

MUSIIKKIPEDAGOGI (AMK) PÄÄAINEENA VARHAISIÄN MUSIIKKIKASVATUS

Kaarina Marjanen

”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; Marjanen 2005, 175).

Tässä artikkelissa tarkastellaan varhaisiän musiikinopetuksen erikoisalan koulutusta suhteessa työelämään, sillä koulutuksen tarkastelu irrallaan työelämästä ei ole mielekäästä. Koulutus valmentaa myös alan erikoisasiantuntijaksi. Tarkastelenkin artikkelisani myös eksperttiyden rakentumista varhaisiän musiikkikasvatuksen saralla. Alan koulutuskenttä on alati käymistilassa, ja vaikka musiikkileikkikoulujärjestelmä on suhteellisen vakiintunut, se on hyvin problemaattinen sekä perheiden että järjestelmässä toimivien musiikkipedagogiikan ammattilaisten kannalta. On selvästi havaittavissa, että koulutusjärjestelmä kaipaasi uudistuksia.

Koulutustahot, painotukset ja ammattinimike

Ammattikorkeakoulussa voi valmistua tutkintonimikkeellä musiikkipedagogi (AMK) valitsemalla pääaineeksi mm. varhaisiän musiikkikasvatuksen eli musiikin varhaiskasvatuksen, kuten aiemmin termi kuului. Toisinaan, tuohon virallisesti vanhentuneeseen termiin saattaa törmätä edelleenkin, jopa ammattikentällä¹⁸. Ammattinimike on muuttunut useita kertoja, eikä vaikuta vakiintuneelta vieläkään. Vuonna 2006 Musiikkileikkikoulunopettajat ry selvitteli ammattinimikkeen uudistamisasiaa mm. internetosoitteessaan www.mlko.org (Muistio 4/2006, 26.8.2006). Nykyisin, vuonna 2008 ammattinimike on virallisesti varhaisiän musiikinopettaja tai vaikkapa varhai-

siän musiikkikasvattaja¹⁹, vaikka eri koulutustahojen ja Vamo ry:n internet-sivuilla²⁰ edelleen kerrotaan musiikkileikkikoulunopettajia tai musiikkileikkikoulun opettajia valmistuvan ammattikorkeakouluissa Helsingissä, Jyväskylässä, Lahdessa ja Pietarsaaressa²¹ 270 opintopisteen laajuisten opintojen jälkeen. Lisäksi kerrotaan musiikkileikkikoulunopettajia valmistuvan Sibelius-Akatemian musiikkikasvatusosastolta, pääaineena musiikkikasvatus ja syventymiskohteena varhaisiän musiikkikasvatus²². Myös Pohjois-Savon ammattikorkeakoulussa koulutettiin musiikkileikkikoulunopettajia muutaman vuoden ajan. Viimeiset musiikkileikkikoulunopettajat valmistuivat sieltä keväällä 2005 (Marjanen 2005, 55).

Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiassa / Metropolia²³ kuvataan varhaisiän musiikkikasvatuksen erikoistumisalan koulutusta ammattinimikettä mainitsematta monipuolisena kokonaisuutena, jonka jälkeen on mahdollista toimia erilaisissa musiikkikasvatuksen opetus- ja asiantuntijatehtävissä²⁴ esimerkiksi musiikkioppilaitoksissa, päiväkodeissa, erilaisten yhteisöjen ylläpitämissä musiikkileikkikouluissa tai omassa yksityisessä musiikkileikkikoulussa tai soveltaa opittua myös esimerkiksi erityismusiikkikasvatuksen tai vanhustyön alueella.

Suomalainen varhaisiän musiikkikasvatuksen koulutusmalli on kansainvälisesti tarkastellen ainutlaatuinen. Lähes kaikkialla varhaisiän musiikkikasvatukseen erikoistutaan musiikkikasvatuksen opintojen yhteydessä, kuten Suomessakin Sibelius-Akatemiassa on mahdollista edelleen tehdä. Musiikkikasvattajat lähes kaikkialla maailmassa näyttäisivät erikoistuvan erityisesti lapsen musiikillisen kehityksen teorioiden ja käytännön työn kautta varhaisiän musiikkikasvatuksen erityiskysymyksiin. Erikoisalalle suoraan kouluttautuminen on harvinaista, ja toteutuessaan sen koulutusjärjestelyissä näyttäisi olevan monia vaikeuksia. (ECME 2004; Custodero 2004.) Kansainvälinen vuorovaikutus ja sen kehittäminen on ydinkysymys koulutustoiminnan edelleen kehittämisessä. (Marjanen 2005, 78.)

19 http://www.jamk.fi/documents/Hakijanopas2008_netti.pdf

20 www.jamk.fi, www.lamk.fi, www.vamory.org

21 Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu ei kuitenkaan esittele varhaisiän musiikkikasvatuksen opintojen mahdollisuutta Kokkolan, Ylivieskan, Haapajärven tai Pietarsaaren koulutusyksiköissään alkuvuonna 2008 (http://www.cou.fi/kulttuuri/kla_musiikki.asp?S_ID=7&SubID=2).

22 <http://www.vamory.org/vamo.php>

23 Ammattikorkeakoulut Stadia ja EVTEK yhdistyvät uudeksi Metropolia Ammattikorkeakouluksi 1.8.2008 alkaen (<http://www.metropolia.fi/koulutustarjonta/>).

24 http://www.metropolia.fi/koulutustarjonta/kulttuuriala/musiikki/musiikkipedagogi/#Varhaisian_musiikkikasvatus

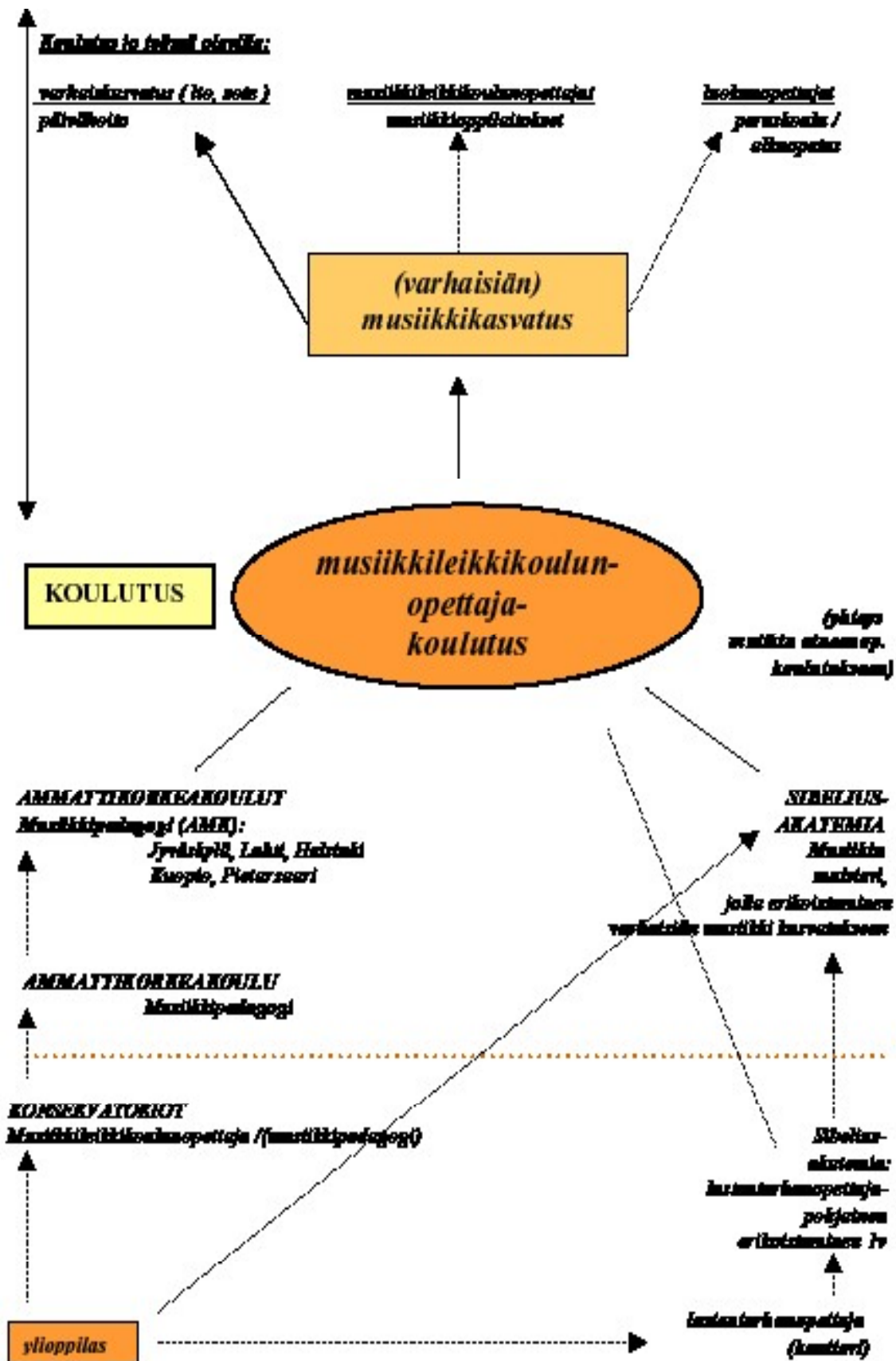
Varhaisiän musiikinopettajien edunvalvonnasta huolehtii Musiikkileikkikoulunopettajat ry, jonka nimi muutettiin Varhaisiän musiikinopettajat ry:ksi vuodenvaihteessa 2006 -2007 (Patentti- ja rekisterihallitus 20.12.2006). Myös yhdistyksen nimi on muuttunut useita kertoja sen perustamisen jälkeen vuonna 1979²⁵.

