

**MUSIIKINOPETTAJAN KASVU AMMATTI-IDENTITEETISSÄÄN  
JOHTAJUUDEN ILMIÖIHIN PEILATEN**

Ella Nuutinen

Kandidaatintutkielma

Musiikkikasvatus

Jyväskylän yliopisto

Kevätlukukausi 2021

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	<b>Laitos</b> Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
<b>Tekijä</b> Ella Nuutinen	
<b>Työn nimi</b> Musiikinopettajan kasvu ammatti-identiteetissään johtajuuden ilmiöihin peilaten	
<b>Oppiaine</b> Musiikkikasvatus	<b>Työn laji</b> Kandidaatintutkielma
<b>Aika</b> Kevät 2021	<b>Sivumäärä</b> 34
<b>Tiivistelmä</b> <p>Tarkastelen kandidaatintutkielmassani musiikinopettajan ammatti-identiteettiä johtajuuden näkökulmista. Sekä musiikinopettajuus että johtajuus rakentuvat vahvasti henkilökohtaisen identiteetin kautta, jolloin molemmissa tehtävissä toimijuuden kehittyminen linkittyy sekä persoonallisen identiteetin kehittymiseen että työympäristön tarjoamiin vaikutteisiin.</p> <p>Selvitän tässä kirjallisuuskatsauksessa, miten johtajuuden näkökulmat voivat tukea musiikinopettajan ammatti-identiteetin kehittymistä, ja millä tavalla musiikinopettaja päätyy työssään erilaisiin johtajuustilanteisiin. Tarkastelen teemaa asiaan liittyvän tutkimustiedon valossa eritellen johtajuuden ja musiikinopettajuuden piirteitä ja toisaalta näitä ilmiöitä yhteydessä toisiinsa musiikinopettajan työssä.</p> <p>Jokainen ihminen on johtaja pienessä tai suuremmassa mittakaavassa, joten johtajuus on väistämättä osa myös musiikinopettajan arkea. Uskon, että johtajuusnäkökulmat voivat auttaa musiikinopettajaa kasvamaan vuorovaikutustaidoissa, jotka ovat olennaisella paikalla tämän työssä opettajana, erilaisten tilanteiden ja ryhmien johtajana. Odotan, että voin itse tulevana musiikinopettajana kasvaa kohti rakentavampaa vuorovaikutusosaamista ja toisaalta tarjota siihen näkökulmia myös muille tuleville ja nykyisille musiikinopettajille. Tähän keskusteluun kirjoittamani kirjallisuuskatsaus tuo aineksia, joita kukin voi hyödyntää omassa kasvussaan ihmisenä, johtajana ja musiikinopettajana.</p> <p>Nykyaikainen ymmärrys johtajuudesta sitoutuu vahvasti johtajan johtamaan ryhmään, jota voidaan kutsua myös yhteisöksi. Johtajan vahvuus määritellään siinä, miten hyvin hän kykenee osallistumaan ryhmänsä sosiaalisen identiteetin kokemukseen, ja johtamaan tuolta vastavuoroisuuden tasolta. Johtajuuden ollessa vahvasti murroksen keskellä johtajalta vaaditaan jatkuvaa uudistumista ja askelen edellä olemista. Johtajuuden ilmiöt kutsuvat musiikinopettajaa kasvumatkalle tämän identiteetissä ja vuorovaikutustaidoissa.</p>	
<b>Asiasanat</b> – musiikinopettaja, johtajuus, ammatti-identiteetti, vuorovaikutustaidot	
<b>Säilytyspaikka</b> Jyväskylän yliopisto	
<b>Muita tietoja</b>	

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Johtajuus ja musiikinopettajuus .....</b>	<b>6</b>
2.1	Johtajuus ilmiönä .....	6
2.2	Ammatillinen identiteetti ja toimijuus musiikinopettajana .....	11
<b>3</b>	<b>Musiikinopettajan toimintaympäristö käytännössä ja vuorovaikutuksessa ...</b>	<b>15</b>
3.1	Musisoivien ryhmien johtaminen .....	15
3.2	Tavoitteena toimiva ryhmä .....	17
<b>4</b>	<b>Musiikinopettajan kasvumatka ammatti-identiteetissään johtajana .....</b>	<b>21</b>
4.1	Kypsä johtaja .....	21
4.2	Uudistuminen johtajuudessa .....	22
4.3	Vuorovaikutuksen ammattilainen .....	24
4.4	Jatkuvassa muutoksessa .....	28
<b>5</b>	<b>Pohdinta .....</b>	<b>30</b>
	<b>Lähteet .....</b>	<b>33</b>

## 1 JOHDANTO

Musiikinopettaja tarvitsee työssään itsensä johtamisen taitojen lisäksi taitoa johtaa erilaisia oppilasryhmiä, erilaisten instrumenttien kokoonpanoja, opetuskeskusteluita, kenties koulun juhlien järjestämistä, vastuuopettajana koulun musiikkikasvatuksen johtamista sekä monenlaisten ihmissuhdetilanteiden johtamista. Työ perustuu vuorovaikutukselle, jossa musiikinopettaja johtaa ryhmiään - tavoitteena kaikkien osapuolien kasvu ihmisinä, musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittyminen sekä yhteistyötaitoissa kasvaminen (vrt. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 293).

Tarkoitukseni on uppoutua tuohon klassiseen johtajuuden hämmästelyyn ja nostaa esiin oivalluksia suhteessa musiikinopettajan työn johtamishaasteeseen. Mitä hyötyä johtajuudessa kasvamisesta voi olla musiikinopettajalle?

Kirsti Hämäläinen (1999) huomauttaa, että musiikinopettajan johtajuuteen riittää pelkkä käytännön sanelema pakko toteuttaa johtajuutta työssä. Siten musiikinopettajan ei ole välttämätöntä olla erilaisten johtajuusteorioiden mukaisesti johtaja. (Hämäläinen 1999, 32.) Tässä tutkielmassa en oleta jokaisen musiikinopettajan olevan erityisellä tavalla ”johtaja-ainesta”, mutta tarkastelen sitä, millaista hyötyä johtajuuden teemat voivat tarjota musiikinopettajan työhön. S. Alexander Haslam, Stephen D. Reicher ja Michael J. Platow (2011, 22-24) vahvistavat, että johtajuudessa ei ole olennaista tietyt johtajan piirteet, vaan hyvin monenlaiset ihmiset voivat johtaa, kun he päätyvät heille ominaisen ryhmän johtajaksi sopivana hetkenä.

Johtajan tulee tehdä identiteettityötä kasvaakseen, minkä uskon olevan olennainen osa kenen tahansa kasvua ammatillisessa ja persoonallisessa identiteetissään. Tiina Silander ja Salme Mahlakaarto (2014, 118) kiteyttävät osuvasti: ”Syvällinen kasvu johtajana heijastuu viime kädessä siihen peiliin, josta oma identiteetti saa voimansa.” Musiikinopettajan ammatillinen identiteetti voi saada voimansa esimerkiksi kauaskantoisemmista unelmista ja vaikutuksista lasten ja nuorten elämässä. Toisaalta henkilökohtainen identiteetti voi saada voimansa vielä perustavammistakin lähteistä – siitä, mistä uskoo elämässä olevan pohjimmiltaan kyse.

Rasehorn (2009, 276) arvelee opettajan kehittyvän juuri sillä laajuudella, jolla tämä hahmottaa tehtävänsä. Usein opettajan sijaisena toimimista kuvataan leikkisästi siten, että sijaisen tehtävä on pitää oppilaat hengissä. Tällöin ei vielä liikuta kovin syvässä opettajuuden hahmotuksessa. On mahdollista, että johtajuuden tarkastelu ja johtajuudessa kehittyminen tarjoaisivat opettajalle laajemman näköalan opettajuuteen, jolloin tämä voisi kehittyä tehtävässään uudella tavalla.

Itselläni on kokemusta hämmentävän suureen johtajuushaasteeseen päätymisestä, mikä on osaltaan synnyttänyt kiinnostuksen kasvaa johtajana ja oppia siitä ilmiönä. Korhonen ja Bergman (2019, 170) vakuuttavat, että juuri huimaavan suuret saappaat tarjoavat merkittävän kasvun mahdollisuuden johtajalle. Tämä voi olla aloittelevan musiikinopettajan kokemus, mutta samalla hän voi tietää, että uusi tilanne tarjoaa hänelle erinomaisen kasvun paikan.

## 2 JOHTAJUUS JA MUSIIKINOPETTAJUUS

Kirsti Hämäläinen toteaa lyhyesti ja ytimekkäästi, että opettajan työ on johtajana toimimista (Hämäläinen 1999, 30). Musiikinopettajan johtajuus rakentuu musiikinopettajan identiteettityön ja musiikinopettajan toimintaympäristön rajapinnassa, kuten Silander ja Mahlakaarto (2014, 108) ilmaisevat johtajuudesta yleisesti. Näin ollen on olennaista tutkia johtajuuden lisäksi musiikinopettajan ammatti-identiteettiä, sekä tämän työympäristön erilaisia vuorovaikutustilanteita. Vahva toimijuus tarvitsee taustalleen työyhteisön johtamiskulttuurin, joka tukee yksilöä tämän henkilökohtaisessa johtajuuden ytimen etsinnässä (Silander & Mahlakaarto 2014, 108). Näin musiikinopettajan ammatti-identiteetti johtajana kasvaa sekä vuorovaikutuksessa toisiin että itseen.

Johtajuutta ja opettajuutta on luontevaa tarkastella konstruktivistisesta näkökulmasta, sillä nämä molemmat tehtävät ovat vahvasti linkittyneitä historialliseen aikaan. Käsittelen johtajuutta historiallisesti muuttuvien käsityksien valossa, mikä avaa jotakin johtajuuden monipuolisesta hahmotuksesta. Erityisesti arkipuheessa johtajuudesta kuulee hyvin monenlaisia käsityksiä, ja historian saatossa johtajuutta onkin muotoiltu hyvin erilaisin tavoin.

### 2.1 Johtajuus ilmiönä

Johtajuus liittyy läheisesti auktoriteetin käsitteeseen. Aivan lapsen ensimmäisistä vuosista alkaen vanhemmat ovat tavallisesti lapsen tärkeimpiä auktoriteetteja. Usein opettajasta muodostuu kouluikäiselle merkittävä auktoriteetti. Opettajasta tulee siis lapsen johtaja. Leena Kurki (1993) avaa sanaa auktoriteetti. Se muodostuu sanoista, jotka merkitsevät kasvuun auttamista ja mahdolliseksi tekemistä. Auktoriteetin tavoitteena on siis auttaa toista ihmistä kasvamaan omaksi itsekseen. (Kurki 1993, 87.) Näin johtajuus ja opettajuus ovat jo sanan etymologian pohjalta hyvin samankaltaisia ilmiöitä.

Haslam ym. (2011) lähestyvät johtajuutta kuvaamalla sen tavoitetta; johtajuuden ei ole tarkoitus saada ihmisiä tekemään asioita, vaan saada heidät haluamaan tehdä niitä. Tällöin johtajuudessa on kyse uskomusten, halujen ja tärkeysjärjestysten muokkaamisesta. Tällaisessa johtajuudessa tehdään ero johtajuuden ja auktoriteetin välille, vaikka niiden yhteys toisiinsa tunnustetaankin. Johtajuudessa on aina tarkoituksena tavoittaa johdettavien sydän ja mieli mukaan, kun taas

auktoriteettisuhteessa tällaista ei vaadita. Johtajuuden tarkoitus on johtaa ihmiset kulkemaan tiettyyn suuntaan siten, että he jatkavat kulkuaan samaan suuntaan, vaikka johtajaa ei enää olisikaan. (Haslam ym. 2011, xviii-xx.)

