

**MUSIIKKILEIKKIKOULUNOPETTAJA,
VARHAISMUSIIKKIKASVATUKSEN
EKSPERTTI.
TYÖELÄMÄ HAASTEENA KOULUTUKSELLE.**

**Esimerkkitapauksena
Jyväskylän ammattikorkeakoulu**

Kaarina Marjanen
Lisensiaatin tutkielma
Musiikin laitos
Musiikkikasvatus
Kevät 2005
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty HUMANISTINEN	Laitos – Department MUSIIKIN LAITOS
Tekijä – Author Marjanen, Kaarina	
Työn nimi – Title Varhaismusiikkikasvatuksen ekspertti, musiikkileikkikoulunopettaja. Työelämä haasteena koulutukselle. Esimerkitapauksena Jyväskylän ammattikorkeakoulu.	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Lisensiaatin tutkielma
Aika – Month and year 3 / 2005	Sivumäärä – Number of pages 193 + 15 + 19
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimuksessa tarkastellaan musiikkileikkikoulunopettajien koulutuksen ja työelämän tarpeiden välistä suhdetta, sekä eksperttiyden rakentumista varhaismusiikkikasvatustyöstä ja musiikkileikkikoulunopettajan persoonasta lähtien. Koulutusesimerkinä tarkastellaan Jyväskylän ammattikorkeakoulun toteutusmallia. Varhaisiän musiikkikasvatuksen työkenttää lähestytään laaja-alaisesti: kentän kuvaus rakentuu varhaiskasvatuksesta tehtyjen linjauksien avulla ja varhaismusiikkikasvatustyön kuvauksilla. Eksperttiyden teoria perustuu Dreyfus & Dreyfusin (1986) ja Elliottin (1995) teorioihin. Lisäksi opettajuuden vaiheita pohditaan Rantalaihon (1994) ja Järvisen (1999) teorioiden pohjalta.</p> <p>Motiivi tutkimusaiheen valintaan heräsi musiikkileikkikoulunopettajaksi opiskelevien kouluttajan tehtävän kautta: syntyi tarve selvittää, miksi ammattiin valmistuneet nuoret vaativan ja laajan koulutuksen läpi käytyään niin usein vaihtavat ammattiaan, usein jo pian valmistumisensa jälkeen. Tähän kysymykseen etsitään tukea myös työtyytyväisyyttä koskevista ajatusmalleista ja erityisesti motivaation ja itsetunnon merkityksiä valottamalla. Erilaiset koulutusmallit ja opetussuunnitelmat tarkastelunäkökulmina tuovat oman ulottuvuutensa tutkimukseen.</p> <p>Tässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua, toteutettuna 3-4 hengen ryhmissä. Filosofisena taustateorianä on eksistentiaalinen fenomenologia. Ryhmäkeskusteluista saatu tutkimusaineisto luokiteltiin ja analysoitiin litteroinnin jälkeen HyperResearch – ohjelman avulla.</p> <p>Tutkimuksesta kävi ilmi, että itse koulutus on jo nykyisessä muodossaan laadukas ja korkeatasoinen, mutta koulutuksen ja työelämän tarpeet eivät riittävän hyvin kohtaa. Musiikkileikkikoulunopettajien ammatillista pääomaa tuhlataan, kun yhteiskunnassa ei hyödynnetä tätä tietämystä järjestelmällisesti ja laaja-alaisesti koko yleisvarhaiskasvatuksen kentän ja kaikkien lapsiperheiden hyväksi. Ammatillisuus ei tule esiin liian kerhomaisessa toimintamuodossa: leikitäti-imago on syvään juurtunut.</p> <p>Tutkimuksessa todetaan, että musiikkileikkikoulunopettaja on varhaisiän musiikkikasvatuksen ekspertti. Koulutuksessa tulee painottaa musiikkikasvatuksellisuutta. Musiikillisen identiteetin ja musiikillisten taitojen tulee olla vahvat. Niiden päälle rakennetaan kasvattajuus ja pedagogiikka: taidot vuorovaikutukseen ja ryhmän ohjaukseen. Varhaismusiikkikasvattajien ammattikuntaa tarvitaan kipeästi.</p>	
Asiasanat – Keywords musiikkikasvatus, varhaiskasvatus, musiikkileikkikoulu, ammattikorkeakoulut, konservatoriot , asiantuntijuus, eksperttiys, työtyytyväisyys	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty HUMANITIES	Laitos – Department MUSIC
Tekijä – Author Marjanen, Kaarina	
Työn nimi – Title The expert in early childhood music education, music playschool teacher. Working life as a challenge to education. Case: Jyväskylä Polytechnic	
Oppiaine – Subject Music education	Työn laji – Level Licentiate thesis
Aika – Month and year 3 / 2005	Sivumäärä – Number of pages 193 + 15 + 19
Tiivistelmä – Abstract <p>The current study examines the relationship between the education and the demands of working life of music playschool teachers. This study also examines the building of expertise from working in early childhood music education and the persona of music playschool teacher. As an example of the educational model is the Jyväskylä Polytechnic, School of Music being presented. The field of working of the early childhood education is approached comprehensively: the description of this field is based on the policies and job descriptions of early childhood music education. The theory of expertise is based on theories by Dreyfus&Dreyfus (1986) and Elliott (1995).</p> <p>The choosing of this research topic was motivated by working as a trainer of music playschool teacher students. It became necessary to find out, why young graduated people, who have gone through demanding and extensive education, change their profession so often and quite usually soon after the graduation. Answer to this question is also sought from the models of thinking of satisfaction to work and especially considering the significance of motivation and self-esteem. The aspects of different educational models and curricula provide their own dimension to this research.</p> <p>As a research method of this qualitative study has been theme interviews in groups consisting of 3 to 4 people. Existential phenomenology was applied as a background philosophical theory. The research material from two separate group discussions, was analysed after the transcription by using HyperResearch programme.</p> <p>The results of this study show that the present education in itself is of high quality, but the demands of education and working life do not meet well enough. The vast professional capacity of music playschool teachers is wasted. This is resulting from the lack of systematic and extensive utilization of this capacity in the society. This capacity should benefit the entire field of early childhood education and all the families with children. Professionalism does not stand out properly in operational modes, which are too similar to operational modes applied in day care centres. The image of playschool “nanny” is deeply rooted.</p> <p>It is stated in this study that music playschool teacher is an expert in early childhood education. The education of teachers should emphasize the role as a music educator. Strong musician’s identity as well as high musical skills are very important. The role as an educator and pedagogy can be based on strong musician’s identity and high musical skills and, furthermore, skills of interaction and group guidance. The profession of early childhood music educators is truly needed.</p>	
Asiasanat – Keywords music education, early childhood education, music playschool, Polytechnics, conservatories, expertise, satisfaction to work	
Säilytyspaikka – Depository The library of Music Department of the University of Jyväskylä	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 MIHIN MENET, MUSIIKKILEIKKIKOULUNOPETTAJA?.....	1
1.1 Vaa’assa varhaismusiikkikasvatus.....	1
1.2 Kohti tutkimusta.....	3
2 VARHAISMUSIIKKIKASVATUS SUOMESSA.....	6
2.1 Lastenkulttuurin linjaukset varhaisiän musiikkikasvatuksen kannalta... 8	
2.1.1 Lastenkulttuuria ja taiteen perusopetusta koskevat linjaukset.....	10
2.1.2 Varhaisiän musiikkikasvatus osana linjauksia.....	13
2.1.3 Musiikin osuus yleisvarhaiskasvatuksessa tehtyjen linjausten mukaan.....	17
2.2 Musiikkileikkikoulun synty ja järjestäytyminen.....	24
2.2.1 Musiikkileikkikoulun synty Jyväskylään.....	25
2.2.2 Musiikkileikkikoulutoiminta tänään.....	26
2.3 Musiikkileikkikoulunopettajan työstä.....	27
2.3.1 Musiikkileikkikoulutyön ominaispiirteitä.....	27
2.3.2 Musiikilliset työtavat ja toiminnan suunnittelu.....	28
2.3.3 Ryhmäopetuksesta ja muista musiikkileikkikoulutyön erityispiirteistä.....	32
2.4 Musiikin kulttuuriset arvot ja merkitys yleisvarhaiskasvatuksessa.....	38
3 MUSIIKKILEIKKIKOULUNOPETTAJIEN KOULUTUS.....	46
3.1 Koulutuksen ylläpitäjänä ammattikorkeakoulu.....	46
3.2 Musiikkileikkikoulunopettaja, musiikkipedagogi (AMK)	48
3.2.1 Musiikkileikkikoulunopettajien koulutuksen synty ja kehitys.....	49
3.2.2 Musiikkileikkikoulunopettajakoulutuksen toteutusmalleista ja opetussuunnitelmista.....	54
3.2.3 Muleko, musiikkileikkikoulunopettajien koulutustyöryhmä.....	56
3.3 Musiikkipedagogi (AMK) Jyväskylässä.....	57
3.3.1 Jyväskylän koulutuksen kehityspiirteitä.....	58
3.3.2 Opetussuunnitelma 2003 - 2004: pääaineena varhaisiän musiikkikasvatus	58
3.3.2.1 Määräykset, ammattikorkeakoulun yhteiset opinnot ja rakenne.....	59
3.3.2.2 Varhaisiän musiikkikasvatus osana pedagogisia opintoja.....	60
3.3.2.3 Musiikkipedagogin laaja-alaiset instrumenttiopinnot.....	62

3.3.2.4	Musiikin ammattiopinnot ja varhaisiän musiikkikasvatus.....	63
3.3.2.5	Harjoittelu ja portfoliotyö.....	65
3.3.2.6	Opinnäytetyö.....	67
3.3.2.7	Henkilökohtainen opetussuunnitelma	68
3.3.3	Valintakoeprosessi.....	68
3.3.3.1	Valintakoeprosessin valmistelu ja toteutus.....	68
3.3.3.2	Opiskelijavalinnat.....	69
3.3.4	Työelämäyhteistyö ja kehitystyö.....	73
3.3.4.1	Muskaristudio-hanke ja yhteistyöverkosto.....	74
3.3.4.2	Yhteistyökumppani MLKO ry. ja kysely täydennyskoulutustarpeesta 2004.....	75
3.4	Suomalainen musiikkileikkikoulunopettajien koulutus kansainvälisessä kontekstissa tarkasteltuna.....	77
4	EKSPERTTIYS VARHAISMUSIIKKIKASVATUKSESSA.....	79
4.1	Aiempia tutkimuksia.....	79
4.1.1	Musiikinopetustyötä käsitteleviä tutkimuksia.....	79
4.1.2	Tutkimuksia musiikkileikkikoulunopettajasta ja musiikkileikkikoulutyöstä...	82
4.1.3	Musiikin alumnikysely 2004 Jyväskylän ammattikorkeakoulussa.....	88
4.2	Kohti eksperttiyttä.....	91
4.2.1	Opettajaekspertiksi kasvaminen.....	92
4.2.2	Muusikkoekspertiksi kasvaminen.....	98
4.2.3	Opettajan ammatillinen kasvu.....	102
4.3	Työtyytyväisyydestä ja työssä viihtymisestä.....	113
4.3.1	Tarve- ja odotusarvoteoriat.....	117
4.3.2	Motivaatio ja ammatillinen minäkäsitys.....	118
5	TUTKIMUS TYÖELÄMÄN TARPEISTA.....	120
5.1	Tutkimuksen lähtökohdat ja oma positio.....	120
5.2	Tutkimusongelma.....	124
5.3	Tutkimusote ja metodologiset valinnat.....	125
5.4	Aineiston keruu ja kuvaus.....	130
5.5	Aineiston analysointi.....	132
5.6	Tutkimusetiikka.....	138
5.7	Luotettavuus.....	140

6	MUSIIKKILEIKKIKOULUNOPETTAJA, VARHAISMUSIIKKI-KASVATUKSEN EKSPERTTI.....	143
6.1	Musiikkileikkikoulunopettajan eksperttiyden henkilökohtainen taso....	148
6.1.1	Suhde musiikkiin musiikkileikkikoulunopettajan kokemuksena.....	148
6.1.2	Musiikkileikkikoulunopettajan opettajuus.....	153
6.1.3	Musiikkileikkikoulunopettajan persoona.....	154
6.1.4	Opettajuus ammatti-identiteettiä rakentamassa.....	155
6.1.5	Ammatti-identiteetin muodot: muusikko - pedagogi – kasvattaja.....	157
6.1.6	Uravalinnasta ja ammattiin sitoutumisesta.....	159
6.2	Musiikkileikkikoulutyön ammatillinen taso.....	160
6.2.1	Musiikilliset tiedot ja taidot musiikkileikkikoulutyössä.....	160
6.2.2	Pedagogiikka ja musiikkileikkikoulu.....	162
6.2.3	Musiikkileikkikoulutyön kokonaisilme ja ydinosaaminen.....	163
6.3	Musiikkileikkikoulunopettajan eksperttiys	165
6.3.1	Taso I: ammatillinen minäkuva.....	167
6.3.2	Taso II: ammatinkuva.....	176
7	MISSIO JA VISIO: VARHAISMUSIIKKIKASVATUKSEN VERKOSTO VASTAUKSENA TYÖELÄMÄN TARPEISIIN.....	182
7.1	Tulosten tarkastelua.....	182
7.2	Yhteenvedo kouluttajan ja koulutuksen ylläpitäjän kannalta.....	185
7.3	Voimavaroja varhaismusiikkikasvatuksen verkostoitumisella.....	188
7.4	Koulutuksen visioita ja varhaismusiikkikasvatuksen missio.....	191
	LÄHTEET.....	194
	LIITTEET.....	209

1 MIHIN MENET, MUSIIKKILEIKKIKOULUNOPETTAJA?

1.1 Vaa'assa varhaismusiikkikasvatus

Suomalainen musiikkileikkikoulunopettajakoulutus on laaja-alainen ja laadukas, mutta vaativa ja raskas opiskelijan kannalta. Nykyinen tutkintonimike musiikkipedagogi (AMK) viittaa siihen, että ammattitaitoa koulutuksen läpikäyneellä pedagogilla saattaisi olla muuhunkin kuin ainoastaan musiikkileikkikoulutyöhön. Itse musiikkileikkikoulutyötä pidetään usein kevyesti otettavana puuhasteluna ja lauleskeluna lasten kanssa, kun todellisuus on kuitenkin jotakin aivan muuta. Työn vaativuus ja toisaalta palkitsevuus sekä kirjavat työolosuhteet luovat musiikkileikkikoulunopettajan ammatissa pysymiselle suuria ristiriitoja. 180 opintoviikon koulutusta hyödynnetäänkin lopulta usein johonkin muuhun kuin itse musiikkileikkikoulutyöhön. Mistä tämä johtuu? Onko asialle jotain tehtävissä?

Onko nykyisen koulutuksen taso viety liian korkealle, jos ajatellaan koulutettavan toimijoita juuri musiikkileikkikoulutyöhön? Miten nykyisenlainen koulutus voisi palvella koko varhaisiän yleiskasvatuksen kirjoa? Olisiko päivähoidon ja perusopetuksen saralla tarjolla riittävästi haasteita sekä nykyisin liian usein musiikkileikkikoulunopettajalta puuttuvia todellisia työyhteisöjä, joissa musiikkileikkikoulunopettaja voisi yhtenä moniammatillisen tiimin jäsenenä olla rakentamassa päivähoidon ja perusopetuksen laatua kaikkien suomalaisten lasten ja lapsiperheiden hyväksi? Ketä palvelee vain musiikkioppilaitosverkostoon sijoitettu varhaisiän musiikkikasvatus? Pitäisikö koulutusta kehittää osaksi koko varhaiskasvatuksen kenttää?

Partanen (2001) kirjoittaa: suomalainen musiikkioppilaitosjärjestelmä on yleisesti arvioiden saanut runsaasti kiitosta sekä kotimaassa että rajojemme ulkopuolella johtuen suurelta osin sen näkyvistä tuloksista: musiikkioppilaitosten tuotoksena maailmaa kiertävät useat erityisesti vakavan musiikin saralla työskentelevät nimekkäät ja kansainvälisesti arvostetut taiteilijat. Myös ISMEN konferensseissa musiikkioppilaitosjärjestelmämme on saanut osakseen runsaasti kiitosta ja ihailevia lausuntoja. ISMEN¹ maailmankonferenssi on jopa järjestetty Suomessa vuonna 1990, ja Varhaisiän musiikkikasvatuksen komission, ECMEN, puheenjohtajana on vuosina 1988–1990 toiminut suomalainen Anne Lindeberg-Piiroinen (McCarthy 2004, 252, 254). Partanen (2001) jatkaa: hyvät tulokset kuuluvat kauas, mutta myös kolikon kääntöpuolta pitää katsoa. Jos ”kapea eliitti” pääseekin hyviin tuloksiin, voidaanko katsoa koko Suomen musiikkikasvatusjärjestelmän olevan esimerkillinen? (Partanen 2001.)

Lastentarhalehti (1/2004) uutisoi SMOL:n², MLKO ry:n³ ja LTOL:n⁴ käynnistämästä yhteistyöstä varhaiskasvatuksen laadun parantamiseksi sekä ilmoittaa keräävänsä kirjoituksia ”päiväkotimuskari”-kokemuksista. Ainakin sillä saralla edellä kuvaamaani kehityssuuntaa halutaan viedä eteenpäin. Jyväskylän ammattikorkeakoulussa päättyivät 20 opintoviikon laajuiset varhaisiän musiikkikasvatuksen erikoistumisopinnot lastentarhanopettajille ja luokanopettajille tammikuussa 2005. Voidaankin pohtia, pitäisikö lastentarhanopettajien erikoistua luokanopettajien tapaan musiikkikasvatukseen, laajentaako musiikkileikkikoulunopettajien ammatillista osaamista päivähoito- ja kasvatustietotaidon suuntaan, vai olemmeko tyytyväisiä tämänhetkiseen asiantilaan.

Varhaisiän musiikkikasvatuksen vaikutukset lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen musiikillisen kehityksen lisäksi näyttäisivät verrattain selkeiltä (mm. Simojoki 1993; Wood 1982). Voidaankin perustellusti kysyä, miksi tyytyä vain ”pieneen palaan” kun voitaisiin ”leipoa kokonainen kakku” – miksi siis tukea ainoastaan lapsen musiikillista kehitystä, kun voitaisiin samoilla keinoilla auttaa koko lapsen persoonaa ja vieläpä koko perhettä? Miten musiikkileikkikoulutyötä tekevät toimijat tämän asian kokevat?

¹ ISME = International Society for Music Education.

² SMOL = Suomen musiikinopettajien liitto

³ MLKO ry = Musiikkileikkikoulunopettajat ry.

⁴ LTOL = Lastentarhanopettajaliitto

Varhaisiän musiikkikasvatuksen pääaineiset opinnot on mahdollista suorittaa ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmissa musiikkipedagogi (AMK) tutkintonimikkeeseen sisältyen. Koulutammeko siis muusikkoja, pedagogeja vai molempia? Mihin sijoittuu musiikkileikkikoulunopettajan ydinosaamisalue? Voitaisiinko lastentarhanopettajan tai luokanopettajan koulutuksella saavuttaa samat musiikilliset päämäärät?

1.2 Kohti tutkimusta

Tämän laadullisen tapaustutkimukseni aloitin keräämällä aineistoa laaja-alaisesti vielä tietämättä, mikä tutkimukseni rajaus, tutkimusasetelmani tai teoreettinen viitekehyseni tulisi olemaan. Tutkimusmetodia olin kuitenkin pohtinut jo alkuvaiheessa. Toteuttaisin tutkimukseni joko yksilöhaastatteluna tai ryhmäkeskusteluna teemahaastattelun periaatteita noudattaen.

Filosofinen taustateoriani on eksistentiaalinen fenomenologia. Näitä tutkimuksen periaatteita käsittelemän pääluvussa 5. Teoreettinen viitekehyseni rakentuu erityisesti eksperttiyden teorioista. Sivuan hieman myös työtyytyväisyyttä koskevia teorioita. Aiemmat työssä esittelemäni tutkimukset käsittelevät musiikinopetustyötä ja musiikkileikkikoulunopettajien ammattiin liittyviä kysymyksiä. Tätä teoreettista viitekehystä ja tutkimustani peilaan rakentamaani työelämän kokonaisuutta vasten tarkastelemalla lastenkulttuurin linjauksia nimenomaan varhaisiän musiikkikasvatuksen kannalta, musiikkileikkikoulujärjestelmää ja musiikkikasvatusta osana yleisvarhaiskasvatuksen toteutumismalleja.

Olen rajannut tämän tutkimukseni ulkopuolelle lasten musiikillisen kehityksen, sillä en pidä sitä oman kysymyksenasetteluni kannalta keskeisenä teemana. Samasta syystä en käsittele syvällisesti varhaisiän musiikkikasvatuksen merkitykseen liittyviä asioita, varsinaisesti ammattikorkeakouluideologiaan liittyviä asioita tai lakeja ja asetuksia. Ydintematiikassani tarkastelen musiikkileikkikoulunopettajakoulutuksen työelämävastaavuutta. Tutkimukseni kysymyksenasettelua kuvaan kuviolla 1. Luvussa

3.2.1 olevassa kaavakuvassa (kuvio 2, s.51) olen lisäksi kuvannut tutkimuskokonaisuuttani ja tutkimuksen rakentumista.

**MUSIIKKILEIKKIKOULUNOPETTAJA:
varhaisiän musiikkikasvatuksen ekspertti?**



KUVIO 1. Musiikkileikkikoulunopettajan eksperttiyden elementit: keskeiset piirteet tutkimuksen kannalta.

Tutkimuksellani selvitän, mikä on se työelämän todellisuus, jossa musiikkileikkikoulunopettaja työskentelee. Rakennan kuvan varhaismusiikkikasvatuksen ekspertistä. Tarkastelen työelämän todellisuutta ja musiikkileikkikoulunopettajan ammatinkuvaa eksperttiyden teorioita (Dreyfus & Dreyfus 1986; Elliott 1995) vasten sekä opettajuuden kehitystä Rantalaihon (1994) ja Järvisen (1999) teorioiden pohjalta. Tutkimuksen kysymyksenasetteluun liittyy läheisesti myös työssä viihtymisen tematiikka. Näissä puitteissa en keskity siihen minkään nimenomaisen teorian avulla, sillä jo eksperttiyden teorioissa on riittävästi selvitettävää yhtä tutkimusta ajatellen. Kuvaan tutkimuksen kannalta olennaisen useiden työssä viihtymistä kuvaavien ajatusmallien avulla (mm. Keltinkangas-Järvinen 2000; Kari & Heikkinen 2001; Hujala, Purola, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998): työssä viihtymisen kysymykset nousivat tutkimuksessani esille, joten katson, että kokonaisuuteen tulee sisältyä niitäkin teemoja. Katson, että tutkimusaineiston pääpiirteet on kokonaisuudessaan asetettava teoreettista taustaa vasten tutkimuksen eheyden, reliaabeliuden ja validiteetin vuoksi.

Lähteiden kriittinen tarkastelu on ollut työssäni suuri haaste. En ole onnistunut löytämään musiikkileikkikoulunopettajien työstä, persoonasta tai koulutuksesta tehtyjä tieteellisiä tutkimuksia. Olen käyttänyt runsaasti aikaa löytääkseni olennaisia ja sopivia lähteitä, joiden ajatuksia olisi mahdollista soveltaa tämäntapaiseen aihepiiriin. Olen siksi päättänyt käyttämään luotettavia henkilölähteitä, heidän kirjoittamiaan dokumentteja tai kokousmuistioita ja luentomateriaalia sekä muutamia verkkolähteitä

tukenani. Keskeinen tieto tutkimuksesta syntyy oman empiriani ja näiden lähteiden synteessä.

Oma henkilöhistoriani

Oma henkilöhistoriani vaikuttaa suuresti koko tutkimukseeni. Ammatillinen tieni nykyiseen tehtävääni Jyväskylän ammattikorkeakoulun varhaisiän musiikkikasvatuksen päätoimisena tuntiopettajana ja vastuullisena musiikkileikkikoulunopettajien kouluttajana sekä lukuvuoden 2003–2004 ajan vt. varhaisiän musiikkikasvatuksen yliopettajana on ollut mutkikas. Keväällä 1983 valmistuin lastentarhanopettajaksi. Musiikkileikkikoulunopettajaksi valmistuin keväällä 1995 ja musiikin aineenopettajaksi (FM) tammikuussa 1999. Pro Gradussani käsittelin musiikinopettajan työtä varhaiskasvatusalan koulutuksissa. (Nurila & Syrjälä 1998). Tehtäviini Jyväskylän ammattikorkeakoulussa tammikuusta 1999 alkaen on kuulunut kokonaisvastuu varhaisiän musiikkikasvatuksen alueesta, kehittämistehtäviä, opetussuunnitelmatyötä, opetusharjoittelun ohjaamista ja kehittämistä, organisointia ja yhteyksien luomista, opetustehtäviä.

Olen mukana Mulekossa. MLKO ry ja kansainvälinen ISME:n jäsenjärjestö, Suomen Musiikkikasvatusseura Fisme ovat yhteistyökumppaneitamme⁵. Kuulun lisäksi kansainväliseen ISMEen, ja sen alakomissioon ECMEen⁶. Kesällä 2004 osallistuin ECME:n konferenssiin Barcelonassa, Espanjassa⁷.

⁵ Yhteistyöstä Mulekon kanssa luvussa 3.2.3 ja MLKO ry:n kanssa luvussa 3.3.4.3.

⁶ **ISME**= International Society for Music Education, kansainvälinen musiikkikasvattajien järjestö (www.isme.org), jonka ilmoittaa visionaan ”maailman musiikkikasvattajien palvelemisen” ja missionaan ”rakentaa ja saavuttaa maailmanlaajuisen musiikkikasvattajien yhteisön, joka perustuu keskinäiseen kunnioitukseen ja tukeen; edistää kansainvälistä ja kulttuurien välistä ymmärrystä ja yhteistyötä tuottamalla saavutettavissa olevia tilaisuuksia yksilöille, kansallisille ja kansainvälisille ryhmille, jotta jaettaisiin tietoa, kokemuksia ja musiikkikasvatuksen asiantuntijuutta; ravita, puhua puolesta ja edistää musiikkikasvatusta ja – koulutusta kaikissa maailmanosissa. (International Journal of Music Education vol 22, nro 3 / joulukuu 2004.)

ECME= Early Childhood Music Education. Yksi seitsemästä ISME:n alaisesta komissiosta. Puheenjohtajana tällä hetkellä Charlotte Frölich Saksasta. (Isme Newsletter Oktober/November 2004.) Muut komissiot ovat Community Commission (musiikki yhteiskunnassa), Media Commission (musiikki kulttuurisissa, koulutuksellisissa ja joukkotiedotuskäytännöissä), Professional Musician Commission (ammattimuusikoiden koulutus), Music Commission (musiikki kouluissa ja opettajain koulutuksessa), Research Commission (tutkimus), Special Commission (erikois: erityiskasvatuksen musiikki, musiikkiterapia ja musiikkilääketiede). (www.isme.org.)

⁷ Kuvaus matkastani Unisonossa (4/2004) ja Fisme-utisissa (1/2004).⁷

2 VARHAISMUSIIKKIKASVATUS SUOMESSA

Käytän otsikossa lyhennettyä muotoa termistä varhaisiän musiikkikasvatus, jota aiemmin nimitettiin musiikin varhaiskasvatukseksi. Varhaismusiikkikasvatus ei ole yleisessä käytössä oleva termi. Päädyin käyttämään sitä tässä työssä ainoana tarkoitukseni löytää lyhyempi muoto varhaisiän musiikkikasvatus – termille. Päätelen, että varhaisiän musiikkikasvatus – termiä alettiin käyttää koulutusyksikköjen ja Mlko ry:n yksimielisen linjanvedon seurauksena musiikkipedagogi–koulutuksen käynnistymisen myötä, jolloin pääaineen nimeä uudistettiin.⁸

Suomalainen varhaisiän musiikkikasvatus, varhaismusiikkikasvatus, toteutuu tavoitteellisessa muodossa musiikkioppilaitosjärjestelmän puitteissa rakentuneessa musiikkileikkikoulujärjestelmässä sekä monenlaisina, lähinnä virikkeellisinä ja viihdyttävänä muotoina päivähoitojärjestelmän sisällä. ”Sisällöllisesti varhaiskasvattajan ammatillisen osaamisen näkyvä osuus on pitkään painottunut luoviin taitoihin sekä kykyyn viihdyttää lapsia erilaisten laulujen, leikkien ja lorujen avulla. Tämä on näkynyt myös varhaiskasvatuksen opiskelijavalinnoissa hakijan luovuuteen ja harrastuksiin liittyvien tekijöiden korostamisena teoreettisen suuntautumisen sijaan.”(Hujala et al. 1998, 122.) Kari (1990) ilmaisee tyytyväisyytensä lastentarhanopettajien ja luokanopettajien valintakokeiden käytäntöä kohtaan: se on vakiintunut sellaiseksi, että lähes kaikki huomio kiinnitetään hakijan muihin soveltuvuustekijöihin kuin hakijan teoreettiseen lahjakkuuteen. Opettajan ammatti-identiteetin kannalta tämä on paras ratkaisu. (Hujala et al. 1998, 122.)

⁸ Varhaisiän musiikkikasvatus – termi löytyy mm. Helsingin konservatorio musiikkipedagogin, musiikkileikkikoulun suuntautumisvaihtoehdon opinto-opaasta 1996–1998 (Helsingin konservatorio, opinto-opas 1996–1998, 37). Jyväskylässä musiikin varhaiskasvatus-nimikettä käytettiin vuosille 1994–1997 tehdyssä opetussuunnitelmassa (Keski-Suomen konservatorio, musiikkileikkikoulunopettajan opintolinjan opetussuunnitelma 1994–1997, 3), jonka jälkeen siirryttiin uuteen termiin varhaisiän musiikkikasvatus myös Jyväskylässä. Varhaisiän musiikkikasvatuksen didaktiikka – nimitys tuli opetussuunnitelmiin syksystä 1996 alkaen asteittain.

Pirkko Partanen (2001) kuvaa suomalaisen musiikkikasvatuksen kirjon rakentuvan musiikkioppilaitosten, taiteen perusopetuksen (tarkemmin luvussa 2.1.1), musiikin ammatillisen koulutuksen⁹, kansalaisopistojen ja työväenopistojen, kansankorkeakoulujen ja Klemetti-opiston, päivähoidon ja esiopetuksen (tarkemmin pääluvussa 2.4); suomalaisen koululaitoksen musiikkikasvatuksen; luokanopettajakoulutuksen musiikin; musiikkikasvatuksen kohteiden ja sisältöjen sekä musiikkiluokkatoiminnan avulla¹⁰. Hän kuvaa kirjoituksessaan myös tulevaisuuden näkymiä. (Partanen 2001.) Tulevaisuuteen tähtää lisäksi äskettäin perustetusta Suomen musiikkineuvosto, jonka tarkoituksena on musiikkiryhteyksensä yhdyssiteenä toimien mm. parantaa musiikkikasvatuksen arvostusta ja asemaa sekä musiikinalan toimintaedellytyksiä (SMN 2005).

Opetushallituksen oppilasmääräraporttien mukaan Suomessa on lakisääteistä valtionapua saavissa, taiteen perusopetusta antavissa musiikkioppilaitoksissa 20.9.2002 19 947 musiikkileikkikoululaista yhteensä 86:ssa eri oppilaitoksessa, joista yksityisissä oppilaitoksissa 10 791 ja kunnallisissa 9156, Lisäksi tilastojen ulkopuolisissa musiikkioppilaitoksissa arvioidaan olevan 5 – 600 musiikkileikkikoululaista. Vuonna 2002 musiikkileikkikoulunopettajat ovat lähes poikkeuksetta koulutettuja tehtävänsä. Päiväkodeissa varhaisiän musiikkikasvatuksesta vastaavat lastentarhanopettajat, joiden kiinnostus ja asiantuntemus musiikin substanssialaan vaihtelee suuresti. (Marjanen 2003.)

Kuvaan sekä varhaisiän musiikkikasvatuksen organisoitumista että varhaisiän musiikkikasvatusta osana yleistä varhaiskasvatusjärjestelmää ja voimassa olevia lastenkulttuuria koskevia linjauksia. Näistä rakentuu se työelämän todellisuus, jota vasten musiikkileikkikoulunopettajien koulutusta peilaan. Varhaisiän musiikkikasvatuksen kaikki ilmenemismuodot ovat pääaineenaan varhaisiän musiikkikasvatusta opiskelevan musiikkipedagogin intresseissä. Tästä on osoituksena esimerkiksi Musiikkileikkikoulunopettajat ry:n, Suomen musiikinopettajaliiton ja Lastentarhanopettajaliiton käynnistämä yhteistyömalli musiikkikasvatuksen

⁹ Musiikin ammattiopintoja voi suorittaa konservatorioissa, monialaisissa ammattikorkeakouluissa ja Sibelius-Akatemiassa sekä Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa (Partanen 2001).

¹⁰ Isänmaallinen musiikki on auttanut suomalaisia kansallisidentiteetin rakentamisessa ja löytämisessä. Musiikki vaikuttaa mieliin. Niin kutsuttu etnomusikologinen näkökulma auttaa oppilaita ymmärtämään yhteiskuntaa musiikin kautta – sekä mennyttä että tämän hetkistä, omaa tai muiden yhteiskuntaa ja kulttuuria. (Partanen 2001.)

kehittämiseksi. ”Päiväkotimuskarit” ovat yleistymässä (Lastentarha 1/2004; Mäkinen 2004).

Luovuuden ja innovatiivisuuden perusvalmiudet kasvavat kulttuurisesta rikkaudesta ja monimuotoisuudesta ja ne luodaan taidekasvatuksen avulla, virikkeellisessä kulttuuriympäristössä lapsuuden ja nuoruuden aikana, ennen täysi-ikäisyyden saavuttamista. Lastenkulttuuriin voidaan laskea kuuluviksi kaikki lapsille tarkoitetut kulttuurin ilmentymät, pedagogiset instituutiot, kulttuuri-instituutiot, järjestötoiminta ja kaupallinen kulttuuritarjonta¹¹. Lasten oma kulttuuri ottaa vaikutteita aikuisten maailmasta ja aikuisten lapsille suuntaamasta kulttuuritarjonnasta noudattaen pitkälti omia lakejaan.¹²(LKO 2003:29, 8-9.)

2.1 Lastenkulttuurin linjaukset varhaisiän musiikkikasvatuksen kannalta

Kulttuuri

Musiikkia

Taidetta

Runollisuutta

Teatteria

Tanssia

Kauneutta

Kulttuuri on tavallaan harrastusta

Ja mitä me tehdään päivittäin

Se on maantapa

Erilaisia ihmisiä ja eläimiä

Oma kieli ja uskonto

Yhteistoimintaa

*Sitä, että jossain paikassa johonkin aikaan jotkut puhuu ”tärkeistä asioista”
Jotain sekopäistä hommaa.*

Sivistystä, hyvää käytöstä, ihmisen tekemää työtä

En osaa selittää, mutta se on ehdottoman tärkeää!

Siitä tulee mieleen ihmiset ja heidän elämänsä.¹³ (Kulttuurianta 2005.)

Perinteisesti musiikkileikkikoulutyö on elänyt omaa elämäänsä omassa pienessä saarensaan, ympäröivän yhteiskunnan strategioista ja linjauksista välittämättä. Musiikkileikkikoulunopettaja on keskittynyt lapseen, perheeseen, musiikkiin ja musiikkikasvatusyön sisältö- ja tavoite – näkökohtiin. Katson kuitenkin, että musiikkileikkikoulutyön tulee olla kuuluva ja näkyvä osa yhteiskuntaa. Siksi tarkastelen

¹¹ Pedagogiset instituutiot: esikoulu, peruskoulu jne.; kulttuuri-instituutiot: lastenteatterit, taidekoulut jne.; järjestötoiminta: kuoro, varhaisnuorisjärjestöt, urheiluseurat; kaupallinen kulttuuritarjonta: elokuvat, tietokonepelit jne.

¹² Lasten oma kulttuuri: ennen muuta suullista kulttuuria, leikkiin ja kerrontaan perustuvaa lasten itse luomaa kulttuuria, lasten maailmaa (LKO 2003: 29, 8-9).

¹³ Jyväskylän seudun 5-luokkalaisten vastauksia kysymykseen ”Mitä kulttuuri mielestäsi on?”(Kulttuurianta 2005).

musiikkileikkikoulun suhdetta lastenkulttuuriin sitä koskevien linjausten avulla. Onko musiikkileikkikoulutoiminnan ja yleisten lastenkulttuurille luotujen periaatteiden välillä ristiriitoja? Onko löydettävissä yhteistä linjanvetoa musiikkikasvatuksen toteutusmahdollisuuksille?

Lapsia koskevan kulttuuripolitiikan taustalla vaikuttaa kokonaisvaltainen lapsipolitiikka ja sen periaatteellisena lähtökohtana tulee aina olla kokonaisvaltainen näkemys lastenkulttuuripolitiikan tavoitteista, ajantasaisesta tiedosta alan toimijoita koskien ja toimintamuodoista (LKO 2003:29, 9).¹⁴ Tämä on ymmärrettävä myös käänteisesti: aivan kuten lapsipolitiikan vastuullisten toimijoiden ja päätöksentekijöiden tulee olla tietoisia lastenkulttuuripolitiikan tavoitteista sekä alan toimijoista ja toimintamuodoista, samalla tavoin lastenkulttuurin toimijoiden tulee olla tietoisia lastenpolitiikan tavoitteista ja periaatteista. Onko Jyväskylän musiikkileikkikoulunopettajien koulutuksen toteutusmallissa huomioitu riittävästi valtakunnallisia lastenkulttuuripoliittisia linjauksia?

Lastenkulttuuripolitiikan tavoitteiksi mainitaan kodin, päivähoidon ja koulun tukeminen onnellisen lapsuuden vaalimisessa sekä tasapainoisten, terveen itsetunnon omaavien, suvaitsevaisten ja kulttuuritietoisten kansalaisten kasvattamisessa. Ohjelman tarkoitus on myös tukea lasta luomaan omaa kulttuuriaan kaikissa lapsen omissa toimintaympäristöissä. Merkittävää on lisäksi, että linjauksissa mainitaan erikseen lastenkulttuurin asema: ”Lastenkulttuurilla tulee olla vahva ja arvostettu asema kulttuuri-, taide- ja koulutuspolitiikan strategisissa linjauksissa ja toiminnassa. Kulttuuripolitiikassa lastenkulttuurilla tulee olla itsestään selvä sijansa ja lastenkulttuurityö pitää toteuttaa riittävin voimavaroin.” (LKO 2003:29, 9.)

Kuntien tulee, mahdollisuuksien mukaan, (osittaisessa) yhteistyössä laatia lapsipoliittisia ohjelmia, joissa myös kulttuuripolitiikka otetaan huomioon. Tavoitteissa mainitaan myös valtakunnallisen lapsipoliittisen ohjelman laatiminen. Opetusministeriö ja sosiaali- ja terveysministeriö perustavat yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa hallinnonalojen välisen lasten asemaa käsittelevän lapsiasiain neuvottelukunnan, jonka

¹⁴ Lapsipolitiikka: kaikki julkisen vallan toimenpiteet, joilla vaikutetaan lasten asemaan, oikeuksiin ja hyvinvointiin yhteiskunnassa. Lastenkulttuuripolitiikka on olennainen osa lapsipolitiikkaa. (LKO 2003: 29, 9.)

tehtävänä on käydä säännöllisesti arvokeskustelua lapsen asemasta ja järjestää lapsipolitiikkaa koskevia valtakunnallisia ja alueellisia seminaareja. Lisäksi painotetaan vielä sitä, että opetusministeriön ja sosiaali- ja terveysministeriön tulee yhdessä alan järjestöjen kanssa tukea lastensuojelualan ja aatteellisten järjestöjen taide- ja kulttuuripainotteisia toimintamuotoja. (LKO 2003:29, 10.) Miten saataisiin musiikkikulttuuri riittävän näkyvästi tähän mukaan?

2.1.1 Lastenkulttuuria ja taiteen perusopetusta koskevat linjaukset

Lastenkulttuurin käsite on laaja-alainen käsite, jolla tarkoitetaan sekä lapsille suunnattua kulttuuria että lasten omaa, itse luomaa kulttuuria. Lastenkulttuurilla voidaan käsittää koko häntä ympäröivää kulttuuripiiriä, yhteisön arvoja, asenteita, kieltä ja kulttuuriperintöä. Lapsi kasvaa aina tiettyyn kulttuuriin ja kantaa sitä edelleen eteenpäin. (LKO 2003:29, 8.)

Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa on nostettu lastenkulttuurin edistäminen yhdeksi painopisteeksi vuosille 2003 – 2007 (LKO 2003:29). Taide- ja kulttuuriperintöyksikkö vastaa lastenkulttuurista mm. taide- ja kulttuurilaitosten, järjestöjen ja taiteenalojen rahoitukseen liittyen. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston vastuualueisiin kuuluvat mm. lasten iltapäivätoimintaan, esiopetukseen, yleissivistävään taidekasvatukseen, taiteen perusopetukseen ja taiteen alan ammatilliseen koulutukseen kuuluvat toiminnot. Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma on rakennettu Taiteen keskustoimikunnan ”Kulttuuri kasvaa lapsissa” -nimeämän ohjelman sekä sen pohjalta kerättyjen lausuntojen pohjalta. Ohjelma noudattaa myös 14.3.2003 hyväksyttyä valtioneuvoston periaatepäätöstä taide- ja taiteilijapolitiikasta. (LKO 2003:29, 4 – 5.)

Ohjelman lähtökohtana mainitaan kulttuurin olevan Suomen perustuslain turvaama (”sivistykselliset oikeudet”) jokaisen maamme kansalaisen perusoikeus. Perustuslain mukaan jokaisella kansalaisella tulee lisäksi olla yhtäläinen mahdollisuus kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä. Oikeus kulttuurielämään kuuluu kansalaisen sivistyksellisiin perusoikeuksiin. YK:n lasten oikeuksien yleissopimuksessa ja sen kulttuuriin ja koulutukseen sekä tiedonvälitykseen ja ilmaisuvapauteen liittyvissä artikloissa todetaan erityisesti lasten oikeuksista kulttuurielämään. Erityisesti artiklan 31 sanoma on merkittävä: ”sopimusvaltiot tunnustavat lapsen oikeuden lepoon ja vapaa-

aikaan, hänen ikänsä mukaiseen leikkimiseen ja virkistystoimintaan sekä vapaaseen osallistumiseen kulttuurielämään ja taiteisiin. Sopimusvaltiot kunnioittavat ja edistävät lapsen oikeutta osallistua kaikkeen kulttuuri- ja taide-elämään ja kannustavat sopivien ja yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoamista kulttuuri-, taide-, virkistys- ja vapaa-ajan toimintoihin.”(LKO 2003:29, 7.)

Laki ja asetus taiteen perusopetuksesta astuivat voimaan 1.1.1999, ja samalla siihen asti toimintaa säädellyt musiikkioppilaitoslainsäädäntö jäi historiaan. Laki määrittelee taiteen perusopetuksen tavoitteelliseksi, tasolta toiselle eteneväksi, ensisijaisesti lapsille ja nuorille järjestettäväksi eri taiteenalojen opetukseksi, joka samalla antaa valmiudet itsensä ilmaisemiseen ja alan ammatilliseen koulutukseen pyrkimiseen (Musiikkialan muistio 38: 2002, 11- 13). Opetushallitus päättää taiteenaloittain opetuksen keskeisistä sisällöistä ja tavoitteista opetussuunnitelman perusteissa. Musiikin alalla musiikkioppilaitoslainsäädännön nojalla vahvistettujen opetussuunnitelman perusteiden sisällöt ovat sekä laajuudeltaan että sisällöltään vaativammat kuin taiteen perusopetuksen musiikin opetussuunnitelman perusteet edellyttävät. Siksi on laadittu erikseen yleisen ja laajan oppimäärän mukaiset opetussuunnitelman perusteet (Musiikkialan muistio 38:2002, 13). Tässä yhteydessä keskitytään laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin.

Opetushallitus julkaisi tällä hetkellä voimassa olevan taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet vuonna 2002. Määräys 41/011/2002 tuli voimaan 6.8.2002 alkaen toistaiseksi¹⁵. Koulutuksen järjestäjän tulee huolehtia, että opetussuunnitelmat opetusta varten laaditaan ja hyväksytään noudattaen opetussuunnitelman perusteita. Koulutuksissa laadittujen opetussuunnitelmien on täsmennettävä ja täydennettävä perusteissa esiteltyjä tavoitteita ja sisältöjä. (TPM 2002, määräys.)

Koulutuksen järjestäjän edellytetään laativan ja hyväksyvän omaa toimintaansa varten opetussuunnitelma Taiteen perusopetuksen musiikin laajaa oppimäärää silmälläpitäen laadittujen perusteiden mukaisesti. Opetussuunnitelmaa pidetään keskeisimpänä

¹⁵ Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden mukainen opetussuunnitelma voidaan ottaa käyttöön 6.8.2002 ja on otettava käyttöön viimeistään 1.8.2004. Koulutuksen järjestäjä ei voi jättää huomioimatta opetussuunnitelman perusteita. (TPM 2002, määräys.)

välineenä opetustyötä kehitettäessä. Sen suunnittelussa on otettava huomioon oppilaiden (yksilölliset) tarpeet ja valmiudet, musiikkiperinnön siirtäminen, musiikkielämän kansalliset ja kansainväliset muutokset sekä kehittämistarpeet, musiikkialan ammattikoulutuksen lähtövaatimustaso sekä kunkin oppilaitoksen omaleimaisuus ja toimintaympäristö. Musiikkialan ammattikoulutuksen ja työelämän asettamat vaatimukset otetaan huomioon opetuksen järjestämisessä. Laajan oppimäärän mukaista musiikin perusopetusta antavat musiikkioppilaitokset ja muut taiteen perusopetusta antavat oppilaitokset tai sitä järjestetään muilla tavoilla. (TPM 2002, 6-7, 15.)

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan opetussuunnitelman perusteissa 2002 määritellään taiteen perusopetuksen tehtävä, arvot ja yleiset tavoitteet, opetuksen toteuttaminen, opetuksen rakenne ja opintojen laajuus, tavoitteet ja keskeiset sisällöt: varhaisiän musiikkikasvatus, musiikin perustaso, musiikkiopistotaso, aikuisten opetus ja oppimäärän ja opetuksen yksilöllistäminen, jotka luovat pohjan oppilaitoskohtaiselle opetussuunnitelmatyölle. Perustaa luovat lisäksi arviointi, todistukset sekä opetussuunnitelman laadinnasta ja sisällöstä kirjoitettu ohjeistus. Liiteosa käsittää lisäksi opetuksen järjestämistä koskevia ohjeita varhaisiän musiikkikasvatuksen, musiikin perustason (instrumenttitaitojen ja yhteismusisoinnin sekä musiikin perusteiden), musiikkiopistotason (instrumenttitaitojen ja yhteismusisoinnin sekä musiikin perusteiden), lisäopetuksen sekä opetuksen osa-alueiden (kuuntelukasvatus, esiintymiskoulutus ja valinnaiskurssit) osalta. (TPM 2002, sisältö.)

Musiikin laajan oppimäärän tehtävissä, arvoissa ja yleisissä tavoitteissa keskeisenä pidetään sitä, että opetuksen on luotava edellytykset hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin elämänikäiselle harrastamiselle sekä annettava valmiudet musiikin ammattiopintoihin. Tavoitteiksi on asetettu oppilaan henkisen kasvun ja persoonallisuuden lujittumisen tukeminen sekä luovien ja sosiaalisten taitojen kehittyminen. Oppilasta tulee ohjata keskittyneeseen, määrätietoiseen ja pitkäjännitteiseen sekä rakentavaan työskentelyyn yksilönä ja osana ryhmää. Tärkeänä pidetään lisäksi kansallisen musiikkikulttuurin vaalimista ja kehittämistä, vuorovaikutusta muiden saman alan oppilaitosten ja tahojen kanssa ja kansainvälisen yhteistyön rakentamista. (TPM 2002, 6, 16–17.)

2.1.2 Varhaisiän musiikkikasvatus osana linjauksia

Musiikkileikkikoulunopettaja työskentelee taidekasvatuksen saralla. Taidekasvatuksella pyritään lasten oman kulttuurin tukemiseen. Samalla se toimii siltana aikuisten kulttuuriin. Taidekasvatus kuuluu yleissivistykseen ja saa sisältönsä ympäröivästä kulttuurista. Taidekasvatus voidaan jakaa kulttuuripolitiikan yhteydessä seuraavasti: 1. yleissivistävä taideopetus kaikilla kouluasteilla; 2. taiteen perusopetus sekä 3. taideharrastus ja sen ohjaus. (LKO 2003:29, 10.) Yleissivistävästä taideopetuksesta mainitaan, että sen tulee olla pitkäaikaista ja tavoitteellista. Taideaineita pidetään tärkeänä erityisesti tunne-elämän syvenemisen ja rikastumisen kannalta. Niiden katsotaan tukevan lasten ja nuorten kasvua ihmisyyteen, oman identiteetin vahvistamiseen sekä eettisesti vastuukykyiseksi yhteiskunnan jäseneksi. (LKO 2003:29, 10.) Musiikkileikkikoulutoiminta rakennetaan taiteen perusopetuksen ohjeista lähtien, mutta sen organisoituminen näyttäisi kuitenkin olevan suureksi osaksi harrastusmallista. Tässä näen suuren ristiriidan sekä opettajan että perheiden kannalta.

Varhaisiän musiikkikasvatuksella käsitetään musiikkileikkikoulu- ja musiikkivalmennustoimintaa sekä näihin läheisesti liittyvää muuta toimintaa. Opetusta voidaan järjestää esimerkiksi perheryhmissä, musiikkileikkiryhmissä tai soitinryhmissä. Varhaisiän musiikkikasvatuksen opetus on lähes poikkeuksetta ryhmäopetusta. Ryhmät muodostetaan pedagogisen tarkoituksenmukaisuuden, oppilasryhmän ikärakenteen ja tilan antamien mahdollisuuksien perusteella. Mahdollisuus musiikin kokonaisvaltaiseen kokemiseen, elämyksiin ja leikkiin ovat varhaisiän musiikkikasvatuksen keskeisiä periaatteita. Työtapoina mainitaan tutut laulaminen, loruileminen, musiikkiliikunta, soittaminen ja musiikin kuunteleminen. Musiikin integrointi muihin taiteen tai oppimisen alueisiin on tässä jätetty työtapojen ulkopuolelle. Jäljempänä kuitenkin mainitaan, että taiteiden välinen integrointi liittyy varhaisiän musiikkikasvatukseen kirjallisuuden, kuvataiteiden, tanssin ja draaman työtapoja musiikkiin yhdistämällä. Varhaisiän musiikkikasvatuksessa ajatellaan lapsen oppivan musiikkia peruskäsitteistä muodostettujen musiikillisten vastakohtaparien avulla (esimerkiksi hidas – nopea, korkea – matala). Opetus painottuu prosessiin ja vuorovaikutukseen. Varhaisiän musiikkikasvatuksessa opetus lähtee lapsen omista lähtökohdista tavoitteellisesti, tasolta toiselle edeten. (TPM 2002, 16.)

Varhaisiän musiikkikasvatuksen tematiikassa laajan oppimäärän periaatteita voidaan soveltaa kaikkea musiikinopetusta koskemaan, sillä esimerkiksi musiikkileikkikoulutoiminta varhaisiän musiikkikasvatuksen selkeimpänä ilmenemismuotona on kaikille avointa ja tähtää musiikillisten tavoitteiden lisäksi lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemiseen musiikin keinoin. Musiikkileikkikoulunopettajat ry:n (1993) mukaan musiikkileikkikoulutoiminnan tarkoituksena ja tavoitteena on herättää lapsen kiinnostus ja rakkaus musiikkia kohtaan sekä luoda ja kehittää musiikillisia perusvalmiuksia pätevän opettajan johdolla. Toiminnan tarkoituksena on lisäksi tukea lapsen kehitystä kokonaisvaltaisesti kannustaen lasta samalla mm. itseilmaisuun, yhdessä tekemiseen ja itsenäiseen ajatteluun. Jokaiselle lapselle halutaan tarjota onnistumisen elämyksiä, hyvät valmiudet musiikkiharrastuksen jatkamiseen, mahdollisuus luovuuden kehittämiseen ja tilaisuus taideaineiden monipuoliseen kokemiseen. (Hongisto-Åberg et al. 1993, 176; Nurila et al. 1998, 48; Marjanen 2002.) Näitä asioita ei voida jättää lapsen kasvatukseen liittyvien asioiden käsittelyn ulkopuolelle, sillä ne ovat keskeistä pääomaa.

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin tutustumme opiskelijoiden kanssa opintojaksolla KMLP39 Musiikkileikkikoulutoiminnan suunnittelu (2ov), missä yhteydessä tarkastelemme myös musiikkikasvatuksen tavoitteita. Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa kuvataan taideaineiden olevan tärkeitä kognitiivisen kasvun näkökulmasta tarkasteltuna. Niiden opiskelu kehittää suhteellisuuden tajua, vahvistaa ymmärrystä useiden erilaisten ratkaisumallien mahdollisuuksista, on tukena tavoitteiden suuntaamisessa, kehittää arviointitaitoja sekä mielikuvitusta. Muun muassa edellä mainituista syistä on tärkeää tarjota kaikille lapsille ja nuorille riittävät perustiedot taideaineista sekä erityisesti suuntautuneille mahdollisuus itsensä kehittämiseen edelleen. (LKO 2003:29, 10 – 11.)

Elämykset mahdollisuutena lapsen kasvulle

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan taiteellisen kokemisen ja ilmaisemisen alueita lähestytään lapselle merkityksellisten kokemusten kautta. Ne syntyvät musiikillista, kuvallista, tanssillista ja draamallista toimintaa, kädentaitoja ja lasten kirjallisuutta vaalivassa kasvuympäristössä. Merkittävänä pidetään taiteellisten kokemusten intensiivisyyttä ja lumousta, jotka virittävät lapsen toiminnallisuuden ja tempaavat mukaansa. Lapsi saa eri aistialueiden kokemusten yhdistelmiä. Hän pääsee

kokemaan mielikuvitusmaailmaa, jossa ”kaikki on mahdollista ja leikisti totta”. (VP 2002, 21.)

Myös Taiteen perusopetuksen musiikin laajan opetussuunnitelman perusteissa (2002) mainitaan varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteina musiikillisten elämysten tarjoaminen sekä valmiuksien ja taitojen saavuttaminen, jotka luovat pohjaa myöhemmälle musiikin harrastukselle ja hyvälle musiikkisuhteelle. Pyritään erityisesti siihen, että lapsi kehittyisi musiikin kuuntelemisessa ja kokeilemisessa sekä itsensä ilmaisemisessa musiikin keinoin. Keskeisinä sisältöinä pidetään musiikin elementtien muodostamaa kokonaisuutta¹⁶. Perusteissa korostetaan, että lapsen musiikillista muistia, musiikin kuunteluvalmiuksia ja hänen kognitiivista, emotionaalista, motorista ja sosiaalista kehitystään tuetaan parhaiten elämysten avulla, leikin keinoin. (TPM 2002, 9-11.)

Kasvattajayhteisö vastaa siitä, että lapsella on mahdollisuus taiteelliseen kokemiseen ja ilmaisemiseen hänen omia persoonallisia valintojaan ja havaintojaan kunnioittaen. Kasvattaja huolehtii, että lapsella on tilaa, aikaa ja rauhaa lapsen omalle luovuudelle ja mielikuvitukselle. Luovat ideat ja ilo ohjaavat yhdessä tekemiseen kokonaisvaltaisten toiminnan prosessien kautta. Lapsen tulee saada toimia monipuolisesti taiteen eri aloilla: piirtää, maalata, *soittaa, laulaa, rakentaa, näytellä, tanssia, nikkaroida, askarrella, ommella, kuunnella tai keksiä satuja ja runoja*. Kasvattaja antaa lapselle tukensa ohjaamalla häntä teknisessä toteutuksessa ja harjoittelussa. Tällöin keskitytään lapsen omasta persoonasta nousseisiin tavoitteisiin. Kasvattaja myös dokumentoi ja järjestää esiintymistilanteita lapselle. Kasvattajien erilaisten ammatillisten taitojen tulee saada kasvattajayhteisön tuki: luovuus, spontaanisuus ja uskallus improvisointiin ovat toivottavia piirteitä. Taide on väline ihmisyyteen kasvattamisessa ja kasvamisessa. Varhaiskasvatusympäristön esteettisyys sellaisenaan voi olla lapselle taide-elämys. (VP 2002, 21–22.)

Oppimisesta ja opettamisesta

Taidekokemusten tulee olla lapsen oppimisen ja harjoittelun mukaisesti säännönmukaisia. Taiteesta, taidosta ja ilmaisusta lapsi voi nauttia yksin ja yhdessä.

¹⁶ Musiikin elementit: rytmi, muoto, harmonia, melodia, dynamiikka ja sointiväri (TPM 2002, 9).

Samalla hän kehittyy yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Varhaislapsuudessa saadut taiteelliset peruskokemukset ovat perustana myöhemmille yksilöllisille taidemieltymyksille ja valinnoille sekä kulttuurisille arvostuksille. (VP 2002, 21.) Opetuksen pohjaksi määritellyn oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on aktiivinen ja tavoitteellinen prosessi, ja siihen vaikuttavat sekä oppimisympäristö että yksilölliset ominaisuudet ja motivaatio. On tärkeää muistaa, että oppilas itse valikoi ulkomaailmasta tulevaa informaatiota pohjanaan omat aiemmat tietorakenteet, taidot ja tiedot rakentaen siten kuvaa maailmasta sekä itsestään tämän maailman osana. Musiikinoppimisen sosiaalis-kulttuurista vuorovaikutuksellisuutta ja tilannesidonnaisuutta korostetaan. (TPM 2002, 6-7.)

Opettajan vaikutus on keskeinen sekä oppilaan opiskelutaitojen että opiskeluympäristön kannalta.. Tärkeää on opettajan ja oppilaan välinen molemminpuolinen vuorovaikutus, kuten erilaisten oppimis-, työskentely- ja arviointitapojen huomioon ottaminen. Edelleen tärkeinä määreinä opiskeluympäristön ilmapiiriä ajatellen pidetään avoimuutta, rohkeutta ja myönteisyyttä. Musiikissa onnistumisen kokemukset syntyvät usein pitkäjänteisen työskentelyn seurauksena ja ne kasvattavat oppilaan uskoa omiin kykyihinsä. (TPM 2002, 7.)

Opetuksen rakenteesta ja opintojen laajuudesta kuvataan jokainen osa-alue erikseen. Työni kannalta keskeinen on luonnollisesti varhaisiän musiikkikasvatuksen alue. Opetuskokonaisuus rakentuu varhaisiän musiikkikasvatuksesta, musiikin laajan oppimäärän mukaisesta perusopetuksesta sekä sille rakentuvista musiikkiopistotason opinnoista¹⁷. Perus- ja musiikkiopistotaso on suunniteltu pääasiassa kouluikäisiä opiskelijoita ajatellen. Erityisesti alle kouluikäisille suunnatun varhaisiän musiikkikasvatuksen, kuten myös aikuisille järjestettävän opetuksen toteutuksesta päätetään erikseen koulutuksen järjestäjän hyväksymässä opetussuunnitelmassa. Opintojen laajuudesta varhaisiän musiikkikasvatuksen osalta mainitaan, että opetuksen laajuudesta päätetään koulutuksen järjestäjän hyväksymässä opetussuunnitelmassa. Sama koskee sivuaineopintoja ja valinnaiskursseja. Musiikin perustason ja musiikkiopistotason opintojen laajuus sen sijaan on selkeästi määritelty. (TPM 2002, 8.) Miksi opetussuunnitelman perusteissa on päädytty tällaiseen ratkaisuun? Voidaanko

¹⁷ Musiikin perusopetus: musiikin perustaso ja musiikkiopistotaso (TPM 2002, 8).

musiikkileikkikoulua käyvät tai siitä kiinnostuneet lapset ja perheet jättää kunkin musiikkioppilaitoksen omien intressien varaan? Onko viisasta, että varhaisiän musiikkikasvatus asetetaan samaan asemaan kuin valinnaiset – tai sivuaineopinnot? Tarkoittaako tämä musiikkileikkikoulunopettajien koulutusta ajatellen sitä, että koulutuksen aikana nuoret musiikkipedagogit on täytettävä suorastaan raivoisalla halulla ja periksi antamattomalla sitkeydellä oman erikoisalansa puolesta kamppailemisen, tietämisen ja taitamisen vuoksi? Jääkö nuori musiikkileikkikoulunopettaja liian yksin ja turhan suuren taakan painamaksi? Pienten lasten opettaja tarvitsee tukea vastatessaan usein itsenäisesti omasta erikoisalueestaan.

Oppilasarvioinnista annetaan selkeät ohjeet. (TPM 2002, 12.) Musiikkileikkikoulunopettajan työtä nämä ohjeet koskevat vain harvoin. Siksi sivuutan arviointiasiat ainoastaan näillä muutamilla maininnoilla. Todistukset koskevat samoin lähinnä musiikin perustasoa ja musiikkiopistotasoa. Rajaan myös tämän kohdan työni ulkopuolelle. Taiteen perusopetuksen musiikin laaja oppimäärä (2000, 13–14) antaa yksityiskohtaiset ohjeet todistuksen laatimista varten.

2.1.3 Musiikin osuus yleisvarhaiskasvatuksessa tehtyjen linjausten mukaan

Taidenautinnot ja kokemukset taiteista kuuluvat päivähoidon ja esiopetuksen opetussuunnitelmaan sekä ohjattuun iltapäivätoimintaan: niillä on merkittävä rooli lapsen emotionaalisessa, taidollisessa ja tiedollisessa kehityksessä. (LKO 2003:29, 11.) Onko taidekasvatuksen tavoitteellisuus, korkea taso ja asiantunteva opetus tällä hetkellä asianmukaisesti järjestetty? Taataanko laatu siten, että yleiskasvattajien harteille säilytetään vaativan ja vastuullisen, suurta asiantuntemusta vaativan tehtävän lisäksi vielä erikoistumista vaativat tehtävät? Musiikkileikkikoulunopettaja on koulutuksensa kautta erikoistunut osaan taidekasvatusta: musiikkikasvatukseen – edes kaikista taidekasvatuksen alueista ei yksi opettaja voi kantaa vastuuta – kuinka siis voidaan edellyttää moista lastentarhanopettajan tehtävissä toimivalta opettajalta, kun hän kuitenkin vastaa jo koko lapsen oppimisen ja kasvun kokonaisuudesta?

Varhaiskasvatuksessa katsotaan keskeisten sisältöjen rakentuvan kuuden erilaisen orientaatiokokonaisuuden varaan: matemaattisen, luonnontieteellisen, historiallis-yhteiskunnallisen, esteettisen, eettisen sekä uskonnollis-katsomuksellisen orientaation.

Musiikkikasvatuksen kannalta keskeisenä nousee esiin esteettinen orientaatio, jonka kautta korostan voitavan päästä käsiksi myös muihin orientaatioalueisiin musiikin keinoin. Sitä kuvataan laajana ja monitahoisena. Esteettinen orientaatio avautuu havaitsemisen, kuuntelemisen, tuntemisen ja luomisen sekä kuvittelun ja intuition kautta. Lapselle syntyy kauneuden, harmonian, melodian, rytmin, tyylin, jännityksen, ilon ja niiden vastakohtien kautta omakohtaisia aistimuksia, kokemuksia ja tuntemuksia. Niiden kautta lapsen arvostukset, asenteet ja näkemykset alkavat hahmottua. Samastuminen on yksi orientaation tärkeistä prosesseista ihmisenä ja ihmisyyteen kasvun kannalta. (VP 2002, 24, 26.)

Päivähoidon kasvatustavoitteissa (1980) mainitaan seitsemän erillistä tavoitteellista kasvatuksen osa-alueita (fyysisen, sosiaalisen, emotionaalisen, esteettisen, älyllisen, eettisen ja uskonnollisen kasvatuksen alueet) sekä niiden lisäksi kasvatukselle asetettu yleistavoite: ”Päivähoidon kasvatuksen yleistavoitteena on tukea päivähoidossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä, yhdessä kotien kanssa edistää lapsen monipuolista ja sopusointuista persoonallisuuden kehitystä sekä tasoittaa erilaisista taustoista johtuvia kokemuseroja yksilöllisellä tavalla siten, että lapsen edellytysten mukaisesti ja kulttuuriperinteeseen nojaten turvataan lapsen fyysinen kehitys, ohjataan hänen sosiaalista kehitystään ja annetaan aineksia hänen henkiselle kehitykselleen.” (Komiteanmietintö 1980:31.) Samat osa-alueet tulevat esille myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, joita kuvasin edellisessä kappaleessa. Esitystapa vain on toisenlainen. Musiikkileikkikoulunopettaja voi omalla työllään tukea muuta päivähoitohenkilöstöä asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa, ja musiikkikasvatustoimintaan puolestaan voidaan saada lisäväriä päivähoidon ammattilaisten kasvatus- ja opetustyön kautta.

Päiväkotien musiikkikasvatus on kautta historian nähty erityisesti kulttuurisien mallien välittäjänä (Fredrikson 1994, 75). Musiikkikasvatuksen tavoitteita sivutaan päivähoitoon liittyvän kehityksen osa-alueiden monipuoliseen kehittämisen tarkastelussa. (VVL 2002, 21, 24.) Komiteanmietinnössä (1980:31) käsitellään taidekasvatuksen tavoitteita ja kokonaisuutta tarkemmin. Fredriksonin (1994) mukaan tavoitteiden painopiste vaihtelee lapsen iän myötä suhteutettuna ajattelun kehitykseen. Varhaiskasvatus on aina ollut arvosidonnaista. Sen tehtävä on välittää tiettyä tässä yhteiskunnassa hyväksyttyä maailmankuvaa. (Fredrikson 1994, 75.)

Pienten lasten taideopettajan koulutuksesta

”Järjestökentän ylläpitämä harrastustoiminta ei ole samalla tavalla tavoitteellista opetusta kuin peruskouluopetus ja taiteen perusopetukseen ei ole mahdollisuuksia kaikkialla” (LKO 2003:29, 11). Sama voidaan käsittää koskevaksi myös alle kouluikäisten lasten ryhmää turvaamalla päivähoiton kautta jokaiselle lapselle taidekasvatuksen perusta, jota sitten voidaan omien intressien mukaan syventää, laajentaa ja täydentää päivähoiton ulkopuolella. Musiikin saralla kyseeseen tulevat esimerkiksi musiikkioppilaitokset. Opettajien tulee kuitenkin molemmilla saroilla olla opetusalaansa spesialisteja, jotta voitaisiin taata opetuksen laadukkuus ja tavoitteellisuus (esim. Simojoki 1993, 33–35; Dissaynake 2004). Taiteilijat saavat ammatillisen koulutuksensa taideyliopistoissa ja ammattikorkeakoulujen sekä toisen asteen oppilaitosten taidealan koulutusohjelmissa. Taiteellisen toiminnan perusta, edellytykset taiteen saatavuuden laajentamiselle sekä kulttuuristen perusoikeuksien toteutumiseksi luodaan sitä kautta. (LKO 2003:29, 11.)

Myös valtioneuvoston hyväksymissä taiteenalakohtaisissa ohjelmissa koulutuksen merkitys korostuu voimakkaasti. Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa painotetaan, että kunnat voisivat hyödyntää aineenopettajien asiantuntemusta jo pienten lasten opetuksessa ja painottaa taideaineiden opetusta. Taideopettajien koulutuksen tulee antaa valmiuksia käyttää sellaisia opetusmenetelmiä, jotka tukevat lasta ja nuorta luovien kykyjen, tunne-elämän ja kulttuurisen ymmärryksen kehittämisessä. Eri taiteenalojen ammatillista lastenkulttuuriin liittyvää täydennyskoulutusta tuetaan ja lastenkulttuurialan tuottajakoulutusta tulee lisätä kunnallisten ja seutukunnallisten hankkeiden tuottamiseksi ja toimintojen koordinoimiseksi. (LKO 2003:29, 11 – 12.)

Lukuun ottamatta musiikkia taiteen alojen opetusyksiköitä lisätään taloudellisesta tilasta riippuen opetusministeriön ja kuntien toimesta. Opetushallitus antaa taiteen perusopetukselle valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteet laajan oppimäärän osalta. Kuntien on tuettava lasten- ja nuorisokulttuureihin liittyvää koulun ulkopuolista toimintaa ohjatun luovan ilmaisun mahdollisuuksien takaamiseksi. ”Taiteen alan ammatillista koulutusta antavien oppilaitosten tulisi kiinnittää erityistä huomiota lastenkulttuuriin. Eri koulutusasteiden ja koulutusyksiköiden yhteistyötä lastenkulttuurin alalla tulisi lisätä.” (LKO 2003:29, 11 – 12.)

Taiteilla on aina kansainväliset ulottuvuutensa, mutta lastenkulttuurin kannalta edelleen merkityksellisintä on se, mitä Suomessa tapahtuu. Lisääntyvä kulttuurinen monimuotoisuus on kuitenkin otettava huomioon, samoin muut taiteeseen osallistumisen esteet: mahdollisuus taidekokemuksiin tulee taata vähemmistöihin kuuluville, liikkumis- tai toimimisesteisille sekä muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja elämäntilanteisiin liittyvien ongelmien kanssa painiville. (LKO 2003:29, 12.) Myös MLKO ry:n tavoitteissa (1993) yhtenä mainitaan suomalaisen kansanperinteen elvyttäminen ja säilyttäminen (esim. Nurila & al. 1998, 48).

Mediat uutena kulttuurin muotona mainitaan luontevana osana lasten ja nuorten arkea. Lastenkulttuurin nähdään kaipaavan viestintää, jolla perustellaan sen merkitystä ja tarvetta. Uusien medioiden sisältötuotannon kerrotaan olevan suurimmaksi osaksi tuontitavaraa. Medioiden yhteydessä on muistettava myös lastensuojelulliset näkökohdat. Puhutaan uudesta mediakasvatuksen alasta. (LKO 2003:29, 22.) Mikä on musiikkileikkikoulunopettajan suhde mediaan, sen sisällön tuottamiseen ja mediakasvatukseen? Media tulee musiikkileikkikoulunopettajaa joka päivä työssä vastaan.

Lastenkulttuurin alle sijoitetaan useita eri taiteenaloja¹⁸ (LKO 2003:29, 24 – 32). Säveltaiteen kerrotaan ohjelmatekstissä olevan taiteen perusopetuksen suosituin taidemuoto. Kotimaisen lastenmusiikkitarjonnan katsotaan olevan kuitenkin vähäistä¹⁹. Kotimaisen, erityisesti lapsille suunnatun musiikin tekijöitä ja ammattimaista esitystoimintaa todetaan olevan varsin vähän. Kuitenkin, on tärkeää, että lapset perheineen voivat nauttia ulkomaisen musiikkitarjonnan lisäksi laadukkaasta kotimaisesta, monimuotoisesta, elävästä musiikista – sekä lastenlauluista että kaikista eri musiikkityyleistä.²⁰ (LKO 2003:29, 30.) Lastenkulttuuria pidetään linjauksissa niin tärkeänä, että katsotaan tarvittavan taiteilijaprofessorin virka, jonka täytössä Taiteen keskustoimikunnan tulee ottaa huomioon lastenkulttuurin edustaja (LKO 2003:29, 21).

¹⁸ Lastenkulttuurissa ilmenevät taiteenalat ovat elokuvataide; kirjallisuus; kuvataide; näyttämötaide; muotoilu, kuvitus ja sarjakuva; säveltaide; rakennustaide; tanssitaide; valokuvataide sekä viimeisenä sirkustaide (LKO 2003:29, 24 – 32).

¹⁹ Kulttuuriministeri Tanja Karpela ottaa kantaa kotimaisen lastenmusiikin tarjonnan lisäämisen puolesta (Teostory 4/2004, 15).

²⁰ Opetusministeriö ja taidetoimikuntalaitos antavat tukensa elävän lastenmusiikin esitystoiminnalle. Valtion säveltaidetoimikunta tukee uudella tukimuodolla, lastenmusiikin laatuella, luovaa ja esittäväää lastenmusiikkia. Taidetoimikuntalaitos tukee opetusministeriön kanssa yhteisöjä, jotka toimivat yhteistyön edistämiseksi säveltaiteen ja koulujen, päiväkotien sekä lastenkonserttien järjestäjien välillä.

Varhaiskasvatuksen yleinen viitekehys ja lähtökohdat

Periaatepäätöksen valmistelemisen varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (28.2.2002) sisältyy sosiaali- ja terveydenhuollon tavoite- ja toimintaohjelmaan vuosille 2002 – 2003, joka on hyväksytty valtioneuvostossa Peruspalveluministeri Osmo Soininvaara kirjoittaa helmikuussa 2002: vastuu kasvatuksesta on ensi kädessä lasten vanhemmilla. Yhteiskunnan tehtävä on tukea vanhempia tässä kasvatustehtävässä. Varhaiskasvatuksen toimintamuotoja ovat päivähoido eri muodoissaan sekä laajempi sosiaali-, terveys- ja opetustoimen varhaiskasvatuspalveluiden ja lapsiperheiden tuen kokonaisuus, joka täydentyy muun muassa seurakuntien tai järjestöjen varhaiskasvatustoiminnalla. Tämä linjaus sisältää julkisen varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet sekä kehittämisen painopistealueet²¹. (VVL 2002, 3, 5, 7.)

Lasten ja lapsiperheiden tarpeita korostetaan lähtökohtana, kuten myös lapsen terveen kasvun ja kehityksen edistämistä Kaikille lapsille tarjotaan samanlaiset mahdollisuudet kehitykseen omista lähtökohdistaan lähtien. Lapsen kasvatustarpeista lähtevä vanhempien ja kasvatushenkilöstön välinen kasvatuskumppanuus on varhaiskasvatuksen onnistumisen edellytys. Lapsi oppii leikkimällä ja toimimalla, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kasvaen. Varhaiskasvatuksessa on otettava huomioon yksilölliset tarpeet, erityisen tuen tarpeet, oppimisvaikeudet, kieli- ja kulttuuritausta tai sukupuolesta aiheutuvat erilaiset tarpeet. Olennaisena pidetään eri hallintokuntien sekä varhaiskasvatustoimijoiden yhteistyötä ja uusien toimintakäytänteiden luomista. Perheiden omien sosiaalisten verkostojen syntyminen on huolehdittava luomalla varhaiskasvatuspalveluihin uudenlaisia toimintatapoja: lapset ja vanhemmat toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. Samalla opitaan yhteisöllisyyden ja yhteisvastuun taitoja. (VVL 2002, 5.)

Kokonaisopetuksellinen näkemys

Päivähoidon ja esiopetuksen vahvuuksina pidetään hoidon, kasvatuksen ja opetuksen toteutumista ehyenä kokonaisuutena. Päivähoito mielletään lapselle tärkeänä palveluna, joka perushoidon lisäksi tarjoaa lapselle mahdollisuuden leikkiin ja oppimiseen

²¹ Kehittämisen painopisteet: lasten päivähoidon lainsäädännön uudistaminen, valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen sekä toimenpiteet varhaiskasvatuksen tutkimuksen ja henkilöstön kouluttamisen kehittämiseksi sekä arviointimenetelmien kehittäminen laadun tarkistamiseksi. Eri tahojen edustajista kootaan asiantuntijaryhmä yhteistyön edistämiseksi. Pyritään myös sisällyttämään varhaiskasvatus kuntien lapsi- ja perhepoliittisiin ohjelmiin. (VVL 2002, 5.)

vertaisryhmässä. Varhaiskasvatus nähdään osana elinikäistä oppimista. Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen tulee muodostaa saumaton kokonaisuus, joka kaikissa vaiheissaan tukee joustavasti lapsen yksilöllistä kehitystä. Varhaiskasvatuksen linjausten pohjalta luodaan valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma sisällön ja laadun toteutusten ohjaamiseksi. Varhaiskasvatussuunnitelma yhdessä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa muodostaa yhtenäisen kokonaisuuden, joka edistää lapsen kasvua ja oppimista. (VVL 2002, 7.) Nähdäänkö musiikkikasvatussuunnitelma osana tätä opetussuunnitelmien kokonaisuutta?

Kasvatusyhteistyön kehittäminen lasten vanhempien ja varhaiskasvatushenkilöstön kesken vaatisi kehittämistä (VVL 2002, 14). Taidekasvatuskokonaisuuden näen samalla tavoin kehittämistä vaativana alueena, joka oikein rakennettuna lisäisi myös henkilöstöresursseja. Samalla voitaisiin huolehtia ihmissuhteiden jatkuvuudesta lapsen elämässä. Voitaisiinko varhaisiän musiikkikasvatuksen katsoa toimivan tukipalveluina esimerkiksi puheterapian tavoin? Toiminta on ennaltaehkäisevää: siinäkö syy siihen, ettei varhaisiän musiikkikasvatusta nykyisin katsota varsinaiseksi tukipalveluksi?

Poikkihallinnollinen yhteistyö

Varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta vastaa sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes yhteistyössä sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön, opetusministeriön, opetushallituksen sekä Suomen kuntaliiton ja muiden asiantuntijoiden kanssa. Pienten lasten perheiden palvelu- ja tukikokonaisuuden puolestaan muodostavat sosiaali-, terveys- ja opetustoimen hallinnoima kokonaisuus. Tämä järjestelmä takaa perheille monenlaisia valinnanmahdollisuuksia (VVL 2002, 10, 21.) Henkilöstöä koulutetaan ja heille annetaan työnohjausta, että heillä olisi entistä paremmat valmiudet tehdä muuttuvaa työtä; omaksua uusia toimintamalleja ja lapsilähtöisen pedagogiikan ajatukset sekä alle esiopetusikäisiä ajatellen että erityistä tukea tarvitsevia lapsia ajatellen. Kehittämisen painopisteenä mainitaan moniammatillinen yhteistyö. ”Poikkihallinnollista yhteistyötä lisätään varhaiskasvatukseen, terveydenhuollon ja opetustoimen henkilöstön yhteisellä koulutuksella.” (VVL 2002, 21.) Musiikkikasvatuksen osana taidekasvatusta tulisi luonnollisesti sisältyä tähän yhteistyöhön. Kulttuuriministeriö ei kuitenkaan ole jakamassa vastuuta hallinnoinnista, joten pelkään taidekasvatuksen alueista juuri musiikin unohtuvan, sillä se koetaan usein erikoistaitoja edellyttävänä alueena varhaiskasvatuksen kentällä.

Varhaiskasvatuksen eri toimijoiden yhteistyön edistämiseksi perustetaan asiantuntijafoorumi, joka toimisi varhaiskasvatuksen pitkäjänteisen kehittämisen, visioinnin ja suunnittelun apuna ja tekisi esityksiä tarvittavista tutkimus- ja kehityshankkeista. Ryhmässä olisi hallinnon, tutkimuksen, koulutuksen, järjestöjen ja varhaiskasvatuksen kentän asiantuntemus edustettuna. (VVL 2002, 23.)

Varhaiskasvatuksen linjauksissa mainitaan lisäksi sosiaalialan osaamiskeskusverkostosta (VVL 2002, 22). Mikä on musiikkileikkikoulunopettajan rooli tässä peruspalvelujen kokonaisuudessa? Jokainen lapsi on oikeutettu nauttimaan taidekasvatuksesta. Olisiko musiikkileikkikoulunopettajan tehtäväkenttää ja koulutusta syytä kehittää niin, että hän voisi toimia myös yhteistyössä kaikkien näiden peruspalvelutahojen kanssa? Voisiko varhaisiän musiikkikasvatus palvella odottavia äitejä ja heidän perheitään, päivähoitoa kokonaisuudessaan, kotihoidossa olevia lapsia ja heidän perheitään ja pieniä koululaisia nykyistä organisoidummin ja suunnitelmallisemmin? Miten tämä kehityssuunta vaikuttaisi koulutusjärjestelyihin?

Valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2002) täydentää Varhaiskasvatuksen valtakunnallisia linjauksia. Taidekasvatus mainitaan perusteissa omana selkeänä kasvatuksen alueenaan, jota varten tulee tehdä tavoitteelliset suunnitelmat päivähoitossa. Tätä kirjoittaessani kirjoitetaan lisäksi Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2002) pohjalta tarkistettuja kuntakohtaista varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmia (2004). (VP 2002, Saatteeksi.) ”Taiteellisen asiantuntemuksen laatua voidaan rikastuttaa yhteistyöllä paikallisen kulttuuritoimen tai muiden lastenkulttuuria edistävien asiantuntijoiden kanssa” (VP 2002, 22). Kasvattaja, joka itse iloitsee ja nauttii taiteesta, luo ympäristöönsä samaa innostuneisuutta. Ilmapiiri on tällöin taiteelle suojea ja lapsi saa hyvän esikuvan taiteeseen suhtautumisen tavoista. Lasta ja perhettä palvelevaa verkostoyhteistyötä tehdään seudullisesti opetus-, sosiaali-, terveys-, kulttuuri- ja liikuntatoimen; yksityisten palveluntuottajien, seurakuntien ja järjestöjen kanssa (VP 2002, 22, 37). Tässä voidaan kiinnittää huomio siihen, että myös kulttuuritoimi, yksityiset palveluntuottajat ja järjestöt on otettu mukaan yhteistyömalliin.

Taiteen perusopetuksen musiikin laajasta oppimäärästä, Lastenkulttuuripoliittisesta ohjelmasta sekä Varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista voidaan yhteenvedona todeta, että niiden ohjeistamana ei vielä kovin syvälliselle tasolle musiikkikasvatusta voida viedä. Niiden

tehtäväkin on nimenomaan linjata: luoda yleiset raamit. Nämä raamit musiikkileikkikoulunopettajien koulutustahojenkin tulisi tiedostaa. Selvittelyä vaatii vielä se, miten siitä edetään kohti synergiaa. Askelia yhteistyötä kohti on jo otettu, esimerkiksi SMOL:n, MLKO:n ja LTOL:n yhteistyöhanke, josta jo luvussa 1.1 mainitsin, sekä paikallistasolla, Jyväskylässä sosiaalitoimen ja kulttuuritoimen yhteistyöryhmät ja –seminaarit tai Kulttuuriaitta. Niitä kuvaan pääluvussa 3.3.4.

2.2 Musiikkileikkikoulun synty ja järjestäytyminen

Musiikkileikkikoulujärjestelmässä varhaisiän musiikkikasvatusta toteutetaan keskittyneesti ja tavoitteellisesti. Pääluvussa 2.2 kuvaan järjestelmän syntyä pohjana koulutuksen synnylle ja kehitykselle. Musiikkileikkikoulunopettajan työtä kuvaan erikseen pääluvussa 2.3.

Musiikkikasvatus kuului seurakunnan toimintamuotoihin joko pyhäkoulun tai koulun kautta toteutettuna jo 1800 – luvulla. Myös lastentarhan toiminnassa musiikki oli keskeisellä sijalla jo 1800-luvulla. Salminen & Salmisen (1986) mukaan vuonna 1826 ilmestyi Friedrich Fröbelin kirja Äiti- ja lapsilauluja (Mutter- und Koselieder). Kirjassa oli mukana kuvia, runoja ja sormileikkejä sekä 50 melodiaa. Ajatuksena oli, että teos toimisi kasvatuksen perusoppikirjana äideille ja kasvattajille (Papunen 1999, 19.): Fröbelin lastentarha-aatteen mukaisesti lastentarhan päiväohjelmaan tuli joka päivä kuulua liikuntaleikkejä laulujen ja runojen säestyksellä. Ne kehittäisivät 1850-luvun lastentarhasäännösten mukaan ”alaraajoja ja ruumista” kokonaisvaltaisesti. (Papunen 1999, 19.)

1900-luvun alussa suomalainen musiikkikoulutus lepäsi Helsingin Musiikkiopiston harteilla²². Alle kouluikäisten musiikinopetusta ei mainittu ollenkaan lukuun ottamatta nuoren pianonsoitonopettaja Ingeborg Hymanderin (1924) kommenttia lasten opetuksesta: ”Tulee sääli ajatellessa noita lukuisia ehkä todellisia kykyjä, joiden pitäisi saada opetusta lapsuudessaan, mutta joilla ei milloinkaan ole mahdollisuutta siihen; muutamilla mahdollisesti vasta silloin, kun on jo liian myöhäistä. Koittakoon jokainen

²² vuodesta 1924 Helsingin konservatorio ja vuodesta 1939 Sibelius-Akatemia

joka tapaa tällaisen kyvyn, tehdä, minkä itse voi tahi herättää muissa harrastusta avunantoon.” Huolimatta tai johtuen vastuullisesta ja lapset huomioivasta opettajan asenteestaan Hylander (1924) varoitti aloittamasta säännöllistä pianonsoitonopetusta ennen kahdeksatta ikävuotta, mutta lisäsi kuitenkin: ”Parempi on, että antaa lapsen, jos hänellä on lauluääni, opetella vaikka kuinka aikaisin laulamaan pieniä laulelmia, ja kuten usein tapahtuu, soittelemaan niitä omin päin pianolla; siinä harjaantuu hänen korvakuulonsa.” (Papunen 1999, 16–17.)

Ensimmäisen yksityisen musiikkileikkikoulun perusti Sirkka Valkola-Laine vuonna 1958 Helsinkiin (Ollaranta 2004, Papunen 1999, 30)²³. 1960 – luvulla perustettiin useita yksityisiä musiikkileikkikouluja sekä musiikkileikkikoulutoimintaa oppilaitosten sisäisesti, mm. Kuopioon ja Suur-Helsingin alueelle (Ollaranta 2004). Maisa Paunu²⁴ perusti musiikkileikkikoulun syksyllä 1964 Munkkiniemen musiikkikouluun (Korkfors 23.12.2003). ”Maisa Krokforsin ja Ritva Ollarannan johdolla oli maahan muodostunut musiikin varhaiskasvattajien ydinjoukko, joka kehitti alaa voimaperäisesti ja työsti musiikkileikkikouluille ensimmäisen oppimateriaalin” (Laurila 2000, 135.)