Koulutuksen kehitys 1971 – 2008

Vuosina 1958 – 1971 musiikkileikkikoulunopettajan tehtävissä toimivat musiikinopettajat, lastentarhanopettajat, soiton-, säveltapailun- ja teorianopettajat, toisinaan jopa laulunopettajat tai kanttorit (Ollaranta 2004). Musiikkileikkikoulunopettajien koulutuksen juurten voidaan katsoa siis ulottuvan itse musiikkileikkikoulutyöhön sekä musiikkileikkikoulun syntyyn Suomessa (Marjanen 2005). Kuviossa 1 kokonaisuutta kuvataan kuitenkin nimenomaan koulutuksen synnystä alkaen.

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. (Marjanen 2005.)

Kuviossa 1 kuvataan koulutuksen historiaa ja sen suhdetta työelämään seuraavasti: yläosassa (työelämä) on tarkasteltu musiikkileikkikoulunopettajaksi opiskelevien pääaineen, varhaisiän musiikkikasvatuksen, tarpeita ja hyödyntämismahdollisuuksia, sillä alan täydennyskoulutuksesta on huutava pula erilaisille varhaiskasvatusalojen ammattiryhmille: päivähoitohenkilöstö (lastentarhanopettajat, sosionomit, sosiaalisvasvattajat, päivähoitajat, lastenhoitajat, lähihoitajat; perhepäivähoitajat) ja perusopetuksen toimijat (luokanopettajat, koulunkäyntiavustajat iltapäiväkerhojen ohjaajat jne.) Erityisesti musiikkileikkikoulunopettajien koulutuspaikkojen tulisi ottaa vastuulleen myös itse musiikkileikkikoulunopettajien ammattiryhmän täydennyskoulutus ja erilaiset virikekurssit. Kuvion 1 alaosassa kuvataan koulutuksen kehityshistoriaa karkeasti alkaen lastentarhanopettajapohjaisesta erikoistumisesta konservatorio-koulutuksen kautta ammattikorkeakoulukoulutukseen, kahtia jaettuna: 160 ov:n ja 180 ov:n laajuiset tutkinnot. (Marjanen 2005, 49 -50.) Kuvion tuottamisen jälkeistä opintopisteisiin siirtymistä ei kuvioon ole jälkikäteen lisätty.



KUVIO 1.
Maa- ja metsätalouden eläinlääkintöpalvelujen markkinaosuus kasvuvuonna 6.3.2003 (Marjamaa 2005, 51).

Koulutuksen kehityskulku

1. *Musiikkileikkikoulunopettajaksi pätevytyminen* Sibelius-Akatemiassa 1971 - 1979, kouluttajina Ellen Urho, Inkeri Simola-Isaksson ja Maisa Krokfors.
2. Vuosina 1979 – 1986 Sibelius-Akatemiassa toimi vuoden mittainen, 120 tunnin laajuinen *lastentarhanopettajille suunnattu musiikin täydennyskoulutuskurssi*, kouluttajana Maisa Krokfors. Syksystä 1980 lähtien kurssin järjestelyt siirrettiin Sibelius-Akatemian koulutuskeskukseen ja kurssi laajentui 300 tuntiin. Se antoi kelpoisuuden musiikkioppilaitoksen musiikkileikkikoulunopettajan toimeen vuosina 1982 – 1986 (1981 -1985)²⁶ Lastentarhanopettajien mahdollisuus täydennyskoulutukseen eli musiikkileikkikoulun erikoistumiskoulutukseen ei enää ollut mahdollista.
3. *Musiikin alkuopettaja, 1050 tuntia*: 1986–1988 / 1989 toteutettiin musiikin alkuopetuksen nimellä tapahtuvaa koulutusta, joka tuotti kaksoiskompetenssin: musiikkileikkikoulu ja pienet soitto-oppilaat, mikä usein tänä päivänäkin on todellinen varhaisiän musiikinopettajan toimenkuva musiikkioppilaitoksessa. (KH 6787/500/87; Fredrikson 2001, 57).
4. *Musiikkileikkikoulunopettaja, 3727,3 – 4190 tuntia / 160 ov / 4 vuotta*: Varsinainen musiikkileikkikoulunopettaja-koulutuksen nimellä tapahtuva koulutus käynnistyi vuonna 1987 konservatorioissa ylioppilaspohjaisena²⁷. Koulutus toteutettiin vuosina 1987 – 1991 omalla opintolinjallaan ja oman opetussuunnitelmansa mukaisesti. Vuosina 1992 - 1994 opintolinjan kesto neljä vuotta. Vuodesta 1994 alkaen siirryttiin valtakunnallisesti laskemaan opintojen laajuutta opintoviikkoina. Helsingin konservatoriossa vuosina 1994 – 1996 koulutuksen laajuus oli 160 opintoviikkoa ja kesto neljä vuotta. (Ollaranta 2004.)
5. *Musiikkipedagogi, musiikkileikkikoulunopettajan suuntautumisvaihtoehto* 160 ov / 4 vuotta: Vuosina 1996 – 1998 konservatorioissa, musiikkipedagogin koulutusohjelmissa, musiikkileikkikoulunopettajan suuntautumisvaihtoehdossa koulutuksen laajuus ja kesto säilyivät ennallaan (Ollaranta 2004.) Musiikkipedagogi – tutkintonimike otettiin käyttöön konservatorioaikana, vuodesta 1996 alkaen (Helsingin konservatorio, opinto-opas 1996 - 1998, 36).

26 Kaksi eri tietoa ajankohdasta.

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

6. *Musiikkipedagogi* (AMK) 160 / 180 ov:

Jyväskylän ammattikorkeakoulussa käynnistyi musiikin koulutusohjelma syksystä 1998 alkaen. Musiikkileikkikoulunopettajakoulutus säilyi edelleen nelivuotisenä, 160 opintoviikon laajuisena. (Pöyhönen 2002, II / 35, 71.) Vuoden 1999 opetussuunnitelmassa tutkinnon laajuus kasvoi 180 opintoviikkoon ja kesto 4½ vuodeksi. (Ollaranta 2004; Pöyhönen 2002, II, 72.) Jyväskylän ammattikorkeakoulussa luovuttiin suuntautumisvaihtoehdoista syksystä 2001 alkaen (JAMK, yleisopas 2001 - 2002, 282 - 283, 290; Pöyhönen 2002, II / 105; Marjanen 2005, 52-53.).

7. Tutkintonimike on edelleen, vuonna 2008, *musiikkipedagogi* (AMK). Tutkinnon laajuus on nykyisin 270 opintopistettä (<http://www.vamory.org/vamo.php>).

Näiden konservatoriopohjaisten, ammattikorkeakouluissa toimivien/toimineiden koulutusten lisäksi musiikkileikkikoulunopettajan pätevyyden voi edelleen saada myös Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelmasta, syventymiskohtena varhaisiän musiikkikasvatus (<http://www.vamory.org/vamo.php>). Syventymiskohteen laajuus opinto-oppaassa 2002 – 2003 oli 6 opintoviikkoa (Sibelius-Akatemian opinto-opas 2002 – 2003; Marjanen 2005, 53).

Kannanotossaan 19.4.1983 SMOL:n edunvalvontajaostolle Musiikin varhaiskasvattajat ry. katsoi, että musiikkileikkikoulunopettajien koulutuksen tulee säilyä korkeakoulutasoisena, sillä lapsen ensimmäistä musiikinopettajaa painaa suuri vastuu. Lisäksi nähtiin opettajan tarvitsevan yleissivistystä, minkä vuoksi nähtiin ylioppilaspohja edellytyksenä koulutukseen pääsemiselle.

Katsottiin lisäksi varhaisiän musiikinopettajan tarvitsevan yleismuusikon - ja varhaiskasvatukseen vaadittavat pedagogiset valmiudet. Edes hyvin suunnitellun keskiasteen koulutuksen ei katsottu riittävän opettajan koulutukseen. Sibelius-Akatemian tarjoamaa mahdollisuutta valita musiikin varhaiskasvatus syventymiskohteeksi kummasteltiin kannanotossa: ”Samaan, vaativaan ammattiin, ei voida valmistaa opiskelijoita sekä korkeakoulussa että konservatoriossa. Kaksi eriarvoista tutkintoa toisi alalle sekaannusta.” Kannanotossa ilmaistiin huoli myös siitä, mistä saataisiin pätevät kouluttajat konservatorioihin sekä miten olisi mahdollista taata koulutuksen tasokkuus ja eri pisteissä toimivien koulutusten vertailukelpoisuus. Jo tuolloin pohdittiin lisäksi, mistä saataisiin koulutusta vastaavaa työtä kaikille valmistuneille. (Kannanotto 1983; Marjanen 2005, 54.)