Eri lähteissä auktoriteetin ja johtajuuden suhdetta määritellään selvästi hyvin eri tavoin. Eevastiina Gjerstad (2015) määrittelee, että aikuisella voi olla lapsen valtaa, ilman että lapsi hyväksyy vanhemman auktoriteetin. Auktoriteetti on olemassa vapauden kautta, eikä vanhempi voi pakottaa lasta auktoriteetin avulla. (Gjerstad 2015, 178.) Tässä auktoriteetin käsite lähestyy hyvin pitkälti Haslamin ym. (2011) määrittelemää johtajuutta, jossa on aina mukana johdettavien sydän ja mieli.

Hille Korhonen ja Tytti Bergman (2019) tarkastelevat ihmisten johtamiseen painottuvaa johtamisen puolta, johon tässäkin kirjallisuuskatsauksessa keskitytään. He korostavat, että johtajan tehtävä on saada toiminnallistettua ajatukset ja strategiat ihmisten toiminnan muutoksen kautta. Tärkeää on johtaa niin, että kuljetaan yhteistä tavoitetta kohti. (Korhonen ja Bergman 2019, 12.) Tavoitteiden merkitys korostuu monissa johtajuusteksteissä ja yleisesti johtajuuskeskustelussa. Jos kuvitellaan tilanne, että joukko ihmisiä tiputetaan keskelle metsää, se tarvitsee yhteisen tavoitteen ja yhteisen suunnan, jos he aikovat pysyä yhdessä. Jos joukolla on kaksi tavoitetta, ryhmän on jakauduttava kahteen, jolloin molemmat porukat seuraavat omaa johtajaansa omaan suuntaansa. Tämä on tietysti kärjistävä esimerkki, ja käytännössä voisi olla tarjolla muitakin vaihtoehtoja kuin totaalinen jakautuminen. Toisaalta tämä esimerkki avaa konkreettisuudessaan jotakin olennaista tavoitteiden tärkeydestä.

Edellisen esimerkin yhtenä variaationa voisi olla se, että kyseisellä ryhmällä on yhteinen tavoite, mutta erilaiset mielipiteet siitä, miten tavoitteeseen päästään. Ehkä toisen mielipiteen olisi joustettava, tai toisaalta molemmat voisivat löytää hyvää toistensa näkökulmista ja muodostaa molempia mielipiteitä yhdistelevän ratkaisumallin. Voisiko olla mahdollista pysyä yhtenä ryhmänä ja kuitenkin mennä omia reittejä yhteiseen päämäärään? Olisiko se nimenomaan todellista johtajuutta, että johtaja valtuuttaisi uusia johtajia toteuttamaan sitä, minkä he kokevat oikeaksi, jos yhteinen tavoite pysyy samana? Samalla tuo uusi johtaja voisi kokeillessaan oppia siitä, mikä toimii. Ehkä johtajan tehtävä on nimenomaan kuljettaa johdettavansa tutkimaan näiden persoonallista tapaansa johtaa ja auttaa heitä uusissa haasteissa.

Kurki (1993) kuvailee johtajuutta laajana käsitteenä, jossa on kyse syvällisestä ja persoonallisesta tavasta elää suhteessa toisiin. Hän sanoo jopa, että johtajuuden tutkimisessa tulisi tavoittaa taiteellinen ote. Hän kirjoittaa siitä, että pedagogisen johtajuuden pohjaksi on välttämätöntä muodostaa aito yhteisö, joka muodostuu dialogisten, siis yhteisöllisten, suhteiden kautta. (Kurki 1993, 13-45.) Pedagoginen johtajuus tarvitsee siis yhteisön ollakseen olemassa. Koulu ja luokka ovat eräänlaisia yhteisöjä, jotka kiinnittyvät koko asuinalueen ja paikkakunnan yhteisöön. Tällaisesta laajasta yhteisöllisyydestä kertoo esimerkiksi vuonna 2020 eräällä musiikkiluokalla toteutettu projekti, jossa musiikkiluokanopettaja johti musiikkivideoprojektin, jolla hän samalla vaikutti koko kaupunkiin ja samalla tuli johtaneeksi sitä tiettyyn suuntaan.

Kurki (1993) esittelee useita erilaisia johtajuusteorioita historiasta: Jotkut ovat korostaneet tieteellisiä tekniikoita, tehokkuutta ja tehtäväorientaatiota, toiset yhteistä päätöksentekoa, inhimillisiä voimavaroja ja ihmisiin suuntautumista. Piirreteorioiden näkökulmasta on tutkittu johtajan piirteitä, kuten älykkyyttä ja kommunikointitaitoja. Käyttäytymisteoriat tutkivat johtajan käyttäytymisen positiivisia ja negatiivisia piirteitä. Päämääräteoriat korostavat johtajan tehtävää oikean tien osoittamisessa kohti haluttua päämäärää. Erään johtajuusteorian mukaan on nähty olennaisena, että johtaja toimii johdettaviensa kypsyytason mukaisesti. Toisinaan korostetaan arvoja ja tavoitteita, visiota, spiritualiteettia, sitoutumista, luottamusta, toisten kuuntelemista ja johtajan karismaa. Joissain teorioissa korostetaan palvelevaa johtajuutta, toisissa intuition tärkeyttä. (Kurki 1993, 58-69.)

Haslam ym. (2011) tarjoavat tällaiseen johtajan yksilölliseen tarkasteluun painottuvan tutkimuksen vertailukohdaksi uudenlaisen lähestymistavan: Tehokkaassa johtajuudessa ei koskaan keskitytä johtajan ”minään”, vaan tärkeämpää on huomata johtajan johtaman ryhmän ”me”-todellisuus, jossa johtaja itse on osallisena. Johtajuutta ei siis tulisi tarkastella individualistisen johtajan näkökulmasta, vaan kysyen, millainen osa tiimiä hän on, ja miten hän edistää tiimin tavoitteita. (Haslam ym. 2011, xxi.) Tässä näkyy muutosta suhteessa menneisyyden johtajuustutkimukseen, jossa on usein korostettu johtajan ominaisuuksia. Tällaisessa ”me”-ajattelussa huomio kääntyy johtajasta itsestään hänen johtamaansa tiimiin.

Haslam ym. (2011) painottavat, että jos haluaa ymmärtää johtajuutta, on ymmärrettävä ryhmäprosesseja. Ryhmäprosessit avautuvat sosiaalisen identiteetin käsitteen kautta. Sosiaalinen identiteetti tarkoittaa yksilön sisäistämää kokemusta ryhmän jäsenyydestä. Sosiaalinen identiteetti kertoo ihmiselle muun muassa sen, että hän on osa tiettyä kansaa tai että



hän kuuluu tiettyyn harrastusryhmään. Sosiaalinen identiteetti antaa luvan käyttää sanaa ”me”, mikä on olennaista saavuttaa, jos johtaja toivoo tämän ”me”-ryhmän saavan aikaan jotakin sosiaalista vaikutusta. Sosiaalinen identiteetti mahdollistaa johtamisen ja johdetuksi tulemisen. (Haslam ym. 2011, 45-46.)

Haslam ym. (2011, 75) toteavat osuvasti, että tehokkaaseen johtajuuteen tarvitaan neljä perussääntöä sellaisessa ryhmässä, josta löytyy jaettu kokemus sosiaalisesta identiteetistä:

- 1) Mitä enemmän johtaja kykenee toimimaan kuten kuka tahansa ryhmäläisistä, *osana jaettua kokemusta sosiaalisesta identiteetistä*, sitä enemmän ryhmän jäsenet haluavat seurata hänen osoittamaansa suuntaan.
- 2) Johtajan tulee välittää ryhmän jäsenille kokemus siitä, että hän *toimii ryhmää varten* eikä itseään ja omia tarpeitaan varten.
- 3) Johtajan tulee *rakentaa ryhmän sosiaalista identiteettiä* aktiivisesti.
- 4) Johtajan tulee *elää tuon identiteetin mukaisesti*.

On kiinnostavaa, että tässä ajatusmallissa korostetaan niin voimakkaasti sitä, miten johtajan vakuuttavuus korostuu sillä, että hän ikään kuin luopuu oikeuksistaan ja tulee aidosti ryhmänsä osaksi. Tällöin hänellä on mahdollisuus johtaa ryhmäänsä siten, että ryhmäläiset seuraavat aidosta halusta ja ovat mukana sydämellä. Koulukapellimestariutta kuvatessaan Kirsti Hämäläinen (1999) nostaa esille vastaavan ajatuksen edellä mainitun kohdan 2 kanssa: tärkeintä koulukapellimestarin vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa on se, että hän ei toimi itsekeskeisesti oppilaita kohtaan, vaan huomioi heitä riittävästi (Hämäläinen 1999, 26).

Edellä mainitussa ensimmäisessä perussäännössä kuuluu vahva tarve johtajan kypsyydelle. Johtaja ei voi seikkailla vain omissa unelmissaan, vaan tämän on tultava lähelle johdettaviaan. Vaativaa tasapainottelua tavoitteellisuuden ja ryhmäläisten kokemuksen välillä! Samalla johtajan on pudotettava kaikki ylpeys ja tultava nöyrästi yhteyteen ryhmänsä kanssa. Tällaista johtajuutta ei voi pakottaa esiin, vaan sen on kummuttava ryhmäläisten todellisesta arvostuksesta ja halusta seurata johtajaansa. Opettajan työssä tällainen johtajuuden hahmotus kutsuu opettajaa aitoon kohtaamiseen oppilaiden kanssa. Se on kutsu opettajalle olla kokonaisena ihmisenä osa lapsen tai nuoren maailman arkiyhteisöä.

Samaan tapaan Hämäläinen (1999) määrittelee viisaan orkesterinjohtamistavan, jossa ei keskitytä pelkästään tulevaan konserttiin, kirkkaaseen tavoitteeseen, vaan aktivoivaan, vuorovaikutukselliseen ja oppilaskeskeiseen johtamisen tapaan. Tällöin orkesterinjohtajan on

asetuttava oppilaidensa asemaan, jotta hän ymmärtäisi näiden elämismaailmaa paremmin. Hämäläinen uskoo, että tällaisessa johtamistavassa myös tulokset ovat lopulta parempia, vaikka keinot painottuvatkin hieman vähemmin tavoitteisiin. (Hämäläinen 1999, 81.)