2.2.1 Musiikkileikkikoulun synty Jyväskylään

Keski-Suomen konservatorion yhteyteen perustettiin musiikkileikkikoulu kevätlukukauden 1971 alussa. Toiminta laajeni Jyväskylän maalaiskuntaan, Vaajakoskelle sekä kolmeen päiväkotiin Jyväskylän kaupungissa syksyllä 1975. Musiikkileikkikoululaiset olivat aluksi 3-5-vuotiaita, ja 138 ilmoittautuneesta perustettuun neljään ryhmään mahtui yhteensä 80 lasta. Jokaisessa ryhmässä oli siis 20 lasta. Opetusohjelman painopistealueet olivat musiikkiliikunta ja yksinkertaiset rytmi- ja melodiasoittimin toteutetut harjoitukset leikkien avulla. Ohjauksessa keskeisenä pidettiin lapsen persoonallisuuden kehittämisen lisäksi rytmittämistä sekä laulukyvyn herättämistä. Oppitunnit sisälsivät muun muassa säveltapailua, musiikkiliikuntaa ja piirtämistä. Teoreettisia peruskäsitteitä opeteltiin leikkien kautta, ja lapset pääsivät soittamaan rytmisoittimia, kellopelejä ja nokkahuilua. (Laurila 2000, 134–135.) Jo toiminnan syntyvaiheessa yhteys varhaiskasvatukseen oli luonnostaan

²³ Musiikkileikkikoulunopettajat ry. valitsi hänet ensimmäiseksi kunniajäsenekseen vuonna 1988. Sirkka Valkola-Laine kuoli 27.3.2002 95 vuoden ikäisenä. (MLKO ry:n toimintakertomus 2002.)

²⁴ Maisa Paunu tunnetaan myöhemmin nimellä Maisa Krokfors (Korkfors 23.12.2003).

olemassa: opettajina toimivat usein lastentarhanopettajakoulutuksen saaneet henkilöt, ja toimintaa toteutettiin lastentarhoissa, myöhemmin päiväkodeissa.

Musiikkileikkikoulutoiminta vakiintui Jyväskylässä lukuvuoden 1977–1978 aikana. Vuoden 1978 alusta musiikkileikkikoululaisia alkoivat opettaa myös konservatorion ammattiopiskelijat. Musiikkileikkikoulu oli jatkuvasti tehnyt paljon yhteistyötä lapsikuoro Sinikellojen kanssa, mutta nyt nousi tärkeämmäksi yhteistyö Suzuki-opetuksen kanssa. (Laurila 2000, 135.)

Musiikkileikkikoulutoiminta käynnistettiin Keski-Suomen konservatoriossa uudelleen syksyllä 1988 sen toimittua neljän vuoden ajan Jyväskylän kaupungin musiikkikoulussa. Syynä toiminnan uudelleen aloittamiselle oli musiikin alkuopettajakoulutuksen käynnistyminen konservatoriossa (Laurila 2000, 137). Kouluttajana musiikin alkuopettaja - koulutuksessa syksyllä 1987 aloitti MO Ritva Ollaranta (Fredrikson 2001, 58). Musiikkileikkikoulunopettajaopiskelijoiden määrän kasvaessa konservatorion musiikkileikkikoululaisten määrä kasvoi samalle tasolle, kuin se oli ollut ennen leikkikoulun siirtämistä kaupungin alaisuuteen. (Laurila 2000, 155.)

2.2.2 Musiikkileikkikoulutoiminta tänään

Musiikkileikkikouluja ylläpitävät usein yksityiset tahot, ja lähes joka puolella Suomea toimii kuntien, seurakuntien ja Mannerheimin lastensuojeluliiton alaisia musiikkileikkikouluja tai musiikkikerhoja (Marjanen 2002). Suurimmassa osassa musiikkioppilaitoksia toimii valmentava aste, kuten musiikkileikkikoulu. Musiikkileikkikoulutoimintaan osallistuminen ei kuitenkaan automaattisesti takaa pääsyä musiikkikoulun tai – opiston varsinaiseksi opiskelijaksi. (Partanen 2001.)

Musiikkileikkikoulut kattavat vuonna 2002 jo varsin laajalti koko Suomen alueen. Etelä-Suomessa tarjontaa on paljon, kilpailu kovaa ja hintataso korkea. Pohjoisemmaksi siirryttäessä joudutaan kulkemaan pitempi matka musiikkileikkikouluun ja yksittäisen musiikkileikkikoulunopettajan toimialue ja toimenkuva muodostuvat laajemmaksi. Haja-asutusalueilla opetustehtäviin saatetaan sisällyttää paljon muutakin kuin varsinaista musiikkileikkikoulunopettajan työtä. Jyväskylässä koulutuksella on jo vahvat perinteet, mikä näkyy myös varsin vahvana musiikkileikkikoulutarjontana

Keski-Suomen ympäristössä. (Marjanen 2002.) Toiminta on monien eri ylläpitäjien järjestämää ja musiikkileikkikoulunopettajan työtä ajatellen huonosti organisoitunutta. Opettaja joutuu keräämään tunteja monelta eri työnantajalta ansaitakseen elantonsa.

Musiikkileikkikoulutoiminta, 46-vuotias, on ”parhaassa keski-iässä”. Sitä voidaan luonnehtia Ollarannan (2004) sanoin jatkuvasti kehittyväksi ja uudistuvaksi, yhteistyökykyiseksi ja – haluiseksi, esiintymiskykyiseksi ja edustuskelpoiseksi. Ollaranta (2004) katsoo myös, että musiikkileikkikoululla on jo elämäkokemusta. Musiikkileikkikoulunopettajakunta kasvaa jatkuvasti ja on hyvin koulutettua. (Ollaranta 2004.)

Musiikkileikkikoulujärjestelmässä on paljon voimaa. Järjestelmä on valitettavan huonosti organisoitunut ja harrastusluonteisuutensa vuoksi vaikuttaa helposti epäprofessionaalilta. Tässä näen suuren haasteen ammattikunnalle.

2.3 Musiikkileikkikoulunopettajan työstä

”Jos et tiedä, kuinka soittaisit kappaleen, tanssi se” (Ralph Kirkpatrick).

2.3.1 Musiikkileikkikoulutyön ominaispiirteitä

Donna Wood (1982) antaa hyvin yksityiskohtaiset ohjeet musiikkileikkikoulutoiminnan toteuttamiseksi. Woodin (1982) mukaan lapselle tulisi opettaa keskittymis- ja kuuntelutaitoja, liikkumista musiikin mukaan, laulutaitoa; soittoteknisiä taitoja, rytmistä varmuutta, koordinaatitaitoja ja kontrollia, kaikurytmejä ja melodisia kaavoja, musiikillisen muistin kehittämiseen tähtäviä taitoja, laulaen liikkumista (molemmat samanaikaisesti), laulaen ja soittaen liikkumista (kaikkia kolmea samanaikaisesti), rytmiostinatojen soittamista tai taputtamista, kysymys – vastaus – laulua, liikkeellä, puheella, melodialla ja soittimilla improvisointia, rytmien toistamista / lukemista rytmiminimillä (taa – ti-ti...), rytmien kirjoittamista rytminuotein, laulavan käden tai käsimerkkien mukaan laulamista ja sisäisen kuulemisen kehittämisharjoituksia. (Wood 1982, 124.)

Musiikkileikkikoulun uranuurtaja Sirkka Valkola-Laine ²⁵ puolestaan piti musiikkileikkikoulutyössä erityisen tärkeänä iloa, leikkimieltä ja huumoria. Lapsessa uinuvien musiikinlahjojen herättäminen jo varhain leikin puitteissa on tavoite, johon hänen mielestään meidän tulisi kasvatustyössämme enemmän pyrkiä. Lisäksi hän mainitsi, että lapset täytyy opettaa kuuntelemaan, jotta he oppisivat laulamaan. (MLKO ry. Toimintakertomus 2002.) Valkola-Laine ja Wood lähestyvät näissä näkemyksissään samaa asiaa vähän eri puolilta ja erilaisin painotuksin. Nähdäkseni he ovat kuitenkin samoilla linjoilla musiikkileikkikoulutoiminnan tarkoituksesta ja periaatteista.

Musiikkileikkikoulunopettajien työmäärä on usein suuri. Musiikkileikkikoulunopettajan yleinen viikkotuntimäärä on 16 – 29 tuntia. Yli kolmekymmentä tuntia viikossa opettavia oli 17 %; suurin tutkimuksessa esiin noussut tuntimäärä oli 33. Alle 15 viikkotuntia opetti 6 % vastanneista. (Untala 2001, 34.)

2.3.2 Musiikilliset työtavat ja toiminnan suunnittelu

Musiikilliset työtavat

Musiikkileikkikoulunopettaja työskentelee käyttäen opetusmenetelmiä hyvin laaja-alaisesti ja runsaasti integroiden opetustaan muihin taiteiden tai opetuksen alueisiin. Musiikilliset työtavat ovat laulaminen, loruilu ja muu äänenkäyttö, soittaminen: keho-, rytm- ja melodiasoittimet, musiikin kuuntelu, musiikkiliikunta ja tanssi-ilmaisu sekä musiikin integroiminen muihin taiteen – ja kasvatuksen osa-alueisiin, kuten kuvataiteisiin, näyttämötaiteisiin, kielelliseen ilmaisuun, luontokasvatukseen tai vieraisiin kieliin (Nurila et al. 1998, 42.)

Musiikillisia työtapoja käyttäen kasvatustyöstä tulee rikasta ja omaleimaista työskentelyä, jonka vaikutus kohdistuu lapsen kokonaisvaltaisesti. Musiikillinen kunnianhimo ei ole niin tärkeää kuin lapsen kokonaispersoonan kehittäminen (Nurila et al. 1998, 42–43.) Kalliopuskan et al. (1984) mukaan musiikkiliikunnan keinoin voidaan kehittää empatiakykyä, joka on yksi tärkeimmistä ihmissuhdetaidoista: empaattinen yksilö pystyy virittämään asenteensa, arvostuksensa ja arvonsa positiiviseksi, rakentaviksi sekä toista kunnioittaviksi (Kalliopuska et al. 1984, 5). Hongisto-Åbergin

²⁵ Opettajan työnsä ohella Sirkka Valkola-Laine sävelsi n. 100 lastenlaulua, joista tunnetuimpia lienevät Raparperin alla ja Myyrä Matikainen. (Toimintakertomus 2002.)

et al. (1993) mukaan lapsi saa musisoinnin kautta musiikillista tietoa, tutustuu kulttuureihin sekä oppii esteettisiä ja eettisiä arvoja. (Hongisto-Åberg et al. 1993, 22–23) Nurila et al. (1998) toteavat musiikin oppimisen sekä musiikin kautta oppimisen perustuvan kuulo- tai tuntoelämykseen ja vaikuttavan aina myös tiedostamattomalla tasolla. (Nurila et al. 1998, 43.) Musiikinopetuksessa teoria toimii pohjana käytännön ratkaisuille – teoria ja käytäntö eivät siis ole toistensa vastakohtia. Affektiivinen ja psykomotorinen alue korostuvat teoria-asioita tiedollisten tavoitteiden suuntaan jäsenettäessä. (Linnankivi et al. 1988, 27.)

Toiminnan suunnittelu

Etukäteissuunnittelu pitää sisällään materiaalien valintaa, joustavan tuntisuunnitelman kirjoittamisen paperille tulevaisuutta(kin) silmällä pitäen, ja laulunopetussuunnitelman. Laulunopetussuunnitelma pitää sisällään säestyksen ja laulun harjoitteluun etukäteen (melodinen puhtaus ja tarkkuus, tempo, tunnelma, oikean sävellajin valitseminen) sekä keinot lasten motivoimiseksi ja heidän palkitsemiseksi. Opettajan on opetustilanteessa huolehdittava, että hän istuu lasten kanssa samalla tasolla saadakseen hyvän katsekontaktin ja pystyäkseen esittämään laulun lapsiryhmälle kauniisti (Wood 1982, 185, 190).

Tunti on syytä aloittaa ja lopettaa aina tuttuun lauluun tai leikkiin. Tunnin toteuduttua tulee arvioida sen onnistumista mm. asetettujen tavoitteiden saavuttamisen kautta sekä arvioimalla lasten kokemusta esimerkiksi heidän aktiivisuutensa perusteella. (Wood 1982, 185, 190.) Yksittäiset tuokiot sitoo toisiinsa opettajan tekemä kausisuunnitelma, jonka avulla opetus etenee loogisesti, jatkumona tunnista toiseen. Wood (1982) ohjeistaa myös jakson / kauden suunnittelua: on määriteltävä teema, tavoite / taidot / instrumentit ja musiikillinen materiaali juuri kyseessä olevan ryhmän koon ja ikätason mukaan, aiemmin opitun pohjalta (Wood 1982, 186).

Musiikkileikkikoulutoiminta rakennetaan musiikillisten työtapojen avulla ottaen huomioon asetetut tavoitteet, lapsen ikätaso, musiikillisen kehityksen ja muun kehityksen (kehitysikä²⁶ / kronologinen ikä²⁷) taso, lapsiryhmän koko, erilaiset persoonallisuudet ryhmän sisällä sekä parhaillaan käsitteilyssä oleva teema tai aihepiiri.

²⁶ kehitysiällä tarkoitetaan lapsen kehitystä yksilöllisellä tasolla, yksilöllistä fyysistä ja psyykkistä kehitystasoa verrattuna keskimääräiseen kronologiseen ikätason kehitykseen

²⁷ kronologisella iällä tarkoitetaan lapsen ikätason mukaista kehitystä, ikätasolle tyypillistä, keskimääräistä fyysistä ja psyykkistä kehitystasoa

(Nurila & al. 1998, 47). Ruokonen (1985) korostaa kasvattajan sisäistä kasvatusfilosofista näkemystä ja laaja-katseista lapsen tilanteen ymmärrystä tärkeinä näkökohtina kasvatussuunnitelmaa laadittaessa (Kalliopuska & al. 1985, 101).

Viisaasti toimiessaan kasvattaja osaa tarttua lasten myötä spontaanisti syntyviin ”epävirallisiin” musiikkihetkiin. Varsinaiset ”viralliset” musiikkihetket muodostavat kuitenkin tavoitteellisen toiminnan rungon; ne etenevät systemaattisesti. (Hongisto-Åberg et al. 1993, 172.) Opettajan toiminta täydentyy ja väriytyy spontaaneihin, lapsilähtöisiin ideoihin tarttumisen myötä.

Improvisointi musiikkileikkikoulun työtapana

Kuvaan lyhyesti improvisoinnin periaatteita, sillä improvisointi voidaan käsittää myös musiikkileikkikoulun työtavaksi (Hurskainen 2000, 61). Käsittelen sitä työvavoista erillisenä, sillä tavallisesti improvisointia ei lasketa kuuluvaksi musiikkileikkikoulun työtapoihin, vaan katsotaan, että improvisatorisuus ja luova ote yleisesti läpäisevät toimintaa. Improvisoinnin ydin on intuitiossa, joka on soittajassa itsessään ja kaiken opitun teoreettisen ulkopuolella (Werner 1996, 10–11).

Improvisointi tarjoaa musiikkikasvattajalle mielenkiintoisen haasteen: miten kehittää musiikillista itseilmaisua, improvisointia ja luovuutta ikätasosta riippumatta, mahdollisimman monipuolisesti ja yksilöllisesti sekä lapsen persoonaa kunnioittaen? (Hurskainen 2000, 21.) Tärkeää improvisoinnin opettajalle on hyvä musiikillinen koulutus (Hurskainen 2000, 21; Fredrikson 1994, 60). Jokaisessa ihmisessä on kaksi ääripäätä, joista toinen pyrkii dominoimaan. Luovalla yksilöllä on rohkeutta käyttää persoonallisuutensa kaikkia puolia syyllisyyttä tuntematta. (Uusikylä 1999, 56.)

Hurskaisen (2000) mukaan Maslow korostaa, että luovuus edellyttää korkeaa aktiiviatitasoa ja luovaa asennetta: vähän estoja, tarvetta puolustaa itseään, ei pelkoa itsensä tekemisestä naurun alaiseksi ja paljon itseluottamusta, tahdonvoimaa sekä tehtävän hallintaa. (Hurskainen 2000, 10.)

Myös sosiaalisen ympäristön ja ilmapiirin katsotaan olevan olennainen luovuuden kannalta. Sloboda (1993) löytää viisi erilaista ympäristöä korkeisiin musiikillisiin saavutuksiin yltäneiden muusikoiden taustalta: 1) musiikilliset virikkeet

varhaislapsuudessa 2) pitkän ajanjakson sitoumus valittuun musiikilliseen toimintaan 3) perheen tuki, 4) varhainen opetus, jossa musiikin hauskuus painottuu sekä 5) mahdollisuudet vuorovaikutukseen tunteiden ja musiikin kesken (Sloboda 1993, 235). Uusikylän (1999) mukaan Torrance pitää avointa ja luottavaista ilmapiiriä olennaisena luovuuden kannalta (Uusikylä 1999, 37).

Musiikkileikkikoulutoimintaa ajatellen keskeisenä voidaan pitää pedagogista improvisointia. Opettajan rooli on tällöin joustavana ohjaajana toiminen ja tilan antaminen ”uuden syntymiselle” tietäen, mihin ollaan menossa. Opettajan antama esimerkki, oma malli on lapselle tärkeä ja itse opetustilanteen tulee olla leikkimielinen ja kannustava. Työskentely tapahtuu aina opettajan persoonallisuuden kautta. Ilman pohjatyötä ei ole improvisointia tai itsensä ilmaisua: pitää olla perusta, jonka pohjalta luodaan. (Hurskainen 2000, 40–41.) Pedagogisessa improvisoinnissa keskeistä on vuorovaikutuksen toimivuus. Opettaja ja oppilas toimivat yhdessä interaktiivisesti. Lasten kanssa improvisoitaessa toimintaan pätevät samat asiat kuin muuhunkin opetukselliseen toimintaan: ensin luodaan pohja, tilaisuus asioiden kokemiseen. Kaikki kasvaa pienestä, vähän kerrallaan. Yksinkertaisuus ja toisto ovat tärkeitä. Koko asia tapahtuu prosessina. (Hurskainen 2000, 42.) Kansanmusiikkipohjainen improvisointi kokonaisuutenakin perustuu toistoon: Timo Ala-Kotilan (2001) mukaan ideana on se, että kun soittaja / laulaja tarpeeksi pitkään kertaa samaa melodiapätkää, hänessä herää sisäsyntyisesti tarve ja motivaatio sävelmän muuntelemiseen melodisesti, rytmisesti tai harmoniapohjaa muuntelemalla (Ala-Kotila 2001).

Olennaista improvisointia musiikkileikkikoulutoiminnan yhteydessä tarkasteltaessa on tieto siitä, että jo pieni lapsikin improvisoi; jopa vauvojen kanssa improvisointia pidetään mahdollisena. Erityisen tärkeää siinä on aikuisen antama malli. (Hurskainen 2000, 43.) Toisaalta improvisoinnin lähtökohtana voidaan nähdä se, että oppilas pystyy tuottamaan soittimesta erilaisia ilmeitä ja ääniä (Kujanpää 2002, 58). Lasten kanssa improvisointia lähestytään monimuotoisesti ja laaja-alaisesti. Pienestä pitäen voidaan Hurskaisen (2000) mukaan improvisoida esimerkiksi soittimilla, laulaen ja liikkuen, mikä on yksi kaikkein helpoimmin lähestyttävistä improvisoinnin muodoista. Yli kuusivuotiaat osaavat jo improvisoida tavoitteellisemmin, tietoisesti. Tällöin voidaan käyttää opittuja taitoja rakentamalla ostinatoja, improvisointia esimerkiksi Albertin basso – säestyskuvion päälle tai satujen ja tarinoiden keksimistä sekä tuotoksen

kehittämistä edelleen erilaisia improvisoinnin keinoja hyväksi käyttäen. Nokkahuilua ja 5-kielistä kanteletta pidetään Hurskaisen (2000) tutkimuksessa improvisaation kannalta monipuolisina ja rikkaina instrumentteina. (Hurskainen 2000, 46–47.)

Monimuotoisen improvisoinnin teoreettisina lähtökohtina voidaan pitää holistista ihmiskäsitystä, Spinozan filosofiaa elämänvoimasta itsensä toteuttamisessa, Maslowin ajatusta siitä, että itseään toteuttaessaan ihmisen persoona kasvaa; flow-kokemusta sekä luovuutta ja sponttaaniutta. (Mankinen 2002, 7-9, 11–13.) Improvisaatio tulisi nähdä luonnollisena osana musisointia. Soitonopettaja siirtää oman asenteensa oppilaalle. On tärkeää, että opettajalle improvisointi on luonnollinen asia. (Kujanpää 2002, 31, 34–35.)

Improvisoinnissa on aina kyse työskentelystä tunteiden ja vuorovaikutuksen keinoin. Musiikkileikkikoulunopettajan työtapanä improvisointi perustuu luovaan mieleen, avoimuuteen ja uskaltamiseen. Se lähtee syvältä ihmisen sisimmästä. Improvisatorisen tuotteliaisuuden edellytys on turvallinen, hyväksyvä ja kannustava ilmapiiri. Keskeistä on rohkeus kokeilla, ei lopputuloksen laatu vaan itse prosessi. Hurskainen (2000) näkee improvisoinnin yhtenä musiikkileikkikoulun perustyötavoista, jonka tulisi sisältyä kaikkeen toimintaan. (Emt. 2000, 61.) Improvisointi on luonnollinen osa musiikin alkuopetusta, ja lapselle luonnollista. Sen päämääränä on muusikkona kasvamisen lisäksi ihmisenä kasvaminen. (Kujanpää 2002, 35, 38.)

2.3.3 Ryhmäopetuksesta ja muista musiikkileikkikoulutyön erityispiirteistä

Soitonopettajan työstä poiketen musiikkileikkikoulunopettaja toimii ryhmäopetuksen alalla opettavan ryhmän koon vaihdellessa useimmiten välillä 4-12 lasta. Alle kolmevuotiaiden mukana musiikkileikkikoulutoimintaan osallistuvat myös lasten vanhemmat, jolloin opetuksessa on huomioitava myös nämä aikuiset. Ryhmän koko luonnollisesti kaksinkertaistuu näissä lapsi – vanhempi – tai perheryhmissä, kuten edellä mainittuja ryhmiä nimitetään.

Opettajan tulee hallita lapsen kehityksen pääpiirteet, ryhmän kehittymisen vaiheet, ryhmän merkitys yksittäiselle lapselle sekä ryhmän struktuurit ja roolijaot. Lapsiryhmässä aikuisen tehtävä on toimia johtajana. Kasvattaja tuntee pelisäännöt, joiden turvin toimitaan. Ryhmällä on lapselle aina kasvattava vaikutus. (Untala 2001, 13,

33.) Musiikkileikkikoulunopettajan tulee hallita lisäksi lapsen musiikillisen kehityksen eteneminen, josta ovat kirjoittaneet muun muassa Pirkko Paananen (2003, 1997) ja Maija Fredrikson (2003, 1988, 1992, 1994). Tässä tutkimuksessa rajaan lapsen musiikillisen kehityksen työni ulkopuolelle, sillä siitä voi lukea esimerkiksi edellä mainituista tutkimuksista. Musiikillinen kehitys muodostaa oman, kiinteän kokonaisuutensa.

Varhaismusiikkikasvattajan on löydettävä aikaa lasten vanhempien tai muiden mahdollisten yhteistyötahojen kohtaamiseen ja aikaa opetustilan valmistamiseen uutta ryhmää varten edellisen opetustuokion päätyttyä. Pienen lapsen kanssa työskentelevällä opettajalla on oltava useita rooleja. Hän toimii vanhempana, on ystävä. Opettaja on lämmin, inhimillinen olento, joka ansaitsee lasten ja heidän vanhempiensa luottamuksen. Opettaja oppii lapselta. Hän on opiskelijan osassa. Tutkijan tavoin opettaja observoi lasta, hänen kehityspiirteitään ja yleisiä käyttäytymismalleja Hän toimii kouluttajan roolissa, arvioiden lapsen oppimista. Johtajan roolissa opettaja ohjeistaa toimintoja uudelleen, sensitiivisesti ja oikealla hetkellä. Opettaja pystyy ottamaan myös kätevä korjausmiehen tai – naisen roolin: hän on instrumentin rakentaja, hiuspinnan korjaaja... Perinteisessä roolissaan opettaja on tietopakki, ja aina valmiina vastaamaan mitä yllättävimpiin erilaisiin kysymyksiin. Pienten lasten musiikinopettaja on lisäksi kuin päivähoitaja tai lastentarhanopettaja, jolla on hellä kosketus ja hyvä huumorintaju, ja joka suhtautuu musiikkiin – vaan ei itseensä – vakavasti! (Wood 1982, 167.)

Musiikkileikkikoulunopettajan tehtäviin kuuluu usein varsinaisen opetustyön sekä siihen liittyvän suunnittelu- ja valmistelutyön lisäksi monenlaista toimistotyötä: puhelinpäivystystä, uusien musiikkileikkikoululaisten järjestämistä ryhmiin, lehti-ilmoittelua, yhteyksiä yhteistyötahoihin, vanhempainiltojen pitämistä ja juhlien, lauluiltojen tai konserttien valmistelua sekä pääsykokeissa lasten testaamista (Tharmaratnam 2004). Esimerkiksi ryhmiä muodostaessaan opettajan on tunnettava ja otettava huomioon tarkoituksenmukaisuus pedagogiselta pohjalta, oppilasryhmän ikärakenteeseen liittyvät periaatteet ja käytettävissä olevan opetustilan koko. On tärkeää, että musiikkileikkikoulunopettaja saa työnantajaltaan tuen pyrkiessään huomioimaan alle kouluikäisten lasten opetuksen erityistarpeita opetus- ja tilasuunnitteluasioissa. (Untala 2001, 13, 15.)

Musiikkileikkikoulunopettaja kohtaa Nykäsen²⁸ (2004) mukaan 150 - 200 lasta opetustyössään joka viikko. Untalan mukaan opettajan viikoittain kohtaama lasten määrä on keskimäärin 123 (Untala 2001, 33). Musiikkileikkikoulunopettajat kokivatkin eräänä työnsä antoisimpana puolena tyytyväiset, iloisina tunneille saapuvat lapset, joilta saa välittömän palautteen työstä (Untala 2001, 36). Lasten lisäksi hän kohtaa ja kommunikoi heidän vanhempiansa kanssa jatkuvasti: Nykäsen (2004) mukaan musiikkileikkikoulunopettaja kohtaa viikoittain jopa 300 - 400 ihmistä, ja kommunikoi tämän lisäksi puhelimen tai sähköpostin välityksellä useiden eri tahojen kanssa. Vuorovaikutustaidot ovat keskeisiä musiikkileikkikoulunopettajalle (Nykänen 2004, Untala 2001, 13.) Työn vuorovaikutuksellisuus, vaihtelevuus, sosiaalisten kontaktien määrä, työssä vaadittava mielikuvituksellisuus, luovuus, itsenäisyys, suunnitteluvapaus ja oman ammattitaidon lisääntyminen työtä tekemällä koettiinkin työn positiivisina ja palkitsevina puolina. Muutamat musiikkileikkikoulunopettajat arvostivat työssään lisäksi nimenomaan opetussisältöjä: musiikkia, lauluja, leikkejä ja soittoa. (Untala 2001, 36–37.)

Musiikkileikkikoulunopettajan tehtävät ovat monimuotoiset ja poikkeavat selvästi muiden musiikkioppilaitoksen opettajien toimenkuvasta. Asettaako tämä erityisvaatimuksia koulutuksille? Onko esimerkiksi Jyväskylässä otettu huomioon toimenkuvan monimuotoisuus? Valmennetaanko opiskelijat opintojensa aikana kohtaamaan se työtodellisuus, joka heitä odottaa: toimistotyötä, siivousta, järjestelyä, paljon kirjoittamista ja suunnittelua, ilt- ja viikonlopputyötä sekä usein yksinäisyys. Riittääkö yhdistelmä musiikki ja lapset vetovoimaisuudessaan palkitsemaan työn varjopuolet?

Lähes jokainen musiikkileikkikoulu pyrkii saamaan toimintaansa mahdollisimman hyvin esille – onhan se myös koulun olemassaolon elinehto. Useimmille musiikkileikkikouluille näkyvyys merkitsee suurten kevätkonserttien järjestämistä ja mahdollisuuksien mukaan muitakin suurelle yleisölle avoimia tapahtumia lukuvuoden kuluessa. (Marjanen 2002.) Tiimityöstä saisi markkinointiin ja suuria järjestelyjä vaativiin tehtäviin tukea. Useat musiikkileikkikoulunopettajat tekevät kuitenkin työtään

²⁸ Sini Nykänen toimii Musiikkileikkikoulunopettajat ry:n puheenjohtajana.

täysin itsenäisesti, erillään muusta oppilaitoksensa opetuksesta ja toisista musiikkileikkikoulunopettajista (Marjanen 2002).

Työn fyysinen kuormittavuus opettajan kannalta

Musiikkileikkikoulutoiminnassa tarvitaan paljon vapaata tilaa liikkumista varten. Tätä tilaa opettajan tulee myös osata käyttää viisaasti ja tietoisesti musiikkileikkikoulutoiminnassa asettaen lapselle rajat ja samalla antaen hänelle tilaa luovuuteen ja vapautteen toimia omana itsenään. Musiikkileikkikoulunopettajan tulee pystyä itse liikkumaan osana opetusta (Wood 1982, 124). Tehtävän hoitaminen vaatii hyvää fyysistä kuntoa, elastisuutta, joustavuutta, kestävyyttä ja tarmoa. Opettajan pitää osata liikkua myös mallina lapsille. Lasten kanssa työskenneltäessä työskentelytasot ovat lisäksi matalalla: tästä seuraa kuormitusta opettajalle.

Kuvaan Heidi Järvisen ja Anna Puurusen (2002) fysioterapiaopintojensa lopputyönä tekemää tutkimusta musiikkileikkikoulunopettajan työn fyysisestä kuormittavuudesta Unisonon (3/2002) artikkelin pohjalta. Järvinen & al. (2002) näkevät työhyvinvoinnin yhtenä edellytyksenä fyysisen kuormituksen tasaamisen kohtuulliseksi. Tutkimus osoitti, että musiikkileikkikoulunopettajan työssä kuormitus kohdistuu kyynärpään- ja ranteen-, hartian- ja olan-, sekä lantion- ja alaraajojen seutuun. Fyysistä kuormitusta aiheuttivat istuminen, polvillaan työskentely, yläraajojen kannattelu, niska- hartiaseudun sekä selän etukumarat ja kierteiset asennot. (Unisono 3/2002, 11.)

Vuosien saatossa epäsoivat työasennot lisäävät kuormitusta: tämä on tosiasia huolimatta musiikkileikkikoulutyön monipuolisuudesta ja siitä, että työ myös sisältää paljon liikkumista. Järvinen ja Puurunen (2002) pitävät kuitenkin työn etuina itsenäisyyttä ja mahdollisuutta suunnitella opetustuntien rakenne haluamallaan tavalla. Tätä olisi hyödynnettävä myös työn fyysisestä kuormittavuutta vähentävällä tavalla: tunnin kulku on mahdollista suunnitella työasentojen kannalta vaihtelevaksi ja mahdollisimman vähän kuormittavaksi. (Unisono 3/2002, 11.)

Järvisen ja Puurusen (2002) tutkimus oli suoritettu 3 – vuotiaiden kanssa työskenteleville musiikkileikkikoulunopettajille (Unisono 3/2002, 11). Jäin miettimään, kuinka ratkaisevasti tulokset olisivat muuttuneet, mikäli kohderyhmää olisi laajennettu:

musiikkileikkikoulunopettaja työskentelee 0-8 / 9 – vuotiaiden lasten ja myös aikuisten parissa.

Musiikkileikkikoulutyön epäkohtia

Musiikkileikkikoulunopettaja ja kitaransoitonopettaja Fiona Tharmaratnam (2004) väittää, että musiikkileikkikoulunopettaja saa palkkaa arviolta vain puolesta tekemästään työmäärästä, mikä johtuu siitä, että musiikkileikkikoulunopettajan työn moninaista sisältöä ei tunneta. Hän perustaa väitteensä Helsingin konservatorion käytänteiden perusteella tekemiinsä laskelmiin sekä mahdollisuuteensa rinnastaa musiikkileikkikoulutyö soitonopettajan tehtäviin. Tuntien välisenä aikana musiikkileikkikoulutuntia on valmisteltava erikseen, ja samalla kannettava vastuu lapsiryhmien vaihtuessa jokaisesta lapsesta. Lisäksi hänen tulisi löytää aikaa vuorovaikutukseen lasten vanhempien kanssa, sillä vain siten voidaan valaa luottamuksellinen perusta yhteistyölle. (Tharmanatnam 2004b.)

Anttila ja Juvonen (2002) tähdentävät erityisesti lapsioppilaan kannalta opettajan ja oppilaan välisen sosiaalisen vuorovaikutussuhteen laatua nimenomaan oppilaan oppimistulosten ja opiskelustrategioiden kannalta. (Anttila et al. 2002, 124) Matti Koskenniemi (1964) painottaa opettajapersoonan ja opettajan henkilön merkitystä lapselle: se voi joskus olla jopa tärkeämpi kuin itse opetettava asia (Koskenniemi 1964, 53). Oppitunnin tunneilmapiiri on keskeinen lapsen kannalta. Sitä voidaan tarkastella kolmen lähestymistason kautta: oppilaitos-, luokka- ja henkilökohtaisen tason. (Anttila & Juvonen 2002, 127). Lapsen on saatava kokea, että opettaja ja vanhemmat toimivat yhdessä hänen parhaakseen – se vaikuttaa sekä oppimisilmapiiriin, toimintaan sitoutumiseen että lapsen oppimismotivaatioon. Musiikkileikkikoulutyön arvostus vanhempien silmissä nousisi myös tämän yhteistyön kautta (Tharmanatnam 2004a).

Tharmaratnam (2004) kokee lisäksi, ettei opettaja saa palkkaa viikoittaiseen 2-5 tunnin suunnittelutyöstään. Musiikkileikkikoulunopettajan omien musiikillisten valmiuksien ylläpitäminen aiheuttaa omat paineensa työajan käytölle. (Tharmanatnam 2004b.)

Musiikkileikkikoulunopettaja joutuu usein liikkumaan useiden eri toimipisteiden välillä ja kuljettamaan mukanaan ison määrän materiaaleja ja tarvikkeita. Opettajakohtaisten opetustilojen määrä Untalan (2001) mukaan oli 2-6 opetustilaa. Vain 16 % opettajista

oli oikeutettuja työskentelemään pysyvässä opetustilassa. (Untala 2001, 34 - 35.) Jansénin et al. (2003) tutkimuksessa vaihteluväli muodostui laajemmaksi, jopa 1-9 opetuspistettä.²⁹ Opettajat joutuivat käyttämään ylimääräistä energiaa opetustilojen järjestelyyn. 64,7 % koki opetuspisteestä toiseen siirtymisen kuormittavana. 78,3 % koki olevansa alipalkattu työmäärään nähden. (Jansén et al. 2003, 29–30, 32.)

Untalan (2001) mukaan työn suurimmat epäkohdat olivat palkkaus ja jatkuva iltatyö. Aikuissuhteiden puuttuminen koettiin lisäksi jonkinlaisena yksinäisyyden tunteena. Muita epäkohtia musiikkileikkikoulunopettajan työssä olivat palkattoman työn kohtuuttoman suuri osuus, työolot, työtilojen hajanaisuus, jatkuva tarve tavaroiden siirtelemiseen paikasta toiseen, vaikeus saada sairasloman sijaisia sekä tuntiopettajan palkaton kesäloma. (Untala 2001, 37.) Musiikkileikkikoulunopettaja pyörittää lisäksi omaa sektoriaan itsenäisesti. Vastuu on siis suuri. Vain lukukausimaksut hoitaa oppilaitoksen toimisto (Tharmaratnam 2004a).

Varhaismusiikkikasvattajat eivät tunne saavansa riittävästi arvostusta tekemälleen työlle työnantajalta tai muualta työyhteisöstä. He toivoisivat myös voivansa tehdä enemmän yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Musiikkileikkikoulunopettaja tuntee siis aliarvostetuksi oman työnsä, minkä hän arvelee johtuvan siitä, että ihmiset ovat niin tietämättömiä musiikkileikkikoulunopettajan koulutuksen tasosta. Yksi iso ongelma on varmasti myös musiikkileikkikoulunopettajan toimien vähyyks ja jatkuvat tilapäisluonteiset tehtävät: oma paikka ei tahdo löytyä – ei tavallaan taloa tai työtovereita, joiden eteen ponnistella ja saavuttaa parhaimpansa haasteiden kautta (Untala 2001, 37 -38). Opiskeluaikana opiskelija saa harjoitella paljon lapsiryhmien kanssa. Silti työelämässä saattaa kokea yllätyksiä kohdatessaan ison määrän lapsia, ja kaikkia ikäryhmiä toimenkuvaan liittyen.

Musiikin varhaiskasvattajat ry:n puheenjohtaja Maisa Krokfors (1986) toteaa Musiikin alkuopettajakoulutus – pohdinnassaan, että ”niin antoisaa ja mielenkiintoista kuin musiikkileikkikoulunopettajan työ onkin, jo pelkästään sen fyysinen rasittavuus verrattuna esimerkiksi pianonsoiton opetukseen yhdelle oppilaalle on n. 1 tunti = 3 tuntia”. Hän toteaa myös, että musiikkileikkikoulunopettaja joutuu muista opettajista

²⁹ Esittelen Jansénin et al. (2003) tutkimusta luvussa 4.1.2.

poiketen lähes poikkeuksetta myös vahtimestarin työhön sekä ennen että jälkeen opetustaan ja että musiikkileikkikoulunopettajan työhön liittyy myös toimistotyötä huomattavasti enemmän kuin muilla opettajaryhmillä.

MLKO ry:n kyselyn palkanmaksuperusteista (2003) tulokset viittaavat samaan suuntaan kuin edellä kuvaamani ajatukset. Kyselytuloksesta nousee selvä viesti siitä, että musiikkileikkikoulunopettajien työolojen edistämiseksi olisi paljon työtä..

Musiikkileikkikoulunopettaja ei kohtaa työssään leikkiteodellisuutta siinä määrin, kuin hänen pitäisi kohdata. Hänen henkinen kapasiteettinsa lasten johdattamiseksi ”musiikkiteodellisuuden taikapiiriin” (Kurkela 1994) uhkaa hiipua: perusasiat eivät ole kunnossa. Mistä tämä varhaisiän musiikkikasvatuksen ammattilainen löytäisi tarvitsemansa tilan ja ajan leikkiteodellisuuden ylläpitämiseksi, ja voimat ammatillisten olojen parantamiseksi?

2.4 Musiikin kulttuuriset arvot ja merkitys yleisvarhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta. Sen tavoitteena on lapsen tasapainoisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäminen. Jotta perheiden ja kasvattajien yhteinen kasvatustehtävä muodostaisi mielekkään kokonaisuuden lapsen kannalta, tarvitaan kasvatuskumppanuutta, vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteää yhteistyötä. (VP 2002, 9.) Brotheruksen (1990) mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan kaikkea kodissa ja sen ulkopuolella tapahtuvaa kasvatustoimintaa, jossa vuorovaikutukselliselle toiminnalle on asetettu lapsen kokonaispersoonallisuutta kehittävät tavoitteet. Kasvaminen ja kehittyminen nähdään tuolloin prosessina, johon liittyvät lapsen ja varhaiskasvattajan tieto-, tunne- ja tahtoelämä. (Brotherus et al. 1990, 8.)

Musiikkia voidaan pitää instituutiona ja se voi olla ammatti. Ammatilliselle musiikin tekeminen on totista totta, ammatillisena taiteena musiikki on hengissä pysymisen keino. Rakkaus musiikkiin saa ajatuksen musiikista ammattina houkuttelemaan. Musiikki aidoimmillaan tarkoittaa spontaaneja, omakohtaisia musiikillisia kokemuksia ilman muita päämääriä – kuten leikkiminen, joka muotoutuu leikin ja leikkijän suhteessa.

Musiikissa ihminen sitoutuu henkilökohtaisella tasolla musiikin lumottuun todellisuuteen sisäisen impulssinsa edellyttämäksi ajaksi. (Kurkela 1994, 53–55.) Luovan mielen toistumattomuus nostaa yksilön esiin ryhmästä (Saastamoinen 1990, 27). Kurkelan (1994) ja Saastamoisen (1990) ajatukset musiikin ja leikin (to play = soittaa, leikkiä) yhteneväisyyksistä luovat merkityksiä ja perustaa nimenomaan varhaismusiikkikasvatuksen saralla. Kuinka luonteva onkaan se yhteys: ”Kun musiikkiin suuntaudutaan vapaaehtoisesti niin kuin leikkiin tai peliin, se aivan ilmeisesti koetaan usein iloa ja onnea tuottavana. Kuten onnellisuutta lisäävä leikki, myös onnellisuutta lisäävä musiikki on hyvä tapa olla olemassa.” (Kurkela 1994, 57.) Muusikkous ei siis voi olla pelkästään ammatti, vaan se ilmentää henkistä kehitystämme ja on lisäksi tapa, jolla tarkastelemme itseämme ja ympäristöämme. Muusikkous on lisäksi kyky suoriutua tehtävistämme – sekä musiikin että elämämme kontrolloimisesta. (Gothoni 2001, 219.)

Musiikki on alusta asti ollut merkittävä osa toimintaa lastentarhoissa. Hänninen ja Valli (1986) mainitsevat 1980-luvun musiikkikasvatuksen tavoitteina persoonallisuuden, rytmitajun, ilmaisukyvyyn, keskittymiskyvyyn, kuuntelun, äänten erottelukyvyn, laulutaidon ja musiikillisen ilmaisun kehittämisen, rentouttamisen, yksinkertaisten soitinten käytön ja rytmiliikunnan sekä musiikin peruskäsitteiden selvittämisen ja lapsen melodia- ja rytmitajun kehittämisen ja kulttuuriperinteen vaalimisen (Hänninen et al. 1986, 176–177). Laurila kuvailee samantapaisia asioita jo 1970-luvun toiminnassa (Laurila 2000, 134–135).

Musiikkielämykset herättävät lapsessa aktiivisen kiinnostuksen musiikkiin. Musiikki rikastuttaa mielikuvitusta ja tunne-elämää. Musiikki-, liikunta- ja rytmikkahetkellä on rentouttava ja rauhoittava vaikutus; se on hyvä purkaustie ja avuksi ujojen, arkojen ja estyneiden lasten mukaan saamisessa. Musiikin terapeuttinen merkitys on kiistaton; siksi musiikki on hyväksi myös aisti-, liikunta- ja kehitysvammaisille. Musiikki rakentaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhteistoimintaa. Kuuntelutehtävät opettavat lapsille erilaisten instrumenttien äänten ja melodioiden tunnistamista. (Hänninen et al. 1986, 176–178.)

Edellä kuvaamani, vuonna 1986 kirjoitetut tavoitteet ja musiikkikasvatuksen painopistealueet ovat olleet näihin päiviin saakka voimassa. Vuonna 1980 kirjoitetun

Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnön (1980: 31) jälkeen ei ole tullut uusia ohjeita ennen kuin vuonna 2002 herättiin asiaan. Tätä kirjoittaessani rakennetaan kuntakohtaisia varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmia³⁰. (VP 2002, Saatteeksi.)

Lastentarhanopettajat ry, SMOL ja Musiikkileikkikoulunopettajat ry. ovat käynnistäneet yhteistyöprojektin löytääkseen entistä parempia ja kiinteämpiä yhteistyömuotoja varhaisiän musiikkikasvatuksen saralla (Lastentarha 1 / 2004). Kummallakin varhaiskasvattajien ryhmällä olisi varmasti yhteistä etua ja yhteisiä tavoitteita: hyvien kasvuolosuhteiden takaaminen kaikille lapsille ja kasvattajaryhmien omien työssä jaksamisen edellytysten parantaminen.

Vaikka musiikki taiteena mielletään helposti osaksi esteettistä kasvatusta ja kasvua, se on siinä mielessä ainutlaatuinen taiteen laji, että sen sisältöjä, menetelmiä, arvoja, tavoitteita ja päämääriä voidaan hyödyntää kaikessa kasvatuksessa yhtä lailla. Markku Kaikkonen (2004) pohti tätä Musiikkikasvatuksen neuvottelupäivillä, ja pohjasi esityksensä Gardnerin (1983) ajatuksiin. Anttila ja Juvonen (2002) sivuavat tätä kuvatessaan Gardnerin (1983) seitsemän erikoislahjakkuutta sisältävää mallia: lingvistinen, loogis-matemaattinen, spatiaalinen, kehollis-kinesteettinen, musikaalinen: kyky erottaa teemoja, herkkyys havaita erilaisia rytmejä ja kyky esittää ja säveltää musiikkia sekä intrapersoonallinen ja interpersoonallinen älykkyys.³¹ (Anttila et al. 2002, 65; Kaikkonen 2004.)

Anttila et al. (2002) pitävät mallia karkeana ja teoreettisena verrattuna varsinaisten musiikintutkijoiden esittämiin musikaalisuusteorioihin (Anttila et al. 2002, 65). Itse pidän teoriaa kuitenkin merkittävänä pienten lasten kannalta. Jos ajatellaan, että musiikki vaikuttaa lapseen kokonaisvaltaisesti, ja tutkimukset osoittavat monia huikeita tuloksia musiikin vaikutuksista (esim. Kalliopuska et al. 1985, 101), olisi tärkeää kautta linjan alkaa toteuttaa varhaisiän musiikkikasvatusta kahdessa mielessä. Vallalla olevan käsityksen ja käytännön mukaan varhaisiän musiikkikasvatukselle asetetaan musiikillisia päämääriä ja halutaan tukea lapsen musiikillista kasvua. Näin pitää olla, mutta ei pidä kuitenkaan unohtaa musiikin merkitystä keskivertokuluttajalle: kaikki

³⁰ Kuvaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteita lyhyesti pääluvussa 2.1.

³¹ lingvistinen = kielellinen; spatiaalinen = tilaa koskeva, tila-avaruudellinen. Tunneälyyn liittyvää intra- ja sosiaaliseen älyyn liittyvää interpersoonallista älykkyuden aluetta kommentoin lyhyesti luvussa 4.2.1.

musiikilliset keinot kokonaispersoonan kasvun, hyvinvoinnin ja eheyden kannalta on valjastettava yhteisen hyvinvoinnin hyväksi tehtävään työhön. Kaikkosen (2004) sanoin: ”meillä on käsissämme valtava voima!”

Boyce-Tillman (2004) painottaa Westerlundin (2002) tavoin musiikillisten kokemusten merkitystä henkiselle kasvulle. Heidän lisäksi myös monet muut tutkijat (mm. Elliott 1995, Honkanen 2001, Pöyhönen 2004) ovat puhuneet flow-kokemuksen merkityksestä yksilölle³². Suzuki (2000) ihmettelee, miksi lasten oppimiskyvystä kiinnostutaan vasta heidän ollessaan viisi - kuusi – vuotiaita. Hän näkee, että juuri varhaislapsuudesta löytyvät avaimet ihmisen inhimillisten mahdollisuuksien ja taitojen kehittämiseen syvätasolla. (Suzuki 2000, 11.)

Ihmisarvo ja perusihmisoikeudet ovat yleisesti hyväksyttynä perustana käytettävissä kaikilla kasvatuksen lohkoilla. Hannele Niemi (2002) kuvaa ihmisen kohtaamista Pietilän (2003) mukaan kokonaisuutena samoin pohjana kaikelle kasvatustyölle. (Pietilä 2003, 6, 107.) Lapset nähdään Papousek & Papousekin (1994) mukaan aktiivisina toimijoina, kehittyvinä yksilöinä, joilla on vahva myötäsyttyinen motivaatio kokemusten keräämiseen ja vuorovaikutuksessa toimimiseen sosiaalisen ympäristönsä kanssa (Virtasalo 2001, 13).

Donna Woodin (1982) ajatuksia musiikin vaikutuksista lapsen kasvulle ovat siteeranneet useat varhaismusiikkikasvattajat myös Suomessa (mm Hongisto-Åberg et al. 1993): ”musiikki on kuin aurinko, jonka säteet voivat koskettaa kaikkia kehityksen osa-alueita”. Musiikin vaikutukset näkyvät fyysisessä kehityksessä: perustaidot, koordinaatiokyky, rentoutuminen; emotionaalisessa kehityksessä: tunneilmaisu, roolileikit, draama; älyllisessä kehityksessä: musiikin osatekijät – syke, rytmi, tempo - kieli ja sanavarasto, kuunteleminen ja äänten erottelukyky; Sosiaalisessa kehityksessä: osallistuminen, itseluottamus, onnistumisen tunteet, itsekontrolli, kurinalaisuus, jakaminen ja vuorottelu; luovassa ”vastaamisessa” ja kehityksessä eli luovana ongelmanratkaisun kykynä (Hongisto-Åberg et al. 1993, 85) sekä hauskuutena ja onnellisuuden tunteina. (Wood 1982, 26.)

³² Elliottin (1995, 118–125) mukaan musiikinopetus onnistuessaan tarjoaa oppilaille flow-kokemuksia. Ne ilmenevät tunteina ja nautintoina sekä edesauttavat itsekehitystämme. Flow-kokemusten myötä tietoisuutemme järjestyy paremmin, ja voimme määrittää itseämme paremmin (Honkanen 2001, 112).

Mirja Kalliopuska (1984) puhuu taide- ja taitoaineiden tuntuva lisäämisen puolesta, sillä ne ovat monipuolisen tunnekasvatuksen edellytys. Musiikin persoonallisuutta jalostava ja integroiva vaikutus on tunnustettu jo pitkään. Myös musiikkiluokkalaisia on tutkittu, ja monissa eri yhteyksissä voitu todeta musiikin vaikuttaneen suotuisasti heidän kehitykseensä. Musiikkiluokkalaiset ovat lisäksi empaattisempia kuin ”tavalliset” koululaiset (Kalliopuska 1984, 166–167.)

Maija Simojoki (1993) toteaa käytännön kokemuksensa vakuuttamana, että jokaisessa päiväkodissa pystytään taideaineiden osuutta kokonaissuunnittelussa lisäämällä parantamaan koko päivähoidon tasoa. Useissa tehostetuissa musiikkikasvatuskokeiluissa mukana olleena (mm. ”Uusia tuulia musiikkikasvatuksessa”, Simojoki 1993) Simojoki toteaa myös, että sellaiset työntekijät, joille musiikki tai -kasvatus on vieras alue, kasaavat suorituspaineita ”joutuessaan” painottamaan musiikin osuutta työssään. Hän toteaa lisäksi, että ”on utopistista kuvitella kaikkien kasvatustyötä tekevien innostuvan musiikista tai saavuttavan siinä kasvatustyössä tarvittavia tietoja tai taitoja” ja esittää musiikkikasvatuksen kehittämiseksi, että palkattaisiin muutamia kiertäviä musiikinopettajia, jotka lapsia ohjatessaan tulisivat samalla tukeneeksi päiväkodin muun henkilökunnan tekemää arvokasta kasvatustyötä. (Simojoki 1993, 34–35.)

Lasten musiikkikasvatuksessa on keskeistä se, että musiikkia ei opiskella ainoastaan musiikin itsensä vuoksi, vaan sitä käytetään muun kasvatustyön tukena ja apuvälineenä (Nurila et al. 1998, 39). Tämän ajatuksen katson koskevan myös musiikkileikkikoulutoimintaa – ja luonnollisesti vastaavaa toimintaa päivähoitoon siirrettynä. Merkittävää on se, että musiikkipedagogin ammattitaidon turvin musiikilliset päämäärät voidaan asettaa entistä korkeammalle ja sen myötä musiikki vaikuttaa syvällisemmin lapsen persoonassa, hänen sielussaan saakka, mikä lisää musiikin voimaa ja merkitystä lapsen kokonaispersoonan kasvulle ja kehitykselle. Näen suuren ristiriidan siinä, että kaikkien taiteenalojen taidekasvatus, jonka on kiistatta todettu vaikuttavan myös lapsen kokonaispersoonallisuuden kehitykseen ja kasvuun, on jätetty yleispedagogien ja yleiskasvattajien harteille, kun se kuitenkin vaatii toteuttajaltaan spesiaalitetoutta, eksperttiyttä. Eksperttiyden piirteitä kuvaan tarkemmin pääluvuissa 4.2 ja 6.

Kari Kurkela (1994) puhuu musiikkitodellisuuden taikapiiristä. Jotta sen voisi saavuttaa, on pystyttävä arkitodellisuuden jonkinasteiseen hylkäämiseen. Musiikin kuunteleminen edellyttää keskittymistä ja uppoutumista siihen – musiikin lumousmaailma voi vasta sitten herätä eloon, kun sille annetaan tarpeeksi tilaa ja aikaa. Musiikki on luonteeltaan abstraktia ja imaginatiivista: se taipuu helposti mielikuvituksen temmellyskentäksi. Leikkimaailmalla ja musiikkimaailmalla on paljon yhtymäkohtia: musiikillinen materiaali voi toimia helposti symbolina, kuten käpy leikissä toimittaessaan vauvan virkaa. Molemmissa perimä siirtyy usein traditiona uudelle sukupolvelle, joka muokkaa niistä omat sovellutuksensa: molemmat – musiikki ja leikki osakulttuureineen – kehittyvät ja muuttuvat. Uusia muotoja ilmaantuu ja vanhoja unohtuu. (Kurkela 1994, 49–50, 53.) Ihmissikiö, kuten musiikkikin, käy läpi elämän kehityksen kaikki vaiheet. ”Hallitaksemme tämän päivän sävelkielen meidän olisi käytävä läpi ihmiskunnan alkumusiikin yhteinen historia.” (Saastamoinen 1990, 37–38.)

Musiikki kulttuurin osana

Musiikki on kulttuuria. Musiikkikasvatus on myös osa kulttuuria. Vallitseva kulttuuri vaikuttaa musiikkikasvatukseen, ja musiikkikasvatus vaikuttaa kulttuurin sisäiseen elämään (Geertz 1973; Virta 2002, 4.) Musiikkikasvatus on kulttuurisidonnaista. Saastamoisen (1990) mukaan ”terveen ihmisen ja terveen kulttuurin sisällä luovuus ja traditio ovat sopusoinnussa keskenään”. Saastamoinen (1990) kuvaa edelleen suomalaista kokonaiskulttuuria rinnakkaisten ja päällekkäisten kulttuurien aurinkokuntana, jonka planeetat edustavat eri-ikäisiä ja erityyppisiä kulttuureja. Hän ei tunne siis suomalaista kulttuuria yhtenä kokonaisuutena käsitteellisesti. Kaikki ihmiset ovat keskimäärin yhtä musikaalisia, minkä avulla on mahdollista oppia esimerkiksi puhumaan. Epämusikaalinen ihminen ei voisi edes oppia ymmärtämään puhetta. ”Musiikki ei ole nuotti. Puhe ei ole kirjain.” Musiikinopetuksen avulla vahvistetaan kulttuurikaavoja. (Saastamoinen 1990, 4-5, 8, 29.)

Taiteen avulla voidaan ilmentää tunteiden ja älyn kokonaisuutta lähes kaikenkattavasti. Musikaalinen soiva kokonaisuus on laajempaa kuin pelkästään erään kulttuurialueen sisälle laskettavat ilmiöt. (Gothoni 2001, 219.) Musiikilla uskotaan yleisesti olevan valtava voima, ehkä valtavampi kuin aavistammekaan. Musiikilla eli ”muusain taiteella” käsitettiin Antiikin Kreikassa kaikkia antiikin yhdeksän muusan edustamia taiteen aloja. (Virtasalo 2000, 8.)

Fredriksonin (1994) mukaan varhaismusiikkikasvatuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä on lapsen perehdyttäminen hänen omaan musiikilliseen äidinkieleensä. Laulujen avulla lapselle on helppo välittää monitasoista tietoa menneistä ajoista, perinteestä ja kulttuurista. Kokonaisopetukselliset periaatteet tekevät mahdolliseksi kokemuksen vahvistamisen monin eri tavoin kaikkia aisteja hyväksi käyttäen. Päivähoidon ammattilaiset korostavatkin ennen kaikkea laulun sanoja ja sisältöä (Fredrikson 1994, 76–77.) Musiikkipedagogi sen sijaan voi välittää laulun ja sen sanojen muodostaman musiikillisen kokonaisuuden syvätasolla liittäen siihen mukaan tunneilmaisun ja musiikin sävyt.

Lastentarhanopettajien musiikilliset taidot ovat hyvin vaihtelevat ja musiikin osuus koulutuksessa on pieni: taidot ratkaisee lopulta se, mitä koulutukseen tultaessa jo hallitaan. Päivähoidossa vallitsee rikas lauluperinne, ja lauluihin usein liittyy myös sormi-, piiri- tai muu leikki. Tämä perinne on muodostunut eri kulttuureistakin peräisin olevista leikeistä. (Fredrikson 1994, 78–79.) Monissa asioissa, esimerkiksi edellä mainitusta leikkiperinteestä, olisi musiikkileikkikoulunopettajilla paljon opittavaa yleiskasvatuksen perinteestä. Tämän ja monien muiden syiden vuoksi olisi tärkeää kehittää varhaiskasvatuksen eri osa-alueiden eksperteistä monialaisia tiimejä, jotka yhdessä toimisivat suunnitelmallisesti ja kokopäiväisesti lapsen parhaaksi.

Dissaynake (2004) on tutkinut taidetta ihmisessä, osana ihmisyyttä. Vauva on syntyessään universaali ja rakentuu vähitellen kulttuurinsa mukaisesti. Vuorovaikutuksen taitoja voidaan opetella nimenomaan musiikin keinoin. Vaikka eri taiteenalat yhdistetään multimediasa, lasten kasvatuksessa tarvitaan eri taiteenalojen asiantuntijoita opastamaan lasta oman taiteenalansa salaisuuksiin. Vauvat on syntyessään ohjelmoitu reagoimaan ihmisten välisiin viestintätapoihin, joita taiteiden avulla voidaan tukea, värittää, elävöittää ja havainnollistaa (Dissaynake 2000, 8; 2004).

Lasten laulaminen on myös etnomusiikologian näkökulmasta mielenkiintoista, sillä sen oletetaan Campbellin (1991) mukaan heijastavan kulttuurisia realiteetteja ja tuovan esille niitä tapoja, joilla kulttuurisidonnainen musiikki omaksutaan (Campbell 1991, 16). Lapsen itsensä kehityskaaressa laulu on tärkeä itsensä ilmaisemisen vaihe ja kanava. Äänen erilaisien ominaisuuksien käyttäminen ja niiden yhteensovittaminen vuorovaikutuksessa lapsen ja aikuisen välillä on tärkeää lapsen musiikillisen

arvomaailman muodostumisen kannalta. Aikuisen vastaus omalla äänellä tai keholla on samalla välitön palaute lapselle, osoitus hyväksynnästä ja kannustuksesta jatkamaan. (Fredrikson 1994, 64, 85.)

Partanen (2001) kuvaa suomalaisia hiljaisiksi, luonnosta ammentaviksi ihmisiksi, joilla on voimakas tarve ilmaista itseään eri taiteenalojen keinoin. Edelleen Partanen (2001) korostaa suomalaisen kansanmusiikin elinvoimaisuutta, uusiutuvuutta ja luovuutta. Hän katsoo, että suomalaisilla on vielä voimakas side kulttuuriin juuriinsa. Partanen (2001) näkee suomalaisen kansanmusiikin olevan maassamme hyvin suosittua: suomalainen ei häpeä juuriaan. (Partanen 2001.)

Viitaten Dissaynakeen (2000): musiikkisuhde on ihmiselle yhtä intiimi kuin suhde rakastettuun – siksi se on henkilökohtainen, vaikuttaa syvätasolla ja jättää syvät muistijäljet. Mikään muu taiteen tai kasvatuksen ala ei voi sen vuoksi korvata musiikkia. (Dissaynake 2000, 4-5.) Musiikkikasvattajien tulisi palata inhimillisyyteen, ottaa oppia primitiivisistä esi-isistä kokonaisvaltaisuudessa: miltei kaikki voidaan tehdä alusta alkaen itse (Saastamoinen 1990, 6).

Musiikki kulttuurin ilmentymänä ja kasvun välineenä näyttäytyy niin voimallisessa roolissa yksilön henkisen hyvinvoinnin kannalta, ja sen täydellinen hyödyntäminen vaatii niin syvällistä eksperttiyttä, että tarvitsemme alan spesialisteja kantamaan kokonaisvastuun asiasta. Voivatko musiikkileikkikoulunopettajat olla näitä spesialisteja?

3 MUSIIKKILEIKKIKOULUNOPETTAJIEN KOULUTUS

Tarkastelen musiikkileikkikoulunopettajien koulutusta nimenomaan sisällöllisistä, tavoitteellisista ja toteutuksellisista kysymyksistä lähtien. Ammattikorkeakoulujärjestelmään tai koulutuspoliittisiin kysymyksiin en syvenny niin mielenkiintoisia kuin ne olisivatkin. Kuvaan vain keskeisinä pitämiäni seikkoja Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikkileikkikoulunopettajakoulutuksen kannalta: se on yksi osa tutkimukseni ydinkysymyksiä työelämän kentän ja musiikkileikkikoulunopettajan eksperttiys -kysymysten lisäksi.

3.1 Koulutuksen ylläpitäjänä ammattikorkeakoulu

Ammattikorkeakoulujärjestelmä on käytännönläheisempi vaihtoehto korkeakouluopinnoille. Se lähtee opiskelijan omista – ja työelämän tarpeista. (Halme 2001, 2.) Ammattikorkeakoulussa, musiikin koulutusohjelmassa suoritetulla tutkinnolla tähdätään ensisijaisesti työelämän asiantuntija- ja johtotehtäviin. Tutkinnon suorittanut voi toimia laulun- tai soitonopettajana, teorian- ja säveltapailun opettajana musiikin perusopetuksessa, vapaan sivistystyön saralla tai yrityssectorilla. (Musiikkialan muistio 38:2002, 27; Halme 2001, 2-3.) Vaikka muistiossa ei sitä nimenomaisesti mainita, ammattikorkeakoulututkinnolla voi suuntautua lisäksi musiikkileikkikoulunopettajan työtehtäviin musiikkipedagogi (AMK) – tutkintonimikkeellä. Opiskelijan pääaineena on tuolloin varhaisiän musiikkikasvatus. Musiikkipedagogin tutkintoon sisältyvät opettajan pedagogiset opinnot antavat yleisen opettajakelpoisuuden ja laaja-alaiset valmiudet opetustehtävissä toimimiseen (Musiikkialan muistio 38:2002, 27).

Opetusministeriön kyselyn (15.1.2002) mukaan ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmien opetus painottuu selvästi klassiseen³³ musiikkiin. Pääinstrumenteista suosituimmat olivat laulu, jouset ja piano. (Musiikkialan muistio 38:2002, 63–64.) Meneillään olevalle kaudelle 1999–2004 hyväksytyssä kehittämissuunnitelmassa työpaikoilla tapahtuva oppiminen vakiinnutetaan keskeiseksi osaksi ammattiin valmistavaa koulutusta. Tehdyissä linjauksissa ammattikorkeakoulut vahvistavat työelämäyhteyksiään ja osaamistaan työelämän kehittämiseksi. (Musiikkialan muistio 38:2002, 21.)

Ammattikorkeakoulujen profiloitumisen tulee selvästi erota yliopistojen profiilista. Koska ammattikorkeakoulujärjestelmä rakentui entisen oppilaitosjärjestelmän päälle niitä jakamalla, yhdistämällä ja organisoimalla, tarvitaan kehittämisstrategiaa, jotta opistot voivat kehittyä korkeakouluiksi. (Helakorpi et al. 1997, 6.) Ammattikorkeakoulujen ominaisuuksista Helakorven et al. (1997) mukaan Suomen mittakaavassa suurella koolla tavoitellaan tehokkuutta ja taloudellisuutta. Monialaisuudella toivotaan toteutuvan työelämään tähtäävän poikkitieteellisyyden. Ammattikorkeakoulut ovat valtakunnallisia ja autonomisia ja harjoittavat työelämälähtöistä kehittämistoimintaa. Järjestelmässä ei tunneta professuureja, vaan opettajan pätevyudessa painotetaan työelämän tuntemusta korkean tieteellisen tason ohella. (Helakorpi et al. 1997, 6.)

Jyväskylän ammattikorkeakoulussa toimi 1998–1999 viisi (5) koulutusalaa: 1) tekniikka ja liikenne, 2) hallinto ja kauppa, 3) matkailu-, ravitsemis- ja talousala, 4) sosiaali- ja terveysala ja 5) kulttuuriala. Lisäksi ammatillinen opettajakorkeakoulu oli alusta alkaen mukana organisaatiossa. Vuonna 1999 monialaisuus lisääntyi vielä yhdellä alalla luonnonvara-alan liittyessä mukaan ammattikorkeakouluun. (Lyytinen 1999, 22.) Kulttuurialaan kuuluu neljä koulutusohjelmaa: viestintä, vaatetus, englanninkielinen koulutusohjelma Degree Programme in Music Management ja musiikki.

Jyväskylän ammattikorkeakoulun työelämästrategiat ovat intensiivisesti jäsenneltyjä strategiaryhmissä, vaikka työelämäyhteistyö ei muodostakaan omaa erillistä sektoriaan. Organisaation sisäiset painotukset koulutusalohtaisesti vaihtelevat suuresti; myös

³³ Klassinen musiikki: kaikki klassinen, länsimainen taidemusiikki, vakava musiikki, konserttimusiikki (Musiikkialan muistio 38:2002, 62).

tehdyt linjaukset eroavat toisistaan. Työelämäyhteistyön arvioinnissa kehittämissuosituksista viimeinen ”täydennyskoulutus tulisi saada kiinteämmin tukemaan peruskoulutusta työelämäyhteistyön näkökulmasta” jää mieleeni (Lyytinen 1999, 27). Näen ehdotuksessa suurta viisautta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikkileikkikoulunopettajien koulutuksessa olemme toteuttaneet ajatusta esimerkiksi erikoistumisopintoina lastentarhanopettajille, mm. siksi, että he voisivat entistä asiantuntevammin ohjata peruskoulutuksen opiskelijoitamme opetusharjoittelussa opetusharjoittelun ohjausta varten luodun yhteistyömallin mukaisesti. Ammatillisen opettajakoulutuksen tavoitteena asetuksen (455/1996) mukaan on antaa opiskelijalle 1) tiedot ja taidot ohjata erilaisia oppijoita sekä 2) valmiudet kehittää opetusalaansa (AOKK). Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on jo vuosia sitten kuvattu opettajan ydinosaamisen muodostumista. Siihen palaan luvussa 6.1.3 nimenomaisesti musiikkileikkikoulunopettajan eksperttityden rakentumista tarkastellessani..

Musiikinalan ammatillista koulutusta selvittänyt työryhmä katsoo, että musiikinalan ammatillisen koulutuksen opiskelijapaikkoja tulee vähentää, kuitenkin siten, että koulutuksen monimuotoisuus säilytetään. Vähennykset tulee kohdistaa ensisijaisesti klassisen musiikin muusikko- ja musiikkipedagogikoulutukseen niin, että erityisesti klassisen laulun, pianon, kitaran, ja huilunsoiton opiskelijamääriä vähennetään. Työryhmä katsoo lisäksi, että musiikinalan ammatillisten koulutusten tehtäväjako ja erikoistumista tulee selkiyttää ja kehittää yhteistyössä järjestäjien kesken Musiikkialalla työssä oppimisen merkitystä tähdennetään, ja korostetaan, että harjoittelun tulee muista aloista poiketen tapahtua nimenomaan alan oppilaitoksissa. Ohjaavan opettajan merkitystä korostetaan. (Musiikkialan muistio 38:2002, 4-6.)

3.2 Musiikkileikkikoulunopettaja, musiikkipedagogi (AMK)

Lähestyn musiikkipedagogi (AMK) -tutkintoa ainoastaan Jyväskylän ammattikorkeakoulun varhaisiän musiikkikasvatuksen pääaineopintokokonaisuuden näkökulmasta (pääluku 3.3), mutta luon kontekstiä ja pohjaa ensin valtakunnallisen ja historiallisen näkökulman kautta pääluvussa (3.2). Jyväskylän ammattikorkeakouluun liittyvistä opinnäytetöistä tämän työn kannalta olennaista pohjatietoa voi lukea

esimerkiksi Markku Pöyhösen (2002, 2004a) tai Juhani Laurilan (2000) lisensoitettavista.

3.2.1 Musiikkileikkikoulunopettajien koulutuksen synty ja kehitys

Lisäkoulutuksen tarve huomattiin jo itse musiikkileikkikoulutoiminnan syntyvaiheina: vuosina 1958 – 1971 musiikkileikkikoulunopettajina toimivat musiikinopettajat, lastentarhanopettajat, soiton-, säveltapailun- ja teorianopettajat, toisinaan myös laulunopettajat tai kanttorit (Ollaranta 2004). Musiikkileikkikoulunopettajien koulutuksen juuret ovat siis itse musiikkileikkikoulutyössä sekä musiikkileikkikoulun syntymisessä Suomeen. Musiikkileikkikoulutoiminnan historiasta kerron pääluvussa 2.2.

Merkkihenkilöitä Suomen musiikkileikkikoulun ja – opettajakoulutuksenkin kannalta ovat olleet Sirkka Valkola-Laine, Maisa Krokfors, Ritva Laurila, Ellen Urho ja Inkeri Simola-Isaksson. Maisa Krokfors mainitsee olleensa Ritva Laurilan ohella ensimmäinen musiikkileikkikouluun erikoistunut opettaja. Hän kuvaa musiikkileikkikoulun erikoistumiskurssin opetustilaa. Observointi-mahdollisuuden myötä opetuksen taso nousi huomattavasti: ”Opetusharjoitteluluokassa oli yksipuolinen peili-ikkuna, luokassa flyygeli ja lapsille sopivat huonekalut sekä hyvät välineet. Opiskelijaryhmien erilaiset valmiudet olivat näissä oloissa toinen toisiaan täydentäviä ja rikastuttavia.” (Musiikinopettaja Maisa Krokfors, henkilökohtainen tiedonanto 23.12.2003.)³⁴

Kaavakuvan (kuvio 2, s. 51) pohjalta aloitin koulutuksia koskevan selvitystyöni. Musiikkileikkikoulunopettajakoulutuksen syntyvaiheita tai historiaa ei tietääkseni kukaan vielä ole tallentanut, joten katson, että minun on hyvä sisällyttää joitakin piirteitä tähän työhön. Uskon, että alla oleva kuvaukseni koulutuksen erilaisista malleista selittää kuviota 2 erityisesti alaosan (koulutus) osalta.

Yläosassa (työelämä) olen pohtinut musiikkileikkikoulunopettajien pääaineen (varhaisiän musiikkikasvatus) tarpeita ja hyödyntämismahdollisuuksia.

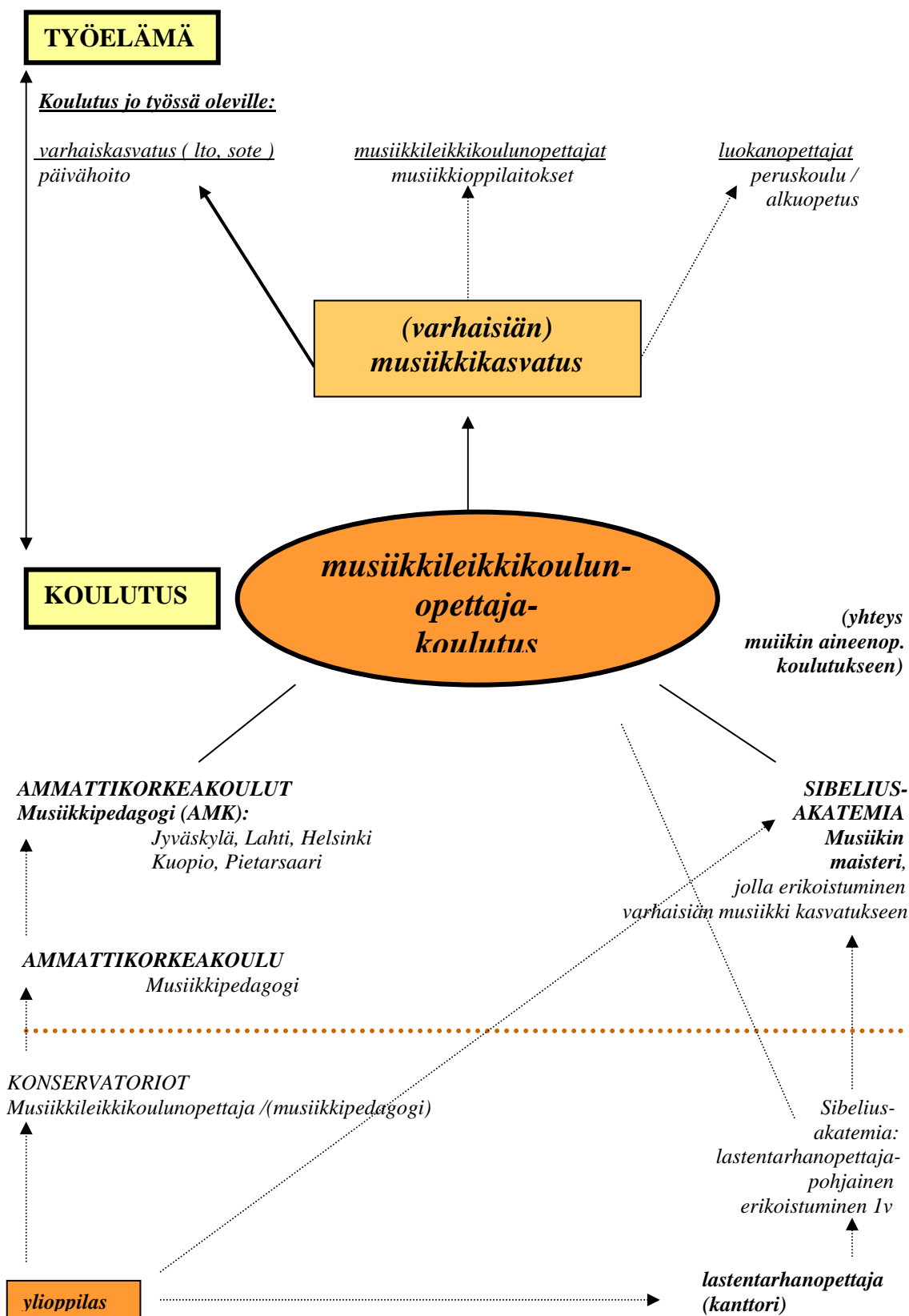
³⁴ Musiikinopettaja Maisa Krokfors toimi johtajana ja vastaavana opettajana Sibelius-Akatemian järjestämällä, lastentarhanopettajille suunnatuilla täydennyskoulutuskursseilla (120 ja 300 tuntia) vuosina 1979–1986 (työtodistus 29.3.1987). Kurssi antoi musiikkileikkikoulunopettajan pätevyuden. Hän suoritti Master of Arts – tutkinnon USA:ssa, Columbia University Teacher’s Collegessa Music and Music Education -koulutusohjelmassa ja erikoistui siellä varhaiskasvatukseen (henkilökohtainen tiedonanto Maisa Krokfors 23.12.2003).

Musiikkileikkikoulunopettajat tai heitä kouluttavat tahot opiskelijoineen voisivat nykyistä enemmänkin järjestää täydennyskoulutusta tai kursssia jo työssä olevia eri varhaiskasvatusalojen ammattilaisia: päivähoitohenkilöstöä (lastentarhanopettajat, sosionomit, sosiaalikasvattajat, päivähoitajat, lastenhoitajat, lähihoitajat; perhepäivähoitajat) ja perusopetuksessa toimijoita (luokanopettajia, koulunkäyntiavustajia iltapäiväkerhojen ohjaajia jne.) Erityisesti musiikkileikkikoulunopettajien koulutuspaikkojen tulisi ottaa vastuulleen myös musiikkileikkikoulunopettajien täydennyskoulutus ja erilaiset virikekurssit.

Kuviossa 2 (s. 51) koulutuksen kehityshistorian kuvauksesta kohdat 1-2 liittyvät kohtaan ”lastentarhanopettajapohjainen erikoistuminen 1v”, kohta 3 koskee konservatoriokoulutusta ja kohdan 4 ammattikorkeakoulukoulutus (joka alkaa osittain jo kohdassa 3) näkyy kahtia jaettuna kuviossa 2: 160 ov:n ja 180 ov:n laajuiset tutkinnot. Koska kuvio 2 on tehty huomattavasti aikaisemmin kuin työn edetessä koottu tieto todellisesta koulutusten kehityksestä, kuvio ja kuvion teksti eivät täysin täsmää. En kuitenkaan halunnut muuttaa alkuvaiheessa esittämäni näkemystä, sillä se on ennakkokäsitykseni nykyisistä ja aiemmista koulutusmalleista.

Ellen Urho aloitti vuonna 1971 Sibelius-Akatemiassa musiikkileikkikoulunopettajien kelpoisuuteen johtavan täydennyskoulutuksen luentotyypillisesti. Koulutus sisälsi opetusharjoittelu-mahdollisuuden. Myös lastentarhanopettajilla oli ilmeisesti mahdollisuus osallistua jo tuohon koulutukseen talon ulkopuolisina ”vaihto-opiskelijoina”. Inkeri Simola-Isaksson jatkoi oman toimensa ohella Ellen Urhon täydennyskoulutustyötä. Lukuvuonna 1977 - 1978 hän pyysi avukseen Maisa Krokforsia, joka jatkoi Inkeri Simola-Isakssonin sijaisena syksystä 1978 alkaen. Opiskelijaryhmät olivat todella heterogeenisiä – osalla oli vahva musiikillinen tausta, toisilla taas vahva pedagoginen osaaminen. Luentotyypinen opetus toteutettiin suurille opiskelijaryhmille ja tilapäisluonteinen harjoitusmusiikkileikkikoulu yhteistyössä alueen seurakunnan kanssa työllistivät kouluttajan todella kokopäiväisesti. (Musiikinopettaja Maisa Krokfors, henkilökohtainen tiedonanto 23.12.2003, Ollaranta 2004.)

Kuvaan musiikkileikkikoulun kenttää seuraavan kuvion avulla:



KUVIO 2.

Musiikkileikkikoulunopettajakoulutus murrosvaiheessa kaavakuviona 6.3.2003

KH:n yleiskirjeessä 2948/78 kerrotaan asetuksen ja virkanimikkeiden uudistamisesta, johon liittyen kouluhallitus toimitti konservatoriolle uuteen musiikkileikkikoulunopettajan tutkintoon vaadittavat opinnäytteet vuonna 1977. Tällöin musiikkileikkikoulunopettajan tutkinnon katsottiin olevan alemman keskiasteen kolmivuotinen tutkinto välitutkintona musiikkioppilaitoksen opettajan tutkinnolle. Asetus vuodelta 1987 kuitenkin poisti edellä mainitun välitutkinnon käytöstä, ja alemman tason kelpoisuuden hankkineiden musiikkileikkikoulunopettajien pätevyudet haluttiin nostaa lisäkoulutuksella musiikkiopistonopettajan tasolle. (Laurila 2000, 148.)

Koulutuksen kehityskulku kokonaisuutena:

1. *Musiikkileikkikoulunopettajaksi pätevytyminen:*

Vuodesta 1971 alkaen musiikkileikkikoulunopettajan pätevyys Sibelius-Akatemiasta; kouluttajina Ellen Urho, Inkeri Simola-Isaksson ja Maisa Krokfors

2. Vuosina 1979 – 1986 Sibelius-Akatemiassa vuoden mittainen, 120 tunnin laajuinen musiikin täydennyskoulutuskurssi lastentarhanopettajille.; kouluttajana Maisa Krokfors. Syksystä 1980 lähtien kurssi järjestettiin Sibelius-Akatemian koulutuskeskuksen täydennyskoulutuskurssina. Sama kurssi toteutettiin 300 tunnin laajuisena: kelpoisuus musiikkioppilaitoksen musiikkileikkikoulunopettajan toimeen vuosina 1982 – 1986 (1981 - 1985) ³⁵ Lastentarhanopettajien mahdollisuus täydennyskoulutukseen eli musiikkileikkikoulun erikoistumiskoulutukseen loppui

3. *Musiikin alkuopettaja:*

1986–1988 / 1989 järjestettiin musiikin alkuopetuksen nimellä tapahtuvaa koulutusta, joka tuotti kaksoiskompetenssin: musiikkileikkikoulu ja pienet soitto-oppilaat. Koulutuksen laajuus oli 1050 tuntia (KH 6787/500/87; Fredrikson 2001, 57).

4. *Musiikkileikkikoulunopettaja:*

Vuonna 1987 käynnistettiin konservatorioissa musiikkileikkikoulunopettajien ylioppilasohjainen koulutus³⁶. Koulutus vuosina 1987 – 1991 tapahtui omalla opintolinjallaan, oman opetussuunnitelmansa mukaisesti. Vuosina 1992 - 1994

³⁵ Kaksi eri tietoa ajankohdasta.

³⁶ Lukuvuonna 1987–1988/1989 musiikin alkuopettajakoulutukseen otettiin seitsemän peruskoulu- tai ylioppilasohjaisista opiskelijaa, ja vuodesta 1988 alkaen koulutus oli kokonaan ylioppilasohjainen (Laurila 2000, 158). Fredriksonin (2001, 58) mukaan musiikkileikkikoulunopettajan opintolinja käynnistyi vuonna 1990.

musiikkileikkikoulunopettajan opintolinjan laajuus oli 3727,3 – 4190 tuntia ja kestoltaan neljä vuotta. Vuodesta 1994 alkaen siirryttiin valtakunnallisesti laskemaan opintojen laajuutta opintoviikko-käsitteen avulla. Helsingin konservatorion opetussuunnitelmissa 1994 – 1996 koulutuksen laajuus oli 160 opintoviikkoa ja kesto neljä vuotta. (Ollaranta 2004.)

5. *Musiikkipedagogi, musiikkileikkikoulunopettajan suuntautumisvaihtoehto:*

Konservatorioiden opetussuunnitelmissa 1996 – 1998 musiikkipedagogin koulutusohjelmassa musiikkileikkikoulunopettajan suuntautumisvaihtoehdossa koulutuksen laajuus oli edelleen 160 opintoviikkoa ja kesto neljä vuotta. (Ollaranta 2004.) Musiikkipedagogi – tutkintonimike otettiin käyttöön jo konservatorioaikana, vuonna 1996 (Helsingin konservatorio, opinto-opas 1996 - 1998, 36).

6. *Musiikkipedagogi (AMK):*

Musiikin koulutusohjelma käynnistyi Jyväskylän ammattikorkeakoulussa syksystä 1998 alkaen. Musiikkileikkikoulunopettajakoulutus oli edelleen nelivuotinen, 160 opintoviikon laajuinen. (Pöyhönen 2002, II / 35, 71.) Vuoden 1999 opetussuunnitelmassa laajuus kasvoi 180 opintoviikkoon koulutuksen saadessa samalla lisää pituutta: koulutus oli nyt kestoltaan 4½ vuotta. (Ollaranta 2004; Pöyhönen 2002, II, 72.) Jyväskylässä luovuttiin suuntautumisvaihtoehdoista syksystä 2001 alkaen (JAMK, yleisopas 2001 - 2002, 282 - 283, 290; Pöyhönen 2002, II / 105). Nykyinen tutkintonimike musiikkipedagogi (AMK). Tutkinnon laajuus on edelleen 180 ov ja pääainemikkeenä varhaisiän musiikkikasvatus.

Musiikkileikkikoulunopettajakoulutuksia toimii lukuvuonna 2004–2005 Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiassa, Lahden ammattikorkeakoulussa, Svenka Yrkehögskolanissa Pietarsaareissa, Pohjois-Savon ammattikorkeakoulussa Kuopiossa ja Jyväskylän ammattikorkeakoulussa.

Näiden koulutusten lisäksi musiikkileikkikoulunopettajan pätevyyden saattoi siis saada myös Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelmasta, mikäli valitsi syventymiskohteeseen musiikin varhaiskasvatuksen (Kroffors 23.12.2003). Tämä mahdollisuus on edelleen yleisen käsityksen mukaan olemassa, mutta mistään en ole kuitenkaan löytänyt tietoa painettuna. Syventymiskohteen laajuus on 6 ov. (Sibelius-

Akatemian opinto-opas 2002 – 2003; Musiikinopettaja Maisa Krokfors, henkilökohtainen tiedonanto 23.12.2003.)

Musiikin varhaiskasvattajat ry. kirjoitti SMOL:n edunvalvontajaostolle kannanoton 19.4.1983 musiikkileikkikoulunopettajien koulutuksen laadun puolesta. Katsottiin, että musiikkileikkikoulunopettajien koulutuksen tulee säilyä korkeakoulutasoisena, sillä lapsen ensimmäistä musiikinopettajaa painaa suuri vastuu. Lisäksi nähtiin opettajan tarvitsevan yleissivistystä (ylioppilaspohjan), yleismuusikon valmiudet ja varhaiskasvatukseen vaadittavat pedagogiset valmiudet. Edes hyvin suunnitellun keskiasteen koulutuksen ei katsottu riittävän - olihan kyse opettajan koulutuksesta. Sibelius-Akatemian ”uudessa koulutusohjelmassa” oli mahdollista valita musiikin varhaiskasvatus syventymiskohteeksi – mikä merkitsi 16 opintoviikon opintoja jakautuneena kolmelle opiskeluvuodelle³⁷. Tällöin musiikkileikkikoulunopettajan pätevyys oli mahdollista hankkia myös sitä kautta. ”Samaan, vaativaan ammattiin, ei voida valmistaa opiskelijoita sekä korkeakoulussa että konservatoriossa. Kaksi eri-arvoista tutkintoa toisi alalle sekaannusta. (Kannanotto 1983.)