Koulutuksen sisällöt

Koulutuksen sisällöt nousevat työn sisällöistä, jossa keskeistä on opettaminen. Ope-

tuksen perustaa ja sisältöjä kuvataan mm. Woodin (1982) ja Valkola-Laineen (ks. Mlko ry 2002) mukaan tämän kirjan musiikkitoiminnan suunnittelua käsittelevässä luvussa. (ks. MUSIIKKITOIMINNAN SUUNNITTELU VARHAISIÄN MUSIIKKITOIMINNAN NÄKÖKULMASTA)

Ammatillisen opettajakoulutuksen tavoitteena asetuksen (455/1996) mukaisesti on antaa opiskelijalle 1) tiedot ja taidot ohjata erilaisia oppijoita sekä 2) valmiudet kehittää opetusalaansa. (AOKK 2000)²⁸: Näitä opettajan pedagogisen koulutuksen tavoitteita voidaan lähestyä seuraavasti:

1. ydinosaaminen muodostuu opettajan kontekstiosaamisesta ja sisältöosaamisesta koulutuksen toimintaympäristössä
2. Oppimisen pätevyysalue: ydinosaaminen muodostuu oppimisteoriaosaamisesta ja oppijaosaamisesta
3. Oppimisen ohjaamisen pätevyysalue: ydinosaamiseen kuuluvat opetussuunnitelma -osaaminen ja toimeenpano-osaaminen
4. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen pätevyysalue: ydinosaaminen pitää sisällään yhteisö -osaamisesta ja vuorovaikutusosaamisesta
5. Jatkuvan kehittymisen pätevyysalue: ydinosaaminen koostuu reflektio-osaamisesta ja tiedonhallinta -osaamisesta

Pätevyysalueet ovat toisiinsa integroituneita. Oppimisen ja oppimisen ohjaamisen kautta syntyvät opettajan ammatillispesifit pätevyysalueet, jotka määrittävät samalla muiden pätevyysalueiden sisällöllisiä laatuja. Toimintaympäristöön, vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön sekä jatkuvaan kehittymiseen liittyviä pätevyysalueita voidaan tarkastella ja arvioida ainoastaan kyseessä olevan opettajan työn ammatillispesifiin ytimeen liittyen (AOKK 2000.)

Wood (1982) kuvaa nimenomaan pienen lapsen musiikinopettajalle ominaisia taitoja, joiden tulee olla hyvin monipuoliset pitäen sisällään äänenkäytön, liikkumisen ja soittamisen alueisiin liittyvät laaja-alaiset ja monipuoliset tiedot ja taidot. Pianistisia taitoja Wood (1982) tarkentaa vielä yksityiskohtaisesti musikaaliseen soittamiseen liittyvien piirteiden analysoinnilla kuvaten erikseen heikot pianistiset taidot omaavan mahdollisuuksia selviytyä tehtävistään. Wood (1982) sisällyttää pitkään instrumenttiluetteloonsa kielisoittimia, harpun ja ukulelen (Wood 1982, 168–174.) Suomalaisena versiona kielisoitinvalinnoiksi voidaan pitää kanteletta ja kitaraa.

Fredrikson (2001) näkee musiikkileikkikoulunopettajan ammatissa menestymisen edellytyksinä luovuuden, kiinnostuksen oman alan kehittämistyöhön, itsenäisen tiedonhankintataidon, taidon tukea lasta yksilöllisesti, vuorovaikutustaidot, ammatillisen ”ylpeyden” ja laaja-alaisuuden (Fredrikson 2001, 60). Saari (2002) puolestaan tarkastelee pienten lasten opettajille erityisen tärkeänä tietoisuutta asenteista ja elämänarvoista johtuen heidän suuresta vaikutuksestaan lapsiin (emt. 2002, 152). Arvoista

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

ja niiden merkityksestä kirjoittavat mm. Janhonen (1998), Pietilä (2003), Honkanen (2001) ja Ylivainio (2004).

Jyväskylän ammattikorkeakoulussa kuvataan varhaisiän musiikinopettajaksi opiskelevan erikoistuvan lasten musiikkikasvatukseen ja valmistuttuaan toimivan varhaisiän musiikinopettajana esim. musiikkioppilaitoksissa, koulujen iltapäiväkerhoissa, päiväkodeissa, seurakunnissa, erilaisten yhteisöjen tai yksityisen yrittäjän ylläpitämissä musiikkileikkikouluissa tai musiikkikerhoissa. Internetsivuilla²⁹ kuvataan lisäksi opintojen rakentuvan ammattikorkeakoulun yhteisistä opinnoista (kielet, viestintä ja tutkimusopinnot), musiikin koulutusohjelman yhteisistä opinnoista (musiikin teoreettiset aineet, musiikin historia, yhteissoitto), vaihtoehtoisista perusopinnoista (muusikon työterveys, musiikin teorian perusteiden kertaus), instrumenttiopinnoista (pääinstrumentti, sivuinstrumentti), kasvatustieteellisistä perusopinnoista [suoritetaan ammatillisen opettajakorkeakoulun (AOKK) kautta, sisältyvät opintoihin automaattisesti], ammattipedagogisista opinnoista (musiikin kasvatukselliset aineet, portfolio), musiikkikasvatuksen erityispiirteistä (psykologian perusteet, erityispedagogiikka, musiikkiterapia, lapsiryhmien ohjaus), luovasta muusikkoudesta sekä muista luovista aineista (improvisointi, ryhmäsoitto, kansanmusiikki, musiikkiliikunta, äänenkäyttö, musiikin integrointi), vapaasti valittavista opinnoista, joita voi valita myös muiden koulutusalojen kurssitarjonnasta sekä projektiopinnoista, opetusharjoittelusta ja opinnäytetyöstä.

Koulutuksen aikana kehitetään pedagogisia taitoja syventymällä lasten yleiseen sekä musiikilliseen kehitykseen ja varhaisiän musiikkikasvatuksen pedagogiikkaan. Laaja opetus- ja työharjoittelu liittyy pedagogisiin opintoihin. Se suoritetaan ohjatusti pääosin musiikkileikkikoulun lapsiryhmissä. Myös ilmaisu- ja taitoaineita kuten tanssia ja musiikkiliikuntaa, ilmaisutaitoa / nukketeatteria, esteettistä kasvatusta ja kuvaamataittoa sekä lasten kirjallisuutta sisältyy opintokokonaisuuteen. Kaikkien musiikkipedagogin tutkintoa suorittavien opintoihin sisältyy opettajan pedagogisten opintojen kokonaisuus, joka tuottaa näiden opintojen osalta yleisen opettajankelpoisuuden³⁰.

Ammattikorkeakoulu Stadian / Metropolian internet-sivuilla³¹ kuvataan koulutuksen sisältöalueita seuraavasti: mm. solistiset pääaine- ja sivuaineopinnot, vapaa säestys ja improvisointi, musiikkipedagogiikan perusteet, opetusharjoittelu, varhaisiän musiikkikasvatus, musiikkiliikunta, taideintegraatio-työtavat (kuvan, tarinana, musiikin, liikkeen ja draaman yhdistäminen) sekä soveltavat luovat projektit.

Lahden ammattikorkeakoulussa³² kuvataan varhaisiän musiikkikasvatuksen alan koulutuksen keskeisenä alueena perehtymistä alle kouluikäisten musiikkikasvatukseen ja

29 http://www.jamk.fi/kulttuuri/Vamu_opintojenrakenne.htm

30 <http://www.jamk.fi/kulttuuri/VARHAISIA NMUSIIKINOPETTAJA.htm>

31 http://www.metropolia.fi/koulutustarjonta/kulttuuriala/musiikki/musiikkipedagogi/#Varhaisian_musiikkikasvatus

32 <http://www.lamk.fi/haku/?action=nayta&kurssiid=78>

sen käytännön osaamiseen. Keskeisinä opintoina mainitaan instrumenttiopinnot, säveltäpailun, musiikinteorian ja musiikinhistorian opinnot, pedagogiset sekä kasvatustieteen opinnot, ryhmäopetuksen, varhaiskasvatuksen ja psykologian perusteet sekä musiikin varhaiskasvatuksen, ryhmäopetuksen sekä luovan ilmaisun perusteet.

Äkkiä tarkasteltuna Jyväskylän ammattikorkeakoulun koulutusohjelma näyttää huomattavasti laajemmalta kuin Stadian tai Lahden ammattikorkeakoulun koulutusohjelmat. Myös painotukset vaikuttaisivat hyvin erilaisilta, vaikka todellisuudessa koulutusten ainakin tulisi antaa samanlaiset valmiudet ja rakentua samoihin periaatteisiin nojaten, vai tulisiko?

Sekä musiikin aineenopettajat eli musiikkikasvattajat että musiikkileikkikoulunopettajat eli varhaisiän musiikinopettajat opiskelevat musiikkikasvatusta pääaineenaan, jälkimmäisen ryhmän erikoistuessa vain varhaisiän musiikkikasvatuksen kapeaan saraan. Kaksi keskeistä osa-aluetta opinto-ohjelmissa ovat musiikki, laaja-alaisesti ja käytännönläheisesti, sekä pedagogiikka: didaktiset, ohjaukselliset taidot ja tiedot. Tällä hetkellä molempien em. koulutusohjelmien tutkintovaatimuksissa katsotaan musiikkikasvattajan tarvitsevan yleisen opettajan kelpoisuuden eli 35 opintoviikon laajuiset opettajaopinnot. Erona näyttäisi äkkiä katsoen olevan vain opetettavan ryhmän ikätaso. (Marjanen 2005, 54–55.)