Vaikka nykyaikaisessa johtajuudessa korostetaan tiimijattelua, Korhonen ja Bergman (2019) korostavat, että johtajan velvollisuus on kehittää itsessään tiettyjä ominaisuuksia ja taitoja: itseluottamusta, arvostusta, päämäärätietoisuutta ja inspiroivuutta, aitoutta ja haavoittuvaisuutta, rohkeutta ja integriteettiä sekä eri ulottuvuuksien yhtäaikaista hallintaa. Inspiroivuuteen voidaan liittää tarinankerronnan taito, joka on tarpeen toisten innostamiseksi. Aitoutta tarvitaan siihen, että voi muodostaa yhteyden toisiin. Rohkeutta puolestaan tarvitaan siihen, että voi rakentaa vahvoja visioita ja uskaltaa puuttua epäkohtiin. Integriteetti tarkoittaa johdonmukaisuutta, rehellisyyttä ja suoraselkäisyyttä. Muutospaineen keskellä integriteetti saattaa vaatia johtajaa pitämään johdonmukaisesti kiinni uudistustavoitteista tai toisaalta luopumaan uudistustavoitteista, jos todistetusti voidaan nähdä, että ollaan väärällä polulla. Eri ulottuvuuksia johtajan arjessa ovat strateginen taso ja käytännön taso, joista tämän tulee huolehtia samanaikaisesti. (Korhonen ja Bergman 2019, 165-168.)

Silander ja Mahlakaarto (2014) kuvailevat johtajuuden muutosta historian saatossa siten, että aiemmin se on keskittynyt muun muassa työtehtävien ja osaamisen johtamiseen, kun taas nykyään korostetaan uudenlaista ihmisten johtamista. Kun ihmisten johtaminen määritellään vielä tarkemmin identiteettien johtamiseksi, voidaan puhua ”pilvijohdamisesta”. Pilvijohdamisessa voidaan hyödyntää identiteettitarinoita, rakentaa voimauttavia prosesseja, keskittyä kommunikaatio-, vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitoihin sekä tukea tietoisuuden kasvua. (Silander ja Mahlakaarto 2014, 115.)

Johtajuutta tutkiessa on kysyttävä, millainen rooli seuraajilla on. Tätä teemaa voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta, joita ovat johtajan riippuvuus seuraajien käsityksistä sekä vuorovaikutuksen taso, jossa molemmat osapuolet ovat samanaikaisesti antavia ja vastaanottavia osapuolia. Johtajan tehtävä on kutsua mukaan seuraajia, mikä tarkoittaa käytännössä kutsumista ryhmän jäsenyyteen. Ihmiset eivät ole ryhmässä mukana niinkään yksilöinä, vaan osana käsitettä ”me”. (Haslam ym. 2011, 28, 44.) Korhonen ja Bergman (2019, 111) ovat samaa mieltä siitä, että viestinnän tulee olla vahvasti kaksisuuntaista. Antamisen ja vastaanottamisen tasapaino on olennaista kenelle tahansa, mutta ennen kaikkea johtajan tulee huolehtia siitä, sillä hänen tehtävänsä voi monille näyttäytyä ”antamisautomaattina”. Johtajan

tehtävä on nimenomaan mallintaa sitä, miten suhteet toimivat antamisen ja vastaanottamisen tasapainossa. Vastavuoroisessa suhteessa ei tarvitse antaa toisilleen samoja asioita, vaan juuri sitä, mikä on kullekin suhteelle ja tehtävälle ominaista.

Hämäläinen (1999, 30-31) kuvailee musiikillisen johtajuuden käsitettä Paul Woodfordin (1997) käsitysten avulla taipumukseksi tai alttiudeksi nostaa esille omaa luovuuteen pohjautuvaa toimintatapaa ja ajatuksia. Musiikinopettaja tarvitsee musiikillista johtajuutta esimerkiksi kouluorkesteria, koulukuoroa ja luokkabändiä johtaessaan. Woodfordin määritelmä viittaa siihen, että musiikillista johtajuutta voi ilmetä yhden musisoivan ryhmän kohdalla useankin ihmisen suunnalta. Vaikka orkesterilla olisi yksi johtaja, kapellimestari, joku soittajista saattaa olla altis nostamaan esille omia luovia ideoitaan. Samanlaista musiikillista johtajuutta musiikinopettaja voi kutsua esiin oppilaissaan. Joidenkin kohdalla musiikillinen johtajuus pulppuaa jopa luonnostaan.

Alberto Silva (2016) sanoittaa osuvasti, että johtajuuden määritelmiä on maailmassa yhtä monta kuin on heitä, jotka ovat yrittäneet määritellä sitä. Samalla hän kiteyttää nykyaikaista johtajuutta hyvin samaan tapaan kuin Haslam ym. (2011): "Leadership is the process of interactive influence that occurs when, in a given context, some people accept someone as their leader to achieve common goals." Johtajuuden nykykäsityksessä kiinnitetään siis huomio erityisesti johdettaviin ja kontekstiin, jossa toimitaan. Ei ole olemassa johtajuutta ilman, että on joku, joka seuraa johtajaa. Johtajuudessa on kyse vuorovaikutteisesta prosessista, jossa jotkut ihmiset hyväksyvät tietyn ihmisen johtajakseen yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. (Silva 2016, 1-4.)

## **2.2 Ammatillinen identiteetti ja toimijuus musiikinopettajana**

Opettajan ammatillinen identiteetti on voimakkaasti sidottu tämän persoonaan, eli opettajan persoona vaikuttaa tämän työhön ja hänen suhtautumiseensa työtä kohtaan eikä päinvastoin (Rasehorn 2009, 281). Kenties tähän liittyy tarinat monista "legendaarisista" musiikinopettajista. Musiikinopettajan on pakko toteuttaa työtään oman persoonansa pohjalta. Tämä ilmiö on hyvin yhteneväinen johtajuuden kanssa. Opettajuudessa eletään monien ulkoisten odotusten ja vaatimusten ristipaineessa (Rasehorn 2009, 259), mikä kuulostaa sopivan erittäin hyvin myös johtajuuden kuvaukseksi.

Opettajuus kehittyy opettajan persoonallisen identiteetin kehittyessä sekä erilaisten kognitiivisten prosessien ja ammatillisten toimintavalmiuksien kautta. Opettajan profession yhtenä erityispiirteenä voidaan pitää erityisen vahvaa velvoitetta itsensä kehittämiseen. (Rasehorn 2009, 259-262.) Tuo sama velvoite kuuluu erittäin vahvasti nyky-yhteiskunnassamme. Velvoite kuulostaa sävyiltään ankaralta, mutta on mahdollista, että itsensä kehittäminen tarjoaisi nimenomaan valtavaa iloa ja merkityksen tuntua työhön kuin työhön ja elämään kokonaisuutena.

Rasehorn (2009) jaottelee musiikinopettajan ammattikuvan viiteen eri osa-alueeseen oman aikaisemman tutkimuksensa (Hämäläinen 1999) pohjalta: opettajan tehtävät, tiedot, taidot, ominaisuudet ja ammatillinen minäkäsitys. Ominaisuuksilla viitataan opettajan persoonallisuuden piirteisiin, kun taas ammatillinen minäkäsitys sisältää opettajan käsityksen omasta opettajuudestaan itsetunnon ja minäkäsityksen näkökulmista. Musiikinopettajuutta on luontevaa tarkastella ”sisäisen mallin” avulla, joka sisältää ammatillisen minäkuvan lisäksi musiikinopettajan työssä olennaisen luovuuden, vuorovaikutuksen, hiljaisen tiedon sekä opettajan oman opetusfilosofian. (Rasehorn 2009, 265-266.)

Musiikinopettajan ammattikuva on muita aineita enemmän tehtävä- ja projektisuuntautunutta (Hämäläinen 1999, 45), joten voi olla, että musiikinopettajan johtajuus siltä osin painottuu tehtäväorientoituneeseen johtajuuteen. Kuitenkin vaikuttaa siltä, että musiikinopettajuus sisältää vahvan yhteisöllisen ja ihmisiin suuntautuneen lähestymistavan, jolloin musiikinopettajan ammattikuva on mielekkäästi yhteydessä nykyaikaiseen käsitykseen yhteisöön sitoutuvasta johtajuudesta.

Opettajan ammatillista identiteettiä tarkasteltaessa on pureuduttava ammatillisen toimijuuden käsitteeseen, joka on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen käsite. Toimijuuden yksilöllisestä näkökulmasta opettajan on oltava tulevaisuusorientoitunut. Toimijuuden yhteisöllisestä näkökulmasta katsottuna opettajuus puolestaan nähdään yhteisöllisenä asiantuntijuutena, kehityshakuisena ja riippuvaisena yhteistyöstä. (Rasehorn 2009, 252, 259.) Silander ja Mahlakaarto (2014, 113) näkevät olennaisena, että yhteisöllinen toimijuus linkittyy yhteiseen tavoitteeseen sitoutumiseen ja ihmisten väliseen luottamukseen.

Anneli Eteläpelto, Päivi Hökkä, Susanna Paloniemi ja Katja Vähäsantanen (2014a) kirjoittavat ammatillisesta toimijuudesta, joka voidaan liittää työntekijöiden vaikutusmahdollisuuksiin ja osallisuuteen, innovatiivisuuteen, työkäytäntöjen kehittämiseen sekä ammatillisen identiteetin uudistumiseen. Ammatillinen toimijuus puolestaan liittyy voimakkaasti ammatti-identiteettiin. Sekä yhteiskunnallisen että henkilökohtaisen murrosvaiheen keskellä ammatillisen toimijuuden työstö voi herättää kysymyksiä muun muassa siitä, kuka on ja millaisiin tavoitteisiin ja ihanteisiin on valmis sitoutumaan työssään. Nykyään puhutaan siitä, että elämme jatkuvan muutoksen keskellä. (Eteläpelto ym. 2014a, 18-19, 25.) Tällöin identiteettikysymykset ovat pinnalla jatkuvasti. Työelämän ollessa yleisesti jatkuvan muutoksen keskellä, myös opettajuuden nähdään olevan muutoksen keskellä (Rasehorn 2009, 259).

Ammatillista toimijuutta tarvitaan ammatillisen identiteetin muokkaamiseen ja uudistamiseen. Ammatillisen toimijuuden luonteeseen vaikuttaa merkittäväällä tavalla henkilön käsitykset itsestään. Ammatillinen toimijuus on prosessi, joka ilmenee yksilön tai työyhteisön tehdessä valintoja, ottaessa kantaa työhönsä ja vaikuttaessa ammatilliseen identiteettiinsä. (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä ja Paloniemi 2014b, 207, 212.) Ammatillinen toimijuus konkretisoituu siis vaikuttamisessa ja valinnoissa, jotka kohdistuvat nimenomaan omaan työidentiteettiin (Eteläpelto ym. 2014a, 27). Voidaan ajatella, että musiikinopettajan ammatti-identiteetin vahvistuminen vahvistaa tämän toimijuutta työssä. Mahdollisesti musiikinopettajan lisääntyvä työkokemus ja elämäkokemus lisäävät rohkeutta ottaa kantaa omaan työhön. Toisaalta työuran alussa ja nuoren aikuisen aktiivisessa identiteetin etsimisen vaiheessa musiikinopettajalla on mahdollisuus vaikuttaa erityisellä tavalla ammatilliseen identiteettiinsä.

Ammatti-identiteetti muovautuu hitaasti useiden tekijöiden pohjalta, joita voivat olla esimerkiksi oman elämän arvojen ja tavoitteiden pohtiminen, omat uskomukset ja maailmankuva, sekä saatu koulutus ja työkokemus. Ammatti-identiteetti ei muutu silmänräpäyksessä, vaan siihen vaaditaan muutosta sekä työyhteisössä että yksilön elämässä. (Eteläpelto ym. 2014a, 28.) Joku on sanonut, että ”kutsumus on prosessi, jossa elämme”. Tässä on jotain samankaltaista suhteessa ammatti-identiteetin hitaaseen muovautumiseen. Ehkä tuon ilmaisun voisi soveltaa ammatti-identiteettiin seuraavalla tavalla: ”Ammatti-identiteetti on prosessi, jossa elämme yksilöinä ja yhteisönä.”