Kannanotossa ilmaistaan huoli myös seuraavia kysymyksiä koskien: mistä olisi mahdollista saada pätevät kouluttajat konservatorioihin ja miten olisi mahdollista taata koulutuksen tasokkuus sekä eri pisteissä toimivien koulutusten vertailukelpoisuus sekä mistä saataisiin koulutusta vastaavaa työtä kaikille valmistuneille? (Kannanotto 1983.)

3.2.2 Musiikkileikkikoulunopettajakoulutuksen toteutusmalleista ja opetussuunnitelmista

Niin musiikin aineenopettajat kuin musiikkileikkikoulunopettajana elantonsa ansaitsevat opiskelevat musiikkikasvatusta pääaineenaan. Kaksi keskeistä teemaa opinto-ohjelmassa ovat musiikki laaja-alaisesti ja käytännönläheisesti sekä pedagogiikka: didaktiset, ohjaukselliset taidot ja tiedot. Tällä hetkellä, 2000-luvun alussa molempien em. koulutusohjelmien tutkintovaatimuksissa katsotaan musiikkikasvattajan tarvitsevan 35 opintoviikon laajuiset opettajaopinnot, siis yleinen opettajan kelpoisuus. Erona näyttäisi äkkiä katsoen olevan ainoastaan opetettavan

³⁷ Sibelius-Akatemian ”uudella koulutuksella” tarkoitettiin musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaa.

ryhmän ikätaso. Tämä tuokin yllättävän paljon mullistuksia opetussuunnitelmaan! Sibelius-Akatemiassa on ollut 1970-luvulta alkaen mahdollista valita musiikkikasvatuksen erikoistumisalueeksi musiikin varhaiskasvatus.³⁸ Opetussuunnitelma 1982–83 liitteessä 10. Kurssille osallistuvalla edellytettiin Sibelius-Akatemian päästötodistusta sekä hyväksytyä soveltuvuuskoetta, jossa todettiin alalle soveltuminen, ja lastentarhanopettajalta edellytettiin ammattitutkinnon lisäksi näyte laulutaidosta sekä vähintään yhden säestysinstrumentin hallinta (Musiikinopettaja Maisa Krokfors, henkilökohtainen tiedonanto 23.12.2003).

Esittelen Hanna Untalan (2001) tutkimusta luvussa 4.1.2. Monet siinä esille nousseet opetussuunnitelmaa ja koulutusmallia koskevat seikat ovat uskoakseni yleisestikin luonteenomaisia musiikkileikkikoulunopettajia kouluttaville yksiköille. Esimerkiksi opintokokonaisuus on samantyyppinen kaikkialla: pääaineen opintoja, instrumenttiopintoja ja opetusharjoittelua, suurin piirtein samassa suhteessa painotettuina. Kuitenkin, verrattaessa esimerkiksi Lahden ja Jyväskylän koulutuksia keskenään tai vaikka Helsingin Stadian koulutukseen, opintosisällöt, periaatteet ja tavoitteet ovat ratkaisevissa kohdissa erilaisia. Siksi yhtä koulutusta koskevaa tutkimusta ei voida liiaksi yleistää koskemaan suomalaista musiikkileikkikoulunopettajien koulutusta kokonaisuudessaan.

Helsingin Stadian koulutus identifioituu voimakkaasti yliopettaja Ritva Ollarannan persoonaan ja hänen pitkään kokemukseensa perustuviin näkemyksiinsä sekä hänen laajaan opetusmateriaali-tuotantoonsa. Lahden koulutus mielletään periaatteiltaan Kodály-pedagogiikkaan painottuvana koulutuksena johtuen siellä pitkän uran tehneestä vastuukouluttajasta Sinikka Kesävuori-Hyytiäisen teoriaopettajataustasta. Kesävuori-Hyytiäinen jäi muutama vuosi sitten eläkkeelle. Nykyisin Lahden koulutuksesta vastaa Päivi Mäkitalo. Kuopiossa³⁹ itse musiikkileikkikoulutoiminta on voimakasta. Pieni koulutus nivoutuu kiinteästi siihen ja assosioituu Hilikka Hautsalon tunnettuun ja tunnustettuun, lämpimään pedagogiikkaan. Pietarsaaren pienestä ruotsinkielisestä koulutuksesta otti syksystä 2004 alkaen vastuun Inger Söderman. Koulutus pyrkii tällä hetkellä pitkän olemassaolotaistelunsa jälkeen organisoitumaan päästäkseen kunnolla

³⁸ Nykyinen termi varhaisiän musiikkikasvatus.

³⁹ Pohjois-Savon ammattikorkeakoulun musiikkileikkikoulunopettajien koulutus lakkautuu: viimeiset musiikkileikkikoulunopettajiksi suuntautuvat musiikkipedagogit (AMK) valmistuvat keväällä 2005.

käyntiin. Jyväskylän koulutusta pidetään laaja-alaisena, avoimena ja edistyksellisenä. Jyväskylä on tullut viime vuosina tunnetuksi alallaan myös vahvasta ”muskaritiimistään”: kolmen kouluttajan yhteistoiminnasta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun kulttuurialan musiikissa varhaisiän musiikkikasvatuksen ainoa lehtoraatti on Leena Pantsulla; muut tehtävät hoidetaan tuntiopettajien voimin. Itse olen vastannut koulutuksesta viiden viimeisen vuoden ajan.

Kommentoin tässä työssäni nykyisistä opetussuunnitelmista vain omaa opetussuunnitelmaamme (luku 3.3.2) ja tuon esille muiden koulutuspaikkojen opetussuunnitelmista lähinnä vertailun vuoksi muutamia yksityiskohtia, joihin haluan kiinnitettävän huomiota.

3.2.3 Muleko, musiikkileikkikoulunopettajien koulutustyöryhmä

Musiikkileikkikoulunopettajien kouluttajat ovat tehneet kautta aikojen yhteistyötä. Konservatorioaikoina yhteistyön säännöllisin muoto oli lautakuntatyöskentely: kouluttajat kävivät arvioimassa opiskelijoiden opetusharjoitteluun kuuluvia näytetunteja muissa koulutuspaikoissa. Lähes vuosittain vierailtiin lisäksi opiskelijaryhmien kanssa muissa koulutuspaikoissa ”haistelemassa tuulia” ja hakemassa ideoita.

Ammattikorkeakoulujärjestelmään siirtymisen myötä numeerisesti arvioidut näytetunnit jätettiin pois. Suunnannäyttäjänä Jyväskylän koulutus opetusharjoittelun arviointia kehitettiin ajan vaatimusten mukaisesti. Tästä kerron tarkemmin luvussa 3.3.2.5. Entisen yhteistyömuodon häviämisen myötä tuli tarve löytää uudenlaisia yhteistyömalleja koulutuspaikoiden välille. Loppukevästä 2001 musiikkileikkikoulunopettajien kouluttajat kokoontuivat Jyväskylän ammattikorkeakouluun luomaan yhteisiä suuntaviivoja tulevaisuutta silmällä pitäen⁴⁰ (Muleko 5/2001). Kokoontumisia oli toki tapahtunut aiemminkin, mutta tässä kokouksessa virallisesti syntyi ja nimettiin Muleko, jonka jatkokokoontumiset päätettiin järjestää kaksi kertaa lukuvuodessa kiertäen koulutuspaikoissa vuorotellen.

⁴⁰ Mukana kokouksessa olivat Ritva Ollaranta Helsingistä, Hilikka Hautsalo Kuopiosta, Sinikka Hyytiäinen-Kesävuori Lahdesta, Leena Pantsu, Riikka Liukkonen ja Kaarina Marjanen Jyväskylästä sekä opiskelijaedustus kustakin koulutuspaikasta.

Muleko on muodostunut tärkeäksi, jopa työnohjaukselliseksikin tahoksi kouluttajille. Työryhmän kokouksissa keskustellaan opetussuunnitelma-asioista, opetusharjoittelun järjestämiseen liittyvistä kysymyksistä, koulutuksen järjestämisen yleisistä kulmakivistä ja kouluttajan tehtävän problematiikasta. Mulekon toiminta on saanut varauksettoman tuen kaikkien koulutusta järjestävien ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusalojen johdolta. Muleko toimii MLKO ry:n hallituksen alaisena työryhmänä.

3.3. Musiikkipedagogi (AMK) Jyväskylässä

Olen kuvannut Jyväskylän ammattikorkeakoulussa toimivaa musiikkileikkikoulunopettajien koulutusta Musiikkikasvatuksen aikakauslehti Unisonossa 2/2004. Käsittelen musiikkipedagogi (AMK) -tutkintoa ainoastaan Jyväskylän ammattikorkeakoulun varhaisiän musiikkikasvatuksen pääaineopintokokonaisuuden näkökulmasta. Valtakunnallinen ja historiallinen näkökulma (pääluku 3.2) ovat luomassa kontekstiä yleisellä tasolla ja vertailupohjana. Jyväskylän ammattikorkeakoulun toimintaan liittyvää tämän työn kannalta olennaista pohjatietoa voi lukea esimerkiksi Markku Pöyhösen (2002, 2004) tai Juhani Laurilan (2000) liseniaattitöistä, ja musiikkileikkikoulun-opettajakoulutuksellemme vertailupohjan saamiseksi suosittelen tutustumista Hanna Untalan (2001) Päijät-Hämeen konservatorion koulutukseen liittyvään kasvatustieteen proseminari-työhön ”Tyytyväinenkö musiikkileikkikoulunopettaja.” Esittelen Untalan työtä luvussa 4.1.2.

Jyväskylän ammattikorkeakoulun missio on erityisesti Keski-Suomen hyvinvoinnin lisääminen työelämää, verkostoitumista ja kansainvälistymistä edistämällä, huolehtimalla tulevaisuusorientaatiosta ja laadusta koulutustaan, tutkimus- ja kehitystoimintaansa sekä aluekehitystoimintaa ajatellen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun missiona on lisäksi väestön koulutusmahdollisuuksien jatkuva parantaminen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun arvoina mainitaan vastuu, luottamus ja luovuus. Visiossaan Jyväskylän ammattikorkeakoulu näkee itsensä työelämän kehittämisestä tunnettuna korkeakouluuyhteisönä, joka luo jatkuvasti uutta osaamista, hyvinvointia ja kilpailukykyä vaikutusalueelleen. Tutkimus- ja kehitystyön strategiset

päämäärät jaetaan kahteen osaan, toimintaympäristöstä ja omasta organisaatiosta ja sen kehityksestä nouseviin tavoitteisiin. (JAMK, TK- strategia 2004, 13.)

3.3.1 Jyväskylän koulutuksen kehityspiirteitä

Musiikin alan ammatillinen koulutus käynnistyi 1970 – luvulla seitsemässä konservatoriossa, joista Jyväskylässä aloitettiin ammatillinen koulutus vuonna 1973. 1980 – luvulta alkaen konservatorioissa järjestettiin ylioppilaspohjaista, 4-5 – vuotista koulutusta mm. musiikin alkuopettajan, myöhemmin musiikkileikkikoulunopettajan ammattiin. (Musiikkialan muistio 38:2002, 11–12.) Olen kuvannut musiikkileikkikoulunopettajakoulutuksen kehitystä pääluvussa 3.2. Jyväskylän koulutuksen kehityshistoriassa on esiintynyt monia mielenkiintoisia piirteitä, kuten suunnitelma musiikkiyliopistosta, joka Laurilan (2000) kuvauksen perusteella vaikutti minusta kovinkin hedelmälliseltä kehityssuunnalta, mutta jota en tässä yhteydessä pidä työni kannalta keskeisenä. Jätän sen siis vain maininnan tasolle.

Jyväskylässä päätettiin ammattikorkeakouluun yhdistymisen takaamiseksi terävöittää profiilia opettajankoulutuksen suuntaan eikä musiikinohjaajan opintolinjalle ei enää otettu uusia opiskelijoita syksyllä 1993. Kaikki konservatorion aloituspaikat ja voimavarat keskitettiin musiikkioppilaitosten (28 aloituspaikkaa, kaksi ryhmää) ja musiikkileikkikoulujen (14 aloituspaikkaa, yksi ryhmä) opettajien kouluttamiseen, sillä niillä aloilla uskottiin laitoksen mielestä olevan eniten kysyntää ja suotuisimmat tulevaisuudennäkymät. (Laurila 2000, 163–164.)

3.3.2 Opetussuunnitelma 2003 - 2004: pääaineena varhaisiän musiikkikasvatus⁴¹

Tässä luvussa kuvaan Jyväskylän ammattikorkeakoulun toteutustapaa musiikkileikkikoulunopettajien kouluttamisesta. Olen poiminut tähän kuvaukseen vain joitakin piirteitä; opetussuunnitelma on kokonaisuudessaan luettavissa verkosta osoitteesta <http://webas.intra.jypoly.fi/>. Opetussuunnitelma ja sen toteuttaminen on se

⁴¹ Käytän tässä työssäni ainoastaan opintoviikko-käsitettä määrittämään opintoviikkojen laajuutta ainoastaan siellä, missä sen haluan ilmaista. Muut laajuudet löytyvät liitteenä olevasta *opintokokonaisuussuosituksesta* (liite 2) musiikkileikkikoulunopettajaksi aikovia varten. Rajaan opintopisteajattelun kokonaan työni ulkopuolelle huolimatta jo käynnissä olevasta valmistelutyöstä siihen liittyen, sillä tarkastelen koulutusta retrospektiivisesti.

keskeinen näkökulma, jonka kautta pyrin työssäni selvittämään koulutuksemme laatua suhteessa työelämän tarpeisiin.

3.3.2.1 Määräykset, ammattikorkeakoulun yhteiset opinnot ja rakenne

Ammattikorkeakoulututkintoon kuului jo vuoden 1995 asetuksen (256 / 1995) mukaan perus- ja ammattiopintoja, vapaasti valittavia opintoja, ammattitaitoa edistävää harjoittelua ja opinnäytetyö. Ammattikorkeakoulututkintoon tähtäävät opinnot tulee järjestää koulutusohjelmina. Koulutusohjelmat ovat ammattikorkeakoulun suunnittelema ja järjestämiä opintokokonaisuuksia, jotka suuntautuvat tiettyyn työelämän ammatillista asiantuntemusta edellyttämään tehtäväalueeseen ja sen kehittämiseen. Koulutusohjelmassa voi olla erillisiä suuntautumisvaihtoehtoja (Musiikkialan muistio 38: 2002, 17–18.) Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmassa valinta tehdään tutkintonimikkeiden muusikko (AMK) ja musiikkipedagogi (AMK) välillä lukuvuonna 2003–2004.

Ammattikorkeakoulututkinnon laajuus musiikkialalla on 180 opintoviikkoa ja sääntömääräinen opiskeluaika 4,5 vuotta (Musiikkialan muistio 38:2002, 18). Ammattikorkeakouluopintoihin sisältyvän 20 opintoviikon laajuisen harjoittelun katsotaan edistävän ammattitaitoa. Tutkintoon sisältyvä opinnäytetyö liitetään usein harjoitteluun, mikä on sekä opiskelijan itsensä, työelämän että ammattikorkeakoulun etu. Harjoittelupaikan löytämisessä on hyvin vaihtelevia käytäntöjä riippuen ammattikorkeakoulusta ja koulutusala. Harjoittelun tulee säädösten mukaan olla ohjattua. (Musiikkialan muistio 38:2002, 23–24.)

Opintojen tavoitteina musiikkipedagogin koulutusta ajatellen mainitaan, että opiskelija käyttää omaa taiteilija- ja opettajapersoonaansa työvälineenään. Haasteita hakeva, omakohtainen tavoitteenasettelu, itsearviointi sekä sisäisesti kurinalainen työskentely painottuvat opinnoissa ammatillisen kasvun edistämiseksi. Koulutuksen tavoitteena on kasvattaa itseohjautuva, elinikäiseen oppimiseen valmis ja aktiivinen kulttuurialan ammattilainen. (JAMK opinto-opas 2003–2004, 110.) Musiikin opiskelija voi valita oman HOPS:nsa perusteella opintojaksoja koko kulttuurialan, jopa koko ammattikorkeakoulun opintojaksotarjonnasta, (JAMK opinto-opas 2003–2004, 110.) Musiikin opiskelija voi valita opintojaksoja lisäksi Suomalaisen musiikkikampanuksen

tarjonnasta. Kieli- ja viestintäopinnot suoritetaan ammattikorkeakoulun kielikeskukseen ja pedagogiset opinnot toteutetaan yhteistyössä Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa.⁴²

Musiikkipedagogin suuntautumisvaihtoehdon opetussuunnitelman rakenne Jyväskylän ammattikorkeakoulussa on seuraavanlainen (JAMK opinto-opas 2003–2004, 110):

Perusopinnot + vaihtoehtoiset perusopinnot (sisältävät ammattikorkeakoulun yhteiset opinnot)	40 ov
Ammattiopinnot (Instrumentti-, pedagogiset- ja muut ammattiopinnot)	100 ov
Vapaasti valittavat opinnot	10 ov
Harjoittelu	20 ov
Opinnäytetyö	10 ov
Yhteensä	180 ov

Kuvaan seuraavissa luvuissa musiikkileikkikoulunopettajaopiskelijan kannalta keskeisiä seikkoja opetussuunnitelmassamme.

3.3.2.2 Varhaisiän musiikkikasvatus osana pedagogisia opintoja

Varhaisiän musiikkikasvatus on musiikkileikkikoulunopettajaksi aikovan musiikkipedagogi (AMK)-opiskelijan pääaine. Pääaine-opintojen painopiste sijoittuu voimakkaasti opintojen alkuvuosiin johtuen opetusharjoittelukäytänteistä. Varhaisiän musiikkipedagogiikan pääainekokonaisuus on laajuudeltaan 27 opintoviikkoa ja koostuu neljästä (4) modulista ja 16 opintojaksosta: varhaisiän musiikkikasvatuksen perusteet 1; varhaisiän musiikkikasvatuksen perusteet 2; varhaisiän musiikkikasvatuksen erityispiirteitä sekä muut ammattipedagogiset opinnot. Moduleihin

⁴² Opettajan pedagogisista opinnoista musiikkialalla kirjoitettiin muistio (12:1999) opetusministeriön toimesta. Muistion toteutuksesta vastasi työryhmä, johon kuuluivat pj. Jyväskylän ammattikorkeakoulun rehtori Mauri Panhelainen, apulaisjohtaja Tuire Ranta-Meyer Sibelius-Akatemiasta, koulutusalojohtaja Markku Pöyhönen Jyväskylän ammattikorkeakoulusta ja johtaja Ulla Mutka Jyväskylän ammatillisesta opettajakorkeakoulusta (OPM 12:1999). Koulutusmallin (asetus 455/96 1§) mukaan ammatillisen opettajakorkeakoulun vastuualueeseen kuuluvat kasvatustieteelliset perusopinnot (10 ov) sekä opettajan ammattitaidon osoittaminen ja arviointi – kokonaisuuden (5 ov) vastuualue jaettuna puoleksi musiikin koulutusyksikön kanssa. Ammattipedagogisten opintojen vastuu (20 ov) sen sijaan kuuluu kokonaan musiikin yksikön vastuutehtäviin; opettajakorkeakoulun vastuualueiden läpäistessä kuitenkin myös sen. (OPM 12:1999, 16. Kuvio 2.) OPM:n muistiossa 12:1999 esiintyvä kuvio 2. on luettavissa myös Markku Pöyhösen (2002, 2004) töistä. Jätän sen tästä työstä siitä syystä pois: se ei kuulu tutkimukseni keskiöön.

on sijoitettu opintojaksoja varhaisiän musiikkikasvatuksen perusteisiin, oppimateriaaleihin, työtapoihin, integrointiin (1-2), musiikkileikkikoulutoiminnan suunnitteluun, vauva-, nappula- ja leikkiryhmiin, musiikkikasvatuksen – ja varhaiskasvatuksen historiaan ja nykypäivään, erityispedagogiikkaan, lapsiryhmien ohjaamiseen ja musiikin sovittamiseen lapsia varten sekä täydennyskoulutuskurssien järjestämiseen liittyen. Koko opetussuunnitelman ja kaikkien opintojaksojen sisältökuvaukset voi lukea internetosoitteesta <http://webas.intra.jypoly.fi/>.

Katson opintojakson KMLP39 Musiikkileikkikoulutoiminnan suunnittelu olevan leimaa-antava nimenomaan Jyväskylän koulutukselle. Pidän toiminnan suunnittelua keskeisenä työlle, ja myös ammattimaista leimaa toiminnalle antavana (vrt. mm. Wood 1983; Ruokonen 2002). Musiikkileikkikoulutoiminnan suunnittelu vaatii spesiaalia tietämystä ja asiantuntijuutta – eksperttitytökö?

Suunnitteluohjeistus jaetaan kaikille opiskelijoille ja opetusharjoittelua ohjaaville opettajille vuosittain. Ohjeistus käsittää tunti- ja kausisuunnittelun pääperiaatteet sekä ohjeita tavoitteiden asettamiseksi toiminnalle, sekä kausittaisia että tuntikohtaisia tavoitteita. Ohjeistus tavoitteen asettamista koskien perustuu Hongisto-Åbergin et al. (1993) perusohjeistukseen, konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, Päivähoidon kasvatustavoitteisiin (1980) ja Lahdeksen (1997) kolmijakoon sekä Donna Woodin (1982) ajatuksiin⁴³. Lisäksi musiikkitoiminnan tavoitteet rakennetaan aina suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan, kulttuuriin ja siinä valitsevaan ihmiskäsitykseen, kutakin lapsi- tai lapsi – vanhempi – ryhmää varten spesifisti. Suunnittelussa otetaan huomioon lapsen ikätaso, kehitystaso, musiikillisen kehityksen taso sekä lepo-aktiiviteetti – vaihtelu ja looginen sekä perusteltu musiikillisten työtapojen käyttö. (Marjanen 2002.) Musiikillisen kehityksen mallina toimivat mm. Pirkko Paanasen (1997) ja Maija Fredriksonin (2003) esitykset.

Jokaiselle tunnille asetetaan tavoitteet seuraaviin osa-alueisiin: musiikillinen tavoite; päätavoite; kognitiivinen tavoite; sosioemotionaalinen tavoite; psykomotorinen tavoite; esteettinen tavoite sekä oma pedagoginen tavoite (Marjanen 2002, 4.) Nämä kaikki

⁴³ Lahdeksen (1997) kolmijako: kognitiiviset, affektiiviset (=emotionaaliset ja sosiaaliset) ja psykomotoriset tavoitteet (Marjanen 2002b, 2). Hongisto-Åbergin et al. (1993) ja Woodin (1982) ajatuksia olen esitellyt työssäni aiemmin kuten Päivähoidon kasvatustavoitteitakin (1980).

johdattavat opettajaa ja ryhmää samaan suuntaan: musiikki kietoutuu kaikkiin tavoitteisiin. Tavoitteiden ja (musiikin) oppimisen kokonaisuutta kuvaan liitteessä 3. Jokaisen tunnin jälkeen kirjoitetaan itsearviointi. Opettajaksi kasvamista seurataan myös pitkällä aikavälillä. Opiskelija saa tukea sekä opetusharjoittelun ohjauksen että opintojakson KMZM06 Portfoliotyö (2 ov) kautta seurattua kasvamistaan opettajaksi..

3.3.2.3 Musiikkipedagogin laaja-alaiset instrumenttiopinnot

Musiikkipedagogin laaja-alaiset instrumenttiopinnot on suunniteltu sekä musiikkileikkikoulunopettajiksi että musiikinohjaajiksi aikovia opiskelijoita varten. Ne koostuvat pääinstrumentista (25 ov), sivuinstrumentista (piano tai laulu, jos ei pääinstrumentti; 6 ov), muusta instrumentista (piano tai laulu, jos ei jo edellä; 4 ov) ja neljän (4) opintoviikon kokonaisuudesta pieniä instrumenttiopintojaksoja: nokkahuilu, viisikielinen kannel, rytmisoittimet ja akustinen kitara, jonka tilalle voidaan vaihtoehtoisesti valita harmonikka, sähkökitara tai 10–39 –kielisen kanteleen soitto. Perustellusta hakemuksesta voi koulutuspäällikkö myöntää lisäksi oikeuden II instrumenttiin (12 ov). Kaikki musiikkipedagogi (AMK)-opiskelijat suorittavat lisäksi vapaa säestys 1 - opintojakson, joka sisältyy perusopintoihin⁴⁴.

Musiikkileikkikoulunopettajan työssä monipuolinen ja laaja-alainen instrumenttivalikoima on tärkeä ja vähäisilläkin taidoilla useissa instrumenteissa pärjätään. Musiikillinen identiteetti rakentuu kuitenkin ajatukselle, että on olemassa yksi vahva ja ”oma” instrumentti: pääinstrumentti. Yhteismusisointi kuuluu sekä pääinstrumentin opintoihin että musiikkileikkikoulu-koulutuksen sisäisiin toimintoihin, nykyisin lähinnä projektiopintojen muodossa toteutettuna. Musiikkileikkikoulunopettajaksi opiskelevat ovat myös julkaisseet useita CD-levyjä.

Esittävän säveltaiteen opintoja (1-4) Stadian opetussuunnitelmassa (Musiikkipedagogi/varhaisiän musiikkikasvatus) on yhteensä 50 opintoviikkoa. Saako Stadiasta, musiikkileikkikoulunopettajan suuntautumisvaihtoehdosta valmistunut

⁴⁴ Krokfors (29.1.1986) kirjoittaa: ”Syksyllä 1985 kokeiluluontoisesti toiminut vapaasäestyksen opetus on osoittautunut erittäin tarpeelliseksi. Sen vaikutus näkyy jo nyt opiskelijoiden pitämässä harjoitustunneissa.”

musiikkipedagogi (AMK), vahvemman musiikillisen identiteetin kuin Jyväskylästä valmistunut musiikkipedagogi (AMK), joka suuntautuu musiikkileikkikoulutyöhön suorittuaan yhteensä 39 opintoviikkoa musiikkipedagogin laaja-alaisia instrumenttiopintoja? ⁴⁵ (JAMK opinto-opas 2003 - 2004, 114.)

3.3.2.4 Musiikin ammattiopinnot ja varhaisiän musiikkikasvatus

Esittelen näkemykseni mukaan opetussuunnitelman (2003 - 2004, 116–118) järjestyksessä musiikkileikkikoulutyön kannalta ammattiopintoihin luettavat keskeiset opintojaksot. Opintokokonaisuuteen sisältyy monia muitakin tärkeitä opintoja: olen maininnut tässä asioita, jotka luovat mielestäni juuri Jyväskylän koulutukselle ominaista profiilia. Opintojaksojen sisältökuvaukset on luettavissa verkosta, internetosoitteesta <http://webas.intra.jypoly.fi/>.

Psykologian perusteisiin luetaan opintojaksot kehityspsykologia ja työyhteisöpsykologia. Musiikkileikkikoulunopettaja ei voi työskennellä tai suunnitella opetustaan ilman tietoa lapsen musiikillisesta - ja kokonaiskehityksestä. Kehityspsykologiassa keskitytään lapsen kehitykseen, joka luo pohjaa musiikillisen kehityksen käsittelylle pääaineen pedagogisissa opinnoissa.

Musiikkiterapia – opintojakso toteutetaan yhteistyössä Suomalaisen musiikkikampuksen kanssa. Tarkoitus on, että opiskelija tulee tietoiseksi opetukseen liittyvistä terapeuttisista näkökohdista.

Improvisointi. Nousussa oleva musiikkikasvatuksen alue - koko kenttää ajatellen. Jyväskylässä improvisointi-opintojaksolla syvennyttään nimenomaan alkeisimprovisaation periaatteisiin, toteutustapoihin ja periaatteisiin. Olen kuvannut improvisoinnin periaatteita luvussa 2.3.2. Musiikkileikkikoulunopettajien koulutuksessa improvisointi huomioidaan melko hyvin. Entistä suurempaa vapautta tehdä yksilöllisiä opintovalintoja ja erikoistua pidetään toivottavana. (Hurskainen 2000, 64.)

Tanssin ja liikunnan opintojaksoista kaikki musiikkileikkikoulunopettajaopiskelijat suorittavat vähintään Lasten musiikkiliikunta-opintojakson. Myös muut tähän moduliin luettavat opintojaksot ovat sekä suosittuja että suositeltavia opiskelijoiden keskuudessa.

⁴⁵ Tulkitseen Stadian opinto-opasta 2003 - 2004 niin, että varhaisiän musiikkikasvatuksen pääainevalinta tarkoittaa edelleen samalla suuntautumisvaihtoehdon valintaa (Stadia, opinto-opas 2003 - 2004, 50). Jyväskylässä suuntautumisvaihtoehdot poistuiivat vuoden 2001 - 2002 opetussuunnitelmassa (JAMK, yleisopas 2001 - 2002, 282–283, 290).

Äänenkäyttö musiikkipedagogin työssä – opintojakso olisi varmasti hyödyllinen kaikille pedagogeille, jotta osattaisiin käyttää ääntä niin, että se mahdollisimman vähän rasittuisi ja kestäisi jatkuvaa äänessä oloa hyvin⁴⁶. Opintojaksolla opiskelija perehtyy omaan ja lasten äänenkäyttöön lauluissa, puhutussa tekstissä (saduissa, riimeissä ja loruissa) ja oppii käyttämään niissä ääntään monipuolisemmin esimerkiksi laulu - Suzukin ja Kodály – menetelmän tukemana. Opintojaksolla tarkastellaan lisäksi ääniergonomiaa, laulujen ja tekstien käsittelyä sekä lasten äänenkäyttöharjoituksia.

Projektiopinnot sisältävät monia mahdollisuuksia sekä kokonaisuuksina että omien, persoonakohtaisten ideoiden ja intressien kannalta. Musiikissa projektiopinnot toteutetaan usein konsertteina, CD-tuotantona tms., yleensä yhteistyössä suurehkon opiskelijaporukan kanssa. Projektiopinnot sisältävät usein yhteismusisointia ja niitä voidaan toteuttaa yhteistyössä yli koulutusohjelmarajojen, mahdollisesti työelämäyhteyttä hyväksi käyttäen.

Verrattaessa JAMK:n ja Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian opetussuunnitelmia keskenään voidaan havaita selkeä sisällöllinen samankaltaisuus. Esimerkiksi pääaineeseen ”Varhaisiän musiikkikasvatuksen erityisalueet” (yht.31 ov) sisältyy musiikkiterapiaa ja lasten musiikki- ja tanssiliikuntaa, jotka meillä ovat jaettuina useisiin moduleihin. Lastenteatteriproduktio on samoin erikseen ilmaistuna pääaineen yhteydessä (Stadia, opinto-opas 2003–2004, 50.). Jyväskylässä siihen on mahdollisuus projektiopintojen kautta, mutta projektin tai produktion muoto ja sisältö on ajateltu vapaammin. Varsinaista varhaisiän musiikkikasvatusta (1-4) Helsingissä opiskellaan 12 opintoviikkoa (Stadia, opinto-opas 2003 - 2004, 50).

Mielenkiintoiselta näyttää se, että Stadian musiikkileikkikoulunopettajaopiskelijoiden opinto-ohjelmasta ei näyttäisi löytyvän ollenkaan äänenkäyttöä omana opintokokonaisuutenaan. Jyväskylässä improvisoinniksi (1 ov) nimetty opintojakso vastaa tulkintani mukaan Stadian Vapaan säestyksen syventäviä opintoja (2 ov). Muita eroja puolestaan Stadiassa musiikkileikkikoulunopettajien koulutuksen sisään sijoitettuna ja JAMK:ssa henkilökohtaisiin valintoihin perustuvina mahdollisuuksina ovat Orkesterimuusikon syventävät opinnot 1; kamarimuusikon syventävät opinnot 1;

⁴⁶ Krokfors (29.1.1986) kirjoittaa: ”Toinen sisällöllinen seikka (vapaan säestyksen lisäksi), jonka tarpeellisuus on yksityisesti (ylimääräisenä ohjelmana itse maksaen) kokeiltuna osoittautunut tärkeäksi, on opiskelijoiden äänenkäytön ohjaus. Nämä kaksi asiaa tulisi liittää musiikkileikkikoulunopettajien koulutukseen kaikille kuuluvana asiana.” (Krokfors 1986.)

vanhan- ja uuden musiikin syventävät opinnot 1; musiikin johtaminen 1 ja kehonhuolto. (Stadia, opinto-opas 2003 - 2004, 51.) Jyväskylässä kaikki musiikkileikkikoulunopettajaksi opiskelevat suorittavat kyllä kehonhuoltoa opintojakson KMZ001 Ergonomia muodossa. Kaiken kaikkiaan koulutussisällöt näyttäisivät vastaavan hyvin toisiaan, ja valtakunnallisessa Mulekossa käydyt keskustelut viittaisivat samaan suuntaan ajatellen muitakin maamme musiikkileikkikoulunopettajien koulutusmalleja.⁴⁷

3.3.2.5 Harjoittelu ja porfoliotyö

Opetus- ja työharjoittelu

Musiikin opettajakoulutettavien tulee harjoitella nimenomaan opettajan ja muusikon työtä siinä määrin, että he saavat käsityksen muusikon työtehtävästä: he saattavat omassa toimessaan olla kouluttamassa nimenomaan tulevia ammattimuusikoita. Opetus- ja työharjoittelua voidaan suorittaa musiikkioppilaitoksissa, kansan- ja kansalaisopistoissa, konservatorioissa jne. Opetusharjoittelu liittyy kiinteästi didaktiikka- ja pedagogiikkaopintoihin. Monimuotoista opetusharjoittelua pidetään suositeltavana: harjoittelu tapahtuu tällöin eri oppilaitosmuodoissa, musiikkileikkikoulussa, kerhotoiminnassa ja seurakunnissa sekä lisäksi muusikon työharjoitteluna orkestereissa tai vastaavien yhteistyökumppaneiden kanssa toteutettuna. (Musiikkialan muistio 38:2002, 98–99.) Musiikkileikkikoulunopettajaksi opiskelevat ovat kautta historian kokeneet opetusharjoittelun mielekkäänä ja jopa keskeisenä osana opintoja. Myös Untala kirjoittaa Päijät-Hämeen konservatoriosta valmistuneiden musiikkileikkikoulunopettajien arvioineen opetusharjoittelun runsautta jopa koulutuksen parhaana antina (2001, 42).

Kuvaan musiikkileikkikoulunopettajaksi opiskelevien koko opiskeluajan läpäisevää opetusharjoittelukokonaisuutta liitteessä 5. Opetusharjoittelun arviointi toteutuu sanallisessa muodossa, läpi opintojen tapahtuvan seurannan avulla. Numeerisesti arvioitavia, ulkopuoliselle lautakunnalle annettuja opetusnäytteitä ei Jyväskylässä ole järjestetty vuosiin.

⁴⁷ Muleko = Musiikkileikkikoulunopettajien koulutustyöryhmä.

Itsearviointin määrää opetusharjoittelussa on pyritty lisäämään, sillä harjoitteluohjaajien mielestä se on aiemmin jäänyt liian vähälle (Halme 2001, 19). Meneillään olevana lukuvuonna 2004 - 2005 arvioin itsearviointikäytänteiden muodostuneen jo itsestään selviksi tavoiksi, joiden merkitys ymmärretään ja hyväksytään kasvun välineenä.

Opetusharjoittelun lisäksi opiskelija suorittaa työharjoittelua (2 ov) itse järjestämässään kohteessa. Työharjoittelun voi suorittaa hyvin vapaasti: tarkoituksena on saada kokemusta työyhteisöstä ja erilaisista työtehtävistä. Myös työharjoittelun ajankohdan voi itse valita. Musiikkipedagogin työharjoittelua kuvataan seuraavasti (Lyytinen 1999): Pedagogisissa suuntautumisissa harjoitteluun sisältyy huomattava määrä opetusharjoittelua harjoitusmusiikkiopistossa tai muissa musiikkioppilaitoksissa. Työharjoitteluun voi kuulua esimerkiksi harjoittelua kansalais- tai työväenopistoissa. Harjoittelu suoritetaan muun opiskelun ohessa usean vuoden aikana ohjaavan opettajan ja opiskelijan yhdessä laatiman suunnitelman mukaisesti. (Lyytinen 1999, 61.) Harjoittelusopimus kolmena kappaleena: yksi kullekin – työnantajalle, koulutukselle ja opettajalle. Harjoittelusta saadun työtodistuksen lisäksi opiskelija kirjoittaa kokemuksistaan raportin.

Portfoliotyö

Portfoliotyöllä tarkoitetaan opiskelutehtävien kokoelmaa, joka edustaa monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti opiskelijan persoonaa ⁴⁸ Se voidaan Tauben (1998) ja Linnankylän (1994) mukaan suomentaa ”salkku, työnäytteet tai tuotanto”. Konkreettissa muodossaan portfolio voi olla kansio, salkku, laatikko, albumi, video, tietokonelevyke, kasetti, esine- tai kuvakansio: siitä ei ole olemassa yhtä ”oikeaa” mallia. (Holm-Pohjola 2000, 2.-3; Liukkonen 2002, 4.) Tauben (1998) mukaan portfolion tulee työkokoelman avulla kertoa oppilaan työstä, edistymisestä ja saavutuksista yhdellä tai useammalla alueella. Sen tulee sisältää omakohtaista pohdintaa. Portfoliosta on erilaisia malleja: se voi olla työ-, näyte- tai arviointiportfolio Portfolion tarkoituksena on opiskelijan kehityksen tukeminen. (Liukkonen 2002, 3-4.)

⁴⁸ Portare (lat.) = kantaa; folium (lat.) = lehti, paperi (Holm-Pohjola 2000, 2; Liukkonen 2002, 3).

Liukkonen (2002) on selvittänyt Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman, musiikkipedagogin suuntautumisvaihtoehdon portfolioikäytänteitä ja niiden kehittämisteemoja ja – tarpeita nimenomaan musiikkileikkikoulunopettajien koulutuksessa opettajan pedagogisiin opintoihin liittyvässä pedagogisessa opinnäytetyössään. Musiikkileikkikoulunopettajakoulutuksessa portfolio-työskentely käynnistettiin syksyllä 2000 Ammatillisena kehitys- ja oppimiskansiona. Kansio jakautui viiteen osaan: minä opettajana, minä muusikkona, HOPS, curriculum vitae ja opinnäytetyö⁴⁹. Minä opettajana – kansiot on työstetty jokaista opiskelijaryhmää varten omien, kullekin ryhmälle räätälöityjen kysymysten avulla. (Liukkonen 2002, 19.) Minä musiikkileikkikoulunopettajana – kysymykset liitteessä 4.

Portfoliotyöskentely toteutetaan käytännössä pienryhmätapaamisina säännöllisin välein. Ryhmissä keskustellaan annetuista teemoista ja puidaan opetusharjoittelussa esiin nousseita akuutteja kysymyksiä sekä arvioidaan opetusharjoittelukokemuksia videolta seuraten. Opiskelijat valmistautuvat tapaamisiin tarvittaessa opettajan ohjeiden mukaisesti. Vertaisarviointi opetusharjoitteluun liitettynä kuuluu osaksi portfoliotyöskentelyä. Portfoliotyöskentely alkaa ensimmäisenä vuonna ja jatkuu läpi opiskeluajan, kuten opetusharjoittelukin.

3.3.2.6 Opinnäytetyö

Opinnäytetyö tehdään yleensä opintojen parin viimeisen vuoden kuluessa itsenäisesti, pareittain tai ryhmätyönä. Jokaiselle työlle nimetään 1-2 ohjaajaa opinnäytetyöryhmässä, jossa työn valmistuessa myös määritellään lausunnonantajat ja annetaan saatujen lausuntojen pohjalta työlle arvosana. Opinnäytetyöhön kuuluu aina kirjallinen osa (JAMK, Opinto-opas 2003 - 2004,120). Opiskelijat voivat halutessaan liittää työnsä Muskaristudio-hankkeeseen, jota kuvaan kappaleessa 3.3.4.1. Joka tapauksessa varhaisiän musiikkikasvatuksen opiskelijoiden työt liittyvät varhaisiän musiikkikasvatuksen kenttään jollakin tavoin: opinnäytetyön perusidea on oman ammatillisen kypsyys ja asiantuntemuksen osoittaminen. Jokaiseen opinnäytetyöhön liittyy erillinen kypsyysnäyte työn valmistuttua.

⁴⁹ HOPS = henkilökohtainen opetussuunnitelma; curriculum vitae= tässä: ansioluettelo

3.3.2.7 Henkilökohtainen opetussuunnitelma

Henkilökohtainen opetussuunnitelma, lyhennettynä ja puhekielen ilmaisuna HOPS, tehdään opintojen alkuvaiheessa tutoropettajan ja – opiskelijoiden ohjaamana. HOPSia päivitetään opintojen edetessä. (JAMK, opinto-opas 2003–2004, 110.) Henkilökohtaisen opetussuunnitelman avulla opiskelija suunnittelee opintojaan ja tekee henkilökohtaisia valintojaan niin, että opinnot muodostaisivat sallituissa (180 ov) rajoissa mahdollisimman mielekkään kokonaisuuden, joka tukee omaa ammatillista kasvua sekä ammatillisen profiilin löytämistä.

3.3.3 Valintakoeprosessi

Opiskelijavalinta-asetuksen mukaan opiskelijaksi valitseminen tapahtuu valintakoepisteiden ja hakijoiden esittämien hakujärjestystoiveiden perusteella. Mikäli perustutkinnon suorittaminen edellyttää erityisiä taiteellisia ominaisuuksia, kuten musiikkialalla, opiskelijaksi ottamisessa voidaan käyttää pääsy- ja soveltuvuuskokeita perusteena. Ammattikorkeakoulu päättää kuitenkin itse opiskelijavalinnasta ja valintaperusteista (Musiikkialan muistio 38: 2002, 18). Opiskelijarekrytoinnin kannalta pidetään hankalana sitä, että ammattikorkeakoululla ei ole omaa musiikkiopisto-osastoa tai toisen asteen koulutusta: ammattikorkeakoulu on riippuvainen ulkopuolelta tulevista pyrkijöistä. Esimerkiksi Sibelius-Akatemian käytäntö eroaa tästä nuoriso-osastonsa vuoksi. (Pöyhönen 2002, II / 24.) Pohdin nykyistä valintakoe kokonaisuutta musiikkileikkikoulunopettajakoulutuksen kannalta seuraavissa kappaleissa 3.3.3.1 ja 3.3.3.2.

3.3.3.1 Valintakoe prosessin valmistelu ja toteutus

Muistiossa mainitaan, että ammattikorkeakoulu päättää itse valintakokeiden käyttämisestä ja opiskelijavalinnan perusteista. Oppilaitos päättää itse myös koulutustehtävän rajoissa sisään otettavien opiskelijoiden määrän vuosittain. (Musiikkialan muistio 38: 2002, 18.) Vuodesta 2003 alkaen ammattikorkeakoulut ovat itse vastanneet yhteisvalinnan toteuttamisesta: sitä ennen organisoinnista vastasivat lääninhallitukset (Musiikkialan muistio 38: 2002, 19).

Varhaisiän musiikkikasvatuksen osalta valintakoejärjestelyt ovat huomattavasti haasteellisemmat kuin muissa valintakoevaihtoehdoissa. Tämä johtuu suurelta osin soveltuvuustestiin liitetystä opetustuokiosta, ja sen myötä valintakoe paikalle tarvittavien lapsiryhmien paikalle organisoimisesta. Valintakokeen yleissuunnitelmasta vastaa koulutuspäällikkö. Varhaisiän musiikkikasvatuksen tarkennukset tehdään yhteistyössä hänen kanssaan, ja käytännön järjestelyt toteutetaan varhaisiän musiikkikasvatuksen kouluttajien toimesta.

3.3.3.2 Opiskelijavalinnat

Ammattikorkeakouluopinnoista säädetyssä laissa (L 351 / 2003) määritellään edellytykset sille, minkälaista koulutustaustaa henkilöltä edellytetään, jotta hänet voidaan hyväksyä ammattikorkeakoulunopiskelijaksi. Pelkistäen sanottuna opiskelijalta vaaditaan ylioppilastutkintoa tai musiikinalan ammatillista tutkintoa. (Musiikkialan muistio 38: 2002, 18.) Rantanen (2004) tarkastelee kirjoituksessaan ammattikorkeakoulujen kaikkia aloja vuosien 1994–1999 opiskelijavalintojen pohjalta. Hänen mukaansa hakijoiden pohjakoulutus ennakoii tulevaa menestystä opinnoissa myös ammattikorkeakouluopintoja ajatellen. Ammatillisen perustutkinnon suorittaneiden opintomenestys oli selvästi matalampi kuin opistoasteen, ammatillisen korkea-asteen tutkinnon tai ylioppilastutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden opintomenestys. (Rantanen 2004, 103.)

Opiskelijan ikä vaikuttaa opintomenestykseen. Iän ylittäessä reilusti keskiverto-opiskeluiän opintomenestys on selvästi keskitasoa korkeampaa. Tähän vaikuttavat mm. motivaatio, kokemus ja kypsyyt. Kulttuurialalla työkokemuksen merkitys on jopa suurempi kuin taide- ja taitoaineiden merkitys. Valintakokeen yhteys opintomenestykseen näyttää heikommalta kuin hakutodistuksen. Valintakoe erottelee lisäksi paremmin kärkiryhmän. (Rantanen 2004, 104–106.) Musiikkialalla on kuitenkin muistettava, että iän karttuessa musiikillisten taitojen saavuttaminen käy fyysisesti vaativammaksi, vaikka henkinen pääoma kypsyyden myötä lisääntyikin.

Jyväskylän ammattikorkeakoulun valintakokeessa hakija voi ilmaista, pyrkiikö hän ensisijaisesti muusikko (AMK) vai musiikkipedagogi (AMK) – tutkintonimikkeeseen ja

nimetä yhdestä kolmeen kiinnostavinta tutkintonimikettä annetuista vaihtoehdoista⁵⁰. Valintakoemenestys määrittää osaltaan sen, miten opinnot lopulta rakentuvat (JAMK opinto-opas 2003–2004, 109). Valintakokeessa kaikki kokelaat suorittavat samat kokeeseen sisältyvät osiot: instrumenttinäyte, (pääinstrumentti ja mahdolliset sivuinstrumentit), säveltapailu- (kirjallinen ja suullinen) ja teoriakoe, sekä haastattelu / soveltuvuus⁵¹. Hakija voi saada jokaisesta osiosta 0-25 pistettä, eikä painokertoimia nykyisin käytetä. Kaikki musiikkipedagogikoulutukseen pyrkineet asetetaan paremmuusjärjestykseen saatujen pisteiden perusteella. Musiikkipedagogiopiskelijoiksi kutsutaan 40 parasta. Aiemmin, ennen kuin suuntautumisvaihtoehdot (musiikkileikkikoulunopettaja, musiikinohjaaja jne.) poistettiin, käytettiin suuntautumisvaihtoehtoihin sidottuja paikkakiintiöitä. Esimerkiksi musiikkileikkikoulunopettajan suuntautumisvaihtoehtoon kutsuttiin keskimäärin 12 opiskelijaa vuosittain. Tällöin sisään saattoi päästä joku jostain tietystä valintakoeosiosta erittäin huonotkin pisteet saanut hakija, ja opinnoissa saattoi niiltä osin tulla vaikeuksia – ja muilta osin jopa vakuuttavaa menestystä.

Musiikkileikkikoulutyöstä kiinnostunut persoona on yleensä hyvin erityyppinen kuin vaikkapa instrumenttipedagogiikasta – puhumattakaan muusikon työstä kiinnostunut - nuori. Nykyisellään valintakoe suosii perinteistä konservatoriossa aikoinaan instrumenttiopettajaksi suuntautunutta tyyppiä: instrumenttinäytettä on arvioimassa suuri lautakunta. Musiikkileikkikoulun soveltuvuuskokeessa opettaja A seuraa luokan 1 opetusnäytteet, opettaja B luokan 2 opetusnäytteet – ja molemmat haastattelevat samalla kandidaatin. Opettaja 3 arvioi ryhmäkeskustelutilanteen, ja lopuksi näistä yhdessä neuvotellen pyritään antamaan oikeudenmukaiset pisteet jokaiselle hakijalle. Arviointiperusteet on luonnollisesti huolella etukäteen suunniteltu, ja valmistettu kaavakkeet, joihin huomiot olisi mahdollisimman nopea laittaa ylös. Menettelytapa on

⁵⁰ Vaihtoehdot pääaineen mukaan Jyväskylän ammattikorkeakoulun muusikko (AMK) ja musiikkipedagogi (AMK) – opinnoissa: musiikkioppilaitoksen instrumenttiopettaja, kuoronjohtaja, musiikkileikkikoulunopettaja, musiikinohjaaja, säveltapailun ja musiikinteorian opettaja, muusikko (orkesteri- ja kamarimuusikko, media- ja yrittäjämusiikko, yhtyelaulaja, instrumentin huipputaitaja.). (JAMK, opinto-opas 2003–2004, 109.)

⁵¹ Musiikkileikkikoulunopettaja-hakutoiveen esittänyt antaa osana soveltuvuuskoetta 10 minuutin mittaisen, etukäteen saamiensa ohjeiden mukaisesti valmistamansa tuokion leikki-ikäisille lapsille sekä osallistuu ryhmäkeskusteluun. Opetustuokion ja ryhmäkeskustelun avulla pyritään selvittämään hakijan vuorovaikutustaitoja sekä persoonan soveltuvuutta työskentelyyn pienten lasten kanssa. Opetustuokio, haastattelu ja ryhmäkeskustelu kuuluvat kaikki soveltuvuus-osioon, ja niistä annetaan yhdet, yhteiset pisteet asteikolla 0-25.

joka tapauksessa mahdoton, ja liian suuri haaste yksittäiselle opettajalle. Musiikkileikkikoulunopettajaksi tähtäävän soveltuvuus on valintakokeessa selvitettävä luotettavasti: pienten lasten kanssa työskenteleminen vaatii aivan tietynlaisia ominaisuuksia, joita olen tässä työssä selvitelty ja kuvannut pääluvussa 6.1.

Musiikkileikkikoulunopettajaksi haluavan nuoren muusikkous rakentuu toisin kuin yhden, selkeän ja vahvan pääinstrumentin omaavan hakijan muusikkous. Instrumenttinäytteen pisteytys muodostuu tällöin ongelmalliseksi. Laaja-alaisesti suuntautunut hakija ei voi saada pääinstrumentiksi nimeämästään instrumentista yhtä hyviä pisteitä kuin vain yhteen instrumenttiin keskittynyt hakija, vaikka lautakunta ohjeiden mukaan huomioisi kokelaan hakutoiveen pisteitä antaessaan. Näitä erityyppisiä hakijoita ei voida arvioida samoin perustein, vaan toteutusta tulee päivittää niin, että hakutoive faktuaalisesti siirtyy valintakoeikäytäntöön. Musiikkileikkikoulunopettajakoulutukseen on nykyisin todella vaikea päästä! Tämä ei ole yksin Jyväskylän koulutuksen ongelma, vaan samoja havaintoja on tehty muuallakin.

Kirsti Hämäläinen ja Erja Kosonen (2003) ovat kirjoittaneet Jyväskylän yliopiston, musiikkikasvatuksen koulutusohjelman valintakoekokemuksista. Musiikkikasvatuksen opinnoille on leimaa antavaa sekä laaja-alaisuus että monipuolisuus: länsimaisen taidemusiikin lisäksi opiskelija perehtyy laajalti mm. erilaisiin musiikkikulttuureihin, populaarimusiikkiin, musiikkiteknologiaan ja eri maiden kansanmusiikkeihin. Musiikkikasvatuksen koulutus painottuu humanistisena. Opetusta ja tutkimusta toteutetaan vuorovaikutuksessa musiikkiterapian - ja musiikkitieteen koulutusohjelmien kanssa sekä samassa rakennuksessa toimivan opettajankoulutuslaitoksen musiikkiosaston kanssa. Yhteistyö Suomalaisen musiikkikampuksen toimijoiden kesken tuo oman lisänsä laaja-alaisiin mahdollisuuksiin opiskelijan ja opintojen kannalta. (Hämäläinen et al. 2003, 205–206.)

Musiikkikasvatuksen koulutuksen opiskelijavalinta järjestetään suoravalintana: ammatissa tarvittavat musiikkiopinnot aloitetaan jo lapsena. Musiikkikasvatukseen hakijat ovat koulutuksen voimakkaasta täsmä -luonteesta johtuen hyvin motivoituneita ja orientoituneita tulevaan ammattiinsa. (Hämäläinen et al. 2003, 206.) Pohja musiikinopettajuudelle luodaan varhaisen ammattiorientaation kautta (Hämäläinen 1996, 13; Hämäläinen et al. 2003, 206). Valintaprosessin yksi keskeisimpiä kriteereitä on

hakijan musiikinopetustyöhön soveltuvuuden selvittäminen. Muita keskeisiä kriteereitä ovat lauluääni ja pianonsoittotaito. Valintakoe on kaksivaiheinen. (Hämäläinen et al. 2003, 206.)

Arvioinnin avulla on tarkoitus saada monipuolinen kuva hakijasta. Kunkin lautakunnan (yksi ltk/osio) tulee keskittyä vain oman tehtäväalueensa arviointiin. Valintakokeen merkitys on ratkaiseva: pelkillä taustapisteillä sisään kutsutut olisivat olleet 80 – prosenttisesti eri henkilöitä kuin pelkästään musiikillisten taitojen perusteella valitut. Pelkin taitokriteerein valituilla olisi puolestaan vaikeuksia selviytyä joistakin opiskelualueista, esimerkiksi gradun tekemisestä, kun taas pelkällä koulumenestyksellä valiten musiikinopettajiksi valmistuisi aikanaan taidoiltaan yksipuolisia, vain tiettyyn soittimeen keskittyneitä henkilöitä. Valintakoeosioista haastattelu, vapaan säestyksen näyte, sivusoitin- ja teoriaosio ovat parhaiten ennakoineet hakijan saavuttamaa yhteispistemäärää vuosina 1987 - 1992. Nykyisin painotetaan soveltuvuutta: haastattelu antaa eniten tietoa opintojen mahdollisista keskeyttämisistä ja psykologinen testi opintojen laadusta yhdessä yhteispistemäärän kanssa. (Hämäläinen et al. 2003, 207–208.)

Hämäläisen (1996), Liukon (1997) ja Kaakkusen (2001) mukaan valintakokeessa heijastuvat opetussuunnitelman lisäksi työelämän tarpeet. Opinnoissa pedagogiset opinnot ja työelämäyhteys alkavat heti ensimmäisenä opiskeluvuonna ja jatkuvat läpäisyperiaatteella loppuun saakka. Musiikkikasvatuksen valintakokeessa on haluttu siirtää painopiste muusikosta kasvattajana musiikkikasvattajaan nostamalla soveltuvuus ja edellytykset opettajan työhön monipuolisten muusikontaitojen rinnalle. Kitaranäytteen nostaminen pakolliseksi instrumentiksi valintakokeissa on karsinut pois ”puhtaita solisteja” ja lisännyt hakijoiden monipuolisuutta. Historia- ja teoria-aineiden painotusta on vähennetty, sillä katsotaan, että niiden edellyttämää teknistä, ammatillista tietotaitoa voidaan yksinkertaisesti opettaa tai lisätä koulutuksessa. Valintakoemenestyksen perusteella on myös ollut mahdollista saada korvaavuus tietystä instrumentista, mikäli taidot on todettu riittävän korkeatasoisiksi: kyseistä instrumenttia ei enää tarvitse opiskella, vaan siitä saadaan suoritus jo heti alkuvaiheessa. (Hämäläinen et al. 2003, 209.)

Monimutkainen valintakoejärjestelmä asettaa monia haasteita lähinnä käytännön järjestelyjä ajatellen (Hämäläinen et al. 2003, 209–210). Sen voidaan todeta kuitenkin toimivan monipuolisena, karsivana - ja sen seurauksena myös taloudellisena (Hämäläinen et al. 2003, 212). Näitä ajatuksia toivoisin syvällisesti pohdittavan, ja tarkasteltavan kriittisesti myös ammattikorkeakoulussa valintakoeprosessia suunniteltaessa. Musiikkileikkikoulunopettajat ovat hekin musiikkikasvattajia: ainoita laatuaan ammattikorkeakoulun musiikissa!

3.3.4 Työelämäyhteistyö ja kehitystyö

Suomalainen musiikkikampus

Pöyhösen (2002) mukaan konservatorioiden kansainvälisessä arviointiryhmässä kiinnitettiin huomiota Jyväskylän hyviin mahdollisuuksiin musiikin koulutuksen saralla: ”Jyväskylä could become a singularly important place for music education in Finland if the links between them are strengthened and the synergy develops” (Pöyhönen 2002, II / 51). Monenlaisia yhteistyösuunnitelmia koulutusten välillä on viriteltykin, mutta haasteet ovat olleet suuria. Yksi laajamittainen yhteistyöhanke on kuitenkin onnistuttu käynnistämään: Jyväskylän ammattikorkeakoulun kulttuuriala, musiikin koulutusohjelma on mukana Suomalaisessa musiikkikampusessa (<http://www.musiikkikampus.fi>), joka kasvoi Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen, Jyväskylän ammattiopiston konservatorion ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman yhteisestä, mittavasta, projektista hankkeeksi. Sittenkin hanke on laajentunut myös Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen yksikön ja OKL:n suuntaan (Musiikkikampus 2004). Käytännössä musiikkikampusen perusidea opiskelijan kannalta on se, että hän voi valita opintoja myös muiden hankkeessa mukana olevien koulutusohjelmien tarjonnasta, ja laajentaa näin tulevaa ammatillista profiiliaan.

Kulttuuriaitta

Musiikin koulutusohjelma on mukana myös valtakunnallisessa Taikalamppu-verkostossa, joka on Jyväskylässä nimetty Lasten- ja nuortenkulttuurikeskus Kulttuuriaitaksi. Taikalamppu-verkoston avulla pyritään edistämään lastenkulttuuriasioita kaikissa muodoissaan. Musiikkikasvatuksen painopistealueena mainitaan koulujen musiikinopetuksen ja taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen vahvistaminen; säveltaiteen opetuksen suunnittelun ja tutkimuksen kehittäminen ja

opettajien luovan taiteellis-pedagogisen yhteistyön vahvistaminen taiteilijoiden kanssa (Kulttuurianta 2005, 6). Kulttuuriantan musiikkiryhmässä on mukana toimijoita esimerkiksi päivähoidosta, konservatoriosta, perusopetuksesta (ala- ja yläaste) sekä lukiosta, Jyväskylä Sinfoniasta, Jyväskylän yliopiston musiikin laitokselta; Jyväskylästä, Jyväskylän maalaiskunnasta ja Muuramen kunnasta. Työryhmässä on mukana myös muutama taiteilija.

3.3.4.1 Muskaristudio-hanke ja yhteistyöverkosto

Yhteistyökumppaneista

Yhteistyömme Jyväskylän kaupungin päivähoitoviraston ja ammattiopiston konservatorion kanssa on tiivistä; opetusharjoittelut toteutetaan yhteistyössä em. tahojen kanssa. Jyväskylän kaupunkiseurakunta ja muut musiikkileikkikoulunopettajakoulutukset ovat nekin hyviä yhteistyökumppaneitamme. Merkittävinä yhteistyökumppaneina voisin mainita Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastonjohtajan, Soili Perkiön ja Musiikkikoulu Maija Salon Tampereelta.⁵² Menneinä vuosina teimme jonkin verran yhteistyötä Lastenmusiikki-orkesteri Loiskiksen kanssa.

Varhaisiän musiikkikasvatuksen erikoistumisopinnot

Konkreettina esimerkkinä yhteistyöstä mainitsen Jyväskylän kaupungin ja ympäristökuntien päivähoito- ja kouluvirastojen kanssa 1/2004 – 1/2005 välisenä aikana toteutuneet 20 opintoviikon laajuiset Varhaisiän musiikkikasvatuksen erikoistumisopinnot lastentarhanopettajille ja luokanopettajille. Sen lisäksi, että osallistujia (10 opiskelijaa) perehdyttiin varhaisiän musiikkikasvatuksen erityiskysymyksiin, tarkoitus oli lisäksi kouluttaa musiikkikasvatukseen tavallista paremmin perehtyneitä opettajia opetusharjoittelun ohjaustehtäviin. Lastentarhanopettajat ohjaavat opiskelijoitamme päiväkodeissa toteutuvassa musiikkileikkikoulussa opetusharjoittelun osana.

⁵² Soili Perkiön kanssa tuotimme viimeksi, keväällä 2003 CD-levy-kirja – pakettin Häntä Pystyyn!, jonka kustantajana toimi Satusiivet Oy. Tuotteita sai tilata Lasten Parhaat Kirjat – kerhon kautta. Tällä hetkellä painos on tietojeni mukaan myyty loppuun.

Muskaristudio

Muskaristudio – hanke (liitteet 6 / 1-3) kuvaa Jyväskylän koulutuksen ajattelutapaa. Kuvaan hanketta tässä, sillä katson olevan tarpeen luoda kuvan sekä työelämästä että koulutuksesta. Se on varhaisiän musiikkikasvatuksen kehittämishanke, jonka tarkoituksena on kehittää ja luoda uusia varhaisiän musiikkikasvatuksen menetelmiä yhteistyössä useiden eri tahojen kanssa. Hanketta on valmisteltu tiimityönä. Keväällä 2004 Muskaristudio-hanke sai 3500€:n suuruisen apurahan Taiteen Keskustoimikunnalta. Ensimmäiset tähän, myös koulutuksen kehittämishankkeeseen kuuluvat kokeilut käynnistyvät lukuvuoden 2004–2005 kuluessa. Myös opiskelijat voivat liittää opinnäytetöitään Muskaristudio -hankkeeseen. Tutkimusta pyritään kehittämään yhteistyössä Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen kanssa.

”Muskaristudio-hanke on varhaisiän musiikkipedagogiikan ja sen vaikutusten tutkimusta sekä tutkimusta musiikin sinänsä vaikutuksista 0-9 – vuotiaaseen sekä vielä syntymättömään lapseen tavoitteena saada selkeitä tuloksia, jotka vievät eteenpäin varhaisiän musiikkipedagogiikkaa ja musiikkileikkikoulutyötä sekä kehittävät mm. oppimateriaaleja. Pitkällä tähtäimellä tavoitteena on saada ”silmiä auki” (varhaisiän) musiikkikasvatuksen merkityksellisyyden ja musiikin tehon todellisen hyödyn havaitsemiseksi sekä olla mukana kehittämässä edelleen suomalaista (varhaisiän) musiikkikasvatusjärjestelmää. Toiminta elää ja kehittyy pääasiassa työelämän tarpeista ja kulloinkin mukana olevista opiskelijoista lähtien.” (JAMK, TK-toiminta 2003.)

3.3.4.2 Yhteistyökumppani MLKO ry. ja kysely täydennyskoulutustarpeesta 2004

MLKO ry on tärkeä yhteistyökumppani koulutustahoille: toimittaessa yhteydessä ammattijärjestöön työelämäyhteys ja työelämän haasteet pysyvät selkeästi mielessä. Yhdistys muistaa ammattiin valmistuvia kaksi kertaa vuodessa järjestettävien yhdistyksen vuosikokousten yhteydessä, joihin liittyy aina myös seminaari- ja koulutuspäivä. Kevätpäivät ovat usein kaksipäiväisiä.

Keväällä 2004 toteutettiin kysely MLKO ry:n internetosoitteen <http://www.mlko.org> ja Unisono-lehden (1/2004) kautta. Kyselyn tarkoituksena oli selvittää musiikkileikkikoulunopettajien kiinnostusta ja tarvetta koulutukseen. Olen itse vastannut useisiin kyselyihin mm. vanhamuotoisen tutkinnon

ammattikorkeakoulututkinnoksi muuntamiseen liittyen jo pelkästään palkan nousemisen toivossa. Kyselyyn (liite 5) vastasi yhteensä 18 henkilöä; kaikki naisia. Tulokset olen analysoinut itse, ja olen myös ollut mukana suunnittelemassa kyselylomaketta. Tiivistelmä vastauksista liitteessä 8 / 1-3.

Vastausten perusteella pääosa työelämässä toimivista musiikkileikkikoulunopettajista on saanut koulutuksensa konservatoriossa. Musiikkileikkikoulunopettajat ovat useimmiten nuoria / nuorehkoja naisia: itse koulutuskin on vielä suhteellisen nuori. Vanhemmat opettajat ovat yleensä saaneet koulutuksensa lastentarhanopettajapohjalta pätevöityen Sibelius-Akatemian kurssilla (120 / 300 tuntia). Ruotsinkielisestä koulutuksesta (Konservatoriet i Jakobstad) ei ole valmistunut yhtään musiikkileikkikoulunopettajaa, joten kyselyyn ei tullut yhtään vastausta Pietarsaareissa koulutuksensa saaneista. Vastauksia ei tullut myöskään Kuopiossa kouluttautuneilta, sillä Kuopiossa on ollut mahdollisuus ainoastaan musiikkipedagogi (AMK)-tutkinnon kautta musiikkileikkikoulunopettajaksi valmistumiseen.

Suurin osa musiikkileikkikoulunopettajista toimii musiikkioppilaitoksessa, joko kunnallisella tai yksityisellä saralla. Toinen selvä työnantajaryhmä on seurakunta / järjestö. Toimenkuva koostuu yleensä musiikkileikkikoulutyön lisäksi instrumenttiopetuksesta. Myös kuorot ja soitinvalmennus ovat tavallinen osa toimenkuvaa.

Musiikkileikkikoulunopettajat kaipaavat selvästi lisäkoulutusta (17/18 kyllä-vastausta)⁵³. Musiikillisiin valmiuksiin kaipasi tukea 11 / 18 vastaajaa, ja pedagogisiin valmiuksiin 7(8)/18 vastaajaa: yksi kaipasi tukea molemmissa. Vastanneiden enemmistö halusi siis vahvistaa musiikillista identiteettiä. Vastaukset ovat samansuuntaisia oman tutkimukseni kanssa. Erityisopetustarpeita MLKO ry:n kyselyssä ei tiedusteltu, mutta suosituimmaksi osoittautunut musiikkiterapia – tematiikka liittyy sekin erityisopetukseen, joten saman tarpeen voi lukea rivien välistä ainakin tietyllä varauksella myös MLKO ry:n kevään 2004 kyselyn tuloksista.

⁵³ Eniten toivotaan musiikkiterapian opintoja, taideintegraatioon liittyvää sisältöä sekä tanssin ja liikunnan opintoja.

Vähiten toivotaan opinnäytetyötä, yrittäjyysopintoja, musiikin teoria-aineita, ammattikorkeakoulun yleisiä opintoja ja markkinointi-opintoja

3.4 Suomalainen musiikkileikkikoulunopettajien koulutus kansainvälisessä kontekstissa tarkasteltuna

Yhteiskunta tukee musiikkialan ammatillista koulutusta mm. Suomessa, Ruotsissa, Tanskassa ja Hollannissa. Tuki näkyy yhteiskunnan tukeman musiikin esitystoiminnan - ja yhteiskunnan tukeman lasten- sekä nuorten musiikinopetuksen tarjontana. Jokaisessa tutkimuksessa mukana olleessa, edellä mainitussa maassa, muusikot ja musiikinopettajat tekevät kaikenlaista musiikinalaan kuuluvaa työtä, opetusta ja esiintymistä. On todettu, että Suomessa musiikinalalle koulutetaan suhteellisesti enemmän ammattiväkeä kuin muissa vertailukohteena olleissa maissa. (Musiikkialan muistio 2002: 38, 90–91.)

Suomalaiset musiikkileikkikoulunopettajat ovat usein monia (musiikinalan) ammattitutkintoja suorittaneita ammattilaisia, hyvin päteviä ja erittäin laaja-alaista osaamiskenttää hallitsevia työntekijöitä. He vastaavat myös lähes yhtenä rintamana muuttuvan yhteiskunnan asettamiin elinikäisen oppimisen haasteisiin. Musiikkileikkikoulunopettajiemme positiivinen suhtautuminen koulutukseen ilmenee suurena täydennys- ja jatkokoulutushalukkuutena.⁵⁴ (Untala 2001, 42–43.)

Vuonna 1990 Ismen maailmankonferenssi järjestettiin Suomessa, Helsingissä. Ellen Urho, joka toimi ISMen hallituksessa vuosina 1982–1984 ja presidenttinä 1986 - 1988. Varhaisiän musiikkikasvatuksen komission puheenjohtajana toimi vuosina 1988 - 1990 suomalainen Anne Lindeberg-Piironen. (McCarthy 2004, 245, 249, 251- 252, 254.) Jo se, että suomalaiset ovat olleet näinkin näkyvästi esillä suuressa, maailmanlaajuisessa organisaatiossa, osoittaa, että suomalainen musiikkikasvatus – myös varhaisiän musiikkikasvatus – on maailmalla arvostettua. Yksi kansainvälisesti tunnetuimpia ja arvostetuimpia suomalaisia musiikkikasvattajia nimenomaan varhaisiän alalla on Soili Perkiö, joka on tunnettu ja tunnustettu ei vain ISMEssä ja ECMEssä, vaan myös Orff-instituutissa.⁵⁵

⁵⁴ Vaherva (1983) kuvaa positiivista asennoitumista koulutusta kohtaan opiskeluprosessin mielekkäänä ja merkityksellisenä kokemisena.

⁵⁵ Orff-instituutin virallinen nimi on Universität Mozarteum, Salzburg. Institut für Musik- und Tanzpädagogik. Orff-institut.

Musiikkikasvatuksen erityissuuntausten kirjo esiintyy laajana ja monimuotoisena ulkomailla. Tässä työssä en kuitenkaan katso voivani paneutua niiden tematiikkaan. Suomessa teemoista voidaan lukea jo julkaistuista töistä, esimerkiksi Orff-pedagogiikasta (Setälä 2002, 1995), Kindermusikista (Eirtola-Loukola 2001), Dalcroze-pedagogiikasta (Juntunen 2004, 1999; Forss 2000) ja Kodály-pedagogiikasta (Lehto 1992) sekä lukuisista muista.

Musiikkikasvattajat lähes kaikkialla maailmassa tuntuvat erikoistuvan erityisesti lapsen musiikillisen kehityksen teorioiden ja käytännön työn kautta varhaisiän musiikkikasvatuksen erityiskysymyksiin. Alalle suoraan kouluttautuminen on harvinainen mahdollisuus, ja toteutuessaan koulutusjärjestelyissä näyttäisi olevan monia vaikeuksia. (ECME 2004; Custodero 2004.) Kansainvälinen vuorovaikutus ja sen kehittäminen on ydinkysymys toiminnan edelleen kehittämisessä.

4 EKSPERTTIYS VARHAISMUSIIKKIKASVATUKSESSA

4.1 Aiempia tutkimuksia

Jaoin tutkimukset alun perin koulutuksellisiin, musiikinopetustyötä koskeviin sekä musiikkileikkikoulua ja muusikkoa pienten lasten opettajana käsitteleviin osiin. Päädyin kuitenkin lopulta esittelemään vain neljä tutkimusta työssäni. Työssäni esittelemieni tutkimusten lisäksi musiikkikasvatukseen liittyvistä teemoista on kirjoitettu runsaasti, mutta nimenomaan varhaisiän musiikkikasvatuksen alueelta on tehty vain muutama tieteellinen tutkimus Suomessa, eivätkä ne käsittele varhaisiän musiikkikasvatuksen koulutusalaan. Oma tutkimukseni on ensimmäinen yliopistollisella jatkotutkintotasolla tehty musiikkileikkikoulunopettajien koulutusta ja työelämää käsittelevä tutkimus. ”Musiikki taiteena on eräs muoto, jonka positiiviset vaikutukset ihmiseksi kasvamisessa ovat moninaiset ja jonka tieteellistä tutkimusta laajalti tarvitaan” (Kalliopuska et al. 1985, 101).

4.1.1 Musiikinopetustyötä käsitteleviä tutkimuksia

Tässä esittelemäni musiikinopettajien työtyytyväisyyttä, ammatillista minäkäsitystä sekä uravalintaa koskevan triangulaatiotutkimuksensa Heikki Ruismäki teki Jyväskylän yliopiston humanistiseen tiedekuntaan pääaineenaan musiikkikasvatus vuonna 1991. Työ oli väitöstutkimus ja se julkaistiin sarjassa Jyväskylä Studies in the Arts. Ruismäen (1991) kyselytutkimus tehtiin vuonna 1988 musiikin poikkeuskoulutusten opiskelijoille ja sieltä valmistuneille. Tulosten analysoinnissa hän käyttää erilaisia monimuuttuja-analyysejä, ja syventää vielä kyselyn tuloksia haastatteluin. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä Ruismäki käsittelee työn sisältöä ja merkitystä selittäviä teorioita.

(<http://musicedu.oulu.fi/koti/julkaisut.htm>.) Ruismäen tutkimus on sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen (Ruismäki 1991, 264).

Valitsin tämän musiikinopettajien työtyytyväisyyttä käsittelevän tutkimuksen esiteltäväkseni, sillä kyseisen tutkimuksen problematiikka on hyvin lähellä oman tutkimukseni keskeisimpiä ongelmia. Ruismäen (1991) tutkimuksessa asetetaan rinnakkain musiikinopettaja ja luokanopettaja sekä pohditaan muusikkous – opettajuus – kasvattajuus elementtejä osana ammatti-identiteetin muotoutumista. Omassa tutkimuksessani pohdin musiikkileikkikoulunopettajan ammatillista kasvua rinnastaen musiikkileikkikoulunopettajan opettajapersoonan piirteitä lastentarhanopettajan persoonaan. Työelämäkuvauksen rakennan kuvaamalla varhaisiän musiikkikasvatuksen kirjoa vuosituhannen alun Suomessa. Näen muusikkous – opettajuus – kasvattajuus – elementit myös musiikkileikkikoulunopettajassa, kuten Ruismäki musiikinopettajassa.

Ruismäki (1991) asettaa tutkimusongelmakseen musiikkia opettavan opettajan työviihtyvyyteen ja uravalintaan liittyvät tekijät sekä ammatillisen minäkäsityksen osuuden musiikinopettajan työssä. Hän vertaa toisiinsa muodollisesti pätevien, Sibelius-Akatemiasta valmistuneiden musiikinopettajien ja musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien työtyytyväisyysprofileja sekä käytännön työssä tarvittavia taitoalueita. Saamiaan tuloksia hän vielä vertaa musiikinopettajien poikkeuskoulutuksessa opiskelevien sekä sieltä valmistuneiden musiikinopettajien työtyytyväisyyteen. Ruismäki tutkii myös poikkeuskoulutettavien ja sieltä valmistuneiden uranvalintamotiiveja tarkoituksenaan selvittää, minkä tyyppiset uranvalintamotiivit ennustavat parhaiten kokonaistyötyytyväisyyttä. (Ruismäki 1991, 68 - 69.)

Ruismäki (1991) täsmentää tutkimuksen ongelmat ja hypoteesit kysymällä, miten musiikkia opettavat opettajat kokevat työnsä sekä mitkä työympäristön tekijöistä herättävät tyytyväisyyttä, mitkä tyytymättömyyttä. Hän tarkastelee toisena alueena musiikinopetuksen parissa työskentelevien ammatillista minäkäsitystä, erityisesti solistisia ja taidollisia aineita. Haastatteluissa tämä solistisen ja taidollisen ammattipätevyyden käsite laajenee ammatillisen minäkäsityksen tarkasteluksi. Kolmatta osa-aluetta, uraviihtyvyyttä Ruismäki tutkii itsenäisenä osiona, mutta myös kokonaisviihtyvyyttä ennustavana tekijänä. (Ruismäki 1991, 69.)

Heikki Ruismäen tutkimustuloksista voidaan todeta, että 66 % vastaajista oli tyytyväisiä tai erittäin tyytyväisiä työhönsä. Tyytyväisyyttä aiheuttivat muun muassa mahdollisuus toimia itsenäisesti, rehtori ja opettajainhuoneen ilmapiiri. Myös pärjääminen oppilaiden kanssa herätti tyytyväisyyttä. Tyytymättömyyttä aiheuttivat vähäiset tuntimäärät eri luokka-asteilla sekä opetussuunnitelmissa asetetut tavoitteet, jotka koettiin vaikeina. Opetusryhmien koko aiheutti myös tyytymättömyyttä. (Ruismäki 1991, 264.)

Antoisaa työstä teki oppilaiden motivoituminen ja vuorovaikutus heidän kanssaan sekä kuoro- ja orkesterityö, itsenäisyys, luovuus, vapaus ja vaihtelevuus. Työn epäkohtina vastaajat pitivät suuria oppilasryhmiä, vähäisiä tuntimääriä, työrauhaongelmia ja puutteellista välineistöä. Riittämättömät taidot he katsoivat omaavansa musiikkiliikunnassa ja kitaran soitossa. (Ruismäki 1991, 264.)

Vuonna 1981 kerätyn aineiston perusteella voitiin todeta musiikinopettajien halukkuuden vaihtaa ammattiaan olevan varsin suuri (Ruismäki 1991, 264). Uranvalintamuuttajat nousivat faktorianalyyseistä selvästi selittäen n. 20 - 25 % kokonaistyötyytyväisyydestä. Kokonaistyötyytyväisyyteen vaikuttivat muun muassa taloudellinen turvallisuus ja arvostus, esikuvat ja kokemukset, kutsumus, musiikillinen kehittäminen sekä soveltuvuus (Ruismäki 1991, 268).

Musiikkiopintojen syventäminen, kiinnostus opettamiseen, kokemus opettajana, kuten myös pitkät lommat selittivät työssä viihtymistä parhaiten (Ruismäki 1991, 268). Sekä vuoden 1991 että vuoden 1988 tutkimusten perusteella voitiin todeta, että työn parhaita puolia olivat motivoituminen musiikin tekemiseen, nuoret sinänsä, opettaminen, oppiminen, haasteellisuus, monipuolisuus, vaihtelevuus, vapaus, itsenäisyys, palaute tehdystä työstä. Lisäksi voitiin todeta, että poikkeuskoulutettavien aineistosta puuttuivat työrauhahäiriöt sekä motivaatiovaikeudet. Musiikinopetustyön epäkohtina pidettiin suuria opetusryhmiä, vähäisiä tuntimääriä luokkaa kohden, huonoa välineistöä, opetustilojen epäkäytännöllisyyttä ja musiikin asemaa koulussa. (Ruismäki 1991, 268.)

Yläasteen opettajalta vaadittiin monipuolisuutta soittimiin ja tyyleihin liittyen, vapaan säestyksen taitoja ja kevyen musiikin soittotaitoa. Katsottiin kuitenkin, että virtuositeettia musiikinopettaja ei tarvitse. Työssä viihtymiselle eduksi oli, että opettajapersoona oli ennakkoluuloton, avoin uudelle, myönteinen, ymmärtävä,

huumorintajuinen, itseensä luottava, rohkea ja terveen itsetunnon omaava. Vuorovaikutukselle oppilaiden kanssa katsottiin eduksi avoimuus ja rehellisyys. Työn kannalta merkittävää oli myös tiedostaa, että työ ja ihmisen yleinen elämäntilanne vaikuttivat toisiinsa (Ruismäki 1991, 269.)

Poikkeuskoulutukseen hakeutumisen uranvalintamotiivit kiteytyivät kolmeen keskeiseen alueeseen: sisältösuuntautuneet, realiteettisuuntautuneet ja kasvatussuuntautuneet motiivit (Ruismäki 1991, 273). Selvästi voitiin havaita myös, että poikkeuskoulutettavat olivat varsin tietoisia uranvalintansa suhteen ja että heistä on saatu hyviä opettajia opettamaan musiikkia (Ruismäki 1991, 276).

Ruismäki muodosti mallin musiikinopettajien työtyytyväisyyden keskeisimmistä osa-alueista. Mallissa esiintyvät elementit ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Ollakseen tyytyväinen työssään musiikinopettajalla pitää olla:

1. Intensiivinen, toiminnallinen suhde oppilaille läheiseen musiikkiin
2. Balanssi oman ja halutun minän välillä
3. Motivaatio opettamiseen ja oppimiseen.

Kokeakseen työnsä tyydyttäväksi yksikään näistä kolmesta elementistä ei saa kokonaan puuttua. Keskeisin, balanssi, on pohja musiikinopettajalle ja musiikinopetustyölle; siis kaikkein tärkein. Kun opettajan persoona on balanssissa, hänellä on vahva itsetunto, hyvä itseluottamus ja korkea itsearvostus. (Ruismäki 1991, 277.)

Heikki Ruismäen tutkimus on merkittävä monessa suhteessa. Se on myös laajalti lähteenä käytetty teos, jonka tulokset ja esimerkki ovat vieneet eteenpäin monia asioita musiikinopetuksen ja opettajankoulutuksen sarjoilla.

4.1.2 Tutkimuksia musiikkileikkikoulunopettajasta ja musiikkileikkikoulutyöstä

Musiikkileikkikoulunopettajasta tai musiikkileikkikoulutyöstä ei juuri ole tehty tieteellisiä tutkimuksia. Lähimpänä omaa tematiikkaani on Hanna Untalan (2001) Lahden työväenopiston kautta Helsingin avoimeen yliopistoon tekemä kasvatustieteen proseminarityö ”Tyytyväinenkö musiikkileikkikoulunopettaja? Päijät-Hämeen konservatoriosta valmistuneiden musiikkileikkikoulunopettajien koulutus- sekä työtyytyväisyys.” Lahdessa tehtiin myös Tanja Jansénin ja Camilla Jyrkiäisen

(2003) ”Musiikkileikkikoulunopettajan työssä jaksaminen”, Lahden ammattikorkeakoulun varhaisiän musiikkikasvatuksen opinnäytetyönä. Varhaisiän musiikkikasvatuksen alaan liittyvät, muutamat vähintään pro gradu – tasolla tehdyt työt eivät liity omaan tematiikkaani. Päätin siksi esitellä tässä mieluummin nämä kaksi pientä työtä kuin vähintään pro gradu – tasoisia töitä poikkeuksellisesti huolimatta niiden suppeudesta, sillä niissä käsitellään suoraan tutkimusteemoihini liittyviä asioita. Siksi valitsin esiteltäväkseni nämä Untalan (2001) ja Jansénin et al. (2003) työt huolimatta niiden pienimuotoisuudesta.

Jansén et al. (2003) kuvaavat työssään musiikkileikkikoulunopettajan työtä lähestyen sitä musiikkileikkikoulutoiminnan ja musiikkileikkikoulunopettajan työnkuvan kautta. Tämän kuvailevan tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa musiikkileikkikoulunopettajien työtodellisuudessa vallitsevia oloja. Aineisto kerättiin kyselylomaketta hyväksi käyttäen, yhteistyössä MLKO ry:n kanssa. Työssä jaksamiseen liittyviin tekijöihin Jansén et al. (2003) katsovat kuuluviksi työntekijän yksilölliset ominaisuudet, fyysiseen – ja sosiaaliseen työympäristöön kuuluvat tekijät, työn sisällön ja järjestämisen suunnitteluun kuuluvat seikat sekä työperäisen stressin piirteet. Jansén et al. pohtivat lisäksi työssä jaksamisen edistämistä ja tukemista psyykkisen työsuojelun, fyysisen ja sosiaalisen työympäristön sekä terveen työyhteisön ja työkyvyn parantamisen aspektien kautta. (Jansén et al. 2003.)

Musiikkileikkikoulunopettajan työnkuvan tulisi MLKO ry:n suosituksen (2001) mukaan sisältää opetusta ja siihen liittyviä muita tehtäviä sekä oman opetusalan suunnittelua, opintoneuvontaa ja oppilaitoksen kehittämistyötä. Hänen tulee lisäksi seurata musiikkikasvatuksen ja musiikinopetuksen yleistä kehitystä sekä opetusalan sisällöllistä ja pedagogista kehitystä ja tehdä tarpeelliseksi katsomiaan esityksiä siltä pohjalta oppilaitoksen toiminnan kehittämiseksi. Musiikkileikkikoulunopettajan tehtävä on lisäksi vastata päiväkirjasta, oppilaitoksen kalustosta, opetusvälineistä, oppimateriaalista ja kirjastosta sekä uusista hankinnoista. Koko opetushenkilöstöä koskevat vuotuiset velvoitteet ja muut toimialaan kuuluvat tai määrätyt tehtävät koskevat myös musiikkileikkikoulunopettajaa. (MLKO 2001.)

Musiikkileikkikoulunopettajan työn kuvassa tuntuu olevan vielä tänä päivänäkin melkoisesti epäselvyyksiä. Jansén et al. (2003) toteavatkin, että hyvä työsuoritus ja sen

seurauksena syntyvä työssä jaksaminen syntyvät työtaidon eli ammatillisen osaamisen, työhalun eli motiivin tai tahdon ja oivalluksen eli työn keskeisten asioiden ja kokonaisuuden ymmärtämisen sekä luovan työotteen, yhteisvaikutuksesta. Musiikkileikkikoulunopettajan työn monimuotoisuuden seurauksena saattaa syntyä mielikuva siitä, että hän olisi eräänlainen ”joka paikan höylä”, mikä vaikuttaa työyhteisön muiden jäsenten odotuksiin musiikkileikkikoulunopettajan työpanoksen suhteen. Tällöin opettaja helposti ”ajautuu” tekemään hänelle kuulumattomia töitä. Esimiehen on siis syytä harkita viisaasti, kuinka hän voisi tukea opettajan työssä jaksamista Kalimon ja Lindströmin (1988) sisäisen mallin tavoin.