Onko siis mielekästä, että varhaisiän musiikkikasvatusta ja musiikkikasvatusta opiskellaan eri oppilaitosjärjestelmässä? Molemmat koulutukset ovat korkeakoulutasoisia, pohjavaatimukset ovat samankaltaiset. Olisiko perusteita käynnistää selvitystyö kalliiksikin luonnehditun varhaisiän musiikkikasvatuksen koulutusohjelman siirtämisestä ammattikorkeakouluista yliopistojen musiikkikasvatuksen koulutusohjelmien yhteyteen? Syytä olisi varmasti tarkastella myös musiikinohjaajien koulutusta suhteessa musiikkikasvatukseen tai varhaisiän musiikkikasvatukseen. Pienessä maassa tarvitaan tarkkaa organisointia ja päällekkäisyyksien minimointia, millä on vaikutukset myös työmarkkinakysymyksiin ja työllistymiseen. Varhaisiän musiikkikasvatuksen erikoisalasta tarvitaan lisäksi yliopistollista tutkimusta, kuten muustakin musiikkikasvatuksesta tai musiikkiterapiasta (Marjanen 2005, 187.)

Varhaisiän musiikinopettajan työ

Mlko ry kuvaa suosituksessaan (2001) musiikkileikkikoulunopettajan toimenkuvaa seuraavasti³³: musiikkileikkikoulunopettajan tehtävänä on

1. opetuksen antaminen ja siihen liittyvistä muista tehtävistä huolehtiminen sekä osallistuminen oman opetusalan suunnitteluun, opintoneuvontaan ja koko oppilaitoksen kehittämistyöhön
2. musiikkikasvatuksen ja musiikinopetuksen yleisen kehityksen sekä alan si-

- sällöllisen ja pedagogisen kehityksen seuraaminen ja esitykset sen pohjalta esimiehelle oppilaitoksen kehittämiseksi
3. päiväkirjan pitäminen
 4. käytettävissä olevan oppilaitoksen kalustosta, opetusvälineistä, oppimateriaaleista ja kirjastosta huolehtiminen asianmukaisesti ja niihin liittyvien esitysten tekeminen esimiehelle
 5. koko opetushenkilöstöä koskevissa vuotuisissa velvoitteissa mukana oleminen
 6. muiden toimialaan kuuluvien tehtävien tai opettajalle määrättyjen tehtävien hoitaminen.

Musiikkileikkikoulunopettajien suositukseen liittyy myös kuvaus työn jakautumisesta kolmeen pääkohtaan (opetus, siihen liittyvät valmistelu- ja jälkityöt 15 minuuttia / ryhmä sekä opetukseen välittömästi liittymätön muu työ). Musiikkileikkikoulunopettajan muuta työtä kuvataan lisäksi yksityiskohtaisesti.

Musiikkileikkikoulunopettajat työskentelevät 0-8-vuotiaiden lasten parissa. Itse musiikkileikkikoulutyö on aina ryhmäopetusta. Omaan lisensiaatintutkimukseeni osallistuneilla opettajilla oli muitakin opetustehtäviä kuin musiikkileikkikouluun liittyvää opetusta: useilla heistä oli myös instrumenttipedagogin koulutus. Toimenkuvan monipuolisuus vaikuttanee opettajan kokonaiskokemukseen työstään. (Marjanen 2005, 148.)

Varhaisiän musiikinopettajan työ on vaihtelevaa, raskasta, vaativaa ja antoisaa. Hän työskentelee käyttäen opetusmenetelmiä ennakoluulottomasti ja luovasti sekä integroiden runsaasti opetustaan muihin taiteiden tai opetuksen alueisiin. Opetuksen perustana ovat musiikilliset työtavat (laulaminen, loruilu ja muu äänenkäyttö, soitaminen: keho-, rytm- ja melodiasoitimet, 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, Marjanen 28.)

Musiikillisia työtapoja käyttäen kasvatustyöstä muodostuu rikas ja omaleimainen työskentelymalli, jonka vaikutus kohdistuu lapsen kokonaisvaltaisesti. Musiikillinen kunnianhimo ei lasten parissa voi nousta lapsen kokonaispersoonan kehittämistä tärkeämmäksi (Nurila et al. 1998, 42–43.) On kuitenkin muistettava, että jo työssä jaksamisen kannaltakin varhaisiän musiikinopettajan itsensä on välttämätöntä päästä toteuttamaan työn ulkopuolella omia musiikillisia ambitiesiöitä. Jotta lapsille voi tarjota korkealaatuisia ja syviä musiikillisiä elämyksiä, opettajalla itsellään on oltava vahva musiikillinen identiteetti, joka perustuu sisäiseen muusikkouteen ja syvään henkilökohtaiseen musiikkisuhteeseen. (Marjanen 2005, 181.)

Untala totesi tutkimuksessaan (2001), että 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.)

Musiikkileikkikoulutyön kokonaisuutta kuvataan Marjasen (2005) tutkimuksessa muiden kuin työn musiikillisten seikkojen ja musiikkiin liittyvien piirteiden avulla, joita tutkimuksessa kuvataan erikseen. Arvot nousivat tärkeimmäksi työn ominaisuudeksi (31 %), mutta myös pedagogisuus (23 %) hallitsi voimakkaasti työn kuvaa. Muita keskeisiä piirteitä olivat laaja-alaisuus, teoriapohjaisuus, kokonaisvaltaisuus sekä musiikkikulttuuri-pohjaisuus. (Emt. 2005, 180.)

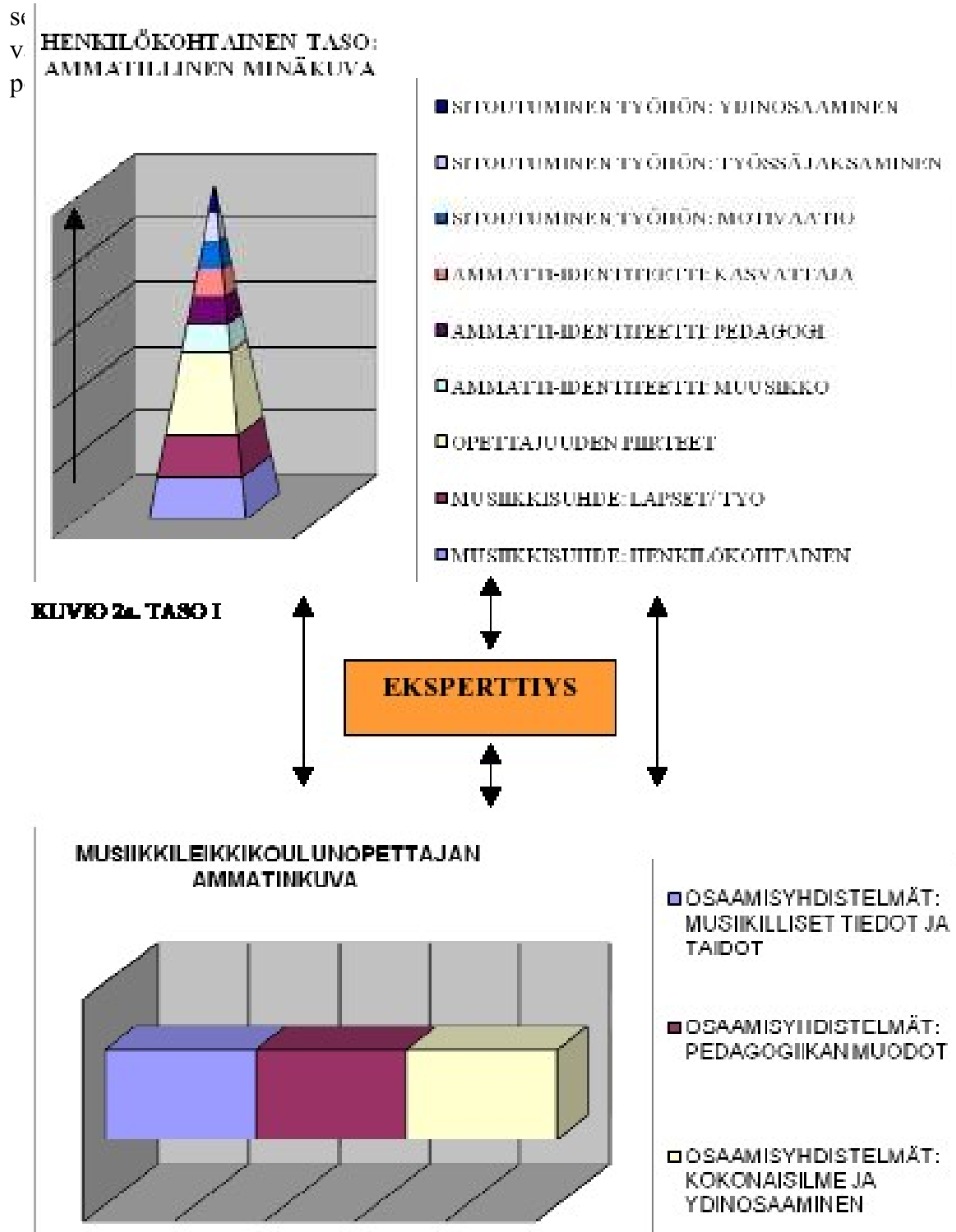
Varhaisiän musiikinopettajat ovat perinteisesti työskennelleet musiikkioppilaitosjärjestelmässä ja myös koulutus on valmentanut opiskelijoita sitä tarkoitusta varten. Yhteiskunnallisten muutosten seurauksena on herännyt tarve tämän ammattiryhmän saamiseksi alansa ekspertteinä toimimaan myös yleiskasvatuksen puolella, kuten päivähoitossa, tai eri ikäryhmien parissa, esimerkiksi ikääntyvän väestön keskuudessa. Olisi toivottavaa, että koulutuksen kehittämistä jatkettaisiin rohkeasti tähän suuntaan. Varhaisiän musiikinopettajan työtilaisuudet saattaisivat lisääntyä ja hän saattaisi enenevässä määrin päästä normaaleihin työaikoihin kiinni, osaksi järjestäytynyttä organisaatiota. Varhaisiän musiikinopettajien ammattikunnan työssä yksi suurimmista epäkohdista liittyy työaikojen ja työorganisaatioiden repaleisuuteen (Marjanen 2005, 36–37).