Eteläpelto ym. (2014b) määrittelevät ammatillista toimijuutta Hitlinin ja Elderin (2007) jaottelun pohjalta. Ammatillinen toimijuus voidaan siten jakaa neljään eri osioon: 1)

*Eksistentiaalinen toimijuus* viittaa universaaliin mahdollisuuteen toimia aloitteellisesti ja itseohjautuvasti. 2) *Pragmaattista toimijuutta* tarvitaan, kun totutut rutiinit eivät riitä ja on kehitettävä uudenlaista toimintaa. 3) *Identiteettitoimijuudessa* motivaatio toimintaan löytyy identiteetistä. 4) *Elämänkulkuun liittyvä toimijuus* katsoo tavoitteita pitkällä tähtäimellä. (Eteläpelto ym. 2014b, 208.)

Ihmisen persoonallinen identiteetti rakentuu elettyjen ja kerrottujen kokemusten varaan. Samalla nuo identiteetin rakennuspalikat, tarinat, tulevat määritelleiksi ihmisen toimijuutta. (Eteläpelto ym. 2014b, 212.) Tällöin ihmisen identiteetti ja toimijuus sisältävät tarinan, joka voi olla ulkoisesti hyvin erilainen verrattuna siitä kerrottuun tarinaan. Molemmilla on vaikutuksensa. Elettyä tarinaa ei voi muuttaa, mutta kerrottua ja koettua tarinaa voi muuttaa tarttumalla kasvuprosessiin. Silander ja Mahlakaarto (2014, 109, 115-117) kuvailevat, miten ihmisen persoonallinen identiteetti on kietoutunut tämän ammatilliseen identiteettiin ja tarjoavat esimerkkitarinan, jossa henkilökohtaisen elämän identiteettiprosessit ovat heijastuneet ammatillisen identiteetin prosesseihin. Ihminen on kokonaisuus. Kun toimijuus on kietoutunut persoonalliseen identiteettiin, puhutaan identiteettitoimijuudesta (Silander ja Mahlakaarto 2014, 108).

Hämäläinen (1999, 41) puhuu musiikinopettajan moniammatillisuudesta, jossa musiikinopettajuuden sisälle kätkeytyy muun muassa kapellimestarius ja kapellimestariuden sisälle kouluorkesterin (tai arkisemmin luokkabändin) johtajuus. Tässä on vain yksi esimerkki siitä, millaista moniammatillisuutta musiikinopettajuus sisältää. Näin musiikinopettaja voi identifioitua erilaisilla painotuksilla työnsä eri osa-alueille todennäköisesti omien mieltymystensä, harrastuneisuutensa ja muun kokemuksensa mukaisesti.

### **3 MUSIIKINOPETTAJAN TOIMINTAYMPÄRISTÖ KÄYTÄNNÖSSÄ JA VUOROVAIKUTUKSESSA**

Musiikinopettajan arjessa on paljon erilaisia johtajuutta vaativia vuorovaikutustilanteita, kuten oppilasryhmien johtaminen opetustilanteessa, erilaisten musisoivien ryhmien johtaminen, koulun juhlien valmisteluiden johtaminen, oppilaiden välillä olevien haastavien tilanteiden selvittäminen sekä eri kokoisten opetus- ja kasvatustilanteiden johtaminen. Lisäksi opettaja johtaa oppilaidensa kasvua ja oppimista, ja johtaa heitä ottamaan yhä enemmän vastuuta siitä itse. Silander ja Mahlakaarto (2014, 118) kiteyttävät, että johtaja johtaa samanaikaisesti sekä yksilöä että yhteisöä. Valitsen tähän lukuun muutamia musiikinopettajan arjen tilanteita, joihin nostan mukaan näkökulmia johtajuuskirjallisuudesta.

#### **3.1 Musisoivien ryhmien johtaminen**

Musiikinopettaja laskee kappaleen käyntiin, ja koko luokka alkaa soittaa ja laulaa yhteen ääneen. Tämä toistuu musiikinopettajan arjessa. Opettajan on luotava yhteistä ymmärrystä siitä, miten kappale lasketaan käyntiin ja miten yhteinen tilanne etenee. On hallittava isoja kokonaisuuksia, jossa jokainen tietäisi, mitä seuraavaksi tapahtuu. Opettaja johtaa taitotasoltaan hyvin heterogeenisen joukon musisointia. Tämä kaikki perustuu vuorovaikutukselle.

Kuoronjohtaja, orkesterin tai luokkabändin johtaja, kehorytmien johtaja ja ukuleleharjoittelun johtaja – musiikinopettaja toimii näissä ja monissa muissa johtajuustehtävissä päivittäin. Tämä johtajuus on hyvin arkista, eikä vaadi ammattikuorojen ja -orkestereiden tavoin erityistä taiteellista silausta ja säteilyä ympärilleen. Kirsti Hämäläinen (1999) on tutkinut juuri tätä arkista kouluorkesterin johtajuutta. Hän huomauttaa, että siinä ei tarvitse keskittyä huolelliseen lyöntitekniikkaan, vaan aivan muunlaiseen, kokonaisvaltaiseen kapellimestariuteen. Hämäläinen erittelee kouluorkesterin neljä erityispiirrettä: 1) Soittimisto vaihtelee perinteisistä orkesterisoittimista koulusoittimiin ja sähköisiin soittimiin. 2) Sovitukset ovat tavallisesti helpotettuja suhteessa alkuperäisiin. 3) Soitettavat kappaleet ovat tavallisesti ajankohtaisia hittejä eli musiikinopettajan täytyy panostaa jatkuvasti uusien kappaleiden sovittamiseen. 4) Tavoitteena on oppiminen monella eri tasolla, jolloin oppilaat oppivat niin soittamista ja orkesterikulttuuria kuin vuorovaikutustaitojakin. (Hämäläinen 1999, 2-7.)

Hämäläinen (1999, 21-22) kuvailee kapellimestariuden historiaa Jouko Lönnqvistin (1996) tutkimuksen pohjalta ja toteaa, että vasta 1990-luvulta alkaen kapellismestarius on liitetty yleisiin johtajuusteorioihin, ja huomio on siirtynyt johtajan ominaisuuksista kapellimestarin työn ja tämän johtaman yhteisön visioon, strategioihin, tavoitteisiin, perustehtävään, ulkoisiin yhteistyösuhteisiin, adaptiivisuuteen ja arvoihin. Muutos on tapahtunut melko yhteneväisesti johtajuuskäsitysten muutoksen kanssa. Kun johtajuus on alettu nähdä laajemmin yhteisön prosessina, johtajuutta on voitu nähdä uudenaikaisissa yhteyksissä.

Koulukapellimestarin johtajuus perustuu sekä sanallisten että sanattomien työvälineiden varaan (Hämäläinen 1999, 26). Hämäläinen (1999) ilmaisee laajan kirjallisuuden ja oman kokemuksensa pohjalta, millä eri tavoin koulukapellimestari hyödyntää nonverbaaleja työkaluja. Näistä vuorovaikutuksen kannalta merkittävimpiä ovat katsekontakti ja johtajan ilmeet. Johtajan työskentelyä tukee tämän tapa antaa ohjeita tiiviisti ja lyhyesti. Lisäksi koulukapellimestari hyödyntää työssään kehon liikkeitä, äänensävyä ja johtamisliikkeitä eli lyöntitekniikkaa. (Hämäläinen 1999, 24-25.)

Johtajuuskirjallisuudessa toistuu ajatus tavoitteiden tärkeydestä ja yhteisestä suunnasta. Hämäläinen (1999, 49) antaa ehdotuksen kouluorkesterin johtajan tavoitteista: orkesterin johtaminen, kasvatustyö musiikin avulla, musiikillisten tietojen ja taitojen opettaminen, elämysten tarjoaminen, elämyksellinen ongelmanratkaisu, oppilaiden innostaminen musiikin pariin, luottamuksellinen vuorovaikutus, integrointi muihin oppiaineisiin, musiikkiesitysten valmistelu, yhteydenpito sisäisesti koulussa ja suhteessa koulun ulkopuolelle. Näistä tavoitteista monet kuulostavat enemmän välineiltä tavoitteisiin kuin itse tavoitteilta, esimerkiksi luottamuksellinen vuorovaikutus. Vaikuttaa siltä, että koulussa monet tavoitteet liittyvät itse prosessiin, mikä tekee opettajan johtajuuden hyvin ainutlaatuiseksi.

Hämäläisen (1999) tutkimus pohjautuu kokonaisuutena ajatukseen, että musiikinopettajan johtajuus jäsentyy nimenomaan kapellimestariuden kautta. Tämän kirjallisuuskatsauksen tavoite on astetta laajempi, sillä musiikinopettajan johtajuustehtävien lisäksi selvitän sitä, miten johtajuus yleisempänä ilmiönä voisi tukea musiikinopettajaa tämän työssä ja työn vuorovaikutustilanteissa.



### 3.2 Tavoitteena toimiva ryhmä

Musiikinopettajan toimintaympäristö on täynnä ryhmätilanteita, joissa opettaja on tavallisesti johtajana itse toimien ja valtuuttaen oppilaita johtamistehtäviin. Vuorovaikutuksen kannalta opettajan työ pyörii ryhmäilmioiden ympärillä. Yhteistyö oppilaiden kanssa toimii helpommin, jos ryhmä toimii, ja päinvastoin. Jos ryhmän toiminta häiriintyy tai ontuu muuten, yhteistyö yksilöiden kanssa on haastavaa saada toimimaan. Rauno Haapaniemi ja Liisa Raina (2014, 108-110) toteavat, että oppiminen on aina sosiaalista toimintaa, jota täytyy harjoitella. Yhdessä oppimista eivät harjoittele ainoastaan oppilaat, vaan myös opettaja. Yhteistyötä ja sosiaalisia ryhmiä tarvitaan oppimiseen, mikä on ilmiselvästi koulun yksi tärkeistä tavoitteista.

Opettajan johtajuudessa yhteisten tavoitteiden asettaminen on haastavaa, sillä koulussa tavoitteet ovat usein hyvin yksilöllisiä ja suuressa ryhmässä keskustelu rönsyilee helposti sekä jakaantuu vain muutaman oppilaan aktiiviseksi toiminnaksi (Haapaniemi ja Raina 2014, 119). Tässä mielessä ryhmän liian suuri heterogeenisyys vaikeuttaa opettajan johtamistyötä. Ryhmä tarvitsee erilaisia jäseniä toimiakseen, mutta onko liika erilaisuus haaste yhteisen suunnan löytymiselle? Haapaniemi ja Raina (2014, 128) kiteyttävät, että pienryhmätyöskentelyn vahvuutena on nimenomaan pyrkimys yksimielisyyteen ja ristiriitojen välttäminen. Suuremmissa ryhmässä voi olla paremmin tilaa erilaisuudelle ja erilaisten mielipiteiden ilmaisemiselle.