Sisäinen malli syntyy ulkoiselle ympäristölle vastineena ympäristöä koskevista havainnoista ja niiden tulkinnasta. Onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset aikaansaavat erilaisia sisäisiä malleja. Työpaikoilla jaksamista tukevia tekijöitä Kalimon et al. (1988) mukaan voivat olla mm, työhön perehdyttäminen, tieto organisaation tavoitteista, palautteen saaminen ja mahdollisuus osallistua yhteiseen päätöksentekoon tai täydennyskoulutus. (Jansén et al. 2003, 8 -9, 11.) MLKO ry (2002) kuvaa kannanotossaan musiikkileikkikoulunopettajan työympäristöä, opetustilaa ja – välineitä (MLKO 2002). Suotuisa fyysinen ympäristö voi luonnollisesti tukea opettajaa työhyvinvoinnin löytämisessä, mutta ilman sisäistä ymmärrystä ja hyvinvointia se jää merkityksettömäksi.

Musiikkileikkikoulunopettajan koulutuksen ja ammatinarvostuksen välillä on suuri ristiriita. Tämä ilmenee esimerkiksi palkkauksessa. Ammatinarvostuksella tarkoitetaan Aspin ja Peltosen (1987) mukaan sekä ammattiin kohdistuvaa yleistä arvostusta että yksilön tietoisuutta oman ammattinsa arvosta. Perusteina ammatinarvostukselle Asp et al. (1987) näkevät esimerkiksi ammatin edellyttämän koulutuksen, henkisen tason, työn itsenäisyyden ja vastuullisuuden, ammatin tuoman taloudellisen varmuuden ja tulojen suuruuden sekä työsuorituksen laadun, työolosuhteiden, vallan ja maineen kautta. Vanhemmat nousivat suurimmaksi selkeäksi musiikkileikkikoulunopettajan työtä arvostavaksi ryhmäksi (91,3 %) Alaa yleisesti arvostettavana piti 43,5 % vastanneista. Tyytyväisiä alan arvostuksen oli 30,4 % vastaajista; tosin 13 % ei ilmaissut kantaansa. ”Työ nähdään leikkimisenä, johon ei tarvita koulutusta.”(Jansén et al. 2003, 11, 33–34.)

Työnkuvan laajuus aiheutti helposti epäselvyyksiä. 72,7 % vastanneita koki työstään aiheutuvan stressiä. Lisäksi musiikkileikkikoulunopettajat tekivät paljon heille kuulumatonta työtä ilmaiseksi. Vastanneet pitivät työnohjauksen järjestämistä tärkeänä, työmotivaatiota lisäävänä ja mahdollisuutena tavata kollegoja. 39,1 % koki, ettei ole tasa-arvoinen jäsen työyhteisössään; 52,5 % mainitsi myös olevansa tyytymätön yhteistyöhön oppilaitoksen muiden opettajien kanssa. (Jansén et al. 2003, 52–53) Itse uskon, että työyhteisön jäseneksi pääseminen on mitä suurimmassa määrin työntekijästä itsestään riippuvainen tekijä. Musiikkileikkikoulunopettaja saattaa toisinaan kokea alemmuuden tunnetta, joka heijastuu herkästi taipumuksena vetäytyä syrjään. Myös useat muut Jansénin et al. (2003) toteamat, edellä kuvaamani piirteet koskien musiikkileikkikoulunopettajaa olisi helppo korjata: hänen itsensä tehtävä on kertoa, mihin hänet on koulutettu.

Hanna Untalan (2001) työtyytyväisyyttä selvittävän työn ”Tyytyväinenkö musiikkileikkikoulun-opettaja? Päijät-Hämeen konservatoriosta valmistuneiden musiikkileikkikoulunopettajien koulutus- sekä työtyytyväisyys” anti on seuraavanlainen:

Vastavalmistuneet musiikkileikkikoulunopettajat ovat kohdanneet Untalan mukaan vaikeuksia mm. itseluottamuksen, vastuunkantamisen, ristiriitaisten odotusten, työn määrän ja tavoitteenasettelun suhteen. Oman paikan löytäminen ja opetuksellisen linjan hahmottaminen sekä itsensä hyväksyminen tuntuivat työuran alkutaipaleella vaikeilta, samoin paikkakunnan muutos ja ehkä sen seurauksenakin syntynyt yksinäisyyden tunne, joka Untalan mukaan koettiin sekä konkreettisesti että suhteessa työhön. Yli puolet vastavalmistuneista musiikkileikkikoulunopettajista nimesi jonkun vaikeimman asian Untalan tutkimuksessa. (2001, 23.)

Musiikkileikkikoulunopettajan työhön liittyy hyvin monenlaisia vastuualueita itse opetustyön lisäksi. Tämä voi saada työn tuntumaan raskaalta. Musiikkileikkikoulunopettajina toimivien hajanaisesta koulutustaustasta johtuen vastavalmistunutkin opettaja voi joutua kohtaamaan tilanteen, jossa huomaa olevansa kunnan ainoa pätevä musiikkileikkikoulunopettaja, ja sen myötä joutuu vastuuseen koko kunnan musiikkileikkikoulutoiminnasta. Toisinaan työelämä edellyttää koulutukseen verrattuna toisenlaisia opetusmetodeita tai asenteita: joissakin koulutuksissa on hyvin selkeät ”talon omat linjat”, joita opiskelijana on pitänyt

noudattaa. Lahdessa harjoitteluryhmien lapset olivat lisäksi musikaalisuustestein testattuja, jolloin työelämän todellisuuden kaikenlaisten lasten ja perheiden kohtaaminen on varmasti yllätys! Todellisuudessa tuolloin musiikin teoreettisten asioiden painopiste saa antaa sijaa elämysten tarjoamiselle, ja sitä kautta opetuksen rakentamiselle. (Untala 2001, 23–24.) Musiikin teoriaa tulisi pienelle lapselle opettaakin nimenomaan elämyksellisesti.

Untalan (2001) mukaan musiikkileikkikoulunopettajista viidenneksellä on lisäksi joku muu kuin musiikkileikkikoulunopettajan tutkinto: soitonopettaja, muusikko, musiikkioppilaitoksen opettajan jatkotutkinto tai musiikkiterapeutti. Useilla on myös muita opintoja, esimerkiksi kasvatustieteen tai musiikkiterapian opintoja, mutta ei koko ammattitutkintoa suoritettuna. (Untala 2001, 30, 42.) Itse uskon todellisen moniammatillisen kirjjon olevan paljon Untalan tutkimuksen otannassa ilmennyttä suurempi jo oman pienen otantanikin perusteella.

Musiikkileikkikoulunopettajat ovat aktiivisia ja monipuolisesti suuntautuneita musiikinopetusalan ammattilaisia. He ovat sosiaalisia ja nauttivat sekä opettamisesta että musisoinnista ja esiintymisestä. He pitävät monenlaisesta musiikista ja haluavat olla laaja-alaisia myös instrumentalisteina. He ovat tiedonjanoisia ja haluavat jatkuvasti oppia lisää. Untalan tutkimuksen otannasta 63 % oli osallistunut ammattiin valmistumisensa jälkeen erilaisille täydennyskoulutuskursseille. He katsoivat kursseista olevan hyötyä mm. perspektiivien löytämisessä omaan työhön, uusien ideoiden saamisessa, opetuksen monipuolistamisessa sekä oman virkistymisen kannalta, oman itsevarmuuden lisääntymisessä, alan ihmisiin tutustumisen ja kokemusten vaihtamisen kannalta, työmotivaation ja tiedon sekä uusien näkökulmien löytämisen vuoksi. 80 % otantajoukosta oli edelleen kiinnostunut täydennyskoulutuksesta. (Untala 2001, 30–32.)

Musiikkileikkikoulunopettajista jotkut suuntautuvat loppujen lopuksi jonkun muun alan työtehtäviin tai tekevät muun alan työtä musiikkileikkikoulutyön ohessa. Tähän Untala päätteli syynä useimmiten olevan taloudelliset syyt (71 % vastaajista). Toisinaan ilmeni syinä myös kiinnostus muuhun alaan, ammatillinen kehittyminen, oman alan vähäinen tuntimäärä tai halu saada etäisyyttä musiikkileikkikoulutyöhön. (Untala 2001, 33.)

Lahdesta valmistuneet musiikkileikkikoulunopettajat ovat koulutuksensa aikana saavuttaneet ainakin osittain käytännön työn vaatiman ammattikäsityksen. Untala (2001) toteaa myös, että työn haasteellisuutta kuvaa tänä päivänä myös se, kuinka suureksi koetaan erityispedagogisen- ja musiikkiterapeuttisen tiedon tarve. Itse koulutuksen oppiainesisältö ja valinnaismahdollisuudet herättivät tyytyväisyyttä lukuun ottamatta estetiikkaa, jota pidettiin kautta linjan turhana. Opettajankoulutuksessa ei ole koskaan liikaa yksilön minäkuvan ja itsetunnon myönteistä kehittämistä: vastavalmistunut opettaja tarvitsee rohkeutta siirtääkseen oppimansa asiat työhön. (Untala 2001, 40–41.)

Koulutusta yleisesti pidettiin sopivan vaativana (67 %), liian vaativana (29 %) ja liian helppona (4 %). Pidettiin tärkeänä, että koulutus ilmapiiriltään olisi positiivinen, tervehenkinen ja kannustava sekä käytännönläheinen, ei teoriapainotteinen. Katsottiin lisäksi, että ilmeisesti opintojaksokohtaiset tuntimäärät – itse ymmärrän tällä kontaktiopetuksen määrää – olivat liian suuria eivätkä opettajat tahtoneet löytää keskeisintä sisältöä riittävän nopeasti. Opetettavia aineita tuntui olevan liian paljon, jolloin asioiden sisäistämiseksi ei jäänyt riittävästi aikaa. Musiikkileikkikoulunopettajien koulutusta pidettiin henkisesti vaativana, mutta ei-kunnianhimoiselle mahdollisena ”päästä helposti läpi”. Vapaa-ajan ongelmia ei musiikkileikkikoulunopettajaksi opiskelevilla ollut. Toivottiin, että koulutukseen saataisiin enemmän itsenäisen työskentelyn mahdollisuuksia. (Untala 2001, 29.)

Monet Untalan (2001) tutkimuksessa esille nousseet seikat ovat uskoakseni yleisestikin luonteenomaisia musiikkileikkikoulunopettajia kouluttaville yksiköille. Kuitenkin, verrattaessa esimerkiksi Lahden ja Jyväskylän koulutuksia keskenään tai vaikka Helsingin Stadian koulutukseen, opintosisällöt, periaatteet ja tavoitteet ovat juuri ratkaisevissa kohdissa erilaisia. Siksi yhtä koulutusta koskevaa tutkimusta ei voida liiaksi yleistää koskemaan musiikkileikkikoulunopettajien koulutusta kokonaisuudessaan. Untalan kasvatustieteen proseminarityössä esille nousseet ajatukset ovat hyvin samansuuntaisia omien tulosteni kanssa: se lisää oman tutkimukseni luotettavuutta. Untalan työ on lisäksi ollut itselleni hyvä vertailukohta ja apu työtä tehdessäni.

Musiikkileikkikoulunopettajien koulutuksesta ja työstä ei ole siis tehty tieteellisiä tutkimuksia maassamme. Ulkomaista varhaismusiikkikasvatuksen tutkimuskenttää

leimaa sekä työni että ECME – konferenssin 2004 perusteella samantyyppinen yleisilme kuin kotimaista: esimerkiksi lasten musiikillinen kehitys ja musiikin oppiminen tai lastentarhanopettajien musiikilliset valmiudet ovat olleet esillä tutkimusaiheina. Joukossa on paljon laadukasta, tärkeää ja huolella tehtyä tutkimusta. Musiikkileikkikoulujärjestelmä on kuitenkin useimmille maille vieras: ei ole edes samantapaisia koulutusjärjestelmiä. Tunnen raivaavani tietä.

Kaiken kaikkiaan tulin siihen tulokseen, että tutkimusaiheeni on merkittävä. Koska musiikkileikkikoulunopettajien koulutus ei useimpien muiden pedagogisten / opettajakoulutusten tavoin ole yliopistollista koulutusta, ja vasta muutaman vuoden on toiminut (ammatti)korkeakoulussa, uudessa koulutusjärjestelmässä, jolla ei ole tutkimusperinnettä, on selvää, että olemme varhaisiän musiikkikasvatuksen osalta vielä nuoria tutkimuksen tekijöitä. Toivon, että asia tulee korjaantumaan vähitellen

4.1.3 Musiikin alumnikysely 2004 Jyväskylän ammattikorkeakoulussa

Alumnikyselyn tarkoituksena on erityisesti ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen vakinaistamiseen liittyen ja niiden ulottamiseksi myös kulttuurialalle saada palautetta työelämästä, ja selvittää sen avulla, millaisesta jatkokoulutuksesta musiikkialan ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet olisivat kiinnostuneita. Kyselyn vastausprosentti oli 71 %. (Pöyhönen 2004b, 3, 11.)

Keväällä 2004 toteutetussa kyselyssä musiikkileikkikoulunopettajiksi valmistuneiden osalta todetaan, että yhdelläkään musiikkileikkikoulunopettajaksi valmistuneella ei ollut mainintaa työttömyysjaksosta uran aikana, kaikki valmistuneet toimivat opetustehtävissä, yhtä lukuun ottamatta kaikkien toimenkuvaan kuului musiikkileikkikoulutyö ja että musiikkileikkikoulun-opettajaksi valmistuneet työllistyivät kaikkien parhaiten suuntautumisvaihtoehtoja vertailtaessa oman suuntautumisvaihtohtonsa mukaisiin työtehtäviin. (Pöyhönen 2004b, 5.)

Musiikkileikkikoulunopettajina toimivat kuvailivat alumnikyselyssä 2004 nykyisiä tai viimeksi vastuulla olleita työtehtäviään seuraavasti:

1. Konservatoriossa: opetustuntien suunnitteleminen, opetusmateriaalin valmistaminen ja valitseminen; juhlien suunnitteleminen; yhteistyö vanhempien kanssa; paperityöt, lautakuntatyö.
 2. Musiikkiopistossa: musiikkileikkikoulua vauvoista soittoryhmiin
 3. Yleiskoulussa: luokanopettajan sijaisuus
 4. Musiikkiopisto: musiikkileikkikoulunopettajana, ammattia vastaavassa työssä.
 5. Kunta työnantajana: kaikkea musiikkileikkikoulunopettajan toimenkuvaan kuuluvaa.
 6. Musiikkiopisto: vastaa koulutusta – vastuu musiikkileikkikoululaisten opintosuunnitelmasta ja tavoitteiden toteutumisesta.
 7. Konservatorio: pää- ja sivutoimisia musiikkileikkikoulunopettajan työrupeamia.
 8. Musiikkiopisto: 17h/ viikko soitonopetusta, musiikkileikkikouluopetusta 10 h / viikko. Vastaajalla myös instrumenttiopettajan koulutus.
 9. Kansalaisopisto: musiikkileikkikouluryhmät vauvoista soittoryhmiin
 10. Musiikkiopisto: äitiysloman viransijaisuus
 11. Musiikkiopisto: musiikkileikkikoulunopettajana ja viulunsoiton alkeisopetuksessa.
- (Pöyhönen 2004b, 13.)

Kaikilla musiikkileikkikoulunopettajaksi valmistuneilla oli työtä tai musiikkikasvatuksen opiskelupaikka (27 %) yliopistosektorilla, joko Jyväskylässä tai Sibelius-Akatemiassa. 82 % vastanneista toimi tyypillisissä musiikkileikkikoulunopettajan tehtävissä. Pöyhönen (2004b) toteaa, että *musiikkileikkikoulunopettajan suuntautumisvaihtoehto näyttää työelämän kannalta relevantilta omana suuntautumisvaihtoehtonaan*. Halukkuus laajentaa omaa osaamistaan useille eri tahoille ilmenee selvästi kehittymistavoitteita kysyttäessä. (Pöyhönen 2004b, 13–14.)

Koulutuspalautteessa ilmeni, että kaikki valmistuneet olivat yleisesti ottaen tyytyväisiä koulutukseensa. Käytännönläheisyyden vaatimus nousi esiin. Instrumenttiopintoja ja käytäntöön sidottuja pedagogisia opintoja toivottiin lisää. Työelämä tietoutta pidettiin keskeisenä opintojaksena. (opintojaksokoodi KMZ004). Koulutusta arvosteltiin yleisesti liiasta tiiviyydestä. (Pöyhönen 2004b, 5-6.)

Musiikkileikkikoulunopettajiksi valmistuneet antoivat palautetta koulutuksestaan seuraavasti: pedagogiset opinnot olivat avuksi työssä; oman ”musikaalisuuden”

kehittymiseen kaivattiin enemmän opintoja, kuten esimerkiksi pianon vapaata säestystä ja improvisointia; työelämätietous pettymys, sitä kaivattiin enemmän; kuten myös erityisryhmiin liittyviä opintoja; musiikinopetuksellisen puolen koettiin olevan hanskassa, mutta opiskeluaikana jo kokemus siitä, mitä on pitää 20 muskaria viikossa, olisi ollut hyödyllinen. Myös kokemus huonoissa tiloissa ja vähäisillä välineillä työskentelystä olisi ollut tarpeen. Tietokoneen nuotinnusohjelmien käyttötaito olisi ollut hyvä hankkia opiskeluaikana Yleisesti koulutuksen arvioitiin vastanneen tehtäviä hyvin tai erittäin hyvin. (Pöyhönen 2004b, 16.)

Työssä olevien palkkaus jäi JAMK:n Ura- ja rekrytointipalvelun syksyllä 2003 tekemän tutkimuksen perusteella alhaiselle tasolle: kolmasosalla kuukausipalkka oli vähemmän kuin 1200€, kolmasosalla välillä 1200 – 1600 € ja kolmasosa sai 1602 – 2000 € / kk palkkaa.⁵⁶ Palkkataso erosi selvästi alhaisen tasonsa vuoksi muilta koulutusaloilta valmistuneiden palkkataso⁵⁷. Määräaikaisten työsuhteiden osuus esiintyy huomattavan suurena kaikista työsuhteista. (Pöyhönen 2004b, 11.)

Jatko-opintojen kannalta kiinnostavimpina teemoina pidettiin oman pääinstrumentin solistisia opintoja, improvisointia ja pop/jazz-musiikkia. Varhaisiän musiikkipedagogiikka koettiin myös melko kiinnostavana (47,4 % vastaajista asetti sen kiinnostavimmaksi tai toiseksi kiinnostavimmaksi vaihtoehdoksi). Varhaisiän musiikkipedagogiikka nousi listalla sijalle 7 / 24. (Pöyhönen 2004b, 7.) Musiikkileikkikoulunopettajaksi suuntautuneet olivat kiinnostuneita instrumenttiopinnoista (solistiset opinnot), oman opettajuuden kehittämisestä, musiikkiliikunnasta ja lastentanssista, toisen ammatin hankkimisesta lisäksi, opetusmahdollisuuksien laajentamisesta alle kouluikäisistä lukiolaisiin; myös OKL kiinnostaa; etenemisestä teorian ja säveltapailun puolelle; erityismusiikkileikkikoulutyöstä ja siihen liittyvästä erikoistumisesta; musiikkiterapiasta, opetussuunnitelmatyöstä, musiikin aineenopettajan tehtävistä, nuotinnusohjelmista, orkesterin- ja kuoronjohdosta sekä tanssipedagogiikasta. (Pöyhönen 2004b, 18.)

⁵⁶ JAMK = Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

⁵⁷ Yli 2000 € kuukaudessa ansaitsi JAMK:n kaikkien alojen alumneista vuoden kuluttua valmistumisesta 37 % Ura- ja rekrytointipalvelun kyselyyn vastanneista (Pöyhönen 2004b, 11).

Työelämässä musiikkileikkikoulunopettaja haluaisi olla kehittämässä työssä jaksamiseen liittyviä asioita, erityislapsiin ja ryhmäpedagogiikkaan liittyviä asioita, alueellisen yhteistyön kehittämiseen liittyviä malleja sekä musiikkileikkikoulujen että varhaiskasvatuksen ja muiden soveltuvien tahojen kanssa, musiikkileikkikoulutoiminnan suuntaa päiväkodeissa tapahtuvaksi toiminnaksi hoitoajan puitteissa; luovaa musiikinopetusta kuten lasten sävellyspajoja; työnohjaus- ja yhteistyökäytänteitä. (Pöyhönen 2004b, 20.)

Alumnikysely (Pöyhönen 2004b) on merkittävä tuki omalle tutkimukselleni ja lisää tutkimukseni luotettavuutta. Esiin nousevat piirteet molemmissa osoittavat samansuuntaista ajattelua.

4.2 Kohti eksperttiyttä

Tässä luvussa rakennan eksperttiyden teoreettisen pohjan musiikkileikkikoulunopettajaa ajatellen. Musiikkileikkikoulunopettajan asiantuntijuus muodostuu ajatusmallissani Dreyfus ja Dreyfusin (1986) paradigman mukaan kasvaen noviisista ekspertiksi sekä muusikkoudesta ja muusikoksi kasvusta Elliottin (1995) mukaan.

Oman tutkimukseni kautta pyrin näiden teorioiden pohjalta piirtämään kuvan musiikkileikkikoulunopettajasta sekä hänen muusikkoutensa piirteistä. Keskityn ekspertti-tasoon. Kosonen (1999) kirjoittaa: *”Taideaineen pedagogien koulutuksessa taiteilijapersoona ja taiteelliset tavoitteet pyritään yhdistämään pedagogi-identiteetin kanssa. Musiikkikasvatuksen koulutuksessa on tärkeä kehittää edelleen nimenomaan kasvattajana olemista, monipuolisuutta ja laaja-alaisuutta pedagogisesta näkökulmasta, muusikkoutta unohtamatta, mutta sitä myös liikaa korostamatta.”* (Kosonen 1999, 172.) Voidaanko sama ajatus laventaa koskemaan myös varhaisiän musiikkikasvattajien koulutusta?

Varhaisiän musiikkikasvatuksen ekspertin on, kuten muussakin musiikinopetuksessa tärkeää tiedostaa, että ammattitehtävissä on ennen kaikkea kyse valinnoista: jos haluat olla pedagogi, sisäinen muusikkoutesi ja musikaalisuutesi toivottavasti on yhtä

korkeatasoista kuin muusikkona itsensä elättävän. Mikäli et usko itseesi muusikkona, et voi tartuttaa musiikin kipinää toiseen, et varsinkaan lapseen. Soittokuntosi tai tekninen taituruutesi vain ei voi eikä sen tarvitse olla esiintyvän taiteilijan tasoa: valintasi on toinen. Kiannon (1994) mukaan opettajan tehtävä on toimia peilinä oppilaalleen: hän avaa musiikin oppilaalle ja antaa hänen kokea sen antaman palautteen itsessään. Musiikki muuttuu eläväksi soittajalleen ja kuulijalleen vasta, kun hän (soittaja tai kuulija) näkee siinä itsensä. (Kianto 1994, 111.)

Musiikki on lapsen jokapäiväisessä elämässä merkittävää. Alttius musiikille on iästä riippumatonta. Koulutaipaleen alkaessa lapsen tulisi olla jo käsitelty musiikin keinoin monipuolisesti. (Lindeberg-Piiroinen et al. 1996, 8.) Myös Anttilan et al. (2002) mukaan perusta lapsen musiikilliseksi maailmankuvaksi on jo muovautunut kouluikään mennessä (emt. 2002, 31). Pientä lasta opettaessa on siksi tärkeää hallita lapsilähtöisen opetuksen keinot. Tämä tarkoittaa ennen kaikkea taitoa kuunnella ja ymmärtää lasta (Tuovila 2003, 23). Musiikillinen oppimisympäristö merkitsee lapsen kannalta ympäristöä, jossa on mahdollisuus kokea elämyksellisesti musiikkia ja nauttia oppimisen ja onnistumisen kokemuksista (Ruokonen 2001, 133). Sopivasti haasteellinen tekeminen motivoi lasta jatkamaan musiikkiharrastustaan antamalla mielihyvän tunnetta ja lumoamalla lapsen (Ruokonen 2002, 475). Siksi musiikkileikkikoulunopettajan on tunnettava sekä lapsen kokonaisuuskehitys että musiikillisen kehityksen piirteet, minkä pohjalta lapsilähtöinen työskentely on mahdollista. Lapsikeskeisyyden periaatteella pyritään korostamaan lapsen omien tarpeiden ja edellytysten huomioon ottamista (Untala 2001, 12).

4.2.1 Opettajaekspertiksi kasvaminen

Ammatillinen tietotaito on opeteltava, oli sitten kyseessä opettaja tai minkä muun alan ammattilainen tahansa. Toisinaan opimme yrityksen ja erehdyksen kautta. Mallioppiminen on yksi tapa oppia. Esimerkiksi kävelemään oppimisen ja pyöräilemisen taito tapahtuvat mallioppimisen kautta (Dreyfus et al. 1986, 19.) Erityisesti musiikinopiskelussa mallioppimista on perinteisesti käytetty – kisälli oppii mestarilta⁵⁸.

⁵⁸ Kisälli-mestari – oppiminen herättää Pöyhösen (2004) mukaan ristiriitaista suhtautumista erityisesti monien pianopedagogien mielissä. Pöyhönen korostaa, että mestari-kisälli – oppimisessa opiskelija

Noviisi-ekspertti – paradigmassa oppimisen pohjana on ”normaali” verbaaliseen ohjeeseen perustuva oppimisprosessi. Yksilön hankkiessa taitoa ohjeen ja kokemuksen kautta omaksuminen ei hyppää suoraan sääntöjen ohjaamasta tietämisestä kokemukseen perustuvaan tietotaitoon (know-how), vaan yksilö kulkee opintiansä ainakin viiden tason kautta, kunnes omaksuminen on sisäistettyä, ammattimaista ja asiantuntijuuden taso on saavutettu. (Dreyfus et al. 1986, 19.)

Eksperttiyys tarkasteltuna Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) edustaman ekspertti- noviisi -paradigman mukaan etenee neljän eksperttiyttä edeltävän tason kautta viidennelle, ekspertin tasolle.

1) Aloittelija (novice) eli noviisi tunnistaa uuteen taitoon tai kohteeseen liittyvät keskeiset tosiasiat ja tärkeät ominaisuudet sekä osaa toimia niiden pohjalta tarkoituksenmukaisesti. Mikäli relevantit tiedot ovat niin selviä ja asiallisesti määriteltyjä, että noviisin on mahdollista tunnistaa ne tilanteissa, joissa ne esiintyvät, noviisi pystyy ne tunnistamaan (Dreyfus et al. 1986, 21.) Tärkeää on siis se, että tiedot ovat yksiselitteisiä. Vain tällöin on mahdollista astua asiantuntemuksen ensimmäiselle portaalle.

2) Edistynyt aloittelija (advanced beginner) on noviisi, joka alkaa selviytyä todellisissa tilanteissa oppimiensa perustietojen avulla Oppija rohkaistuu jo alkuperäisestä kontekstista irrallisista tosiasioista ja älyllisesti haastavammista säännöistä. (Dreyfus et al. 1986, 22.) Tämä on mahdollista, koska jo noviisitasolla asiantuntijuuden selkeimmät piirteet ovat tulleet tutuksi.

3) Pystyvä (competence). Tällä tasolla oppijalla on jo enemmän kokemusta ja lukuisia tunnistettavia, kontekstistaan irrallisia ja tilannekohtaisia elementtejä, joilla hän pärjää todellisessa ympäristössä. Kompetentin tason oppija ei erota tärkeitä asioita vähemmän tärkeistä, vaan hän on keskittynyt päämäärään ja näkee tilanteen samanarvoisten faktojen sarjana. (Dreyfus et al. 1986, 23–24.) Musiikkileikkikoulunopettajaksi valmistuvat opiskelijat ovat usein sijoittaneet itsensä tälle kolmannelle tasolle ammatillista kasvua koskevissa kirjoituksissaan (2004). On muistettava kuitenkin

työskentelee pääasiassa yksin, itsenäisesti ja käy saamassa opettajaltaan lyhyitä konsultaatioita säännöllisesti. Hän ei juurikaan seuraa mestarinsa – opettajan – työskentelyä, jotta voisi tutustua opettajan tapoihin selvittää ongelmista, vaan kuulee lähinnä asiantuntijan lausuntoja opittavasta asiasta omaa työskentelyään koskien. (Pöyhönen 2002, 123–125.) ”Mestariuteen tarvitaan sekä olemassa olevan kulttuurin tuntemusta ja hallintaa että kykyä uudistaa sitä” (Pöyhönen 2002, 126).

kasvun ja kehityksen yksilöllinen eteneminen ja taustatekijöiden, motivaation sekä ympäristön vaikutus omaan etenemiseen.

Luonteenomaista jatkossa seuraaville kahdelle ylimmälle taitotasolle on nopea, joutuisa, asiassa sisällä oleva käytös, päinvastoin kuin alemmilla tasoilla esiintyvä ilmeisen hidas, etäinen päättely ongelmanratkaisun prosessissa (Dreyfus et al. 1986, 27). Voidaan siis nähdä karkeampi viiden tason jakautuminen kahteen pääluokkaan, joissa ratkaisevana erona ja ulospäin näkyvänä käyttäytymisen mallina verrattaessa alempia ja ylempiä tasoja toisiinsa korostuu nimenomaan sisäistetyn tietopääoman määrällisestä kasvusta kumpuava varmuus.

4) Pätevä (proficiency) omaa jo kyvyn tehdä päätöksiä päämäärien suhteen ja reflektoida niiden seurauksia jälkepäin (Dreyfus et al. 1986, 28–29). Tällä tasolla, kuten edellä totesin, sisäistetyn tietoisuuden määrä kasvaa, minkä seurauksena oppija alkaa toimia intuitiivisemmin. Käsitteitä intuitio tai ”tietää-miten” (=know-how) käytettäessä viittaamme ymmärrykseen, joka aiempien kokemusten pohjalta yhdistyy *ilman yrittämistä* uusiin kokemuksiin. Intuitio ja know-how voidaan tässä käsittää toistensa synonyymeina, vaikka sanakirjoissa määritelläänkin ne toisistaan eroavina. Intuitio / know-how tarkoittaa siis syvällistä tilannetajua ja kykyä tunnistaa samankaltaisuudet. Se on kaikille ihmisille yhteinen kyky, jonka avulla selviydytään päivittäisistä tehtävistä. (Dreyfus et al. 1986, 28–29.) Dreyfusin et al. (1986) mukaan jokainen saavuttaisi siis tämän neljännen, pätevän osaajan tason.

Viimeistä, Dreyfusin et al. (1986) paradigman mukaista ylintä tasoa tarkastelen lähemmin, sillä se on tutkimukseni kysymyksenasettelun kannalta kaikkein olennaisin. Etsiessäni vastausta kysymykseen siitä, mitkä ovat keskeiset työelämän tarpeet koulutuksen tai kouluttajan kannalta, on päästävä käsitykseen siitä, mitä taitoja työelämässä tarvitaan nimenomaan ekspertin käsityksen perusteella. Kouluttajana katson, että koulutuksellisen tavoitteen tulee olla asiantuntijaksi kasvussa, ei alemmalla tasolla, kuitenkin ymmärtäen ja tiedostaen, miten kasvaminen asiantuntijaksi tapahtuu.

5) *Asiantuntija (expertise)*. Asiantuntijan tietämys perustuu kypsyyteen ja kokemukseen. Ekspertin taito on osa minää: siitä ei tarvitse olla enemmän tietoinen kuin omasta

kehostaankaan. Kun asiat etenevät normaalisti, ekspertit eivät ratko ongelmia tai tee päätöksiä, vaan he toimivat, kuten yleensäkin asioiden sujuessa. (Dreyfus et al. 1986, 30–31.) Asiantuntija toimii siis arationaalisesti, mikä tarkoittaa intuitiivisuutta, taitoa hahmottaa kokonaiskuva erilaisissa tilanteissa sekä kykeneväisyyttä samanaikaisesti ei-analyttiseen, tiedostamattoman käsityksen pohjalta toimivaan käytökseen (Dreyfus et al. 1986, 36., Ranta-Meyer 2000, 13).

Dreyfus et al. (1986) kuvaavat eksperttiyteen kasvamisen tilaisuutta mahdollisena vain ja ainoastaan kokemuksen kautta: inhimillinen mieli oppii kokemuksesta (emt. 1986, 40). Asiantuntijuuteen liitetään kokemuksen aikaansaama kypsyys ja varmuus, joka heijastuu monin eri tavoin, kuten läsnäolon ja havainnoinnin taitoina sekä kokonaisvaltaisena tunneälynä. Eksperttiyden tason saavuttaa karkeasti arvioiden 10–15% opettajista vuosia kestäneen kasvuprosessin tuloksena (Ranta-Meyer 2000, 13).

Taito olla läsnä on ensiarvoisen tärkeä erityisesti työskenneltäessä pienten lasten parissa. (esim. Tuovila 2003, 23; Untala 2001, 12). Monet menestyneet muusikot kokevat vielä aikuisenakin ensimmäisen opettajansa elämänsä tärkeimmäksi henkilöksi (Anttila et al. 2002, 143). Musiikki antaa oman lisäarvonsa läsnäolon tematiikkaan, sillä musiikki jo käsitteenä assosioi intiimiin, emotionaaliseen yhteyteen johtuen syvällisestä tuestaan yksilöön: musiikillinen kokemus – vastaanottava tai tuottava, voi välittää inhimillisiä tunteita jopa silloin, kun verbaalinen kommunikointi ei ole mahdollista (Papousek 2003, 40). Joinakin harvinaisina hetkinä tunteen lumo vie mennessään: tätä voidaan kutsua termillä ”flow⁵⁹”. (Dreyfus et al. 1986, 50). Katson flow-kokemuksen edellytyksenä olevan läsnäolon taidon, rohkeuden heittäytyä ja elää hetkessä. Opetustilanteessa tämä merkitsee myös varmuutta. Asiantuntija-eksperttiyden osatekijät ovat kontekstista riippumattomia ja tilannekohtaisia. Näkökulma perustuu kokemukseen, päätökset tehdään intuitiivisesti ja sitoutuminen asiaan on voimakasta (Dreyfus et al. 1986, 50).

⁵⁹ Flow. Alun perin (1975) Csikszentmihalyin (1992, 29), mutta myöhemmin Davind Elliottin (1995) esiin nostama termi, jolla tarkoitetaan syvää tunnekokemusta, ”euforian tunne kohtaa huippunsa” (Dreyfus et al. 1986, 40) esimerkiksi musiikissa tai muussa taiteessa. Flow – kokemusten säännönmukaisuus tai yleensä kyky tuntea flow liittyy mm. itsetuntoon, itsekasvuun, akateemisiin saavutuksiin, haasteisiin, keskittymiskykyyn, palautteeseen, onnellisuuteen, musiikkiin, estyneisyyteen. (Elliott 1995, 118, 372.) Flow-kokemuksesta ovat kirjoittaneet mm. Markku Pöyhönen (2004) ja Tuija Honkanen (2001)

Dreyfus et al. (1986) ilmaisevat huolensa myös lisääntyvästä byrokratiasta: katoavatko taito ja asiantuntijuus tulevaisuudessa liiallisen järjen tai koneiden ylivalan alle? Ekspertin on edelleen tärkeää reagoida tilanteisiin intuitiivisesti. Toisinaan, tilaisuuden tullen asiantuntija saattaa tarkistaa suuntaa ja hienosäätää intuitioitaan tarkasti harkiten. (Dreyfus et al. 1986, 195, 206.) Tätä kone ei pysty tekemään. Eksperttiyteen ei siis tässä mielletäkään pelkkää kognitiivista tai rationaalista työskentelyä, vaan siihen liittyy kiinteästi esimerkiksi tunneäly. Nähtäväksi jää, pystytäänkö sekin ominaisuus sisällyttämään tietokoneen ominaisuuksiin tulevaisuudessa. Howard Gardner (1993, 1983) liittää seitsemän erikoislahjakkuuden malliinsa (Anttila et al. 2002, 65) minän sisäiseen käsittelyyn, tunteisiin ja mielialoihin liittyvän älykkyyden (intrapersonallinen älykkyyden) ja vuorovaikutussuhteita koskevan älykkyytyypin (interpersonallinen älykkyyden), jotka näyttäisivät olevan musiikkileikkikoulunopettajalle tai yleensä lasten ja musiikin parissa työskentelevälle hyödyllisiä vahvuusalueita⁶⁰. Näkyvätkö ne tämän tutkimuksen eksperttiyden kuvassa? Siihen voidaan etsiä vastausta luvusta 6.1.3.

Taitavat opettajat ovat usein hyödyllisten tietojen, käytänteiden ja periaatteiden ”arkistoja”. He saattavat siten nopeuttaa opiskelijan edistystä noviisista edistyneen aloittelijan tai pystyvän tasolle, mutta jos he opettavat ainoastaan faktatietoihin ja sääntöihin opetuksensa perustaen, he eivät voi menestyä oppaina matkalla asiantuntijuuteen. Järjen, viisauden ja asiantuntijan kypsän harkinnan sekoittaminen tämän päivän keinotekoiseen älykkyyteen olisi aitoa tyhmyyttä! (Dreyfus et al. 1986, 201.) Viisautta ja kypsää harkintaa sekä järkeilyä tarkastellaan siis syvällisempää ymmärrystä vaativina seikkoina kuin nykypäivän ”keinotekoista älykkyyttä” – tarkoitetaanko sillä sitten ulkokohtaista tietoa, pienten detaljien hallintaa – vai mitä? Ranta-Meyer (2000) toteaa ekspertin kykyihin kuuluvan taidon tunnistaa ja tulkita nopeasti tilanteita. Tämä perustuu siihen, että suuresta kokemuksen määrästä johtuen muistiin on tallentunut runsaasti esimerkiksi erilaisia tilanneskeemoja, joista on helppo valita käsillä olevaan tilanteeseen sopiva ratkaisu. (Ranta-Meyer 2000, 13.)

Saari (2002) määrittelee opettajan asiantuntijuuden piirteisiin sisältyväksi kyvyn kyetä kehittämään opetussuunnitelmia ja rakentamaan opetuskokonaisuuksia erilaisia

⁶⁰ Erikoislahjakkuudet Gardnerin (1993) Theory of Multiple Intelligences mukaan: kielellinen, loogis-matemaattinen, avaruudellinen, musiikillinen, kehollis-kinesteettinen, intrapersonallinen älykkyyden, interpersonallinen älykkyyden.(Anttila et al. 2002, 65).

tilannekohtaisia opetusmuotoja käyttäen. Delfoi-ryhmä (1998) kuvaa Saaren mukaan kulttuurista osaamista, kykyä valikoida sisältöjä ja hahmottaa kokonaisuuksia sekä kykyä ymmärtää käsitteellisiä asioita opettajan asiantuntijuuden piirteinä⁶¹. (Saari 2002, 195.) Ruokonen (2002) kuvaa opetustyöhön sisältyvän suunnittelun jatkumoa Duffyn (1998) ajatusten pohjalta. Suunnittelu perustuu aina aiemman opetustapahtuman evaluointiin, jonka tukena asiantuntija voi käyttää tilannekohtaisen havainnointinsa lisäksi dokumentointia. (Ruokonen 2002, 471.) Luontevin opetustilanteen dokumentointitapa on videointi. Sen on todettu tukevan opetusta merkittävästi. Videoinnin avulla on mahdollista havainnoida omaa opetustilannetta ulkopuolisen silmin, kerta toisensa jälkeen. (Valtonen 2001, 21.) Musiikinopetuksen ollessa kyseessä erityisen tärkeää on musiikillisen arvioinnin merkitys lapsen musiikilliselle kehitykselle (Ruokonen 2002, 471). Videolta voi havainnoida myös lapsen musiikillisen kehityksen tasoa objektiivisesti.

Teknologian huima kehitys yhdessä yhteiskunnallisten muutosten kanssa luo omat paineensa opettajaeksperttiyden kuvaan. ”Ekspertit ovat uhanalainen laji. Kone ei voi koskaan korvata ihmisen asiantuntijuutta.”, kirjoittavat Dreyfus et al. (1986, 206.) Kuosa (2000) kuvaa uuden teknologian myötä syntyvää mahdollisuutta maailmankylän luomiseksi luokkahuoneeseen. Tietotulvan myötä on entistäkin tärkeämpää löytää yksilöitymisen prosessin kautta varmuus ja vastuu omasta elämästä. (Kuosa 2000, 6.) Saari (2002) kuvaa nykyistä oppimisyhteiskuntaa uuden oppimisympäristön tuloksena. Oppimisyhteiskunnassa voidaan ajatella ylätason tavoitteeksi sivistystä opettajankoulutuksen ylimpänä tavoitteena. (Saari 2002, 144.) Myös opettajankouluttajalta vaaditaan huippuosaamista, sisäistettyä eksperttiyttä, jotta hän voi antaa tukensa opiskelijoilleen heidän matkallaan oman alansa eksperteiksi. Tekniikan tulee olla ekspertin ystävä, ei vihollinen. Kun tekniset välineet ovat tuttuja, ne voivat suuressa määrin auttaa opettajaa tehtävissään, niin opettajakoulutuksen kuin musiikkileikkikoulun saralla.

Pystyvän oppijan tasolla järki sanelee. Pätevä elää muutoksessa, siirtymävaiheessa, näin tiivistän Dreyfusin (1986) kuvausta. Jyrhämän (2002) käsityksen mukaan aloittelijoiden

⁶¹ Delfoi-ryhmässä työstiettiin asiantuntijaryhmän valmistamaa ennakkoaineistoa. Jäsenet Delfoi-ryhmään valittiin opetusministeriön tulevaisuuden asiantuntijalistalta. Tulevaisuusaineiston pohjalta muodostettiin tulevaisuuden haasteiksi teemoja, skenaarioita ja trendejä opettajankoulutuksen kehittämistä varten. (Saari 2002, 187–188.)

ja kokeneiden erot näkyvät mm. heidän tavoissaan suhtautua oppilaiden oppimisvaikeuksiin sekä käsityksissä tiedosta. Kokemus näkyy lisäksi taidossa reflektoida käytännön työtä: kokemuksen myötä reflektoinnista tulee kypsempää, erilaista. Aloittelija keskittyy opetettavaan asiaan, tässä tapauksessa musiikkiin. Kokenut opettaja pystyy kiinnittämään enemmän huomiota opiskelijoiden tarpeisiin. (Jyrhämä 2002, 74–75.)

4.2.2 Muusikkoeksperiksi kasvaminen

David Elliott (1995) kuvaa muusikoksi kasvua seuraavien tasojen kautta etenevänä kasvuprosessina:

1. Noviiisi (Novice). Muusikkouden ensimmäisellä askelmalla oppijalla on jonkin verran muodollista tietoa musiikkiteoksista, vain vähän, jos lainkaan epämuodollista, impressionistista tai itseohjaavaa musiikillista tietoa sekä joitain hiljaisia (tacit) tai verbaaleja toimintaperiaatteita. Noviiisin musiikillinen ajattelu perustuu olennaisesti yritykseen ja erehdykseen. Hänen huomionsa on paikallinen (local) eikä hän pysty tarkkailemaan kokonaisuutta (global). Noviiisi keskittyy välittömästi esiintyviin ongelmiin niin, ettei ole enää mahdollisuutta huomata musiikillisia ongelmia tai ratkaista niitä
2. Edistynyt aloittelija (advanced beginner) omaa vähäisessä määrin kutakin musiikillisen tiedon lajia (ks. s. 99). Yksityiskohdat vievät edelleen liiaksi huomiota eikä hänellä sen vuoksi ole mahdollisuutta ajatella luotettavasti tai sujuvasti. Tiedon proseduralisointi, siirtäminen käytäntöön alkaa ja sen myötä oppijan liikkuminen edestakaisin paikallisen (local) ja yleisen (global) välimaastossa. Muusikon identiteetti on vielä hyvin epävarma.
3. Kompetentti (competent) – ”pätevä” Edelliselle tasolle ominainen epävarmuus alkaa karista pois. Kompetentilla oppijalla on jo paljon toiminnallistettua tietoa kustakin musiikillisen tiedon lajista. Hän pystyy ratkaisemaan musiikillisia ongelmia, kun ne hänelle osoitetaan, ja ymmärtää ne muodollisesti, arkipäivän tasolla. Kompetentilla tasolla oppija ei huomaa vielä itsenäisesti musiikillisia ongelmia pystyäkseen niitä ratkaisemaan. Hänen haasteenaan onkin itsensä kehittäminen musiikillisten ongelmien havaitsemisessa. Sitä kautta hän voisi kasvaa ja muuttua muusikkona. Musiikillisten ongelmien keksiminen itsenäisesti tuo varmuutta.

4. Etevän (proficient) muusikkous. Toiminta on jo sujuvaa ja huomio on lähes vapaa aikeiden esiintuomisesta. Varmat otteet heijastuvat käytännön musisoinnissa ja kaikki ajattelu voi tapahtua toiminnassa. Muusikon identiteetti tuntuu jo suurelta osalta omaa minää.

5. *Taituri (musical expert or artist)*. Taiturin kaikki musiikillisen tietämyksen lajit ovat integroituneet toisiinsa ja hänellä on Dreyfusin määritelmän mukainen syvälinen tilannetaju. Elliott (1995, 71) kuvaa musiikillisen tiedon lajeja lähestyen niitä nimenomaisesti tietämykseen liittyvän jaon pohjalta. Elliott ei siis tässä yhteydessä puhu musiikillisista tyyleistä tai genreistä. Musiikillisen tiedon lajeja Elliott löytää yhteensä viisi (5). 1. Proseduraalinen eli toimintatietämys mielletään verbaalisen tiedon vastakohtaksi ja näkyy välittömästi suorituksen tasolla. 2. Formaali, muodollinen musiikillinen tietämys on Elliottille ennen kaikkea verbaalista, itsessään elotonta, joten musiikissa se tulee muuntaa toiminnalliseksi 3. Informaali, epämuodollinen tietämys kuvaa Bereiterin ja Scardamalian (1993) mukaan asiantuntijan arkitietoa, talonpoikaisjärkeä. Elliottin mukaan siihen kuuluu kyky reflektoida kriittisesti toiminnassa, jolloin muusikolla pitää olla myös kontekstiin sidottua arvostelukykyä 4. Impressionistinen musiikillinen tietämys lähenee intuitiota, ajatus kognitiivisista emootioista – ”tietävät tunteet” -ilmaisu kuvaa selkeästi, mistä on kyse. Impressionistinen musiikillinen tietämys koskee tunteita sekä esitettävässä teoksessa että itse esittämisessä. Tietämys on kontekstiin ja kulttuuriin sidonnaista 5. ”Supervisory”, itseohjaustietämys tai metakognitiivinen tietämys. Tämä tiedon laji on erityisasemassa tietämyslajien joukossa. Itseohjaustietämys on oman toiminnan hallitsemiseen liittyvää tietoa. (Elliott 1995, 71; Pöyhönen 2003, III/15, III/19, III/ 20, III/27, III/31.)

Useat musiikista kirjoittaneet tutkijat käsittelevät edellä kuvattujen tiedonlajien lisäksi ”hiljaista tietoa” - tacit knowledge, jota voidaan perustellusti pitää keskeisenä tiedonlajina myös musiikinopetuksessa. (mm. Elliott 1995; Koivunen 1977; Ranta-Meyer 2000; Pöyhönen 2004a). Hiljaisen tiedon käsite tuli alun perin tutuksi Michael Polanyin (1974) teoksista. Hiljaisessa tiedossa ei ole kyse tiedosta ilman käsitteitä (Pöyhönen 2004a, 70–71). Ranta-Meyer (2000) kuvaa Polanyin (1974) keskeistä ajatusta hiljaisesta tiedosta on ymmärryksenä siitä, että aitoa keksimistä ei ole mahdollista ohjata muodollisilla säännöillä ja algoritmeilla, vaan syvälliseen tietoon

liitetään aina tietäjän tunteet ja suhtautumistapa. Voidaankin ajatella, että kaiken tiedon pohjalla täytyy olla hiljaista, eksplikoitua ja jäsennettyä tietoa, joka sulautuu yksilön ainutkertaisiin kokemuksiin. Hiljainen tieto nousee tietoiseksi vain sosiaalisen toiminnan, jaetun kokemuksen avulla. (Ranta-Meyer 2000, 14.) Pöyhönen (2003) kuvaa hiljaista tietoa osuvasti: ”*tiedämme enemmän kuin tiedämme tietävämme*” (emt 2003, III/67). Asiantuntijalla on oltava runsaasti hiljaista tietoa, jotta hän voisi reagoida intuitiivisesti, syvällisen tilannetajun pohjalta, kuten Dreyfus (1986) asiantuntijan piirteitä kuvaa..

Sen lisäksi, että edellä kuvaamani tietämyksen lajit ovat ylimmällä tasolla integroituneet ja taituri-muusikolla on syvälinen tilannetaju, hän pystyy itse havaitsemaan uusia musiikillisia ongelmia ratkaistavakseen (Elliott 1995, 70–71; Pöyhönen 2003, 40). Sen myötä vasta hän voi musiikillisesti ja muusikkona toimia itsenäisesti. Onko tämä tosiaan mahdollista vasta taituri-tasolla? Voidaanko ajatella, että itsenäiset tehtävät ja ratkaisulliset haasteet vaikeutuvat kehityksen edetessä niin, että ongelman ratkaisun taitoihin kasvaminen alkaa jo lapsesta? Voidaanko ekspertiksi kasvamisen maaperää tällä tavoin valmistaa jo musiikkileikkikoulusta alkaen?

Musiikkileikkikoulunopettajat puhuvat usein ”tuntosarvista” tarkoittaen sillä herkkyyttä aistia tunnelmia ja kykyä reagoida tilanteisiin oikealla tavalla, tulkiten viestejä tarkasti ja oikein. Tämä assosioisi nähdäkseni myös nimenomaan Elliottin (1995, 71) viittauksiin Dreyfusin et al. (1986) teorian mukaisesta syvällisestä tilannetajusta. Musiikkileikkikoulunopettaja tuntuisi olevan lisäksi lahjakas tunneälyllisesti sekä vuorovaikutustaitojen osalta (Gardner 1996 ja 1983, interpersoonallinen ja intrapersoonallinen älykkyys). Lapsen kasvaminen ja kehittyminen voidaan nähdä prosessina, johon sekä lapsen että varhaiskasvattajan tieto- tunne- ja tahtuelämä kokonaisvaltaisesti kietoutuvat (Untala 2001, 12).

Oman tutkimukseni kannalta mielenkiintoinen on lähinnä *eksperttiyden muodostuminen*, sillä katson eksperttiyden struktuurin antavan kouluttajalle käsityksen siitä, mihin suuntaan tulevia musiikkileikkikoulunopettajia tulisi ohjata. Sitä kautta katson löytäväni vastauksia kysymykseeni koulutusmalliamme kohtaan: kasvatammeko opiskelijoita siihen todellisuuteen, missä musiikkileikkikoulunopettaja tänä päivänä työskentelee? Eksperttiyden rakentuminen on lisäksi ainakin subjektiivisesti ajatellen mielenkiintoista:

minkälainen ero löytyy musiikin aineenopettajan persoonasta ja työstä verrattuna varhaisiän musiikkikasvatukseen parissa työskentelevään? Tehtävät vaikuttaisivat kovin samankaltaisilta, mutta missä on se ratkaisevin ero? Pystyväkseni keskittymään olennaiseen keskitän mielenkiintoni nimenomaisesti eksperttiyden portaalle, en niinkään siihen johtaville askelmille.

Säveltäjien ja muusikoiden ajatellaan aloittavansa uransa yleensä varhain, ja on todettu monien myös jatkavan sitä pitkälle vanhuusvuosiin saakka. Muusikon taiteilijaura saattaa kestää viisikymmentä vuotta. Lahjakkuus ei katoa minnekään. (Uusikylä 2000, 194.) Lahjakkuuden voidaan päinvastoin nähdä vain kypsyvän ja syvenevän iän karttuessa.

Rantalaiho (1994) määrittelee asiantuntijuutta Eteläpellon (1992) mukaan: se on tietämiseen perustuvaa osaamista, ja määräytyy tehtävä- tai ongelma-alueittain. Asiantuntija on tulostavasti vastuullinen ja tehtäväorientoitunut osaaja, joka kykenee ongelman arviointiin ja analysointiin sekä ratkaisun tuottamiseen ja toteuttamiseen. (Rantalaiho 1994, 6.) Launis et al. (1999) puolestaan toteavat, ettei asiantuntijuutta enää kuvaa selvärajainen ammatti, askelittain ylemmäs etenevä ura tai vakaa ja pysyvä työsuhde yhteen organisaatioon. Asiantuntijuus on liikkeessä sekä vertikaalisesti että horisontaalisesti. Erillisten yksilöiden tai ammattiryhmien määrittelyminen asiantuntijoiksi on aina vain vaikeampaa. (Eteläpelto et al. 1999, 66.) Huomaan olevani suuren haasteen edessä.

Eteläpelto (1992) näkee asiantuntijan tehtäväläheisenä ja tulostavasti vastuullisena osaajana, joka kykenee myös ongelman arviointiin ja analysointiin sekä pystyy tuottamaan ratkaisun ja toteuttamaan sen. Eteläpelto näkee lisäksi ongelmassa Elorannan (1974) mukaan kolme osaa: halun saavuttaa tavoite, keinot tavoitteeseen pyrkimiseksi ja epätietoisuuden tavoitteiden saavuttamisen keinoista (Rantalaiho 1994, 6.) Asiantuntijuuden keskeinen kysymys olisi siis ongelman havaitseminen ja siitä seuraavat seikat. Minkä tyyppisiä ovat ongelmat musiikkileikkikoulunopettajan työkentässä?

Musiikkileikkikoulunopettajia tarkastelen opettajuus – kasvattajuus⁶² – muusikkous – perspektiivistä: siksi muistutan tässä vielä lyhyesti Kirsti Hämäläisen (1996)⁶³ tutkimuksesta musiikinopettajuuteen kasvamisesta ja sen rakentumisesta, vaikka hän ei siinä omia näkemyksiään tai uusia teorioita tuokaan esille. Rantalaiho näkee opettajan aina kasvattajana, joka vaikuttaa syvällisesti oppilaidensa koko elämään (2000, 135). Vaikka Elliottin (1995) teoria kuvaa muusikkona kasvun prosessia, se kuitenkin pohjaa Dreyfus & Dreyfusin (1986) ajatuksiin, joten varsinaisesti oma teoreettinen viitekehyseni rakentuu kokonaan sen päälle. Opettaja- ja muusikkoeksperttiyden rakentumisessa voidaan havaita runsaasti yhtymäkohtia. Sitä kuvaa ansiokkaasti mm. Pöyhönen (2003, III / 59–61).

4.2.3 Opettajan ammatillinen kasvu

Kari Rantalaiho (1994) kuvaa opettajaeksperttiyden eri vaiheita Rovon (1991) luonnehdintojen ja Berlinerin vaiheistusten pohjalta.. Hän rakentaa tasojen kuvaukset oppijan kokemuksen, verkon ja kontekstin piirteitä tasoittain kuvaamalla:

1. Noviiisilla on opettajankoulutusvaihe takana, ja käytännön kokemusta hyvin vähän tai ei ollenkaan. (Rantalaiho 1994, 34). Rantalaihon mukaan opettajaksi kasvaminen alkaisikin siis vasta opettajantyössä, koulutuksen päätyttyä. En ymmärrä tätä näkemystä. Konstruktivistisen ajatuksen mukaisesti kaikkeen oppimiseen ja kasvamiseen vaikuttavat taustatekijät, henkilökohtaisella ja oppimisympäristön tasolla. (esim. Anttila et al. 2002, 10). Ei ole mahdollista, että vastavalmistuneella opettajalla ei olisi ollenkaan tai vain hyvin vähän käytännön kokemusta. Pelkästään opetusharjoittelun kautta tulee kokemusta! Myös Hämäläinen (1996) näkee opettajaksi kasvamisen alkavan jo lapsena, erityisesti silloin, kun kyseessä on kasvaminen musiikinopetustehtäviin (Hämäläinen1996, 1, 12).

Noviisin opetustoiminta on rationaalista, joustamatonta ja ohjeisiin perustuvaa Rutiinit ovat vasta muodostumisvaiheessa: tarkkaavaisuus suuntautuu oman toiminnan sujumisen seuraamiseen ja oppilaiden huomiointi jää alakanttiin. Verkko on suppea ja tottumukset hyvin vähäisiä sekä viestien kontekstuaalinen vastaanottokyky heikko. Toiminnassa painottuu sääntöjen seuraaminen miten? – kysymyksen noustessa etualalle.

⁶² ”Kasvattajana oleminen merkitsee ensisijaisesti vastuuta toisesta ja toiselle.” (Väri 1997, 169.)

⁶³ Olen esitellyt Hämäläisen (1996) työtä Pro Gradu – työssäni (Nurila et al. 1998).

Noviisin kommunikointi on joustamatonta. Noviisi saattaa kuitenkin olla avoimesti kehityshaluinen. Noviisivaihe ei voi jäädä päälle. (Rantalaiho 1994, 34–36.)

2. Kehittynyt aloittelija eli selviytyjä. Verbaalinen tietämys asioista alkaa yhdistyä omiin kokemuksiin. Strateginen tietämys alkaa kehittyä: tilanteiden erityispiirteitä opitaan huomioimaan. Verkko alkaa rakentua, mutta on paikallisista kommunikatiivisista ulokkeista koostuva, eikä kokonaisuus vielä hahmotu. Paikallisia tottumuksia on kerääntynyt jo jonkin verran, lähinnä patenttiratkaisujen ja selviytymiskikkojen muodossa. Kontekstin ymmärrys on edelleen heikkoa, ja miten? -kysymys säilyy keskeisenä, mutta nyt koskien omakohtaisia temppuja enemmän kuin annettujen sääntöjen sovelluksia. Jotta voidaan edetä seuraavalle tasolle, on päästävä syventymiseen: olennaisuuksien tajuun ja reflektioon: toiminnan ymmärtämiseen. Pelkkä tottumusten lisääntyminen ei siis riitä, jotta voidaan edetä seuraavalle, osaavan suorittajan tasolle. (Rantalaiho 1994, 38–41.)

3. Osaavan suorittajan tasolle saavuttaessa Rantalaiho (1994) näkee selvää kehitystä tapahtuneen. Hän kuvaa vaihetta termin ”kynnyksen ylittänyt” avulla. Luonteenomaisia kehityspiirteitä ovat tietoisuus valintojen suhteen, kyky erottaa tärkeät asiat epäolennaisista ja taito tehdä opetussuunnitelmallisia ja opetuksellisia ratkaisuja. Saari (2002, 195) ja Ruokonen (2002, 471) kuvaavat puolestaan opetuksen suunnitteluun liittyviä taitoja vaativampina, jopa ekspertin ominaisuuksina. Itse yhdyin heidän näkemyksiinsä. Katson viisauden suunnittelussa olevan yksi vaativimmista opettajan työn haasteista.

Rantalaiho (1994) jatkaa kuvaustaan: osaava suorittaja kykenee ottamaan vastuun opetustapahtumasta, mutta ei pysty toimimaan siinä joustavasti.. Verkko kattaa sosiaalisen tilanteen pääpiirteet. Tottumukset ovat monipuoliset ja jäsenyneet. Kontekstin tulkintaa alkaa löytyä, mutta joustavuutta vielä ei. Painopiste siirtyy kysymykseen mitä? Nyt voidaan adekvaatisti jo puhua osaamisesta. Rantalaiho liittyy ajatuksen sulkeuman mahdollisuudesta tälle tasolle. Hän selittää ajatusta sillä, että toimija voi tälläkin tasolla jo olla osaamisensa huipulla. Jatkaminen eteenpäin edellyttäisi valintoja: pysyäkö orkesterimuusikkona vai pyrkiäkö solistiksi? (Rantalaiho 1994, 42–44.)

4. Taitava suorittaja löytää intuition voiman. Intuitio ja osaaminen ovat tyypillisiä opettajan piirteitä.⁶⁴ Opettaja pystyy tarkempiin ennusteisiin kuin alemmalla tasolla olevat kollegansa, sillä hänellä on taito käyttää itse tehtyjä luokituksia ja ”teorioita” koettujen tilanteiden luokittelemiseksi.. Havainnointi ja asioiden tiedostaminen on intuitiivista, kun taas toimintaa koskeva päätöksenteko analyttistä ja tiedostavaa. Tässä ajatuksessa näen ristiriidan: kuten jo aiemmin kuvasin, intuitiivisyys ja analyttisyys ovat kolikon kääntöpuolia ja ne liitetään eksperttiyteen luettaviksi piirteiksi. Asiantuntijan toimintaa kuvataan siis arationaalisenä, mikä tarkoittaa intuitiivisuutta, taitoa hahmottaa kokonaiskuva erilaisissa tilanteissa sekä kykeneväisyyttä samanaikaisesti ei-analyttiseen, tiedostamattoman käsityksen pohjalta toimivaan käytökseen (Dreyfus et al. 1986, 36, Ranta-Meyer 2000, 13).

Taitavan suorittajan verkko on laaja ja monitasoinen kattaen sosiaalisen tilanteen vivahteitakin, tottumukset monipuolisia ja jäsentyneitä ja tottumusverkot sekä tottumusten abstraktiotaso kehittyneet. Kontekstien tulkinta on hyvää, peruskysymyksinä nyt mitä? ja miksi? Taitava suorittaja on avoin ja kehityskykyinen. Olennainen ero verrattuna alempaan tasoon ilmenee ”kontekstuaalisen kielitaidon” paranemisena: aiemmissa vaiheissa soittaja soittaa musiikkia, mutta taitavaa soittajaa tai eksperttiä musiikki soittaa tai soitattaa. Taitavan toimijan tasoinen toiminta vasta on vakavasti otettavaa intuitiivisyydessään ja kohteenmukaisuudessaan. Tähän pääsemiseen tarvitaan vuosien mieluummin kuin kuukausien kokemus. Taitava suorittaja on vastuullinen, rationaalinen, analyttinen ja tiedostava, ja katselee asioita avoimin silmin. (Rantalaiho 1994, 44–47.) Koen jossakin määrin Rantalaihon kehitystasojen piirteiden menevän sekaisin Dreyfusin et al. (1986) käsitykseen verrattuna. Monet taitavan suorittajan piirteet sopisivat jo ekspertin ominaisuuksiksi. Asiaa tulee tietysti tarkastella kokonaiskuvan välityksellä. Olisiko Rantalaiho epäonnistunut viestinnässään vai onko oma ymmärrykseni tästä asiasta vielä vajavainen?

5. *Ekspertti* on alansa hallitsija kahdessa merkityksessä. Ensimmäkin ekspertti on ajattelussaan arationaalinen, mitä käsitteenä selvitin jo edellä. Toiseksi ekspertti toimii joustavasti ja tilanteeseen erittäin sopivalla tavalla. Ekspertti tuntuu tietävän, miten

⁶⁴ Intuitiolla tarkoitetaan tässä kykyä havainnoida ympäristön piirteitä ja siinä esiintyviä variansseja kokonaisvaltaisesti, ja tuottaa niistä itselle intuitiivinen, erittelemätön ja kokonaisvaltainen kuva. (Rantalaiho 1994, 44.)

tilanteessa tulee toimia osaamatta kuvailla ulkopuoliselle toimintansa perusteita tai kulkua. (Rantalaiho 1994, 48.) Ropo (1991) esittää väitteen, jonka mukaan eksperttiyys voisi kehittyä vain kapealle tietämysalueelle, ja sen perustana oleva tietämys olisi hyvin kontekstisidonnaista. Tätä en ymmärrä: Dreyfus et al. (1984) ja Elliott (1995) esittävät asian juuri päinvastoin: ymmärryksen saavuttamiseen tarvitaan monipuolista kokemusmaailmaa. Tätä monipuolista kokemusmaailmaa voidaan kyllä soveltaa sekä kapea-alaiselle että laaja-alaiselle sektorille. Eksperttiyys ei ole alaidonnaista, vaan kaikilla aloilla voi olla asiantuntijoita, eksperttejä.

Eksperttiyden tasolla osaamisen peruspiirteet rakentuvat seuraavasti: verkko syntetisoitunut eli ”sisäinen” ja ”ulkoinen” rakenne eivät enää ole erillisiä osia: ne ovat yhtä. Tottumusten valtavasta määrästä johtuen tottumusrakenne hallitsee toimintaa. Ekspertti voi vaivattomasti tulkita konteksteja eksperttiytensä suuntaisesti. Tuloksellisuus (miksi?– kysymys) on hallitseva teema. Eksperttiydessä ilmenee selvä alistavuuden luonne. Ekspertti vaikuttaa jotenkin eksperttiyteensä sulkeutuneelta. Rantalaiho (1994) uskoo, että siirryttäessä eksperttiyden tasolle tietoisuuden määrä vähenee rakenteistumisen vallatessa yhä suuremman alan. (Rantalaiho 1994, 48–49.) Viittaako Rantalaiho tässä Järvisen (1999) kuvaamaan vetäytymisvaiheeseen, jota opettaja elää lähestyessään eläkeikää? Kuvaan Järvisen teoriaa myöhemmin tässä luvussa. Itse en sotkisi asiantuntijaksi kasvamista ja työuran kehityskaarta keskenään.

Eksperttiä voisi ajatella myös specialistina. Spesialisoituminen sisältää aina konstruktivistisen ajatuksen, että se rakentuu tähänastisen perustan päälle ja on tietynlaisen intensiteetin myötä erilaiseksi tapahtuvaa, enemmän tulemista. Taiteilijan eksperttiydestä / spesialisoitumisesta Rantalaiho (1994) toteaa, että yhteinen kieli ja käsitteistö eivät riitä kuvaamaan häntä: taideteosta ei tarvitsisi tuottaa, jos taiteilija voisi yhdellä kielellä ilmaista sanottavansa. Ekspertti puhuu taidoillaan. (Rantalaiho 1994, 48–49.) Lamb ja Easton (1984, luku 9) pohtivat taiteilijan ja taiteen tekemisen ominaispiirteitä suhteessa tieteeseen. Onko taide enemmän kuin kieli tai tietoisuus? Musiikki on taiteenlajeista syvimmälle sieluun ja mieleen vaikuttava. Tätä kysymystä pohtii mm. Dissaynake (2000).

Ekspertti elää intensiivisesti jossain tietyssä kentässä, jossa hänen kielensä toimii. Kenttä sisäistyessään muodostuu ekspertin olemukseksi, habitukseksi. Eksperttiyys

kehittyy kapealle alalle ainakin ajatellen kenttää, jonka se vaatii. Mitä sitten käsitetään tällä kapea-alaisella kentällä? Onko se esimerkiksi musiikkikasvatuksen kenttä, vai tietty osa sitä, kuten varhaisiän musiikkikasvatus? Onko se vieläkin kapeampi kentän osa, esimerkiksi musiikkileikkikoulu – ja edelleen – musiikkileikkikoulun työtavat? Loppua ei edes löydy. Rantalaiho (1994) käsittää eksperttiyden lisäksi valtana liittyen kentän hallintaan. Kentän hallinta ei voi olla valtaneutraalia. Eksperttiys on huippuosaamista (Rantalaiho 1994, 49–50.)

Opettajaksi kasvun prosessia voidaan tarkastella myös monien muiden teorioiden kautta, ei ainoastaan opettajaeksperttiyden näkökulmasta. Järvinen (1999) kuvaa kehitystä nimenomaan ammatillisen uran käynnistymisen vaiheista alkaen, päättäen kuvauksensa eläkeiän lähestyessä alkavaan vetäytymisen vaiheeseen. Hän keskittyy esityksessään ammatillisen koulutuksen jälkeiseen aikaan sekä koulutuskokonaisuuden vaikutuksiin urakehityksessä. Pidän tärkeänä valaista opettajuutta myös tässä mielessä: oma tutkimusaineistoni nousi työelämän toimijoiden keskustelujen pohjalta. Haluan korostaa lisäksi elinikäisen oppimisen ideologiaa. Uusikylä (2000) kirjoittaa: ”Älyllinen suorituskyky alkaa hitaasti laskea useilla osa-alueilla heti parinkymmenen ikävuoden paikkeilla. Tämä koskee nimenomaan ongelmanratkaisukykyä. Nuorella leikkaa nopeammin kuin vanhalla. ... Testein vaikeasti mitattava kokemus, ymmärrys ja joidenkin kohdalla peräti viisautta kattuvat vasta vuosikymmenien mukana.” (Uusikylä 2000, 193.) Ammatillinen kehitys nähdään nykyään elinikäisenä oppimisprosessina tai sykleistä muodostuvana dynaamisena prosessina.⁶⁵ Sitä ei enää tarkastella vaiheiden ja sosiaalisten roolien kronologisena ketjuna. Kasvattajan ammatillista kehitystä tulee tarkastella epäyhtenäisenä, dynaamisena prosessina. (Järvinen 1999, 258.)

Järvinen (1999) löysi seuraavat kolme ammatillisen kehityksen dimensiota: 1) reflektiivisyys vs. selviäminen; 2) riippumaton autonomia vs. kollegiaalisen tuen ja mentoroinnin tarve sekä 3) kontekstuaalisten tekijöiden korostuminen vs. lisääntynyt itsetuntemus. Nuorelle opettajalle henkilökohtainen portfolio on tärkeä työväline opettajan identiteetin vahvistamisessa, opetustaitojen parantamisessa ja henkilökohtaisen kasvun tukemisessa. Portfolion kautta opettaja löytää perspektiivin

⁶⁵ Elinikäiseen oppimiseen liittyy jatkuvan ammatillisen koulutuksen termistö: muodollinen täydennyskoulutus, itseohjattu opiskelu, työpaikan kehitysprojektit, tutkintotavoitteiset (koulutus)ohjelmat, konsultatiivinen ohjaus jne. Kasvattaja valitsee näistä itse kehitystarpeidensa mukaiset, omaan elämäntilanteeseensa sopivat muodot ja sisällöt. (Järvinen 1999, 258–259.)

oman kehityksensä tarkasteluun sekä aidon kosketuksen omiin tunteisiinsa. (Järvinen 1999, 263.)

Opettaja tarvitsee siis ennen kaikkea reflektiivisiä taitoja ammatillisessa kehitysprosessissaan. Niiden kehittämisen tulee alkaa jo opettajankoulutuksen alussa: opiskelija tarvitsee tukea metakognitiivisten ja analyttisten taitojen kehittämiseksi heille tuttuun kokemusten parissa. Reflektointi- ja itsearviointitaitojen problematiikkaa opintosisältöjen näkökulmasta tarkastelevat mm. Valtonen (2001), Liukkonen (2002) ja Holm-Pohjola (2000). Järvinen (1992) teki seurantatutkimuksen opettajaksi opiskelevien parissa reflektiivisyyden kehittymisestä. Tutkimuksensa tuloksena hän totesi, että opiskelijat, jotka jo opintojensa alkuvaiheessa suhtautuivat laaja-alaisesti opettajan työhön reflektion kohteena ja alkoivat siltä pohjalta opetella reflektiivisiä taitoja keskittyen systemaattisesti yhteen alueeseen kerrallaan, liikkuen aluksi pääasiassa teknisen kompetenssin alueella, ja myöhemmin syventäen tavoiteasetteluaan (”tavoiteorientoitunut reflektioryhmä” B), kokivat ensimmäiset työvuotensa positiivisemmin kuin kontrolliryhmä (”tukahdutetun reflektion ryhmä” A). Yhteistyön ja aktiivisuuden merkitys korostui B-ryhmän vastauksissa. He osasivat analysoida aikaisemmin asettamiaan tavoitteita kriittisesti, ja olivat jo jossakin määrin rutinoituneet työhönsä. Heidän pohdinnoissaan näkyi myös vuoropuhelu ja vaihtelu henkilökohtaisen ja yleisen tason välillä. Myös reflektion taso vaihtui usein. Ryhmä nimitettiin ”reflektoivien praktikoiden ryhmäksi”.

Mikäli reflektio tukahdutetaan opintojen loppuvaiheessa, seurauksena saattaa olla vetäytyvä tai torjuva asenne työyhteisöä tai kollegoita kohtaan. Tutkimus osoitti, että opettajankoulutuksen ja työelämään siirtymisen välillä on problemaattinen siirtymävaihe (induktiovaihe), johon saattaa sisältyä itsereflektion katkeaminen, henkilökohtaisen tavoitteenasettelun madaltuminen ja selviytymisstrategioiden kehittyminen. Induktiovaiheessa ovat tarpeen kognitiiviset ja pedagogiset ratkaisut tukemaan nuorta opettajaa, jotta hän kykenee reflektoimaan työkontekstiaan⁶⁶. (Järvinen 1999, 259 – 261.) Tämä näkökanta valaisee mm. opetusharjoittelun ja siihen liittyvän portfoliotyöskentelyn merkitystä opiskelijan kannalta: ohjattu itsensä reflektoiminen vahvistaa ammatti-identiteettiä. Valtonen (2001) tähdentääkin, että portfolio aktivoi

⁶⁶ Työkontekstilla Järvinen (1999, 261) tarkoittaa tässä yhteydessä mm. työyhteisön ilmapiiriä, työnjakoa, yhteistyökysymyksiä ja oppimiskulttuuria.

oppimisprosessin keskeisten tekijöiden pohdintaa. Mitä opittiin ja miten ovat olennaisia kysymyksiä portfoliotyöskentelyssä. (Emt. 2001, 11.)

Induktiovaihe / uran aloittaminen

Induktiovaihe sisältää kolme ammatillisen kehityksen dimensiota, ja se päättyy vakiinnuttamiseen. Induktiovaiheesta eteenpäin eteneminen vaikeutuu, jos nuori opettaja saa jatkuvasti hoitaakseen vain lyhyitä sijaisuuksia. (Järvinen 1999, 167–169.) Nuori opettaja tarvitsee induktiovaiheessa tietoisia oppimisprosessin välineitä kuten itsearviointia. Muita tarpeellisia välineitä tai tukimuotoja voisivat olla esimerkiksi työpajatoiminta, päiväkirjan pitäminen, didaktiset seminaarit ja oppimiskokemukset kouluyhteisössä. (Järvinen 1999, 261–262.) Musiikinopiskelijalle hyödyllisenä on koettu mielikuvien käyttäminen harjoittelemisessa (Arjas 1995, 1997, 2002; Valtonen 2001, 16). Ehkä mielikuvaharjoittelusta olisi opetustaitoja ajatellenkin hyötyä. Onhan opettaminen suuressa määrin esiintymistä.

Vakiinnuttaminen

Opettaja sitoutuu alalle eli tekee pysyvän sopimuksen / päätöksen opettajan uraa koskien. Perustaitojen hallinnan kehitys jatkuu edelleen. (Järvinen 1999, 267.) Opettajaa tarvitaan koko ihmisen elinkaaren ajaksi, varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen (Uusikylä 2000, 135). Vakiinnuttamisen aikana opettajan uravalintaa koskevat ratkaisut selkiytyvät esimerkiksi sen pohjalta, millaisessa työtehtävässä hänen uransa käynnistyy. Rantalaihon (1994) mallissa osaavan suorittajan tasolla pohditaan juuri tähän liittyviä kysymyksiä: pysyväkö orkesterimuusikkona vai pyrkiäkö solistiksi?

Vakiinnuttamisen vaiheessa tehdään ensimmäiset ratkaisut ja valinnat uraan liittyvien kysymysten suhteen. Tässä vaiheessa olisikin tärkeää saada kokemuksia pysyvästä työsuhteesta: siihen voi sitoutua. Kuosa (2000) kuvaa Rinteen ja Salmen (1998) ajatuksia yhteiskunnan muutoksen vaikutuksesta työelämään: koulutus valitsee yhä syvemmin onnistujat epäonnistujista ja selviäjät häviäjistä. Kriteerit ja määränpää eivät enää suoraan kytkeydy työkykyyn ja – haluun, vaan yhä tiiviimmin siihen, kuinka yksilö kestää epävarmuutta ja alati vaihtuvia olosuhteita sekä siihen, miten hänen sosiaalinen pelisilmänsä kehittyy. Edes korkea koulutus ja menestys opinnoissa eivät ole auvoisan uraputken takeena, vaan taitavat valinnat. (Kuosa 2000, 4.)

Uudelleenarviointi

Opettaja tekee tilannekatsauksen, johon liittyvät itse-epäily ja itsereflektio: niiden kautta etsitään uusia vaihtoehtoja ja rooleja. Kriittiset episodit ovat keskeisiä uudenlaisten toimintamallien etsimisessä. Niitä voidaan tarkastella opettajan ammattipersonaan haasteina. Kriittisiin episodeihin liittyy usein se, että ne tiedostetaan vasta jälkeensä, retrospektiivisesti. Eteneminen voi tästä jatkua kolmeen vaihtoehtoiseen suuntaan: 1. Oppiaineorientaatio tuo lisääntyvän pedagogisen joustavuuden sekä opettavan aineen eksperttityden. 2. Rutinoitun työn orientaatio: opettaja haluaa toimia riippumattomana muista ja kehittää työrutiinejaan ilman erityisiä kehitystavoitteita. 3. Yhteisösuuntautuneen orientaation valinta ilmenee kiinnostumisena työyhteisöstä ja kollegoista ja sen myötä aktiivisuutena yhteisten asioiden hoitamisessa. (Järvinen 1999, 267–268.)

Integriteetti l. eheytyminen

Kasvattaja näkee itsensä mentorina, kollegojensa tukijana työyhteisössä. Tämä edellyttää jatkuvaa dialogia muiden opettajien kanssa ja itsetutkiskelua. (Järvinen 1999, 268.) Ruismäen (1991) mukaan opettajan itsetunto rakentuu työyhteisöstä ja työtehtävien kautta saadun palautteen perusteella siten, että onnistumista osoittavaksi tulkittu palaute vahvistaa hänen itsetuntoaan, ja epäonnistumista osoittava palaute taas heikentää sitä (emt 1991, 249). Sekä itsetutkiskelun että dialogin kautta opettajan minäkuvan osa-alueet integroituvat, mistä toivottavasti seuraa eheytyminen. On kuitenkin mahdollista, että monien kokemusten yhteisvaikutuksena minä ei eheydykään, vaan alkaa pirstaloitua. Dialogi on tällöin ensiarvoisen tärkeää.

Vetäytyminen: valmistautuminen siirtymiseen pois uralta

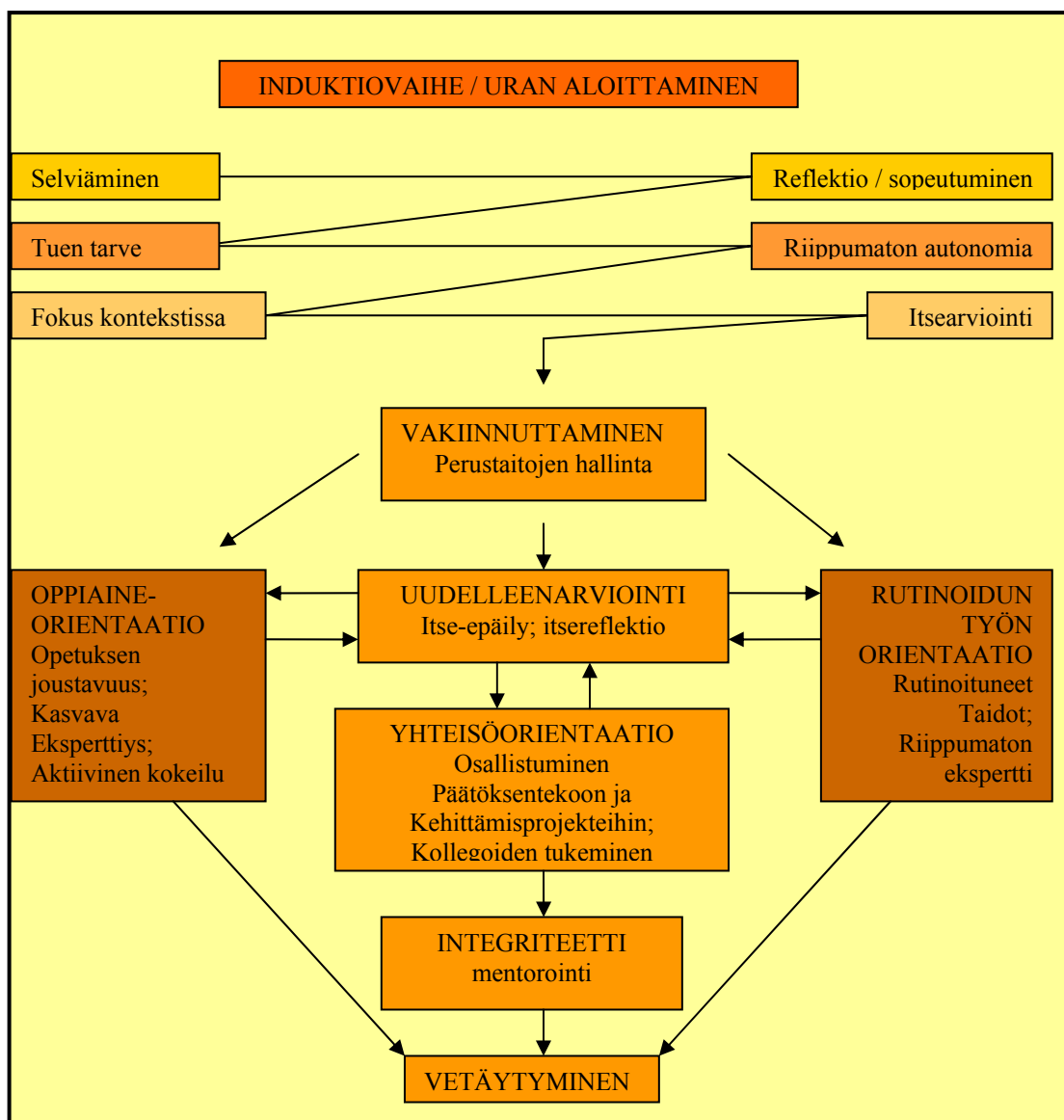
Huberman (1992) tunnistaa tähän vaiheeseen liittyen kolme (3) käyttäytymismallia:. Ensimmäinen on positiivinen tarkentaminen l. fokusointi: opettajan tunne hyvästä tehdystä päivätyöstä koetaan vahvana. Toisen käyttäytymismallin, defensiivisen tarkentamisen vaihtoehdossa opettaja ottaa kriittisesti etäisyyttä joihinkin kysymyksiin, jotta irtautumisprosessi helpottuisi. Tämän vaiheen taustalla on hieman pessimismia. Kolmannessa käyttäytymismallissa opettajassa ilmenee pettymyksen tunteita: hän on katkeroitunut työyhteisön kehitykseen ja syyttää siitä johtoa. Taustatekijänä on usein uupumus liian kiivaaseen muutosvauhtiin. (Järvinen 1999, 268–269.)

Leithwood (1990) väittää, että pitävä perusta opettajien työssään kehittymiselle voidaan luoda, jos rehtori pedagogisena johtajana määrittelee oman tapansa ja periaatteensa opettajien kehittymisen tukemiseksi esimerkiksi seuraavilla tiedostetuilla tavoilla: *arvosta* opettajaa; kohtelee aina kokonaisvaltaisesti, *vakiinnuta* koulukulttuuri yhteistyöhön ja professionaaliseen tutkimiseen perustuen, *tee diagnoosi* kehitysprosessien lähtökohdista, korvaa hallinnolliset rutiinit voimakkailla kehitysstrategioilla, *huomioi* opettajien kehitysprosessit: ne ovat dynaamisia, eivät uravuosiin sidottuja, ja vaativat erilaisia tukitoimenpiteitä sekä *vakiinnuta* professionaalinen ja kollegiaalinen kulttuuri. (Järvinen 1999, 273–274.) Itse uskon myös työnohjauksen suureen merkitykseen opetustyössä jaksamiselle. Työnohjaaja on työyhteisön ulkopuolinen henkilö, mikä takaa sen, että hänen on helpompaa toimia objektiivisesti ja ammattimaisesti. Rehtorille tässä on vaikeampia haasteita niin tärkeää kuin työnantajan tuki opettajalle onkin.

Järvinen (1999) kuvaus opettajan ammatillisesta kehityksestä kiteytyy *Dynaamiseen prosessimalliin*, taustateorioina mm. Leithwoodin (1990) ja Hubermanin (1992) teorit. Kuvaan Järvisen (1999) opettajaksi kasvamisen mallia kuviossa 3 (s.111).

Hyvä opettaja hallitsee opetussisällöt niin, että pystyy toimimaan alallaan ongelman ratkaisuisissa mallina, ymmärtää erilaisista lähtökohdista tulevia oppijoita ja heidän taustansa vaikutuksen suhteessa oppijan ymmärrykseen ja ymmärtää käytännön tasolla konstruktivistisen oppimiskäsityksen seuraukset pedagogiikkaan⁶⁷ Hän on sisäistänyt itse-reflektiiviset valmiudet omassa opetuksessaan ja haluaa kehittää niitä myös oppijoissa, osaa toimia oppimisprosessin ohjaajana ja tukijana, ja hallitsee ohjaukselliset taidot, luo oppimista edistäviä ja uteliaisuutta herättäviä ristiriitoja, oppimisprosessia edistäviä konfrontaatioita, vastaanottaa työstettäväksi oppilaiden viesteistä heidän itse haasteina kokemiaan ongelmia ja pystyy säätelemään emotionaalista ilmapiiriä oppimistilanteessa. Hyvä opettaja ymmärtää lisäksi oppimistilanteen vuorovaikutussuhteet: opettaja – oppijat / oppija – oppija, osaa asettaa ja säilyttää johtotähtenään opintojakson yleiset tavoitteet ja keskeiset ideat sekä lähestyy niitä joustavasti oppilaiden käsityksistä ja uskomuksista liikkeelle lähtien, samalla painottaen

⁶⁷ Konstruktivistisen oppimiskäsityksen seurauksia ovat esimerkiksi valikoivan tarkkaavaisuuden, informaation tulkinnan, merkityksen haun ja säätelyn periaatteet, oppimisen kontekstisidonnaisuuden sekä korkeampien taitojen, kuten ajatteluprosessin säätelyminen oppimisessa (Rauste-von Wright et al. 1994, 200).



KUVIO 3. Opettajan ammatillisen kehityksen prosessimalli. (Järvinen 1999, 266.)

yleisten periaatteiden ymmärtämistä ja etenemistä kohti yhteen nivoutuneita tietojen ja taitojen verkkoa. (Rauste-von Wright – von Wright 1994, 200–201.)

Ammatillisen opettajakoulutuksen tavoitteena asetuksen (455/1996) mukaan on antaa opiskelijalle 1) tiedot ja taidot ohjata erilaisia oppijoita sekä 2) valmiudet kehittää opetusalaansa. (AOKK 2000)⁶⁸: Näitä opettajan pedagogisen koulutuksen tavoitteita voidaan lähestyä seuraavasti:

1. Koulutuksen toimintaympäristö: ydinosaaminen muodostuu opettajan kontekstiosaamisesta ja sisältöosaamisesta

⁶⁸ AOKK = Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu, yksi Jyväskylän ammattikorkeakoulun koulutusyksiköistä.

2. Oppimisen pätevyysalue: ydinosaamisen muodostuminen oppimisteoriaosaamisesta ja oppijaosaamisesta
3. Oppimisen ohjaamisen pätevyysalue: ydinosaaminen muodostuu opetussuunnitelma -osaamisesta ja toimeenpano-osaamisesta
4. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen pätevyysalue: ydinosaaminen muodostuu yhteisö -osaamisesta ja vuorovaikutusosaamisesta
5. Jatkuvan kehittymisen pätevyysalue: ydinosaaminen muodostuu reflektio-osaamisesta ja tiedonhallinta -osaamisesta

Pätevyysalueet ovat käytännössä toisiinsa integroituneita. Oppimisen ja oppimisen ohjaamisen kautta syntyvät opettajan ammattispesifit pätevyysalueet määrittäen samalla muiden pätevyysalueiden sisällöllisiä laatuja. Toimintaympäristöön, vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön sekä jatkuvaan kehittymiseen liittyviä pätevyksiä on mielekästä tarkastella ja arvioida ainoastaan kyseessä olevan opettajan työn ammattispesifiin ytimeen liittyen (AOKK 2000.)

Wood (1982) kuvaa nimenomaan pienen lapsen musiikinopettajalle hyödyllisiä taitoja. Pienten lasten opettajan tulee osata liikkua luovasti sekä käyttää kehosoittimia monipuolisesti. Hän on sisäistänyt puhetaidon merkityksen askeleena laulamiseen. Hän pystyy myös keskustelemaan laulamalla. Pienten lasten opettajalla on lisäksi hyvä kuuntelutaito sekä monipuoliset instrumentaaliset taidot, kuten luokkainstrumenttien (rummut, rytmikapulat, tamburiini), melodiasoitinien (laattasoittimet ja mallettitekniikka), sopraanonokkahuilun ja pianon soittamisen taidot. Pianistisia taitoja Wood (1982) tarkentaa vielä yksityiskohtaisesti musikaaliseen soittamiseen liittyvien piirteiden analysoinnilla ja kuvaa erikseen heikot pianistiset taidot omaavan mahdollisuuksia selviytyä tehtävistään. Vaikka instrumenttiluettelo on jo tähän mennessä pitkä, Wood (1982) täydentää sitä edelleen lisäämällä siihen kielisoittimia, harpun ja ukulelen. (Wood 1982, 168–174.) Suomalaisena versiona kielisoitinvalinnoiksi esitän kanteletta ja kitaraa. Woodin kuvaus on tutkimuksessani hyvä ja selkeä vertailupohja omia tuloksiani peilattaessani.

Fredrikson (2001) näkee musiikkileikkikoulunopettajan ammatissa menestymiselle välttämättömäksi luovuuden, kiinnostuksen oman alan kehittämistyöhön, itsenäisen tiedonhankintataidon, taidon tukea lasta yksilöllisesti, vuorovaikutustaidot, ammatillisen ”ylpeyden” ja laaja-alaisuuden (Fredrikson 2001, 60).

Saari (2002) näkee pienten lasten opettajille erityisen tärkeänä tietoisuuden asenteista ja elämänarvoista johtuen heidän suuresta vaikutuksestaan lapsiin (emt. 2002, 152). Arvoista ja niiden merkityksestä kirjoittavat mm. Janhonen (1998), Pietilä (2003), Honkanen (2001) ja Ylivainio (2004).

4.3 Työtyytyväisyydestä ja työssä viihtymisestä

Kuvaan lyhyesti muutamia piirteitä työtyytyväisyysteorioista, mutta en esittele niitä samalla intensiteetillä kuin eksperttityden rakentumisen piirteitä. Katson, että pieni työtyytyväisyyden pohja työssäni on kuitenkin paikallaan, kun empiriassani niin selkeästi nousevat esille työtyytyväisyys ja sitä sivuava tematiikka. Musiikkileikkikoulunopettajan työssä jaksamista pohtivat myös Jansén & Jyrkiäinen (2003) opinnäytetyössään. Olen kuvannut heidän ajatuksiaan luvussa 4.1.2. Tässä esittelemäni ajatukset tiivistän visuaaliseen muotoon kuvion 4 (s. 117) avulla.

Työtä voidaan kuvata tavoitteellisena toimintana, jonka tuloksilla ihminen tyydyttää tarpeitaan. Esimerkiksi informaatio, aine tai toinen ihminen voivat olla työn kohteita. Yksilön tehtävä on hoitaa työtehtäviä, jolloin hänen työtoimintansa suuntautuu niiden loppuun saattamiseen. Työn tavoitteet annetaan usein ulkoapäin. (Luoma 1990, 29.)

Työtyytyväisyydellä⁶⁹ tarkoitetaan työhön kohdistuvaa myönteistä asennetta, jossa affektiiviset elementit korostuvat (Untala 2001, 14). Se on työntekijän emotionaalinen reflektio arvojen täyttymisestä (Henne et al. 1985, 221–240). Keskinen (1990) käsityksen mukaan työtyytyväisyys korreloi lievästi, mutta positiivisesti yleiseen elämän tyytyväisyyteen, itsetuntoon, psyykkiseen hyvinvointiin, kehittymishalukkuuteen ja suoritusmotivaatioon (Keskinen 1990, 28). Heikki Ruismäki (1991) muodosti työtyytyväisyysmuuttujista seitsemän faktoria: työrauha – työn rasittavuus, arvostus ja tunnustus, aineellinen toimeentulo, ammatillinen minäkäsitys, oppilaiden harrastuneisuus ja kiinnostuneisuus, työtovereiden keskinäiset suhteet sekä suunnitteluprobleemat (Ruismäki 1991, 265). Kaikkia näitä piirteitä lukuun ottamatta

⁶⁹ Työtyytyväisyyden käsitteelle hyvin läheisiä termejä ovat työviihtyvyys ja job satisfaction. Tässä tutkimuksessa niillä voi käsittää eksplisiittisesti samaa asiaa.

oppilaiden harrastuneisuutta ja kiinnostusta kuvaan tai ainakin sivuan aikaisemmin tässä työssäni.

Uranvalintamotiivit musiikinopettajien poikkeuskoulutuksen käyneiden keskuudessa kiteytyivät kolmeen keskeiseen alueeseen: *sisältösuuntautuneet, realiteettisuuntautuneet ja kasvatussuuntautuneet motiivit* (Ruismäki 1991, 273). Selvästi voitiin havaita myös, että poikkeuskoulutettavat olivat varsin tietoisia uranvalintansa suhteen ja että heistä on saatu hyviä opettajia opettamaan musiikkia (Ruismäki 1991, 276). Tätä pidän itse keskeisenä motiivina työviihtyvyydelle: kun työntekijälle on selvää se, mistä toimenkuva koostuu (sisältö), millainen työtodellisuus kaiken kaikkiaan on (realiteetti) sekä nimenomaan opetustyötä koskien aito kiinnostus kasvattamiseen ja ohjaamiseen (kasvatus), työ mitä todennäköisimmin täyttää työntekijän odotukset ja hän kokee työtehtävät ikään kuin persoonalleen luoduiksi. Tämä on yksi suurimpia haasteita koulutukselle ja kouluttajalle, sillä koulutus elää aina ”omaa sisäistä elämäänsä”, vaikka sillä olisi kuinka tiiviit yhteydet tai yhteistyökuviot työelämän kanssa!

Liisa Keltinkangas-Järvinen (2000) sanoo, että hyvän itsetunnon omaava ihminen tuntee olevansa hyvä, luottaa itseensä ja arvostaa itseään, kykenee arvostamaan muita, tekee itsenäisiä ratkaisuja ja sietää pettymyksiä ja epäonnistumisia. Itsetunto on ihmisen minäkäsityksen positiivisuuden määrä. (Keltinkangas-Järvinen 2000, 16.) Hyvä itsetunto vaikuttaa ihmisessä yleisenä tyytyväisyytenä – vaikuttako se myös työtyytyväisyyteen? Ainakin Keskinen havaitsi lievää korrelaatiota näiden asioiden välillä (Keskinen 1990, 28).

Okkosen (1978) mukaan työtyytyväisyyteen vaikuttavat tekijät voidaan jakaa kulttuuritekijöihin, työpaikkakohtaisiin tekijöihin ja yksilökohtaisiin tekijöihin (Okkonen 1978, 18). Ruismäen (1991) mallissa työtyytyväisyyden ulottuvuuksia ovat ammatin arvostus, työn sisältö, johtamisilmapiiri, ylenemismahdollisuudet, tunnustus, työolosuhteet, työtoverit, ihmissuhteet sekä henkilökohtaiset tekijät (Ruismäki 1991, 38). Ihmiset myös useimmiten odottavat Hennen et al. (1985) mukaan työn olevan persoonallisesti kiinnostavaa ja merkityksellistä. Työn tulisi tarjota mahdollisuus vastuun kantamiseen, sisältää itsenäisiä osa-alueita, tarjota selkeitä rooleja, antaa tilaisuus palautteen saamiseen, tarjota kehitysmahdollisuudet. Työ ei saisi olla

psykkisesti tai fyysisesti liian raskasta. Palkan tulisi olla riittävä ja varma, ja työn tulisi tarjota palkan lisäksi muitakin etuja. Organisaatiossa työntekijä haluaa tuntea kunnioitusta muiden taholta; hyvän työnteon mahdollisuudet tulee taata. (Henne et al. 1985, 221–240.)

Musiikkileikkikoulunopettajille merkittäviä työssä viihtymistä lisääviä tekijöitä olivat itse työn sisältö ja oppilaat. Musiikkileikkikoulutyön erityispiirteenä, poikkeuksena muulle opettajan työlle, toiminta perustuu vapaaehtoisuuteen ja oppilasmateriaali on sen myötä usein keskimääräistä oppilasmateriaalia motivoituneempaa. Työ koettiin luovaksi, haastavaksi, vaihtelevaksi ja hauskaksi. Työn tulos näkyi suoraan tyytyväisistä, osaavista lapsista ja heidän vanhemmistaan. Opettajat kokivat myös omina vahvuuksinaan opetustaidot ja suunnitteluvalmiudet. (Untala 2001, 44.)

Luoma (1990) kuvaa Volpertin (1974) käsitteitä kokonainen työ ja ositettu työ. Ositettua työtä tekevällä ei ole mahdollisuutta osallistua työprosessien suunnitteluun ja toteutukseen yhdessä toisten kanssa, vaan hän tekee työtään eristettynä ja rajoitettuna koskemaan vain osaa työtehtävien kokonaisuudesta. (Luoma 1990, 37.) Musiikkileikkikoulunopettaja kohtaa työssään jopa liiankin laajalti vastuun ja itsenäisyyden, jotka liittyvät Volpertin (1974) kokonaisen työn käsitteeseen. Kokonainen työ sisältää kaikki työn ainekset: toiminnan suunnittelu, itse suorittaminen, kontrollointi ja työn organisointi.. Volpertin mukaan on erityisen tärkeää, että työtehtäviin sisällytetään myös vaatimuksellisesti monen tasoisia tehtäviä ja ajatteluvaatimuksia, että työ olisi hierarkkisesti kokonaista. (Luoma 1990, 37.)

Musiikkileikkikoulunopettaja saattaa olla jopa paikkakuntansa ainoa ammattikuntansa edustaja, jolloin mahdollisuutta vaihtaa ajatuksia muiden kollegojen kanssa ei ole. Hän toimii lisäksi irrallaan muista musiikkioppilaitoksen opettajista eikä näin ollen saa työyhteisöstäänkään tukea. Onko ylipäätään mahdollista, että varhaismusiikkikasvatuksen merkityksellisyys ja työn haasteellisuus tiedostettaisiin ja ymmärrettäisiin yleisesti? Miten tässä asiassa tulisi varhaismusiikkikasvattajien pienen ammattikunnan edetä? Musiikkileikkikoulunopettajan on jaksettava kohdata Untalan mukaan 123 oppilasta vanhempineen joka viikko, innolla, luovasti, aidosti - vieläpä pääsääntöisesti tyytyväisenä. (Untala 2001, 45.)

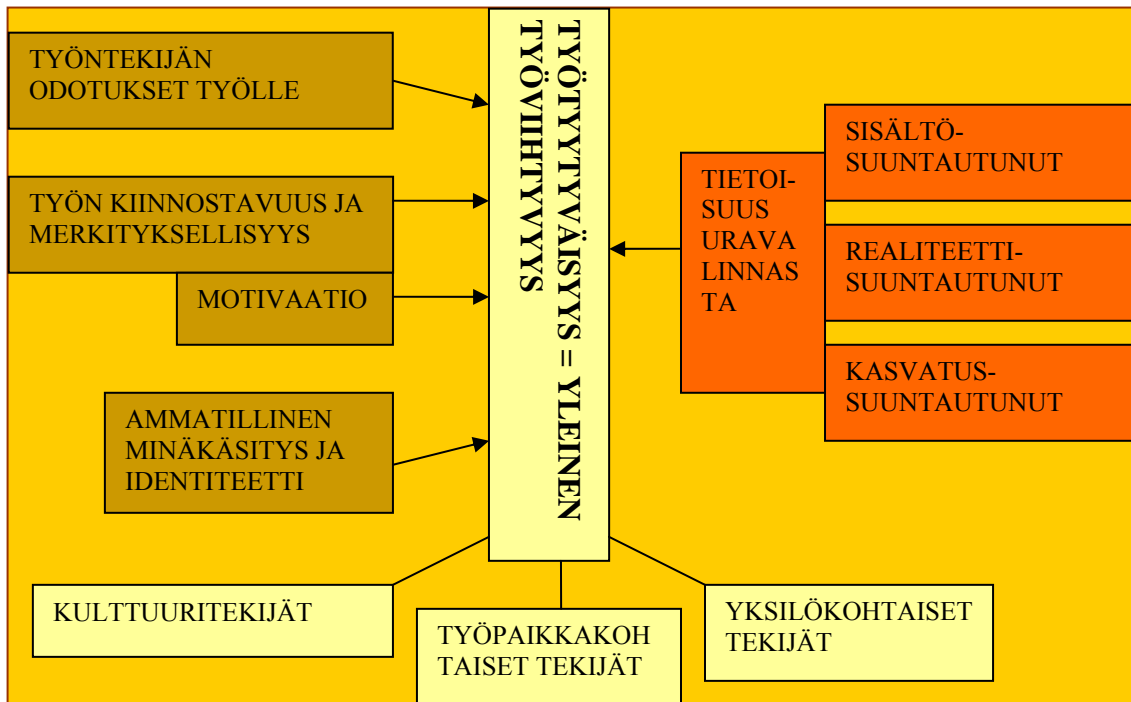
Ruismäen (1991) tutkimuksessa Oldham et al. (1976) löysivät viisi työviihtyvyyttä, työmotivaatiota ja työsuorituksen tasoa säätelevää tekijää: työn edellyttämien taitojen ja kykyjen käyttö; työtehtävien selkeys; työtehtävien koettu merkityksellisyys; työn vapaus ja mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin ja vastuullisuuden tunne sekä palautteen selkeys ja suoruus työsuoritusta ohjaavana tekijänä (Ruismäki 1991, 40.)

Untala (2001) löysi musiikkileikkikoulunopettajissa kolme suurinta erittäin suurta tyytyväisyyttä aiheuttanutta seikkaa: suhteet oppilaisiin 55 %, työrauha tunneilla 45 % ja ryhmien koko / suhteet oppilaiden vanhempiin, molemmat 35 %. Tyytyväisyyttä aiheuttivat lisäksi soittimet 70 %, suhteet oppilaiden vanhempiin 65 %, muu opetusmateriaali / ryhmien koko, kumpikin 55 %, opetustilat 52 %, muiden opettajien suhtautuminen / suhteet oppilaisiin, kumpikin 45 % Työn antoisimpina puolina musiikkileikkikoulunopettajat kokivat tyytyväiset, iloiset lapset. Työskentely heidän kanssaan koettiin antoisaksi. Lapsilta saadun palautteen välittömyyttä arvostettiin myös. Oppilaiden kehittyminen, oma innostus tiettyä työtapaa kohtaan, oppilaiden laaja ikäjakauma ja erilaiset lapsipersoonallisuudet sekä työn vuorovaikutuksellisuus ja sosiaaliset kontaktit sekä lapsiin että vanhempiin koettiin antoisina ja palkitsevina. (Untala 2001, 35–36.)

Tyytymättömiä musiikkileikkikoulunopettajat olivat seuraaviin seikkoihin: ”rahapalkka” 70 %, tuntien ajankohdat 60 % sekä yhteistyö muiden opettajien kanssa / muu opetusmateriaali, kumpikin 35 % (Untala 2001, 35.) He arvioivat omia opetus- ja suunnittelutaitojaan seuraavasti: 77 % vastanneista oli tyytyväisiä opetustaitoihinsa ja 82 % suunnitelmataitoihinsa. Erittäin tyytyväisiä opetustaitoihinsa oli 18 % ja suunnitelmataitoihin 14 %. Tyytymättömiä osaamiseensa molempia asioita tarkasteltaessa oli 5 % vastanneista. (Untala 2001, 35.)

Kuvion 4 (s. 117) tarkoitus on selventää ja koota yhteen pääluvun 4.3 kokonaisuutta ja osatekijöiden sijoittumista toisiinsa nähden.

Erik Ahlman (1953) on sanonut: ”ihmisen onni on mitä suurimmassa määrin riippuvainen siitä, saako hän kehittyä varsinaisen minänsä mukaisesti.” (Kari et al. 2001, 41). Onko tässä ajatuksessa lopulta myös työssä viihtymisen pohjimmainen perusta?



KUVIO 4. Työtyytyväisyyteen vaikuttavat tekijät, yhteenveto.

4.3.1 Tarve- ja odotusarvoteoriat

Koettuun työtyytyväisyyteen vaikuttaa Hennen et al. (1985) mukaan se, kuinka hyvin työntekijän odotukset tulevat työssä täytetyiksi. Untala (2001) toteaa, että ammattikäsitteiden muotoutumista oikeaan suuntaan vahvistaa runsas käytännön opetusharjoittelu opintojen kuluessa. Harjoittelukokemusten myötä työntekijällä oli uransa alussa vankka toimintakaavio eli skeema: halu toimia tietynlaisena opettajana (Untala 2001, 43).

Ruismäki (1991) puolestaan korostaa työolosuhteita, työn sisältöä, työtovereita ja ammatin arvostusta. Työtyytyväisyyteen vaikuttavia tekijöitä ovat lisäksi Hennen et al. (1985) mukaan *työn kiinnostavuus ja merkityksellisyys*, jota itse kouluttajana olen vuosien myötä alkanut yhä enemmän korostaa. Mahdollisuus vastuunkantamiseen ja itsenäiseen työskentelyyn, liittyen myös Luoman (1990) esittelemiin Volpertin (1974) käsitteisiin kokonainen ja ositettu työ (Luoma 1990, 36), palautteen saaminen ja kehittymismahdollisuudet sekä palkkaus ovat keskeisiä ammattityytyväisyyteen vaikuttavia tekijöitä (Untala 2001, 44): tulevatko odotukset näissä asioissa täytetyiksi?

4.3.2 Motivaatio ja ammatillinen minäkäsitys

Maslowin (s.1908) motivaatioteorian mukaan toiminta määräytyy kulloinkin vallitsevan motiivin perusteella. Alemman tason motiivien tulee kuitenkin ensin olla tyydytetyt, jotta ylemmän tason motiivit saavat sijaa. Alempien tasojen tarpeet ovat perustarpeita (fysiologiset tarpeet, turvallisuuden tarve, rakkauden ja yhteenkuuluvaisuuden tarve sekä hyväksynnän tarve) Ylemmällä tasolla vaikuttavat tarpeet ovat erilaisia kehitystarpeita: itsensä toteuttamisen, tietämisen ja ymmärtämisen sekä esteettiset tarpeet. Maslow korostaa, että yksilössä on luonnostaan olemassa kasvun ja kehittymisen tarpeita sekä pyrkimys itsensä toteuttamiseen. (Hujala et al. 1998, 37.)

Identiteetti rakentuu dialektisesti siten, että persoona toimii vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ilmaisee itseään sosiaaliselle yhteisölle ja ymmärtää itseään tapahtuneen vuorovaikutuksen välityksellä.⁷⁰ Identiteetin hahmottaminen on aina uudenlaisen suhteen rakentamista niihin representaatioihin, joita ihminen itsestään muovaa. (Kari et al. 2001, 53.)

Opettajan ammatti-identiteetti on yksilöllisten kehityspiirteiden ja – historian vuorovaikutuksen lopputulos; koulutuksessa ei voida kaikkea opettaa (esim. Untala 2001, 41; Hämäläinen 1996, 1; Nurila & al. 1998, 27). Untala (2001) tähdentää, että socialisaatio opettajuuteen nimenomaan musiikin alalla edellyttää vuosien tiivistä työskentelyä musiikin saralla ennen varsinaista ammattikoulutusta. Tämän seikan tiedostamisen myötä saattaisi musiikkileikkikoulunopettajan ammatti-identiteetti ja jopa ammattiarvostus yleisesti parantua. (Untala 2001, 42.) Samaa seikkaa korostavat myös Ruismäki (1991) ja Hämäläinen (1996) omissa tutkimuksissaan musiikin aineenopettajien koulutusta ja työssä viihtymistä koskien.

Opettajuus voidaan käsittää opettajan ammattikuvana (Kohti opettajuutta 1993, 48). Se on käsitys opettajan työn kokonaisuudesta; kaikesta, mitä siihen sisältyy. Ammatinkuvalla tarkoitetaan ammattiin liittyviä valmiuksia: tiedollisia ja taidollisia.

⁷⁰ Itseään voi ilmaista myös taiteen keinoin: maalamalla taulun, esittämällä musiikkia tai kirjoittamalla runon. Samalla he tulevat valinneeksi itselleen sopivan elämäntyylin: ilmaistessaan itseään ihminen samalla hahmottaa olemassaoloaan: olen olemassa tällaisena, hahmotan, millainen olen. (Kari et al. 2001, 53.)

Ammatinkuvalla ei siis tarkoiteta tehtäväkenttää. Ammatinkuva on läheisessä yhteydessä ihmiskuvaan. (Ruismäki 1991, 57.)

Ammatillinen minäkäsitys on opettajan subjektiivinen arvio ja kokemus omasta riittävydestään ja pätevydestään. Sitä voidaan ajatella myös rajattuna osana itsetuntoa. Ammatillisen minäkäsityksen muodostumiseksi tarvitaan työkokemusta: puhutaan työntekijän kokonaisvaltaisesta arviosta itsestään työnsä toteuttajana. (Ruismäki 1991, 49, 65 - 66.) Ammatilliseen minäkäsitykseen Ruismäki katsoo kuuluvan solistiset ja taidolliset aineet sekä työtyytyväisyyteen työn eri osa-alueet. Kokonaistyötyytyväisyydellä Ruismäki tarkoittaa yleistä työviihtyvyyttä. (Ruismäki 1991, 69.)

Musiikkileikkikoulunopettajilta tiedusteltaessa heidän uransa tähtihetkiä he toivat esille useita opetustapahtuman sisäisiä piirteitä, kuten lasten kommentit, myönteinen palaute, onnistuneet esiintymiset, pienet tunnin sisään sijoittuvat tapahtumat kuten ”*hyvyyden tiivistyminen äitien laulaessa lapsilleen heitä samalla silitellen*”, tai opettajan läsnäolo lapsen oivalluksen hetkellä. Myös opettajan oman oivalluksen hetket sekä lasten edistymisen ja oppimisen havaitseminen mainittiin uran tähtihetkinä. (Untala 2001, 38–39.) Musiikkileikkikoulunopettaja tuntuisi jaksavan liiankin paljon esimerkiksi Jansénin et al. (2003) tai Tharmaratnamin (2004b) kuvaamia epäkohtia työssään tämän kaltaisten tähtihetkien voimin.

5 TUTKIMUS TYÖELÄMÄN TARPEISTA

5.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja oma positio

Työvoima voidaan luokitella koulutuksen kannalta mielenkiintoisesti kolmeen ryhmään:

1. *Työvoiman ydinryhmä*: laadullisesti joustava, monitaitoinen, hyvin koulutettu. Palkkaus on hyvä ja vastuuryhmän jatkokehityksen voidaan uskoa olevan turvattu. Ydintyövoiman vaihtuvuus pyritään pitämään pienenä.
2. *Periferiaryhmä*: määrällisesti joustava, rakentuu monenlaisista henkilöstöryhmistä. Periferiaryhmälle kuuluvat tehtävät ovat ydintoimintojen kannalta vähemmän keskeisiä, mutta välttämättömiä toiminnalle. Työsopimukset ovat osa-aikaisia ja/tai lyhyitä, määräaikaista sopimuksia. Työtehtäviä usein ositetaan. Koulutustaso on matala, ja työntekijät vaihtuvat usein.
3. *Yrityksen ulkopuolinen työntekijäryhmä*: alihankkijat, vuokratyövoima, kotityötä tekevät. Ryhmän merkitys kasvaa yrityksen erikoistuessa ja verkostosuhteiden kehittyessä. (Helakorpi et al.1997, 69.)

Katson kaikkien opettajaryhmien opetustehtävästä riippumatta kuuluvan työvoiman ydinryhmään (1). Valitettavasti opettajakunnan työelämään on noussut runsaasti piirteitä myös periferiaryhmän sisältä. Tämä ei ole eduksi opettajan työlle: työhön kasvaminen on pitkä prosessi, joka ei pääse käynnistymään ilman stabiiliutta. Eniten tästä kärsivät oppilaat, ja lasta opettavien tilanteessa lasten lisäksi myös heidän perheensä. Riippumatta yhteiskunnallisista, kaikkia ammattialoja läpäisevistä vaikeuksista tarkastelen musiikkileikkikoulunopettajakoulutuksen suhdetta työelämään lähtökohtaisena oletusarvonani se, että musiikkileikkikoulunopettaja siirtyy koulutuksen jälkeen työelämään, jossa kasvu kohti eksperttiyttä kumuloituu.

Motivaationi tämän tutkimuksen tekemiseen syntyy musiikkileikkikoulunopettajien kouluttajan työni kautta: vuodesta toiseen olen seurannut, kuinka taitavat, lahjakkaat ja pätevät, musiikkia ja lapsia rakastavat ammattilaiset hakeutuivat silmiinpistävän suuressa määrin muihin tehtäviin tai jatkokoulutukseen. Koulutus on hyväksi sekä yksilön että yhteiskunnan hyvinvoinnille. Koen kuitenkin, ettei kaikki ole kohdallaan, jos pitkän koulutuksen tuloksena saavutettu ammatti ei tunnu riittävän houkuttavalta, jotta hankittua koulutusta lähdetäisiin testaamaan käytännössä astumalla musiikkileikkikoulunopettajan saappaisiin. Syntyi tarve selvittää, mikä työtehtävissä tai koulutuksessa on vikana, kun halukkuus vaihtaa ammattia - tai ainakin hankkia rinnalle joku muu ammatillinen koulutus - näytti olevan niin suuri. Tässä tutkimuksessa etsin vastausta siihen, missä määrin koulutus ja työelämän tarpeet kohtaavat.. En näe syytä koulutustehtävän jatkamiseen työtodellisuudesta piittaamatta.

Keskityn tutkimuksessani erityisesti musiikkileikkikoulunopettajien koulutukseen Jyväskylän ammattikorkeakoulussa, mutta käytän vertailukohtana muiden nykyisten koulutuspiirien työtä sekä aiempia suomalaisia toteutusmalleja musiikkileikkikoulunopettajien koulutuksesta. Suureksi haasteeksi tutkimusta tehdessäni osoittautui validien, hyvien lähteiden löytäminen. Alaan liittyen ei ole juurikaan tehty tieteellistä tutkimusta, joten olen joutunut käyttämään paljon alan eksperttien kokemuksen kautta kerääntynyttä tietoa, ”hiljaista tietoa ja aiemmin tallentamatonta tietoa”⁷¹. Koen kuitenkin lopulta pystyneeni hyödyntämään näitä pieniäkin tiedonjyväsiä niin, että istuttamalla sitä muun tieteellisen tiedon luomaan kokonaiskontekstiin musiikkileikkikoulunopettajien ammatillisista ja koulutuksellisista kysymyksistä pääsee käsitykseen.

Musiikkileikkikoulunopettajan työ ja ammatti, sekä samalla koulutus ovat monen eri alan risteytys. Jotta voisi kokea olevansa alansa expertti, on hankittava ainakin vahva musiikillinen identiteetti, opettajan pätevyys, tietoa kehityspsykologiasta, musiikkiterapiasta, lapsen musiikillisesta kehityksestä, lapsen kokemusmaailmasta kokonaisuudessaan ja lapsiryhmän ohjaamisesta. Musiikkileikkikoulunopettajan

⁷¹ Hiljainen tieto, Tacit Knowledge: ”*tiedämme enemmän, kuin tiedämme tietävämme*” (Pöyhönen 2004, III/67). Hiljaiseen tietoon sisältyy siis ajatus siitä, että tietoisuudessa ja alitajunnassa on asioita, joita emme osaa selittää tai opettaa toiselle tai edes itsellemme, ennen kuin se muokataan esimerkiksi analyysin kautta tietoiselle tasolle. Hiljainen tieto saattaa sisältää virheellisiä käsityksiä tai tottumuksia (Pöyhönen 2004, III/68) – ne havaitaan ja oikaistaan samalla, kun tietoa käsitellään. Katson, että hiljainen tieto on ”paloiteltava”, jos sen ekspliittistä sisältöä halutaan hyödyntää täsmällisesti.

ammattikysymyksissä liikutaan opettajuuden, muusikkouden, pedagogiikan, varhaiskasvatuksen, musiikkikasvatuksen, jopa musiikkiterapian välimaastossa. Kuinka on siis ylipäättään mahdollista löytää oma ammatti-identiteetti? Onko se mahdollista?

Opettajan professioon liittyen voidaan pohtia myös asiantuntijuuden ja eksperttiyden suhdetta toisiinsa. Asiantuntijuus – merkitseekö se samaa kuin eksperttiys tai specialisoituminen? Helakorpi et al. (1997) pohtivat työelämän vaatimusten muutosta: nykyisessä työelämässä korostetaan yhteistyötä, tiimityöskentelytaitoja ja monipuolista ammattitaitoa. Työ on kehittymässä teorian kautta hallituksi: ammatillinen joustavuus ja laaja-alaisuus edellyttävät sitä. (Helakorpi 1997, 69.) Onkin huolehdittava myös siitä, että opettaja saa laaja-alaisen ja korkeatasoisen kelpoisuuden tehtäväänsä ja että hänelle voidaan taata tarpeen mukaan mahdollisuus jatkokoulutukseen⁷² (Saari 2002, 151). Kokevatko musiikkileikkikoulunopettajat kenties ammatillisena jatkokoulutuksenaan esimerkiksi musiikkikasvatuksen opinnot?

Taustana sekä tämän tutkimusaiheen että näkökulman valitsemiselle on oma henkilöhistoriani, josta kerroin luvussa 1.2. Olen itse kokenut pystyneeni ”paketoimaan” kaikesta koulutuksestani, kokemuksestani ja koko taustastani mukavan kokonaisuuden työtehtäviäni hoitaakseni: nyt, kuudetta lukuvuotta tehtäviä hoitaessani koen olevani alan eksperti – nimenomaan kouluttajana ja musiikkipedagogi (AMK)- tutkinto -opiskelijoiden opettajana ja myös koulutussuunnittelijana.

Koen olevani hyvin syvällä tutkimuskentässäni. Katson kuitenkin tarkastelevani musiikkileikkikoulunopettajien ammattikuntaa ja työhön liittyviä kysymyksiä ulkopuolisen silmin: oma identiteettini on musiikkipedagogi (AMK) -opiskelijoiden, musiikkileikkikoulunopettajan työhön opiskelevien kouluttajan identiteetti, hyvin vahvasti nimenomaan sitä tällä hetkellä. Oma kokemukseni koulutuksesta sekä opiskelijana että kouluttajana, ja kokemus samalla koulutuksen historiasta omakohtaisesti - sekä kokemukseni musiikkileikkikoulunopettajan työstä ovat auttaneet minua keskeisten tutkimusongelmien löytämisessä. Samat asiat ovat toisaalta ajaneet minut monille harharetkille työni edetessä: toisinaan minun on ollut vaikea uskoa, että vastaukset voisivat löytyä niin läheltä.

⁷² Jatkokoulutuksessa voidaan tehdä jako täydennyskoulutukseen ja edelleen koulutukseen, joilla on kummallakin aivan omat tavoitteensa (Saari 2002, 151).

Tutkimuksessani kuvaan musiikkileikkikoulunopettajan potentiaaliseen työhön vaikuttavina tekijöinä niitä linjauksia ja perusteita, jotka koskevat varhaiskasvatusta⁷³, lastenkulttuuria⁷⁴ ja taiteen perusopetusta musiikin osalta⁷⁵. Valaisen niiden kautta musiikkileikkikoulunopettajan työkenttää sekä sitä, miten tämän hetkinen koulutus suhteutuu näihin edellä mainittuihin ohjelmiin. Tämä pohjautuu vahvasti myös siihen näkemykseeni, jonka mukaan olen koulutustehtävässänikin toiminut: katson, että musiikkileikkikoulunopettajan 180 opintoviikon laajuinen koulutus takaa niin korkealaatuisen ammattitaidon, että on yhteiskunnallisten voimavarojen tuhlausta, kun sitä ei hyödynnetä koko varhaiskasvatuksen kentän hyväksi.

Musiikkileikkikoulunopettajien koulutustyöryhmässä ”Mulekossa” (2004) pohdittiin musiikkileikkikoulunopettajan ammattinimikettä: sitä tulisi tarkastella kriittisesti. Ammattinimikkeen tulisi olla sellainen, että se ilmentää todellista ammattikuvaa: kertoo, mistä ammatissa on kyse. Musiikkileikkikoulunopettaja-nimike on omiaan tukemaan mielikuvia leikkitätädistä, joka viihdyttää lapsia hetken, kun todellisuudessa on koulutustason nousemisen seurauksena kyse syvällisellä tasolla lapsen ja lapsiperheen sekä koko varhaiskasvatuksen kentän hyväksi työskentelemään koulutetusta ammattilaisesta. Kertoisiko varhaismusiikkikasvattaja enemmän? Olisiko se vakavammin otettava ammattinimike? (Muleko 2004.) Onko kyseessä enemmän kasvattaja kuin opettaja tai pedagogi?

Musiikkileikkikoulunopettaja joutuu liian usein tilanteeseen, jossa päätoimisuus kerätään useiden työnantajien muutamista tunneista kiertäen aamuisin ja iltaisin eri opetuspisteissä ja kuljettaen mukana valtavaa opetusvälineistöä ja rekvisiittaa. Tämä on iso ongelma: kuinka on mahdollista, että suuri joukko ammattilaisia on suostunut ja suostuu tähän vuodesta toiseen? Miksi musiikkileikkikoulunopettaja ei voi toimia säännöllisessä päivätyössä muiden opettajaryhmien työtä vastaavasti? Miksi vakansseja ei perusteta? Musiikkikasvatuksen ajoittaminen päiväaikaan ja päivähoidon yhteyteen on ilmiselvästi kaikkien etu: lasten, joita ei rasiteta kuljettamalla heitä iltaisin harrastuksesta toiseen; vanhempien jotka säästyvät iltakausien autoilulta ja opettajien, jotka pääsevät työyhteisöön ja normaalin työelämän sisälle.

⁷³ Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (pääluke 2.1). Kommentoin hieman myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteita tässä yhteydessä (pääluke 2.1).

⁷⁴ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma (pääluke 2.1)

⁷⁵ Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (pääluke 2.1)

Heinäkuussa 2004 osallistuin ECMEn⁷⁶ konferenssiin Barcelonassa, Espanjassa. Siellä käydyt keskustelut ja kuullut esitelmät kymmenistä eri tutkimuksista auttoivat minua pääsemään paremmin sisälle tutkimusmaailmaan. Sain myös paljon tietoa muiden maiden perinteistä ja koulutusmalleista, mikä vei omaa kysymyksenasetteluani eteenpäin.

5.2 Tutkimusongelma

Tämän tutkimuksen tarkoituksena ja ensisijaisena tavoitteena on selvittää, kuinka hyvin nykyinen ammattikorkeakouluissa järjestettävä musiikkipedagogikoulutus vastaa työelämän tarpeisiin ja haasteisiin sekä jatkossa mahdollisuuksien mukaan kehittää musiikkileikkikoulunopettajien koulutusta edelleen tutkimuksesta saatujen tulosten mukaisesti.

Tavoitteenani oli koulutusmallin realiteettien ja toiminnallisuuden kannalta selvittää musiikkileikkikoulunopettajuuteen liittyviä kysymyksiä:

- Onko musiikkileikkikoulunopettaja ennen kaikkea muusikko vai pedagogi vai tarvitseeko hän työssään molempia puolia? Mihin asettuu painopiste?
- Aiheutuuko muusikko- ja pedagogipuolien yhteensovittamisesta ristiriitoja tai ongelmia, kun kuitenkin lasten kanssa työskentelevän musiikillisten taitojen hyödyntämisen mahdollisuus jää vähäiseksi? Säilyykö muusikkous identiteetissä työuran ja elämän loppuun saakka, ja pitääkö sen säilyä?
- Minkälainen persoona motivoituu tavoitteelliseen ja kunnianhimoiseen työhön lapsiperheiden kanssa? Musiikkileikkikoulunopettajan työ kohdistuu ilman muuta koko perheeseen. Siihen liittyviä piirteitä kuvaan pääluvussa 2.
- Onko työn keskeinen näkökulma lapsen kokonaispersoonallisuuden kasvattamiseen vai hänen musiikillisen kehityksensä ja kasvunsa tukemiseen liittyvä?
- Mikä tekee musiikkileikkikoulunopettajasta oman alansa, varhaisiän musiikkikasvatuksen ekspertin? Mitä piirteitä, ominaisuuksia, taitoja ja tietoja persoonallisuudelta vaaditaan?
- mikä pitää musiikkileikkikoulunopettajan koulutustaan vastaavassa työssä?

⁷⁶ ECME = Early Childhood Music Education Commission, varhaisiän musiikkikasvatuksen komissio. Yksi kansainvälisen musiikkikasvattajien järjestön ISMEN alaisista komissioista.

- mitä työelämä odottaa musiikkileikkikoulunopettajalta?
- Miten musiikkileikkikoulunopettajan toimenkuva tänä päivänä muodostuu?

Tutkimussuunnitelmaa pohtiessani kuvasin asetelmaa ennakkotietoni pohjalta (kuvio 2, s. 51) tutkimusongelmaani selventämään. Tutkimuksen kysymyksenasettelua kuvaan alla olevassa kuviossa (s.4). Teemahaastattelun avulla selvitin musiikkileikkikoulunopettajan työtodellisuuden kokonaiskuvan, ja tarkastelin sitä sekä lastenkulttuurin linjausten että alan ammattikoulutuksen taustaa vasten. Olen rakentanut kuvion selkiyttääkseni ajatuksiani ja tavoitteitani ennen ryhmäkeskustelua, ja nimenomaan sitä silmällä pitäen. Kuvion avulla selvitin itselleni tutkimusongelmani keskiön ja ytimen. Työhön liittyviä kysymyksiä ovat työssä tarvittavien tietojen ja taitojen sekä työssä viihtymisen ja työmotivaation problematiikka. Persoonallisuuden piirteitä selvittämällä pyrin hahmottamaan kuvan musiikkileikkikoulunopettajasta, hänen ominaisuuksistaan ja identiteetistään sekä erityisesti ydinosaamisen rakentumista.

***MUSIIKKILEIKKIKOULUNOPETTAJA:
varhaisiän musiikkikasvatuksen ekspertti?***

työn sisältö toimenkuva	persoonallisuus taidot ja tiedot
muusikko / pedagogi suhde lapseen / musiikkiin osaamisyhdistelmät ydinosaaminen	muusikko / pedagogi suhde lapseen / musiikkiin osaamisyhdistelmät ydinosaaminen

KUVIO 1. Musiikkileikkikoulunopettajan eksperttiyden elementit: keskeiset piirteet tutkimuksen kannalta.

5.3 Tutkimusote ja metodologiset valinnat

Tutkimukseni on kvalitatiivinen. Vastoin yleisiä käsityksiä kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus eivät ole toisilleen vastakkaisia, vaan usein täydentävät toisiaan, tai toimivat jatkumona toisilleen (Alasuutari 2001, 32). Myös omassa kvalitatiivisessa tutkimuksessani on ripaus kvantitatiivista tutkimusotetta: esitän tuloksia prosentuaalisesti.

Laadullista aineistoa voidaan pitää ”palana tutkittavaa maailmaa” – se on myös näyte kulttuurista (Alasuutari 2001, 87–88). Laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tapaan aloitin tutkimukseni keräämällä aineistoa laaja-alaisesti ilman selkeää tietoa tai näkemystä siitä, mikä teoreettinen viitekehys tulisi olemaan. Tutkimukseni edetessä näkemykset kokonaisuudesta alkoivat rakentua ja vähitellen vahvistuivat. Empiirisen tutkimukseni myötä syntynyt aineisto ja tulosten hahmottaminen vasta lopullisesti osoittivat minulle, mistä teoreettisesta viitekehystä eniten saisin tukea tutkimukseeni.

Tutkimusmetodini on fenomenologinen. Vartiaisen (1993) mukaan tutkimusmetodin voidaan ajatella olevan sama kuin tutkimusmenetelmä. Metodologialla taas tarkoitetaan menetelmien tarkastelua. Tutkimustekniikka puolestaan tarkoittaa erilaisia menettelytapoja, joita voidaan käyttää tieteellisessä työskentelyssä. Tieteellinen menetelmä on toimintojen sarja. Sillä pyritään toteuttamaan metodin määrittämä tehtävä ja löytämään tietämisen tila. (Saari 2002, 51.)

Filosofinen taustateoriani on eksistentialistinen fenomenologia. Fenomenologiassa puhutaan kehollisuudesta, jolla tarkoitetaan merkityshakuista maailmaan suuntautumista. Tähän kehollisuuteen, kehollisen tilan ajatukseen liittyy luonnollisesti käsitys esiymmärryksestä, joka edeltää korkeampaa ymmärtämistä. Kehon ajatellaan olevan subjekti, jonka eräs ominaisuus on tietoisuus. Fenomenologisessa ihmiskäsityksessä lähdetään liikkeelle siitä, että inhimillinen kokemus on ensisijainen eikä selitä mitään, sillä se (kokemus) on ennen minkäänlaisia selityksiä. (Honkanen 2001, 22–23.)

Honkanen (2001) selvittää eksistentiaalista fenomenologiaa Rauhalan (1999) sekä Laineen ja Kuhnoson (1995) ajatusten pohjalta. Laineen & Kuhmoson (1995) mukaan fenomenologialla voidaan käsittää kokonaisuutta ja kokemusta. Fenomenologian tavoitteena on ymmärryksen saavuttaminen siitä elävästä, välittömästä, joka edeltää reflektoitua, ajateltua ilmiötä. Eksistentiaalisessa filosofiassa käsitys ihmisestä on Rauhalan (1983, 1990, 1993, 1999) mukaan humanistinen, ja ihmisen olemassaolon perusmuodot ovat situationaalisuus, kehollisuus ja tajunnallisuus. Ihmisyksilön ainutlaatuisuuden luomakunnassa katsotaan perustuvan (Rauhala 1999) juuri hänen tajunnallisuuteensa, jolla tarkoitetaan yleisesti ihmisen psyykkisiä ja / tai henkisiä prosesseja. Henkisyys on esimerkiksi ajattelun, tiedon muodostuksen, itsetiedostuksen,

arvojen asettamisen ja eettisen vastuullisuuden edellytys ja perusta. Henkinen tässä mielessä esiintyy vain ihmisessä. (Honkanen 2001, 22–24.)

Oman tutkimuskohteeni ”olemassa oleva ilmiö” on kaksitahoinen: musiikkileikkikoulunopettajien koulutus Jyväskylän ammattikorkeakoulussa ja sen peilinä musiikkileikkikoulunopettajien työtodellisuus. Fenomenologiselle tapaustutkimukselle olennaista ja tutkijan kannalta tärkeää on muistaa avoimuus, taito ja halu kuunnella tutkittavaa sekä pidättäytyminen selityksistä; siitä, mitä ilmiö saattaisi omasta mielestä olla – liikkeelle lähdetään ”puhtaana” ennakkoarvioista ja luuloista. Tutkijan on myös tiedostettava, milloin kyseessä on subjektiivinen kokeminen, mukana tunteessa eläminen ja tavoitettava objektiivisen tarkkailijan analyytisyys (noesis⁷⁷ vs. noema⁷⁸)

Ymmärtämisen pohjalla tulee olla sekä objektiivinen että subjektiivinen komponenttinsa. Tärkeää on myös intentionaalisuus; kaikille näkökulmille tulee olla avoin mitään ilmiöstä pois jättämättä. Tutkimuskohteena voivat olla esimerkiksi episodit, tapahtumaketjut, asetelmat ja ympäristöt. (Erkkilä 2004.) Taustaideologiana fenomenologiseen tutkimukseen vaikuttavat Kari Turusen (1993) ajatusten pohjalta pääteltynä tutkijan oma arvomaailma, arvostukset, ihanteet, teot, etiikka, tarkoitukset ja päämäärät sekä tämän tyyppisessä tutkimuksessa nimenomaan kasvatukseen liittyvät arvot. Hilikka Pietilä (2003) kirjoittaa ihmisyydestä ja perusarvoista. Omat kokemukset siitä, mikä ihminen on, alkavat kerääntyä heti syntymästä alkaen, ja ovat luomassa omia käsityksiämme ja ajatuksiamme myöhemmin. Kouluopetus ja kasvatusta muovaavat käsityksiämme edelleen, ja lopulta tiedostamme omat käsityksemme: niistä toivottavasti tulee tietoisia. (emt. 2003, 37–38.)

Honkanen (2001) kuvaa lisensiaatin tutkielmassaan musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavia ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsityksiä⁷⁹. Heinosen (1989) mukaan kasvatustieteen keskeisimpiä perusteita pohditaan arvoteorioissa eli aksiologioissa. Kasvatuksen päämäärät johdetaan aina arvoista. Rauhalan (1990) mukaan ihmistutkijan

⁷⁷ Noesis = subjektiivinen näkeminen, kuuleminen, ajattelu, arviointi (Erkkilä 2004); formaalit suhteet (Husserl 1995)

⁷⁸ Noema = objektiivinen havaitseminen (kuullut sanat, tunnetut tunteet, arvioidut ideat, ajatellut ajatukset (Erkkilä 2004); kohde (Husserl 1995).

⁷⁹ Musiikkileikkikoulutoimintaa suunnitellaan ja toteutetaan yleensä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuen.

tulisi aina tutkimuksensa alkuvaiheessa selvittää itselleen omat tutkimusta ohjaavat ihmiskäsityksensä. Omaakin tutkimustani ohjaavan fenomenologisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on kokemuksellinen kokonaisuus, mikä hermeneuttisen ihmiskäsityksen lisäksi eräs kulttuurisen ihmiskäsityksen muodoista⁸⁰. (Honkanen 2001, 25.)

Musiikkikäsityksemme pohjaa ihmiskäsityksemme⁸¹. Toimiessamme musiikinopettajana lasten tai nuorten parissa ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsityksemme ovat eettinen ratkaisu: musiikkia, musiikillista informaatiota tai – kokemusta voidaan lähestyä myös kasvatuksen näkökulmasta. (Honkanen 2001, 26.) Musiikin valjastaminen kasvatuksen rattaisiin on tutkimusongelmani yksi keskeisiä kysymyksiä. Tässä Honkanen (2001) kuvaa ajatusmallia loogisena ja varteenotettavana. Hän perustelee ajatustaan seuraavalla, alun perin Feuerbachin, mutta myös Laineen ja Kuhmosen (1995) siteeraamalla ajatuksella musiikin yhteisöllisyydestä: yhteisöllisyys liittyy olennaisesti musiikkiin. Laineen ja Kuhmosen (1995) mukaan Feuerbach sanoo yhteisöllisyyden olevan merkityksellistä ihmisen kokemuksesta puhuttaessa: ”henkiset” asiat saavat alkunsa ja kehittyvät ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa, dialogissa. (Honkanen 2001, 23.)

Tutkimusmetodia olin pohtinut jo alkuvaiheessa: se tulisi olemaan haastattelu. Hirsjärvi et al. (1997) kirjoittavat: haastattelu on systemaattinen tiedonkeruun muoto. Haastattelut voidaan jakaa tyypinsä mukaan: 1) strukturoitu – eli lomakehaastattelu, 2) teemahaastattelu ja 3) avoin haastattelu. Haastattelun toteuttamisvaihtoehtoja ovat yksilöhaastattelu, parihaastattelu ja ryhmähaastattelu. He tähdentävät, että tutkimuksellisella haastattelulla on oltava tavoitteet, jotka toteutuessaan tuottavat mahdollisimman luotettavaa ja pätevää tietoa. (Hirsjärvi et al. 1997, 197–199.) Alasuutarin (2001) mukaan on tärkeää erityisesti merkitysrakenteita tutkittaessa, että tutkittava saa kertoa kokemuksistaan vapaasti, ilman tutkijan määräämiä vaihtoehtoisia ajatusmalleja (Alasuutari 2001, 83) Hän tähdentää lisäksi teemahaastattelun periaatteita: teemahaastattelussa tutkija huolehtii lähinnä keskustelun etenemisestä oikeaan

⁸⁰ Laine (2000) kirjoittaa: kulttuurisella ihmiskäsityksellä tarkoitetaan joukkoa erilaisia lähestymistapoja ihmiseen. Niillä on yhteisiä piirteitä - ja yhteisenä lähtökohtana se, että ihminen on kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti rakentunut sekä pystyy muuttamaan itseään – luonto ei kokonaan voi määrätä ihmisen elämää. (Honkanen 2001, 25.)

⁸¹ Musiikkikäsityksiä: akustis-fyysinen näkökulma, psyko-fysiologinen näkökulma, kommunikatiivinen näkökulma, sosiokulttuurinen näkökulma tai filosofinen näkökulma (Honkanen 2001, 26).

suuntaan. Itse keskustelutilanteen on oltava mahdollisimman vapaa: ohjauksen tai suorien kysymysten määrä on minimoitava: haastateltava saattaa kertoa vapauden saadessaan asioita, jotka tutkijan mieleen eivät olisi edes juolahtaneet. Haastattelija huolehtii kuitenkin siitä, että keskusteltavat teemat toistuvat suurin piirtein samankaltaisina eri keskustelutilanteissa (Alasuutari 2001, 109).

Erilaisten vuorovaikutustilanteiden avulla saadaan erilaista tutkimustietoa. Teemahaastattelun keskeinen piirre on vapaa vuorovaikutus. Ryhmäkeskustelussa vuorovaikutuksen määrä lisääntyy, eikä tilanne jää pelkäksi kysymys-vastaus – peliksi, vaan tutkija jää ajoittain kysymyksineen sivuun ja haastateltavat alkavat keskustella keskenään teemoista tai liikkuvat niiden lähimaastossa. Tällöin tutkijan on mahdollista päästä kiinni kyseisen ryhmän ajatusmalleihin ja toimintatapoihin kulttuurisina ominaisuuksina. Tutkija voi myös ryhmäkeskustelutilanteessa esittää ryhmälle alustavia käsityksiään ja tulkintojaan asioista ja saada selville keskustelijoiden suhtautumisen niihin. (Alasuutari 2001, 151–152.) ”Kun puhutaan asioista, joista ei yleensä puhuta, syntyy kiinnostavaa aineistoa.” Ryhmäkeskustelu on hyvä aineiston keruun muoto nimenomaan siksi, että asiat tulevat punnituksi monilta eri näkökannoilta. Syntyy erilaisia diskursseja, erilaisia keskustelupolkuja. (Alasuutari 2001, 155.) Tutkijan ei tarvitse käsittää kaikkea keskusteluista kertynyttä aineistoa faktatietona, vaan hän voi käyttää omaa arvostelukykyään ja kokemustaan analyysin ja ymmärryksen perustana. Myöskään ei ole tarpeen ilman muuta käsittää ”tunnustuksia” muuta tietoa arvokkaampana tai rehellisempänä. (Alasuutari 2001, 154.) Tutkijan vastuulla on aineiston käsittely objektiivisesti analysoiden.

Diskurssianalyysissä tutkija litteroi tekstin mahdollisimman tarkasti, mitään lisäämättä tai pois jättämättä. Keskusteluanalyysi tarjoaa meille uudenlaista tietoa, uuden tarkastelutavan sosiaalisiin ja kulttuurisiin ilmiöihin. (Alasuutari 2001, 168, 170.) Tässä tutkimuksessa pureudun musiikkileikkikoulunopettajan työtodellisuuteen. Sen, jos minkä, näen sekä sosiaalisena että kulttuurisena ilmiönä.

5.4 Aineiston keruu ja kuvaus

Tutkimuksen alkuvaiheessa huomasin, että musiikkileikkikoulunopettajien työtä tai koulutusta koskevaa kirjallisuutta tai tutkimustietoa oli vain vähäisessä määrin saatavilla. Mikäli jotain löysinkin, oli kyseessä useimmiten lehtiartikkeli, seminaarityö konservatorioon tai ammattikorkeakouluun tehty suppea opinnäytetyö, joka usein keskittyy pieneen osaan varhaisiän musiikkikasvatusta. Sibelius-Akatemiaan aiheesta on tehty laajimmat työt. Aloin tutkia musiikinopettajista, lastentarhanopettajista – jopa luokanopettajista tehtyjä tutkimuksia. Myöhemmin tein matkan Sibelius-Akatemiaan, ja onnistuin hyödyntämään siellä tutkimuksissa saatua tietoa oman tutkimusaineistoni peilinä. Se tosiasia, että tutkimuksia omasta aihepiiristäni ei juuri löytynyt, motivoi minua oman aineistoni keräämiseen ja huolelliseen tarkasteluun.

Halusin saada tukevampaa pohjaa ja uskottavuutta omalle tutkimukselleni. Tutkimusaineistolleni sain tukea Jyväskylän ammattikorkeakoulua käsittelevistä tutkimuksista ja opinnäytetöistä⁸². Myös musiikin koulutusohjelman alumnikyselyt ja Musiikkileikkikoulunopettajat ry:n kautta tehdyt kartoitukset toimivat jollakin lailla vertailukohtana omia tutkimustuloksiani aineistoni pohjalta tarkastellessani.

Tutkimukseni empiirisen osan toteutin järjestämällä kaksi ryhmäkeskustelua, jotka toteutuivat kahdessa keskikokoisessa tai suurehkoissa kaupungissa. En halunnut pyytää keskusteluun jyvaskyläläisiä opettajia: muutamalta muulta paikkakunnalta tiesin löytäväni helpommin monenlaisia koulutustaustoja omaavia opettajia, mikä liittyi periaatteisiin ryhmäkeskustelujen toteuttamisesta. Olin varautunut myös järjestämään lisää ryhmäkeskustelutilanteita, mutta huomaisin kuitenkin saaneeni jo näistä kahdesta melkoisen määrän aineistoa. Litteroitua tekstiä minulle kertyi kahdesta ryhmäkeskustelusta yhteensä 78 sivua.

Annoin keskustelijoille alkuohjeeksi ainoastaan esittäytyä toisilleen, kertoa omasta taustastaan sekä siitä, missä he tällä hetkellä ovat työssä, ja mitä toimenkuvaan sisältyy. Luonnollisesti kerroin heille lisensiaattityöni työnimen sekä ideani: sen, mitä heiltä odotin. Halusin kuulla heidän kokemuksiaan ja käsityksiään

⁸² Esimerkiksi Pöyhönen (2002, 2004); Laurila (2000); Halme (2001); Liukkonen (2001) ja Olsonen (2000).

musiikkileikkikoulunopettajan työstä ja siinä tarvittavista taidoista, tiedoista tai ominaisuuksista.

Ajallisesti ensimmäiseksi toteutuneessa keskustelussa (ryhmä A) oli neljä (4) keskustelijaa mukana, ja jälkimmäisessä (ryhmä B) kolme (3) keskustelijaa yhden ollessa estynyt saapumaan paikalle. Ryhmän A keskustelussa näin jälkeinpäin arvioiden puutuinkin vähän liian herkästi keskustelun kulkuun. Ryhmän B annoin keskustella vapaammin luottaen enemmän siihen, että ”kyllä sieltä niitä asioita tulee.”⁸³.

Ryhmään kokosin keskustelijoita *seuraavin perustein*, jotka ilmenivät myös heidän täyttämästään esitietolomakkeesta (liite 1, taustatiedot)⁸⁴

- 1) *koulutustausta*:
- a) musiikkileikkikoulunopettaja
 - vanhamuotoinen koulutus / ei varsinaista musiikkileikkikoulun- opettajan ammattitutkintoa
 - konservatoriokoulutus
 - ammattikorkeakoulututkinto
 - vastavalmistunut musiikkipedagogi (AMK)
 - b) muu mahdollinen koulutus tarkasti
 - c) valmistumispaikkakunta ja – aika mahdollisimman vaihtelevasti
- 2) *työkokemus / keskustelijan ikä*:
- a) työuran pituus
 - b) työkokemuksen monipuolisuus
 - c) työsuhteen laatu

Halusin saada mukaan mahdollisimman suuresti taustoiltaan eroavia keskustelijoita, missä melko hyvin onnistuinkin.

Toteutin ryhmäkeskustelut keväällä 2004. Keskusteluihin valmistauduin kirjoittamalla itselleni suunnitelmia ja lukemalla teoriatietoa sekä perehtymällä eksperttiyttä koskeviin teorioihin pääpiirteittäin. Erityisesti pyrin selkiyttämään tutkimusongelmaani ennen

⁸³ Osittain tätä selittää myös se, että ryhmässä A minulle esitettiin suoria kysymyksiä paljon enemmän kuin ryhmässä B. Laskin tietysti myös kaikki vastaukset omiin kommentteihini.

⁸⁴ selvittelin keskustelijoiden taustoja jo etukäteen samalla, kun sovimme keskusteluihin liittyviä käytännön järjestelyjä.

keskustelija: halusin, että muistaisin tarkasti, intuitiivisesti ja arationaalisesti ne asiat, joihin olin lähtenyt vastauksia hakemaan.

Kuvasin keskustelutilanteet videolle. Ensimmäisen ryhmäkeskustelun äänitin lisäksi MD-levylle, mutta jälkeenpäin huomasin, ettei siitä ollut vastaavaa hyötyä – enemmän haittaa: MD:lle äänittäminen tuntui olevan ylimääräistä keskittymistä hajottavaa puuhastelua itse keskustelutilanteessa. Toiseen keskusteluun osasin tekniikan puolestakin suhtautua järkevämmin: tallennusmuotona oli ainoastaan digitaalivideokamera, mutta liitin siihen mikrofonin saadakseni äänen selkeämmäksi. Lopputulos oli selvästi parempi kuin keskustelussa A.

5.5 Aineiston analysointi

Pääsin analysoimaan keväällä 2004 videoimani keskustelut vasta syksyllä 2004 opintovapaani alkaessa. Litterointityö vei paljon aikaa; huomasin, ettei aina olekaan niin helppoa saada edes omasta äidinkielestään selvää nauhoitteelta: keskustelijat puhuvat toisinaan päällekkäin, mumisevat itsekseen tai nauravat toistensa kommenteille ja tarinoille. Äänitykset olivat teknisesti hyvin onnistuneita, ja kuva auttoi monissa epäselvissä paikoissa. Mikrofonin käyttö videokameran vahvistuksena oli kyllä selvästi hyödyksi: puhe oli äänittynyt selvästi selkeämmin. Litteroituani aineiston siirsin sen Hyper Research – analyysiohjelmaan, ja luokittelin aineiston.⁸⁵

Luokittelun ja analyysin sen pohjalta tein kahteen kertaan. Olen nimennyt ne selvyyden vuoksi analyyseiksi 1 ja 2, vaikka kyse on saman analyysin kahdesta eri vaiheesta. Ensimmäisellä kerralla jäin liian kauas alkuperäisistä tutkimusongelmistani, kun päätin muodostaa luokat intuitiivisesti, suoraan aineiston pohjalta. En saanut selkeitä tuloksia; vain joitakin piirteitä nousi esille. Toisella kerralla analyysi sujui jo paremmin: Tutkin ensin alkuperäisiä tutkimussuunnitelmiani ja erityisesti kuviota 1 (esitely luvussa 1.2, s.4 ja luvussa 5.2, s.125), jossa problematiikkani kiteytyy mielestäni selkeästi. Sen pohjalta muodostin sisältöä tulkiten luokat, ja tämän toisen luokittelun pohjalta tekemäni analyysin kautta löysin selkeitä vastauksia kysymyksiini. *Esittelen analyysin*

⁸⁵ www.researchware.com

ja sen pohjalta saadut tulokset lähes kokonaan analyysivaiheen 2 pohjalta. Analyysikertaa 1 tarkoittaessani mainitsen siitä erikseen.

Tutkimusaineiston luokittelin musiikkileikkikoulunopettajan työhön, persoonaan ja koulutukseen liittyen seuraavasti⁸⁶:

1. Selvitin musiikkileikkikoulunopettajan *ammatti-identiteetin perustaa*, sen avulla, mitkä piirteet voimakkaimmin kussakin keskustelijassa tuntuivat nousevan esiin. Potentiaaliset vaihtoehdot esitietämykseni valossa ammatti-identiteettiä ajatellen olivat a) kasvattajan, b) varhaismusiikkikasvattajan, c) muusikko-kasvattajan ja d) muusikon identiteetti. Piirteitä kaikista näistä nousi esiin keskusteluissa.

a) Kasvattaja. Näen kasvattamisen syvällisempänä ja kokonaisvaltaisempana kuin opettamisen tai ohjaamisen. Kasvattajassa korostuvat puheenvuorojen välityksellä kasvatuksellinen ote, intressien suuntautuminen nimenomaan lapsen kokonaispersoonallisuuden kasvuun ja hyvinvointiin liittyen. Kasvattaja näkee musiikin arvon vain kasvatustehtävää palvelevana elementtinä.

b) Varhaismusiikkikasvattajan identiteetti tuli ilmi nimenomaan varhaisiän musiikkikasvatukseen esitettyinä suorina viittauksina. Uskoin vapaan ilmaisun voimaan ja mahdollisuuksiin tuoda spontaanin kommunikoinnin välityksellä esille sisimpiä ajatuksia. Halusin selvittää, esiintyisikö puheenvuoroissa enemmän nimenomaan varhaisiän musiikkikasvatuksen erityisalueeseen liittyviä ajatuksia enemmän kuin vaikkapa yleiseen musiikkikasvatukseen (muusikko-kasvattaja).

c) Muusikko-kasvattajan ajattelin korostavan musiikin kasvatuksellisia vaikutuksia sekä mahdollisuuksia käyttää musiikkia kasvatustyön tukena, mutta musiikin myös itseisarvona nousevan esille puheenvuoroissa. Ajatusmallissani kuvittelin lisäksi muusikko-kasvattajalla olevan vahvan muusikon identiteetin, joka heijastuu varmoina, korkeatasoisina ja monipuolisina käytännön muusikkouteen sisältyvinä taitoina. Muusikko-kasvattajan ajattelin myös olevan kiinnostunut musiikin itsensä vuoksi työskentelemisestä eli odotin hänen puheenvuoroissaan tulevan esille ajatuksia lapsen ohjaamisesta mahdollisimman tavoitteelliseen ja kunnianhimoiseen musiikin tekemiseen ja musiikillisesti korkealaatuiseen lopputulokseen sekä musiikillista että kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä silmällä pitäen. Muusikko-kasvattajan identiteetin

⁸⁶ Tämä luokittelu nousi suoraan keskustelusta: en lisännyt siihen kategorioita, jotka eivät tulleet esiin keskustelussa, vaikka olisin jotain kokenut puuttuvankin. Kategoriat ovat lisäksi osittain päällekkäisiä. Tarkastelen siis asioita siten, kuin ne ilmenivät keskustelussa, ja järjestän tiedot sen jälkeen loogisiksi kokonaisuuksiksi. (vrt. Alasuutari 2001, 154.)

näen samantyyppisenä kuin musiikinopettajan, musiikkikasvattajan identiteetin: identiteetti rakentuu pääasiassa muusikkouden ympärille. Termiä muusikko – kasvattaja ei keskusteluissa ilmennyt, mutta kuvaamani asiasisältö nousi selvästi esiin.

d) Muusikko on persoona, joka keskittyy musiikin tekemiseen itsensä musiikin ja musiikin tarjoamien elämysten sekä haasteiden vuoksi. Hän näkee olennaisena puhtaasti musiikillisen kasvun ja osaamisen musiikillisen kasvun ilmenemismuotona. Muusikko pitää tärkeänä muusikkouden piirteitä sekä itsessään että lapsessa eikä näe pedagogiikassa, kasvatuksellisissa tai opetuksellisissa periaatteissa merkitystä kuin siinä määrin, missä ne voivat olla auttamassa musiikillisesti eteenpäin.

2. *Persoonallisuuden muotoutuminen* keskusteluissa ilmenneiden persoonallisuuden piirteiden perusteella. Näitä piirteitä selvitin keskustelukäyttäytymisen perusteella, havainnoiden sekä ulospäin näkyviä piirteitä että käytettyä terminologiaa. Luokat rakensin sekä esitietämykseni että analyysivaihe 1:n pohjalta. Luokkia syntyi myös reaaliajassa, analyysihetkellä (analyysi 2). Musiikkileikkikoulunopettajassa ilmenevät ominaisuudet olivat

a) avoimuus: halu kertoa itsestään, asettaa itsensä alttiiksi, teeskentelemättömyys ja aitous. Avoimuuden katson heijastavan myös tervettä itsetuntoa.

b) empaattisuus: kuuntelemisen taitoon perustuva taito myötäelää, asettua toisen asemaan, halu ymmärtää ja herkkyys aistia, ”tuntosarvet”⁸⁷

c) itsetunto. Tervettä itsetuntoa etsin varmuuden, itseensä luottamisen, määrätietoisuuden ja näkemyksellisyyden piirteiden kautta. Hyvän itsetunnon omaavalla ei myöskään ole tarvetta korostaa itseään muiden kustannuksella. Hän on tyytyväinen itseensä hyvine ja huonoine puolineen.

d) kehityshaluisuus, joka ilmenee haluna ja haaveina oppia uutta, avoimuutena uudelle, ennakkoluulottomuutena, kokeilunhaluna ja tiedonjanoisuutena

e) lapsirakkaus. Lapsirakkaalle lapset ovat sydämen asia. Hän tuntuu välittävän kaikista maaliman lapsista ja heidän hyvinvoinnistaan. Lapset kuuluvat lapsirakkaan arvomaailmaan olennaisena osana. Lapset ovat elämän sisältö ja merkitys elämälle.

f) Luovuus. Luova persoona on vapaa ja estoton, uutta luova ja tuottelias. Hän haluaa ilmaista itseään, omia tunteitaan ja tuntemuksiaan. Luova persoona korostaa kokemusten ja elämysten merkitystä kasvuprosessille.

⁸⁷ Musiikkileikkikoulunopettajien usein käyttämä käsite ominaisuudesta, joka kuvaa herkkyyttä aistia, reagoida, kuunnella, aistia tunnelmia ja tuntemuksia; taito eläytyä toisen asemaan, empatiakyky.

- g) Monipuolisesti koulutettu persoona omaa useita ammattitutkintoja ja on käynyt monenlaisia kursseja. Koulutus näkyy laaja-alaisena asiantuntemuksena ja varmuutena työssä.
- h) Rehellisyys. Arvot tärkeitä, tietoisuus ja halu toimia rehellisesti ja aidosti, omana itsenään.
- i) Rohkeus ilmenee estottomuutena, vapautena ja kokeilunhaluisuutena. Rohkeus on käsitteellisesti lähellä luovuutta ja jopa itsetuntoa. Terveen itsetunnon omaava ei kuitenkaan välttämättä ole rohkea tai luova, eikä sitä silloin haluakaan.. Rohkeus ilmenee myös varmuutena ja päättäväisyytenä
- j) Utelias / kiinnostunut. Yleinen kiinnostus muihin kaikkeen, ihmiseen, ympäristöön, maailmanmenoon. Halu tietää paljon. Persoona ainakin sisäiseltä olemukseltaan vilkas.
- k) Vuorovaikutustaitoinen. Hän kuuntelee, keskustelee, reagoi toisen viesteihin ja on sosiaalinen. Vuorovaikutustaitojen avulla on mielekästä tehdä tiimityötä. Opetustyössä vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä.

3. *Musiikin opettamiseen liittyvät taidot.* Myös nämä luokat nousivat suoraan keskusteluja tulkiten, poimien suoria mainintoja teemaan liittyen ja havainnoiden videokuvaa. En lisännyt tai jättänyt pois sellaistaakaan, mikä olisi ehkä tuntunut houkuttelevalta. Piirsin kuvan musiikinopetuksessa tarvittavista taidoista, kaikista jollakin tavoin musiikin opettamiseen liittyvistä piirteistä ilman suoraa kysymystä asiasta, jolloin tulos varmasti olisi muodostunut erilaiseksi sekä strukturoitukin toisella tavoin. Keskustelussa esiin nousseet musiikin opettamiseen liittyvät taidot olivat a) teoriaopetus b) soittaminen c) rytmittäjä (kesken kaiken siis hyppy musiikillisiin piirteisiin) d) ryhmänohjaus, ryhmäopetus e) muotoilija f) laulaminen g) kehollisuus h) itsensä ilmaisu musiikin keinoin i) harmoniataju sekä j) fraseeraus. *Tuloksissa yhdistän kohdat c, e, i ja j kuuluviksi luokkaan a (teoriaopetus).*

4. *Pedagogiset lähestymistavat* ovat osittain päällekkäiset. Pyrin kuitenkin erittelemään ne piirteiden mukaan selvästi erillisinä luokkina painotuksista riippuen: keskusteluissa elämykset, prosessit ja integraatio mainittiin selkeästi omina sisältöalueinaan. Prosessipedagogiikka on oma nimitykseni: prosessit ja erityisesti projektit nousivat niin voimakkaasti esille, että katsoin tarpeelliseksi tehdä niille oman kategorian.

- a. elämyksellisessä pedagogiikassa pedagogi uskoo oppimisen tapahtuvan nimenomaan syvätason elämysten kautta⁸⁸: Hän haluaa tarjota lapselle elämyksiä ja syvällisiä kokemuksia sekä painottaa musiikillisesti painopisteitä tunnelmat, herkkyyys / voima, sävyt.
- b. prosessipedagogiikka Merkittävää on itse prosessi, tekeminen tärkeämpää kuin lopputulos⁸⁹: Konstruktivistinen ajattelu korostuu: opitaan vanhan jo omaksutun päälle uutta. Pitkälinjaisuus toiminnassa ja tavoitteiden suhteen on keskeinen ja kantava ajatusmalli, sekä siihen liittyen lapsen ja prosessin kehityskaari nähdään lopputulosta tärkeämpänä.
- c) monitaiteellinen pedagogiikka Integraation merkityksen korostaminen lapsen musiikillisen kehityksen kannalta sekä integraation keinojen korostaminen opetuksen värittämiseksi⁹⁰. Pedagogi uskoo lapsen oppimisen tapahtuvan nimenomaan toiminnan monipuolistamisen kautta.

5. *Toimenkuvan rakentuminen.* Luokittelu tapahtui suoraan keskusteluissa esitettyjen asioiden pohjalta. Tästä ryhmästä puuttuu kokonaan musiikinopettamisen tematiikka, johon liittyen ainoastaan musiikkikulttuuri-pohjaisuus mainitaan tässä. Musiikkileikkikoulunopettajan työ on kuitenkin niin itsestään selvästi musiikkiin keskittyvää, että halusin erottaa sen omaksi ryhmäkseen ja tarkastella siinä esiintyviä piirteitä omana kokonaisuutenaan. (3. Musiikin opettamiseen liittyvät taidot). Muita kuin musiikin opettamiseen liittyviä piirteitä, joista musiikkileikkikoulunopettajan toimenkuva rakentuu ovat

a) Teoriapohjaisuus. Teoriapohjaisuus esiintyy tässä yhteydessä laajassa merkityksessä: käsitän sillä kaikkea mahdollista teoriatietoa, joka musiikkileikkikoulunopettajan työhön liittyy: musiikin teoria, säveltapailu-, historia-, musiikin tuntemus-tietoutta, mutta lisäksi teoreettista tietoa lapseen tai itse työn substanssiin, esimerkiksi pedagogisiin, didaktisiin tai ohjauksellisiin kysymyksiin liittyen.

b) pedagogisuus

⁸⁸ Varsinaisen elämyspedagogiikasta kehitti saksalainen kasvatustieteilijä Kurt Hahn (1886–1974). Tässä tutkimuksessa en viittaa kuitenkaan siihen: siksi käytän termiä elämyksellinen pedagogiikka, joka viittaa nimenomaan musiikkileikkikoulutoiminnalle tyypilliseen elämyksellisyyden korostamiseen.

⁸⁹ Prosessipedagogiikka oma nimitykseni: prosessit ja erityisesti projektit nousivat niin voimakkaasti esille, että katsoin tarpeelliseksi tehdä niille oman kategorian. Tätä sivuaa ”*projektioppiminen*” (mm. Vesterinen 2001).

⁹⁰ Monitaiteellinen pedagogiikka – termi myös nimenomaisesti tätä analyysiä varten keksitty. Kaikki pedagogisia ajatusmalleja kuvaavat termit nimesin siis vain keskustelun pohjalta: en hakenut niihin erikseen teorioita.

- c) lapsilähtöisyys
- d) musiikkikulttuuri – pohjaisuus
- e) laaja-alaisuus
- f) kokonaisvaltaisuus
- g) itsenäisyys: mahdollisuus vastata itsenäisesti omasta työkokonaisuudestaan.
- h) arvot: arvomaailma korostuu keskustelijan puheenvuoroissa työhön asennoitumisesta esitettyjen kommenttien välityksellä
- i) autoilu⁹¹

6. *Uravalinta*: ammatissa pysymistä selittävät keskeiset teemat. Poimin viittauksia sekä teemojen suorien mainintojen perusteella että keskustelijoiden kommentteja tulkiten ja niistä johtopäätöksiä tehden. Tein siis monin tavoin havaintoja siitä, kuinka paljon keskustelijat näyttivät pohtivan näitä asioita ja luokittelin asiat tulkintani perusteella.

- a) Motivoitumisella tarkoitan asioita, jotka innostavat ja auttavat jaksamaan työssä. Motivaation merkitys on keskeinen opettajan persoonalle ja opetustyölle.
- b) Työssä jaksamisella tarkoitan sekä psyykkistä että ja fyysistä työhyvinvointia, työssä viihtymiseen liittyviä seikkoja, työuupumusta ja väsymistä työssä jaksamisen kääntöpuolena, psyykkisiä ja materiaalisia resursseja sekä työympäristöön ja työolosuhteisiin liittyviä seikkoja.
- c) ydin. Keskustelijan itsensä spontaanisti ja oma-aloitteisesti työnsä keskeisimmäksi asiaksi nimenomaisesti nimeämä työtehtävä, ydinsisältö

7. *Keskusteluohjaus*: tutkijan kommentit keskustelun ohjaamiseksi toivottuun suuntaan sekä vastaukset keskustelijoiden esittämiin suoriin kysymyksiin Tähän luokkaan poimin automaattisesti kaikki tutkijan esittämät puheenvuorot sekä poistaakseni niiden vaikutuksen analyysituloksesta että tehdäkseni arvioita siitä, olinko pystynyt toimimaan keskustelutilanteessa tutkijalta edellytettävällä tavalla.

Järjestin luokittelua HyperResearch – koodikartan avulla muodostamalla yläkategorioita ja havainnoimalla luokkien suhteita toisiinsa, ja sen jälkeen tarkastelin luokitteluani eli keskusteluista nousseita piirteitä analyttisesti. Koodi- eli käsitelkartoista tein useita

⁹¹ Autoilu vähän yllättävä kategoria tässä yhteydessä – se on ulkomusiikillinen ja opetuksen ulkopuolinen asia. Se näkyy kuitenkin musiikkileikkikoulunopettajan työn kokonaisuudessa selkeästi; siksi päätin lisätä autoilu / matkustaminen = siirtyminen opetuspisteestä toiseen – luokan toimenkuvan alle

erilaisia versioita, jotta olisin päässyt mahdollisimman selkeään tietoisuuteen siitä, missä suhteessa käsitteet eli luokat olivat toisiinsa. Tulosten hahmottamista helpottaakseni ja luodakseni selvän kuvan varhaismusiikkikasvatuksen ekspertistä tutkimustuloksenani piirsin lisäksi useita kuvioita selventämään tutkimuksessani esiin nousseita tekijöitä ja kuvaamaan saamiani tuloksia. Näitä tuloksia tarkastelin sitten suhteessa teoreettiseen viitekehykseeni (eksperttiys, opettajaksi kasvaminen, työssä viihtyminen), musiikkileikkikoulunopettajien koulutukseen ja työtodellisuuden raameihin eli lastenkulttuuria ja varhaiskasvatusta sekä taiteen perusopetusta koskeviin linjauksiin.

5.6 Tutkimusetiikka

Lähtökohtana eettiselle ajattelulle yleisellä tasolla on ihmisarvon tunnustaminen perusarvoksi kaikkea ihmisten välistä kanssakäymistä ja yhteiskunnallista toimintaa ajatellen (Pietilä 2003, 47). Etiikka liittyy kiinteästi maailmankatsomukseen ja on jossakin mielessä yksilön tai yhteisön tärkeimpänä pidetty osa maailmankatsomusta tai aatteellisuutta (Turunen 1993, 207). Eettisyyteen liittyy monia perusarvoja kuten oikeudenmukaisuus, suvaitsevaisuus⁹² ja kunnioittaminen. Sajaman (1993) mukaan etiikka kuuluu filosofian käytännön puoleen.

Arvoteoriat⁹³ ja normiteoriat⁹⁴ ovat etiikan kaksi puolta, josta normiteoriaa voidaan pitää varsinaisena etiikkana, ja arvoteoriaa perustana sille. (Honkanen 2001, 5.) Turunen (1993) puolestaan kuvaa etiikan kahtiajakoa jaolla teoreettiseen ja normatiiviseen etiikkaan: teoreettinen etiikka tutkii moraalialueen lähinnä selvittämällä siihen liittyviä käsitteitä sekä moraalin kielellisiä ilmaisuja, ja normatiivisessa etiikassa on kyse normien antamisesta, muotoilemisesta, järjestelemisestä ja perustelemisesta. (Turunen 1993, 206.)

⁹² Sihvola (1998) näkee suvaitsevaisuuden perusteluna praktisen argumentin, jonka mukaan se auttaa välttämään jatkuvia, tuhoavia konfliktitilanteita (Honkanen 2001, 11).

⁹³ Sajaman (1993) mukaan arvoteorioissa pohditaan arvoja yleisellä tasolla (Honkanen 2001, 5).

⁹⁴ Sajama (1993) käsittää normiteorioilla pohdintoja kysymykseen ”Mitä pitäisi tehdä?” liittyen (Honkanen 2001, 5).

Perinteisen, jo Aristoteleesta juurensa juontavan, käsityksen mukaan etiikan tulee antaa ohjeita siitä, kuinka ihmisen tulisi elää. (Honkanen 2001, 5). Honkasen (2001) mukaan Taylor (1995) katsoo, että kulttuurimme lähtökohtana ja voimakkaana eettisenä ihanteena, moraaliperiaatteena, on yksilön rehellisyys itseään kohtaan. Individualismi (jokainen voi itse päättää, mitä hänen itsensä toteuttamiseen kuuluu) ei toisin sanoen elämänarvona merkitsisikään välinpitämättömyyttä muuta maailmaa kohtaan. Taylor katsoo lisäksi, että taiteen kautta yksilö tulee itsekseen omia piirteitään ilmaisemalla. Airaksisen (1993) mukaan etiikalla tarkoitetaan ihmisen jatkuvaa yritystä elää paremmin, epäsuotuiset olot, oman itsekkyuden ja lyhytnäköisyyden ongelmat voittaen. (Honkanen 2001, 8-9.)

Käytännön elämässä etiikat kuten kymmenen käskyä, valtiolliset lait ja ammattialojen normistot, ovat erittäin hyödyllisiä: ne nostavat moraalintasoa ja aiheuttavat moraalista pohdintaa yhteiskunnassa. Turunen näkee moraaliset ohjeet yhtenevinä etiikkojen kanssa. (Turunen 1993, 205–206.) Tutkimukselle asetetaan eettisiä vaatimuksia:

1. Tutkimusaiheen valinta on ensimmäinen eettinen ratkaisu: aiheen yhteiskunnallinen merkittävyys sekä kenen ehdoilla ja miksi tutkitaan selittävät aiheenvalinnan eettistä näkökulmaa.
2. Tutkimuksen kohteena olevia henkilöitä on kohdeltava *oikein*. Tämä on tiedostettava tiedonhankkimisen tapoja ja koejärjestelyjä suunniteltaessa, mikä merkitsee esimerkiksi seuraavanlaisia asioita: tutkimuksen kohteena oleva henkilö perehdytetään keskeisiin näkökohtiin siitä, mitä tulee tapahtumaan / mitä saattaa tutkimuksen kuluessa tapahtua. Tutkijalla on vastuu siitä, että kohteena olevalla henkilöllä on kapasiteettia asian ymmärtämiseksi. Suostumus: henkilö kykenee rationaalisiiin ja kypsiiin arviointeihin. Osallistuminen tutkimukseen perustuu aina vapaaehtoisuuteen. Tämä kaikki tarkoittaa humaania ja kunnioittavaa kohtelua: anonymiteetti, korvauskysymykset, luottamuksellisuus ja aineiston asianmukainen tallentaminen.
3. Tutkimustyön kaikissa osavaiheissa vältetään epärehellisyyttä: toisten tekstien plagioiminen ei tule kysymykseen; Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden nimet on tuotava esiin: ketään ei vähätellä. Yksi tutkija ei voi omia tutkimusryhmässä tuotettua aineistoa omiin nimiinsä. Tutkija ei voi plagioida myöskään omia tutkimuksiaan. Ei ole mahdollista tehdä näennäistutkimusta muuttamalla vain pieniä osia aiemmasta tutkimuksestaan. Tulosten tarkastelun tulee tapahtua kriittisesti: ei yleistetä ilman perusteita, ei sepitetä tai kaunistella tuloksia. Selvitetään myös, kenen totuudesta

tutkimustuloksissa on kysymys. Raportointi ei voi olla puutteellista tai harhaanjohtavaa. Käytettyjen menetelmien selostamisen on tapahduttava huolellisesti, myös puutteet julki tuoden. Tutkimukseen myönnetyt määrärahat käytetään siihen, mihin ne on myönnetty. (Hirsjärvi et al.. 2004, 26–28.)

Yllä kuvattuja seikkoja olen pyrkinyt kaikin tavoin noudattamaan tätä tutkimusta tehdessäni. Tässä koen olevani suurten haasteiden ja ison vastuun edessä. Ensimmäisiä johtotähtiäni on aina rehellisyys itseäni kohtaan, joka tulee jo alitajunnasta. Muut asiat vaativat suurimmaksi osaksi tietoista itsensä ja oman toiminnan tarkkailua. Ryhmäkeskusteluihini osallistuneet henkilöt olivat käsittääkseni hyvin tietoisia tutkimuskokonaisuudestani ja periaatteistani. Koin, että heillä oli jopa sisäsyntyinen motivaatio ja into saada osallistua tähän tutkimukseen: he kokivat aiheen tärkeäksi. Olen tutkimukseeni osallistuneille keskustelijoille kiitollinen heidän merkittävästä panoksestaan tutkimuksessani: ilman heitä tämä tutkimus ei olisi toteutunut.

5.7 Luotettavuus

Validiteetti merkitsee Nykysuomen sanakirjan mukaan tutkimuksen pätevyyttä ja voimassaoloa. *Reliabiliteetilla* tarkoitetaan toistettavuutta. Aineiston tulkinnan katsotaan olevan reliaabeli, kun siihen ei sisälly ristiriitaisuuksia. Mäkelän (1990, 48–59) mukaan perinteisesti ymmärrettynä ne eivät sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta perustelemaan: ne ovat lähinnä kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuteen liitettyjä käsitteitä.

Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuusterminologian voi jakaa kolmeen luokkaan:

1. Aineiston merkittävyys
2. Aineiston riittävyys ja analyysin kattavuus
3. Analyysin arvioitavuus ja aineiston luotettavuus (Eskola et al.1999, 215–217.)

Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella esimerkiksi seuraavien termien avulla:

4. Uskottavuus: tutkija tarkistaa, ovatko hänen käsitteensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä ja tulkintoja vastaavat.
5. Tutkimustulosten siirrettävyys. Naturalistisen paradigman mukaan yleistyksen eivät ole mahdollisia sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta johtuen: siirrettävyys eli yleistäminen on mahdollista vain tietyin ehdoin.
6. Varmuus. Tutkija ottaa mahdollisuuksien mukaan tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot huomioon.
7. Vahvistuvuus. Tehdyille tulkinnoille saadaan tukea toisista vastaavia ilmiöitä tarkastelleista tutkimuksista.
8. Tutkimuksen objektiivisuus. (Eskola et al.1999, 212–215.)

Haen vahvuutta tutkimukselleni käyttämällä varsinaisen tutkimusaineiston lisäksi muutamia musiikkileikkikoulunopettajien työtä ja / tai koulutusta käsitteleviä pienempiä kartoituksia sekä ”sisäpiirin tietoa”; aineistoa, joka ei varsinaiseen empiiriseen osaani kuulu, mutta joka osoittaa, että saamani tulokset ovat melko yhdenmukaisia muiden tulosten kanssa. Tätä ”sisäpiirin tietoa” ovat esimerkiksi Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman tekemät alumnikyselyt ja MIKO ry:n kartoitukset – sekä tietysti oma kokemukseni ja asiantuntemukseni. Myös Untalan (2001) ja Jansénin et al. (2003) tutkimukset luovat hyvää vertailupohjaa omalle työlleni.

Luotettavuus on melko ongelmallinen asia, kun analyysi on kuitenkin aina tutkijan oma tulkinta ja ymmärrys tutkimusaineistosta. Sen vuoksi pyrin olemaan objektiivinen, huolellinen ja tarkka. Kuitenkin, kun aineistoa on lähes kahdeksankymmentä sivua, välillä ote saattaa herpaantua, ja omat linjaukset ja päätökset hetkeksi hämärtyä – kärsiikö siitä loogisuus? Hyper Research – ohjelman etu nimenomaan tässä mielessä on se, että kun luokittelu ja niiden perusteet / määrittely ovat koko ajan silmien edessä, omia luokitteluperusteita voi koko ajan kyseenalaistaa ja tarkistaa.

Uskon, että tämä tutkimus on jotensakin reliaabeli, ja joka tapauksessa antaa suuntaa. Otantani oli varsin pieni – mitä itse etukäteen epäilin suuresti. Pääsin ryhmäkeskusteluissa kuitenkin melko syvälliselle tasolle ja teemahaastattelun keinot olivat selkeitä etenkin itse käytännön keskustelutilanteissa: koin, että tiesin, missä kohti puuttuisin ja missä en. Tiesin, mihin pyrin, mistä olen kiinnostunut. Keskustelijat olivat

lisäksi tunnollisia ja ”kuuliaisia”: olin selvittänyt heille, mistä tutkimuksessani on kyse ja he noudattivat keskustelussaan toiveitani parhaansa mukaan.

Toisessa ryhmässä oli yksi selvästi muita vahvempi keskustelija. Tämän tiedostaminen oli tärkeää analyysin kannalta: on pohdittava, kuinka suuresti vahva ja varma keskustelija vaikuttaa koko ryhmän mielipiteisiin. Itse keskustelutilanteessa vaikutti siltä, että jokainen pystyi ilmaisemaan omia näkemyksiään vapaasti. Ongelmana oli ehkä enemmänkin se, että yhden keskustelijan puheliaisuus ei aina jättänyt tarpeeksi tilaa tai aikaa muiden kommenteille. Vahva persoonakin oli kuitenkin hyvä kuuntelija, eikä halunnut tietoisesti ”jyrätä” muita. Tässä ryhmässä yksi asiakokonaisuus nousi toista ryhmää voimakkaampana esille: työuupumus, väsyminen ja työn suuret haasteet. Saattaa olla, että voimakkaan henkilön mielipide nousi muiden näkemyksiä voimakkaampana esille, ja se mahdollisesti väritti vähän tuloksia.

Jatkossa tulisi vielä selvittää riittävän edustavan otoksen kautta musiikkileikkikoulunopettajien laajan kirjon näkemykset tutkimastani tematiikasta: tästä tutkimuksesta niin sanottu yleinen mielipide jää puuttumaan. Vasta sen turvin olisi mahdollista todella selvittää nyt löytämieni tulosten yleistettävyyys sekä sen myötä laaja-alainen reliaabelius ja uskottavuus. Tätä tutkimusta tulee vielä täydentää esimerkiksi kyselyn avulla. Tässä vaiheessa koen, että tutkimukseni tältä osin jää kesken. Yksi mahdollisuus olisikin jatkaa vielä tohtorin väitökseen saakka täydentämällä tätä liseniaattityötä kyselytutkimuksella, jolloin tutkimuksesta tulisi laadullisen lisäksi myös määrällinen tutkimus.

6 MUSIIKILEIKKIKOULUNOPETTAJA, VARHAISMUSIIKKIKASVATUKSEN EKSPERTTI

Teoreettisella viitekehyksellä tarkoitetaan tiettyä, tutkijan valitsemaa, eksplisiittisesti määriteltyä näkökulmaa, jonka avulla tutkittavaa ilmiötä tai asiaa vain ja ainoastaan tarkastellaan (Alasuutari 2001, 79). Keskeistä teoriaani eksperttiyden rakentumisesta lähestyn kasvattaja- muusikko – pedagogi – akselilla. Opettaja on pedagogi, jos käytetty pedagogiikka on syvällistä. Esittelen yhteenvedon ryhmien A ja B tuloksista luvussa 6.3.1 selvittämällä, miten tutkimukseni perusteella muodostuu varhaisiän musiikkikasvatuksen eksperttiys.

Kokoan tässä tutkimustuloksiani eritellen niistä ne seikat, joiden avulla minun on mahdollista luoda kokonaiskuva musiikkileikkikoulutyöstä, musiikkileikkikoulunopettajan persoonasta sekä asioista, joita tulisi näiden tulosten pohjalta huomioida koulutusjärjestelyissä. Teoriani perustuu eksperttiyden tematiikkaan: pyrin siis tulosteni pohjalta kuvaamaan musiikkileikkikoulunopettajaa: onko hän varhaisiän musiikkikasvatuksen ekspertti, ja mitä siihen vaaditaan?

Keskustelijoiden taustatiedot⁹⁵

Kaikki keskustelijat olivat ammattikunnalleen tyypillisesti naisia. Kolme keskustelijoista oli lapsettomia ja neljällä keskustelijalla oli omia lapsia.

1. Syntymävuosi

Kaksi vanhinta keskustelijaa oli syntynyt 1940-luvulla, vanhin vuonna 1944. Toinen heistä osallistui ryhmän A keskusteluun ja toinen ryhmän B keskusteluun. Nuorimmat

⁹⁵ Taustatietojen kerääminen tapahtui keskustelijoiden täyttämällä esitietolomakkeella. Tämä lomake on nähtävänä liitteessä 1.

keskustelijat olivat 1970 luvulla, toisen ryhmän kuopus vasta vuonna 1978 syntynyt. Neljä keskustelijaa oli syntynyt 1960-luvun ja 1970-luvun alun välimaastossa.

2. Valmistumisvuosi / vuodet, valmistumispaikat ja tutkinnot

Keskustelijat olivat todella monipuolisesti koulutettuja. Jokaisella heistä oli musiikkileikkikoulunopettajan tutkinnon lisäksi joku muu tutkinto. Näissä ryhmissä kaikkien muut ammatilliset tutkinnot liittyivät musiikkialaan. Olen koonnut koulutustaustat alla olevaan taulukkoon 1.

TAULUKKO 1. Valmistumisvuodet ja suoritettut tutkinnot.

	VUOSI	TUTKINTO	
	VALMISTUMISPAIKKA		
HENKILÖ 1	1995	MLKO	LAHTI KONS.
	1998	VIULUNS. OP.	LAHTI KONS.
HENKILÖ 2	1997	SOITONOP.	TAMPERE KONS.
	2001	MUS.PED (AMK)	JAMK
HENKILÖ 3	1994	MLKO	JKL KONS.
	1998	FM (MUS. KASV.)	JKL YO
HENKILÖ 4	1964-1969	YLEINEN OSASTO	SIBELIUS-AKAT.
	1972	LTO	TAMPERE
SEMINAARI			
HENKILÖ 5	2001	MUS. PED (VIULU)	KUOPIO KONS.
	1995	MUS.PED (AMK)	P-S AMK
HENKILÖ 6	1973	LAULUNOP.	SIBELIUS-AKAT.
	1982	MUS. ALKUOP. LEHTORI	ERIVAPAUDELLA
HENKILÖ 7	1987	LTO	JKL
	1992	MLKO	JKL KONS.

3. Työkokemus

Kaikki keskustelijat työskentelivät musiikkileikkikoulunopettajan tehtävissä päätoimisessa työsuhteessa lukuun ottamatta yhtä sivutoimista, joka viimeisteli opintojaan. Työkokemuksen määrä vaihteli muutamasta vuodesta (1-5) yli kolmeenkymmeneen vuoteen. Keskustelijoilla oli musiikkileikkikoulunopettajan työn lisäksi kokemusta useista muista, musiikinopetuksen tai muusikon työn alueelle liittyvistä työtehtävistä. Kuvaan työkokemusta taulukossa 2 (s.145).

4. Työsuhde

Yksi keskustelijoista toimi suuren musiikkikoulun yksityisyrittäjänä, sekä hallinnollisissa että opetustehtävissä. Muut opettajat toimivat myös yksityisellä saralla, mutta palkansaaajana. Merkittävää on, että kukaan keskusteluihin osallistuneista opettajista ei työskennellyt kuntatyönantajan palveluksessa. Kuvaus taulukossa 3 (s.145)

TAULUKKO 2. Työkokemuksen määrä.

Työtehtävä	henkilöt, lukumäärä	kokemus /vuotta
Musiikkileikkikoulunopettajana	1	1-5v
	2	5-10v
	2	10-15v
	1	yli 20v
	1	yli 30v
Muissa opetustehtävissä	1	alle 1v ,mus.did.
	2	1-5 v, vl op.
	4	5-10v, Kouluttaja metodiikka ”musiikkiopisto” op.harj.ohj. vl.op.
	1	10-15v, kouluttaja
Muissa tehtävissä	1	yli 30v ?
	1	1-5v ?
	1	yli 20v, muusikko- laulaja

TAULUKKO 3. Työsuhde.

Työnantaja	opettajien määrä	yksityiskohtia
Yksityisyrittäjä	1	180 musiikkileikkikoululaista 90 muuta oppilasta 15 alaista opettaa itse myös toimii hallinnollisissa / muissa tehtävissä
Kunnan palveluksessa	<i>ei kukaan</i>	
Yksityisen palveluksessa	6 opettajaa	

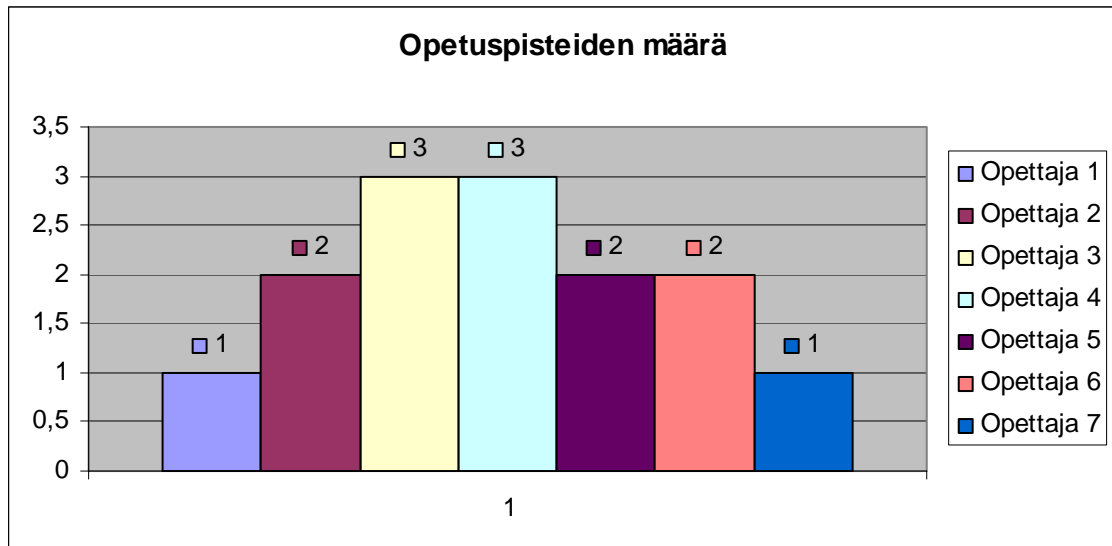
5. Työsuhteen laatu

Yksi opettajista toimi sivutoimisena musiikkileikkikoulunopettajana ja muut päätoimisissa tehtävissä, joista kolme tuntiopettajana ja kaksi vakinaisessa työsuhteessa.

TAULUKKO 4. Työsuhteen laatu

Opettajien määrä	työsuhteen laatu
2	vakinainen
3	päätoiminen tuntiopettaja
1	sivutoiminen tuntiopettaja

Opettajat opettivat 1-3 opetuspisteessä. Kaksi opettajista opetti vain yhdessä opetuspisteessä, muut neljä opettajaa useammassa pisteessä.

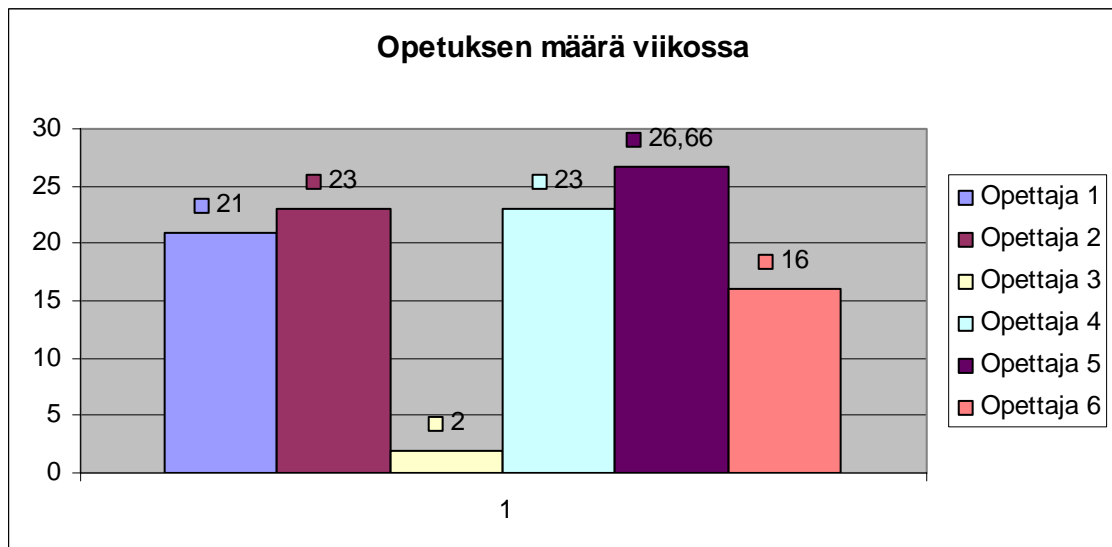


KUVIO 5. Opetuspisteiden määrä

6. Opetuksen määrä viikkotunteina

a) opetuksen kokonaismäärä

Opetuksen viikoittainen määrä vaihteli 2- 26,6 viikkotunnin välillä. Vaikka hajonta oli suuri, kolme opettajista opetti kuitenkin 20–25 viikkotunnin verran. Yksi opettajista ei vastannut tähän kysymykseen. Hajonnan aiheutti yksi sivutoimisena työskentelevä opettaja.



KUVIO 6. Opetuksen määrä viikkotunteina.

b) ”Muun työn” määrä

Tiedustelin keskustelijoilta myös heidän tekemäänsä ”muun työn” määrää. Muuta työtä ilmoitti tekevänsä vain kaksi opettajaa. Muilla ei muuta työtä ollut tai kysymykseni oli epäselvä.

TAULUKKO 5. Muun työn määrä

Opettajia	vkt
1 opettaja:	2 vkt
1 opettaja:	7 vkt
5 opettajaa	ei muuta työtä

c) Palkattomana tehdyn työn määrä

Keskusteluun osallistuneiden musiikkileikkikoulunopettajien tekemä ylimääräinen, palkaton työ oman ilmoituksen mukaan. Tiedustelin tätä asiaa, sillä katson sen vaikuttavan työssä viihtymiseen, kokemukseen työssä jaksamisesta sekä motivaatioon: koko asennoitumiseen työtä kohtaan.

Tämän ryhmän opettajien tekemä ilmaisen työn määrä vahvisti yleistä musiikkileikkikoulunopettajien ammattikunnassa liikkuvaa käsitystä siitä, että tässä ammattiryhmässä tehdään todella paljon ilmaista työtä. Millä perusteella opettaja sen sitten laskee ja ilmoittaa, se on oma lukunsa eikä tässä yhteydessä käy ilmi. Tätä asiaa olen kommentoinut aiemmin tässä työssä. Joka tapauksessa on hälyttävää, jos kaksi keskustelijaa seitsemästä ilmoittaa tekevänsä ilmaista työtä 15–20 tuntia viikossa. Opettajista kaksi ei ilmoittanut tekevänsä ilmaista työtä – ja kaksi ilmoitti tekevänsä palkallista muuta työtä.

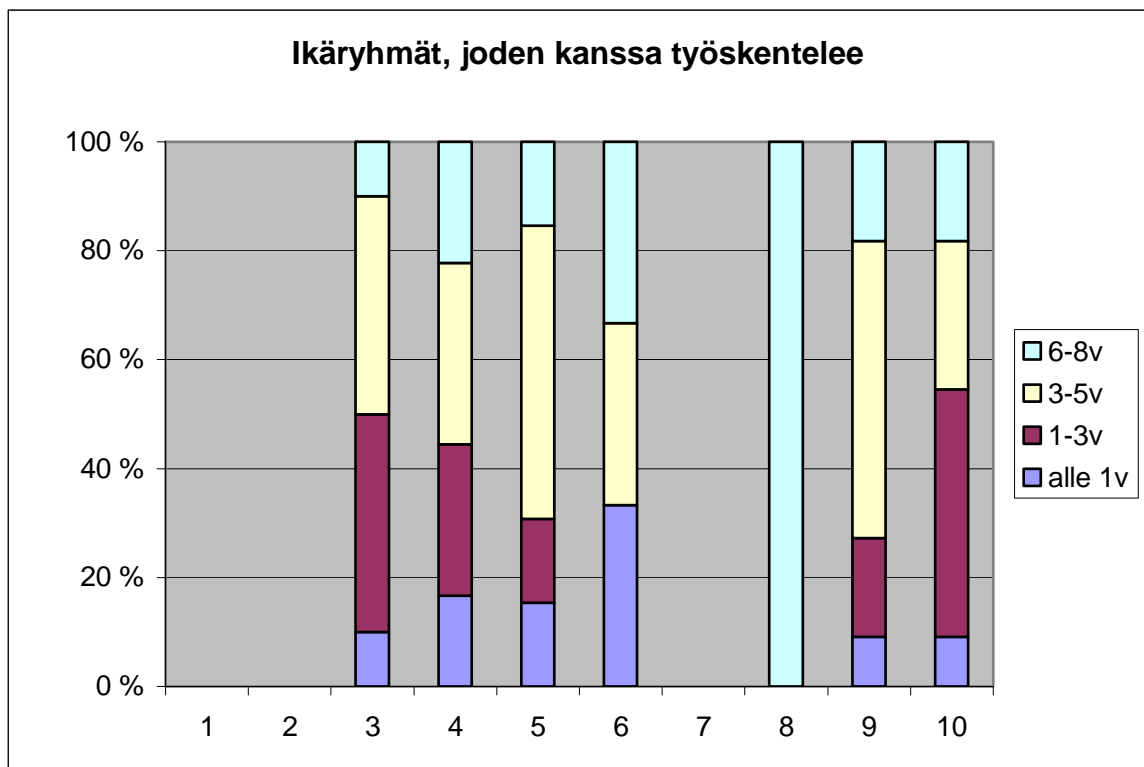
TAULUKKO 6. Tekee työtä omalla ajalla ilmaiseksi (palkkatyön päälle)

	Op. 1	op.2	op.3	op.4	op.5
Tuntia/vko	2	6	1-1,5	20	15

7. Lapsiryhmien ikä

Opettajat ilmoittivat työskentelevänsä musiikkileikkikoulutyön tiimoilta 0-8-vuotiaiden lasten parissa. Yksi opettajista työskenteli ainoastaan 6-8-vuotiaiden parissa ja yksi ilmoitti työskentelevänsä kaikissa ikäryhmissä lukuun ottamatta nappularyhmien 1-3-vuotiaita. Musiikkileikkikoulun ikäryhmät ilmenevät kuviosta 7.

Tutkimukseeni osallistuneilla opettajilla oli muitakin opetustehtäviä kuin musiikkileikkikouluun liittyvää opetusta. Tämä on luonnollista, sillä useilla oli myös instrumenttipedagogin koulutus. Opettajien muut opetustehtävät koostuivat viulunsoitonopetuksesta, nokkahuilunsoiton opetuksesta, musiikin didaktiikan opetuksesta ammattiopiskelijoille, kuoronjohtamisesta sekä musiikin perusteiden opettamisesta 7-8vuotiaille. Uskon, että myös toimenkuvan monipuolisuus vaikuttaa opettajan kokonaiskokemukseen työstään.



KUVIO 7. Lapsiryhmien ikä (alle 1v, 1-3v, 3-5v, 6-8v)

6.1 Musiikkileikkikoulunopettajan eksperttisuuden henkilökohtainen taso

6.1.1 Suhde musiikkiin musiikkileikkikoulunopettajan kokemuksena

Musiikkisuhde nousee tutkimuksessani keskeiseksi mielenkiinnon kohteeksi musiikkileikkikoulunopettajan persoonaa, työmotivaatiota, itsetuntoa ja työssä

jaksamista ajatellen. Henkilökohtaisen musiikkisuhteen olemassa olo olisi tärkeää jokaiselle ”tavalliselle” ihmiselle – on loogista, että se on perustavaa laatua musiikkipedagogille.

Varsinaisesti muusikkouden käsitys: kenen voidaan katsoa olevan taidoiltaan ja tietoiltaan ammattimuusikon tasolla - jää tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Tässä kuvaan ainoastaan *musiikin ja sen kokemuksen merkitystä musiikkileikkikoulunopettajalle*. Luvussa 6.2.1 pureudun myös hieman niihin musiikillisiin tietoihin ja taitoihin, mitä kohderyhmäni musiikkileikkikoulunopettajat pitivät tärkeinä: miten muusikkous tai musiikillisuus musiikkileikkikoulunopettajassa tai hänen työssään rakentuu.

Poimin tähän muutaman keskustelussa nousseen kommentin musiikin merkitystä kuvaamaan, sillä katson, että se kuvaa asian täsmällisimmin ja parhaiten. *Kommentit on poimittu molemmista ryhmistä ja mukana on kaikkien keskustelijoiden ajatuksia*. Kommenteista olen kirjoittanut yhteenvetoja kuvaamaan musiikkileikkikoulunopettajan omaa suhdetta musiikkiin sekä musiikkileikkikoulunopettajan mielestä lasten ja työn kannalta merkittäviä asioita musiikissa / musiikkisuhteessa.

Oma musiikkisuhde:

Tärkeää musiikkileikkikoulunopettajalle on musiikin välittämä tunne: ilman tunnetta ei musiikki kannu.

- ”fiilis!”(Opettaja 3)
- ”vahva intohimo musiikkiin... ”; ”musiikin intohimoinen rakastaminen”, (Opettaja 6)
- ”musiikki tulee niinkun läpi kaikessa”(Opettaja 1)
- ”oman, elävän musiikin kokemuksen kautta”(Opettaja 5)
- ”tulee nää tunteet luontaisesti; sävyt ja tunteet”(Opettaja 4)
- ”Siin’ on tietyssä tunnelmassa mukana”(Opettaja 2)
- ”Se muusikkous on vahva”. (Opettaja 1)
- ”mä todella koen, että se on mulle kaikkein tärkein; painottuu sinne musiikin puolelle” (Opettaja 7)

Musiikkileikkikoulunopettajan muusikkouden ilmenemismuodot liittyvät luovuuteen, käytännön musisointiin, musiikin kokemiseen monipuolisesti eri tavoin: kuunnellen, soittaen, laulaen. Vain siten voi syntyä suhde musiikkiin – ainoastaan siten se myös säilyy.

- ”Omien sovituksien tekeminen, pikku biisien” (Opettaja 7)
- ”On tärkeitä iteki päästä siihen musiikkiin mukaan ja tekemään sitä” (Opettaja 2)
- ”elää sitä musiikkia”(Opettaja 5)
- ”mikä tärkein instrumentti, ni on oma ääni...”(Opettaja 6)
- ”soittotunnilla käyntiä ja orkesterisoittoa ja kuorolaulua”(Opettaja 4)
- ”mä oon tehny niin monenlaista musiikkia... laulanu ja tehny yhtyetyötä ja sit oon soittanu”(Opettaja 4)
- ”rakennetaan sitä suhdetta siihen musiikkiin”.(Opettaja 3)
- ”raahaa saksofonia ja nokkista ja sit soittaa kitaraa ja pianoo..”(Opettaja 2)
- ”syntyis tavallaan, ett ois se kipinä... Semmonen halu, että voi että, tehdään soitinkimppoja!”(Opettaja 7)
- ”koota joku opettaja- kimppa ja soittaa välillä”(Opettaja 6)

Muusikkouden piirteet ja muusikon identiteetti ovat merkittäviä musiikkileikkikoulunopettajalle. He kokevat, että se luo pohjan työlle, identiteetin persoonalle, musiikillisen minän, ammatillisen ja elävän otteen työhön. Musiikki antaa voimaa ja motivoi työn tekemiseen: perusideologiana on se, että jo pieninkin laulu on musiikkia.

- ”musiikin kipinä se on niinkun se, jota se musiikkileikkikoulunopettaja tarvitsee – se on niinkun se pohja”(Opettaja 5)
- ”se (musiikki) pysyy mukana, se musiikki pysyy mukana”(Opettaja 4)
- ”opettajan oma musiikkisuhde on niinku se semmonen ihan, se on se ydin siinä (työssä)” (Opettaja 7)
- ”omassa muusikkoudessa ne musiikin elementit niinkun...”(Opettaja 6)
- ”kun se muusikkous on itsessä, rytmi, rytmi sykkii - ne fraasit elää, ja se kokonaisuus, muoto elää”.(Opettaja 5)
- ” kyllä ihmisen täytyy saada niit’ rakennusaineita ittellensä että on semmonen hyvä ja turvallinen olo...”(Opettaja 3)
- ”musiikillinen kasvu on hirveen merkittävä ja tärkeä... sillon säilyy elävänä se työ”(Opettaja 2)
- ”työ rupee junnaamaan paikallaan ett jos siinä ei oo sitä semmosta joka vie itteeki eteenpäin”(Opettaja 7)
- ”ei tarvitse olla kun pieni laulu niin se että siihen saadaan se musiikin kipinä, ja se...ne sävyt ja tunteet...”(Opettaja 1)

Oma musiikillinen historia, omat kokemukset rakentavat musiikillisen identiteetin kaukaa lapsuudesta alkaen. Varhaismusiikkikasvattaja tarvitsee vahvan, monipuolisen ja laaja-alaisen musiikillisen identiteetin, joka muodostuu aivan toisin kuin muiden musiikkipedagogien (AMK) identiteetti.

- ”muistaakseni kaheksan vuotias olin ku rupesin soittaa viulua” (Opettaja 4)
- ”Sillon kuuskyt- luvulla meill oli semmonen lauluyhtye – te ette voi semmost’ tietää, joka oli Suomessa semmonen yks pop – yhtye.. Kuuskytkuus me tehtiin levy...” (Opettaja 4)
- ”...soittanu viuluu, alttoviuluu, pianoo, laulanu...”(Opettaja 1)
- ”aika paljon esiinnyttiin”(Opettaja 6)
- ”Laulaa lauluyhtyeessä... Keikkailtiin ja tehtiin televisio- ja radio- ohjelmia”(Opettaja 4)
- ”Tehtiin yhteisiä konsertteja esimerkiksi”(Opettaja 7)
- ”musiikkia koko elämä ollu, ja tätä soittamista ja sitä sellasta osaamista” (Opettaja 4)

Musiikkileikkikoulunopettajan henkilökohtainen musiikkisuhde lasten ja työn kannalta:

Opettaja on lapsille esikuva, joka motivoi oppimaan: on hallittava monia instrumentteja ja oma ääni. Työssä itsensä kehittäminen ja mahdollisuus siihen koetaan merkittävänä. Musiikin on elettävä varhaismusiikkikasvattajassa niin, että se on silmin havaittavissa. Opettajan on osattava taitavasti ja selkeästi ilmentää nimenomaan musiikin sävyjä ja tunteita musiikin keinoin. Luovuus on keskeinen osa muusikkoutta: heittäytyminen, valmius lähteä mukaan. Eksperttiyden ydin ilmenee juuri tässä: taidot ja identiteetti ovat niin vahvat ja monipuoliset, että heittäytyminen ja joustavuus ovat mahdollisia. Musiikki on keino johdattaa lapset myös kulttuurin maailmaan, samalla rakentaen lapsen persoonaa ja musiikkisuhdetta musiikillisia taitoja harjoittamalla.

- ”Ne on ihan sillai että oooh... Sä oot niin taitava”(Opettaja 2)
- ”... Aatella, saksofonia todella... Niin voi ku mäkin osaisin soittaa saksofonia...!”(Opettaja 4)
- ”saa sitte vielä kehittää itteensä musiikkialalla”(Opettaja 3)
- ”se on niinku niin vahvasti siellä ett ei lähde liikkumaan miten tahansa vaan elää, ett se musiikki elää siellä”(Opettaja 5)
- ” tavallaan pitäis hallita sen verran hyvin instrumentteja että voi valita suhteellisen vapaasti sävyn mukaan ja sen teeman mukaan...”(Opettaja 5)
- ”Ei kulttuuria ilman musiikkia”(Opettaja 6)
- ”ilo ja se musiikin sytyttäminen kai se merkittävää on...”(Opettaja 7)
- ”jokaisella lapsella pitäisi olla mahdollisuus siihen ilmaisuun, mitä musiikki tarjoaa”(Opettaja 7)
- ”pianon takana kauniisti säestämässä...”(Opettaja 4)
- ”improvisoida noin, noin upeesti siis ku virta oli tango tai mitä tahansa ni kaikki tuli sieltä pianosta...”(Opettaja 3)
- ”löytyy ne soinnut nopeasti”(Opettaja 3)
- ”sä osaat soittaa!”(Opettaja 1)

- ”*Riittääkö oma laulutaito?*”(Opettaja 4)
- ”*toiset on multi-instrumentalisteja, ne osaavat hyvin hyvin, hyvin monenlaisia soittimia hallita... Säestys... Miten sä teet, hyvin monipuolista... Ei sen tarvitse olla piano yksin... Kitara, laattasoittimet...*” (Opettaja 4)
- ”*Me rakennetaan sitä persoonaa ja me rakennetaan musiikillisia taitoja, ja rakennetaan sitä suhdetta siihen musiikkiin*”.(Opettaja 1)
- ”*...hyvin vahva musiikillinen osaaminen myöskin...*” (Opettaja 1)
- ”*fantastiseen, monipuoliseen rikkaaseen, maailmaan, mikä musiikissa voi kaiken kaikkiaan olla, joka päivä lapset saisivat musisoida...*”(Opettaja 4)
- ”*perinteinen kritiikki että ei voi ottaa, jos ei hallitse hyvin jotakin soitinta...*” (on eri mieltä) (Opettaja 5)
- ”*musiikki on niinku itseisarvo, arvossansa, mutta sitte toisaalta ni, se on myös väline ja soitinki on niinku ettei oo niinku toi viuuulu(!)*”(Opettaja 5)
- ”*myöskin se vuorovaikutus niinku sen musiikkisen vuorovaikutuksen välineenä*”(Opettaja 7)
- ”*se soitin on niinkun opettajalla sillä tavalla hallussa ja hallinnassa, että se ei... Sen ei tarte mennä briljeeraamiseksi, vaan että se käyttää niitä sopivassa mitassa sillä tavalla palvelemaan sitä musiikillista päämäärää*”(Opettaja 5)
- ”*länsimainen musiikkikulttuuri ja tavallansa se harmoniapohja on tärkeä ja meidän perinteinen harmonia, ajatellen harmoniatajun kehittymistä, että tavallansa se musiikin kirjo*”(Opettaja 6)
- ”*laidasta laitaan musiikkia... ihan, modernia, hyvin, hyvin modernia, etnomusiikkia, niin edelleen*”(Opettaja 7)
- ”*miten löydetään tuota tavallaan sitä soittamisen tapaa*”(Opettaja 4)
- ”*okei, että tuota voi ottaa jonku soittimen, joka käy siihen kappaleeseen, ja siitä osataan soittaa yks ääni, mutta se tarvitaan siinä... Ni sit sitä voi käyttää sitä soitinta... se on silloin sitä musiikkia*”(Opettaja 5)
- ”*Ei tosiaan tarvii olla vaan klassista tai vaan tietynlaista lastenlaulua; että voi olla erilaisia soittimia, eri maalaisia, erilaisia sävyjä...*” (Opettaja 2)

Pedagogiset taidot, ryhmänohjaustaidot ja (musiikki)kasvatuksen periaatteet ovat merkittäviä pienten lasten kanssa työskennellessä: tarvitaan *näkemys*. Ilman niitä ei ole mitään tehtävissä: voit konsertoida lapsille ja toivoa, että he ”nappaisivat jujun”. Elävän musiikin kuuntelukokemus on lapselle tärkeä elämys, mutta se pelkästään ei riitä..

- ”*tarjotaan semmonen vaihtoehto tekemiselle että mahdollisimman pitkälle kuitenkin toimitaan akustisten soittimien kanssa ja oman äänen kanssa...*”(Opettaja 4)
- ”*Mun mielestä tarviis... Mä haluaisin viedä tonne meidän huoneeseen bändikamat... kaikki haluais soittaa*”(Opettaja 2)

- ”joku piano 2A ei välttämättä ole se, mitä tarvitaan siinä...”(Opettaja 3)
- ”Sillä (musiikilla) ei oo paljon merkitystä, jos et sä tiedä, kuinka sä ryhmää ohjaat”(Opettaja 3)
- ”jos sä et oo siinä niinku sitoutunu sä et oo siihen asiaan (musiikkiin) sillä tavalla niinkun itse eläytyny, niin sä et pysty välittämäänään sitä. Tai se (musiikki) välittyy sillon vähän... Ei niin hyvin.”(Opettaja 6)
- Alkujärkytys astuttaessa instrumenttiopetuksen puolelta varhaisiän musiikkikasvatuksen maailmaan: ”ei musiikkia saa käyttää jossain niinku sellasena, että” tää on nyt nopee musiikki!” (naurahtaa)...(Opettaja 5)
- ”miten sinä käytät sävyjä”(Opettaja 5)
- ”vanhemmatki näkee että on erilaisia soittimia”(Opettaja 7)
- ”miten otan käyttöön omia kappaleita, miten rupeen työstämään musiikkikappaleita...”(Opettaja 1)
- ”elävän musiikin kuuleminen on hirveen tärkeetä”(Opettaja 6)
- ”just se mikä on, että aika rikasta sais olla se musiikki, mitä siellä on niinku tarjolla, että se antaa mahdollisuuksia sitte...”(Opettaja 7)
- ”muskarissa käytetään musiikkia... Elikkä siis niinkun käytetään jotain teosta jossain toiminnassa...”(Opettaja 5)
- ”okei, että tuota voi ottaa jonku soittimen, joka käy siihen kappaleeseen, ja siitä osataan soittaa yks ääni, mutta se tarvitaan siinä... Ni sit sitä voi käyttää sitä soitinta...”(Opettaja 5)
- ”jos on tanssi ni sitten periaatteessa se pitäis niinku näkyä se tanssi myöskin kehosta”(Opettaja 6)
- ”ilmaisupuoli niin että se musiikissa näkyy”(Opettaja 4)
- ”miten mä työstän ihan sitä ylintä, sitä musiikkia”(Opettaja 7)

Ammatillisuus. Työ on haasteellista, raskasta, ahkeran ja aktiivisen ihmisen työtä. Tarvitaan sydän ja motivaatio, kiinnostus musiikkiin ja lapseen – tai lapseen ja musiikkiin. Muusikon ammatti-identiteettiin kuuluu myös musiikintuntemus, jota työssä tarvitaan.

- ”helpommallahan pääsee soitonopettajana”(Opettaja 2)
- ”lasten musiikinopettajaa niinku suuri osa sydäimestä”(Opettaja 1)
- ”soittaa, laulaa, opettaa teoriaa”(Opettaja 1)
- ”miten niitä soittimia soitetaan”(Opettaja 3)
- ”Händelin Largo siitä ja siitä oratoriosta...”(Opettaja 3)

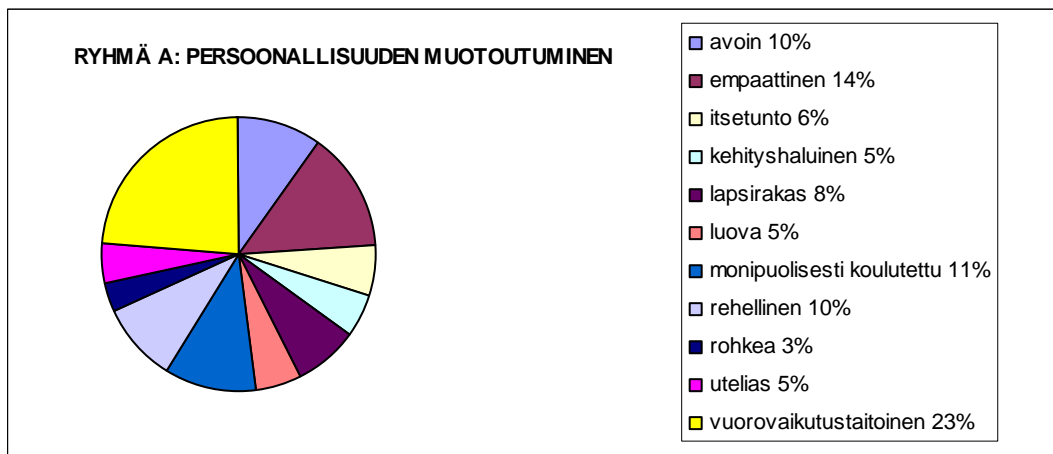
6.1.2 Musiikkileikkikoulunopettajan opettajuus

Jätän musiikkileikkikoulunopettajan opettajuuden yhteenvedon kokoavaan lukuun 6.3.1. Sitä edeltävissä luvuissa kuvaan lähinnä visuaalisesti keskusteluista nousseita asioita, eritellen ryhmien A ja B tulokset (opettajan persoona, ammatti-identiteetti,

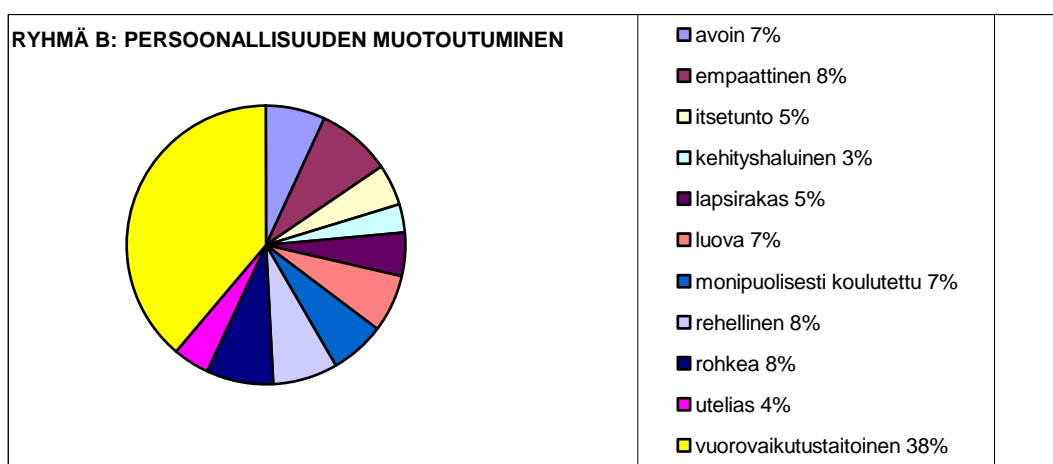
uravalintakysymykset). Katson näiden kaikkien tekijöiden yhdessä vaikuttavan opettajuuteen.

6.1.3 Musiikkileikkikoulunopettajan persoona

Musiikkileikkikoulunopettajan herkkyttä ja voimakasta läsnäoloa kuvaa hyvin opettajan itsensä kommentti musiikkileikkikoulutunnin jälkeen: ”*Oli ihanaa, mua itketti*”. Musiikkileikkikoulun-opettaja tekee työtään koko persoonallaan; voisi sanoa jopa sielustaan ja sydämestään. Hallitsevia piirteitä musiikkileikkikoulunopettajan persoonassa ovat vuorovaikutustaidot, avoimuus ja saadun koulutuksen monipuolisuus (A). Ryhmässä B vuorovaikutustaidot nousevat vieläkin voimakkaammin esille (38 %).



KUVIO 8. Musiikkileikkikoulunopettajan persoonallisuuden muodostuminen, ryhmä A.



KUVIO 9. Musiikkileikkikoulunopettajan persoonallisuuden muodostuminen, ryhmä B.

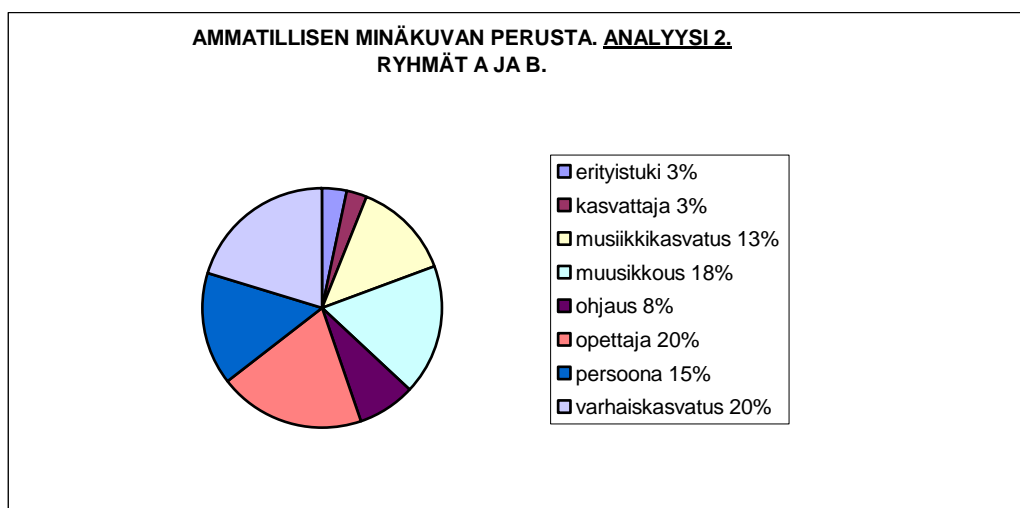
Musiikkileikkikoulutyö on haasteellista opettajalle:

- ”Miten sä osaat sitten jotenkin niin... Olla niin ett ett suljet vähän niitä, pistät vähän, vedät sisälle niitä tuntosarvia, että et aistikaan hirveen herkästi...” (Opettaja 7)

Työn haasteista huolimatta musiikkileikkikoulunopettaja harvoin kovettuu ja toisinaan ”tuntosarvien” olemassaolo käy opettajalle raskaaksi. ”Tuntosarvet” liittyvät empaattisuuteen, jota ryhmässä A esiintyi 14 % ja ryhmässä B 8 %.

6.1.4 Opettajuus ammatti-identiteettiä rakentamassa

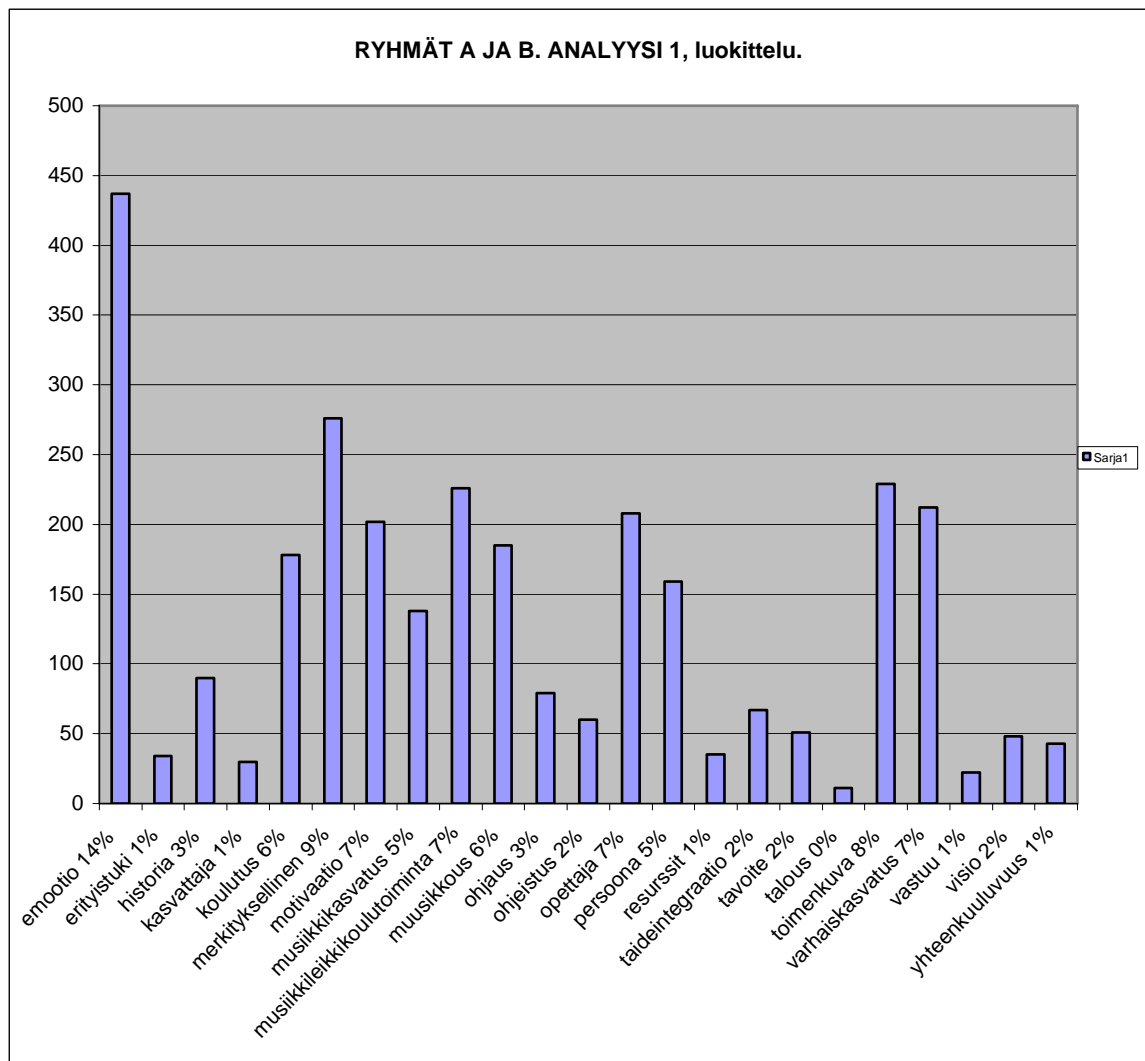
Alla olevista kuvioista jälkimmäisessä (kuvio 11, analyysi 1 erittelemätön yhteenveto) suurpiirteinen kokonaiskuva ensin tekemäni luokittelun (luokittelu 1) pohjalta. Jos kuvioista poimitaan vain erityistuki, kasvattaja, musiikkikasvatus, muusikkous, ohjaus, opettaja, persoona ja varhaiskasvatus (Kuvio 10a), ammatillinen minäkuva rakentuisi *opettajuuden (20 %) ja varhaiskasvatuksen (20 %) sekä muusikkouden (18 %) päälle*⁹⁶. Koska em. piirteet olivat lähes tasavertaisia yleisanalyysissä 1 (opettajuus 7 %, varhaiskasvatus 7 %, muusikkous 8 %), jota muualla tässä työssä en tarkastele, päätin käsitellä muusikkoutta vielä erikseen (luku 6.1.1) näkökulmina musiikkisuhde ja musiikilliset tiedot ja taidot. Halusin saada kuvan musiikkileikkikoulunopettajan muusikkoudesta, sillä se nousi niin selkeästi tutkimuksessani esille.



KUVIO 10a. ANALYYSI 2. Ryhmät A ja B. Ammatillisen minäkuvan perusta.

⁹⁶ Erityistuki-käsite on poimittuna tähän, koska luokka sisältää pääasiassa musiikkiterapeuttisia ja erityiskasvatuksellisia näkökohtia.

Analyysitapaa 1 hyödynnän tässä siis ainoastaan valaistakseni joitakin tekemiäni ratkaisuja. Pitäydyn lähes puhtaasti analyysitavassa 2, jonka avulla sain tulokset helpommin esille.



KUVIO 11. ANALYYSI 1. Ryhmät A ja B, erittelemätön yhteenveto, jonka avulla muodostin kokonaiskuvan keskustelun annista. Tätä tietoa hyödynsin aloittaessani analysoinnin uudestaan opettajapersoonallisuuden kuvaamiseksi mahdollisimman täsmällisesti oikeiden, asiaa kuvaavien ternien avulla.

Musiikkileikkikoulunopettajalla on identiteettinsä perustana opettajan (20 %) ammatti-identiteetti. Toinen yhtä vahva perusta identiteetille nousee varhaiskasvatuksesta (20 %). Kun siihen lisätään vielä muusikkouden (18 %) mukanaan tuoma musiikillinen identiteetti, päästään prosentuaalisesti vasta lukemaan 58 %. Musiikkileikkikoulunopettajan identiteetti perustuu tämän tutkimuksen mukaan vain viidenneksen verran opettajuuteen: mielikuvaan itsestä opettajana. Siihen sekoittuu kasvattajuutta, muusikkoutta, musiikkiterapeutista ja erityispedagogista ajattelua sekä tietysti persoonakohtaisia tekijöitä.

Seuraavassa tarkastelen kolmen vahvimman tekijän suhdetta toisiinsa: muusikkouden, pedagogisuuden ja kasvattajuuden yhdistelmää.

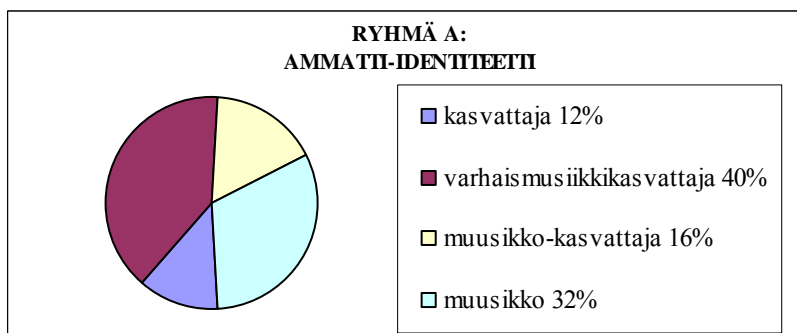
6.1.5 Ammatti-identiteetin muodot: muusikko - pedagogi - kasvattaja

Olen kuvannut termien merkityksen luvussa 5.5, joten en enää tässä yhteydessä esittelen niitä uudestaan. Kuvaan vain tuloksia olettaen, että periaatteeni käyttämistäni termeistä on jo selvillä.

Ryhmässä A *Varhaismusiikkikasvattajan identiteetti* (40 %) koettiin voimakkaimmaksi. Varhaismusiikkikasvattajan identiteettihän on itse asiassa sekoitus varhaiskasvattajan, muusikon ja musiikkikasvattajan ominaisuuksia: se on myös asia, jonka rakentumisen haluan nimenomaan eksperttiyden kuvan löytymisen kautta selvittää ja määritellä tarkemmin. Ryhmässä A oma persoona identifioitiin täsmällisesti nykyisen alan opiskelijan pääaineen mukaisesti: varhaisiän musiikkikasvatukselle rakentuu toimenkuva, ja sitä kautta muodostuu ammatti-identiteetti.

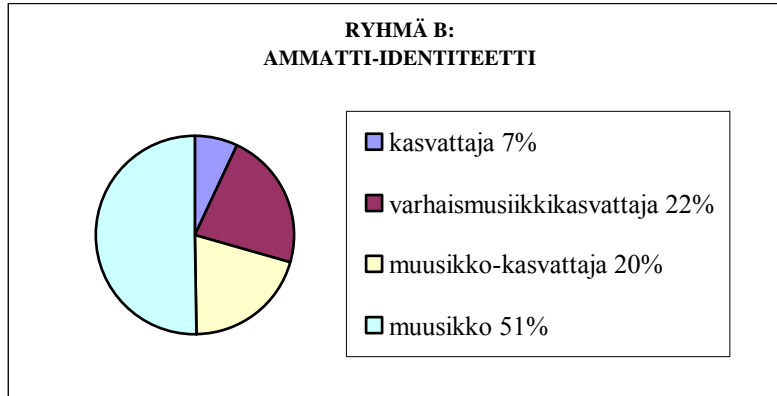
Muusikon identiteetti (32 %) nousi toiseksi voimakkaimpana keskustelussa myös ryhmän A kohdalla. Muut tutkimuksessani esitetämykseeni ja tutkimukseeni perustuen asettamani vaihto-ehdot identiteetille jäivät selvästi pienemmiksi (muusikko-kasvattaja 16 % ja kasvattaja 12 %).

Varhaismusiikkikasvattaja on sisällöllisesti laajempi termi kuin musiikkileikkikoulunopettaja. Tätä olen selvittänyt jo aiemmin luvussa 2.4.



KUVIO 12. Ryhmä A. Ammatti-identiteetti – kuinka se muodostuu

Ryhmässä B selkeästi suurimpana ammatillisen identiteetin osatekijänä koettiin *muusikon identiteetti* (51 %). *Varhaismusiikkikasvattaja* (22 %) ja *muusikko-kasvattaja* (20 %) nousivat lähes yhtä vahvoina seuraaviksi, ja (yleis)kasvattajan identiteettiä (7 %) koettiin löytyvän vain vähän.



KUVIO 13. Ryhmä B. Ammatti-identiteetti – kuinka se muodostuu.

Molemmissa ryhmissä suurimmiksi osatiteeteiksi nousivat varhaismusiikkikasvattajan ja *muusikon* identiteetit⁹⁷. Ryhmässä B *muusikon identiteetti* näyttäisi muodostavan yli puolet (51 %) musiikkileikkikoulunopettajan ammatti-identiteetistä. Kasvattaja-identiteetti jää tässä pienimmäksi osioksi, mutta toisaalta yllättävänkin suureksi: yleiskasvatuksellinen ote näkyy selvästi musiikkileikkikoulunopettajan ammatillisessa kuvassa. Muusikko-kasvattaja piirteet lähenevät musiikkikasvattajaa, jota musiikkileikkikoulunopettaja kokee identiteettiinsä sisältyvän lähes viidenneksen verran.

Opettaja- profiili ja kohderyhmän ikätaso ei tässä kuviossa juurikaan nouse esille. Onko niin, että lapsirakkaus on niin itsestään selvää tälle ammattikunnalle, että se ei edes tule esille näissä kuvioissa? Sekä opettajuutta että suhdetta lapsiin tarkastelen näissä tutkimustuloksissa muualla. Musiikkileikkikoulunopettaja on joka tapauksessa selvästi pienen lapsen pedagogi, minkä johtopäätöksen voi tehdä sekä tästä että monesta muusta yhteydestä tässä tutkimuksessa.

- ”tänä vuonna mä oon tykänny, kauheesti vauvaryhmistä”(Opettaja 3)
- ”lapset tykkää niin kauheesti siellä olla!”(Opettaja 3)
- ”kolmevuotiaat – musta kauheen söpöjä, hirveen lutusia”.(Opettaja 1)

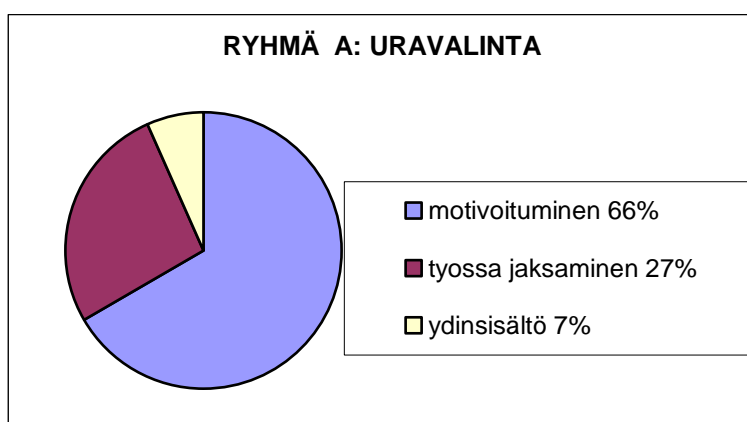
⁹⁷ Verrattuna analyysiin 1 samansuuntainen tulos.

- ”säälittävää lasten kannalta, jos viisivuotiaat on puol kaheksaan asti...ne sanoo mä oon väsyny ja ne sanoo mä en jaksa enää ja mä haluan kotiin... niin kyllä sydän vuotaa verta!”(Opettaja 3)
- ”...pellavatukka..., muistan ihan selvään sen pojan vielä...”(Opettaja 4)
- ”mulla täytyy olla tosi vankka tää pohja lasten kans.”(Opettaja 7)
- ”Oma identiteetti on lasten musiikinopettajan identiteetti.”(Opettaja 1)

6.1.6 Uravalinnasta ja ammattiin sitoutumisesta

Katson motivoitumisen uralla pysymiseen ja jatkamiseen syntyvän Oldhamin et al. (1976), Ruismäen (1991) ja Ahlmanin (1953) ajatusten pohjalta persoonakohtaisen motivaation (työ kiinnostaa), työssä jaksamisen / työuupumuksen – jonka seurauksena motivaatio työn tekemiseen hiipuu - sekä työn ytimen hahmottamisen kautta. Työn ydin koostuu ydinsaamisalueista. Työssä jaksamisella tarkoitan sekä psyykkistä että ja fyysistä työhyvinvointia, työssä viihtymiseen liittyviä seikkoja, työuupumusta ja väsymistä työssä jaksamisen kääntöpuolena, psyykkisiä ja materiaalisia resursseja sekä työympäristöön ja työolosuhteisiin liittyviä seikkoja.

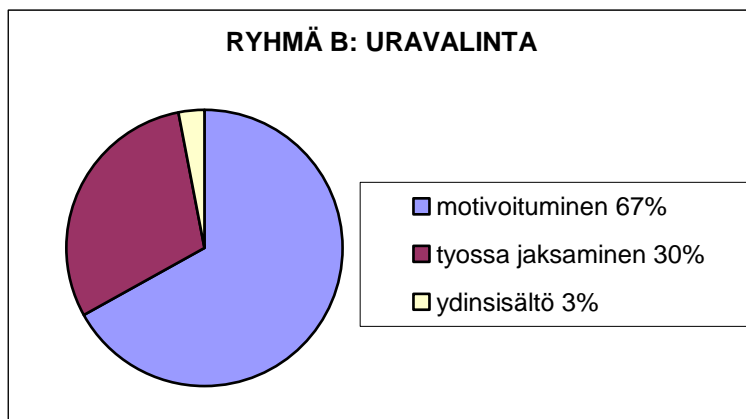
Ryhmässä A. Motivoitumisesta (66 %) mainittiin useimmin, työssä jaksamisesta (27 %) tai työuupumuksesta toiseksi useimmin ja ydinsisällöstä vähiten (7 %). Motivaation vaikutus olisi siis näistä merkittävistä seikoista merkittävin ryhmässä A. Tässä tuloksessa on kuitenkin otettava erityisesti huomioon se, että keskustelijoille ei esitetty mitään kysymystä asian tiimoilta vastattavaksi. On kyseessä oma tulkintani, ymmärrykseni ja itse tekemäni johtopäätökset.



KUVIO 14. Ryhmä A. Uravalinta.

On muistettava lisäksi, että kategoriaan *ydinsisältö* luokittelin vain ja ainoastaan suorat viittaukset ydinsisältöön, siis ne, joissa käytettiin termiä työn ydin / ydinsisältö jne. Lisäksi on tähdennettävä, että keskustelussa oli mukana vain henkilöitä, jotka olivat tietoisesti valinneet musiikkileikkikoulutyön. Jokaisella oli muutakin koulutusta: siinä mielessä kyse oli todella tietoisesta suuntautumisesta musiikkileikkikoulutyöhön.

Ryhmässä B tulokset olivat lähes täsmälleen samanlaiset: motivoituminen (67 %); työssä jaksaminen (30 %) sekä ydinsisältö (3 %).



KUVIO 15. Ryhmä B. Uravalinta.

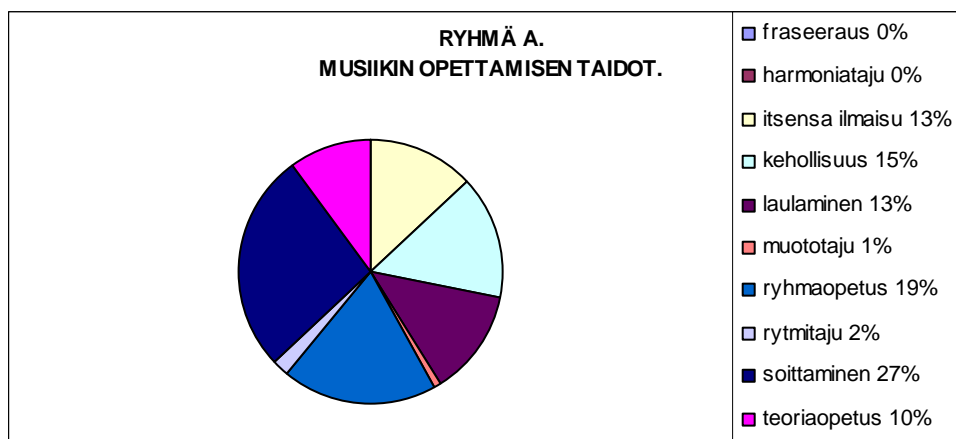
6.2 Musiikkileikkikoulutyön ammatillinen taso

Kokoan tutkimustuloksista kokonaiskuvan tutkimusryhmäni käsityksestä musiikkileikkikoulunopettajan toimenkuvaa koskien. Toimenkuvaan liitän lasten musiikinopetuksessa eli varhaismusiikkikasvatuksessa tarvittavat musiikin opettamisen taidot tutkimukseni perusteella, yleisimmät pedagogiset lähestymistavat ja työssä tarvittavat osaamisyhdistelmät sekä ydinosamisaalueen toimenkuvan kannalta. Viimeiseksi kokoon työmotivaatioon vaikuttavia näkökulmia ja motivaation merkitystä musiikkileikkikoulunopettajan työlle.

6.2.1 Musiikilliset tiedot ja taidot musiikkileikkikoulutyössä

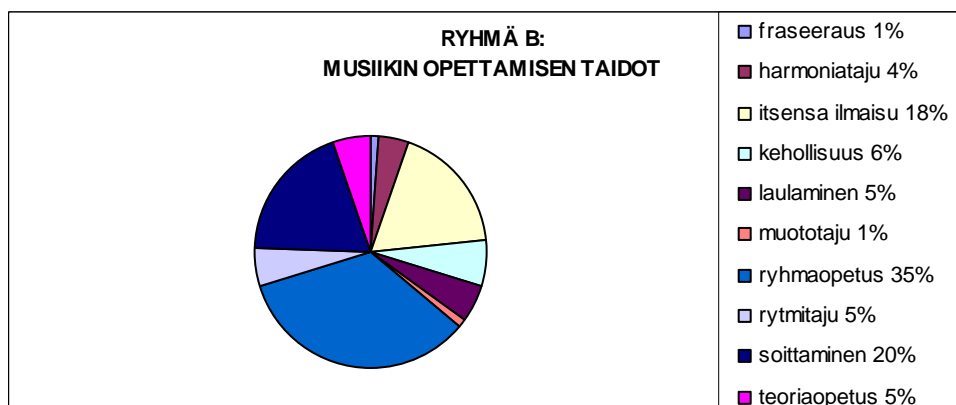
Ryhmässä A musiikkileikkikoulutyön keskeisimpinä taitoina pidettiin soittamista (27 %), ryhmäopetusta (19 %), kehollisuutta (15 %) sekä laulamista ja itsensä ilmaisua, molempia yhtä paljon (13 %). Teoriaopetus (10 %) ja rytmitaju (2 %) sekä muototaju (1

%) jäivät hämmästyttävän vähälle huomiolle, yhteensä 13 %, eikä fraseerauksesta tai harmoniatajasta tullut mainintoja ollenkaan tässä ryhmässä. Syynä on varmasti se, että tässä tutkimuksessa en tietoisesti pyytänyt kertomaan tarvittavista taidoista / työtavoista (kuten laulaminen, soittaminen, kuuntelu) tai musiikin osa-alueista (harmonia, rytmi, muoto...). Poimin yksinkertaisesti yhteiset, esiin nousseet piirteet molempien keskustelujen kuluista, ja tässä tulos. Samasta syystä kuvio muodostuu vähän epäloogisesti, mutta halusin yhdistää tässä kaikki asiat, mitkä lasten musiikinopetukseen liittyen keskustelussa tulivat esiin. Siksi tässä on mukana myös ryhmäopetus varsinaisesti musiikin substanssiin kuulumattomana opettamisen piirteenä.



KUVIO 16. Ryhmä A. Musiikin opettamisen taidot.

Ryhmän B mukaan keskeiset taidot musiikkileikkikoulunopettajan työssä ovat ryhmäopetus (35 %), soittaminen (20 %) ja itsensä ilmaisemisen taito (18 %). Muut muuttujat jäivät selvästi harvinaisemmiksi: kehollisuus (6 %), laulaminen, rytmitaju ja teoriaopetus (kukin 5 %), harmoniataju (4 %) sekä fraseeraus ja muototaju (molemmat 1 %). Myös nämä tiedot koottuna edellä kuvaamalla (ryhmä A) tavalla. Teoriaopetuksen kokonaisuus siis yhteensä 11 %.



KUVIO 17. Ryhmä B. Musiikin opettamisen taidot.

6.2.2 Pedagogiikka ja musiikkileikkikoulu

Ryhmäkeskusteluissa esitettyjen puheenvuorojen pohjalta muodostin kuvan kohderyhmäni jäsenten käyttämistä pedagogiikan muodoista. Käyttämässäni tulkinnoissa pyrin olemaan johdonmukainen ja tarkka, ja muodostin luokat ainoastaan ryhmäkeskustelussa nousseiden ajatusten pohjalta. Pedagoginen näkemys muodostui selvästi erilaiseksi ryhmissä A ja B. On mahdollista, että jos asiaa selvitettäisiin toisin, ja pyydetäisiin vastausta nimenomaisesti pedagogisiin painotuksiin, tulokset voisivat muodostua toisenlaisiksi. Joka tapauksessa on selvää, että musiikkileikkikoulutyölle ominaiset piirteet nousivat työlle luonteenomaisina keskusteluissa: elämykset, prosessit ja taideintegraatio läpäisevät varhaisiän musiikkikasvatuksen kenttää kokonaisuudessaan, mikä tuli esille myös molemmissa tutkimukseeni sisältyneissä ryhmäkeskusteluissa.

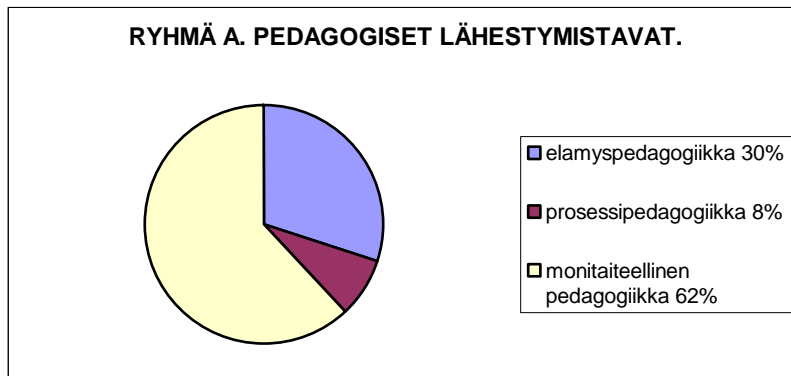
Elämykset, prosessit ja integraatio (tässä: monitaiteellisuus) luonnollisesti sekoittuvat keskenään ja rajaa niiden välille on vaikea piirtää. Tulosta pitää tulkita niin, että nämä kaikki kolme yhdessä muodostavat pedagogisen pohjan musiikkileikkikoulutyölle painopisteen vaihdellessa tilannekokonaisuuden mukaan.

Ryhmässä A monitaiteellinen pedagogiikka (62 %) esiintyi puheenvuoroissa kaikkein useimmin: musiikkia siis integroidaan paljon. Keskustelussa ilmeni myös, että integrointia tehdään myös pitkäjänteisesti ja suunnitelmallisesti yhteistyössä eri alojen (yleisimmät tanssi; kuvataide) specialistien kanssa. Musiikkileikkikoulunopettaja itse keskittyi siis useimmiten oman erikoisalansa, musiikin opettamiseen. Tätä mallia ryhmän A keskustelijat pitivät ihanteellisena sekä oman jaksamisensa, työmotivaation että työn ja lasten oppimisen kannalta.

Elämyksellinen pedagogiikka (30 %) nousi toiseksi eniten käytettynä esille ryhmän A keskusteluissa ⁹⁸. Lapsen oppiminen tapahtuukin juuri elämysten kautta, edeten myöhemmin, lapsen kasvaessa vähitellen kognitiivisellekin tasolle. Kuviota varten lyhensin termin muotoon elämyspedagogiikka. Tarkoitin sillä siis elämyksellistä pedagogiikkaa.

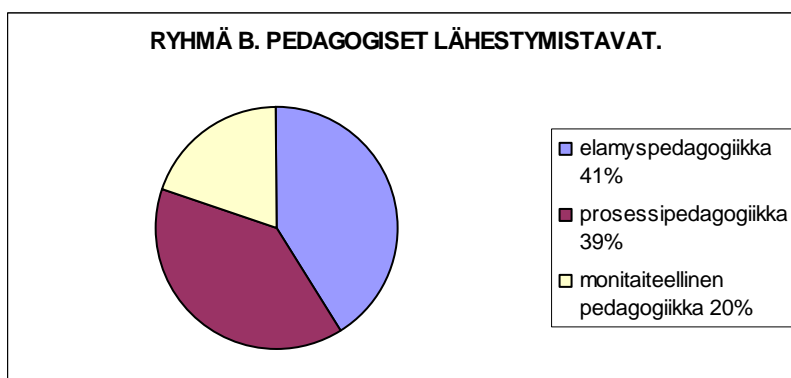
⁹⁸ Muistutan edelleen aiemmasta viittauksestani Kurt Hahnin elämyspedagogiikkaan: tässä ei ole kyse siitä.

Vähiten ryhmässä A esiintyi kommentteja prosessipedagogiikkaan (8 %) viitaten. Prosessi esiintyy ehkä selvemmin erilaisten juhla- ja konserttivalmistelujen läheisyydessä; tässä saattaisi olla kyse keskusteluajankohdasta. Myös persoonallinen tyyli luonnollisesti vaikuttaa aina pedagogisiin ratkaisuihin ja tapoihin.



KUVIO 18. Ryhmä A Pedagogiset lähestymistavat.

Ryhmässä B eniten uskottiin elämykselliseen pedagogiikkaan (41 %). Melkein yhtä suureksi nousi työssä prosessipedagogiikan (39 %) osuus. Myös monitaiteellinen pedagogiikka (20 %) muodosti varteenotettavan vaihtoehdon toiminnalle. Aluksi (ryhmän A kohdalla) esittämäni perustelut koskevat myös ryhmää B.



KUVIO 19. Ryhmä B Pedagogiset lähestymistavat.

6.2.3 Musiikkileikkikoulutyön kokonaisilme ja ydinosaaminen

Musiikkileikkikoulunopettajan työssä tarvitaan monenlaisia ominaisuuksia: työ on monimuotoista. Piirrän keskustelujen pohjalta kokonaiskuvan siitä, mistä työn kokonaisilme muodostuu. Työtehtäviä tässä kokonaisuudessa ei eritellä: niitä olen

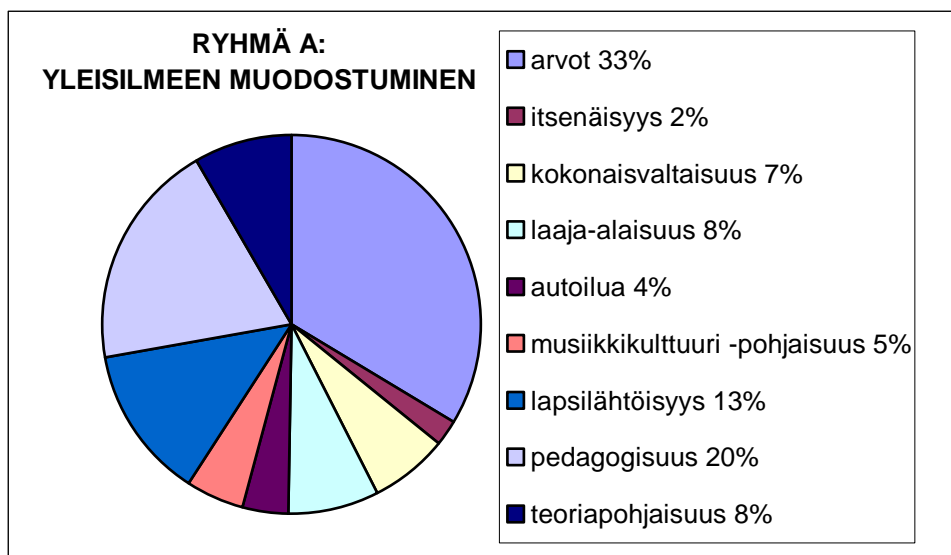
esitellyt työssäni jo aiemmin; tässä kokoan tutkimustuloksiini tutkimuksessani esiin tulleita ajatuksia.

Kyseessä on edelleen oma tulkintani ja käsitykseni asiasta. Luokittelu on joiltakin osin hyvin yllättävä (”autoilua”) ja luokat myös tässä muodostaisivat loogisia kokonaisuuksia toisin ryhmiteltyinä. Tässäkin haluan silti pitää kiinni siitä että edelleen rakennan yksityiskohtien kautta kokonaiskuvaa, jota voi myöhemmin lähteä tarkentamaan käyttäen myös suurempaa otantaa.

Ryhmän A mukaan musiikkileikkikoulutyön kokonaisilme muodostuu seuraavasti:

1. arvot (33 %);
2. pedagogisuus (20 %)
3. lapsilähtöisyys (13 %)
- 4.-5. laaja-alaisuus ja teoriapohjaisuus (kumpikin 8 %)
6. kokonaisvaltaisuus (7 %)
7. musiikkikulttuuri-pohjaisuus (5 %)
8. autoilu (4 %) sekä
9. itsenäisyys (2 %).

Musiikkileikkikoulutyön merkittävimmät piirteet ovat siis arvot ja pedagogiikka (yhteensä 53 %) ryhmän A näkemyksen mukaan. Lapsilähtöisyys nousee kolmantena selkeänä piirteenä esille (13 %).

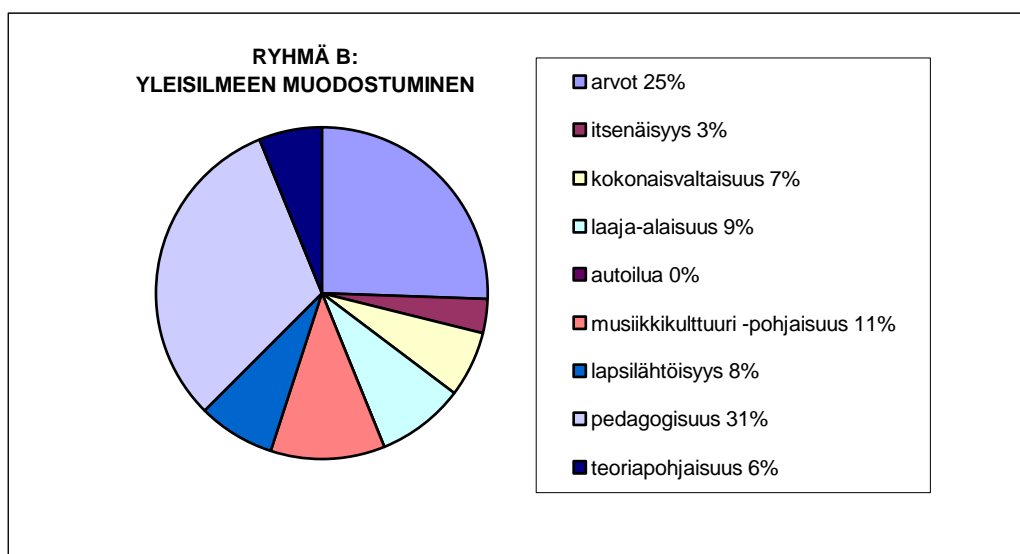


KUVIO 20. Ryhmä A. Musiikkileikkikoulutyön kokonaisilme.

Ryhmän B mukaan musiikkileikkikoulutyön kokonaisilme muodostuu seuraavista piirteistä:

1. Pedagogisuus (31 %) 2. Arvot (25 %) 3. musiikkikulttuuri-pohjaisuus (11 %)
 4. Laaja-alaisuus (9 %) 5. Lapsilähtöisyys (8 %) 6. Kokonaisvaltaisuus (7 %)
 7. Teoriapohjaisuus (6 %) 8. Itsenäisyys (3 %) 9. Autoilu (0 %)

Musiikkileikkikoulutyön merkittävimmät piirteet myös ryhmän B mielestä ovat pedagogisuus ja arvot (yhteensä 56 %), mutta päinvastaisessa järjestyksessä. Lapsilähtöisyys jää sijalle 5., ja musiikkikulttuuri-pohjaisuus nousee kolmanneksi selväksi piirteeksi (11 %).



KUVIO 21. Ryhmä B. Musiikkileikkikoulutyön kokonaisilme.

6.3 Musiikkileikkikoulunopettajan eksperttiys

”Yhdistettynä se – se tuota lastentarhanopettajakoulutus – ja tää niinku pitkä musiikin opiskelu Akatemiassa, ni se on ainaki mulla ollu ihan fantastinen yhdistelmä.” (Opettaja 4)

”Enkö ole osannut tarjota näitä asioita vanhemmille tietoon niin että ymmärtävät tässä on ihan oikeasti musiikkikasvatuksesta kysymys...”(Opettaja 4)

Musiikkileikkikoulunopettajan - varhaisiän musiikkikasvatuksen ekspertin- kuva rakentuu tutkimuksessani seuraavasti (kuvio 22 a ja b, sivu 167):

Eksperttiyteen vaikuttavat sekä 1) henkilökohtaisen tason tekijät, joista *ammattillinen minäkuva* rakentuu että 2) toimenkuva ja työn kokonaisuus: *ammattinkuva*. Nämä molemmat vaikuttavat toisiinsa ja muokkaavat *alati* eksperttiyden kokonaiskuva, jonka

painopisteet vaihtelevat persoonakohtaisesti: eksperttiys muodostuu yksilöllisesti. Ei ole kahta samanlaista eksperttiä. Eksperttiys on jatkuvasti muuntuvaa ja syventyvää, ja kehittyy vuorovaikutusprosessissa ammatinkuvan ja ammatillisen minäkuvan vaikutuksesta. Musiikin kanssa toimittaessa myös musiikillinen eksperttiys muuntuu ja syventyy samalla tavoin: kaikki osatekijät vaikuttavat toisiinsa. Henkilökohtaisella tasolla musiikkileikkikoulunopettajan ydinosaaminen vaatii pohjaksi musiikkisuhteen, monipuolisen ammatti-identiteetin sekä sitoutumisen työhön, jonka edellytyksenä on motivaatio ja mielenkiinto substanssia kohtaan. Siksi kuvaan sitä pyramidin kärkenä.

Musiikkileikkikoulunopettajan ammatinkuvan tasolla ekspertillä on oltava vahvasti hallinnassaan kaikki osa-alueet: musiikilliset tiedot ja taidot, pedagogiset taidot erilaisine muotoineen sekä työ kokonaisvaltaisella tasolla: myös ydinosaamisalueen hallinnan tuntu on täsmällistä. Ammatinkuvan tasolla varhaisiän musiikkikasvatuksen ekspertin kokemusmaailma muodostuu koko sosiaalisen, yhteiskunnallisen, musiikillisen, musiikkikasvatuksellisen: työelämän kokonaisuudesta kaiken kaikkiaan. Olen kuvannut työelämän kokonaiskenttää pääluvussa 2, ja toimenkuvan ja työn kokonaisuuden piirteitä nousee luonnollisesti tutkimuksestani esille.

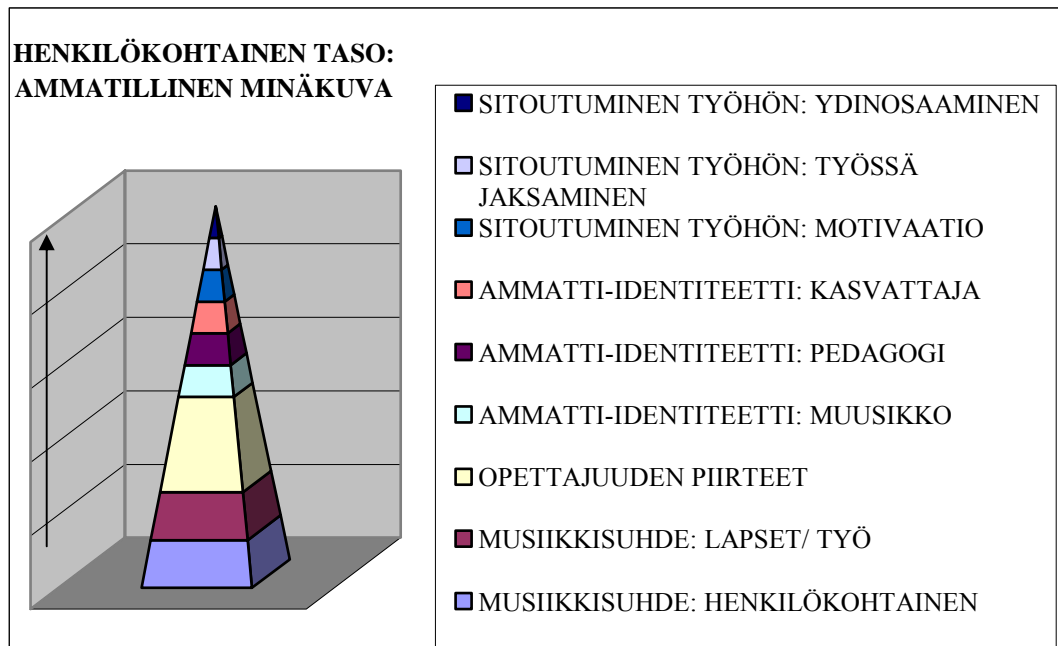
Koska eksperttiys muodostuu yksilöllisesti, en esitä kuvion 22 a ja b osioita prosentuaalisesti. Kuvio kokoaa keskeiset asiat. Opettajuuden piirteisiin voidaan laskea kuuluvaksi kaikki persoonalliset ominaisuudet ja ammatillinen know-how. Kuvaan kuvion 22 molempia osia eritellysti luvuissa 6.3.1 (22 a, ammatillinen minäkuva) ja 6.3.2 (22 b, ammatinkuva).

6.3.1 Taso I: ammatillinen minäkuva

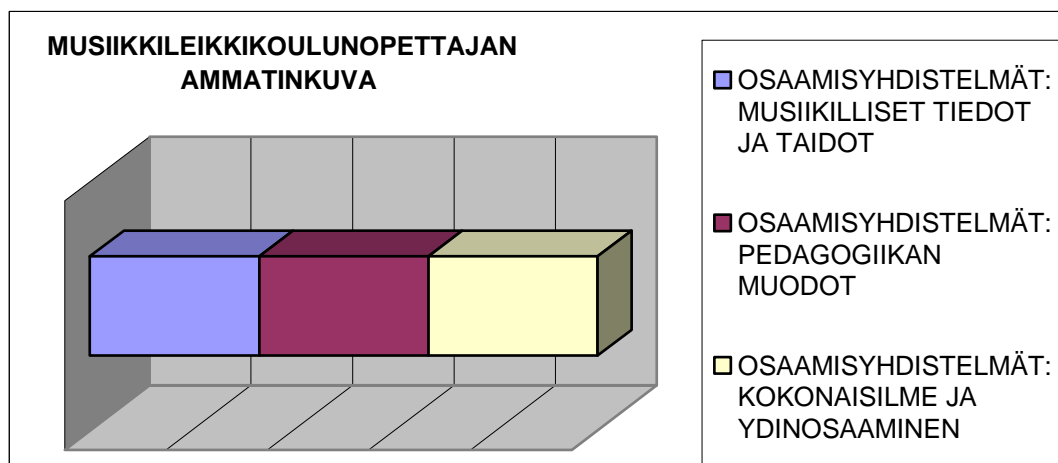
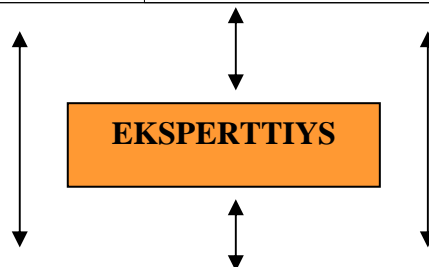
1. Musiikkisuhde

Musiikkisuhde nousee tutkimuksessani myös henkilökohtaisesti tärkeimmäksi mielenkiinnon kohteeksi musiikkileikkikoulunopettajan persoonaa, työmotivaatiota, itsetuntoa ja työssä jaksamista ajatellen. Henkilökohtaisen musiikkisuhteen olemassa olo olisi ensiarvoisen tärkeää jokaiselle ”tavalliselle” ihmiselle – on selvää, että se on keskeinen musiikkipedagogille.

Varsinaisesti muusikkouden määrittely: kenen voidaan katsoa olevan taidoiltaan ja tiedoiltaan ammattimuusikon tasolla - jää tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Tässä kuvaan ainoastaan *musiikin ja sen kokemuksen merkitystä musiikkileikkikoulunopettajalle* sekä henkilökohtaiselta että työn kannalta tarkastellen. Luvussa 6.2.1 ja sen pohjalta tekemässäni synteessä (luvussa 6.3.2) pureudun myös hieman niihin musiikillisiin tietoihin ja taitoihin, mitä kohderyhmäni musiikkileikkikoulunopettajat pitivät tärkeinä. Erikseen kuvaan, miten muusikkous tai



KUVIO 22a. TASO I



KUVIO 22b. TASO II

musiikillisuus musiikkileikkikoulunopettajassa rakentuu (tämä luku, 6.3.1, A. Oma musiikkisuhde) ja miten se heijastuu musiikkileikkikoulutyöhön (luku 6.3.1, B. Lasten ja työn kannalta merkittävää).

Kuvaan keskustelussa esille tulleiden kommenttien pohjalta yhteenvetoja kuvaamaan

- musiikkileikkikoulunopettajan omaa suhdetta musiikkiin sekä
- musiikkileikkikoulunopettajan mielestä lasten ja työn kannalta merkittäviä asioita musiikissa / musiikkisuhteessa

A) Oma musiikkisuhde:

Tärkeää on musiikin välittämä tunne: ilman tunnetta ei musiikki kannata (vrt. esim. Suzuki 2000). Muusikkouden ilmenemismuodot liittyvät luovuuteen, käytännön musisointiin, musiikin kokemiseen monipuolisesti eri tavoin: kuunnellen, soittaen, laulaen. Vain siten voi syntyä suhde musiikkiin, ja vain siten se myös säilyy.

Muusikkouden merkitys musiikkileikkikoulunopettajalle tulee esille monin eri tavoin. Se luo pohjan työlle, identiteetin persoonalle, musiikillisen minän perustan sekä ammatillisen ja elävän otteen työhön. Musiikki antaa voimaa ja motivoi työn tekemiseen. Musiikkileikkikoulunopettaja lähtee siitä ajatuksesta liikkeelle, että jo pieninkin laulu on musiikkia: pienestäkin laulusta tulee tehdä musiikkia.

Oma musiikillinen historia, omat kokemukset rakentavat musiikillisen identiteetin kaukaa lapsuudesta alkaen. Varhaismusiikkikasvattaja tarvitsee vahvan, monipuolisen ja laaja-alaisen musiikillisen identiteetin, joka muodostuu aivan toisin kuin muiden musiikkipedagogien (AMK) identiteetti. Painopiste on muualla. (vrt. esim. Kosonen 1999.)

B) Lasten ja työn kannalta merkittävää:

Opettaja on lapsille esikuva, joka motivoi oppimaan: on hallittava monia instrumentteja ja ennen kaikkea oma ääni. Työssä itsensä kehittäminen ja mahdollisuus siihen koetaan merkittävänä. Musiikin on elettävä varhaismusiikkikasvattajassa niin, että se on silmin havaittavissa. Opettajan on osattava taitavasti ja selkeästi ilmentää nimenomaan musiikin sävyjä ja tunteita musiikin keinoin. Luovuus on keskeinen osa muusikkoutta: heittäytyminen ja esteetön valmius lähteä heti mukaan ovat ominaisia piirteitä.

Eksperttiyden ydin ilmenee juuri tässä: musiikilliset taidot ja musiikillinen identiteetti ovat niin vahvat ja monipuoliset, että heittäytyminen ja joustavuus ovat mahdollisia. Musiikki on keino johdattaa lapset myös kulttuurin maailmaan, samalla rakentaen lapsen ja hänen läheistensä persoonia ja musiikkisuhdetta musiikillisia taitoja harjoittamalla. (ks. esim. Fredrikson 1994, Saastamoinen 1990, Wood 1982; Dreyfus et al. 1986.)

Pedagogiset taidot, ryhmänohjaustaidot ja (musiikki)kasvatuksen periaatteet ovat merkittäviä pienten lasten kanssa työskennellessä: tarvitaan *näkemyks*. Ilman niitä ei ole mitään tehtävissä: voit konsertoida lapsille ja toivoa, että he ”nappaisivat jujun”. Elävän musiikin kuuntelukokemus on lapselle tärkeä elämys, mutta se pelkästään ei riitä. (mm. Wood 1982; Saari 2002.)

Ammatillisuus. Työ on haasteellista, raskasta, ahkeran ja aktiivisen ihmisen työtä. Tarvitaan sydän ja motivaatio, kiinnostus musiikkiin ja lapseen – tai lapseen ja musiikkiin. Muusikon ammatti-identiteettiin kuuluu luonnollisena osana musiikintuntemus, jota työssä myös tarvitaan: tämän otan esille, koska olen törmännyt tämän kysymyksen kyseenalaistamiseen useita kertoja. Näissä ammatti-ihmisten keskusteluissa moista epäilyä ihmeteltiin syvästi.

Musiikkileikkikoulunopettajan ammatillisuuteen liittyy syvätasolla taito asettaa tavoitteita edeten loogisesti ja lapsen musiikillisen kehityksen tuntemuksen pohjalta tasolta toiselle, tarjoten lapselle elämyksiä ja flow-kokemuksia sekä hänen luovalle persoonalleen tilaa työstää sekä sisäsyntyisiä musiikillisia tarpeita että muita tarpeita musiikin keinoin. Varhaisiän musiikkikasvatuksen ekspertti osaa kuunnella lasta taitavasti tulkiten ja virittyen juuri oikeisiin tunnetiloihin ja sävyihin – ja silloin hän tavoittaa lapsen sisimmän: vuorovaikutuksessa tapahtuu sekä musiikillinen että kokonaisvaltainen kasvu.

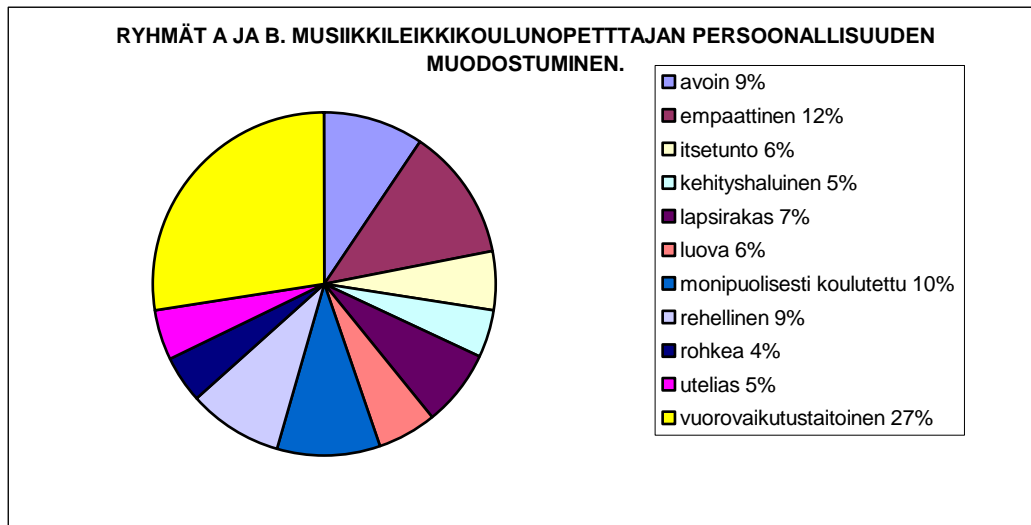
2. Musiikkileikkikoulunopettajan opettajuus:

A) Persoonalliset piirteet

Hallitseva piirre musiikkileikkikoulunopettajan persoonassa näyttää olevan *vahvuus vuorovaikutuksessa (27 %)*, joka nousee ylivoimaisesti suurimpana luokkana esille.

Ryhmässä A vuorovaikutuksen lisäksi yli 10 % ylittävät seuraavat piirteet: empaattinen, monipuolisesti koulutettu, avoin ja rehellinen.

Ryhmässä B: vuorovaikutuksen määrä on hallitseva. Muita selkeästi erottuvia piirteitä ryhmässä B olivat empaattinen, rehellinen ja rohkea, jotka kukin saavuttavat 8 % sekä avoin, luova ja monipuolisesti koulutettu, joista kukin saavuttaa 7 %



KUVIO 23. Ryhmät A ja B. Musiikkileikkikoulunopettajan persoonallisuuden muodostuminen. Synteesi.

Musiikkileikkikoulun opettajapersoona näyttäisi siis tutkimuksessani rakentuvan:

- vuorovaikutustaidoista (27 %)
- empaattisuudesta (12 %)
- monipuolisesta koulutuksesta (10 %)
- avoimuudesta ja rehellisyydestä (kumpikin 9 %)
- lapsirakkaudesta (7 %)
- itsetunnosta ja luovuudesta (molemmat 6 %)
- kehityshalusta ja uteliaisuudesta (5 %)
- rohkeudesta (4 %).

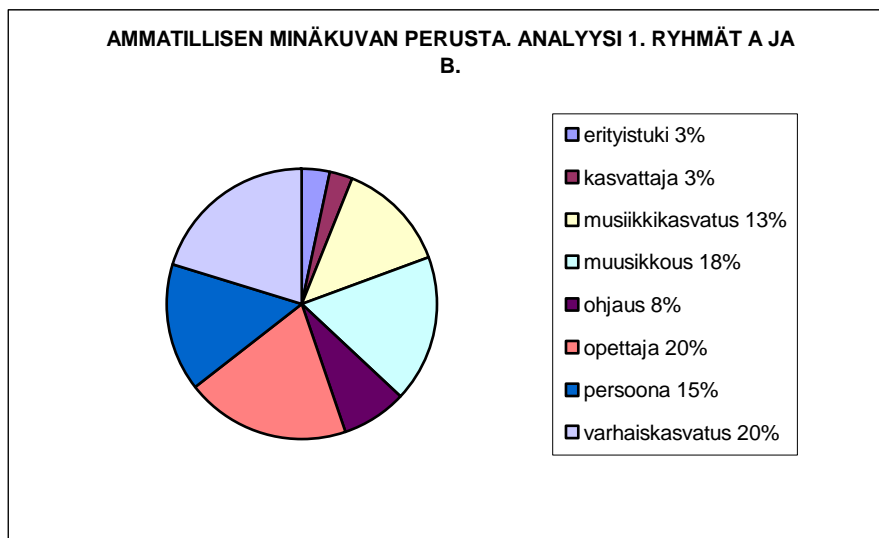
Tutkimustuloksissa kuvaan siis persoonallisuuden piirteistä musiikillisuuteen ja musikaalisuuteen liittyvät tekijät erikseen eivätkä ne siksi näy ollenkaan tässä yhteydessä (kuviossa 24).

B) Opettajuus ja muusikkous ammatti-identiteettiä rakentamassa

Alla olevassa kuviossa (Kuvio 10b) ensin tekemäni luokittelun (luokittelu 1) yhteenvedon pohjalta poimitut piirteet erityistuki, kasvattaja, musiikkikasvatus, muusikkous, ohjaus, opettaja, persoona ja varhaiskasvatus.⁹⁹, joiden pohjalta kuvaan

⁹⁹ Erityistuki poimituna tähän, koska luokka sisältää pääasiassa musiikkiterapeuttisia ja erityiskasvatuksellisia näkökohtia.

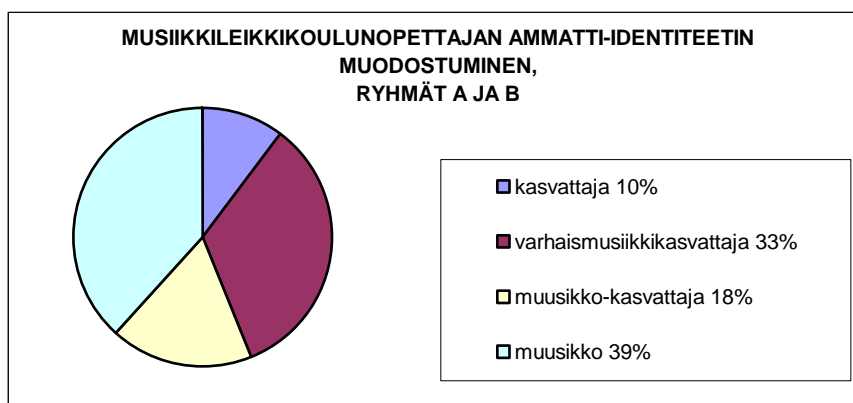
ammattillista minäkuvaa rakentuvana tässä *opettajuuden (20 %)* ja *varhaiskasvatuksen (20 %)* sekä *muusikkouden (18 %)* perustalle. Tämän todettuani päätin käsitellä muusikkoutta¹⁰⁰ omana erillisenä osionaan sekä selvittää varsinaisen hyväksymäni analyysitavan (2) pohjalta muusikko – pedagogi – kasvattaja –osa-alueiden painopisteen asettumisen tutkimuksessani.



KUVIO 10b. ANALYYSI 1. Ryhmät A ja B. Ammatillisen minäkuvan perusta.

Ammatti-identiteetin perusta ja opettajuuden rakentuminen: muusikko - pedagogi - kasvattaja.

Synteesi ryhmistä A ja B. Selvitän tilannetta tarkemmin kuvion 24 alapuolella.



KUVIO 24. Yhteenveto, ryhmät A+B. Ammatti-identiteetti – kuinka se muodostuu.

¹⁰⁰ *Muusikkoutta* lähestyn seuraavin tavoin analyysissäni: musiikkileikkikoulunopettajan eksperttiyden rakennan kuvaamalla hänen opettajapersoonallisuuttaan (*musiikkisuhde*, ammatti-identiteetin muodot: *muusikko*, pedagogi, kasvattaja) ja toimenkuvan asettamia vaatimuksia (*musiikilliset tiedot ja taidot* musiikkileikkikoulutyössä; pedagogiikan muodot, työn edellyttämät osaamisyhdistelmät ja ydinosaaminen sekä työmotivaatio).

Musiikkileikkikoulunopettajan ammatti-identiteetin kokonaiskuva näyttäisi siis muodostuvan muusikkoudesta (39 %), varhaismusiikkikasvattajuudesta (33 %), muusikko-kasvattajuudesta (18 %) sekä kasvattajuudesta (10 %). Mikäli luokat yhdistettäisiin kahdeksi pääkategoriaksi, musiikillinen ja kasvattajan identiteetti, voitaisiin löytää vielä selkeämpiä tuloksia. Voidaan havaita kuitenkin musiikkileikkikoulunopettajan selvästi mieltävän itsensä myös ammattikasvattajaksi.

Luokkia yhdistettäessä musiikillinen identiteetti nousee entistäkin vahvempana esille: muusikkous (39 %) + puolet muusikko-kasvattajuudesta (9 %)+ kolmannes varhaismusiikkikasvattajuudesta (11 %): Tämän leikkimielisen laskelman perusteella voidaan todeta muusikkouden vahvistuminen entisestään → yht. 59 %.

Kasvattajan identiteetti: kasvattajuus (10 %) + puolet muusikko-kasvattajasta (9 %) + kaksi kolmannesta varhaismusiikkikasvattajuudesta (22 %) → yht. 41 %. Myös kasvattajuus painaa raskaana vaakakupissa.

Opettaja-profiili ja kohderyhmän ikätaso ei tässä kuviossa juurikaan nouse esille. Musiikkikasvattajuuden käsite jo sinänsä merkitsee musiikinopettajuutta. Tavallaan tässä luokittelussa opettajuudelle ei edes puhtaana ilmiönä ole tilaa. Toisaalta: luokittelu tapahtui nimenomaan ryhmäkeskustelussa esiin nousseiden asioiden pohjalta.

Lapsirakkaus on toinen asia, joka jää vain hiljaisen tietämyksen varaan. Onko niin, että lapsirakkaus on niin itsestään selvää tälle ammattikunnalle, että sitä ei erikseen tuoda esille ammattipiireissä? Sekä opettajuutta että suhdetta lapsiin tarkastelen tässä tutkimuksessa muualla. Musiikkileikkikoulunopettaja on joka tapauksessa selvästi pienen lapsen pedagogi, minkä johtopäätöksen voi tehdä monesta muusta yhteydestä tässä tutkimuksessa.

Uravalinnasta ja ammattiin sitoutumisesta

Katson motivoitumisen uralla pysymiseen ja jatkamiseen syntyvän Oldhamin et al. (1976), Ruismäen (1991) ja Ahlmanin (1953) ajatusten pohjalta persoonakohtaisen motivaation eli työn kiinnostavuuden, työssä jaksamisen vs. työuupumuksen, jonka seurauksena motivaatio työn tekemiseen hiipuu, sekä työn ytimen hahmottamisen kautta. Erik Ahlman (1953) on sanonut: *”ihmisen onni on mitä suurimmassa määrin*

riippuvainen siitä, saako hän kehittyä varsinaisen minänsä mukaisesti.” (Kari et al. 2001, 41). Onko tässä ajatuksessa myös työssä viihtymisen perusta? Minkälainen on musiikkileikkikoulunopettajan varsinainen minä? Siihen olen tässä etsimässä vastauksia. Järvinen (1999) selvittää hienosti ammattiin sitoutumisen vaiheita ja ammatillisen kasvun tapahtumaa. Käsitän Järvisen (1999) ajatukset eksperttiyttä selventävänä. Ihmisen kasvu etenee pikemminkin prosessimaisesti kuin kärjistetysti sanoen rappu kerrallaan. Eksperttiyden teorioista voi kuitenkin löytää selkeitä piirteitä ja ajatusmalleja tuekseen.

Ruismäen (1991) tutkimuksessa Oldham et al. (1976) löysivät viisi työviihtyvyyttä, työmotivaatiota ja työsuorituksen tasoa säätelevää tekijää: 1. Työn edellyttämien taitojen ja kykyjen käyttö; 2. Työtehtävien selkeys; 3. työtehtävien koettu merkityksellisyys; 4. Työn vapaus ja mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin sekä vastuullisuuden tunne ja 5. Palautteen selkeys ja suoruus työsuoritusta ohjaavana tekijänä (Ruismäki 1991, 40.) Voidaan siis kysyä, toteutuvatko nämä Ruismäen (1991) esittelemät ajatukset musiikkileikkikoulunopettajan työssä. Voiko musiikkileikkikoulunopettaja toteuttaa persoonaansa työtehtäviensä kautta? Pääseekö hän käyttämään taitojaan ja kykyjään hyödyksi työssään? Ovatko työtehtävät selkeitä? Koetaanko ne merkityksellisinä? Onko työ vapaata, itsenäistä ja vastuullista? Saako musiikkileikkikoulunopettaja suoraa palautetta työstään?

Motivoitumisen (67 %) korkea prosenttiluku kertoo, että vastaus lähes kaikkiin yllä esittämiini kysymyksiin on kyllä. Kolmannes vastauksista muodostuu kuitenkin kielteiseksi. Ristiriitoja musiikkileikkikoulunopettajat kokivat jossakin määrin taitojen ja kykyjen käytössä, selkeästi työtehtävien selkeydessä. Työ tuntuu olevan merkityksellistä, mutta sen seikan todellinen ymmärrys on vain ammattikunnan sisällä, ja ehkä lasten vanhemmilla. Työ on vapaata, ja siinä on mahdollisuus toimia itsenäisesti. Ehkä jopa liiankin itsenäisesti: työyhteisö puuttuu monilta musiikkileikkikoulunopettajilta. Tässä seikassa oma kohderyhmäni erosi yleiskuvasta: jokainen heistä kuului työyhteisöön, ja sai tehdä työtä rinnan muiden musiikkileikkikoulunopettajien kanssa. palaute työstä tulee suoraan, aidosti ja välittömästi: se tulee spontaanisti lapsilta. Siinä koetaan myös työn palkitsevuus usein.

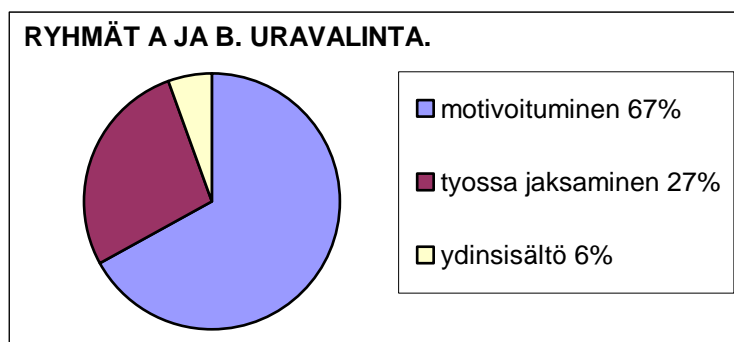
Työssä jaksamisen (27 %) problematiikkaan liittyen katson edellä kuvaamiani asioita toiselta puolelta: taitojen ja kykyjen käytössä voidaan kokea liian suuria haasteita tai ne voivat olla liian vähäisiä. Työuupumus uhkaa, kun yksilö kokee, etteivät resurssit riitä. Työtehtävien epäselvyys tai niiden kokeminen epäoikeudenmukaisena tai väärin mitoitettuna suhteessa työtunteihin ja palkkaan saa yksilön kokemaan uupumusta pienestäkin vastoinkäymisestä. Työ tuntuu olevan merkityksellistä, mutta jos tuntuu, etteivät ulkopuoliset sitä näe – ja kuvittelevat opettajaekspertin vain leikkivän lasten kanssa, yleinen arvostus tuntuu puuttuvan ja voimat työn tekemiseen iloisena ja motivoituneena eivät riitä. Työ on vapaata, ja siinä on mahdollisuus toimia itsenäisesti. Ehkä jopa liiankin itsenäisesti: työyhteisö puuttuu liian monilta musiikkileikkikoulunopettajilta. Kun työyhteisön puuttumiseen lisätään se, että alansa ekspertti kiertää kuin juoksutyttö ympäri maakuntaa opettamassa kuljettaen suurta määrää opetusmateriaalia mukanaan, ilman selkeitä työaikoja, on selvää, ettei se tunnu enää aikuisen työltä: tilapäistyön luonne vaivaa. Tässä seikassa siis oma kohderyhmäni erosi yleiskuvasta: jokainen heistä kuului työyhteisöön, ja sai tehdä työtä rinnan muiden musiikkileikkikoulunopettajien kanssa. Suora ja vilpitön palaute on se, jonka voimalla jaksaa. Ellei mahdollisesti muun työyhteisön tai esimiehen palaute tyrmää.

Mikäli työssä on liian vähän haasteita, vähäiset kehitysmahdollisuudet ja vähän vaikutusmahdollisuuksia, seuraa turhautuminen ja työmotivaation heikkeneminen, josta edelleen tietojen ja taitojen rappeutuminen. Työn tehokkuus alenee, syntyy riitoja esimiehen kanssa, ja itsetunto – ja samalla kyky vastata haasteisiin – heikkenee. Seuraa masentuneisuus, yleinen passivoituminen ja uupuminen. Työkyky laskee ja ammattitaito heikkenee niin, että työntekijä ehkä lopulta sairastuu ja pahimmassa tapauksessa joutuu työkyvyttömyyseläkkeelle. (Suikkanen et al.1995, 71.)

Ydinsisältö (6 %) jää pieneksi, koska laskin tähän vain spontaanit ilmaisut asiasta niin, että keskustelija nimenomaisesti käytti termejä ”ydin” (asia, sisältö, kysymys...), ”merkityksellisin”, ”tärkeintä” tai vastaavia ilmaisuja. Työn ydin oli musiikissa, tunnelmissa ja vuorovaikutuksessa. Työn ytimessä olivat arvot, merkitykset ja pedagogiikka. Myös ryhmäopetuksen piirre oli ydintä.

”Ihanien, ihanien värinöiden aiheuttaminen.. Semmonen tuottaminen, se on minusta semmonen... niinku ydintä, ett tulee semmoset’ ihanaa, semmonen...”(Opettaja 7)

Ryhmien A ja B synteesi ei suhteessa työmotivaatioon tuota yllätyksiä. Motivoituminen (67 %), työssä jaksaminen (27 %) ja ydinsisältö (6 %) ovat kaikki keskeisiä uravalintaan vaikuttavia tekijöitä (esim. Ruismäki 1991). Omassa tutkimuksessani motivaation merkitys korostuu. Työssä jaksamiseen näen liittyvän työuupumuksen sen kääntöpuolena. Ydinsisältö vaikuttaa pieneltä luokalta, mikä johtuu siitä, että rekisteröin vain vapaasti nimeltä mainiten puheet ytimestä tai keskeisestä sisällöstä.



KUVIO 25. Ryhmät A ja B. Uravalinta. Synteesi.

Musiikkileikkikoulunopettajan työ on palkitsevaa. Se motivoi ja jo itsessään auttaa jaksamaan.

- ”Miten me saadan tästä niitä elämyksiä, niitä kokemuksia...?”(Opettaja 7)
- ”ne kokemukset, jotka sitten siitä lopputuloksesta, ne elämykset jotka synty...!”(Opettaja 5)
- ”Hymyilyttää vielä illallaki, ett joku luottaa niin.”(Opettaja 1)
- ”Yhtäkkiä (poika, 4v.) pysähty ku se näki mut siellä pianon takana, ja se nousi ja... ja nosti käden pystyyn, ja huusi: ”Kaarina (nimi muutettu), kiva koulu!”(Opettaja 4)

Tutkimukseni pohjalta käsitys musiikkileikkikoulunopettajan työstä kiteytyy sen merkittävydessä ja vaikuttavuudessa sekä yksittäisen lapsen että jopa yhteiskunnan kannalta:

- ”Asennekasvatus jo musiikkikasvatuksen puolesta, että tuota... ei parempia ammattilaisia ole ku muskariopettajat.”(Opettaja 4)
- ”Ihanien, ihanien värinöiden aiheuttaminen.. Semmonen tuottaminen, se on minusta semmonen... niinku ydintä, ett tulee semmoset’ ihanaa, semmonen...”(Opettaja 7)
- ”Se, että sinun lapsesi on hyvä, ett jokainen, ne on hyviä, ja miten vuoron perään ihailaan, ja lapset paistattelee siinä ihailussa, että huomaatteko, miten taitava, mä osaan hyppiä!”(Opettaja 6)
- ”Sillon ku niill’ (lapsilla) on siellä ihan sika kivaa, niin sillon on kaikilla (myös aikuisilla) ihan sika kivaa!”(Opettaja 2)

- ”Oli ettimestä, kun tän ikäsille ei yleensä oo mustia sandaaleita, mutta kun sullakin on...”(muskarivanhemman kommentti opettajalle lapsensa kenkien hankinta – reissun jälkeen)
(Opettaja 1)

6.3.2 Taso II: ammatinkuva

Tutkimustuloksissani esittelen tutkimusryhmäni käsityksen siitä, mistä musiikkileikkikoulunopettajan toimenkuva kokonaiskuvana näyttäisi muodostuvan. Toimenkuvaan liitän lasten musiikinopetuksessa eli varhaismusiikkikasvatuksessa tarvittavat A) *musiikin opettamisen taidot* tutkimukseni perusteella, B) *yleisimmät pedagogiset lähestymistavat* ja C) *työssä tarvittavat osaamisyhdistelmät sekä ydinosaamisalueen* toimenkuvan kannalta. Katson tästä kokonaisuudesta muodostuvan ammatinkuvan: se on yksilön kokonaiskokemus työstä, ja sisällöltään laajempi kuin pelkkä tehtäväkenttä.

A) Musiikilliset tiedot ja taidot osana musiikkileikkikoulunopettajan ammatinkuvaa

Yhdistettäessä ryhmistä (A+B) nousseet muuttujat ja niiden esiintymistiheys ryhmäopetus (27 %) ja soittaminen (23,5 %) osoittautuivat tärkeimmiksi hallittavien taitojen alueiksi musiikkileikkikoulunopettajan työssä. Itsensä ilmaisu (15,5 %), kehollisuus (10,5 %) ja laulaminen (9 %) nousivat seuraavaksi merkittävimmiksi työn edellyttämien valmiuksien piirteiksi. Olin melko yllättynyt siitä, että ryhmäopetuksen taitoalue vie tästä alueesta niinkin ison osan; suoranaisestihan se ei edes liity nimenomaisesti musiikinopetuksen substanssiin, vaan kuvaa realiteettia siitä, missä viitekehyksessä musiikkileikkikoulunopettaja työtään tekee. Koska rakennan ammatinkuvaa, liitän sen kuitenkin tähän luokkaan mukaan. Keskusteluissa nousi lisäksi esille musiikkileikkikoulunopettajien melko yksimielinen näkemys siitä, että ilman ryhmänhallintataitoja kaikki muukin opettajan osaaminen menee hukkaan lapsiryhmässä. Ryhmän hallinta on luonnollisesti osa vuorovaikutustaitoja, jotka myös nousivat merkittävänä piirteenä esille musiikkileikkikoulunopettajan persoonallisuuteen ja identiteettiin liittyen.

Muista tutkimuksessa esiintyneistä muuttujista teoriaopetus (7,5 %) nousi yllättävän vahvaksi. Tässäkin esiintyy myös käsitteellistä ristiriitaa: jäljellä olevat muuttujat voisivat sisältyä teoriaopetuksen kategoriaan, mikä tietysti vielä suurentaisi

teoriaopetuksen luokkaa. Tässä tutkimuksessa erittelin kuitenkin ne omiksi luokikseen saadakseni mahdollisimman tarkan kuvan musiikkileikkikoulunopettajan työtehtävien edellyttämästä osaamisen kentästä. Rytmitaju (3,5 %), harmoniataju (2 %), muototaju (1 %) ja fraseeraus (0,5 %) näyttäisivät olevan niitä musiikilliseen ilmaisemiseen ja musiikin rakenteisiin liittyviä asioita, joiden parissa musiikkileikkikoulunopettaja lapsiryhmän parissa askaroi. Yhdistettäessä teoriaopetuksen kategoriaan siitä erotetut luokat teoriaopetuksen kategoria kasvaisi lukemaan 14,5 %. Tutkimustulokseni tältä osin on hieman ristiriidassa käsityksemme todellisuudesta kanssa, sillä opetuksen ajatellaan yleisesti lähtevän liikkeelle rytmistä (tässä 3,5 %), omasta kehosta ja äänestä sekä kuuntelemisen työtavasta (esim. Hongisto-Åberg et al. 1993; Lindeberg-Piiroinen et al. 1996).

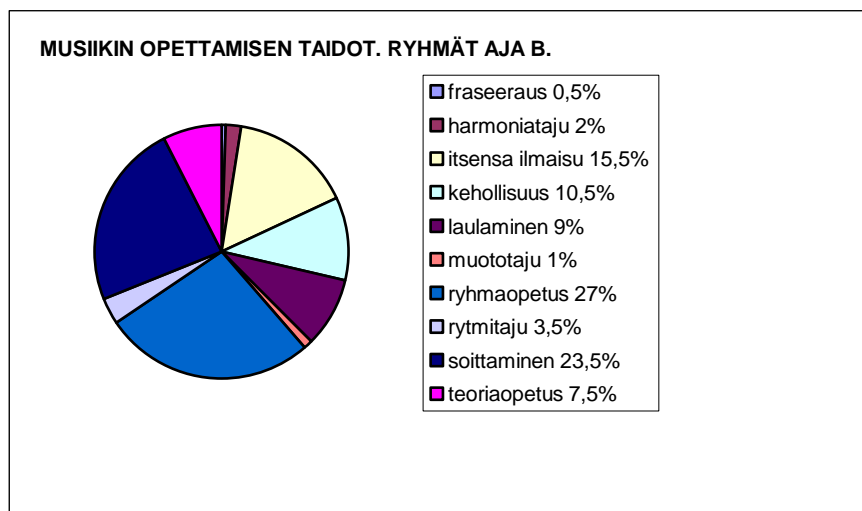
Musiikin osatekijät ja musiikin esittämiseen liittyvät muuttujat olisi tietysti syytä tarkastella omissa luokissaan, samoin ryhmäopetuksen muuttuja. Tässä tutkimuksessa kuitenkin rakensin kokonaiskuvan sen perusteella, mitä keskustelijat spontaanisti ilmaisivat. Teoriaopetus-käsitettä käytän tässä yhteydessä laajasti ymmärrettynä terminä; musiikin teorian, säveltapailun ja musiikin tuntemuksen (”yleisten aineiden alkeet”) kokonaisuutta musiikin opetuksen kokonaiskentässä tarkoittaen.. Se esiintyy yllättävän suuressa roolissa musiikkileikkikoulutyön kokonaisuudessa, musiikkileikkikoulunopettajan ammatinkuvassa.

Mikäli ryhmäopetus musiikillisiin taitoihin varsinaisesti kuulumattomana poistettaisiin kuviosta, keskeisimmät tiedot ja taidot lasten musiikinopetuksessa olisivat soittaminen (23,5 %), itsensä ilmaisu (15,5 %), kehollisuus (10,5 %) ja laulaminen (9 %) sekä teoriaopetus (7,5 %). Uskon, että tuloksissa näkyvät selvästi juuri varhaismusiikkikasvatuksen yleismusiikinopetuksesta erottavat seikat: itsensä ilmaisu ja kehollisuus. Tätä tulosta pidän silti suuntaa antavana: musiikkileikkikoulunopettajan musiikin opettamisen ja musiikillisten taitojen kokonaisuus vaatisi ehdottomasti vielä täsmentävää jatkotutkimusta.

Kuvaan musiikinopettamisessa tarvittavia taitoja kuviossa 26, s. 178.

B) Yleisimmät pedagogiset lähestymistavat musiikkileikkikoulunopettajan ammatinkuvassa

Ryhmäkeskusteluissa esitettyjen puheenvuorojen pohjalta muodostin kuvan kohderyhmäni jäsenten opetustyössään käyttämistä pedagogisista ratkaisuista. Käyttämässäni tulkinnoissa pyrin olemaan johdonmukainen ja tarkka, ja muodostin luokat ainoastaan kummassakin ryhmäkeskustelussa ilmenneiden ajatusten pohjalta.

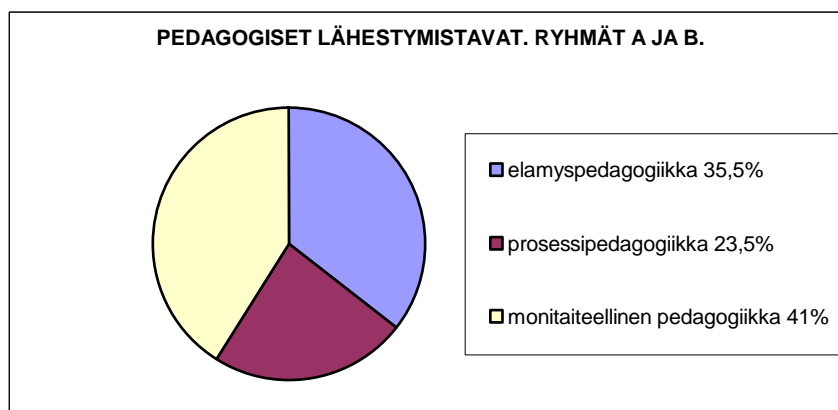


KUVIO 26. Ryhmät A ja B. Musiikin opettamisen taidot. Synteesi.

Pedagoginen näkemys (kuvio 27, s. 179) muodostui selvästi erilaiseksi ryhmissä A ja B. On mahdollista, että jos asiaa selvitetäisiin toisin, ja pyydetäisiin vastausta nimenomaisesti pedagogisiin painotuksiin, tulokset muodostuisivat toisenlaisiksi. Joka tapauksessa on selvää, että musiikkileikkikoulutyölle ominaiset piirteet nousivat työlle luonteenomaisina keskusteluissa: elämykset, prosessit ja taideintegraatio läpäisevät varhaisiän musiikkikasvatuksen kenttää kokonaisuudessaan. Kaikki kolme luonnollisesti sekoittuvat keskenään eikä rajaa niiden välille voi eksplisiittisesti piirtää. Tulosta voidaan tulkita niin, että nämä kaikki kolme yhdessä muodostavat pedagogisen pohjan musiikkileikkikoulutyölle painopisteen vaihdellessa tilannekohtaisten tarpeiden ja persoonakohtaisten intressien sekä tavoitteiden mukaan. Taideintegraatiosta käytän nimitystä monitaiteellinen pedagogiikka tuodakseni esiin nimenomaan sen pedagogista painotusta.

Yhteenvedonä ryhmien A ja B jäsenten käyttämistä pedagogisista ratkaisuista käy ilmi, että suurta eroa ei tule suuntaan tai toiseen. Monitaiteellinen pedagogiikka (41 %) näyttäisi esiintyvän useimmin, elämyksellinen pedagogiikka (35,5 %) toiseksi useimmin

ja prosessipedagogiikka (23,5 %) jäisi kolmanneksi, kuitenkin omana selvänä olemassa olevana pedagogisena painopistealueenaan¹⁰¹. Loppujen lopuksi, huolimatta ryhmien A ja B erilaisista painotuksista lopullinen tulos näyttää olevan tasapainoinen. Musiikkileikkikoulutyö perustuu elämyksiin, prosesseihin ja monitaiteellisuuteen. Tämä työn todellisuus epäilemättä näyttäytyy selkeästi tutkimustuloksissani.. Mikäli haluttaisiin selvittää nimenomaan musiikkileikkikoulutyössä käytettyjä pedagogisia ratkaisuja ja painotuksia sekä niiden periaatteita, siitä pitäisi tehdä oma tutkimuksensa.



KUVIO 27. Ryhmät A ja B: pedagogiset lähestymistavat. Synteesi.

C) Musiikkileikkikoulutyön kokonaisilme ja ydinosaaminen

Musiikkileikkikoulunopettajan työssä tarvitaan monenlaisia ominaisuuksia: työ on monimuotoista. Työtehtäviä tässä kokonaisuudessa ei enää eritellä: niitä olen esitellyt työssäni jo aiemmin; tässä kokoan tutkimustulokset tutkimuksessani esiintyvien piirteiden pohjalta.. Tulkitsen informaatiokokonaisuutta yksityiskohtineen oman esitietoni pohjalta. Luokittelu on joiltakin osin hyvin yllättävä (esim. ”autoilua”) ja luokat tässäkin muodostaisivat loogisia kokonaisuuksia eriteltyinä. Edelleen pidän johtolankanani sitä, että tutkimustulokseni näyttäytyy kokonaiskuvana, jota voi myöhemmin lähteä tarkentamaan ja suurentaen samalla otantaa.

Kokoan kaikkien keskustelijoiden, ryhmien A ja B, yhteisnäkemyksen synteesiksi. Musiikkileikkikoulutyön yleisilme muodostuu seuraavista tekijöistä tärkeysjärjestyksessä:

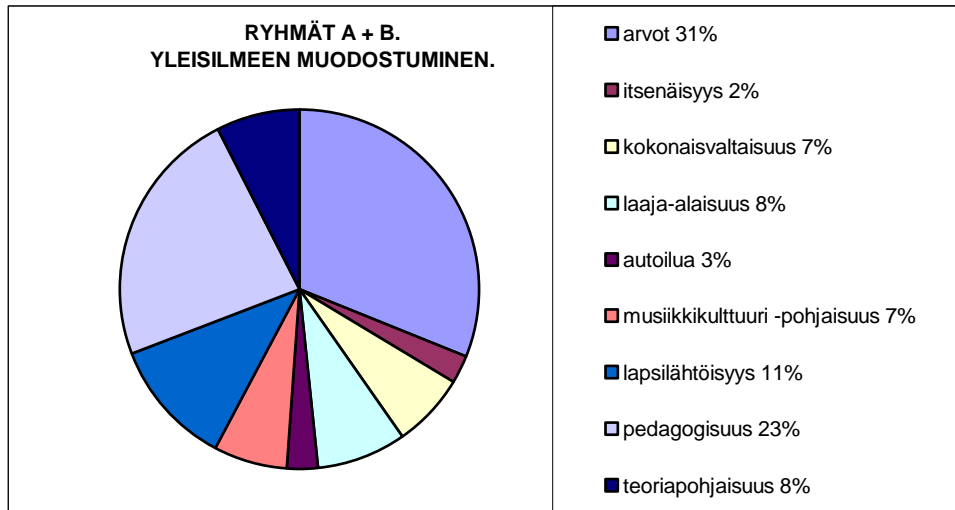
¹⁰¹ Tässä käyttämäni termi elämyksellinen pedagogiikka on siis eri asia kuin Kurt Hahnin elämyspedagogiikka (Bacon.1987; James 1980/2000; 2000).

1. Arvot (31 %) 2. Pedagogisuus (23 %) 3. Lapsilähtöisyys (11 %)
 4. – 5. Laaja-alaisuus ja teoriapohjaisuus (kumpikin 8 %)
 6. – 7. Kokonaisvaltaisuus ja musiikkikulttuuri-pohjaisuus (molemmat 7 %)
 8. Autoilu (3 %) 9. Itsenäisyys (2 %)

Yleisilme ja perusta musiikkileikkikoulutyölle syntyy siis suurimmaksi osaksi arvojen, pedagogisen ajattelun ja lapsilähtöisyyden kautta. Muusikkouden olen kokonaan erottanut tästä yhteydestä, käsitelläkseni sen erillisenä, löytääkseni detaljeja muusikkouden rakentumisesta. Muusikillisia ulottuvuuksia kuviossa kuitenkin esiintyy musiikkikulttuuri-pohjaisuuden, teoriapohjaisuuden ja jossakin mielessä myös laaja-alaisuuden ja kokonaisvaltaisuuden sekä jopa pedagogiikan kautta. Suurimmaksi luokaksi nousut ”arvot” liittyy sekin kiinteästi nimenomaan musiikilliseen työskentelyyn ja musiikin maailmaan.

Musiikkileikkikoulutyö on haasteellista opettajalle:

- ”Miten sä osaat sitten jotenkin niin... Olla niin ett ett suljet vähän niitä, pistät vähän, vedät sisälle niitä tuntosarvia että et aistikaan hirveen herkästi...” (Opettaja 7)



KUVIO 28. Ryhmät A ja B. Musiikkileikkikoulutyön kokonaisilme. Synteesi.

Musiikkileikkikoulunopettajan eksperttiys, yhteenveto

Musiikkileikkikoulunopettajan eksperttiys kypsyy vuorovaikutuksessa henkilökohtaisten ominaisuuksien (ammattillinen minäkuva) ja työn kokonaisuuden (ammattinkuva) välillä (kuvio 22 a ja b, s. 167). Eksperttiys kasvaa vähitellen, ja muodostuu persoonallisten lähtökohtien sekä yksilöllisten kokemusten perusteella.

Jokaisen eksperttiys on siis yksilöllistä, ja eksperttiyden saavuttamisen mahdollisuus sekä sen saavuttamiseen tarvittava aika vaihtelee. Kaikista ei voi tulla ekspertejä (Rantalaiho 1994). Musiikkileikkikoulunopettaja on varhaisiän musiikkikasvatuksen ekspertti saavutettuaan riittävän kypsyyden kaikissa musiikkileikkikoulunopettajan ammatillisen minäkuvan ja ammatinkuvan osatekijöissä. Kypsyyden edellytyksenä näen sen, että oma identiteetti ja minäkuva on löydetty, ja paikka työelämässä; oma tehtävä ja niiden merkityksellisyys keksitään (vrt. Järvinen 1999). Eksperttiys kasvaa on itsensä hyväksymisen ja tuntemisen sekä ammatillisen minän ja profiilin löytämisen vauhdittamana.

Musiikkileikkikoulunopettaja, varhaisiän musiikkikasvatuksen ekspertti omaa muusikon identiteetin, henkilökohtaisen musiikkisuhteen, vahvat ryhmänohjaus- ja vuorovaikutustaidot, hallitsee musiikin substanssialueen sekä teoriassa että käytännössä, pedagogiset valmiudet teoreettiseen tietoon perustuen ja on motivoitunut työhönsä, koska rakastaa lapsia ja musiikkia. Tunneäly ja arvomaailma leimaavat tätä sosiaalista eksperttiä, joka rakastaa musisointia sekä tanssia ja osaa kuunnella niin musiikkia kuin lastakin. Varhaisiän musiikkikasvatuksen ekspertti on yleensä monipuolisesti koulutettu nainen.

7 MISSIO JA VISIO: VARHAISMUSIIKKIKASVATUKSEN VERKOSTO VASTAUKSENA TYÖELÄMÄN TARPEISIIN

7.1 Tulosten tarkastelua

Musiikkileikkikoulunopettaja voidaan nähdä varhaisiän musiikkikasvatuksen eksperttinä hänen päästyään tasolle, jolla tieto on sisäistynyt, intuitiivista ja automatisoitunutta, arationaalista. Varhaismusiikkikasvattajan eksperttiyden peruskivet ammatti-identiteetin kannalta ovat opettajuuden, varhaiskasvattajuuden ja muusikkouden yhdistelmässä. Muusikkous sijoittuu ammatilliseen ytimeen, jonka juuret menevät syvälle maahan. Juuret kasvattavat rungon, joka muodostuu opettajuudesta, kasvattajuudesta ja niihin liittyvistä taidoista. Juuret ja runko muodostavat henkilökohtaisen - eli ammatti-identiteetin tason. Puun oksat ja lehdet, kasvavat verhoamaan ammatti-identiteettiä. Ne ovat toimenkuvan edellyttämiä tietoja ja taitoja. Kuvaan musiikkileikkikoulunopettajan. ammatinkuvaa imaginatiivisena puuna.

Ekspertti ei kukaan meistä ole syntyessään. Kasvaminen ekspertiksi on yksilöllistä, kuten koko eksperttiyden kuvakin. Jokainen puu on erilainen. Ekspertillä on vankka koulutus, musiikkileikkikoulunopettajan kyseessä ollessa se on erityisen monipuolinen ja laaja. Suuri osa ammattikunnan edustajista on kouluttautunut monen musiikinalan - tai joskus myös kasvatusalan työtehtäviin ammatillisiksi. Paljon riippuu myös asuinalueesta, jolla asiaa selvitetään: esimerkiksi Jyväskylässä tai Helsingissä on mahdollisuus suorittaa todella monipuolisesti musiikin- ja opetus- tai kasvatusalan ammattitutkintoja. Jyväskylässä musiikkileikkikoulunopettajaksi opiskelevista tuntuu lähes jokaisella olevan joko suunnitelmia jatko-opinnoista / toisen musiikinalan tutkinnon suorittamisesta tai jo valmiiksi suoritettuna joku tutkinto: kanttori,

lastenohjaaja, viulunsoitonopettaja, laulunopettaja, musiikkikasvattaja (musiikin aineenopettaja), lastentarhanopettaja jne. Itsekin olen suorittanut lastentarhanopettajan, musiikkileikkikoulunopettajan ja musiikin aineenopettajan tutkinnot, ja teen parhaillaan lisensiaattityötäni. Omassa tutkimuksessani tämä moniammatillisuus nousee myös selkeästi esille: kaikilla ryhmäkeskusteluun osallistuneilla oli lisäksi joku muu, kuin musiikkileikkikoulunopettajan tutkinto.

Olisi tärkeää suunnata näiden varhaisiän musiikkikasvatuksen eksperttien osaamista päivähoidon sekä esi- ja alkuopetuksen kentälle. Simojoen (1993) mukaan pienten lasten hoidon laatu ja päivähoidon taso paranee, jos taideaineiden osuutta lisätään toiminnassa. Musiikki on taideaineista se, jota kaikkein parhaiten voi soveltaa kasvatukseen kaikkiin osa-alueisiin. (Simojoki 1993, 33.) Musiikin suuri vaikutus lapsen kehitykseen on kiistaton (esim. Dissaynake 2004; Kaikkonen 2004; Hongisto-Åberg 1993; Simojoki 1993). On todettu myös, että päivähoidon henkilöstön resurssit ja intressit eivät riittävästi kohtaa musiikkikasvatuksen haasteiden tasolla. Päivähoidon saralla työskentelee laaja kirjo erilaisiin kasvatustehtäviin suuntautuneita työntekijöitä. Päiväkodin musiikkitoiminta alkaa usein kukoistaa vasta, kun ulkopuolinen asiantuntija tulee taloon ja ottaa musiikin alueen tehtävät vastuulleen. Myös muu henkilökunta pystyy ammentamaan omaan työhönsä musiikin ammattilaisen työskentelyn mallista, ja sen seurauksena pystyy hyödyntämään musiikkia aiempaa enemmän omassa työssään lasten parissa.

Suunnitelmallinen musiikkikasvatus vaikuttaa myönteisesti lapsen monipuoliseen kehitykseen. Olisiko mahdollista, että kunnassa toimivat musiikkioppilaitokset ja päiväkodit tekisivät yhteistyötä? Tämä olisi todellista lapsiperheiden palvelemista. Simojoki (1993) tähdentää, että vaikka taloudellisia resursseja tuntuu vaikealta löytää tämän tyyppiseen toimintaan, on muistettava, että musiikki merkitsee lapselle todellista askelta kohti tasapainoista elämää. Siksi musiikkitoimintaan sijoittaminen voidaan katsoa ennaltaehkäiseväksi toiminnaksi. Se saattaa pienentää esimerkiksi murrosiän tuomia vaikeuksia sekä kotien että koko yhteiskunnan tasolla. (Simojoki 1993, 34–35.)

Varhaiskasvatuksen yleisiä didaktisia periaatteita ovat suunnittelun ja johdonmukaisuuden, yhteistyön, elämänläheisyyden, lapsikeskeisyyden, kokonaisvaltaisuuden, rikkaan vuorovaikutuksen, yksilöllisyyden ja ryhmäkasvatuksen,

varhaiskasvattajan aitouden sekä arvioinnin periaatteet (Brotherus et al. 1990). Nämä periaatteet musiikin substanssialan osalta eivät voi kaikilta osin toteutua, jos musiikkikasvatuksesta ei huolehdita professionaalilla tasolla. Katson, että ainakaan suunnittelun ja johdonmukaisuuden, rikkaan vuorovaikutuksen ja arvioinnin periaatteet eivät voi toteutua ilman musiikkipedagogista asiantuntemusta. Toisaalta esimerkiksi yhteistyön periaate tukee ajatusta siitä, että hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta vastaisivat eri alojen ammattilaisista muodostetut tiimit tiiviissä yhteistyössä.

Ammattikorkeakoulunopettajan opettajuuden keskeiset elementit ovat tietämys nuoren ja aikuisen oppimisesta ja kehittymisestä, tieto oppimisen ohjaamisesta, tieto siitä, mitä opiskelijan tulee oppia sekä millaisessa maailmassa elämme. Opettajan osaaminen näkyy asiantuntijana toimimisen, opetussuunnitelmien ja koulutusohjelman kehittämisen, oppimisen ohjaamisen, verkostoyhteistyön, projektien hallitsemisen, tiimityöskentelyn, monipuolisten työelämä- ja kansainvälisten yhteyksien, oppimateriaalin kehittämisen, oppimisympäristöjen luomisen, tutkimustyön sekä jatkuvan itsensä kehittämisen kautta (Helakorpi & al. 1997, 152). Tässä työssäni olen selvittänyt aihepiiriä kaikkia näitä elementtejä hyväksi käyttäen, ja olen päässyt käsitykseen musiikkileikkikoulunopettajan koulutuskokonaisuuden tarpeista. En ole pohtinut uuteen opintopistejärjestelmään siirtymistä tai muita sisällön ulkopuolisia teemoja tässä työssäni, sillä katson niiden muodostavan omat asiakokonaisuutensa. Olen halunnut löytää ennen kaikkea sisällöllisiä vastauksia, jotka voisivat luoda pohjaa käytännön opetussuunnitelmatyölle ja opetuksen toteutuskokonaisuudelle.

Humanistisen alan eksperteillä on paljon omaa alaansa koskevaa yksityiskohtaista ja organisoitunutta tietoa, mikä tekee ongelmanratkaisun täysin erilaiseksi kuin esimerkiksi tehokkaimpien tietokoneiden ratkaisutavat. Ekspertit ovat joustavia ajattelijoita, joiden tietämys on hankittu vuosien käytännön kokemuksen kautta ja jotka tehtävästä riippuen käyttävät erilaisia ongelmanratkaisun strategioita. Motivaatio ja yhteistyötaidot ovat keskeisiä aina ja kaikessa työssä. Hyvää tulosta ei voida ilman niitä saavuttaa. (Gardner et al. 1996, 269, 296–299.)

7.2 Yhteenveto kouluttajan ja koulutuksen ylläpitäjän kannalta

Keskustelijoiden terveisiä koulutustahoille:

- *”Aluks kauhistelin niitä possuleikkejä ja kaikkia...”(Opettaja 1)*
- *”Muistan sillan kuuskytyheksän ku mä istuin siell Nyrönkylän puiston penkillä ja odotin iltapäivän viulutuntien alkua, siihen aurinko paisto ja mull oli kädessä semmonen keltanen kirja joka on mull vielläkin tuolla hyllyssä ”Musik i barnträdgården” - ihan ohut pikkunen kirja, joka oli ainoa kirjamuodossa oleva, joka kerto jotakin varhaiskasvatuksesta musiikissa... Suomess´ ei ollu mitään muuta... Ja sekin oli ruotsalainen kirja, siis Ruotsista. Ett se oli niinku semmonen oljenkorsi ku mä aattelin ett jotain täytyy...”(Opettaja 4)*
- *”Lahdesta, Jyväskylästä, Helsingistä, mistä opettajia on tullu, ni kyllä hyvin erilainen on se on se tuota tatsi opettajilla siihen työhön ett mistä sen koulutuksen on saanut...”(Opettaja 4)*
- *”Työ opettaa, koulutus ei voi koskaan kuitenkaan ihan sitä kaikkea antaa”(Opettaja 6)*
- *”Niin paljon siis just tosta musiikkileikkikoulunopettajakoulutuksesta oon saanut... mä saan ja oon saanu koulutuksesta ja saan muskarityöstä just soitonopetukseen”(Opettaja 2)*
- *”Voi ku se sois... Että se tota niin, että se pedagogiikka ei painais liian raskaana päälle”(Opettaja 7)*

Jos ajatellaan pitkällä olevia solisteja, soitonopetuksen alkuvaiheet ovat usein hämärtyneet heidän mielessään. Lasten opettaminen, alkeistasollakin, on tällöin todella vaikeaa. Ei ole yhtä ainoa oikeaa tapaa opettaa. Pedagogiikka parhaimmillaan pitää sisällään erilaisuuden kohtaamisen. On erilaisia 5-vuotiaita, 10-vuotiaita ja 20-vuotiaita. Miten toimia esimerkiksi huippulahjakkaan lapsen kanssa, ettei tarvitsisi epäonnistua yhdenkään lapsen kohdalla siksi, ettei ollut tietoa. Pedagogiikka on huomattavasti laajempaa kuin instrumenttitekniikan tai fraseerauksen opettaminen. Lasten ryhmäopetuksen pedagogiikkaa harrastustavoitteisissa opinnoissa olisi vietävä eteenpäin Suomessa. Vain suurten mestareiden kanssa työskenneltäessä pedagogiikka jää toissijaiseksi Opettaja ei saa luopua omasta soittotaidostaan. Huippumuusikkous ei suoraan johda pedagogiseen eksperttityteen. Pedagogilla on oltava pedagogin sydän. (Ranta-Meyer 2000, 23–24, 40, 44.) Varhaisiän musiikkikasvatuksen koulutus on tärkeää, ja sen substanssilla olisi mahdollista edistää myös muuta musiikkipedagogikoulutusta. Tavoitteet näyttävät johtavan eri suuntiin, mutta se voidaan kääntää rikkaudeksi. Voisimme oppia toinen toiseltamme.

Musiikkileikkikoulunopettajien koulutuksessa olisi paljon pohdiskeltavaa koulutuksen kannalta. Koulutus on tarpeellinen ja korkeatasoinen, mutta sen tarpeet tuntuvat olevan

valtavat - niin henkisessä kuin aineellisessakin mielessä. Laaja-alaisuudessaan ja monimuotoisuudessaan koulutuksen olisi pyrittävä laajamittaiseen yhteistyöhön muiden soveltuvien tahojen kanssa. Tätä työtä Jyväskylässä käynnistetään parhaillaan. Koulutuksen toteutusmallia on toisaalta pystyttävä yksinkertaistamaan. Apuna voisi olla vaikkapa erilaisten oppimisen tapojen hyödyntäminen entistä tehokkaammin: oppimisprosessin tiedostamisen tulee olla opetuksen suunnittelun pohjana - opintojaksot ovat erityyppisiä. Jaksoajattelusta on myös usein etua, sillä sen myötä opiskelijalla on mahdollisuus paremmin keskittyä muutamaaan asiaan kerrallaan eivätkä tavoitteet toivottavasti vedä niin kovasti eri suuntiin. Myös lukujärjestysteknisesti jaksoajattelulla on etunsa.

Musiikkileikkikoulunopettajaksi opiskelevien opiskelijamäärät ovat pienentyneet musiikkipedagogitutkinnon seurauksena muuttuneiden sisäänottolinjausten vuoksi. Tarvitaan riittävän suuria opiskelijaryhmiä. Mitkä ovat keinot koulutuksen vetovoimaisuuden lisäämiseksi? Tämän tapaista koulutusta ei ole mielekästä järjestää muutaman opiskelijan suuruiselle vuosikurssille. Olisiko ehkä mietittävä myös valtakunnallista yhteistyötä yhtenä ratkaisuna? Tähän liittyen valintakoekäytänteet kaipaavat työstämistä ja uusia ratkaisuja. Koulutuksen taso laskee, jos edetään vain karsintojen kautta. Realiteetit huomioiden tulee rakentaa laadullisesti vakuuttava koulutus niin, että se houkuttelee sekä koulutuksellisesti että alan valitsemisen tasolla. Suunnittelun tulee olla ennen kaikkea pitkäjänteistä, henkisiin arvoihin perustuvaa. Liikumme sydämen sivistyksen tärkeällä alueella.

Työllistyminen saataisiin turvattua rakentamalla verkostoja koko varhaiskasvatuksen kirjon kattavasti. Vaikka tämä ei olekaan suoranaisesti koulutuksen vastuualuetta, sillä olisi koulutukselle käänteentekevä vaikutus. Se on ollut yhtenä ajatuksena myös Muskaristudio-hankkeessa, jota kuvasin luvussa 3.3.4.1. Laadukkaassa ja vetovoimaisessa koulutuksessa opetusharjoittelu- ja muut järjestelyt toimivat joustavasti. Oman sisäisen musiikkileikkikoulun etuja ei voida kiistää. Mikäli sellainen rakennetaan huolella ja viisaasti resurssit organisoiden, voidaan seurauksena saavuttaa myös taloudellinen mielekkyys toiminnalle. Sitä kautta saadaan myös todellisempi tuntuma työelämään: vastuu koulun pyörittämisestä, vanhempainilloista ja kaikesta ammatinkuvaan liittyvästä voi vasta sitten olla todellisuutta jo harjoitteluaikana.

Varhaisiän musiikkikasvatus on ollut Jyväskylän koulutuksen vahvuus. Muskaristudiohanke käynnistyy ensimmäisen apurahan turvin. Avaako hanke uusia mahdollisuuksia? Ala tarvitsee vankan peruspilarin pystyäkseen vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin. Omana erikoisalueenaan musiikkileikkikoulutyö eroaa paljon muusta ammattikorkeakoulun tarjoamasta musiikkipedagogikoulutuksesta. Onko erilaisuus Jyväskylän koulutuksen voitto vai tappio, sen paljastaa tulevaisuus.

Pohjakoulutus opintojen alkaessa, koulutusorganisaatio ja koulutuksen tavoitteet

”Se meni niin että kun minä kirjoitin ylioppilaaks. Mulloli semmonen vaihe menossa että mä en halua ketään luokitella enkä laittaa järjestykseen ja ja mun piti lähtee lukemaan äidinkieltä... Ja sitte tuota... Sit se tuli viime hetkellä, mä en todellakaan tienny, mä oon ihan Jumalan selän takaa kotosin... Ketään musiikkileikkikoulunopettajaa mä en todellakaan tienny...” (Opettaja 1)

Tutkimukseni osoitti, että musiikkileikkikoulunopettajien koulutus on rinnastettavissa muuhun opettajakoulutukseen. Siksi koulutusmalli rakennetaan korkeakoulumallin mukaan, mihin aiemmin edellytettiin ylioppilaspohjaa, mutta nykyisin on mahdollista edetä myös ammatillisen väylän kautta. Historian kuluessa on lähes aina toteutetukin ylioppilaspohjaista koulutusmallia (esim. Laurila 2000; Krokfors 2003). Tämä on samalla peruste sille, että tarvitaan lisäksi alan tohtoreita ja tutkimusta (esim. Kalliopuska et al.) Ehkä yleisen tiedon lisääntyessä työelämäkin kehittyy vakavasti otettavampaan suuntaan ja varhaismusiikkikasvattajat voidaan kouluttaa palvelemaan koko varhaiskasvatuksen kenttää. Työelämä tutkimukseni osoitti, että yleisvarhaiskasvatus tarvitsee musiikillista osaamista, ja että musiikkileikkikoulunopettajat pitävät viisautena varhaismusiikkikasvatuksen koulutus- ja kentän organisaation päivittämistä.

Musiikkileikkikoulunopettajien koulutus on laadukkuudestaan huolimatta vielä ”lapsenkengissä”, mikä ilmenee esimerkiksi verrattaessa musiikinopettajuutta tai musiikkileikkikoulunopettajuutta käsittelevän tieteellisen tutkimuksen määriä toisiinsa. Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen koulutusohjelman tavoitteeksi on asetettu *”muusikosta kasvattajana musiikkikasvattajaksi”* (Anttila et al. 2003, 312). Sama tavoite sopii varhaisiän musiikkikasvatukseenkin.

7.3 Voimavaroja varhaismusiikkikasvatuksen verkostoitumisella

Työelämän muutokset ovat lisänneet ilta-, yö- ja viikonloppuhoidon tarvetta 1990 – luvulla. Hoidon epäsäännöllisyys aiheuttaa päivähoidolle vaatimuksia, jotta lapsen myönteinen kasvu voidaan turvata. (VVL 2002, 14.) Päiväkodissa toimiessani huomaisin käytännössä, että hoidon epäsäännöllisyys lisää lapsen turvattomuutta ja hidastaa lapsen sopeutumista hoitopaikkaan verrattuna lapseen, jonka hoitoajat ovat säännölliset. Säännöllisen vuorokausirytmien tulisi olla jokaisen lapsen perusoikeus. Nykyisellään näin ei kuitenkaan ole: on siis löydettävä ratkaisuja siihen, että lapsi saisi kaiken tarvitsemansa tuen voidakseen löytää henkisen hyvinvoinnin tunteen riippumatta ympäröivän yhteiskunnan hektisyydestä ja vanhempien kiireistä. Tarvitsevatko lapset jopa musiikkiterapiaa? Voisiko päivähoidon musiikkivastaava vastata niistäkin järjestelyistä? Tuleeko koulutusta kehittää siihen suuntaan?

Suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavina periaatteina mainitaan YK:n lapsen oikeuksien sopimus¹⁰² (SopS 60/1991), Suomen perustuslain mukaiset perusoikeussäännökset¹⁰³ (713/1999) ja muu maamme kansalaisia koskeva kotimainen lainsäädäntö. Myös monet valtioneuvoston päätökset aiheuttavat velvoitteita varhaiskasvatuksen toteutukselle. (VVL 2002, 15.) Onko kulttuuriset oikeudet toteutettu kaikilta osin riittävän tasokkaina, jokaisen lapsen oikeutena?

Jo 1970 – luvulla tehdyt laki (36/1973) ja asetus lasten päivähoidosta (239/1973) luovat edellytykset lasten päivähoidolle sekä varhaiskasvatukselle määrittäen samalla toiminnan vähimmäisvaatimukset. Esiopetus mainitaan osaksi varhaiskasvatusta, ja siitä säädetään perusopetusta koskevassa lainsäädännössä. Perusopetuslaki vuodelta 1998 (628/1998) päivitettiin jo seuraavana vuonna (1288/1999). Esiopetusta

¹⁰² Lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan sopimusvaltioiden on turvattava lapselle osuus yhteiskunnan voimavaroista, oikeus osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon ja yhteiskuntaelämään sekä oikeus suojeluun ja huolenpitoon. Sopimuksessa korostetaan, että kaikissa lasta koskevissa toiminnoissa on katsottava asioita lapsen edun mukaisesta näkökulmasta. YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksessa mainittujen oikeuksien tulee koskea jokaisen lapsen elämää, koko lapsiväestöä. (VVL 2002, 15.)

¹⁰³ Perustuslain mukaiset perusoikeussäännökset korostavat varhaiskasvatuksen toteuttamisen keskeisinä oikeuksina yhdenvertaisuutta, ihmisarvon loukkaamattomuutta, yksilön vapauden ja oikeuksien turvaamista, uskonnonvapautta sekä kielellisiä ja kulttuurisia oikeuksia. Lapsista mainitaan erityisesti, että heitä on kohdeltava yksilönä, tasa-arvoisesti ja heidän tulee saada osallistua itseään koskevien asioiden päätöksentekoon kehityksensä edellyttämällä tavalla. Edelleen tähdennetään, että julkisen vallan tulee tukea perheitä ja muita lapsesta huolehtivia tahoja heidän mahdollisuuksiinsa lapsen hyvinvoinnin ja yksilöllisen kasvun turvaamiseksi. Säännösten mukaan julkisella vallalla on aktiivinen toimintavelvoite lapsen suotuisan kasvun edistämiseksi. (VVL 2002, 15.)

päivähoitopaikassa toteutettaessa siihen sovelletaan täydentävänä päivähoidon lainsäädäntöä. (VVL 2002, 16.) Kuvataanko taidekasvatus osana varhaiskasvatusta ja esiopetusta riittävällä tarkkuudella, jotta voitaisiin puhua laadusta? Lapsiin sijoitettaessa rakennetaan aina tulevaisuutta. Varhaiskasvatuksen tavoitteet on hyvä liittää selkeästi elinikäiseen oppimiseen, osaksi muita yhteiskunnan taholta määriteltyjä kasvat- ja opetustavoitteita. Lainsäädännön avulla halutaan myös edistää ”*lapsi- ja perhelähtöisyyttä, varhaiskasvatuspalveluiden yhteistyön kehittymistä ja verkostoitumista muiden lapsiperheille tarkoitettujen palvelujen kanssa.*” (VVL 2002, 19.) Tässäkin olisi tilaisuus musiikkikasvatuksen toimijoille. Varhaismusiikkikasvatus voisi olla osa verkostoa.

Valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan sisällytetään varhaiskasvatuksen arvot, tehtävä ja tavoitteet, lapsi- ja oppimiskäsitys, hyvä kasvat- ja oppimisympäristö, varhaiskasvatuksen menetelmät ja toimintatavat, varhaiskasvatuksen eri toimintojen merkitys lapsen hyvinvoinnille ja toiminnan seuranta ja arviointi. Varhaiskasvatussuunnitelma kattaa varhaiskasvatuksen eri palvelumuodot, sekä yhteiskunnan järjestämät että valvomat, ja siihen tulee kuvaus eri palveluiden ominaispiirteistä sekä vahvuudet lapsen kasvu ympäristöä ajatellen. Suunnitelman tarkoituksena on edistää yhteistyötä eri yhteistyötahojen välillä samalla huolehtien siitä, että varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat ehyen jatkumon. Valtakunnallinen varhaiskasvatukselle tehty suunnitelma toimii kunnallisten, yksikkökohtaisten ja lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien¹⁰⁴ pohjana. (VVL 2002, 20 - 21.) Ruokonen (2002) kiinnittää huomiota taiteellisen lahjakkuuden tunnistamiseen. ”Erityisesti tulee rohkaista alempien sosiaaliluokkien vanhempia tai vähemmistökulttuurien edustajia tunnistamaan taiteellisesti lahjakkaita lapsia... Raja-aitoja kaatamalla voidaan luoda erityiskyvykkäille omat opetussuunnitelmat ja avata mahdollisuuksia erityislahjakkuuksille kehittyä täyteen mittaansa. Jokaisen lapsen tulee saada toteuttaa omaa sisäistä motivaatiotaan, ilman painostavia tavoitteita tulevaisuuden erityislahjakkuudesta. Tekeminen, joka haastaa, antaa mielihyvän tunnetta ja lumooa lapsen, motivoi häntä jatkamaan joko harrastustaan tai toteuttamaan

¹⁰⁴ Lapsikohtainen suunnitelma laaditaan lain 812/2000 (laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista) mukaisesti jokaisesta lapsesta yhteistyössä huoltajien kanssa. Suunnitelman toteutumista arvioidaan säännöllisesti. (VVL 2002, 21.)

erityislahjakkuuttaan suuntautumalla myöhemmin alan ammattilaiseksi.”
(Ruokonen.2002, 474–475.)

Varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa linjauksissa huomataan paljon ja puututaan moniin tärkeisiin asioihin. Hieman huolestuneena joudun kuitenkin toteamaan, ettei mikään taidekasvatuksen osa-alue tule linjauksissa esiin nostetuksi. Jopa tietoyhteiskunnan kehittämistyö mainitaan (VVL 2002, 14). Eikö taide ole lähempänä lasta kuin tietotekniikka? Edistääkö varhaisessa vaiheessa aloitettu tietotekniikkaan tutustuminen lapsen kasvua ja hyvinvointia?

Tutkimusaineistosta nousi esiin vahva usko siihen, että musiikkileikkikoulunopettajia tarvittaisiin päiväkoteihin päivähoidon palvelukseen. Musiikkileikkikoulutoiminnan nähtiin parhaimmillaan voivan korvata esikoulunkin. Tärkeänä toiminnassa pidettiin luovuutta kaiken lähtökohtana ja ainoana mahdollisuutena lapsen kasvuun. Tärkeä seuraus tästä järjestelystä olisi Ruokosen (2002) mukaan myös se, että asiantunteva alan ekspertti on taitavampi huomaamaan lapsiryhmässä mahdollisesti mukana olevat erityislahjakkuudet, jotka muutoin saattaisivat jäädä huomaamatta. Eksperttiopettaja osaisi laatia näitä erityislahjakkaita varten omat, yksilölliset opetussuunnitelmat, jolloin lahjakkuuksille avautuisi mahdollisuudet kehittyä täyteen mittaansa. Jokaisen lapsen tulee saada toteuttaa omaa sisäistä motivaatiotaan – ehkä jostakin löytyy tulevaisuuden musiikin alan ammattilainen! (Ruokonen 2002, 474–475.)

- *”Vanhempien koulutustehtävä tavallaan, kertominen siitä, että mitä merkitystä tällä musiikkikasvatuksella on”(Opettaja 6)*
- *”Tää on kyllä huima, mitä ominaisuuksia niinkun tässä toiminnassa täytyy olla, ja tunnelmasta toiseen menemistä. Ihanteellinen tilanne ja se, että niin tämä tavoittaisi niitä isoja joukkoja, että tää tavoittais juuri niitä lapsia jotka eniten tarvitsee tätä musiikillista kasvua, niin tää päiväkotisi olis... Se, että sinne tulis musiikkikasvattajia. Jokaisessa päiväkodissa olis musiikkikasvattaja, ja siellä olis liikunnan opettaja ja siellä olis myöskin kuvataideopettaja...”(Opettaja 4)*

Työn merkittävyyttä yksittäiselle opettajalle kuvaa se, että työ on ollut lähes kokonaan hänen elämänsä sisältö (perheellinen keskustelija, joka kuvasi sitä, kuinka perhe on aina joutanut hänen työnsä vuoksi). Musiikkileikkikoulutoiminnassa katsottiin vuorovaikutuksen, kontaktin lapsiin ja aikuiseen olevan merkittävä, ellei merkittävin asia yksittäisen lapsen kannalta:

- *”Muisto voi olla vaikka katsekontaktissa pelkästään”(Opettaja 4).*

Katse kertoo, kun joku välittää, ja sitä pidettiin tärkeänä:

- *”Kyllä tuo opettaja minusta välittää kuitenkin.” (Opettaja 3)*

Opettaja, lapsen ensimmäinen opettaja on hänelle tärkeä ja mieleenpainuva.

- *”Joku ei ota uutta tekoturkkiansa pois ennenku mä tullen hakemaan tunnille, että se voi näyttää sen mulle.”(Opettaja 3)*

Musiikkikasvatuksella on yhteiskunnallista arvoa, jota voidaan perustella työelämänkin tarpeista käsin: musiikki liittyy useisiin nykypäivän ja tulevaisuuden tehtäviin, esimerkiksi viestintään, filmiteollisuuteen, kaupan ja mainonnan alaan, tekniikkaan, opetukseen, hoito- ja sosiaalialaan sekä itsestään selvästi esittävän säveltaiteen ammatteihin. Tehtävämme on tänä päivänä olla kehittämässä musiikkikasvatusta, joka perustuu vahvalle alan asiantuntemukselle, ja jossa musiikillinen toiminta ja harjoittelu liitetään kokonaisvaltaiseen taiteen ja kulttuuripohjaiseen musiikin tuottamisen havainnointiin ja reflektioon. (Ruokonen 2001, 122–123.)

Musiikkileikkikoulunopettaja tarvitsee karismaa.

- *”Samanaikaisesti musta siinä on semmonen mielenkiintonen dilemma, että samanaikaisesti kun oot... Ne tuntosarvet sojottaa pystyssä, niin samanaikaisesti sulta niinku ikäänku vaaditaan sitä semmosta (lyö kädet yhteen) näin me muuten teemme. Vuoret erittäin vahvaa määrätietosuutta!”(Opettaja 7)*

7.4 Koulutuksen visioita ja varhaismusiikkikasvatuksen missio

Tulevaisuudessa tullaan tarvitsemaan entistä laaja-alaisemmat taidot ja hyvät vuorovaikutustaidot omaavia pedagogi-asiantuntijoita. Lisäksi arvioidaan tulevaisuudessa tarvittavan myös tiettyihin erityistehtäviin koulutettuja pedagogeja, kuten esimerkiksi musiikkitaitoisia lastentarhanopettajia tai yhtyeisiin erikoistuneita opettajia. (Musiikkialan muistio 38:2002, 29.) Miksi tässä kohdassa ei mainita varhaisiän musiikkikasvatuksen erityisasiantuntijoita, musiikkileikkikoulunopettajia? Onko varhaisiän musiikkikasvatus näinkin tuntematon musiikkikasvatuksen osa-alue? Edes musiikkialan koulutusta selvittänyt työryhmä ei alaa tunne, tai ainakaan mainitse! Yksi syy tähän on varmasti se, että musiikkileikkikoulunopettajan ammattinimike näyttäisi häviävän opistoasteen koulutuksen loppumisen myötä (Musiikkialan muistio 38:2002, 36), kun musiikkileikkikoulunopettajien ammattitutkinto muiden pedagogiryhmien tavoin sisällytettiin tutkintonimikkeellä musiikkipedagogi (AMK)

valmistuvien ryhmään. Varhaisiän musiikkikasvatuksen erikoistumisopintoja suorittavien musiikkikasvattajien ryhmä ei näy myöskään Sibelius-Akatemian tilastoissa (Musiikkialan muistio 38:2002, 37). Varhaisiän musiikkikasvatus on myös jäljempänä muistiossa (38:2002, 64) sidottu ryhmään ”muut”, joten sieltäkään sitä ei löydy ellei sitä tietoisesti etsi. Tässä työssäni toivon pystyneeni hiukan valaisemaan sitä, miksi varhaisiän musiikkikasvatuksen alueella nimenomaan tarvitaan siihen tehtävään erikoistuneita opettajia – ja miksi lastentarhanopettajan musiikilliset taidot vain harvoin ovat riittävät suhteessa tehtävän haasteellisuuteen.

Musiikkialan muistiossa (38:2002) uskotaan edelleen, että opettajantyö saattaa sisällöllisesti muuttaa muotoaan nimenomaan monipuolisia taitoja ja laaja-alaisuutta kohti, mutta että varsinaisia uusia työtehtäviä ei olisi näköpiirissä ainakaan lähitulevaisuudessa. Yksityisen musiikinopetuksen katsotaan todennäköisesti lisääntyvän.. Muistiossa mainitaan erikseen, että musiikkileikkikoulunopettajien ja musiikinohjaajien kaltaisia erityisammattiryhmiä on syytä pienessä määrin kouluttaa edelleen Työryhmä katsoo, että musiikkialalle koulutetaan ammatillaisia jopa kolme kertaa enemmän, kuin väkeä poistuu vanhuus- tai työkyvyttömyyseläkkeelle 2010 – luvulle tultaessa johtuen ammattikunnan alhaisesta keski-ikästä. (Musiikkialan muistio 38:2002, 29, 95). Omassa visiossani näen varhaismusiikkikasvattajat toimimassa osana varhaiskasvatuksen verkostoa. Tämä merkitsisi tarvetta päinvastaisen suuntaan, koulutuksen laajentamiseen.

Wood (1982) toteaa, ettei riitä, että rakastaa pientä lasta. Tarvitsemme erityisiä ominaisuuksia ja kykyjä. Meidän on nautittava lasten seurasta ja heidän toimintansa seuraamisesta. (Wood 1982, 167.) Ryhmät muodostetaan pedagogisen tarkoituksenmukaisuuden, oppilasryhmän ikärakenteen ja tilan antamien mahdollisuuksien perusteella (TPM 2002, 16). Varhaiskasvatuksessa on otettava huomioon yksilölliset tarpeet, erityisen tuen tarpeet, oppimisvaikeudet, kieli- ja kulttuuritausta tai sukupuolesta aiheutuvat erilaiset tarpeet. (VVL 2002, 5.) Miten musiikkikasvatus tai muut taiteenalueet liitetään tähän? Muistetaanko henkiset tarpeet? Vastataanko erityistarpeisiin musiikilla? Yleiset periaatteet ovat viisaita. Pedagogiset periaatteet ja lainalaisuudet eivät koskaan näytä kulkevan samaa tietä kuin taloudelliset. Pitkällä tähtäimellä haluan uskoa, että näihin haasteisiin pystytään vastaamaan pitkäjänteisellä ja sitkeällä työllä.

Helakorpi et al. (1997) pohtii ammattikorkeakoulujen ominaisuuksia. Hänen mukaansa Suomen mittakaavassa suurella koolla tavoitellaan tehokkuutta ja taloudellisuutta. Monialaisuudella toivotaan toteutuvan työelämään tähtäävän poikkitieteellisyyden. Ammattikorkeakoulut ovat valtakunnallisia ja autonomisia ja ne harjoittavat työelämälähtöistä kehittämistoimintaa. Järjestelmässä ei tunneta professuureja, vaan opettajan pätevyudessa painotetaan työelämän tuntemusta korkean tieteellisen tason ohella. (Helakorpi et al.. 1997, 6.) Miten pärjäävät pieni musiikin koulutusohjelma ja varhaisiän musiikkikasvattajien erikoisryhmä suurten ja tehokkaiden, taloudellista hyötyä tavoittelevien ammattiin suuntautuvien jaloissa? Jyväskylän kehityspiirteitä ajatellen esimerkiksi musiikkiyliopistossa musiikin koulutusohjelman intressit olisivat olleet suurella todennäköisyydellä yhtenevämmät yliopiston musiikin laitoksen intressien kanssa. Liityimme ammattikorkeakouluun, jossa yliopettajajärjestelmä toimii omalta osaltaan koulutuksen laadun takeena monien muiden laatujärjestelmien ohella. Tässä työssä olen harjoittanut työelämälähtöistä kehittämistoimintaa.

Tekemäni työelämälähtöisen kehittämistoiminnan tuloksena totean, että taituri (musical expert or artist): musiikkileikkikoulunopettaja, varhaisiän musiikkikasvatuksen ekspertti on musiikkipedagogi, jonka ajattelussa kaikki musiikillisen tietämyksen lajit ovat integroituneet. Hänellä on Dreyfusin määritelmän mukainen syvälinen tilannetaju ja hän kykenee havaitsemaan uusia musiikillisiä ongelmia niitä ratkaistakseen.(Elliott 1995, 70–71; Pöyhönen 2003, 40.) Hän saa usein kunnian toimia lapsen ensimmäisenä opettajana. Ensimmäinen opettajasuhde on lapsen myöhempää kehitystä ajatellen merkittävä. Musiikkileikkikoulunopettaja on siis tärkeässä asemassa lasta ajatellen. (Untala 2001, 12.) Suhteen lapseen on oltava kunnossa. Vuorovaikutukselliset taidot ovat keskeisiä: opettajan sisäistettyyn ymmärrykseen perustuen hän kokee tärkeäksi lapsen kuuntelemisen.. Musiikkileikkikoulunopettaja – mikä hänen ammattinimikkeensä tulevaisuudessa mahtaa ollakaan – voi olla varhaisiän musiikkikasvatuksen eksperttinä jopa vastaus moneen yhteiskunnalliseen ongelmaan. Varhaismusiikkikasvattajan työ on ennen kaikkea ennalta ehkäisevää. Ekspertti tukee lasta kasvamaan ehjäksi ja tasapainoiseksi persoonaksi. Vaikka otantani on pieni, muu käytettävissä oleva aineistoni ja oma kokemukseni tukevat pienen otantani myötä syntyneitä tuloksia. Uskon, että tutkimukseni antaa vahvasti suuntaa ja luo visioita. Musiikkileikkikoulunopettajien pienellä ammattikunnalla ja heidän kouluttajillaan on mittava missio edessään.

LÄHTEET

- Ahlman, E. 1953. Ihmisen probleemi: johdatus filosofisen antropologian kysymyksiin. Porvoo: WS.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus (3. painos) Jyväskylä: Osuuskunta Vastapaino
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Joensuu University Press Oy: Saarijärvi.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2003. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta.. Osa 2. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa. Joensuu University Press Oy: Saarijärvi.
- AOKK 2000. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Opettajan pedagogisen peruskoulutuksen tavoitteet. Moniste. Ammatillinen opettajakorkeakoulu: opettajan pedagogisen peruskoulutuksen tavoitteet 2000. [WWW-dokumentti] Saatavissa <http://www.vte.fi/opkoul/tavoite.html>. [viitattu 4.2.2003]
- Arjas, P. 1995. Psykkinen valmennus soitonopiskelussa - esiintymistilanteen hallinta Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Licensiaatin tutkielma.
- Arjas, P. 1997. Iloa esiintymiseen: muusikon psykkinen valmennus. Jyväskylä: Atena.
- Arjas, P. 2002. Muusikoiden esiintymisjännitys: tapaustutkimus klassisen musiikin ammatti- opiskelijoiden jännittäjätyypeistä ja esiintymisvalmennuksen kurssikokemuksista. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Väitöskirja. [WWW-dokumentti] Saatavissa <http://selene.lib.jyu.fi:8080/vaitos/studies/studarts/951391352X.pdf> [viitattu 27.2.2005]
- Brotherus, Hasari & Helimäki. 1990. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Rauma: Kirjayhtymä.
- Campbell, P. S. 1991. Lessons from the World. A Cross-Cultural Guide to Music Teaching and Learning. New York: Schirmer Books.
- Custodero, L.A. 2004. (toim.) *“The Musical Worlds of Children”*. Proceedings of the ISME Early Childhood Commission Conference, July 5-10, 2004. Escola Superior de Musica de Catalunya. Barcelona, Spain
- Dissanayake, E. 2000. Art and Intimacy. Seattle, WA: University of Washington Press.

- Dreyfus H. L. & Dreyfus. S. E. 1986. *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer.* Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- ECME. Early Childhood Music Education Commission. International Society for Music Education. [WWW-dokumentti]. Saatavissa <http://www.isme.org> [viitattu 21.12.2004]
- Eirtola-Loukola, S. 2001. *Kindermusik-opetussuunnitelma musiikin varhaiskasvatuksessa.* Jyväskylän yliopisto. Taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Taidekasvatuksen pro gradu-tutkielma.
- Elliott D. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education.* New York-Oxford: Oxford University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia.* Juva: WSOY.
- Fisme-utiset 1/2004. [WWW-dokumentti]. Saatavissa <http://www.jyu.fi/musica/isme> [viitattu 21.12.2004]
- Forss, T. 2000. *Kehorytmiikka Emile Jaques-Dalcrozen eurytmian sovelluksena, oppimisprosessina ja opetusmateriaalina.* Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Pro gradu- tutkielma [WWW-dokumentti] Saatavissa <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/f/tomiforss.pdf> [viitattu 27.2.2005]
- Fredrikson, M. 1988. *Päiväkodin musiikkikasvatus ja laulaminen. Neljä - kuusivuotiaan lapsen musiikin ja kielen yhteydet.* Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen Pro Gradu – tutkielma.
- Fredrikson, M. 1992. *Ihahaa, ihanaa onhan ratsastaa! Varhaislapsuuden spontaanin laulun tuottaminen kognitiivisena prosessina.* Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen lisensiaatintyö.
- Fredrikson, M. 1994. *Spontaanit laulutoisinnot ja enkulturaatioprosessi kognitiivis-etnomusikologinen näkökulma alle kolmevuotiaiden päiväkotilasten laulamiseen.* Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Väitöskirja.
- Fredrikson, M. 2001. *Lapset musiikin oppijoina – musiikkileikkikoulun mahdollisuudet oppimisen ohjaamisessa.* Teoksessa Jaatinen, M. I. (toim.) *Keski-Suomen konservatorion säätiö 1951–2001, 56–77.*

- Fredrikson, M. 2003. Lasten musiikillisen kehityksen tutkimus. Teoksessa Eerola, T., Louhivuori, J. & Moisala, P. (toim.) *Johdatus musiikintutkimukseen*. Vaasa: Suomen Musiikkitieteellinen Seura. Acta Musicologica Fennica – sarjan julkaisuja (AMF24), 209 – 215.
- Gardner, H. 1983. *Frames on Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. London: Paladin Books.
- Gardner, H. 1993. *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. 2. painos. Great Britain: Fontana Press.
- Gardner, H. Kornhaber, M. L. & Wake, W. K. 1996. *Intelligence. Multiple Perspectives*. USA: Harcourt Brace College Publishers.
- Geertz, Clifford. 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gothoni, R. 2001. *Pyöriikö kuu. 12 yksinpuhelua musikaalisesta elämästä ja yhteyksien etsimisestä*. Jyväskylä: Ajatus.
- Halme, E. 2001. *Opetusharjoittelun arviointikäytänteet JAMK:n kulttuurialan musiikin koulutusohjelmassa*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Päätötyö.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. *Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulu-pedagogiikkaa*. Porvoo: WSOY.
- Henne, D. & Locke, E. A. 1985. *Job Dissatisfaction: What are the Consequences?* *International Journal of Psychology*, 20, 221-240.
- Hirsjärvi, S., Remes, P & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. (uudistettu painos 2004) Jyväskylä: Gummerus
- Holm-Pohjola, M. 2000. *Portfoliotyöskentely musiikkikasvatuksen syventävässä praktikumissa 1999*. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Tutkielma.
- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piironen, A. & Mäkinen, L. 1993. *Musiikki varhaiskasvatuksessa. Hip hoi, musisoi!* Käsikirja. Fazer-musiikki Oy: Tampere.
- Honkanen, T. 2001. *Miksi musiikkikasvatusta? Ihmiskäsityksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitykset*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Musiikkikasvatuksen lisensiaatin tutkielma.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy.

- Hurskainen, H. 2000. Improvisointi ja sen pedagogiset lähtökohdat musiikkileikkikoulussa. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma. Tutkielma.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea: viisi luentoa. Suom. Kimmo Jylhä. Helsinki: Lokikirjat. Artikkelit Filosofisessa & n aikakauslehdessä 2/96. [WWW-dokumentti] Saatavissa http://www.netn.fi/296/netn_296_jylh.html [viitattu 29.12.2004]
- Hämäläinen, K. 1996. Musiikinopettajuus musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa Jyväskylän yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Musiikkikasvatuksen pro gradu – työ.
- Hämäläinen, K. & Kosonen, E. 2003. Kokemuksia musiikkikasvatuksen suoravalinnoista Jyväskylän yliopistossa. Teoksessa Rähä, P. & Kari, J. & Hyvärinen, J. (toim.) 2003. *Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin*. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 205 – 214.
- Hännikäinen, M. 2003. Päämääränä varhaiskasvatuksen monipuolinen asiantuntijuus – haaste opiskelijavalinnalle. Teoksessa Rähä, P. & Kari, J. & Hyvärinen, J. (toim.) 2003. *Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin*. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 43 – 49.
- Hänninen, S.-L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Otava: Keuruu.
- ISME. International Society for Music Education. [WWW-dokumentti]. Saatavissa <http://www.isme.org> [viitattu 21.12.2004]
- JAMK, Hankekuvaus 2003. TK-strategia. Jyväskylän ammattikorkeakoulun Tutkimus-, Kehitys- ja Palvelutoiminta. Moniste.
- JAMK. Jyväskylän ammattikorkeakoulun sähköinen opinto-opas. [WWW-dokumentti]. Saatavissa <http://webas.intra.jypoly.fi/> [viitattu 21.12.2004]
- JAMK, TK-strategia. Jyväskylän ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön strategia 2004. Moniste.

- Janhonen, T. 1998. Koulujen musiikinopetus ja ”elämän tarkoitus”: kuuden musiikinopettajan työtä ohjaavat arvot. Pro gradu – työ. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. [WWW-dokumentti]. Saatavissa <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/g/968.pdf> [viitattu 21.12.2004]
- Jansén, T. & Jyrkiäinen, C. 2003. Musiikkileikkikoulunopettajan työssä jaksaminen. Lahden ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma. Varhaisiän musiikkikasvatuksen opinnäyteyö.
- Juntunen, M-L. 1999. Dalcroze-rytmiikka - kehollisuutta korostava ja muusikkoutta kehittävä musiikkikasvatuksen lähestymistapa. Oulun yliopisto. Lisensiaatintyö.
- Juntunen, M-L. 2004. Embodiment in Eurythmics. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E73. Oulun yliopisto. Väitöskirja. [WWW-dokumentti] Saatavissa: <http://herkules oulu.fi/isbn9514274024/> [viitattu 27.2.2005]
- Jyrhämä, R. 2002. Ei kysyvä tieltä eksy. Pedagogisen ajattelun kehitysvaiheita. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.). *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*, 73–95. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Järvinen, A. 1999 Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 258 – 274.
- Järvinen, H. & Puurunen, A. 2002. Musiikkileikkikoulunopettajan työn fyysinen kuormittavuus. *Unisono* 3, 11.
- Kalliopuska, Keva, Koskelainen, Ruokonen & Tiitinen. 1985. Eläytyvä kasvatus. Rauma: Kirjayhtymä.
- Kalliopuska, M. 1984. Empatia – tie ihmisyyteen. (2.painos) Hämeenlinna: Kirjayhtymä.
- Kannanotto 1983. *Musiikin varhaiskasvattajat ry.:n kannanotto 19.4.1983* SMOL:n edunvalvontajaostolle musiikkileikkikoulunopettajien koulutuksen korkeakoulutasoisena säilyttämisen puolesta. (kirj.) Krokfors, M.
- Kari, J. 1990. Johdatus didaktiikkaan ja opetussuunnitteluun. Teoksessa Hujala, E. & Parrila-Haapakoski, S. (toim.) 1998. *Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa*. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.

- Kari, J.T. & Heikkinen, H.L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos, 41 – 60.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2000. Hyvä itsetunto. (10. painos) Juva: WSOY.
- Keskinen, S. 1990. Päiväkotihenkilöstön sisäisten mallien yhteys työviihtyvyyteen, työn rasittavuuteen ja ammatti-identiteettiin. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, n:o 80.
- Kianto, M. 1994. Matka pianon soittamiseen. Keuruu: Otava.
- Kohti opettajuutta. 1993. Kohti opettajuutta. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 1990 – luvulle. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 5. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Koivunen 1997. Hiljainen tieto. Helsinki: Otava.
- Komiteanmietintö 1980:31. Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö. Helsinki 1980.
- Koskenniemi, M. 1964. Opettamisen taito. 3. painos. Helsinki: Otava.
- Kosonen, E. 1999. Johdatus musiikkikasvatukseen – orientoitumista opettajuuteen opiskelun alkumetreillä. Teoksessa S. Honkimäki (toim.) *Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 167 – 173.
- Krokkfors, M. 1986. Yksityisiä ajatuksia musiikkileikkikoulunopettajien koulutuksesta. Kirje Sibelius-Akatemian koulutuskeskuksen johtajalle Tuula Kotilaiselle 29.1.1986.
- Kujanpää, J. 2002. Improvisaation opettaminen soitonopetuksessa – näkökulmia jazzimprovisoinnin opettamiseen. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Kulttuurიაitta. 2005. Lasten- ja nuorten kulttuurikeskus Kulttuurიაitta, toimintasuunnitelma ja talousarvio 2005.
- Kuosa, J. 2000. ”Kasvatus on aineenopettajan työ, aine, väline”. Fenomenologinen tapaustutkimus musiikin aineenopettajan työstä, ammattitaidoista ja opinnoista. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Kurkela, K. 1994. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynamiikka. (2. korjattu painos) EST – julkaisusarja

- n:o 1. Esittävä säveltaide – tutkimuksia ja muita julkaisuja.
Helsinki: Hakapaino Oy.
- L 351/2003. Ammattikorkeakoululaki.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lamb, D. & Easton, S.M. 1984. Multiple Discovery. The Pattern of Scientific Progress.
Avebury Publishing Company, England: Redwood Burn Limited,
Trowbridge, Wiltshire
- Lastentarhalehti 1/2004. Kysely. Kokemuksia päiväkotimuskareista.
- Laurila, J. 2000. Keski-Suomen konservatorio 1948 – 1999. Keski-Suomen
konservatorion säätiö: Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Lehto, M. 1992. Kodály-menetelmän 3 - 5-vuotiaiden musiikkikasvatus tutkimusten
valossa. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Pro Gradu-tutkielma.
- Lindeberg-Piiroinen, A, Nenonen, P. & Tynninen, J. 1996. Musica 1-2. Opettajan kirja.
Jyväskylä: Warner/Chappell Music Finland Oy.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1994. Musiikin didaktiikka (2. painos). Juva:
WSOY.
- Liukko, J. 1997. Musiikinopettajien valinnat ja opintomenestys. Vuosina 1987 – 1992
Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaan valittujen
opiskelijoiden taustan ja valintakoemenestyksen yhteys opinnoissa
menestymiseen. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos.
Musiikkikasvatuksen Pro gradu – työ. [WWW-dokumentti]
Saatavissa <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/g/956.pdf>
- Liukkonen, R. 2002. Portfolio musiikkipedagogikoulutuksessa. Jyväskylän
ammattikorkeakoulu Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Opinnäytetyö.. [WWW-dokumentti] Saatavissa
<http://www.music.jypoly.fi/ops/Liukkonen2002.pdf> [viitattu
18.10..2004]
- LKO 2003: 29. Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma vuosille 2003–2007.
Opetusministeriön julkaisuja 2003: 29. Helsinki:
Opetusministeriö.[WWW-dokumentti] Saatavissa
<http://minedu.fi/julkaisut/kulttuuri>. [viitattu 4.3.2004]
- Louhivuori, J. Musiikkikasvatuksen tutkimus. Teoksessa Eerola, T., Louhivuori, J. &
Moisala, P. (toim.) *Johdatus musiikintutkimukseen*. Vaasa: Suomen

- Musiikkitieteellinen Seura. Acta Musicologica Fennica – sarjan julkaisuja (AMF24), 251 – 257.
- Luoma, J. 1990. Johdatus työpsykologiaan. Hämeenlinna: Karisto.
- Lyytinen, H.K. 1999. Työelämäyhteistyön arviointi. Jyväskylän, Tampereen ja Turun ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyön ulkoinen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 16: 1999. Edita: Helsinki.
- Mankinen, H. 2002. Improvisaatio ja tunneäly. Spontaanista draamasta sosiaalista kyvykkyyttä, tunnetaitoja sekä ajatuksia musiikin opettamiseen. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Tutkielma.
- Marjanen, K. 2002. Musiikkileikkikoulun tavoitteet syksy 2002-. Musiikkipedagogi (AMK) Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Moniste.
- Marjanen, K. 2003. Varhaisiän musiikkikasvatus Suomessa vuonna 2002.. Teoksessa Louhivuori, J. 2004. (toim.) *Suomen musiikkikasvatuksen vuosikirja 2002–2004*.
- Marjanen K. 2004a. Terveiset ECME – konferenssista Espanjasta! *Unisono* 4, 22–23.
- Marjanen, K. 2004b. Musiikkileikkikoulunopettajaksi Jyväskylän ammattikorkeakoulussa? *Unisono* 2, 13-14.
- MLKO ry. 2003. Jäsenkysely palkanmaksuperusteista. 2003
- McCarthy, M. 2004. Toward a Global Community: The International Society for Music Education 1953 – 2003. ISME: Uniprint, The University of Western Australia.
- MLKO 2001. Suositus työolosuhteista.
- MLKO 2002. Kannanotto musiikkileikkikoulunopettajien etujen puolesta.
- MLKO ry. Musiikkileikkikoulunopettajat ry. [WWW-dokumentti] Saatavissa www.mlko.org [viitattu 4.3.2004]
- MLKO ry. Toimintakertomus 2002.
- Musiikkialan muistio 38:2002. Musiikkialan ammatillisen koulutuksen työryhmän muistio 38:2002. Helsinki: Opetusministeriö.
- Mäkelä, K. (toim.) 1998. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Saarijärvi: Gummeruksen kirjapaino.
- Mäkinen, L. 2004. Terveiset päiväkotikonstista. *Unisono* 1, 19–20.

- Nurila, T & Syrjälä, K. 1998. Musiikinopettajana yliopistojen varhaiskasvatuksen yksiköissä ja ammattikorkeakoulujen sosiaalian linjoilla. Jyväskylän yliopisto, musiikkitieteen laitos. Musiikkikasvatuksen Pro gradu – työ. [WWW-dokumentti] Saatavissa <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/g/1301.pdf> [viitattu 6.3.2004]
- Nykänen, S. 2005. Tarinasta tanssien musiikkiin. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Kulttuuriala / Musiikki Varhaisiän musiikkikasvatuksen opinnäytetyö.
- Ojala, K. 2001. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelmasta vuosina 1998 ja 1999 valmistuneiden musiikin maisterien koulutustyytyväisyys ja työllistyminen. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatus. Tutkielma.
- Okkonen, P. 1978. Työympäristö ja minäkuva työtyytyväisyyden ilmentäjänä. Helsingin yliopisto. Soveltavan psykologian osasto. Lisensiaatin tutkielma.
- Oldham, G. & Pearce, J.L. 1976. Conditions under which Employees Respond Positively to Enriched Work. *Journal of Applied Psychology*, 61, 4.
- Ollaranta, R. 2004. Musiikkileikkikoulunopettajakoulutuksen historiaa. Musiikkioppilaitoksen musiikkileikkikoulunopettajan muuta kuin opetustyötä. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. Musiikin koulutusohjelma. Varhaisiän musiikkikasvatus. Moniste
- Opettajan pedagogisten opintojen järjestäminen musiikkialalla Opetusministeriön muistio 12:1999. Opetusministeriön työryhmien muistioita.
- Opettajien kelpoisuuksista:[WWW-dokumentti]. Saatavissa <http://www.oaj.fi/Resource.phx/ltol/varhaisk/laitjaasetukset/henkilosto.htm?menu>; [viitattu 27.9.2004]
- Paananen, P. 1997. Lapsen älyllinen kehitys ja musiikin keksiminen. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos Lisensiaatintyö. [WWW-dokumentti] Saatavissa <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/h/679.pdf>
- Paananen, P. 2003. Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin keksimistehtävissä ikävuosina 6 – 11. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Tohtorinväitöskirja. Julkaistu sarjassa Jyväskylä Studies in Humanities: 10.
- Papunen, P. 1999. Hei, muskari alkaa! Musiikkileikkikoulutoiminnan synty ja järjestäytyminen pääkaupunkiseudulla. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatus. Pro gradu – tutkielma.

- Partanen, P. Finnish Music Education [WWW-dokumentti] Saatavissa [Virtual Finland](#) 2001. [viitattu 22.7.2003]
- Pietilä, H. 2003. Mikä meitä yhdistää. Ihmisyys ja perusarvot. Juva: PS-kustannus
- Pöyhönen, M. 2002. Musiikin opetussuunnitelman taustoja – Keski-Suomen konservatoriosta Jyväskylän ammattikorkeakouluun. Moniste. Liseniaatin opinnäytteen (2004) osa, Jyväskylän yliopisto, musiikin laitos. Saatavana WWW-dokumenttina <http://sinuhe.jypoly.fi/~mpoyhone/lisuri/PD-raportti2002.pdf> [viitattu 22.2.2004]
- Pöyhönen, M. 2003. Muusikkouden tietämykset: Huomautuksia David J. Elliottin musiikkikasvatusfilosofian äärellä. Liseniaatin opinnäytteen (2004) osa, Jyväskylän yliopisto, musiikin laitos. Saatavana www-dokumenttina <<http://sinuhe.jypoly.fi/~mpoyhone/lisuri/lisuri.pdf>>.
- Pöyhönen, M. 2004a. Ajattelen – siis soitan. Musiikin opetussuunnitelman käytännöllisiä ja musiikkikasvatusfilosofisia ulottuvuuksia. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Liseniaatin opinnäyte. Saatavana www-dokumentteina <<http://sinuhe.jypoly.fi/~mpoyhone/lisuri/>>.
- Pöyhönen, M. 2004b. Musiikin alumnikysely 2004. Moniste. Jyväskylän ammattikorkeakoulun kulttuuriala.
- Rantalaiho, K. 1994. Huomautuksia osaamisesta. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Ranta-Meyer, T. 2000. Paljon enemmän kuin pelkkä teoria. Musiikkialan pedagoginen osaaminen ja tulevaisuuden osaamishaasteet ammattikorkeakoulujärjestelmän näkökulmasta. Helsinki: Sibelius-Akatemian koulutuskeskus.
- Rantanen, P. 2004. Valinnasta työelämään. Ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen opiskelijavalinnan tarkastelua. Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 2004:19. Opetusministeriö: Yliopistopaino, Helsinki. [WWW-dokumentti] Saatavissa <http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/>
- Rauhala, L. 1999. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, M. – von Wright, J. 1994. Koulutus ja oppiminen. Juva: WSOY.

- Ropo, E. 1991. Opettajaeksperttiyden kehittyminen – tutkimustuloksia ja näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 3, 153–163
- Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in the Arts*: 37. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskasvu ja Sisäsuomi Oy.
- Ruokonen, I. 2001. Äänimaisemia ja ilmaisun iloa musiikin kielellä. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A & Ruokonen, I. (toim.) 2001. *Taiteen ja leikin lumous. 4-8 – vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus*. Tampere: Oy Finn Lectura Ab, 120–142.
- Ruokonen, I. 1997. Eräiden kuusivuotiaiden lasten empaattisuus ja prososiaalisuus sekä eheyttävään taidekasvatusohjelmaan liitetyn musiikin yhteydet lasten empaattisuuteen ja prososiaalisuuteen. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Tutkielma.
- Ruokonen, I. 2002. Lasten musiikillisen ja luovan lahjakkuuden tunnistamiseen ja arviointiin liittyviä teoreettisia näkökohtia. Teoksessa V. Meisalo. 2003. (toim.) *Aineenopettajakoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus 2002. Ainedidaktiikan symposiumi 1.2.2002*. Tutkimuksia 241. Helsinki: Hakapaino. [WWW-dokumentti] Saatavissa <http://www.malux.edu.helsinki.fi/okl/tutkimus/julkaisut/>, 464–477. [viitattu 22.10.2004]
- Saari, S. 2002. Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Saastamoinen, I. 1990. Teoksessa (toim.) Leisiö, T. 1990. *Keiteleen oudompi nuottikirja. Johdatus luovaan musiikinopetukseen*. Sävelmiä ja tekstejä 4. Tampereen yliopisto, Kansanperinteen laitos ja Keiteleen kunta, koululautakunta. Tampere: yliopiston jäljennepalvelu.
- Sajama, S. 1993. Arkipäivän filosofiaa: kertomus ihmisestä tiedon hankkijana ja arvotarkkaisuun tekijänä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Salminen, H. & Salminen, J. 1986. Lastentarhatoiminta – osa lapsuuden historiaa. Mannerheimin lastensuojeluliiton P-julkaisusarja n:o 17. Jyväskylä: Gummerus
- Setälä, H. 1995. Alussa oli rumpu. ISBN 951-97268-0-2. Kotka: Music & Art Consulting HS Oy.

- Setälä, H. 2002. Orff-tasokurssien I-III opetussuunnitelman perusteet I / 2002.
- Simojoki, M. 1993. Kokeilun asiantuntijan arvio kokeilusta. Teoksessa Härkölä, P. 1993. ”*Uusia tuulia musiikkikasvatuksessa. Kansanperinteeseen pohjautuva musiikkikasvatuskokeilu Lahjaharjun päiväkodissa 1989–1992.*” Jyväskylän kaupunki. Sosiaalikeskuksen julkaisusarja 2 / 1993, 33–35.
- SMN 2005. Suomen musiikkineuvosto. [WWW-dokumentti]. Saatavissa <http://www.musiikkineuvosto.fi>. [viitattu 18.2.2005]
- Suomalainen musiikkikampus [WWW-dokumentti] Saatavissa internetosoitteessa www.musiikkikampus.fi [viitattu 20.12.2004]
- Suzuki, S.2000. Rakkaudella kasvatettu. Tie luonnolliseen oppimiseen musiikkikasvatuksessa. Rauma: Vihreälinja Oy.
- Säpyskä, P. 2004. Musiikkileikkikoulunopettajat ry. 25 vuotta. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Kulttuuriala / Musiikki. Varhaisiän musiikkikasvatuksen opinnäytetyö.
- Taipale, A. 1994. Musiikin aineenopettajan koulutus Jyväskylän yliopistossa ja työelämä. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Musiikkikasvatuksen Pro gradu.
- Teostory 2004 ”Kotimaisen lastenmusiikin tarjontaa tulisi lisätä.” Teoston asiakaslehti *Teostory* 4, 15.
- TPM 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Määräys 41 / 011 / 2002. Opetushallitus 2002. Helsinki: Edita Prima Oy. [WWW-dokumentti] Saatavissa <http://www.oph.fi> [viitattu 20.10.2003]
- Tuovila, A. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7-13 –vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Lapset kertovat. *Studia Musica* 18. Sibelius-Akatemia. Väitöskirja.
- Turunen, K.E. 1993. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. Atena kustannus Oy ja Sairaanhoidajien koulutussäätiö: Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Unisono 3 / 2002. Järvinen, H. & Puurunen, A.2002. Musiikkileikkikoulunopettajan työn fyysinen kuormittavuus. *Unisono* 3, 11.

- Untala, H. 2001. Tyytyväinenkö musiikkileikkikoulunopettaja? Päijät-Hämeen konservatoriosta valmistuneiden musiikkileikkikoulunopettajien koulutus- sekä työtyytyväisyys. Helsingin avoin yliopisto / Lahden työväenopisto. Kasvatustieteen proseminarityö.
- Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatus. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, K. 1999. Luovuus: taito löytää, rohkeus toteuttaa Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 1999 (Juva): WSOY
- Uusikylä, K. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 2000
- Valtonen, H. 2001. Oppimisen arviointi Sibelius-Akatemiassa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1: 2001. Oy Edita Ab: Helsinki.
- Varonen, S. 2001. Opettajakeskeisen ja oppilaskeskeisen opetustavan soveltuvuus musiikin alkuopetukseen. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Tutkielma.
- Vesterinen, P. 2001. Projektiopiskelu ja – oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. [WWW-dokumentti] Saatavissa <http://selene.lib.jyu.fi:8080/vaitos/studioe/studeduc/9513911691.pdf> [viitattu 20.11.2003]
- Virta, S. 2002. Luovuus ja traditio päiväkodin musiikkikasvatuksessa: tutkimus Lastentarha-lehden musiikkikasvatusartikkeleista vuosina 1944 – 1990. Tampereen yliopisto, musiikintutkimuksen laitos, etnomusikologian Pro gradu – työ.
- Virtasalo, M. 2000. Miksi muskariin? Kahden musiikkileikkikoulunopettajan käsityksiä musiikkikasvatuksen merkityksestä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuskeskus. Kasvatustieteen kandidaatintyö.
- VP 2002. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2002. [WWW-dokumentti]. Saatavissa http://www.stakes.fi/varttua/vasu_vasuasiakirja.htm [viitattu 15.9.2004]
- VVL 2002. Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. Helsinki: Edita Prima Oy. [WWW-dokumentti] Saatavissa

http://www.stakes.fi/varttua/asiakirjat/linjaavat_asiakirjat.htm [viitattu 10.8.2004]

- Westerlund, H. 2002. Briding Experience, Action, and Culture in Music Education. Sarjassa Studia Musica, 16. Sibelius Academy. Music Education Department. Doctoral Dissertation.
- Werner, K. 1996. Effortless Mastery – Liberating the master Musician Within. New Albany: Jamey Aebersold Jazz, Inc.
- Wood, D. 1982. Move, Sing, Listen, Play. Preparing Young Children for Music. Toronto: Thompson Limited.
- Ylivainio, J. 2004. Elät niin kuin opetat? Opettaja eettisenä esikuvana ja moraalisen auktoriteettina arvojen murroksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma.

Opinto-oppaat

- Helsingin konservatorio, opinto-opas 1996–1998
- JAMK yleisopas 2001 – 2002. Jyväskylän ammattikorkeakoulun. Jyväskylä: Gummerus.
- JAMK opinto-opas 2003 - 2004. Jyväskylän ammattikorkeakoulun opinto-opas. Jyväskylä: Gummerus.
- Keski-Suomen konservatorio, musiikkileikkikoulunopettajan opintolinjan opetussuunnitelma 1994 - 1997.
- Musiikkileikkikoulun erikoistumiskurssi. Sibelius-Akatemia. Opetussuunnitelma 1982–1983
- Musiikkileikkikoulun erikoistumiskurssi. Sibelius-Akatemia. Opetussuunnitelma 1984–1985
- Sibelius-Akatemian opinto-opas 2002 – 2003. Opetussuunnitelmat. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Stadia, opinto-opas 2003–2004. Helsingin ammattikorkeakoulu.

Luennot, suulliset lähteet ja sähköpostit

- Ala-Kotila, T. 10 / 2001. Luento aiheesta *Kansanmusiikkipohjainen improvisointi*. Sibelius-Akatemian koulutuskeskus, Pitäjänmäki, Helsinki.
- Boyce-Tillman, J. 2004. Luento Ecme konferenssissa 6.7.2004 Barcelonassa, Espanjassa. Aiheena “*The Beyond of Music- Music as a Spiritual Experience with Young Children.*”

- Dissaynake, E. 2004. Luento Ecme konferenssissa 6.7.2004 Barcelonassa, Espanjassa. Aiheena ”*Universals and Origins: Psychobiological Roots of Musical Lives.*” ECME 2004. Varhaisiän musiikkikasvatuksen komission konferenssi Espanjassa, Barcelonassa 5. – 10.7. 2004. The ISME Early Childhood Commission Conference, July 5-10, 2004. Escola Superior de Musica de Catalunya. Barcelona, Spain.
- Erkkilä, J. 2004. Luento Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen jatkotutkijaseminaarissa 26.11.2004; dokumentit Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan jatko-opiskelijoiden virtuaaliareenassa, internetosoitteessa <http://optima.cc.jyu.fi> [viitattu 11.12.2004]
- Kaikkonen, M.2004. Miksi musiikkiopetusta? Luento 8.2.2004 Musiikkikasvatuksen neuvottelupäivillä Kotkassa.
- Krokkfors, M. 2003. Sähköposti Kaarina Marjaselle. [viitattu 23.12.2003]
- Muleko 5 / 2001. Musiikkileikkikoulunopettajien koulutustyöryhmän kokousmuistio 5/2001
- Muleko 2004. Musiikkileikkikoulunopettajien koulutustyöryhmän kokousmuistio 2/2004
- Musiikkikampus 2004. Musiikkikampustyöryhmän kokous 29.11.2004
- Tharmaratnam, F. 2004a. Verso ry:n puheenvuoro Mlko ry:n 25-vuotisjuhlassa 20.11.2004.
- Tharmaratnam, F. 2004b. Sähköposti Kaarina Marjaselle 12.12.2004. [viitattu 21.12.2004]

LIITTEET

Liite 1. Ryhmäkeskustelu / taustatiedot, kaavake

*Liite 2. Musiikkipedagogi (AMK) / pääaineena varhaisiän musiikkikasvatus: suositus
opinnoista.*

Liite 3. Musiikkileikkikoulutoiminnan tavoitteet ja opetuksen suunnittelu

Liite 4. Minä musiikkileikkikoulunopettajana – kysymykset: varhaisiän musiikkikasvatus

*Liite 5. Opetusharjoittelu Jyväskylän ammattikorkeakoulussa syksystä 2003 alkaen,
Musiikkipedagogi (AMK), pääaineena varhaisiän musiikkikasvatus*

Liite 6 / 1. Muskaristudio. K. Marjanen

Liite 6 / 2. Muskaristudio. K. Marjanen

Liite 6 / 3. Muskaristudio. K. Marjanen

Liite 7 / 1. Koulutustarvekysely

Liite 7 / 2. Koulutustarvekysely

Liite 8 / 1. Koulutustarvekysely, vastaukset

Liite 8 / 2. Koulutustarvekysely, vastaukset

Liite 8 / 3. Koulutustarvekysely, vastaukset

Liite 9. Helsingin konservatorio. Muu työ: esimerkki tuntien laskentatavasta.

*Liite 10 / 1. Sibelius-Akatemia, varhaisiän musiikkikasvatuksen syventävät opinnot.
Opetussuunnitelma 1982–83.*

*Liite 10 / 2. Sibelius-Akatemia, varhaisiän musiikkikasvatuksen syventävät opinnot.
Opetussuunnitelma 1982–83 (1984–85).*

Liite 11: Työssä esiintyvät kuviot ja taulukot

Liite 1. Ryhmäkeskustelu / taustatiedot, kaavake.

MUSIIKKILEIKKIKOULUNOPETTAJAKOULUTUS MURROSVAIHEESSA Lisensiaatintutkimus
Jyväskylän yliopistoon, lukuvuosi 2003–2004, FM Kaarina Marjanen

NIMI	SYNTYMÄVUOSI
KOULUTUS / SUORITETUT AMMATTITUTKINNOT JA PAIKKA / PAIKAT	VALMISTUMISVUOSI/ VUODET
<p>TYÖKOKEMUKSEN MÄÄRÄ (RENGASTA JA MERKITSE RUUDUN ALAOSAAN KIRJAIMELLA)</p> <p>A. MUSIIKKILEIKKIKOULUNOPETTAJANA</p> <p>B. MUISSA MUSIIKINOPETUSTEHTÄVISSÄ, MISSÄ? _____</p> <p>C. MUISSA TEHTÄVISSÄ</p> <p>alle 1 v _____ 1 – 5 v _____ 5 – 10v _____</p> <p>10 – 15 v _____ 15 – 20 v _____ yli 20 v _____</p>	
<p>TOIMIN MUSIIKKILEIKKIKOULUTEHTÄVISSÄ (RENGASTA)</p> <p>A. YKSITYISYRITTÄJÄNÄ</p> <p>Musiikkileikkikoululaisten määrä _____</p> <p>muiden oppilaiden määrä _____</p> <p>mahdollisten alaisten määrä _____</p> <p><input type="checkbox"/> opetan itsekin</p> <p><input type="checkbox"/> toimin hallinnollisissa / muissa tehtävissä</p> <p>B. KUNNAN PALVELUKSESSA</p> <p>C. YKSITYISEN PALVELUKSESSA</p> <p>opetuksen määrä viikossa _____ h</p> <p>muuta työtä viikossa _____ h,</p> <p>teen omalla ajalla lisäksi _____ h/vko</p> <p>Ryhmät, joiden kanssa tällä hetkellä työskentelen (merkitse lukumäärät)</p> <p>alle 1 v _____ 1- 3 v _____ 3 – 5 v _____</p> <p>6 – 8 v _____ muu ikäryhmä _____ muu opetustehtävä, mikä? _____</p> <p>TYÖSUHTEEN LAATU (RENGASTA)</p> <p><input type="checkbox"/> vakinainen <input type="checkbox"/> tuntiopettaja: a. päätoiminen b. sivutoiminen</p> <p>opetuspaikkojen määrä: yhteensä _____ toimipistettä</p>	

Liite 2. Musiikkipedagogi (AMK) / pääaineena varhaisiän musiikkikasvatus: suositus opinnoista.

KAIKILLE PAKOLLISET OPINNOT SYKSY 2004 –

ZZP00Z	AMMATTIKORKEAKOULUN YHTEISET OPINNOT (koko moduli)	11 ov
KMZ00Z	MUSIIKIN KOULUTUSOHJELMAN YHTEISET OPINNOT (koko moduli)	27 ov
KMZV1Z	VAIHTOEHTOISET PERUSOPINNOT	
	- oman valinnan / taustan mukaan väh. 2 ov	
	- kaikki valitsevat opintojakson KMZ003 Psykkinen valmennus (1ov)	
	- KMZ501 Musiikkifysiikka ja soitinoppi (1ov) pakollinen	

AMMATTIOPINNOT (VARHAISIÄN MUSIIKKIKASVATUS) 100 ov

MUSIIKKILEIKKIKOULUNOPETTAJAN JA MUSIIKINOHJAAJAN

INSTRUMENTTIOPINNOT 39 ov

1. Pääinstrumentin opinnot	25 ov
2. Sivuinstrumentin opinnot (piano tai laulu)	6 ov
3. Muun instrumentin opinnot (piano tai laulu, jos ei jo edellä)	4 ov
4. Lisäksi 2 ov alla olevista:	4 ov

KMLS31	Nokkahuilun ja 5-kielisen kanteleen perusteet	1 ov
KMLS02	Rytmisoiittimien soitto	1 ov

ja yhteensä 2 ov alla olevista:

KMLS04	Harmonikansoitto	2 ov
KMOS11	Akustisen kitaran soitto	1 ov
KMOS21	Sähkökitaran soitto	1 ov
KMOS06	10-39 – kielisen kanteleen soitto	2 ov
KMLS66	jonkun edellä mainitun soittimen jatkokurssi	1 ov

PEDAGOGISET OPINNOT 35 ov

KMZP0Z	Kasvatustieteelliset perusopinnot	10 ov
KMZP3Z	Opettajan ammattitaidon osoittaminen ja arviointi	5 ov
KMPP0Z	Musiikin ammattipedagogiset opinnot, väh.	12 ov
	- lisäksi ammattiopintoja ja opetusharjoittelua	

KMPP0Z MUSIIKIN AMMATTIPEDAGOGISET OPINNOT, väh. 12 ov

VARHAISIÄN MUSIIKKIPEDAGOGIIKKA:

VARHAISIÄN MUSIIKKIKASVATUKSEN PERUSTEET 1 (koko moduli)	14 ov
VARHAISIÄN MUSIIKKIKASVATUKSEN PERUSTEET 2 (koko moduli)	6 ov
VARHAISIÄN MUSIIKKIKASVATUKSEN ERITYISPIIRTEITÄ 1 (koko moduli)	5 ov

MUUT AMMATTIPEDAGOGISET OPINNOT (4 ov)

KMPP40	Täydennyskoulutuksen järjestämisen perusteet	2 ov
--------	----------------------------------------------	------

SUOSITUS; LISÄKSI OPINTOJA OMAN AMMATILLISEN PROFILOITUMISEN MUKAAN

MUUT AMMATTIOPINNOT

KMZP1Z	PSYKOLOGIAN PERUSTEET (koko moduli)	3 ov
KMST0Z	MUSIIKKITERAPIA (koko moduli)	2 ov
KMZL1Z	LUOVA MUUSIKKOUS	13 ov
KML011	Improvisointi	1 ov
KMZ902	Sävellys 1	2 ov
KMZ80Z	POPULAARI- JA ETNINEN MUSIIKKI	9 ov
KMZ802	Suomalainen kansanmusiikki	1 ov
KMZL0Z	TANSSI JA LIIKUNTA	7 ov
KMLL11	Lasten musiikkiliikunta	1 ov
KMZM0Z	MUUT OPINNOT	3,5 ov
KMZ004	Työelämäetietous	1 ov
KMZP04	Äänenkäyttö musiikkipedagogin työssä	1 ov
KMZP1Z	Projektiopinnot vähintään	3

VAPAASTI VALITTAVAT OPINNOT 10 ov

HARJOITTELU 20 ov

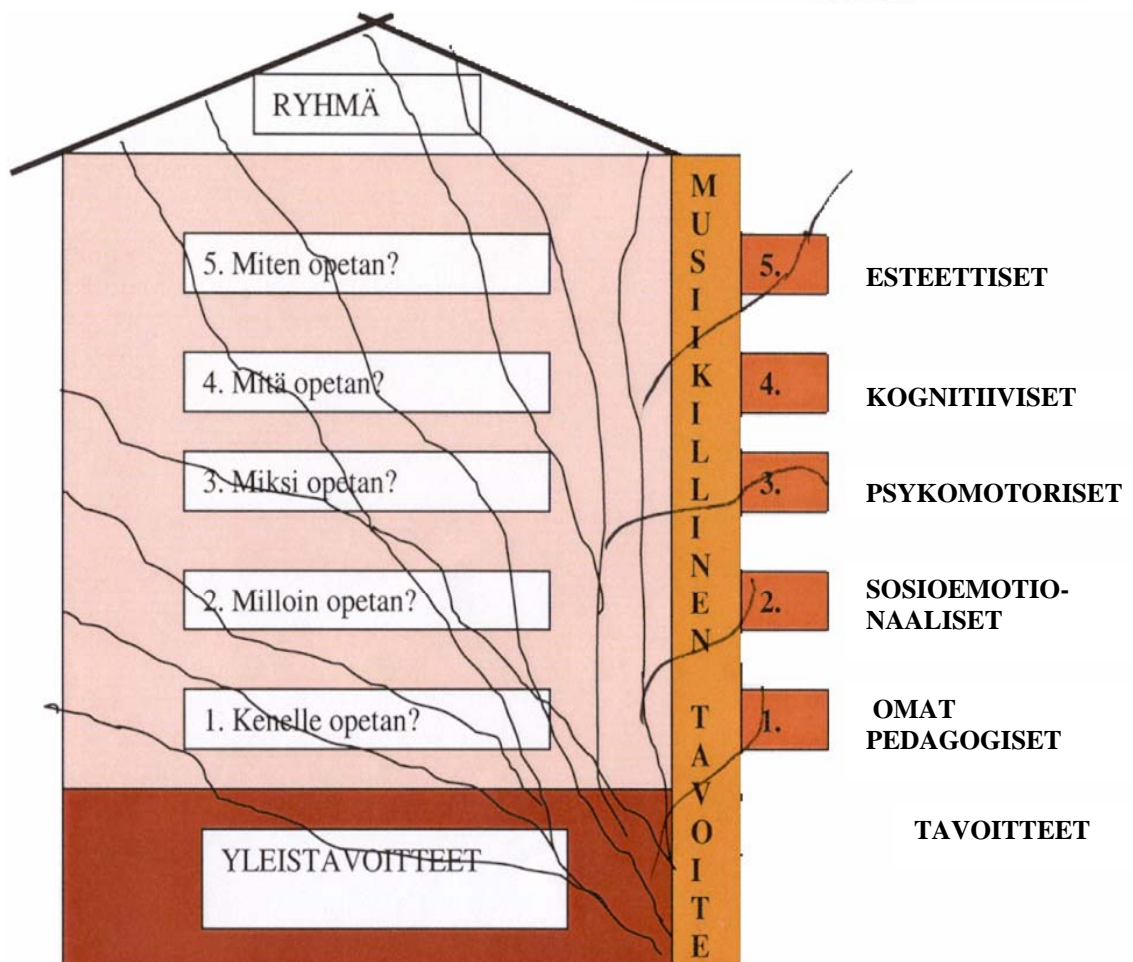
OPINNÄYTETYÖ 10 ov

Liite 3. Musiikkileikkikoulutoiminnan tavoitteet ja opetuksen suunnittelu.**JAMK / MUSIIKKI**

KMLP39 MUSIIKKILEIKKIKOULUTOIMINNAN SUUNNITTELU 2 ov

SYKSY 2003

Op. Kaarina Marjanen

**OPPILAITOKSEN OPETUSSUUNNITELMA****OMA ELÄMÄNFILOSOFIA JA
ARVOMAAILMA**

Liite 4. Minä musiikkileikkikoulunopettajana – kysymykset: varhaisiän musiikkikasvatus

Minä musiikkileikkikoulunopettajana – kansiossa pohditaan mm. seuraavia teemoja:

Opettajuuden osalta

- minä opettajana
 - suhteeni lapseen
 - motivaatio opettajan työhön
 - ammattietiikka
- Teemoja lähestytään seuraavien kysymysten avulla:
- keskeiset tavoitteeni opettajana
 - persoonallisuus: terve itsetunto, lämmin ja läheinen suhtautuminen lapsiin, opettajan auktoriteetin saavuttaminen ja säilyttäminen
 - kyky itsenäiseen työskentelyyn ja päätöksentekoon
 - sisäinen motivaatio opettajan työhön
 - tavoitteiden sisäistyminen: tietoisuus siitä, mihin pyrkii ja mitä haluaa välttää
 - ammattietiikka: vastuuntunto ja eettisyys asenteessa opetustyöhön. (Liukkonen 2002, 35.)

Muusikkouden osalta:

- taiteelliset päämääräni opettajana
 - suhteeni instrumentteihin
 - yhdessä / yksin musisoiminen
 - musiikin tekeminen ja sovittaminen
 - valmiuteni musiikin tunnelmien välittämiseksi
- Teemoja lähestytään seuraavien kysymysten avulla:
- hyvä musiikkisuhde, rakkaus musiikkiin
 - yleismuusikkous
 - instrumenttien hallinta
 - halu, into ja rohkeus materiaalien kehittämiseen
 - erilaisten tyylien tuntemus; into kerätä ”musiikillista varastoa” (Liukkonen 2002, 36.)

Työskentelytapojen osalta:

- työtapojen hallitseminen ja käyttäminen
 - luovuus ja rohkeus toimintaratkaisuihin
 - harjaantuminen käytännön järjestelyissä
 - ohjelmiston valinta lapsiryhmälle sopivaksi
 - soittoikäisten ohjaaminen harjoitteluun
- Teemoja lähestytään seuraavien kysymysten avulla:
- taito työtapojen monipuoliseen käyttämiseen
 - taito etsiä oman näköistä materiaalia tyytymättä aina helppoihin ratkaisuihin
 - taito järjestää käytätö sujuvaksi
 - taito käyttää tekniikkaa hyödyksi musiikinopetuksessa
 - ohjelmiston valinnan taito: teemat, musiikilliset sisällöt

- motivoiminen ja kannustus soittamiseen (Liukkonen 2002, 37.)

Vuorovaikutuksen osalta:

- avoimen ilmapiirin luominen.
 - Vuorovaikutus kaiken ikäisten lasten kanssa
 - Vuorovaikutus erilaisten lasten kanssa
 - Lapsiryhmän sisäinen vuorovaikutus; ryhmänhallintakeinot
 - Ongelmatilanteista selviytyminen
 - Vuorovaikutus lasten vanhempien kanssa
- Teemoja lähestytään seuraavien kysymysten avulla:
- Vapautuneen ja oppimiselle avoimen ilmapiirin luominen
 - Eri-ikäisten lasten aaltopituudelle virittäytyminen
 - Erilaisten lasten hyväksyminen, tukeminen ja ymmärtäminen
 - Jämäkkyys, mutta herkkyys, lämpö ja aitous ohjaustilanteissa
 - Avoin mieli ilman syytöksiä ongelmatilanteissa, terveeseen itsetuntoon nojaten
 - Taito kohdata ja ottaa huomioon vanhemmat (Liukkonen 2002, 38.)

Suunnittelun osalta:

- Tavoitteet
 - Tuntisuunnittelu
 - Kausisuunnittelu
 - Lastenjuhlat, matineat
 - Pitkäjänteisyys suunnittelussa
- Teemoja lähestytään seuraavien kysymysten avulla:
- Ryhmän vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen; tavoitteiden asettaminen ryhmän mukaan
 - Suunnitteleminen lapsen elämysmaailman, iän ja kehitystason mukaan
 - Pitkäjänteisyys ja välitavoitteiden porrastaminen suunnittelussa
 - Ryhmän harjoittaminen esiintymisiin
 - Huolellisuus, ajattelu ja syvällisyys suunnittelussa (Liukkonen 2002, 39.)

Arvioinnin osalta:

- Lapsen / lapsiryhmän kehittymismahdollisuudet: löytäminen ja tukeminen
 - Taito antaa palautetta
 - Oman suunnittelutyön arviointi
 - Kollegojen työn arviointi
 - Kyky palautteen vastaanottamiseen
- Teemoja lähestytään seuraavien kysymysten avulla:
- Palautteenannossa lapsen käyttäytymisen kuvaaminen – ei lapsen
 - Myönteinen kriittisyys itsearviointissa

- Totuudenmukaisuus ja rakentavuus palautteenannossa toiselle
- Taito ymmärtää ja hyödyntää saatua palautetta; taito puolustaa omaa näkemystä
- Taito antaa kiitosta lapsille, henkilökunnalle, vanhemmille jne. (Liukkonen 2002, 40.)

Oman kasvun osalta

- Avoimuus: uudet ideat, palaute
 - Realistisuus: oma tietotaito
 - Kasvu opettajana, muusikkona, ihmisenä
- Teemoja lähestytään seuraavien kysymysten avulla:
- Halu, kyky kehittyä
 - Kyky antaa ohjeita oman rajallisuuden tiedostaen suhteessa omaan tietotaitoon
 - Tietoisuus jatkuvassa oppimisen ja kehittymisen tarpeessa
 - Oma paikka muiden rinnalla ja sen löytäminen
 - Henkilökohtainen kasvaminen ja inhimillisyys
- (Liukkonen 2002, 41)

Liite 5: Opetusharjoittelu Jyväskylän ammattikorkeakoulussa syksystä 2003 alkaen, Musiikkipedagogi (AMK), pääaineena varhaisiän musiikkikasvatus.

Opetusharjoittelun eteneminen Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikkileikkikoulunopettaja-koulutuksessa syksystä 2003 alkaen¹⁰⁵:

1. opintovuosi: opetusharjoittelu 1, ”orientoiva harjoittelu” neljä (4) viikkoa syksyllä ja neljä (4) viikkoa keväällä (Halme 2001, 18). Harjoittelu toteutetaan nykyisin ”demomuskareissa”¹⁰⁶ havainnoiden ja toteuttaen aluksi pieniä opetustehtäviä pareittain, harjoittelun loppuvaiheessa kaksi koko tunnin ohjausta pareittain.

2. opintovuosi: opetusharjoittelu 2: periodiharjoittelu 8 viikkoa, 16 opetustuntia viikossa. Ikäryhmät 0-5v. Pareittain. Ohjaava opettaja tukee. Muita opintoja minimoidaan¹⁰⁷ periodijakson aikana, jotta pystyttäisiin keskittymään harjoitteluun. Harjoittelun kuluessa neljä (4)¹⁰⁸ pariohjausta (ohjaava musiikkileikkikoulunopettaja ja kouluttaja yhdessä, palautteen mitta 45 min.)

3. opintovuosi: opetusharjoittelu 3, musiikkileikkikoulutoimintaa päiväkodissa kerran viikossa (45 min) läpi vuoden. Pariohjaukset (ohjaava lastentarhanopettaja ja kouluttaja, palautteen mitta 45 min.) 5 kertaa lukuvuoden kuluessa. Opetusharjoittelu 4 voidaan myös suorittaa 3. vuonna, ja jatkossa tullaan suorittamaan pääsääntöisesti 3. vuonna.

3.-4. opintovuosi: opetusharjoittelu 4, ”soittomuskari” (6-9v) kerran viikossa yht. vähintään 90 min, aika jaetaan riippuen ryhmästä. ”Soittomuskarit” yleensä 60 min. koko ryhmä ja 30 min. jaettuna kahdelle puolikkaalle / soittotunnit yksilöopetuksena 20 min. / oppilas (lukuvuonna 2004 - 2005 viulu-, poikkihuilu- ja piano”muskari”; muut soittoryhmät 2004 - 2005 soiva l. soitinvalmennus). Pariohjaukset (musiikkileikkikoulunopettaja, ko. instrumentin ohjaava opettaja, kouluttaja, palaute 45 min.) 5 kertaa vuodessa.

Opiskelija voi lisäksi niin halutessaan suorittaa *valinnaista opetusharjoittelua* (5) Muskaristudiohankkeeseen (liitteet 4a-c) ja opinnäytetyöhönsä liittyen. Ylimääräisiä didaktisia opintoja vaativat soittoryhmäharjoittelut¹⁰⁹ siirretään jatkossa opetusharjoittelu viiteen kuuluviksi, ja kaikki suorittavat ”soittomuskari”harjoittelun varsinaisia Orff- tai koulusoittimia työvälineenä harjoitellen. Mahdollisia vaihtoehtoja tulevat olemaan esimerkiksi laattasoitinryhmä, rumpuryhmä (Congat, djembet), kanteleryhmä tai nokkahuiluryhmä.

Harjoittelukokonaisuudesta kootaan aineisto opetusharjoittelun päättökeskustelua varten: opiskelijan itsearviointit (jokaisesta tunnista ja kausisuunnitelmista, koko harjoittelujaksolta). Niiden pohjalta opiskelija itse valmistautuu opetusharjoittelun päättökeskusteluun kaikki harjoittelujaksot suoritettuaan, kirjoittamalla analyysin harjoittelukokonaisuudesta ja -kokemuksistaan annettujen ohjeiden mukaisesti. Palautekeskusteluun tuodaan kouluttajien kokoamina yhteenvetoina kaikkien ko. opiskelijaa harjoittelun kuluessa ohjanneiden opettajien palautteet mukaan. Keskustelun toteututtua opiskelija täydentää itsearviointiaan (=analyysiään) käydyn keskustelun pohjalta, ja palauttaa täydennetyn koontinsa kouluttajille, jonka jälkeen opetusharjoittelukokonaisuus tulee hyväksytyksi.

¹⁰⁵ Opiskelija observoi harjoitteluihin sisältyen lisäksi seuraavasti:

opetusharjoittelu 1 (orientoiva) 32 tuntia

opetusharjoittelu 2 (periodi) 20 tuntia; harjoittelu alkaa observointiviikolla, opetusviikot 2-8.

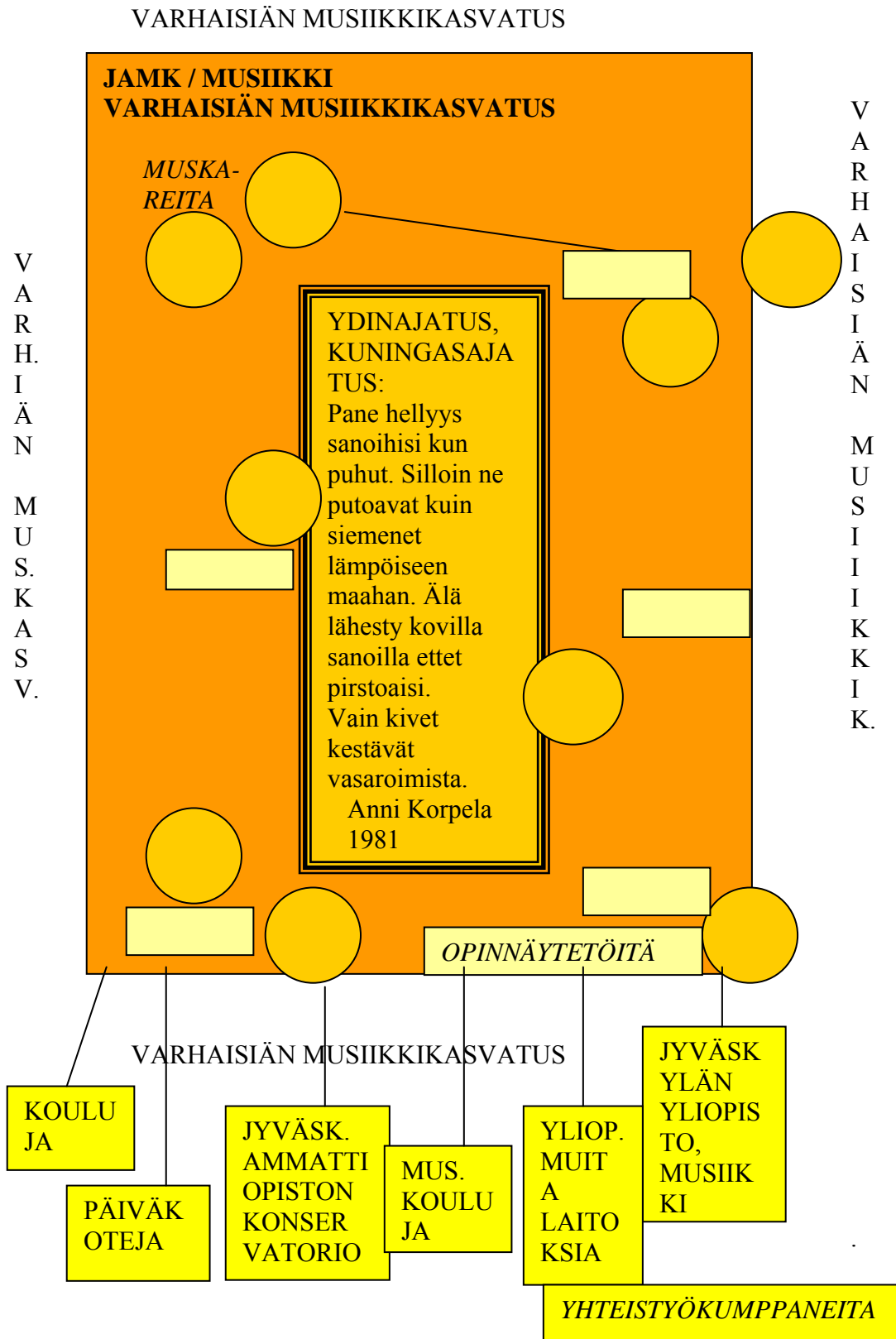
opetusharjoittelu 3 (”päiväkotimuskari”) 20 kertaa 0-5v ja 20 kertaa soittomuskaria

¹⁰⁶ ”Demomuskarilla” tarkoitetaan musiikkileikkikoulua, jota koulutuspisteessä ohjaa yksi kouluttajista. Jyväskylässä opiskelijat voivat suorittaa demoryhmässä osan harjoittelustaan sekä toteuttaa joihinkin opintojaksoihin liittyviä tehtäviä. ”Demomuskareiden” määrä vaihtelee vuosittain; on pyritty siihen, että tarjolla olisi kaikkia ikäryhmiä (vauvat, nappulat, leikki-ikäiset, soittoryhmäläiset). Usein ryhmiä on suunniteltu viisi. Opiskelijat myös observoivat toimintaa niin demoryhmässä kuin opiskelijoiden opetusharjoitteluryhmissäkin.

¹⁰⁷ Muiden opintojen putsaaminen periodiharjoittelun ajankohdasta on ollut mutkikasta eikä siinä vielä ole täysin onnistuttu. Asiaa yritetään edelleen saada sujumaan paremmin jatkossa.

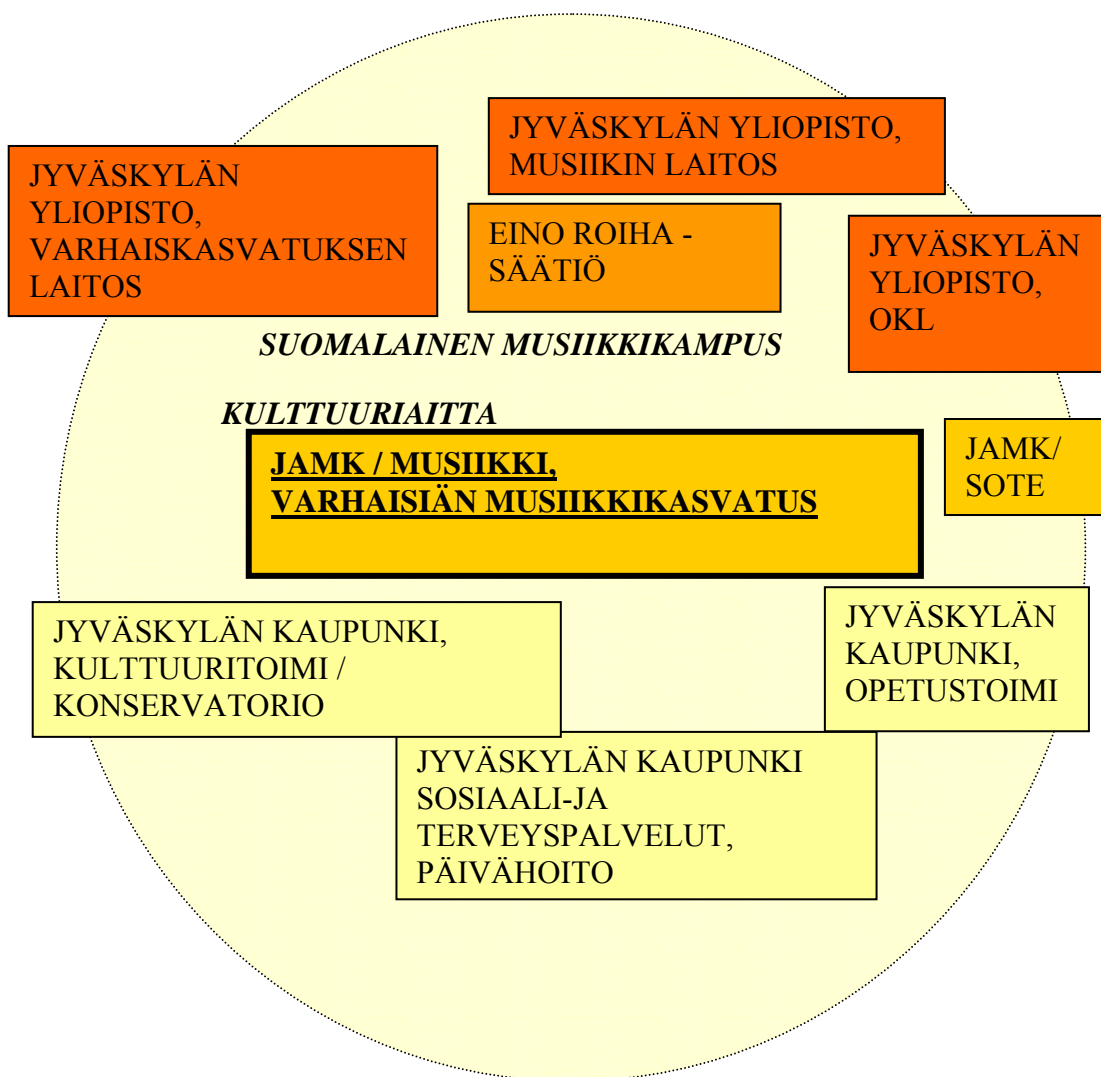
¹⁰⁸ Lukuvuonna 2004 - 2005 pariohjauksia viisi (5) periodiharjoittelun kuluessa.

¹⁰⁹ Didaktisia lisäopintoja, instrumenttididaktiikkoja, edellytetään esimerkiksi piano-, viulu tai harmonikkaryhmää varten. Niitä varten täytyy erikseen anoa lupaa koulutuspäälliköltä, jonka suostumuksella ainoastaan valinnaisuus tulee toteutumaan.

MUSKARISTUDIO – KOKONAISMALLI KAAVAKUVANA

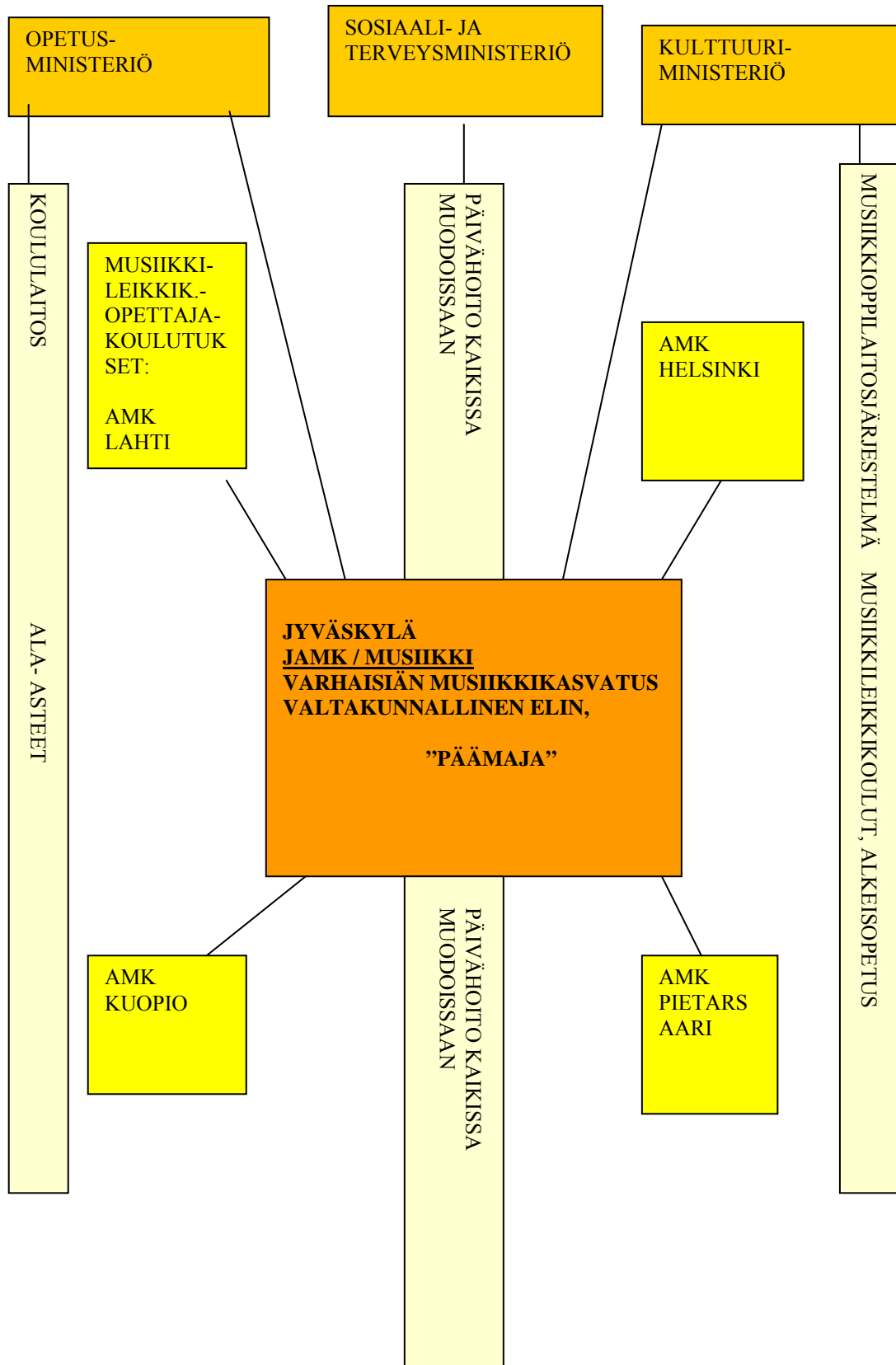
Liite 6 / 2 Muskaristudio. K. Marjanen

”JYVÄSKYLÄN KAUPUNGIN SISÄISESTI”



Liite 6 / 3 Muskaristudio. K. Marjanen

... JA VALTAKUNNALLISESTI...



*Liite 7 / 1: Koulutustarvekysely***KYSELY KOULUTUSTARPEESTA MUSIIKKILEIKKIKOULUNOPETTAJILLE****Musiikkileikkikoulunopettaja! Haluaisitko muuntaa koulutuksesi****ammattikorkeakoulututkinnoksi? Vaikuta koulutuksen sisältöön!****VASTAA MAALISKUUN LOPPUUN MENNESSÄ!!!**

Rastita oikea vaihtoehto tai täydennä tarvittavilla tiedoilla

1. Henkilötiedot

- nainen
- mies
- syntymävuosi
- työkokemuksen määrä
- | | | | |
|-----------|--------------------------|-----------|--------------------------|
| 1 - 5 v | <input type="checkbox"/> | 6 - 10 v | <input type="checkbox"/> |
| 11 - 15 v | <input type="checkbox"/> | 16 - 20 v | <input type="checkbox"/> |
| yli20 v | <input type="checkbox"/> | | |

2. Tutkinto**A. Musiikkileikkikoulunopettaja**a) Konservatorio b) Pätevöittämiskoulutus 120 tuntia 300 tuntia aiempi koulutus:lastentarhanopettaja kanttori musiikinopettaja

jokin muu, mikä? _____

B. Lastentarhanopettaja (joka toimii **musiikkileikkikoulunopettajana)****C. Jokin muu, mikä (toimii musiikkileikkikoulunopettajana)**_____lisäksi kasvatustieteiden maisteri **3. a) Olen valmistunut**

Helsinki (Helsingin konservatorio) _____

Jyväskylä (Keski-Suomen konservatorio) _____

Konservatoriet i Jakobstad/ _____

Pietarsaaren konservatorio _____

Lahti (Päijät-Hämeen konservatorio) _____

Sibelius-Akatemia _____

muu, mikä: _____

b) Valmistumisvuosi _____**4. Olen muodollisesti pätevä** Toimin epäpätevänä

Liite 7 / 2: Koulutustarvekysely

- 5. Nykyinen työsuhde:** kunnallinen / yksityinen musiikkioppilaitos
 oma yritys
 seurakunta / järjestö
 muu, mikä: _____

- 6. Tehtäviini kuuluu musiikkileikkikoulunopettajan työn lisäksi**
 instrumenttiopetus
 teoriaopetus
 säveltapailun opetus
 toimistotyö
 säestys
 muuta, mitä? _____

- 7. Tarvitsisin lisäkoulutusta** kyllä ei

8. a) Odotukseni koulutuksen sisällöltä muuntokoulutuksessa. Arvioi asteikolla 1-5.

yleisiä pedagogisia opintoja	1	2	3	4	5
amk:n yleisiä opintoja (mm. kielet)	1	2	3	4	5
varhaisiän musiikki- pedagogisia opintoja	1	2	3	4	5
yrittäjyys	1	2	3	4	5
musiikkiterapia	1	2	3	4	5
instrumenttiopintoja	1	2	3	4	5
musiikin teknologia	1	2	3	4	5
tanssi ja liikunta	1	2	3	4	5
opinnäytetyö	1	2	3	4	5
musiikin teoria	1	2	3	4	5
markkinointi	1	2	3	4	5
etniset musiikkikulttuurit	1	2	3	4	5
taideintegraatiota	1	2	3	4	5
instrumenttipedagogiikka	1	2	3	4	5
muuta, mitä? _____					

b) Erityistoiveitani (jatka kääntöpuolelle/ erilliselle sivulle).

c) Tarvitsisin tukea erityisesti musiikillisiin ___ pedagogisiin valmiuksiin__

9. Päivittäisin mieluiten tutkintoni ammattikorkeakoulututkinnoksi

- Jyväskylän ammattikorkeakoulussa
 Helsingissä, ammattikorkeakoulu Stadiassa
 Lahdessa, Päijät-Hämeen ammattikorkeakoulussa
 Pietarsaareissa, i Jakobstad yrkeshögskola

- 10. Olisin valmis opiskelemaan** iltaisin viikonloppuisin
 arkisin periodimaisesti

11. Mikäli mahdollisuus opintojen suorittamisen järjestyisi, paras opiskelu-ajankohta minulle olisi lukuvuosi

- 2004-2005 2005-2006 2006-2007

Kiitos vastauksestasi!

Liite 8/ 1: Koulutustarvekysely, vastaukset**KYSELY KOULUTUSTARPEESTA MUSIIKKILEIKKIKOULUN-
OPETTAJILLE**www.mlko.org / Unisono, kevät 2004**Vastaukset**

Koonti Kaarina Marjanen 6/2004

*Taustatiedot**Vastauksia yhteensä 18; kaikki vastanneet naisia.*

Naisista 1950-luvulla oli syntynyt kolme vastaajaa, sekä mahdollisesti neljäs, joka ei ilmoittanut syntymävuottaan. 1960-luvulla syntyneitä oli kaksi ja 1970-luvulla syntyneitä 12 vastaajaa. Työkokemusta heillä oli kahdeksalla 1-5 vuotta, neljällä 6-10 vuotta, kahdella 11–15 vuotta, yhdellä 16–20 vuotta ja kolmella yli 20 vuotta.

Koulutustausta

Kyselyyn vastanneet 18 musiikkileikkikoulunopettajaa olivat *koulutustaustaltaan* konservatoriosta valmistuneita (15 vastaajaa),

Yksi konservatoriossa musiikkileikkikoulunopettajaksi opiskellut oli jo aiemmin musiikinohjaajaksi. Yksi musiikkileikkikoulunopettajana työskentelevistä vastaajista oli koulutukseltaan lastentarhanopettaja. Yksi konservatoriosta valmistuneista musiikkileikkikoulunopettajista ilmoitti olevansa myös kasvatustieteiden maisteri.

Sibelius-Akatemian pätevyttämiskurssin käyneitä (5 vastaajaa): 120 – tunnin laajuinen kurssi (3 vastaajaa) ja 300 – tunnin laajuinen kurssi (2 vastaajaa).

Kaksi vastaajaa ilmoitti tutkinnokseen konservatoriotutkinnon, vaikka vastauksesta myöhemmin kävi ilmi, että he olivat käyneet Sibelius-Akatemian kurssin.

Sibelius-Akatemian kurssin suorittaneista neljän *aiempi koulutus* oli lastentarhanopettajan tutkinto ja yksi oli ensin valmistunut kanttoriksi.

Koulutuksen suorituspaikka

- Helsingin konservatorio, viisi vastaajaa (valmistuneet 1996, 2001, 1996; kaksi ei ilmoita valmistumisvuotta)
- Keski-Suomen konservatorio, kolme vastaajaa (kaikki valmistuneet vuonna 2000)
- Päijät-Hämeen konservatorio, viisi vastaajaa (valmistuneet 2002, 2001, 2003, 1996, 1997)
- Sibelius-Akatemia, viisi vastaajaa (valmistuneet 1981, 1987, 1987, 1983 ja 1979)

Kaikki vastanneet katsoivat omaavansa muodollisen pätevyyden.

Työsuhde

- Kunnallinen / yksityinen musiikkioppilaitos: 14 vastaajaa
- Oma yritys: ei yhtään vastaajaa
- Seurakunta tai järjestö: neljä vastaajaa
- Muu (kansalaisopisto) yksi vastaaja

Liite 8 / 2: Koulutustarvekysely, vastaukset*Toimenkuvan muodostuminen, musiikkileikkikoulutyön lisäksi*

- Instrumenttiopetusta kahdeksalla vastaajalla
- Säveltapailunopetusta yhdellä vastaajalla
- Toimistotyötä kahdella vastaajalla
- Säestystä kahdella
- Muuta viidellä vastaajalla:
 - Musiikin opetusta sosionomiopiskelijoille (yksi)
 - Soitinvalmennuksesta vastaaminen (yksi)
 - Lapsikuorotyö (yksi)
 - Kuoroja, yhteislaulu- ja virikepiirejä (yksi)
 - Puhallinvalmennusta / nokkahuilunsoiton opetusta (yksi)

Lisäkoulutusta ilmaisee tarvitsevansa 17 vastaajaa; yksi ei. Hän vastasi kuitenkin kyselyyn oletuksenaan, että olisi kiinnostunut koulutuksesta.

Toiveet lisä- tai jatkokoulutuksen sisällön suhteen, toiveet pisteytetty 1-5 (5 eniten toivottu)

	KA	5	4	3	2	1
- Musiikkiterapiaa;	3,66	5	5	6	1	1
- Taideintegraatioon liittyvää sisältöä;	3,55	6	5	2	3	2
- Tanssia ja liikuntaa;	3,16	5	7	3	4	2
- Varhaisiän musiikkipedagogiikkaa;	3,11	3	4	5	4	2
- Instrumenttiopintoja	2,88	5	1	4	3	5
- Instrumenttipedagogiikkaa	2,72	3	3	4	2	6
- Yleisiä pedagogisia opintoja ¹¹⁰	2,61	2	1	4	6	5
- Etnisiä musiikkikulttuureja samoin	2,61	2	4	3	3	6
- Musiikkiteknologiaa	2,11	1	1	4	5	7
- Opinnäytetyö	2,00	2	1	2	3	10
- Yrittäjyysopintoja	1,94	1	1	3	4	9
- Musiikin teoria-aineita	1,88	-	2	4	2	10
- Ammattikorkeakoulun yleisiä opintoja	1,83	1	1	2	4	10
- Markkinointia	1,55	-	-	4	2	12
- Muita esitettyjä toiveita (avoin kysymys) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uusiin materiaaleihin tutustumista ▪ Vapaata säestystä ja musiikkiliikuntaa ▪ Alle 3-vuotiaiden pedagogiikkaa ▪ Kuoronjohtoa ▪ Alkeisteoriaopetuksen didaktiikkaa / pedagogiikkaa 						

¹¹⁰ Yleiset pedagogiset opinnot = 35 opintoviikkoa yleisiä opettajan pedagogisia opintoja = yleinen opettajakelpoisuus.

Liite 8/ 3: Koulutustarvekysely, vastaukset

Toive-vertailua valmistumispaikkojen perusteella; eniten kiinnostuneita (vähintään yksi vastaaja antoi viisi pistettä):

Helsingin konservatoriosta valmistuneet olivat *eniten kiinnostuneita* musiikkiterapiasta, tanssista ja liikunnasta, instrumenttiopinnoista, etnisistä musiikkikulttuureista, taideintegraatiosta, varhaisiän musiikkipedagogiikasta ja instrumenttipedagogiikasta.

Keski-Suomen konservatoriosta valmistuneet olivat *eniten kiinnostuneita* musiikkiterapiasta, taideintegraatiosta, instrumenttipedagogiikasta, varhaisiän musiikkipedagogiikasta ja yleisistä pedagogisista opinnoista.

Päijät-Hämeen konservatoriosta valmistuneet halusivat *eniten lisäkoulutusta* yrittäjyydessä.

Sibelius-Akatemian kurssin käyneet olivat *eniten kiinnostuneita* ammattikorkeakoulun yleisistä opinnoista, musiikkiterapiasta, taideintegraatiosta, instrumenttiopinnoista, opinnäytetyöstä, instrumenttipedagogiikasta, musiikkiteknologiasta ja etnisistä musiikkikulttuureista.

Musiikillisiin valmiuksiin katsoi tarvitsevansa tukea 11 vastaajaa ja *pedagogisiin valmiuksiin* 7 (8) vastaajaa. Yksi vastaaja halusi kehittyä molemmissa.

Toiveet mahdollisen koulutuksen järjestämisestä:

Lisä- tai jatkokoulutuksen suorituspaikkatoiveet:

- Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiassa 12 vastaajaa
- Jyväskylän ammattikorkeakoulussa 4 vastaajaa
- Lahden ammattikorkeakoulussa 2 vastaajaa

Toiveet opintojen toteutusajankohdasta:

- Viikonloppuopintoina 15 vastaajaa
- Arkisin 5 vastaajaa
- Iltaisin 1 vastaaja

Opintovuositoive

- 2004-2005 5 vastaajaa
- 2005-2006 5 vastaajaa
- 2006-2007 5 vastaajaa

Liite 9: Helsingin konservatorio. Muu työ: esimerkki tuntien laskentatavasta.

HELSINGIN KONSERVATORIO
F. Tharmaratnam 2004

TAULUKKO 7. Muu työ

Työtehtävä	Tuntiopettaja	Toimenhaltija
Toiminnan aloittaminen	10	60
Alla olevissa vastuualueet kaikilla samat:		
Työhön liittyvät järjestelytyöt	5	30
Tilaisuuksien järjestäminen ja toteuttaminen	36	36
Hankinnat		15
Yhteydenpito	34	54
Luokkatilojen järjestely ja koristelu	20	20
Muuta		50
yhteensä	105	265

Musiikkileikkikoulunopettajan muun työn sisällöt Helsingin konservatoriossa lukuvuonna 2003–2004. (Lukuun ottamatta Toiminnan aloittamiseen liittyviä tehtäviä vastuutehtävät ovat kaikissa kohdissa samat sekä tuntiopettajalla että toimenhaltijalla.) (Tharmaratnam 2004.)

Liite 10 / 1: Sibeliuksen Akatemia, varhaisiän musiikkikasvatukseen syventävät opinnot. Opetussuunnitelma 1982–83.

Lukuvuoden 1982 – 1983 Sibeliuksen Akatemian opinto-oppaassa kuvataan musiikin varhaiskasvatukseen syventäviä opintoja:

4S1-4 Syventävä johdatus musiikin varhaiskasvatukseen, 2 ov, 4. opiskeluvuosi

Tavoitteina:

- opiskelija saa riittävän tiedollisen pohjan musiikin varhaiskasvatukseen toimimiseen
- kasvaa ja kehittyy musiikillisissa tiedoissaan ja taidoissaan saadakseen perusvalmiudet työkenttäänsä varten

Asiakokonaisuus

1. luennot (32 t), demonstraatiot ja opintokäynnit (20 t)

- erilaiset varhaiskasvatusmenetelmät sekä erilaisten musiikkikasvatusmenetelmien soveltuminen varhaiskasvatukseen
- alle kouluikäisten ikäkausikohtaiset edellytykset osallistua erilaisiin musiikillisiin toimintoihin
- musiikillisen perustietouden soveltaminen alle kouluikäisten musiikkikasvatukseen
- kasvatustieteen opintojen täydentäminen varhaiskasvatukseen osalta (yhteistyö lastentarhanopettaja-koulutuksen kanssa)
- opetuksen seuraaminen erilaisissa musiikin varhaiskasvatukseen ympäristöissä (päiväkotit, musiikkileikkikoulu, musiikkiliikuntakerhot, soitinryhmät)

2. Käytännön harjoitukset (ryhmätyö 16 t, omakohtainen työ 12 t)

- tutustuminen lasten kanssa käytettävään mus.kasv. materiaaliin ja välineistöön, erityisesti rytmisoittimien hallintaan perehtyminen
- monipuoliseen lauluvarastoon tutustuminen ja perehtyminen valitsemiskriteereihin
- omien opetuksellisten, tiedollisten ja taidollisten valmiuksien kehittäminen (laulaminen, soittaminen, vapaa säestys, puheilmaisuus, liikunta, kuuntelukasvatus)

3. Opintojakson yhteydessä suoritetaan:

- Linnankivi-Tenkku-Urho: Musiikin didaktiikka, osia
- jokin varhaiskasvatukseen pedagoginen teos

Edeltävät suoritukset: ainedidaktiikka 1

(Sibeliuksen Akatemia, opinto-opas 1982 – 1983.)

4S3-4 Musiikin varhaiskasvatus syventymiskohteena, 6 ov, 5. opiskeluvuosi

Tavoitteet:

- opiskelija oppii soveltamaan omaksumiaan tietoja ja taitoja alle kouluikäisten lasten musiikillisessa ohjauksessa
- kehittää opetustaidollisia ja musiikillisia valmiuksiaan alle kouluikäisten kanssa työskentelyä varten sekä
- saa valmiudet projektin toteuttamiseen

Asiakokonaisuus

1. Luennot (72 t) ja (opintokäynnit ja) demonstraatiot (24 t)

- musiikkileikkikoulutuntien suunnittelu ja arviointi
- musiikin varhaiskasvatukseen toimintakokonaisuuksien kausi- ja vuosisuunnittelu
- integraatio muihin taidekasvatukseen osa-alueisiin

2. Käytännön harjoitukset (84 t); omakohtainen työ (60 t)

- laulujen soitintaminen (lasten käyttämille soittimille)
- oman soitto- ja laulutaidon kehittäminen
- runsaan ja monipuolisen lauluvaraston omaksuminen ja harjaantuminen eri-ikäisille lapsille eri tilanteisiin soveltuvien laulujen valintaan ja käyttämiseen
- kirjallisten suunnitelmien laatimisharjoituksia

3. Opintojakson yhteydessä suoritetaan:

- opetusharjoittelua 12 h (4 varsinaista harjoitustuntia kolmelle eri ikäryhmälle) tai 6 h (2x3 t) + 6 t:n opetusharjoittelu erityisryhmälle (esim. nokkahuiluryhmälle)
- suppeampi / laajempi seminaarityö kompensoitavissa harjoitteluraportilla. Pyritään luomaan pohjaa tulevaa projektia varten esim. perusaineiston kartuttamiseksi
- harjoitustuntien kuuntelu ja arviointi

Edeltävät suoritukset: 4S1-4 Syventävä johdatus musiikin varhaiskasvatukseen

(Sibeliuksen Akatemia, opinto-opas 1982 – 83.)

Liite 10 / 2: Sibelius-Akatemia, varhaisiän musiikkikasvatuksen syventävät opinnot. Opetussuunnitelma 1982–83 (1984–85).

4S4-4 Musiikin varhaiskasvatuksen projekti, 8 ov, 6. opiskeluvuosi

Tavoitteet:

- opiskelija saa mahdollisuuden monipuolisesti soveltaa musiikin varhaiskasvatuksen tietoja ja taitojaan
- perehtyy omakohtaisesti musiikin varhaiskasvatuksen didaktisiin kysymyksiin
- pystyy toimimaan musiikkileikkikoulunopettajana tai muussa musiikin varhaiskasvatuksen tehtävässä
- saa aineistoa tutkielmaansa varten

Asiakokonaisuus (suunnitteluneuvotteluja ja ohjausta 25 t, omakohtaista työtä 295 t)

1. suunnittelu

- opiskelija suunnittelee yhdessä syventymiskohteen opettajan ja tutkielman ohjaajan kanssa didaktisen kokonaisuuden musiikin varhaiskasvatuksen parissa

2. ohjaus

- tutkielman ohjaajan ja syventymiskohteen opettajan antamaa valmennusta suunnittelun tai toteutuksen esiin tuomien teoreettisten ja käytännön ongelmien ratkaisemiseen

3. toteutus

- suunnitelman toteutus aidossa opetustilanteessa. Toteutus voi tapahtua ryhmätyönä.

4. raportointi

- tutkimussuunnitelman mukaisten havaintojen teko toteutuksen yhteydessä sekä kirjallinen raportointi. Havaintoraportti käsitellään projektiseminaarissa

Suoritukset

- toteutuksen suunnittelu, ohjaukseen osallistuminen, projektin toteutus ja havaintoraportin laatiminen

Edeltävät suoritukset:

4S2 Tutkimussuunnitelmaseminaari

4S3-4 Musiikin varhaiskasvatus syventymiskohteena

Aineenopettajan kasvatustieteelliset aineopinnot kokonaisuudessaan.

(Sibelius-Akatemia, opinto-opas 1982 – 83.)

*Lukuvuoden 1984 - 1985 opetussuunnitelman*¹¹¹ tavoitteeksi oli asetettu ”että opiskelija saa perusvalmiudet musiikkileikkikoulunopettajana toimimiseen.”

Opetusohjelma koostui seuraavista osioista:

- didaktiikka (luennot)	96h
- liikunta	64h
- opintokäynnit ja demonstraatiot	30h
- ryhmätyö	21h
- omat harjoitustunnit	6h
- harjoitustuntien kuuntelu	20h
- viikonloppuseminaarit	36h
- omakohtainen työskentely	27h

¹¹¹ Kurssin opettajina toimivat Maisa Krokfors ja Elina Viitaila sekä vierailevina opettajina muun muassa lehtori Petri Lehikoinen, FK Kerstl Palonen, MO Ritva Ollaranta, MO Ritva Martela, FM Inkeri Lampi, teatteriohjaaja Kaarina Lampinen, psykiatri Heikki Piha ja MO Ritva-Tuuli Ahonen. Integraatioseminaarien (kuvataide, kansanmusiikki, nukketeatteri) opettajina toimivat lisäksi Eeva-Leena Sariola, Anu Rummukainen, Maija Baric, Tapio Autelo, Anneli Forss ja Matti Raevaara. (Musiikkileikkikoulun erikoistumiskurssi, opetussuunnitelma 1984–1985.)

Liite 11. Työssä esiintyvät kuviot ja taulukot

KUVIOT, TAULUKOT	sivu
KUVIO 1. Musiikkileikkikoulunopettajan eksperttiyden elementit: keskeiset piirteet tutkimuksen kannalta.	4, 125
KUVIO 2. Musiikkileikkikoulunopettajakoulutus murrosvaiheessa kaavakuviona 6.3.2003	51
KUVIO 3. Opettajan ammatillisen kehityksen prosessimalli. (Järvinen 1999, 266.)	111
KUVIO 4. Työtyytyväisyyteen vaikuttavat tekijät, yhteenveto.	117
KUVIO 5. Opetuspisteiden määrä	146
KUVIO 6. Opetuksen määrä viikkotunteina.	146
KUVIO 7. Lapsiryhmien ikä (alle 1v, 1-3v, 3-5v, 6-8v)	148
KUVIO 8. Musiikkileikkikoulunopettajan persoonallisuuden muodostuminen, ryhmä A.	154
KUVIO 9. Musiikkileikkikoulunopettajan persoonallisuuden muodostuminen, ryhmä B.	154
KUVIO 10a. ANALYYSI 2. Ryhmät A ja B. Ammatillisen minäkuvan perusta.	155
KUVIO 10b. ANALYYSI 1. Ryhmät A ja B. Ammatillisen minäkuvan perusta	171
KUVIO 11. ANALYYSI 1. Ryhmät A ja B, erittelemätön yhteenveto	156
KUVIO 12. Ryhmä A. Ammatti-identiteetti – kuinka se muodostuu	157
KUVIO 13. Ryhmä B. Ammatti-identiteetti – kuinka se muodostuu	158
KUVIO 14. Ryhmä A. Uravalinta	159
KUVIO 15. Ryhmä B. Uravalinta.	160
KUVIO 16. Ryhmä A. Musiikin opettamisen taidot.	161
KUVIO 17. Ryhmä B. Musiikin opettamisen taidot.	161
KUVIO 18. Ryhmä A Pedagogiset lähestymistavat	163
KUVIO 19. Ryhmä B Pedagogiset lähestymistavat.	163
KUVIO 20. Ryhmä A. Musiikkileikkikoulutyön kokonaisilme.	164
KUVIO 21. Ryhmä B. Musiikkileikkikoulutyön kokonaisilme	165
KUVIO 22a. TASO I (Ammatillinen minäkuva)	167
KUVIO 22b. TASO II (Ammatinkuva)	167
KUVIO 23. Ryhmät A ja B. Musiikkileikkikoulunopettajan persoonallisuuden muodostuminen. Synteesi.	170
KUVIO 24. Yhteenveto, ryhmät A+B. Ammatti-identiteetti – kuinka se muodostuu	171
KUVIO 25. Ryhmät A ja B. Uravalinta. Synteesi.	175

KUVIO 26.	
Ryhmät A ja B. Musiikin opettamisen taidot. Synteesi	178
KUVIO 27.	
Ryhmät A ja B: pedagogiset lähestymistavat. Synteesi.	179
KUVIO 28.	
Ryhmät A ja B. Musiikkileikkikoulutyön kokonaisilme. Synteesi.	180
TAULUKKO 1.	
Valmistumisvuodet ja suoritettut tutkinnot	144
TAULUKKO 2.	
Työkokemuksen määrä.	145
TAULUKKO 3.	
Työsuhde	145
TAULUKKO 4.	
Työsuhteen laatu	145
TAULUKKO 5.	
Muun työn määrä	147
TAULUKKO 6.	
Tekee työtä omalla ajalla ilmaiseksi (palkkatyön päälle)	147
TAULUKKO 7.	
Muu työ (liite 9)	224