Varhaisiän musiikkikasvatuksen ekspertiksi kasvaminen

Eksperttiyteen vaikuttavat sekä 1) ammatillinen minäkuva: henkilökohtaisen tason tekijät, että 2) ammatinkuva: toimenkuva ja työn kokonaisuus. Nämä molemmat vaikuttavat toisiinsa ja muokkaavat alati yksilöllistä eksperttiyden kokonaiskuvaa, jonka painopisteet vaihtelevat. Kahta samanlaista eksperttiä ei löydy. Eksperttiys on jatkuvasti muuntuva ja syventyvää, ja kehittyy ammatinkuvan ja ammatillisen minäkuvan vaikutuksesta vuorovaikutusprosessissa. Musiikin alalla toimittaessa myös musiikillinen eksperttiys muuntuu ja syvenyy: kaikki osatekijät vaikuttavat toisiinsa. Henkilökohtaisella tasolla musiikkileikkikoulunopettajan ydinosaaminen vaatii pohjaksi syvän musiikkisuhteen, monipuolisen ammatti-identiteetin sekä aidon sitoutumisen työhön, jossa menestymisen edellytyksenä on motivaatio ja mielenkiinto itse substanssia kohtaan. Siksi sitä kuvataan kuviossa 2 a ja 2 b pyramidin kärkenä. (Marjanen 2005, 165–166.)

Musiikkileikkikoulunopettajan ammatinkuvassa ekspertillä on oltava vahvasti hallinnassaan kaikki työn kokonaisuuden osa-alueet: musiikilliset tiedot ja taidot, pedagogiset taidot erilaisine muotoineen sekä itse työ kokonaisvaltaisella tasolla: myös ydinosaamisalueen hallinta on täsmällistä. Ammatinkuvan tasolla (varhaisiän musiikkikasvatuksen) ekspertin kokemusmaailma muodostuu koko yhteiskunnallisen, sosiaalisen, musiikillisen, musiikkikasvatuksellisen kirjosta: työelämän kokonaisuudesta kaiken kaikkiaan. (Marjanen, 166.)

Koska eksperttiys muodostuu yksilöllisesti, kuvion 2 a ja 2 b osioita ei esitetä pro-



KUVA 2a ja 2b. Eksperttiyden kokonaiskuva (Marjanen 2005, 167).

Musiikkisuhde nousee lisensiaatintutkimuksessani (2005) keskeiseksi musiikkileikkikoulunopettajan persoonaa, työmotivaatiota, itsetuntoa ja työssä jaksamista ajatellen. Koska henkilökohtaisen musiikkisuhteen löytäminen on tärkeää jokaiselle keskivertoihmiselle, on selvää, että se on välttämätön musiikkipedagogille. Keskeistä on siis musiikin ja sen kokemuksen merkitys musiikkileikkikoulunopettajalle sekä henkilökohtaiselta että työn kannalta tarkastellen. (Marjanen 2005, 166–168.) Musiikkileikkikoulunopettajat pitivät tärkeinä musiikillisia tietoja ja taitoja omaan musiikkisuhteeseen perustuen. Tärkeää oli musiikin välittämä tunne: ilman tunnetta ei musiikki kannu (Marjanen 2005, 168; vrt. esim. Suzuki 2000). Muusikkouden ilmene-mismuodot liittyivät luovuuteen, käytännön musisointiin, musiikin kokemiseen monipuolisesti eri tavoin: kuunnellen, soittaen, laulaen. Vain siten katsottiin voivan syntyä suhde musiikkiin, ja vain siten sen myös säilyvän. Muusikkouden merkitys musiikkileikkikoulunopettajalle tuli esille monin tavoin. Se loi identiteetin persoonalle, musiikillisen minän perustan, pohjan työlle, sekä ammatillisen ja elävän otteen työhön. Musiikista sai voimaa ja se motivoi työn tekemiseen. Musiikkileikkikoulunopettajan tulee aina lähteä liikkeelle siitä, että jo pieninkin laulu on musiikkia ja pienestä laulusta jo tulee tehdä musiikkia. (Marjanen 2005, 168.) Oma persoonallinen musiikillinen historia, henkilökohtaiset kokemukset rakentavat musiikillisen identiteetin kaukaa lapsuudesta, jopa ajasta ennen syntymää alkaen. Varhaisiän musiikinopettaja tarvitsee vahvan, monipuolisen ja laaja-alaisen musiikillisen identiteetin, jonka kokonaiskuva on aivan erilainen kuin muiden musiikkipedagogien (AMK) -identiteetti. Identiteetin painopiste on muualla. (vrt. esim. Kosonen 1999.)

Opettaja on lapsille esikuva. Idoli, joka motivoi oppimaan: opettajan on hallittava monia instrumentteja ja ennen kaikkea nauttia omasta äänestään. Työssä itsensä kehittämisen mahdollisuus koetaan merkittävänä. Musiikin on elettävä varhaisiän musiikinopettajassa niin, että se on silmin havaittavissa. Erityisesti musiikin sävyjen ja tunteiden esiin tuominen on tärkeää. Luova muusikkous: heittäytyminen ja esteetön valmius lähteä heti mukaan ovat varhaisiän musiikinopettajalle ominaisia piirteitä. (Marjanen 2005, 168.)

”Oli ettimistä, kun tän ikäsille ei yleensä oo mustia sandaaleita, mutta kun sullakin on...” (muskarivanhemman kommentti opettajalle lapsensa kenkien hankinta – reissun jälkeen) (Opettaja 1; Marjanen 2005, 176).

Eksperttiyden ydin tuli esille juuri tässä: musiikillisten taitojen ja musiikillisen identiteetin vahvuus ja monipuolisuus tekevät mahdolliseksi heittäytymisen ja joustavuuden. Musiikin keinoin lapset johdatetaan 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; Marjanen 2005, 169.)

Pienten lasten kanssa työskenneltäessä tarvitaan lisäksi näkemys. Pedagogiset taidot, ryhmänohjaustaidot ja (musiikki)kasvatuksen periaatteet ovat merkittäviä, mutta ilman näkemystä ei ole mitään tehtävissä: voit konsertoida lapsille ja toivoa, että he ”nappaisivat jujun”. Elävän musiikin kuuntelukokemus on tärkeä elämys lapselle, mutta se pelkästään ei riitä. (mm. Wood 1982; Saari 2002; Marjanen 2005, 169.) Työ on haasteellista, raskasta, ahkeran ja aktiivisen ihmisen työtä. Tarvitaan sydän ja motivaatio, kiinnostus musiikkiin ja lapseen. Ammatillisella tasolla muusikon ammatti-identiteettiin kuuluu myös musiikintuntemus, jota työssä tarvitaan. (Marjanen 2005, 169.)

Ekspertillä on taito asettaa tavoitteita edeten loogisesti ja lapsen musiikillisen kehityksen tuntemuksen pohjalta tasolta toiselle, tarjoten lapselle elämyksiä ja flow-kokemuksia sekä hänen luovalle persoonalleen tilaa sisäsyntyisien musiikillisten tarpeiden että muiden tarpeiden työstämiseen musiikin keinoin. Varhaisiän musiikkikasvatuksen ekspertti osaa taitavasti tulkita ja virittyen juuri oikeisiin tunnetiloihin ja sävyihin kuunnella lasta. Siksi hän tavoittaa lapsen sisimmän: vuorovaikutuksessa tapahtuu sekä musiikillinen että kokonaisvaltainen kasvu. (Marjanen 2005, 169.) Musiikkileikkikoulunopettajat käyttävät usein termiä ”tuntosarvet” tarkoittaen sillä herkkyyttä aistia tunnelmia ja kykyä reagoida tilanteisiin oikealla tavalla, tulkita viestejä tarkasti ja oikein. Tämä assosioisi myös nimenomaan Elliottin (1995, 71) viittauksiin Dreyfusin et al. (1986) teorian mukaisesta syvällisestä tilannetajusta. Musiikkileikkikoulunopettaja näyttäisi olevan lisäksi lahjakas tunneälyllisesti ja vuorovaikutustaitojen osalta (Gardner 1996 ja 1983, interpersoonallinen ja intrapersoonallinen älykkyys). Lapsen kasvaminen ja kehittyminen voidaan nähdä prosessina, jossa sekä lapsen että varhaiskasvattajan tieto- tunne- ja tahtaelämä kokonaisvaltaisesti kohtaavat (Untala 2001, 12).