Haapaniemi ja Raina (2014) vakuuttavat, ettei ole olemassa vain helppoja ja vaikeita luokkia ja ryhmiä, vaan niiden toimintaan voi vaikuttaa. Itse asiassa ryhmän ilmapiiriin vaikuttaminen voisi parantaa työrauhaongelmia merkittäväällä tavalla. Ryhmää johtavan opettajan tehtävä on vaikuttaa ryhmän ilmapiiriin, jotta pedagogiset tavoitteet eivät häiriintyisi. Tähän tarvitaan ryhmäilmioiden tuntemusta. Perinteisesti koulussa on puututtu ja arvioitu runsaasti ja nopeasti yksilön toimintaa, mutta ryhmän haasteissa ei välttämättä olla tuettu samalla tavalla. (Haapaniemi ja Raina 2014, 111-115.)

Haapaniemi ja Raina (2014, 114) selittävät, miten huonosti ohjatussa ryhmässä ryhmän prosesseihin liittyy tavallisesti runsaita haasteita. Onko tässä luettavissa ajatus siitä, että ryhmä vaatii johtajan toimiakseen hyvin? Ainakin Haapaniemi ja Raina (2014, 134) määrittelevät johtajuuden ryhmän ominaisuudeksi. Joissain ryhmissä johtajaa ei olla erikseen nimetty, mutta joku ottaa johtajuuden sanattomalla sopimuksella. Joissain ryhmissä johtajuus pallottelee

luontevasti eri henkilöiden välillä, mutta johtajuus on kuitenkin tunnistettavissa ryhmästä. Opettajalla vaikuttaisi olevan ainakin yksi keino pienryhmätyöskentelyjen tukemiseksi: nimetä ja tukea pienryhmätyöskentelyn johtajuutta. Tähän puolestaan opettajalta vaaditaan johtajuutta. Hän ei voi ainoastaan heittää oppilaita pienryhmiin selviytymään, vaan hänen on aktiivisesti johdettava ryhmien toimintaa, vaikkapa juuri niiden johtajien kautta.

Ryhmänjohtajan nimeäminen ei välttämättä riitä ryhmän tukemiseksi. Haapaniemi ja Raina (2014) kuvailevat, miten ryhmänjohtajan tehtävät on sanoitettava auki sekä ryhmänjohtajalle että ryhmäläisille. Meidän kulttuurissamme johtajuus on yhdistetty vallankäyttöön, eikä demokraattinen kuva ryhmänjohtamisesta ole vielä juurtunut. (Haapaniemi ja Raina 2014, 123.) Jos opettaja nimeää ryhmälle johtajan, saattaa käydä niin, että ryhmänjohtaja hoitaa koko ryhmän työmäärän ja muut puuhailevat omiaan. Toisaalta johtajan tehtävä voi heittää oppilasjohtajan haavoittuvaan asemaan, koska johtajan on tehtävä yhteisiä päätöksiä, jotka voivat synnyttää vastustusta ryhmäläisissä. Koulussa voisi olla luontevaa tarjota kaikille paikka harjoitella johtajuutta, jotta voisi ymmärtää empaattisemmin ryhmänjohtajan haasteita ja mahdollisuuksia.

Toisaalta tällaisessa ryhmän roolien vaihtelussa on omat ongelmansa, sillä ryhmä tarvitsee runsaasti yhteistä aikaa kehittyäkseen ryhmänä. Haapaniemi ja Raina (2014) avaavat tätä teemaa kertomalla, että koulun pienryhmät mielletään tavallisesti sellaisiksi, joissa tehdään pieni yhteinen projekti ja sitten ryhmät jo vaihtuvat seuraavaa projektia varten. Näin toistetaan ryhmäprosessin ensimmäistä vaihetta yhä uudestaan ja uudestaan, eikä koskaan päästä eteenpäin opettelemaan ryhmäprosessin muita vaiheita. Motivaation ja turvallisuuden tunne lisääntyvät todennäköisesti vasta myöhäisemmissä ryhmäprosessin vaiheissa, eikä lyhyissä ryhmätoissa päästä kokemaan niitä koskaan. (Haapaniemi ja Raina 2014, 126-128.)

Yleisesti tunnetussa ryhmän kehitysvaiheita käsittelevässä Tuckmanin mallissa (vrt. Haapaniemi ja Raina 2014, 144) ehdotetaan, että ryhmän muodostumisvaihetta seuraa myrskyisä kuohuntavaihe (storming). Tämän jälkeen ryhmä vakiintuu ja siirtyy aktiiviseen toimintavaiheeseen, kunnes on aika irrottautua. Kasvaako kouluissamme kansalaisia, jotka eivät siedä kuohuntavaiheen painetta, koska he eivät ole koskaan saaneet harjoitusta sellaisen vaiheen käsittelemiseen?

Haapaniemi ja Raina (2014) antavat kiinnostavan näkökulman siitä, miten iso ryhmä hakeutuu luonnollisesti pienemmiksi ryhmiksi. Kun tämän tietää, opettaja voi huolehtia, että jakautuminen tapahtuisi pedagogiaa tukevasti eikä sitä häiritsevästi. (Haapaniemi ja Raina 2014, 116.) Jos jakautuvat ryhmittymät eivät tue ison ryhmän yhteistä tavoitetta, voi käydä niin, että ison ryhmän tavoite jää toteutumatta. Tässä johtajalta vaaditaan silmää siihen, että hän on liikkeellä pienryhmiin jakamisen kanssa ennen kuin isoa ryhmää hajottavat klikit pääsevät syntymään. Tähän koulussa vaaditaan pitkäjänteisempiä pienryhmiä, jotka hajottavat näitä luokan tavoitteita rikkovia klikkejä. (Haapaniemi ja Raina 2014, 135.)

Suurryhmän vahvuudeksi voidaan nähdä sen luovuus ja yllätyksellisyys. Näitä suurryhmän ominaisuuksia voidaan käyttää onnistuneesti hyväksi esimerkiksi myönteistä ryhmähenkeä ruokkivissa tapahtumissa, tulevaisuuden vapaassa ideoinnissa, juhlissa ja retkillä. Näiden kautta ryhmän yhteisöllisyys tulee tueksi. (Haapaniemi ja Raina 2014, 119.)

Musiikinopettajan työ suhteessa muiden opettajien työhön ei ole ainakaan heikoimmasta päästä ryhmätilanteiden määrän suhteen. Monissa oppiaineissa itsenäistä työskentelyä on paljon enemmänkin, mutta musiikki oppiaineena tapahtuu pääasiassa ryhmänä tai ryhminä. Toisaalta aineenopettajana musiikinopettajan voi olla vaikea luoda pitkäjänteisiä ryhmäprosesseja verrattuna esimerkiksi luokanopettajan tai yläkoulun ryhmänohjaajan tehtävään (vrt. Haapaniemi ja Raina 2014, 136-137). Musiikinopettajan erityispiirteisiin kuuluu lisäksi musiikintunnin äänenvoimakkuus, joka lisää tarvetta selkeälle johtajuudelle. Haapaniemi ja Raina (2014, 115) huomioivat, että suuri ryhmä, esimerkiksi kokonainen luokka, tarvitsee aina selkeän johtajan. Aiempi pohdintani viittaa siihen suuntaan, että myös pienempi ryhmä tarvitsee aina johtajan tai ainakin sille muodostuu johtaja.

Johtaja tarvitsee tehtävässään rohkeutta, jonka avulla hän kykenee puuttumaan asioihin (Korhonen ja Bergman 2019, 165-168), jopa niihin haastaviin ja kipeisiin. Samalla tavalla orkesterinjohtaja puuttuu virheisiin ja puutteisiin kuuntelevan analyysin avulla (Hämäläinen 1999, 78). Johtajuuteen sisältyy velvoite johtaa silloinkin, kun kaikki ei suju täydellisesti, iloisesti ja sopuisasti. Tällaisia tilanteita mahtuu valtavasti musiikinopettajan arkeen jo pelkästään lukuisten vuorovaikutustilanteiden kautta. Opettajan tehtävä on auttaa oppilaiden konfliktitilanteissa ja toisaalta johtaa rakentavasti niitä konflikteja, joissa hän on itse yhtenä osapuolena.

Haastaviin tilanteisiin puuttuminen onnistuu parhaiten ryhmässä, johon on rakennettu turvallista ilmapiiriä. Haapaniemi ja Raina (2014, 117) muistuttavat, että suuri ryhmä on tavallisesti turvaton. Johtaja on avainasemassa ryhmänsä turvallisuuden tason saavuttamiseksi. Ei riitä, että tähän panostetaan alkusyksyn ryhmäytävillä tunneilla, vaan siihen on sijoitettava aikaa ja rakkautta läpi ryhmän elinkaaren.

## **4 MUSIIKINOPETTAJAN KASVUMATKA AMMATTI-IDENTITEETISSÄÄN JOHTAJANA**

Johtajuutta voi oppia, vaikkei siihen olisikaan erityisellä tavalla luontaista taipumusta (Korhonen ja Bergman 2019, 96). Toisaalta jokaisella riittää kasvun paikkoja johtajuudessaan elämän eri vaiheissa ja tilanteissa. Johtajuudessa ei voi tulla valmiiksi. Musiikinopettajan kasvumatka johtajana voi tarjota uusia näköaloja työhön, sen mielekkyyteen ja sen vaikutuksiin sekä antaa työkaluja vuorovaikutustilanteisiin.

Hämäläinen (1999, 35) jaottelee oman aikaisemman tutkimuksensa (Hämäläinen 1996) pohjalta musiikinopettajan asiantuntijuuden kehittymisen vaiheet seuraavasti: kokematon noviisi, koulukeskeinen selviytyjä, pätevä osaaja, oppimiskeskeinen taitaja ja mestarillinen ekspertti. Tämän kasvun ja muutoksen keskellä opettaja pystyy hiljalleen keskittyä yhä enemmän olennaisiin asioihin, kun kaikki energia ei mene selviytymiseen.

### **4.1 Kypsä johtaja**

Kypsyminen johtajuudessa havaitaan oman edun tavoittelun vähenemisenä ja yhteisten intressien tavoittelun lisääntymisenä (Korhonen ja Bergman 2019, 89). Jos musiikinopettaja tahtoo harjoittaa työssään tällaista johtajuutta, hänen on nähtävä johtamansa ryhmä yhteisönä. Kouluryhmien yhteisöllisyys lisääntyy usein yhteisten projektien myötä. Esimerkiksi kun musiikinopettaja johtaa koulunsa joulujuhlan musiikkien harjoittamisen, hän voi etäännyttää itsensä yhteisöllisestä prosessista tai valita osallistua siihen yhteisten intressien tavoittamiseksi. Kypsään johtajuuteen tarttuminen vaatii ehkä enemmän, mutta todennäköisesti samalla tulee palkinneeksi tekijänsä.