Hallitsevia piirteitä musiikkileikkikoulunopettajan persoonassa tutkimukseni (2005) perusteella olivat vahvuus vuorovaikutuksessa (27 %), empaattisuus, avoimuus ja rehellisyys sekä rohkeus. Musiikkileikkikoulunopettajat näyttäisivät olevan myös monipuolisesti koulutettuja. (Marjanen 2005, 170.)

Tutkimustuloksissa (Marjanen 2005, 171) kuvataan persoonallisuuden piirteistä musiikillisuuteen ja musikaalisuuteen liittyvät tekijät erikseen eivätkä ne siksi näy tässä yhteydessä. Musiikkileikkikoulunopettajan ammatillinen identiteetti näyttäisi muodostuvan seuraavista elementeistä: muusikko, varhaismusiikkikasvattaja, muusikkokasvattaja sekä kasvattaja (ks. tarkemmin http://thesis.jyu.fi/05/URN_NBN_fi_jyu-2005216.pdf) Kuvaan ammatillista minäkuvaa rakentuen tutkimuksessani opettajuuden (20 %) ja varhaiskasvatuksen (20 %) sekä muusikkouden (18 %) perustalle.

Mikäli luokista muodostettaisiin kaksi pääkategoriaa, musiikillinen ja kasvattajan identiteetti, voitaisiin löytää vielä selkeämpiä tuloksia. Voidaan havaita kuitenkin musiikkileikkikoulunopettajan selvästi mieltävän itsensä ammattikasvattajaksi. Koska muusikkous nousi niin selvästi yhtenä hallitsevana piirteenä, sitä³⁴ tarkasteltiin omana erillisenä osionaan. Sen lisäksi selvitettiin muusikko – pedagogi – kasvattaja – osa-alueiden painopisteen asettuminen varhaisiän musiikkikasvatuksen ekspertin kokonauskuvassa. (Marjanen 2005, 171.)

Opettaja-profiili tai kohderyhmän ikätaso ei tässä tutkimuksessa (Marjanen 2005) juurikaan nouse esille. Musiikkikasvattajuuden käsite jo sinänsä tarkoittaa musiikinopettajuutta. Tavallaan tässä ryhmäkeskustelujen perusteella tehdyssä luokittelussa opettajuudelle ei edes puhtaana ilmiönä ole tilaa. Myös paljon puhuttu, varhaisiän musiikinopettajan yleiskeskustelussa musiikkikasvattajasta erottava piirre, lapsirakkaus, jää vain hiljaisen tietämyksen varaan. Onko niin, että lapsirakkaus on niin itsestään selvää, että sitä ei erikseen tuoda esille ammattipiireissä? Musiikkileikkikoulunopettaja on joka tapauksessa nimenomaan pienen lapsen pedagogi, minkä johtopäätöksen voi tehdä monesta muusta yhteydestä tässä tutkimuksessa. (Marjanen 2005, 172.)

Kososen (1999) mukaan: ”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; Marjanen 2005, 91.)

Uravalinta ja ammattiin sitoutuminen

Motivoituminen uralla pysymiseen ja jatkamiseen syntyy 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 Ahlmanin (1953) sanoin: ”ihmisen onni on mitä suurimmassa määrin riippuvainen siitä, saako hän kehittyä varsinaisen minänsä mukaisesti.” (Kari et al. 2001, 41; Marjanen 2005, 116). Kiteytyykö tässä ajatuksessa myös työssä viihtymisen perusta? Mikä on musiikkileikkikoulunopettajan ydinminä?

34 Muusikkoutta lähestytään seuraavin tavoin tutkimusanalyysissä (Marjanen 2005): musiikkileikkikoulunopettajan eksperttiys rakentuu opettajapersoonallisuudesta (musiikkisuhte, ammatti-identiteetin muodot: muusikko, pedagogi, kasvattaja) ja toimenkuvan asettamista vaatimuksista (musiikilliset tiedot ja taidot musiikkileikkikoulutyössä; pedagogiikan muodot, työn edellyttämät osaamisyhdistelmät ja ydinosaminen sekä työmotivaatio).

Järvinen (1999) kuvaa ammattiin sitoutumisen vaiheita ja ammatillisen kasvun tapahtumaa dynaamisen kasvun prosessimallillaan, mikä auttaa eksperttiyden hahmottamisessa. Ihmisen kasvu etenee prosessimaisesti, ei niinkään, kärjistetysti sanoen, rappu kerrallaan. Eksperttiyden teorioista voi kuitenkin löytää selkeitä piirteitä ja ajatusmalleja, jotka myös selittävät eksperttiyttä. (Marjanen 2005, 110, 173.)

Oldham et al. (1976) löysivät viisi työviihtyvyyttä, työmotivaatiota ja työsuorituksen tasoa säätelevää tekijää Ruismäen (1991) tutkimuksessa: 1. Työn edellyttämien kykyjen ja taitojen käyttö; 2. Työtehtävien selkeys; 3. Työtehtävien koettu merkityksellisyys; 4. Työn vapaus, mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin sekä vastuullisuuden tunne ja 5. Palautteen selkeys ja suoruus työsuoritusta ohjaavana tekijänä (Ruismäki 1991, 40.) Toteutuvatko nämä Ruismäen (1991) esittelemät ajatukset musiikkileikkikoulunopettajan työssä. (Marjanen 2005, 116.)

Työhön motivoitumisen (67 %) korkea prosenttiluku kertoo, että vastaus lähes kaikkiin yllä esittämiini kysymyksiin on kyllä. Kolmannes vastauksista on silti kielteisiä. Ristiriitoja musiikkileikkikoulunopettajat kokivat jossakin määrin taitojen ja kykyjen käytössä, mutta kiistatta ainakin työtehtävien selkeydessä. Työ tuntuu olevan merkityksellistä, mutta sitä ei ammattikunnan ulkopuolella ymmärretä, lukuun ottamatta ehkä lasten vanhempia. Työ on vapaata ja itsenäistä, jopa liiankin itsenäistä: työyhteisö puuttuu monilta musiikkileikkikoulunopettajilta. Tutkimuksessani (2005) kohde-ryhmäni erosi yleiskuvasta: jokainen heistä kuului työyhteisöön, ja sai tehdä työtä rinnan muiden musiikkileikkikoulunopettajien kanssa. Palaute työstä tulee spontaanisti lapsilta: suoraan, aidosti ja välittömästi. Se koetaan palkitsevana. (Marjanen 2005, 160, 173.)

Työssä jaksamisen (27 %) problematiikkaan liittyen voidaan edellä kuvaamiani asioita tarkastella toiselta puolelta: taitojen ja kykyjen käytössä voidaan kokea liian suuria tai liian vähäisiä haasteita. Työuupumus uhkaa, kun koetaan, etteivät resurssit riitä. Työtehtävien epäselvyys, niiden kokeminen epäoikeudenmukaisena tai väärin mitoitettuna suhteessa resursseihin ja palkkaan saa yksilön herkästi kokemaan uupumusta. Työ koetaan merkityksellisenä, mutta ulkopuolelta saatu ymmärrys on myös tärkeää – jos kuvitellaan opettajaekspertin vain leikkivän lasten kanssa ja yleinen arvostus tuntuu puuttuvan, voimat työn tekemiseen iloisena ja motivoituneena eivät riitä, vaikka työ on vapaata ja siinä on mahdollisuus toimia itsenäisesti, jopa vailla työyhteisön tukea. Kun työyhteisön puuttumisen lisäksi alansa ekspertti kiertää juoksutytön tavoin ympäri maakuntaa opettamassa kuljettaen suurta määrää opetusmateriaalia mukanaan, ilman selkeitä työaikoja, on selvää, että työ saa tilapäistyön luonteen. Suora ja vilpiton palaute on se, jonka voimalla työssä kuitenkin jaksaa. (Marjanen 2005, 174.)

Tutkimuksessa työn ydinsisältö (6 %) jää pieneksi, onhan kyseessä tiivis ja kiteytynyt asia, ydin. Siihen laskettiin 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. (Marjanen 2005, 174.)

”Asennekasvatus jo musiikkikasvatuksen puolesta, että tuota... ei parempia ammattilaisia ole ku muskariopettajat.”(Opettaja 4; Marjanen 2005, 175).

Motivoituminen (67 %), työssä jaksaminen (27 %) ja ydinsisältö (6 %) ovat kaikki keskeisiä uravalinnan kannalta (esim. Ruismäki 1991). Omassa tutkimuksessani juuri motivaatio on ratkaiseva. Työssä jaksamista tarkastelen työuupumuksen kääntöpuolelta. Ydinsisällöllä kuvataan eksperttiyden terävää kärkeä henkilökohtaisella tasolla (ks. KUVA 2 a).

Musiikkileikkikoulunopettajan ammatinkuva

Musiikkileikkikoulunopettajan toimenkuvaan liittyvät lasten musiikinopetuksessa eli varhaismusiikkikasvatuksessa tarvittavat A) musiikin opettamisen taidot tutkimukseni (2005) perusteella, B) yleisimmät pedagogiset lähestymistavat ja C) työssä tarvittavat osaamisyhdistelmät sekä ydinsaamisalueen toimenkuvan kannalta. Tästä kokonaisuudesta voidaan muodostaa ammatinkuva: se on yksilön kokonaiskokemus työstä, ja sisällöltään laajempi kuin pelkkä tehtäväkenttä.

Ryhmäopetus (27 %) ja soittaminen (23,5 %) osoittautuivat tärkeimmiksi hallittavien taitojen alueiksi musiikkileikkikoulunopettajan työssä. Itsensä ilmaisu (15,5 %), kehollisuus (10,5 %) ja laulaminen (9 %) olivat seuraavaksi merkittävimpiä työn edellyttämien valmiuksien piirteitä. Musiikkileikkikoulunopettajat olivat yksimielisiä siitä, että ilman ryhmänhallintataitoja kaikki muukin opettajan osaaminen menee hukkaan lapsiryhmässä. Ryhmän hallinta on luonnollisesti osa vuorovaikutustaitoja, jotka myös nousivat merkittävänä piirteenä esille opettajan persoonallisuuteen ja identiteettiin liittyen. (Marjanen 2005, 176.)

Myös teoriaopetus koettiin yllättävän merkittävänä. Rytmitaju, harmoniataju, muototaju ja fraseeraus näyttäisivät olevan niitä musiikilliseen ilmaisuun ja musiikin rakenteisiin liittyviä asioita, joiden parissa musiikkileikkikoulunopettaja lapsiryhmän parissa askaroi. Opetuksen ajatellaan yleisesti lähtevän liikkeelle rytmistä, omasta kehosta ja äänestä sekä kuuntelemisen työtavasta (esim. Hongisto-Åberg et al. 1993; Lindeberg-Piiroinen et al. 1996; Marjanen 2005, 176–177.). Musiikin osatekijät ja musiikin esittämiseen liittyvät muuttujat olisi tietysti syytä tarkastella omissa luokissaan, samoin ryhmäopetuksen muuttuja. Tässä tutkimuksessa kuitenkin kokonaiskuva rakentui keskustelijoiden spontaanin ilmaisun perusteella. Teoriaopetus-käsitettä käytettiin tässä yhteydessä laajasti ymmärrettynä terminä; musiikin teorian, säveltapailun ja musiikin tuntemuksen (”yleisten aineiden alkeet”) kokonaisuutta sillä tarkoittaen. Sen rooli oli yllättävän suuri musiikkileikkikoulutyön kokonaisuudessa, musiikkileik-

kikoulunopettajan ammatinkuvassa. (Marjanen 2005, 177.)

Mikäli ryhmäopetusta ei tarkasteltaisi tässä yhteydessä, vaan se musiikillisiin taitoihin varsinaisesti kuulumattomana poistettaisiin kuviosta, keskeisimmät tiedot ja taidot lasten musiikinopetuksessa olisivat olleet soittaminen (23,5 %), itsensä ilmaisu (15,5 %), kehollisuus (10,5 %) ja laulaminen (9 %) sekä teoriaopetus (7,5 %). Tuloksissa näkyivät selvästi juuri varhaisiän musiikinopetuksen yleismusiikinopetuksesta erottavat seikat: itsensä ilmaisu ja kehollisuus. Musiikin opettamisen ja musiikillisten taitojen kokonaisuus vaatisi ehdottomasti kuitenkin vielä täsmentävää jatkotutkimusta. (Marjanen 2005, 177.)

Pedagogiset lähestymistavat musiikkileikkikoulunopettajan ammatinkuvassa elämykset, prosessit ja taideintegraatio läpäisevät varhaisiän musiikkikasvatuksen kenttää kokonaisuudessaan. Kaikki kolme sekoittuivat keskenään eikä rajaa niiden välille voitu eksplisiittisesti piirtää. Näitä kolmea voitiinkin yhdessä tarkastella pedagogisen pohjan musiikkileikkikoulutyölle muodostavina seikkoina painopisteen vaihdellessa tilannekohtaisten tarpeiden ja persoonakohtaisten intressien sekä tavoitteiden mukaan. Monitaiteellisella pedagogiikalla tarkoitettiin pedagogisesti painottunutta taideintegraatiota. (Marjanen 2005, 178.)

Monitaiteellinen pedagogiikka (41 %) näytti esiintyvän useimmin, elämyksellinen pedagogiikka (35,5 %) toiseksi useimmin ja prosessipedagogiikka (23,5 %) jäisi kolmanneksi, kuitenkin omana selvänä olemassa olevana pedagogisena painopistealueenaan³⁵. Monitaiteellinen musiikkileikkikoulutyö perustui elämyksiin ja prosesseihin. (Marjanen 2005, 178–179.)

Musiikkileikkikoulutyön kokonaisilme ja ydinosaaminen

Musiikkileikkikoulunopettajan työ on monimuotoista. Yleisilme ja perusta musiikkileikkikoulutyölle syntyy suurimmaksi osaksi arvojen, pedagogisen ajattelun ja lapsilähtöisyyden kautta. (Muusikkouden rakentumista käsiteltiin tutkimuksessa erikseen.) Suurimmaksi luokaksi noussut ”arvot” liittyi kiinteästi nimenomaan musiikilliseen työskentelyyn ja musiikin maailmaan. (Marjanen 2005, 180.)

Musiikkileikkikoulunopettajan eksperttiys kokonaisuutena

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

Musiikkileikkikoulunopettajan eksperttiyden nähtiin kypsyvän vuorovaikutuksessa henkilökohtaisten ominaisuuksien (ammattillinen minäkuva) ja työn kokonaisuuden (ammattinkuva) välillä (KUVA 2 a ja 2 b). Se muodostui persoonallisten lähtökoh- tien sekä yksilöllisten kokemusten perusteella, hitaan kasvun kautta. Eksperttiydelle tunnusomaista oli yksilöllisyys. Eksperttiyden saavuttamisen mahdollisuus sekä sen saavuttamiseen tarvittava aika oli vaihteleva. Kaikista ei Rantalaihon (1994) mukaan voi tulla eksperttejä Musiikkileikkikoulunopettaja on varhaisiän musiikkikasvatuksen ekspertti saavutettuaan riittävän kypsyuden kaikissa musiikkileikkikoulunopettajan ammatillisen minäkuvan ja ammattinkuvan osatekijöissä, joihin koulutuksen tulisi antaa perusevää. Kypsymisen edellytyksiä olivat oman identiteetin ja minäkuvan löytyminen sekä paikka työelämässä, jonka myötä omat tehtävät ja niiden merkityk- sellisyys oli mahdollista keksiä (vrt. Järvinen 1999). Eksperttiys saattoi kasvaa itsensä hyväksymisen ja tuntemisen sekä ammatillisen minän ja profiilin löytämisen vauhdit- tamana. (Marjanen 2005, 180–181.)

Varhaisiän musiikinopettaja, ”musiikkileikkikoulunopettaja, varhaisiän musiikkikas- vatuksen ekspertti omaa muusikon identiteetin, henkilökohtaisen musiikkisuhteen, vahvat ryhmänohjaus- ja vuorovaikutustaidot, hallitsee musiikin substanssialueen sekä teoriassa että käytännössä, pedagogiset valmiudet teoreettiseen tietoon perustu- en ja on motivoitunut työhönsä, koska rakastaa lapsia ja musiikkia. Tunneäly ja arvo- maailma leimaavat tätä sosiaalista eksperttiä, joka rakastaa musisointia sekä tanssia ja osaa kuunnella niin musiikkia kuin lastakin. Varhaisiän musiikkikasvatuksen ekspertti on yleensä monipuolisesti koulutettu nainen.” (Marjanen 2005, 181.)

Yhteenveto

Musiikkileikkikoulunopettajaa voidaan tarkastella varhaisiän musiikkikasvatuksen eksperttinä hänen saatuaan työkokemusta, ja päästyään tasolle, jolla tieto on sisäis- tynyt, intuitiivista ja automatisoitunutta, arationaalista. Varhaismusiikkikasvattajan eksperttiyden peruskivet ammatti-identiteetin kannalta löytyvät opettajuudesta, var- haiskasvattajuudesta ja muusikkoudesta: niiden yhdistelmässä. Muusikkous näkyy ammatillisessa ytimessä, jonka juuret menevät syvälle maahan. Juuret kasvattavat rungon, joka pitää sisällään opettajuuden, kasvattajuuden ja niihin liittyvät taidot. Juuret sekä runko muodostavat henkilökohtaisen - eli ammatti-identiteetin tason. Puun oksat ja lehdet puolestaan kasvavat verhoamaan ammatti-identiteettiä. Ne ku- vaavat toimenkuvan edellyttämiä tietoja ja taitoja. Kukaan meistä ei ole ekspertti syn- tyessään. Kasvaminen ekspertiksi tapahtuu yksilöllisesti, kuten koko eksperttiyden kuvakin. Puut ovat erilaisia. Ekspertillä on kuitenkin aina vankka koulutus, ja mu- siikkileikkikoulunopettajan kyseessä ollessa se on erityisen monipuolinen ja laaja. (Marjanen 2005, 187.)