Toisaalta johtajan kypsyys paljastuu haastavissa tilanteissa sen kautta, pysyykö hän johtajan roolissaan vai valuuko esimerkiksi oma paha olo toisille (Korhonen ja Bergman 2019, 89). Samaan tapaan opettajan kypsyuden indikaattorina voivat toimia haastavat tilanteet työssä. Tällaisessa kypsyudessa kasvamiseen vaaditaan omaa identiteettityöstöä ja omien haasteiden käsittelemistä, ettei menneisyyden kokemukset vyöry paineistettuihin tilanteisiin työssä. Vaikka johtaja ei voikaan vuodattaa kaikkea ulos, tämän tulee kuitenkin olla aito ja ilmaista

inhimillisyyttään, sillä muutoin hänestä voi välittyä kova ja etäinen vaikutelma (Korhonen ja Bergman 2019, 96-97). Joissain kouluissa tätä ilmiötä on pyritty korostamaan opettajien humoristisilla esityksillä tai jopa ”Opekin on ihminen” -tempauksilla, joissa opettajista paljastetaan inhimillisiä puolia. Inhimillinen johtajuus luo Korhosen ja Bergmanin (2019, 96) sanoin arvostusta johtajaa kohtaan.

Johtajuudesta puhuttaessa täytyy ottaa kantaa vallan käsitteeseen. Kypsä johtaja käyttää hyvää valtaa. Gjerstad (2015) kuvailee, miten aikuiset voivat kohdistaa lapsiin hyvää valtaa. Hyvä valta on aina väline johonkin hyvään, eikä päämäärä itsessään. Hyvä valta ei anna aikuiselle yksinvaltiaan oikeuksia, vaan jossain määrin vallan on vastattava lapsen ja ympäröivän yhteisön intressejä. (Gjerstad 2015, 245-246.) Johtajuudessa kypsyminen auttaa kohtaamaan todellisuutta itsessä ja toisissa, jolloin on helpompi havaita omat vahingolliset toimintamallit, myös vallankäytön suhteen. Hyvän vallan käyttö johtaa lapsen kasvuun ja kehitykseen.

Korhonen ja Bergman (2019) vakuuttavat, että kypsyminen johtajuudessa tapahtuu vaikeuksissa, mankelin puristuksessa. Puristus voi tulla johtajaroolissa tai henkilökohtaisessa elämässä: molemmat auttavat kohtaamaan uusia haasteita. Henkilökohtaiset kriisit auttavat ymmärtämään toisia ihmisiä vaikeuksiensa keskellä. (Korhonen ja Bergman 2019, 97.) Tämä on olennaista esimerkiksi sen kannalta, että voi ymmärtää, millaisista tilanteista oppilaat tulevat. Perheiden kriisit vaikuttavat lapsiin, mikä puolestaan heijastuu kouluarkeen.

## **4.2 Uudistuminen johtajuudessa**

Jo lähtökohtaisesti tämän kirjallisuuskatsauksen lähtöasetelmaan on kirjoitettu ajatus siitä, että musiikinopettaja voi kasvaa opettajuudessaan ja hyötyä johtajuuden erilaisista näkökulmista. Nykyaikaiseen johtajuuteen, opettajuuteen ja kaikenlaiseen asiantuntijuuteen on asetettu vahva muutoksen leima. Niin myös musiikinopettajan kasvuhaasteena on uudistua. Tarkastelen tässä luvussa johtajan uudistumista ja peilaan sitä musiikinopettajan työhön.

Ihmisten uudistumismatkoilla johtajuudessa ja organisaationa (yhteisönä) kohdataan usein piste, jossa eteneminen on vaikeaa. Tällöin on hyödyllistä teroittaa tavoitetta siitä, mihin ollaan matkalla. Itse asiassa jatkuva suunnan rakentaminen ja sen täsmentäminen on olennainen osa johtajuutta. (Korhonen ja Bergman 2019, 14, 166.) Musiikinopettajan kohdalla tämä voisi

tarkoittaa sitä, että opettaja täsmentää itselleen ja oppilailleen musiikinopetuksen tavoitteita. Opettajan työ on rakennettu erilaisten tavoitteiden varaan, mikä näkyy korostetusti opetussuunnitelmassa. Näiden lisäksi opettaja tarvitsee henkilökohtaisia tavoitteita omalle opettajuudelleen, jos aikoo kasvaa ja uudistua ammatti-identiteetissään ja tehtävässään. Korhosen ja Bergmanin (2019, 14-15) mukaan ihmiset haluavat harvoin lähteä uudistumismatkalle työssään, varsinkin jos muutos tulee lähelle itseä. Kenties suurin kitka tässäkin prosessissa on lähtökitka, aloittamisen vaikeus. Korhonen ja Bergman (2019, 15) huomauttavat, että tässä ajassa ei kuitenkaan jää vaihtoehtoa muuttumattomuudelle.

Uudessa tehtävässä on luonnollista päivittää käytäntöjä, mutta tutussa tehtävässä uudistumiseen on suurempi kynnys (Korhonen ja Bergman 2019, 15). Musiikinopettajalla on tavallisesti useita ryhmiä, jotka saattavat vaihtua jopa vuosittain. Tämä tarjoaa pieniä uusia alkuja uudistumismatkalle työn sisällä, mutta työyhteisön osana vain uudella opettajalla on tuo uuden ympäristön tarjoama tilaisuus uudistumiselle. Myöhemmin omassa opettajuudessa uudistumiseen vaaditaan enemmän. Ympäristön vaihtumisen lisäksi uudistumismatkan voi käynnistää kriisi tai ulkoinen muutospaine (Korhonen ja Bergman 2019, 21). Tuloksena kriisi ja paine joko lujittavat tai musertavat johtajuutta (Silander ja Mahlakaarto 2014, 109).

Kaikki johtajat, joita arvostan, ovat käyneet läpi isoja kriisejä ja painetta elämässään. Se ei ehkä heti paljastu heidän terveen itsevarmojen toimintamalliensa kautta, mutta hyvin pian heidän kasvunsa taustalta paljastuu kriisejä, joista johtaja on hyvin tietoinen ja toisaalta avoin. Eräs johtaja kuvaili omaa kasvuaan siten, että johtajuutensa alussa hän ei olisi mitenkään kyennyt selviytymään nykyisestä taakastaan. Taakasta, jota ei voi itse kantaa romahtamatta. On löydettävä muita ratkaisuita.

Musiikinopettaja kohtaa työssään lapsia ja nuoria, jotka elävät kohtuullisen erilaisessa maailmassa kuin opettajansa. Opettajan täytyy pystyä uudistumaan aivan konkreettisissa asioissa, kuten muuttuvan musiikkikulttuurin keskellä. Voisiko tällainen uudistumisen elämänasenne tukea musiikinopettajaa konkreettisten muutosten keskellä? Korhonen ja Bergman (2019, 23) puhuvat siitä, miten ilman kriisiäkin tulisi kyetä elämään jatkuvassa muutoksessa, jotta pystyy toteuttamaan uudistuksia nopeasti.

Jos johtaja kykenee houkuttelemaan organisaatiota muutoksen ilmapiiriin, tavallisesti sen jäsenetkin alkavat ideoida uutta, mikä innostaa (Korhonen ja Bergman 2019, 24). Uudistumisen

ilmapiiri tarjoaa siis tilaa luovuudelle, joka on musiikintunnilla enemmän kuin tervetullutta. Tällaiseen uudistumisen ilmapiirin luomiseen Korhonen ja Bergman (2019, 24) tarjoavat vinkkejä johtajalle, joka voisi esimerkiksi tarjota turvallisia tapoja uuden kokeilemiseen ja ihmisten osallistamiseen. Muutosjohtajuuden vinkit kuulostavat sopivan musiikintunnille mainiosti.

Korhonen ja Bergman (2019) avaavat muutosjohtajuutta tarkastellessaan kasvatuskirjallisuudestakin tuttua lähikehityksen vyöhykettä. Johtajuudella ja opettajuudella on siis tässäkin mielessä yhteistä tarttumapintaa. Lähikehityksen vyöhyke on tila, johon johtaja voi ottaa mukaansa uudistumismatkalla olevan. Yhdessä johtajansa kanssa on mahdollista toimia ja oppia tällä epämukavuusvyöhykkeellä. (Korhonen ja Bergman 2019, 24-25.) Sama tapahtuu oppimisen alueella, jolloin opettaja voi kuljettaa oppilasta uusille alueille auttaen häntä siellä. Kun oppilas on oppinut ja kasvanut tämän alueen vaatimuksiin, on mahdollista ottaa askel seuraavalle lähikehityksen vyöhykkeelle, jossa oppimista tapahtuu jälleen. Musiikinopettajalla on käsillään hyvin konkreettisia tilaisuuksia tällaiseen johtamiseen. Erilaisten soittimien harjoittelu onnistuu parhaiten yhdessä, jolloin oppilas onnistuu soittamaan sellaista, mikä ei olisi ollut mahdollista yksin. Kuoroa johtaessa opettaja voi laulaa mukana tietyn stemman kanssa, jolloin hän tulee vieneeksi laulajat lähikehityksen vyöhykkeelle, siis alueelle, josta he eivät vielä silloin olisi selvinneet ilman opettajaa, kuoronjohtajaa.

Hämäläinen (1999, 26, 76) käsittelee kapellimestariudessa kehittymistä, joka vaatii käytännön kokemusta, joustavuutta, motivaatiota sekä laajaa tietotaidon lisääntymistä. Käytännön kokemus todennäköisesti tuo mukanaan ”mankelin” puristusta eli haastavia tilanteita, joissa johtajuus kasvaa (vrt. Korhonen ja Bergman 2019, 97). Vain käytännön tasolla johtaja voi kohdata ne todelliset haasteet ja kysymykset, jotka johtavat uudistumiseen ja kasvuun.

### **4.3 Vuorovaikutuksen ammattilainen**

Tämän kirjallisuuskatsauksen ensimmäisessä luvussa todetaan, että musiikinopettajuutta on luontevaa tarkastella ”sisäisen mallin” avulla, joka sisältää ammatillisen minäkuvan lisäksi musiikinopettajan työssä olennaisen luovuuden, vuorovaikutuksen, hiljaisen tiedon sekä opettajan oman opetusfilosofian (Rasehorn 2009, 265-266). Nämä kaikki voidaan helposti nähdä osana johtajuutta, mutta tarkastelen seuraavaksi erityisesti vuorovaikutuksen ja hiljaisen



tiedon näkökulmia. Sekä musiikinopettaja että johtaja ovat vuorovaikutuksen ammattilaisia ja rakentavat toimijuuttaan hiljaisen tiedon ympärille.

Olli Luukkainen (2005) täsmentää, että opettaminen ei ole ainoastaan tietämistä ja opettamista, vaan erittäin suurella painotuksella se on vuorovaikutusta. Juuri vuorovaikutukseen opettaja tarvitsee hiljaista tietoa, jota syntyy käytännön tilanteissa, kohtaamisissa. Hiljainen tieto siis syntyy ja ilmenee käytännön tasolla. Se on henkilökohtaista, eikä sitä tarvitse itse pohtia tietoisesti. Toiset puolestaan voivat oppia toisen ihmisen henkilökohtaisesta hiljaisesta tiedosta esimerkiksi seuraamalla tämän työskentelyä. Hiljaista tietoa tarvitaan muun muassa siihen, että oppilaat kiinnostuvat oppimisesta. Hiljainen tieto liittyy tavallisesti epämuodolliseen ja satunnaiseen oppimiseen, jota karttuu hiljalleen. (Luukkainen 2005, 45-47.)

Tunnistan tilanteita, joissa olen seurannut erilaisten johtajien työskentelyä ja ikään kuin imenyt heiltä viisautta vain olemalla läsnä sekä kenties omaksumalla joitain heidän toimintamallejaan ja ilmaisutapojaan. Tällainen saattaa olla lähimpänä hiljaisen tiedon siirtymisen kokemusta. Saman ilmiön voi huomata opetusharjoittelussa, joissa pyritään yhdistämään teoria ja käytäntö sekä siirtämään ja havainnoimaan hiljaista tietoa (Luukkainen 2005, 48).

Hiljainen tieto kuulostaa käsitteeltä sille ilmiölle, jossa johtajasta ”tarttuu” piirteitä johdettaviin. Näyttää siltä, että hiljainen tieto on nimenomaan tapa johtaa. Hiljaisen tiedon tarttumista ei ole kuitenkaan välttämätöntä jättää satunnaisen tarttumisen varaan. Olisi valtava voimavara, jos hiljaista tietoa pyrittäisiin aktiivisesti tunnistamaan, tunnustamaan ja jakamaan eteenpäin (Luukkainen 2005, 46). Sekä johtaja että johdettavat voivat tarjota toisilleen kartuttamaansa hiljaista tietoa, vaikka todennäköisesti johtajan hiljainen tieto tarttuu herkimmin.

Hiljaisen tiedon käsite on kiinnostava johtajuuden kannalta. Johtajuus on vahvasti vuorovaikutustyötä, jolloin hiljaisella tiedolla on paikkansa. Johtajuudessa kypsyminen saattaa olla pitkälti hiljaisen tiedon kartuttamista, jota ei voi lukea kirjoista. Toisaalta Luukkainen (2005, 47) huomauttaa, että hiljainen tieto ei ole ainoastaan positiivinen ilmiö, vaan siinä on vanhoihin tapoihin jumiutumisen vaara. Tähän jumiutumiseen voisi toimia vastavoimana johtajan jatkuva kasvu, oman toiminnan reflektio, palautteen pyytäminen ja jatkuvassa muutoksessa pysyminen, jotka ovat esillä tässä kirjallisuuskatsauksessa.

Luukkainen (2005, 47) korostaa, että vahva sitoutuminen työhön kasvattaa merkittävästi hiljaisen tiedon syntymistä. Näyttää siltä, että johtajat ovat tavallisesti erittäin sitoutuneita työhönsä. Jotkut ovat sitoutuneita työhönsä epäterveesti, mutta toisaalta johtajuutta tuskin on olemassa ilman sitoutumista. Tavoitteellisuus ja ryhmän sosiaalisen identiteetin ylläpitäminen vaativat johtajalta sitoutumista.

Sydämen sivistys ja arvot rakentavat hiljaista tietoa (Luukkainen 2005, 46). Samalla ne rakentavat arvostavaa vuorovaikutusta, jossa kyetään asettumaan toisen asemaan. Sydämen sivistys lisää herkkyyttä erilaisille ihmisille. Lisääntyvä ymmärrys ihmisyydestä puolestaan auttaa opettajaa tämän kasvussa johtajan identiteetissään.

Hämäläinen (1999) viittaa musiikinopettajan ammattikuvan yhdeksi erityispiirteeksi tietotaidon merkitystä, joka mahdollistaa tämän työn käytäntö- ja toimintapainotteisuuden. Tässä korostuu hiljaisen tiedon tarve. Hiljaiset sosiaaliset käytännöt johtavat siihen, että toiminta perustuu reflektiolle. Tällöin ongelmatilanteissa kasvaa uusia oivaltavia ratkaisuja ja soveltavia rutiineja. (Hämäläinen 1999, 46, 56.) Johtajuudessa kehittymiseen tarvitaan omien tunteiden ja oman toiminnan reflektioimista (Korhonen ja Bergman 2019, 170).

Hiljainen tieto liittyy merkittäväällä tavalla intuitioon, jota johtaja tarvitsee tehtävässään. Hämäläinen (1999) kuvailee kouluorkesterin johtajan asiantuntijuutta, jossa intuitiolla ja siten hiljaisella tiedolla on paikkansa. Kouluorkesterin johtajan asiantuntijuus rakentuu osaamisen peruspiirteiden, asiantuntijatiedon, tietoisuuden tason ja intuition varaan. Intuitio sisältää ihmisen kokemushistorian sekä hiljaisen tiedon. (Hämäläinen 1999, 85-96). Hämäläinen (1999, 96) määrittelee kouluorkesterin johtajan intuition ”kapellimestarin ja soittajiston yhteisen elämis- ja kokemusmaailman aistimisen herkkyydeksi”. Tällaista herkkyyttä karttuu taatusti kokemuksen myötä missä tahansa johtamistehtävässä.

Kouluarjessa opettaja tarvitsee vuorovaikutustaitoja toteuttaakseen arviointia monella eri tasolla: diagnostisesti lähtötason selvittämiseksi, summatiivisesti esimerkiksi numeroarvioinnin muodossa sekä formatiivisesti, jatkuvasti arjen ja oppimistilanteiden keskellä (Atjonen 2015, 51-52). Johtaja tarvitsee erityisesti formatiivisen arvioinnin menetelmiä. Korhonen ja Bergman (2019) huomauttavat, että johtajan tulee nähdä toisissa hyvä ja kannustaa siinä. Johtajan tulee arvostaa ihmisiä ja osoittaa se jollakin tavalla, kiittämistä unohtamatta. Tämä tapahtuu sen kautta, että kykenee arvostamaan ja kannustamaan myös

itseään. (Korhonen ja Bergman 2019, 97-98.) Johtajuudessa kasvamista on se, että kykenee kohtelemaan itseään sillä tavalla, jonka näkee rakentavaksi suhteessa toisiin. Ehkä vain silloin toisten arvostaminen voi välittyä aidolla tavalla, kun se kumpuaa itsensä arvostamisesta.

Korhonen ja Bergman (2019, 173) muistuttavat, miten tärkeää johtajan on pyytää ja vastaanottaa palautetta omasta toiminnastaan. Johtajan ja opettajan on siis pystyttävä vastaanottamaan itse arviointipalautetta voidakseen antaa sitä luontevasti eteenpäin. Tässä on tulkittavissa olennainen periaate siitä, että ei voi antaa mitään eteenpäin vastaanottamatta sitä ensin itse. Tämän periaatteen voi lukea jo Raamatusta (1. Johanneksen kirje 4:19): ”Me rakastamme, koska Jumala on ensin rakastanut meitä.”

Arviointi sitoutuu asetettuihin tavoitteisiin. Korhonen ja Bergman (2019) huomauttavat, että tavoitteet synnyttävät innostusta, jos ne tuntuvat merkityksellisiltä. Johtajan vastuu on suunnata ihmisten huomio tavoitteisiin, jotka voivat tuoda saavuttamisen iloa. Toisaalta on huomattava, että ylikorostettuna tavoiteorientoituneisuus voi muuttua vahvuudesta heikkoudeksi, kuten mikä tahansa vahvuus ylikäytettynä. Johtajan on tärkeää vahvistaa itsetuntoaan niin, ettei tämä ole turhan altis ympäriltä tuleville vaikutuksille. Ulkoisten ärsykkeiden muutoksessa riepoteleva johtaja saattaa nimittäin menettää paljon itsestään, omista ainutlaatuisista vahvuuksistaan ja lahjoistaan. (Korhonen ja Bergman 2019, 154-165.)

Vuorovaikutus toimii parhaiten, kun jokainen toimii omissa vahvuuksissaan ja lahjoissaan toisia kunnioittaen. Vuorovaikutus jää vajaaksi, jos sen jäsenet eivät anna itseään mukaan tuohon yhteyteen. Opettajan yksi merkittävistä tehtävistä on opettaa lapsille ja nuorille vuorovaikutustaitoja, muun muassa ryhmätyötaitoja. Opettaja voi johtaa oppilaita tässä omalla esimerkillään. Hän voi olla rohkaiseva esimerkki kokeillessaan uutta ja itselle vieraampaa. Hän voi olla esimerkki jopa epäonnistuuksaan. Tämä näkökulma toivottavasti antaa vapauden ja levon viestiä opettajan arkeen. Hän voi kasvattaa oppilaitaan jopa epäonnistumalla ja anteeksipyyntöillä.

#### 4.4 Jatkuva muutos

Sekä opettaja että johtaja on jatkuvan muutoksen paineessa, mikä on tullut esille jo monessa eri yhteydessä. Korhonen ja Bergman (2019) kertovat, että ihmisillä on erilainen kyky selviytyä muutoksen keskellä, ja toisaalta tuota kykyä voi kehittää. Puhutaan resilienssistä eli muutoskyvykkyydestä. Resilienssi kasvaa aina, kun selviytyy onnistuneesti muutoksen läpi. Ehkä aiemmin mainitut kriisit kypsyttävät johtajaa juuri tämän takia. Resilienssin rakennuspalikoita ovat positiivinen minäkuva, luotto omiin kykyihin ja hyvät yhteistyötaidot sekä henkinen kypsyys ja valmius ottaa vastuuta. Muutoksessa on avuksi selkeiden tavoitteiden asettaminen ja niitä kohti pyrkiminen, niin kuin monessa muussakin johtajuuden ilmiössä on tullut esille. (Korhonen ja Bergman 2019, 30, 152.)

Opettajan työssä ei ole epäilystäkään siitä, että opettajan muutoskyvykkyydessä ei tapahtuisi kasvua. Opettajan työ on hektistä ja tilanteet ympärillä muuttuvat jatkuvasti. Resilienssi rakentuu osaltaan positiivisen minäkuvan varaan, joka on yksi kantavista teemoista tässä kirjallisuuskatsauksessa. Opettajan kasvu johtajana tarjoaa mahdollisuuden kiinnittää huomio omaan identiteettiin. Millainen olisi johtaja, joka moittisi itseään jatkuvasti ja vetäytyisi alemmuudentunteeseensa? Ei ainakaan kovin kypsä johtaja. Johtaja voi johtaa muutoksen keskellä jo pelkästään positiivisella minäkuvallaan, sillä se tarttuu ja toimii voimavarana myös johdettaville.

Pelkkä muutoskyvykyys ei kuitenkaan riitä, jos tahtoo johtaa hyvin ja tehokkaasti uudistuvan ympäristön keskellä. Jos nimittäin tyytyy pelkkään muutoskyvykkyyteen, muutokset aiheutuvat reaktionä ulkoisiin ärsykeisiin. Reaktiivisuus ei ole rakentavin vaihtoehto, vaan todennäköisesti parempi vaihtoehto on sitoutua jatkuvaan kehittymiseen asettamalla muutosvisioita. (Korhonen ja Bergman 2019, 152.) Valitettavasti reaktiivisuus paljastaa jotain johtajan epäkypsyydestä. Toki muutoksen keskellä on kyettävä joustamaan, mutta muutosta on tapahduttava ilman ulkoista painettakin. Ulkoista ärsykettä voi hyödyntää johtajuudessa, mutta se ei voi olla ainut muutoksen alkupiste.

Tällaisessa muutosjohtajuudessa vaaditaan rohkeutta. Eletään muutoksessa, vaikka se ei olisi aivan pakollista juuri sillä hetkellä. Näyttää siltä, että sellainen muutoksessa kiinni pysyminen on kuitenkin ainoa mahdollisuus selviytyä onnistuneesti muuttuvan maailmamme keskellä. On pysyttävä liikkeessä ja kutsuttava toisiakin liikkeeseen, kukin omalla tahdillaan.

## 5 POHDINTA

Mäki ja Palonen (2012, 11) toteavat ytimekkäästi, että johtajuus on aina murroksessa. Tämä kiteyttää hienosti koko tätä tutkielmaa. Johtajan on oltava kiinni muutoksessa. Muutos puolestaan mahdollistuu joko ulkoisten ärsykkeiden avulla tai johtajan viisaan johtamisen kautta, jossa ollaan jatkuvasti kiinni muutoksen ilmapiirissä eli toisin sanoen luovuuden ilmapiirissä.

Kun musiikinopettajan kasvua tämän ammatti-identiteetissä verrataan johtajuuden ilmiöihin, musiikinopettajalle tarjoutuu vähintäänkin upea näköalapaikka luovuudessa kasvamiselle. Muutoksen ilmapiirissä on tilaa luovuudelle, jonka arvo on huomattava musiikinopettajan arjessa. Jo musiikki itsessään sisältää erityisen luovuuden aspektin, mutta myös mielekkään opetuksen suunnittelu eri taitotasoin ja eri motivaatiotasoin vaatii luovuutta.

Tämän kirjallisuuskatsauksen tutkimuskysymyksenä kysyin, mitä hyötyä johtajuudessa kasvamisesta voi olla musiikinopettajalle. Ainakin johtajuuden ilmiöt tarjoavat laajaa näkökulmaa musiikinopettajan vuorovaikutustaidoille. Tämä on äärimmäisen olennaista, sillä musiikinopettajan työ perustuu erilaisten ryhmien johtamiselle. Lisäksi johtajuuden ilmiöt kutsuvat musiikinopettajaa jatkuvalla identiteettityön matkalle. Musiikinopettaja tarvitsee murroskausia, jos aikoo kasvaa ammatti-identiteetissään johtajana. Erityisenä piirteenä musiikinopettajan työssä ovat erilaiset johtotehtävät, joissa vaaditaan konkreettista musiikillisen johtamisen taitoa yhdistettynä monipuoliseen kohtaamisen taitoon.

Tässä kirjallisuuskatsauksessa on päädytty useita kertoja siihen tosiasiaan, että johtajuutta voi tarkastella vain osana yhteisöä. On yllättävää, että yhteisön merkitys korostuu niin voimakkaasti kaivelemalla johtajuutta hieman pintaa syvemmältä. Samankaltainen yhteisökorostus välittyy Korhosen ja Bergmanin (2019) teoksesta, joka katsoo johtajuutta organisaation muutosjohtajuuden näkökulmasta sekä Haslamin ym. (2011) tekstistä, jossa tutkitaan johtajuuden psykologiaa. Yhteisöllisyys on jotain, mikä on ollut kadoksissa yhteiskuntamme individualisaation keskellä ja jotain, jota etsitään ja kaivataan aktiivisesti monenlaisissa yhteyksissä. Musiikki oppiaineena vaikuttaa olevan luonteva paikka

yhteisöllisyyden korostamiselle, ja näin musiikinopettajan on oltava tämän yhteisöllisyyden johtaja.

Olen kiinnostunut musiikinopettajan työstä musiikkiluokilla siksi, että niissä näyttäisi havaintojeni mukaan jostain syystä olevan usein erityinen yhteishenki. Haslam ym. (2011, xxi) kirjoittavat kiinnostuksestaan ymmärtää niin kutsuttua “mielen liimaa”, joka yhdistää johtajan ja johdettavat toisiinsa ja saa heidät kulkemaan tiettyä yhteistä päämäärää kohti. Onko musiikkiluokan yhteishengen salaisuus siinä, että yhteiset tavoitteet saavat aikaan tuota “mielen liimaa”? Vai vaaditaanko musiikinopettajalta ensin hyvää johtajuutta, jotta yhteishenki voi toteutua? Ainakin voidaan olettaa, että johtajuudella ja yhteishengellä on yhteys. Haslam ym. (2011, xxi) korostavat, että johtajuudessa on tarkoitus keskittyä johtajan “minän” sijasta tämän johtaman ryhmän “me”-todellisuuteen, todelliseen ryhmähenkeen. Kenties musiikinopettaja innostuu itsekin luokkansa projekteista ja siten tulee itse osaksi tuota yhteyttä.

Musiikkiluokkien yhteisöllisyys voisi olla kiinnostava jatkotutkimusaihe. Musiikinopettajan johtajuuden ja yhteisten tavoitteiden lisäksi musiikkiluokkien yhteisöllisyyteen saattaa vaikuttaa esimerkiksi korostunut “me”-todellisuus musiikkiluokilla. Tavallisesti musiikkiluokalle haetaan pääsykokeiden kautta, mikä nostaa heti luokan sosiaalisen identiteetin kokemusta. Toisaalta yhteisenä kiinnostuksen kohteena musiikki itsessään yhdistää. Lisäksi voi olla, että musiikkiluokille hakeutuvat oppilaat ovat keskimääräistä taitavampia sosiaalisesti, sillä musiikin harrastaminen vaatii perheeltä sosiaalista aktiivisuutta.

Johtajan yksi tehtävistä on tukea ryhmänsä jäsenten kasvua johtajina. Käytännössä tämä tapahtuu kasvattamalla ihmisten vastuunottoa ja aktiivisuutta. (Korhonen ja Bergman 2019, 12.) Tämä näkökulma kiteyttää upeasti sitä, miten opettajan tehtävä on kasvattaa oppilaitaan juuri siihen potentiaaliin, joka heillä on vastuullisina ja aktiivisina toimijoina. Voi olla, että musiikinopettajan luokassa kasvaa johtajia hyvinkin erilaisiin tehtäviin. Musiikintunneilla on mahdollisuus rohkaista oppilaita tarttumaan johtajuudessa kasvun haasteisiin. Olisi kiinnostavaa perehtyä jatkossa tarkemmin siihen, miten opettaja voisi tukea oppilaidensa johtajuutta.

Opettajan tehtävä on kasvattaa oppilaita nykyisen yhteiskunnan osaksi, mikä tarkoittaa sitä, että oppilaiden täytyy oppia sietämään muutosta. Korhosen ja Bergmanin (2019, 30) mukaan ihmisten resilienssi eli muutoskyvykkyys kasvaa aina, kun ihminen pääsee onnistuneesti jonkin

muutoksen läpi. Näin ollen opettajan oman uudistumisen lisäksi hän tulee samalla kasvattaneeksi oppilaidensa resilienssiä. Kun opettaja uudistuu ja kasvaa, se heijastuu tämän toimintamalleihin, joiden keskellä oppilaat saavat kokea jatkuvaa muutosta.

Johtajuuskirjallisuutta lukiessa vastaan on tullut joitain helmiä, erityisen osuvia lausahduksia. Yksi niistä on Kurjen (1993, 97) lausahdus Sergiovannin ja Starratin (1988) teoriaan liittyen: "Johtajalla on taipumus kokea elämä dramaattisena, koska hän on yhteydessä inhimillisen elämän syviin merkityksiin." Kenties läpi koko tämän kirjallisuuskatsauksen voi olla aistittavissa erityinen eteenpäin kulkemisen ajatus. Ehkä johtajuudessa on kyse juuri siitä, että johtajan täytyy olla jollakin tapaa askelen edellä, jottei tämän johtama yhteisö jumitu paikalleen. Uudistumisen, kehittymisen, kasvun ja oppimisen teemat puhuvat samaan tapaan liikkeellä olemisesta. Voisiko tällainen liikkeellä oleminen tuoda mielekkyyttä opettajan työhön? Voisiko tällainen kasvu johtajana suhteessa johdettaviin tuoda juuri kaivattua dramatiikkaa arkisen aherruksen keskelle?

Hämäläinen (1999) pohtii sitä, miten orkesterinjohtajan tulee olla askeleen tai jopa kaksi muiden edellä. Tämän täytyy olla valmistavankin lyönnin edellä muistaakseen valmistella toiset tulevaan muutokseen. (Hämäläinen 1999, 80.) Johtajuuden tulevaisuusorientoituneisuutta voisi kiteyttää näin: Johtajan tulee valmistautua valmistelemaan toisia tuleviin muutoksiin.

Opin tätä kirjallisuuskatsausta työstäessäni valtavasti uutta johtajuudesta ja uskon, että voin hyödyntää oppimaani jo heti tänään nykyisessä johtajuustehtävässäni. Toisaalta olen varma siitä, että voin jo nyt vaikuttaa siihen, millainen musiikinopettaja minusta valmistuu. Johtajuudessa kasvun teemat liittyvät vahvasti ihmisenä kasvamiseen, minkä takia voin kasvaa tulevaa opettajan johtajuushaastetta varten jatkuvasti. Muistan kuulleen viisaan ajattelman siitä, että johtajuus on nimenomaan omaksi itsekseen kasvamista.



## LÄHTEET

- Atjonen P. (2015). *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Tampere: Kirjokansi.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K. (2014a.) Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa P. Hökkä, P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.), *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: Luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 17-31.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S. (2014b.) Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus*, 34(3), 202-214.
- Gjerstad, E. (2015). *Kuka on kukkulan kuningas?: Lasten ja aikuisten valtasuhteet kasvun tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Haapaniemi, R., Raina, L. (2014). *Rakenna oppiva ryhmä: Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Haslam, S. A., Reicher, S. D., Platow, M. J. (2011). *The new psychology of leadership: Identity, Influence, and Power*. Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.
- Hitlin, S., Elder, G. H. (2007). Time, self and the curiously abstract concept of agency. *Sociological Theory*, 25(2), 170-191.
- Hämäläinen, K. (1996). *Musiikinopettajuus musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa Jyväskylän yliopistossa*. Jyväskylä.
- Hämäläinen K. (1999). *Musiikinopettaja kapellimestarina. Kouluorkesterinjohon ilmiö- ja toimintakenttää erityisesti asiantuntijuuden rakentumisen perspektiivistä orientoiva käsittellinen selvitys*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Licensiaatintyö.
- Korhonen, H., Bergman, T. (2019). *Johtaja muutoksen ytimessä: Käsikirja uudistumismatkalle*. Helsinki: Alma Talent.
- Lönnqvist, J. (1996). *Johtajan ja johtamisen psykologiasta*. 3. painos. Helsinki: Edita.
- Mäki, K., Palonen, T. (toim.) (2012). *Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) Luettu 4.1.2021.
- Rasehorn, K. (2009). Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, L. Väkevä, K. (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.

- Sergiovanni, T., Starrat, R. (1998). *Supervision. Human Perspectives*. Fourth edition. New York: McGraw Hill.
- Silander, T., Mahlakaarto, S. (2014.) Johtajaidentiteetin vahvistuminen sisäisen ja ulkoisen kohtaamisen tiloina. Teoksessa P. Hökkä, P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.), *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: Luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 107-120.
- Silva, A. (2016.) What is leadership? *Journal of Business Studies Quarterly*, 8(1), 1-5. Osoitteessa <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/scholarly-journals/what-is-leadership/docview/1831706711/se-2?accountid=11774> Luettu 8.1.2021.
- Woodford, P. (1997). Musical Intelligence In The World: Negotiating The Social World of Music. *The Quarterly – Journal of Music Teaching and Learning* 7 (2-4), 49-63.