Olisi tärkeää suunnata varhaisiän musiikkikasvatuksen eksperttien osaamista päivä- hoidon sekä esi- ja alkuopetuksen kentälle (ks. MUSIIKKIKASVATUKSEN OSAS- TO EILEN JA TÄNÄÄN). Simojoen (1993) mukaan pienten lasten hoidon laatu

ja päivähoidon taso paranisivat, jos taideaineiden osuutta toiminnassa lisättäisiin. Musiikki on taideaineista se, jota kaikkein parhaiten voidaan soveltaa kasvatuksen kaikkiin osa-alueisiin. (Simojoki 1993, 33.) Musiikin vaikutus lapsen kehitykseen on kiistaton (esim. Dissanayake 2004; Kaikkonen 2004; Hongisto-Åberg 1993; Simojoki 1993). Päivähoidon henkilöstön resurssit ja intressit eivät riittävästi kohtaa musiikkikasvatuksen haasteiden tasolla, sillä päivähoidon saralla työskentelee laaja kirjo erilaisiin kasvatustehtäviin suuntautuneita työntekijöitä. Päiväkodin musiikkitoiminta alkaa usein kukoistaa vasta, kun ulkopuolinen asiantuntija saadaan taloon ja hän ottaa musiikin alueen tehtävät vastuulleen. Tämä voi toimia samalla muulle henkilöstölle täydennyskoulutuksena: he voivat ammentaa omaan työhönsä musiikin ammattilaisen työskentelyn mallista, ja sen seurauksena pystyvät hyödyntämään musiikkia aiempaa enemmän omassa työssään. (Marjanen 2005, 183.)

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, johon nojautuen hän kykenee havaitsemaan uusia musiikillisia ongelmia niitä ratkaistakseen. (Elliott 1995, 70–71; Pöyhönen 2003, 40.) Vuorovaikutukselliset taidot ovat keskeisiä opettajan sisäistettyyn ymmärrykseen perustuen.. Musiikkileikkikoulunopettaja, nykyisin varhaisiän musiikinopettaja, voi olla varhaisiän musiikkikasvatuksen eksperttinä jopa vastaus moneen yhteiskunnalliseen ongelmaan tulevaisuudessa. On toivottavaa, että tämän tärkeän ammattiryhmän koulutusta kehitetään voimakkaasti edelleen, ja että siihen panostetaan.

Lähteet

Koulutustahojen internet-sivut

- Ammattikorkeakoulu Metropolia: [WWW-dokumentti] Saatavissa <http://www.metropolia.fi/koulutustarjonta/>; http://www.metropolia.fi/koulutustarjonta/kulttuuriala/musiikki/musiikkipedagogi/#Varhaisian_musiikkikasvatus [viitattu 8. – 9. 2 2008]
- Jyväskylän ammattikorkeakoulu: [WWW-dokumentti] Saatavissa www.jamk.fi. http://www.jamk.fi/documents/Hakijanopas2008_netti.pdf; http://www.jamk.fi/kulttuuri/Vamu_opintojenrakenne.htm; <http://www.jamk.fi/kulttuuri/VARHAISIANMUSIIKINOPETTAJA.htm> [viitattu 8. – 9. 2 2008]
- Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu: [WWW-dokumentti] Saatavissa: http://www.cou.fi/kulttuuri/kla_musiikki.asp?S_ID=7&SubID=2 [viitattu 8. – 9. 2 2008]
- Lahden ammattikorkeakoulu: [WWW-dokumentti] Saatavissa www.lamk.fi: <http://www.lamk.fi/mus/haku.html?action=nayta&kurssiid=78> [viitattu 8. – 9. 2 2008]
- Ajantasaista tietoa koulutuksista voi parhaiten seurata ko. koulutustahojen

omaa tiedotusta seuraamalla, joka nykypäivänä tapahtuu näkyvimmin Internet-osoitteiden välityksellä.

Marjanen, K. 2005. Varhaismusiikkikasvatuksen ekspertti, musiikkileikkikoulunopettaja. Työelämä haasteena koulutukselle. Esimerkkitapauksena Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Musiikkikasvatuksen lisensiaatin tutkielma. Saatavissa WWW-osoitteessa http://thesis.jyu.fi/05/URN_NBN_fi_jyu-2005216.pdf
- Lisensiaattityössä tarkastellaan varhaisiän musiikkikasvatuksen erikoisalan koulutusta suhteessa työelämän kenttään sekä varhaisiän musiikinopettajan kasvua opiskelijasta alansa ekspertiksi. Työssä esitellään myös koulutuksen vankka yhteys työelämään, sen syntyhistoria ja kehityksen pääpiirteet lyhyesti.

Opinto-oppaat

Helsingin konservatorio, opinto-opas 1996–1998

JAMK yleisopas 2001 – 2002. Jyväskylän ammattikorkeakoulun. Jyväskylä: Gummerus.

Sibelius-Akatemian opinto-opas 2002 – 2003. Opetussuunnitelmat. Helsinki: Hakapaino Oy.

Muut lähteet

Ahlman, E. (1953) Ihmisen probleemi: johdatus filosofisen antropologian kysymyksiin. Porvoo: WS.

AOKK (2000) Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Opettajan pedagogisen peruskoulutuksen tavoitteet.

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

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]

Elliott D. (1995) Music Matters. A New Philosophy of Music Education. New York-Oxford: Oxford University Press.

Fredrikson, M. (2001) Lapset musiikin oppijoina – musiikkileikkikoulun mahdollisuudet oppimisen ohjaamisessa. Teoksessa Jaatinen, M. I. (toim.) Keski-Suomen konservatorion

- säätiö 1951–2001, 56–77.
- Gardner, H. (1983) *Frames on Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. London: Paladin Books.
- Gardner, H. Kornhaber, M. L. & Wake, W. K. (1996) *Intelligence. Multiple Perspectives*. USA: Harcourt Brace College Publishers.
- 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.
- 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]
- 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.
- Kannanotto (1983) *Musiikin varhaiskasvattajat ry:n kannanotto 19.4.1983 SMOL:n edunvalvontajaostolle musiikkileikkikoulunopettajienkoulutuksen korkeakoulutasoisena säilyttämisen puolesta*. (kirj.) Krokfors, M.
- 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.
- Kosonen, E. (1999) *Johdatus musiikkikasvatukseen – orientoitumista opettajuuteen opiskelun alkumetreillä*. Teoksessa S. Honkimäki (toim.) *Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 167 – 173.
- Laurila, J. (2000) *Keski-Suomen konservatorio 1948 – 1999. Keski-Suomen konservatorion säätiö: Gummerus Kirjapaino Oy*, Jyväskylä.
- Lindeberg-Piironen, A., Nenonen, P. & Tynninen, J. (1996) *Musica 1-2. Opettajan kirja*.
- MLKO ry. Musiikkileikkikoulunopettajat ry. [WWW-dokumentti] Saatavissa: www.mlko.org [viitattu 4.3.2004]
- MLKO (2001) *Suositus työolosuhteista* [WWW-dokumentti]. Saatavissa: <http://www.vamory.org/documents/toimenkuva.pdf>. [viitattu 10.2.2008]
- MLKO ry. Toimintakertomus 2002.
- Moniste. *Ammatillinen opettajakorkeakoulu: opettajan pedagogisen peruskoulutuksen tavoitteet 2000*. [WWW-dokumentti] Saatavissa <http://www.vte.fi/opkoul/tavoite.html>. [viitattu 4.2.2003]
- Nurila, T & Syrjälä, K. (1998) *Musiikinopettajana yliopistojen varhaiskasvatuksen yksiköissä ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan 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]
- 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
- Pietilä, H. (2003) Mikä meitä yhdistää. Ihmisyys ja perusarvot. Juva: PS-kustannus
- Pöyhönen, M. (2002) Musiikin opetussuunnitelman taustoja – Keski-Suomen konservatoriosta
- Jyväskylän ammattikorkeakouluun. Moniste. Lisensiaatin opinnäytteen (2004) osa, Jyväskylän yliopisto, musiikin laitos. [WWW-dokumentti] Saatavissa <http://sinuhe.jypoly.fi/~mpoyhone/lisuri/PD-raportti2002.pdf> [viitattu 22.2.2004]
- Ruismäki, H. (1991) Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in the Arts*: 37. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus ja Sisäsuomi Oy.
- 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.
- 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.
- Suzuki, S. (2000) Rakkaudella kasvatettu. Tie luonnolliseen oppimiseen musiikkikasvatuksessa. Rauma: Vihreälinja Oy.
- Untala, H. (2001) Tyytyväinenkö musiikkileikkikoulunopettaja? Päijät-Hämeen konservatoriosta valmistuneiden musiikkileikkikoulunopettajien koulutus- sekä työtyytyväisyys. Helsingin avoin yliopisto / Lahden työväenopisto. Kasvatustieteen proseminarityö.
- Varhaisiän musiikinopettajat ry. [WWW-dokumentti] Saatavissa www.vamory.org; <http://www.vamory.org/vamo.php> [viitattu 9. 2 2008]
- 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 moraalisena auktoriteettina arvojen murroksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma.