

1/08/2001

**OPPIPOJAN OIREYHTYMÄ –
käsityöläisajattelu soitonopettajaksi
opiskelevien opetusharjoittelussa**

Tiina Asikainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2000

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Asikainen, T.: OPPIPOJAN OIREYHTYMÄ – käsityöläisajattelu soitonopettajaksi opiskelevien opetusharjoittelussa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 2000. 127 s.

Tutkimuksessa seurataan syyslukukauden ajan yhtä soitonopettajaksi opiskelevien opetusharjoittelua. Ristiriitaisten havaintojen myötä päädytään tarkastelemaan soitonopetuksen taustalla olevaa käsityöläisajattelua yhtenä opetusharjoittelua ohjaavana piilevänä rakenteena, eräänlaisena latenttina merkitysstruktuurina. Hermeneutiikan idean mukaisesti pyritään tarkastelemaan havaintoja yhteisölle yleisellä eli intersubjektiivisellä tasolla. Tutkimukselle on ollut ominaista toimintatutkimukselle tyypilliset piirteet. Erillisen opiskelijoiden itsereflektiivisen päiväkirjakokeilun lisäksi tutkimusprosessissa korostuvat syklisyys, itsereflektiivisyys, tutkijan osallistuvuus opetusharjoittelun kulkuun, teorian ja käytännön yhteys ja projektiivisyys. Tehdyt tulkinnat ja johtopäätökset kuten yhteydet teoriaan ovat tapahtuneet aineistosta käsin.

Aineistoa on kerätty lisäksi haastatteluin ja kirjoitelmin. Aineiston laajuus on mahdollistanut pitkälle viedyt tulkinnat yhteisön tiedostetuista ja tiedostamattomista perusmyyteistä. Tutkimuksessa liikutaan kahdella tasolla. Ensimmäisellä tasolla kuvaillaan opiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelun aikana. Opiskelijoita askarruttavien kysymysten, eli opetusharjoittelun ongelmien kautta päästään käsiksi opiskelijoiden reflektiivisyyteen ja omiin musiikkikasvatuskäsitelmiin. Opiskelijoiden kokemuksista käsin etsitään harjoitustuntien totuudellisuuden ongelmaan vastausta ns. käsityöläisyyden ajattelun kautta, jolloin siirrytään tutkimuksen toiselle tasolle. Käsityöläisajattelussa opetusharjoittelun nähdään tähtäävänsä ammattitaidon näytteeseen, eli kisällinnäytteeseen. Kisällin asema kytkeytyy mestari – oppipoika –asetelmaan, joka olennaisesti kuuluu soitonopetuksen traditioon.

Tutkimustulokset osoittavat, että soitonopettajaksi opiskelevat tarvitsevat opinnoissaan enemmän tilaa reflektiivisyydelle ja sen toteuttamiselle. Tässä voisivat kasvatustieteen opinnot olla tukena sopivalla tavalla järjestettynä.

Avainsanat: käsityöläisyyden myytti, mestari - oppipoika, opetusharjoittelu, opiskelija, reflektio, soitonopettajuus, toimintatutkimus.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	ALUKSI.....	6
2	TUTKIMUKSEN LUONNEHDINTA	8
2.1	Tutkimusprosessin kulku.....	8
2.1.1	Tutkimusongelmat prosessin alkuvaiheessa.....	8
2.1.2	Täsmentyneet tutkimusongelmat	9
2.2	Mitä on toimintatutkimus?	12
2.2.1	Syklisyyden vaatimus	12
2.2.2	Kriittisen toimintatutkimuksen luonne	14
2.3	Reflektio: teko vs. olemus.....	15
2.3.1	Reflektio toimintana.....	15
2.3.2	Reflektiivisyyden kokonaisvaltaisuus.....	16
2.3.3	Reflektion määritelmä tässä tutkimuksessa	17
2.4	Toimintatutkimuksellisuus tässä tutkimuksessa.....	18
2.4.1	Dokumenttikirjakokeilu	18
2.4.2	Syklisyys.....	19
2.4.3	Toimintatutkimuksen kriteerit.....	20
2.4.4	Kriittisen toimintatutkimuksen piirre	21
2.5	Kohti hermeneuttista tulkintaa	22
2.5.1	Tulkinnan ja ymmärtämisen luonne.....	22
2.5.2	Merkityksen luonne	23
2.5.3	Halu ymmärtää	24
2.6	Sitoumuksia.....	25
2.6.1	Ihmiskäsitys tiedonkäsityksen taustalla	25
2.6.2	Henkilökohtaiset kokemukset.....	26
2.6.3	Tutkimusongelmien esioletukset	27
3	AINEISTON KERUU	28
3.1	Osallistuvuus tutkijana.....	28
3.2	Haastattelujen kulku	30
3.3	Aineiston luokittelu ja analyysi.....	32
3.4	Tulkinnan syventäminen	33
4	TAUSTAA OPISKELIJOISTA JA OPPILAITOKSESTA.....	36

4.1 Opetusharjoitteluryhmä	36
4.1.1 Ammatinvalinta.....	36
4.1.2 Aikaisemmat opetuskokemukset.....	38
4.2 Oppilaitos muutoksessa	39
4.2.1 Vahvuudet	40
4.2.2 Valoisa ilmapiiri	40
4.3 Opiskelu oppilaitoksessa	41
4.3.1 Suhde omaan soitonopettajaan	42
4.3.2 Ristiriitaiset tutkintotilanteet.....	44
4.3.3 Tutkintotilanteissa tulilinjalla.....	46
4.3.4 Opiskelijoiden hienotunteisuus.....	48
4.4 Mestarin varjossa	49
4.4.1 Henkinen riippuvuussuhde	50
4.4.2 Oppipojan tiedostava alisteisuus.....	51
4.4.3 Mestari - oppipoika -asetelman tarkastelua.....	53
5 KOKEMUKSET OPETUSHARJOITTELUSSA	55
5.1 Opetusharjoittelun taustaa	56
5.1.1 Viralliset tavoitteet	56
5.1.2 Opetusharjoittelun sisältö	57
5.1.3 Ohjaavan opettajan näkemykset.....	59
5.1.4 Ohjauksen tavoitteet.....	61
5.2 Opiskelijoiden kokemuksia	62
5.2.1 " <i>Halolla päähän</i> "	62
5.2.2 " <i>Tuomiosta rakennukseksi</i> "	64
5.2.3 " <i>Ei ehdi pohtia</i> "	65
5.2.4 " <i>Ne raami!</i> "	66
5.3 Käsiyöläisyyden kahleet	69
5.3.1 Opetusnäytepeikko.....	70
5.3.2 Kisällinnäyte	72
5.3.3 Pohdintaa	74
5.3.4 Useat tulkintakehykset	76
5.3.5 Harhautukset käytännössä.....	79
6 SOITONOPETTAJUUDEN MYYTIT	81
6.1 Käsiyöläisyyden myytti	82
6.1.1 Tiedostamaton uskomus	83
6.1.2 Ikonit ja rituaalit	84
6.1.3 Käsiyöläisyyden uskomukset.....	84
6.2 Opettajan ammattitaidon myytti	86
6.2.1 Osamyytit	87
6.2.2 Kolme synnynnäisyyden piirrettä.....	88

6.2.3	Yksityisyys ja vaikeneminen	89
7	OPISKELIJOIDEN REFLEKTIIVISYYS	90
7.1	Reflektiivisen ajattelun kehittymisen malli	90
7.2	Haastattelun tekninen reflektiivisyys	92
7.3	Kirjoitelmien praktinen tietoisuus	93
7.3.1	"Pieni muusikko"	94
7.3.2	"Oma persoona"	95
7.3.3	"On jo näkemystä"	96
7.3.4	"Mustaa valkoisella"	98
7.4	Musiikkikäsitteitä.....	100
7.4.1	"Uskallanko irtautua?"	101
7.4.2	"Klassinen on passeli"	102
7.4.3	"Ei erillisiä saarekkeita"	103
8	TULKINTOJEN LUOTETTAVUUS	105
8.1	Kenen totuus?	105
8.1.1	Vastaavuus.....	106
8.1.2	Neutraalisuus	106
8.1.3	Universaali yksilö.....	107
8.2	Luotettavuus tässä tutkimuksessa	108
8.2.1	Vahvuudet ja heikkoudet	108
8.2.2	Osallistujien näkökulma.....	110
9	LOPUKSI	112
	LÄHTEET.....	116
	LIITE 1: Dokumenttikirjan kirjoitusohjeet	121
	LIITE 2: Ohjeet opiskelijoiden kirjoitelmiin.....	122
	LIITE 3: Opiskelijoiden haastatteluteemat 1	123
	LIITE 4: Opiskelijoiden haastatteluteemat 2	124
	LIITE 5a: Haastattelun teemat ohjaavalle opettajalle	125
	LIITE 5b: Ohjaavan opettajan haastattelun apukysymyksiä.....	126
	LIITE 5c: Ohjaavan opettajan toisen haastattelun apukysymyksiä	127

1 ALUKSI

Suhteeni soitonopetukseen on jotensakin viha – rakkaus –suhde. En pääse musiikista eroon, vaikka sitä joskus haluaisinkin. Rakastan musiikin harrastamista; kuorolaulua, vanhaa musiikkia, iltavirttä pienelle tyttärelleni, aikaisemmin opeteltujen pianokappaleiden tapailua ja etenkin laulutunneilla käymistä, joka tällä hetkellä on odotettu viikon kohokohta. Kärsimystä taas itselleni aiheuttaa soitonopettamisen laitostamisessa se pitkäjänteisyyden autuaaksi tekevä opinkappale, joka vallitsee soitonopettajien uskomusjärjestelmässä edelleen. Pitkäjänteisyyttä musiikki ei ole minulle koskaan opettanut, pienen tyttäreni hoitaminen senkin edestä. Ehkä siksi minusta ei koskaan tullutkaan musiikin ammattilaista.

Tutkimuksen aihe on omakohtainen, mutta se ei ole este luotettavalle, tieteelliselle tutkimustyölle. Opinnäytetyö onkin edellyttänyt minulta tutkijana huolellista ja tarkkaavaista itsereflektiivisyyttä. Niin esioletuksien tiedostaminen kuin sen vastakohtana usein pidetty tarpeellinen sulkeistaminen ovat olleet toisiaan täydentäviä metodisia apuvälineitä.

Miksi sitten tutkia soitonopettajuutta? Ajatellaanpa, että Suomessa on tällä hetkellä noin 140 eriasteista musiikkioppilaitosta, joissa oppilaita on noin 60 000¹. Heitä opettavat tuhannet pää- ja sivutoimiset soitonopettajat. Ei siis ole tyhjäästä puhe omasta, erillisestä ”soitonopettajuudesta”. Se eroaa muusta opettajuudesta omaksi erityislaatuiseksi ilmiöksi. Soitonopettajuus on olemassa, vaikka siitä ei kirjoitettaisi, siitä ei puhuttaisi, eikä sitä tutkittaisi. Kuten ei ole liiemmin tehtykään. On kai ajateltu, ettei se ole tutkimisen arvoinen asia; että se on jotenkin muusikon ammatin sivubisnes, leipätyö.

Soitonopettajaksi kouluttaudutaan Suomessa joko Sibelius-Akatemiassa tai jossakin 11 konservatoriossa. Suurin osa konservatorioista on viime aikoina muuttunut ammattikorkeakouluksi. Luulisi, että ammattikorkeakouluksi

¹ Lähde: <http://www.siba.fi/jatkokoulutus/no19.html>. Tilanne 28. 10. 1999.

muuttumisen myötä myös suhtautuminen soitonopettajuuteen muuttuu aikaisempaa reflektiivisemmäksi, kriittisemmäksi ja analyyttisemmäksi, sillä ovathan nämä ominaisuudet korkeakoulutasoisen opettajankoulutuksen ohittamattomia kulmakiviä, joita ilman opettajankoulutus ei täytä niitä ammatillisen, professionaalisen koulutuksen kriteerejä, jotka sille ovat elinehto. Ilman reflektiivisiä, kriittisiä, opetukseen ja oppilaisiinsa sitoutuneita, autonomisia "muutoksen agentteja" (ks. Niemi 1995) suomalaisten musiikkioppilaitosten näkymä on valoton. Aika, jolloin tuottavuus ja tuloksellisuus määrittävät kuntatasolla määrärahojen jakautumisen, taideoppilaitoksen ei välttämättä ole helppo osoittaa oman toimintansa tärkeyttä. Varsinkin jos päätöksentekijöinä ovat sellaiset kunnallispoliitikot, joiden mielestä taide on toissijaista arkielämän perustarpeiden tyydyttämisen listalla. Tarvitaan todellisia innovatiivisia ja itsereflektiivisiä toimijoita, jotka kehittävät tasokasta musiikkioppilaitosjärjestelmää uudella vuosituuhannella. Siihen kiltit toteuttajat eivät pysty. Siksi soitonopettajuudesta puhuminen on tärkeää.

Tutkimuksessa perehdytään soitonopettajuuteen yhden opetusharjoittelun lukukauden tapahtumista käsin. Vaikka aineiston keruussa painopiste on opiskelijoiden kokemuksissa, ei tutkimuksessa ole unohdettu ohjaavan opettajan näkökulmaa. Raportti vuorottelee teorian ja empirian kesken. Tutkimusongelmien ja metodologisten kysymysten jälkeen seuraa empiirinen osio, jossa kuvaillaan opetusharjoittelun taustatekijöitä: ensiksi kuvaillaan opetusharjoitteluryhmää, oppilaitosta, opiskelijoiden suhdetta omaan soitonopettajaansa ja aikaisempia opetuskokemuksia. Näiden taustatekijöiden valossa lukija pääsee sisälle opiskelijoiden maailmaan.

Tutkimuksen tarkoituksena on antaa mahdollisuus reflektiivisyyden edistämiseen toimintatutkimuksellisen dokumenttikirjakokeilun muodossa. Opiskelijoiden reflektiivisyys heijastuu niissä kysymyksissä ja ongelmissa, joita he kohtaavat opetusharjoittelun aikana. Luvuissa 5 ja 7 kuvaillaan näitä opiskelijoiden kokemuksia, joiden kautta tarkastellaan opetusharjoittelun todellisuutta harhauttavine tekijöineen (vrt. Kiviniemi 1997). Suurimman tällaisen harhauttajan roolin saa opetussuunnitelman mukainen opetusnäyte

eli pedagogiikkatutkinto, joka estää opiskelijoita tuomasta harjoitteluun omia musiikkikasvatuksellisia näkemyksiä ja pohdintoja.

Opetusnäytettä tarkastellaan yhtenä tekijänä, joka heijastaa oppilaitoksen piilossa olevia merkitysrakenteita. Näitä piilossa olevia merkitysrakenteita kuvastavat erilaiset soitonopettajuutta koskettavat myytit, joista keskeisimmäksi nousee myytti käsityöläisyydestä. Harhautuksia ja myyttejä tarkastellaan teoreettisella tasolla raportin loppuvaiheessa lähinnä Karjalaisen (1991) opettajan ammattitaidon myytin teorian: synnynnäisyyden, yksityisyyden ja sanomisen osamyyttien kautta. Selvittämällä näin kyseisiä soitonopetuksen traditiossa vallitsevia uskomuksia tutkimuksessa lähestytään tältä osin sekä kriittisen toimintatutkimuksen ideaa että hermeneuttista tulkintaa.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Siinä tärkeää on ollut prosessi, eikä niinkään lopputulos, sillä ”Ihminen tietää vain sen, mitä on kokenut” (Ahonen 1993, 175).

2 TUTKIMUKSEN LUONNEHDINTA

2.1 Tutkimusprosessin kulku

2.1.1 Tutkimusongelmat prosessin alkuvaiheessa

Alussa tutkimusongelmat olivat luonteeltaan avoimia ja ne määriteltiin tutkimussuunnitelmassa keväällä 1998 seuraavasti:

Mitä on soitonopettajuus?

Miten reflektion avulla kehitetään soitonopettajaksi opiskelevan tietoisuutta omista ennako-oletuksistaan, arvoistaan ja uskomuksistaan ja tätä kautta hänen opettajuuttaan? Tai

Mitä pedagogisessa ajattelussa tapahtuvia muutoksia on havaittavissa opetus-harjoittelun aikana?

Mitä on olla musiikkikasvattaja/kasvattaja?

Mitä on musiikkikasvatus soitonopettajaksi opiskelevan määrittelemänä?

Mitä on kasvatus soitonopettajaksi opiskelevan määrittelemänä?

Aluksi (keväällä 1998) kerättiin aineistoa ”kasvatuskirjoitelmilla”, joiden otsikkona oli ”*Mitä mielestäsi kasvatusta on soitonopettajan työssäsi?*” Tarkoitus oli saada yleiskuva opiskelijoiden kasvatusta koskevista ajatuksista - tai olivatko he ylipäättään ajatelleet asiaa. Kirjoitelmat olivat varsin vakuuttavia, vaikka harva oli pohtinut kasvatusta oman toimintansa kautta. Tutkimuksen kannalta kysymys kasvatuksesta ei enää näyttänyt oleellista. Sen sijaan kirjoitelmien pohjalta nousi esille musiikkikasvatuksen merkitys opiskelijoille; miten opetusharjoittelussa tulisivat käytännössä näkymään nämä opiskelijoiden näkemykset ja ajatukset?

Syksyllä 1998 seurattiin opetusharjoittelua yhden lukukauden ajan, kolme kertaa viikossa tunti kerrallaan. Sinä aikana tapahtui tutkimusongelmien täsmentymistä. Kun opiskelijat oli haastateltu lukukauden puolivälissä, nousi esiin kysymykset harjoitustuntien todenmukaisuudesta, niiden vastaavuudesta opiskelijan pitämiin tavallisiin soittotunteihin ja ilmeiset jännitteet opetusnäytteen, harjoitustunnin ja omien soittotuntien välillä. Huomasin alkuperäisten kysymysten olevan varsin vaativia opinnäytetyön resursseilla tavoitettavaksi ja sen lisäksi ne alkoivat tuntua aineistosta käsin merkityksettömiltäkin. Pidin kuitenkin mielessä alkuperäiset tutkimusongelmat tutkimusprosessin ajan. Tässä vaiheessa ne tiivistyivät ns. ensimmäisen tason tutkimusongelmiksi.

2.1.2 Täsmentyneet tutkimusongelmat

1. taso	Millaisia kokemuksia soitonopettajaksi opiskelevilla esiintyy opetusharjoittelussa?
	→ Millaiset kysymykset heitä askarruttavat?
	→ Millaista reflektiota heillä esiintyy?
2. taso	→ Miksi opetusharjoittelussa esiintyy harhautuksia?
	→ Millaisista piilevistä rakenteista on kyse?

Tutkimuksen tarkoituksena oli ensisijassa tutkia soitonopettajaksi opiskelevien kokemuksia opetusharjoittelun aikana siten, että opiskelijoille annettiin mahdollisuus oman toiminnan reflektiiviseen tarkkailuun *toiminta-*

tutkimuksellisen dokumenttikirjakokeilun muodossa. Tarkoitus oli näin selvittää, **kuinka** reflektion avulla opiskelijat kehittyvät opettajuudessaan. Sangen pian tutkimuksen osallistuvan havainnoinnin aikana oivalsin, ettei ollut järkevää, eikä liioin mahdollistakaan tutkia reflektiivisyyden yhteyttä opettajuudessa ”kehittymiseen” tällä tavoin. Mihin sitä vertaisi ja miten, sillä eihän mistään oikein voi tietää, miten opiskelijan pedagoginen ajattelu olisi muutoin kehittynyt?

Opiskelijan reflektiivistä toimintaa ei voinutkaan eristää heidän kokemuksistaan ja ongelmistaan. Esille nousseet ongelmat kertoivat siitä, mihin opiskelijoiden reflektiivinen ajattelu kohdistui, mutta toisaalta niiden esille nouseminen oli jo vaatinut jonkintasoista reflektiota. Keskeisin kysymys tarkentui näin siihen, **millaista** reflektiota soitonopettajaksi opiskelevalla esiintyy opetusharjoittelun aikana? Opiskelijoiden reflektiivisyyttä lähestyttiin heitä askarruttavien kysymysten kautta ja tämä oli tutkimuksen ongelma sen ensimmäisellä tasolla. Opiskelijat kirjoittivat reflektiivisen dokumenttikirjan pohjalta lukukauden lopussa *vapaamuotoiset kirjoitelmat*, joita analysoidaan luvussa 7 käyttäen apuna Järvisen (1990) työstämää mallia reflektiivisestä ajattelusta.

Toisen tason ongelmat tulivat tutkittavaksi myöhemmin. Kun tarkoituksena oli tutkia opiskelijoiden kokemuksia, ei osattu odottaa niiden paljastavan opetusharjoittelun näkymättömästä puolesta sellaisia ”harhauttavia tekijöitä”, jotka eivät tulleet esille siinä opetusharjoittelun näkyvässä toiminnassa, jota seurattiin yhden lukukauden ajan. Kävi ilmi, että opetusharjoittelussa vallitsi useita todellisuuksia ja osin harhautuneita tulkintakehyksiä. Osalla opiskelijoista sisältyi toimintaansa sellaisia tahattomiakin harhauttavia piirteitä, jotka yhdistyivät opetusharjoittelun opetusnäytteeseen. Opetusnäyte sai näin keskeisen harhauttajan roolin opetusharjoittelussa. Tämä oli yksi aineistosta nouseva teema, jota tarkastellaan teoreettisella tasolla Kiviniemen (1997) harjoittelun harhautuksista kertovan tutkimuksen valossa. Tutkimuksessa etsitään selitystä näille harjoittelun harhautuksille mm. Karjalaisen (1991) opettajan ammattitaidon myytin teorian näkökulmasta käsin.

Ensimmäisen haastattelukierroksen jälkeen oli selvää, että toiset opiskelijat olivat sängen tyytyväisiä opetusharjoittelun antiin, mutta toiset eivät olleet. Osa oli tyytymättömiä ja osalla esiintyi harhauttavaa toimintaa - joka sinänsä ei ollut suunnitelmallista tai tahallistakaan - opetusharjoittelun harjoitustuntien suhteen. Tämä oli havainto, jota ei voinut sivuuttaa. Täytyi ensinnäkin selvittää, mikä oli ohjaavan opettajan käsitys harjoittelun luonteesta. Kun kävi ilmi, että se ei vastannut joidenkin opiskelijoiden käsitystä, oli selvää, että sekä ohjaavalla opettajalla että opiskelijoilla oli näin erilaiset, kenties vääristyneetkin tulkintakäsityksensä siitä, mitä oikein opetusharjoittelussa tapahtui. Opiskelijoita haastateltiin toistamiseen (ei tosin kaikkia) ja selvennettiin sitä kaihertavaa kysymystä, miksi opetusharjoittelijat toimivat niin kuin toimivat? Miksi myös ohjaava opettaja toimi omalla tavallaan?

Koska selitys molempien osapuolien toiminnalle ajateltiin löytyvän instituution sosiaalisesta ja rakenteellisesta toiminnasta, oli tässä vaiheessa tarkoitus päästä käsiksi yksilöiden kokemusten taakse. Äskeisiin kysymyksiin pyrin aluksi vastaamaan kriittisen toimintatutkimuksen näkökulmasta. Siinä oli tarkoituksena tuoda esille niitä piileviä uskomuksia, joita sosiaalisessa yhteisössä on toiminnan taustalla, eli tässä tapauksessa soitonopetukseen liittyvien traditioiden taustalla olevia osin tiedostamattomia uskomuksia, joita toimijat voisivat niitä itse tarkastella Näiden uskomusten kautta päädyin tulkintaan erilaisista soitonopettajuuteen liittyvistä myyteistä, joista keskeisen roolin saa ns. käsityöläisyyden myytti.

Tulkinta soitonopettajuutta koskevista myyteistä perustuu Karjalaisen (1991) teoriaan opettajien ammattitaidon myytistä, jolloin lähestymistapa muuttuu hermeneuttiseksi. Tulkinta auttaa tekemään ymmärrettäväksi sen, miksi opetusnäytteellä oli keskeinen rooli opetusharjoittelua ohjaavana tekijänä. Se kuvastaa sitä soitonopettajuutta koskevaa käsityöläismyyttiä, jonka mukaan opettajaksi opiskelevan on mielekästä antaa opetustaidostaan ”kisällinnäyte” ammattitaidon osoituksena. Toki tuota opetusnäytekokeskeistä opetusharjoittelua voidaan tarkastella myös esimerkiksi teknisrationaalisesta ohjauksikäytännöstä kumpuavana toimintakäytäntönä (ks. luku 5.3.3), mutta ehkä mielekkäämpää on tarkastella sitä edelleen tuon käsityöläisyyden

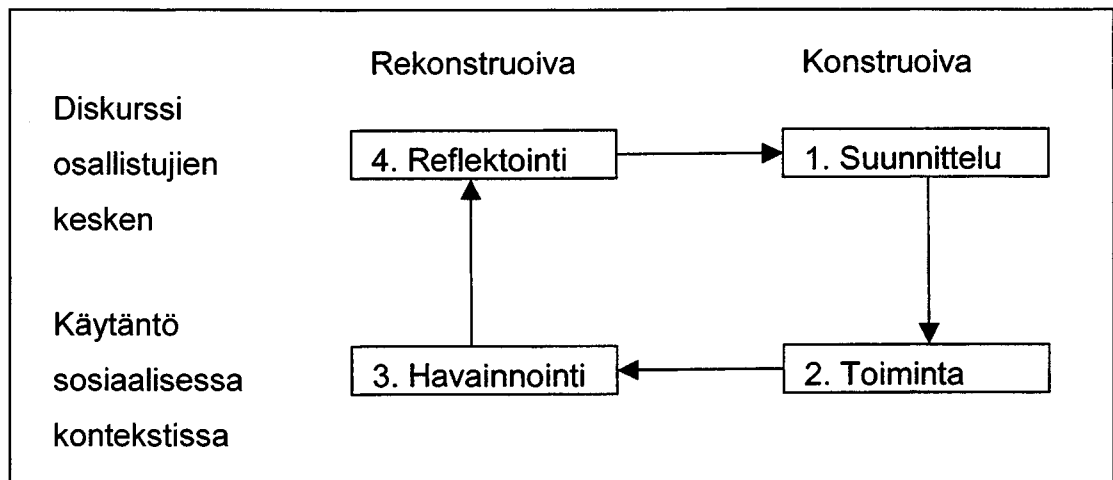
näkökulmasta käsin. Näin yllättävää kyllä, palataan aivan ensimmäiseen tutkimusongelmaan, joka oli jo kirjattu tutkimussuunnitelmaan: **mitä on soitonopettajuus?** Kattavaa määritelmää siitä en edes yritä tehdä.

2.2 Mitä on toimintatutkimus?

Toimintatutkimus (*action research*) määritellään yleisimmin yhdeksi laadullisen tutkimuksen muodoksi. Toimintatutkimuksen idean sanotaan olevan lähtöisin Deweyltä jo vuosisadan alusta, mutta sen varsinaisena luoja pidetään amerikkalaista Kurt Lewinia 1940-luvun lopulla. Toimintatutkimus korostaa tutkimuksen käytännölläisyyttä ja itsereflektiivisyyttä eli syklisyyttä. Toimintatutkimus liitetään usein myös ”tutkiva opettaja” (*teacher as researcher*) -liikkeeseen, jossa korostetaan opettajaa oman työnsä tutkijana. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 26 - 29.)

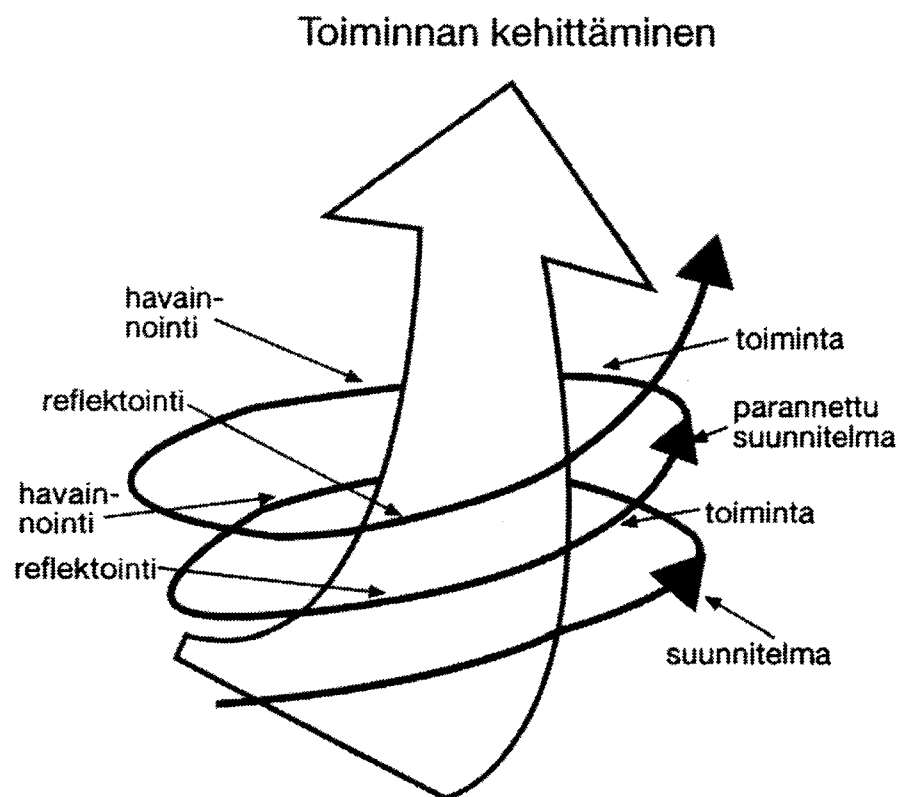
2.2.1 Syklisyyden vaatimus

Toimintatutkimuksen syklisyyttä selvennettäessä käytetään usein Carrin ja Kemmisin (1986, 186) luomaa kuvioa (ks. Heikkinen 1996, 186; Kiviniemi 1999, 67; Suojanen 1992). Tämä perussykli, jota ilman toimintatutkimusta on vaikea tunnistaa juuri toimintatutkimukseksi, esitetään kuviossa 1.



Kuvio 1. Toimintatutkimuksen sykli (Carr & Kemmis 1986, 186).

Tässä syklissä ensimmäinen vaihe on suunnittelu. Yhteisössä tehdään yhteistoiminnallisesti (mahdollisesti ulkopuolistakin tutkijaa apuna käyttäen) suunnitelma siitä, miten jotakin tiettyä käytäntöä (esim. opetusharjoittelua) aiotaan kehittää. Samalla sitoudutaan väliajoin kokoontumaan yhteen pohtimaan, arvioimaan ja refleктоimaan tätä käytännössä kokeiltua uutta toimintatapaa. Kokemusten perusteella luodaan uusi "rekonstruoitu", paranneltu suunnitelma, joka taas vuorostaan muodostaa oman syklinsä. Näistä sykleistä, joita yleensä odotetaan olevan ainakin kaksi, saadaan muodostumaan spiraali, jota seuraava kuvio 2 osuvasti kuvastaa.



Kuvio 2. Toimintatutkimuksen spiraali (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 37)²

² Tässä mallissa suunta on koko ajan ylöspäin, koska tutkimuksen tarkoitus on kehittää vallitsevaa käytäntöä. Tämän tutkimuksen kannalta kuvaavampi malli on Kemmisin ja Wilkinsonin (1998, 22) itsereflektiivisen spiraalin malli, jossa nuolen suunta onkin alaspäin. Tämä alaspäin menevä nuoli kuvastaa mielestäni osuvasti hermeneuttisen tutkimuksen perusluonnetta: tarkoitus päästä käsiksi yhä syvemmälle piilossa olevaan tietoon.

2.2.2 Kriittisen toimintatutkimuksen luonne

Kriittinen toimintatutkimus on Australiasta Deakinin yliopistosta lähtenyt suuntaus, joka korostaa tutkimuksen yhteisöllisyyttä, emansipaatiota ja demokratiaa etenkin yhteiskunnallisella tasolla. Tunnetuimmat kriittisen toimintatutkimuksen edustajat ovat Stephen Kemmis ja Wilfred Carr. Käsite ”kriittinen” toimintatutkimus viittaa kriittisen yhteiskuntatieteen frankfurtilaisen koulukunnan oppi-isään, Jürgen Habermasiin, jonka tiedonintressiteoriaa on monesti sovellettu kasvatustieteenkin tutkimuksissa. (Huttunen & Heikkinen 1999, 165 - 166.)

Aikaisemmin kriittisen toimintatutkimuksen perusolemuksena pidettiin *emansipaatiota* eli eräänlaista sisäistä vapautumista ulkopuolisesta pakosta. Nyt kriittisen koulukunnan edustaja Stephen Kemmis korostaa yksilön emansipaation sijasta toimintatutkimuksen yhteistoiminnallisuutta ja osallistavuutta (*participatory action research*). Tutkimuksen tarkoituksena on siinä auttaa ihmisiä tutkimaan todellisuutta voidakseen muuttaa sitä ja toisaalta taas auttaa ihmisiä muuttamaan todellisuutta tutkiakseen sitä (Kemmis & Wilkinson 1998, 21).

Edelleen Kemmis pitää toimintatutkimuksen hallitsevana piirteenä myös tuota itsereflektiivisen spiraalin kuvioa. Joskin hän myöntää, että useimmiten kuvio ei ole täsmällinen eikä sen tulisi olla kaavamainen, vaan nämä syklin vaiheet ilmenevät limittäin (Kemmis & Wilkinson 1998, 21 - 23). Muita osallistavan toimintatutkimuksen piirteitä on hänen mukaansa kuusi: toimintatutkimus on sosiaalinen prosessi, joka on osallistuvaa, käytännöllistä ja yhteistoiminnallista, emansipatorista, kriittistä ja uusiutuvaa (eli refleksiivistä ja dialektista) (Kemmis & Wilkinson 1998, 23 - 24).

2.3 Reflektio: teko vs. olemus

Jotta ymmärrettäisiin (kriittisenkin) toimintatutkimuksen reflektiivistä luonnetta, on paikallaan reflektion käsitteen tarkempi analyysi. Onhan reflektiivisyys tämänkin tutkimuksen sekä perusolemus että myös oma tutkimuskohteensa.

2.3.1 Reflektio toimintana

Oman toiminnan pohtimista, mietiskelyä voidaan kuvata sanalla reflektio, jonka alkuperäinen latinalainen sana merkitsee ”peilaamista”. Teonsanana se merkitsee oman toiminnan kriittistä tarkastelua, jonka tarkoituksena on lisätä itseymmärrystä sekä löytää perusteita omille, usein intuition varassa tehdyille ratkaisuille. Esimerkiksi opettaja toimii opetustilanteissa ”selkäytimellään”, niin sanotun piilevän tiedon varassa. Tätä piilossa olevaa tietämisen tapaa Schön kutsuu nimeltä ”knowing-in-action”, eli se mitä tiedämme, näkyy siinä mitä teemme ja miten toimimme (Schön, 1988, 22 - 28). Reflektion avulla pyritään tiedostamaan tätä piilossa olevaa tietoa.

Kuitenkaan reflektio ei ole pelkästään pintapuolista oman toiminnan tarkastelua. Se eroaa kognitiivisista ajattelutoiminnoista vielä siten, että se kohdistuu opetustilanteessakin tehtyjen ratkaisujen perusteiden taustalle, niin sanottujen omien merkitysperspektiivien löytämiseen. Tällaista reflektiota voidaan kutsua eräänlaiseksi ”metareflektioksi” (”reflektion reflektioksi”) tai Mezirowin tapaan kriittiseksi reflektioksi (Mezirow 1995, 28 - 30). Nämä merkitysperspektiivit ohjaavat omaa tapaa hahmottaa maailmaa ja ne koostuvat tiedostamattomista uskomuksista³, myyteistäkin. Mezirowin mukaan reflektion tarkoituksena on näiden uskomusten oikeutusten kriittinen selvittäminen (emt. 22).

³ Yksi tällainen alitajuinen, irrationaalinen uskomus voi äärimmillään olla esimerkiksi se, että jollakin tavalla hyväksikäytetty ihminen, lapsi tai aikuinen, uskoo olevansa itse syyppää tilanteeseensa, eikä kykene hakemaan apua itselleen vaan alistuu kohtaloonsa.

Schön (1988, 22 – 28) erottaa lisäksi kahdenlaista toimintaan liittyvää reflektiota: toiminnan aikainen ("reflection-in-action") ja jälkikäteinen ("reflection-on-action") reflektio. Toiminnan aikaista reflektiota voisi kuvastaa se, millaisia didaktisia ja pedagogisia ratkaisuja opettaja tekee opetustilanteessa. Soittotunnilla opettaja saattaa miettiä, miten konkretisoida jotakin musiikillista asiaa oppilaalle, tai kuten yksi opiskelija totesi: *"Kuulee ja tietää, muttei osaa neuvoa"*. Toiminnan jälkeinen reflektio taas kertoo opettajalle sen, miksi hän hyväksyi tämän ratkaisun parhaaksi vaihtoehdoksi. Kriittinen reflektio voisi kertoa puolestaan sen, miksi opettajalle ylipäättään tuli eteen kyseinen ongelma; mitä se kertoo opettajan pedagogisen ajattelun sisältävistä tiedon-⁴, oppimis- ja ihmiskäsityksistä? (ks. Patrikainen 1997)

Reflektio ei yksinomaan ole kuitenkaan analyttistä ja kriittistä toimintaa. Korthagen (1993) kritisoikin aivan aiheellisesti sitä, että helposti unohdetaan muut, ei-rationaaliset ja mentaaliset reflektion tavat. Hän korostaa opettajankoulutuksessa tarvittavan molempia, toisiaan täydentäviä reflektion tapoja. Korthagenin mukaan rationaalisella reflektiolla ei pystytä yksinomaan saavuttamaan niitä oman toiminnan taustalla piileviä käsityksiä ja uskomuksia, jotka usein ovat vaikeasti tavoitettavissa. Kun halutaan päästä käsiksi omaan tiedostamattomaan tietoon, silloin ei-rationaaliset prosessit tuottavat sitä tietoa, jota voidaan kriittisesti tarkastella. Näissä prosesseissa reflektion apuna olevia tekniikoita ovat Korthagenin mukaan ainakin metaforien käyttö, piirtäminen, maalaaminen, valokuvaus ja ohjatut mielikuvaharjoitukset (Korthagen 1993, 317, 321 – 324). Listaan voisi lisätä ongelmitta myös draaman eri mahdollisuudet.

2.3.2 Reflektiivisyyden kokonaisvaltaisuus

Toisaalta taas reflektion sijasta saatetaan korostaakin reflektiivisyyttä: tärkeämpää kuin se, mitä teemme, on se, mitä olemme. Silloin reflektio ei ole vain menetelmä vaan suorastaan elämäntapa (Ojanen 1993b, 129).

⁴ Soitonopettajien kohdalla voitaisiin ehkä puhua tiedonkäsityksen ohella myös filosofisella tasolla musiikkikäsityksestä ja musiikkikasvatuksen käsityksestä (ks. esim. Westerlund 1997; 1998).

Reflektiivisyyttä voidaan silloin pitää yläkäsitteenä, joka sisältää erilaisia kognitiivisia tapoja pohtia, havainnoida, analysoida, tutkia, kritisoida, tarkastella ja miettiä omia kokemuksia. Voidaanko siis reflektiivisyyttä pitää itseisarvona, niin kuin se tämän tutkimuksen osalta saattaa vaikuttaa?

Tällaista kokonaisvaltaista reflektiivisyyttä pidetään yhtenä opettajankoulutuksen ihanteena samoin kuin opettajan ammatillisen kehittymisen päämääränä (Ojanen 1996, 51 - 54; Niemi 1995, 34). Se on tutkiva opettaja -liikkeen ydinteema ja sillä on yhteisiä oppi-isiä toimintatutkimuksen perinteessä kuten Dewey, Schön ja Zeichner. Schöniltä peräisin oleva käsite reflektiivinen asiantuntijuus kuvaa sitä ammatillista pätevyyttä, joka on nykyään sekä kansallisessa että kansainvälisessä opettajankoulutuksessa itsestään selvä tavoite (ks. Calderhead & Shorrock 1997, 16). Reflektiivisyyden merkitystä opettajaksi kasvavalle ei yleensä kyseenalaisteta, vaikka saatetaankin peräänkuuluttaa tuon reflektiivisyyden luonnetta ja laatua, sillä uskotaanhan sen vahvistavan mm. opettajan sisäistä voimantunnetta ja autonomiaa (ks. esim. Ojanen 1993b, 129 – 130).

Korthagenin sanoin, tarvitaan siis erilaisia reflektoinnin ”peilejä”, sillä yksi peili ei vielä kuvasta sisäisen prosessin kaikkia аспекteja (Korthagen 1993, 317, 321).

2.3.3 Reflektion määritelmä tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa reflektiivistä kykyä tarkastella omaa toimintaa pidetään oleellisena osana soitonopettajaksi opiskelevan ammatillista kehittymistä (ks. Niemi 1995, 34; Ojanen 1996, 51). Opiskelijoiden reflektiivisyys näkyy ennen kaikkea siinä, millaisia ongelmia he kokevat opetusharjoittelun aikana. Reflektiivisyyttä pyrittiin edistämään päiväkirjan (eli dokumenttikirjan) ja vapaamuotoisen kirjoitelman avulla. Linnansaari toteaa reflektoinnin alkavan siitä, kun jokin ongelma nousee tietoisuuteen (Linnansaari 1998, 44). Itse näen kuitenkin jo ongelmien nimeämisen vaatineen jonkintasoista reflektiota. Krokforsin tavoin reflektiota pidetään opetusharjoittelussa omana, erityisenä tiedonhankinnan keinona (Krokfors 1997, 41).

Mielenkiintoista itselleni on tuon reflektiivisyyden ja kriittisen toimintatutkimuksen emansipaation välinen suhde. Jossain määrin kannatan emansipaatiota reflektiivisyyden tavoitteenakin. Oman tietoisuuden laajentuessa, reflektiivisen tutkimuksen sisältämän käsitteellistämisen kautta olen päässyt ymmärtämään joitakin kokemuksiani soitonopettajieni toiminnasta, joka ei aina ollut kovin ymmärrettävää. Silloin emansipaatiolla on sen yhteiskunnallisen merkityksen ohella myös yksilön sisäisen voimantunteen ja valtautumisen merkitys, jota ei voitane vähätellä. Tällaista "emansipaatiota" voisi arkikielessä kutsua jopa itsenäistymiseksi, sillä niin läheisesti se liittyy aikuistumisen kriisiin. Kaikessa hienoudessaan reflektiivisyyden varjopuoli voi kuitenkin olla sellainen käpertyminen omaan itseen, jolloin ihminen unohtaa, mitä hän on suhteessa toiseen. Kristillisen humanismin mukaisesti ihmisen tehtävä olisi silloin tulla omaksi itsekseen suhteessa Jumalaan, jolloin jumalaksi ei muodostu "minä itse", vaan "Toinen" - olipa se sitten "Sinä" tai "Hän".

2.4 Toimintatutkimuksellisuus tässä tutkimuksessa

2.4.1 Dokumenttikirjakokeilu

Oleellisinta toimintatutkimuksessa onkin, että se sisältää tuon "toiminnan" - jonkin uuden ja suunnitellun toimintatavan, jota ei aikaisemmin ole kokeiltu. Tässä tutkimuksessa tällainen toimintatutkimuksellinen kokeilu oli opiskelijoiden pitämä itsereflektiivinen päiväkirja opetusharjoittelun aikana. Kokeilu syntyi keväällä 1998 yhteistyössä ohjaavan opettajan kanssa, mutta suunnitteluvaiheessa ei kuunneltu itse toimijoiden, eli opetusharjoittelijoiden tunteja. Tarkoituksenaan alunperin oli tavallaan kehittää opetusharjoittelua ohjaavan opettajan näkökulmasta, koska hänellä oli halua saada tietoa lisää opiskelijoiden ajatuksista ja kokemuksista voidakseen kehittää jatkossa omaa toimintaansa.

Opiskelijat suostuivat dokumenttikirjakokeiluun mukaan, mutta asia tuntui olevan heille aluksi aika samantekevä. He saivat lukukauden alussa postitse lähettämäni vihkot ja kirjalliset ohjeet (ks. liite 1). Ohjeet olivat vapaat, sillä tarkoitus oli korostaa päiväkirjan henkilökohtaisuutta. Jokainen tulisi käyttämään sitä omalla tavallaan. Haastatteluiden yhteydessä opiskelijoilta kysyttiin, miltä kokeilu oli tuntunut. Kokemukset olivat myönteisiä siinä

vaiheessa, joskaan myöhemmin syksyn aikana ei palattu kokeilun arviointiin. Loppukeskustelussa opiskelijat totesivat itsekkin, että on vaikea sanoa, missä määrin kokeilu vaikutti varsinaisesti kirjoitelman tekoon, mutta ajatusten työstämisessä siitä oli ollut ilmeisesti hyötyä. Näitä opiskelijoiden kokemuksia dokumenttikirjan pidosta on enemmän esillä luvussa 7.

Dokumenttikirjojen pohjalta opiskelijat tekivät lukukauden lopussa vapaamuotoiset kirjoitelmat (ks. liite 2). Kirjoitelmissa opiskelijat kirjoittivat julki omia opetusharjoittelua koskevia ongelmiaan ja ajatuksiaan. Ne monistettiin nimettöminä kaikille ja niiden pohjalta pidettiin ennen joulua yhteinen keskustelupalaveri. Kirjoitelmien sisällöstä on siitäkin kooste luvussa 7.

2.4.2 Syklisyys

Kun dokumenttikirjakokeilu tällä tavoin muodostaa vain yhden ”syklin”, tutkimuksessa ei päästä varsinaisesti toimintatutkimuksen vaatimukseen useista sykleistä - eikä itse asiassa aitoon yhteistoiminnallisuuteenkaan. Ollakseen tässä mielessä aito toimintatutkimus, kokeilu olisi jatkunut vuodenvaihteen yli, jolloin dokumenttikirjan käyttöä olisi jollakin tavoin kehitetty tai muutettu, eli rekonstruoitu, yhteistyössä opiskelijoiden kanssa kevättä varten. Esimerkiksi olisi lisätty jonkinlaista kirjallisuuden käyttöä, pienoistutkielmaa tai dialogisia yhteispalavereja opiskelijoiden ehdotusten (joita tutkimuksessa tulikin esille) pohjalta. Tällaista muutosta on vaikea ennustaa etukäteen, sillä parhaimmillaan toimintatutkimus antaa toimijoille tasavertaiset mahdollisuudet kehittää käytäntöä. Käsittääkseni tällä tavoin ei tehty, vaan kokeilu kesti vain yhden lukukauden.

Tutkimus ei täytä äskeiseltä osin syklisyyden vaatimusta, mutta siinä korostuu syklinen prosessiluonteisuus: tutkimusongelmat olivat alusta lähtien luonteeltaan avoimia ja niillä oli lupa kehittyä ja täsmentyä tutkimusprosessin aikana (ks. Alasuutari 1994, 248; Hirsjärvi ym. 1997, 169 - 175). Aineistosta nouseva uusi tieto on perusedellytys aineistolähtöiselle käsitteellistämiseksi ja tutkijan tietoisuudessa tapahtuneille muutoksille. Näin lähestytään

laadulliselle tutkimukselle tyypillistä, mutta etenkin toimintatutkimukselle ominaista tutkimusongelman projektiivista, itsereflektiivistä ja kumuloituvaa luonnetta (Kiviniemi 1999). Osallistuvana havainnoitsijana ei alussa tiedä kaikkia niitä kysymyksiä, joihin joutuu tutkimuksen kuluessa vastaamaan (Heikkinen 1996, 28; ks. Varto 1992). Kiviniemi toteaa Deweyhin viitaten, kuinka ”ongelma ja sen ratkaisu tulevat täydelliseksi yhtäaikaaisesti” (Kiviniemi 1999, 69). Tätä tutkimuksen syklisyyttä olen tuonut esille aiemmin luvussa 2.1.

2.4.3 Toimintatutkimuksen kriteerit

Toimintatutkimukselle voidaan asettaa tarkasteltavaksi syklisyyden vaatimuksen ohella toisenlaiset ”minimi”kriteerit. Käytän seuraavassa Heikkisen ja Jyrkämän (1999, 25) toimintatutkimuksesta antamia kriteerejä, jotka pohjautuvat erilaisiin toimintatutkimuksen määritelmiin (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 32 - 35). Ne noudattavat keskeisesti kuitenkin Zuber - Skerrittin (1992, 14) asettamia toimintatutkimuksen vaatimuksia. Jos tutkija toimii yhteisössä, jossa yksilöt

- refleктоivat ja kehittävät työtään
- analysoivat toiminnan historiallista kehkeytymistä nykyiselleen
- kehittelevät vaihtoehtoja ongelman ratkaisemiseksi ja tavoitteiden saavuttamiseksi
- tuottavat toiminnasta uutta tietoa,

niin silloin tutkimus on toimintatutkimus.

Miten nämä kriteerit täyttyvät tässä tutkimuksessa? Seuraavassa pyrin kuvaamaan tutkimuksen toimintatutkimuksellisia elementtejä.

Koska tutkimuksessa pyritään tunnistamaan opetusharjoittelijoiden ongelmia, uskotaan tutkimuksen ensimmäisen tason mukaisesti auttavan ohjaavaa opettajaa oman toimintansa kehittämisesssä. Tämähän oli hänen motiivinsa suostua ylipäätään tutkimukseen mukaan. Suostuessaan alltiiksi kriittiselle tarkastelulle häntä ”hirvitti”, mutta hän sanoi ottavansa kaikenlaisen

palautteen oppimistilanteena. Haastattelussa hän pohti omasta kokemuksestaan käsin harjoittelukäytännön eli lähinnä opetusnäytteen merkitystä. Hän pyrki löytämään rationaalisia perusteita nykyiselle systeemille ja etsi siitä hyviä puolia. Hän analysoi haastattelussa myös soitonopetuksen traditiota mm. etukäteen annettujen kysymysten pohjalta (esim. mestari - oppipojan suhteesta ja alisteisuudesta). Luettuaan empiirisen osion hän palautekirjeessään jatkaa kriittisen pohdiskelevia, jopa reflektiivisiä kysymyksiä opetusharjoittelukäytännöstä mm. opetusnäytteen roolista, muutosvaihtoehdoista ja teorian kytkemisestä käytäntöön.

Toisella tasolla opiskelijat pyrkivät omalla kohdallaan reflektoimaan omaa toimintaansa pitämällä päiväkirjaa (eli dokumenttikirjaa) opetusharjoittelun aikana. Heillä oli vahva halu kehittää omaa opetusta ja opettajuutta. Dokumenttikirjakokeilu ”muutti todellisuutta, jotta sitä voitaisiin tutkia”, eli se toimi eräänlaisena interventiona: pyrkimyksenä oli tutkia reflektiivisyyttä antamalla sille ensin tilaa, sillä muutoin sen tutkiminen on vaikeaa (ks. Ojanen 1993b, 132). Opiskelijat toivat haastatteluissa ja kirjoitelmissa esille kokemiaan ongelmiaan sekä niihin myös joitakin ratkaisumahdollisuuksia. Näin he käsittääkseni tuottivat toiminnastaan heille itselleen uutta tietoa.

Viimeisellä tasolla oma roolini on ollut kirjata ylös näitä opetusharjoittelun puitteissa esiintyneitä piirteitä. Toivon, että tutkimus tuottaa näin jotakin uutta tietoa.

2.4.4 Kriittisen toimintatutkimuksen piirre

Ensivaikutelmalta tutkimus toteuttaa enemmän niin sanottua käytännöllistä (eli praktista tai hermeneuttista) toimintatutkimuksen orientaatiota, jossa päämääränä on ”kasvattajien parempi itseymmärrys” ja ”uudenlaisen tietoisuuden kehittyminen”, jossa tutkijan rooli on rohkaista osallistujia osallistumaan ja reflektoimaan omaa toimintaansa. Täten tutkijan ja osallistujien suhde on yhteistyötä, mutta ei kriittisen orientaation mukaisesti kuitenkaan yhteisvastuullista. En katso roolini olleen sen paremmin ulkopuolinen ”asiantuntija” (tekninen taso) kuin ”muutosagenttikan”

(kriittinen taso). (ks. Huttunen & Heikkinen 1999, 169; Zuber-Skerrit 1992,12.)

Uuden lisäulottuvuuden tutkimukseen toi kriittisen toimintatutkimuksen piiriin kuuluva tarkoitus tuoda esille niitä piiloisia uskomuksia, joita sosiaalisessa yhteisössä on toiminnan taustalla. Alunperin tämä ei ollut tutkimusongelma, mutta tällaiseen tulkinnan lähestymistavan paradigman muutokseen jouduttiin aineistonkeruuvaiheessa. Tajutessani, kuinka opetusharjoittelussa osalla opiskelijoista esiintyi harhauttavaa toimintaa, pyrin löytämään rationaalisia perusteita sille, miksi harhauttavan roolin saanut opetusnäyte oikeastaan oli olemassa. Opiskelijoiden ja ohjaavan opettajan haastattelujen kautta päädyin tarkastelemaan soitonopettajan ammattitaitoon liittyvää käsityöläisyyden myyttiä Asko Karjalaisen (1991) opettajan ammattitaidon myytin teorian valossa.

Näin tarkasteltuna soitonopetuksen taustalla vallitsevia piileviä uskomuksia tutkimus täyttää kriittisen toimintatutkimuksen yhden orientaation: tuoda jotakin piilossa olevaa julki, jotta toimijat voisivat sitä itse tarkastella. Jouduinkin siten refleктоimaan ja pohtimaan uudelleen tutkimuksen metodologisia lähtökohtia. Havaitsin, että tuo kriittisen toimintatutkimuksen yksi päämääristä vastasikin perinteistä hermeneuttista tutkimusfilosofiaa. Jouduin perehtymään tarkemmin tuohon hermeneuttiseen lähestymistapaan, jolloin painopiste muuttui toimintatutkimuksesta fenomenologis-hermeneuttiseen aineiston tulkintaan.

2.5 Kohti hermeneuttista tulkintaa

2.5.1 Tulkinnan ja ymmärtämisen luonne

Kuinka luotettavaa sitten on tällainen hermeneuttinen tulkinta? Tutkimuksen aineiston tulkinnan ja ymmärtämisen välinen sidosteisuus kuuluu hermeneuttiseen lähestymistapaan olennaisesti. Hermeneuttinen tarkastelu

tähtää aina tulkintaan ja ymmärtämiseen, joskin samalla tunnustetaan ettei toista voi koskaan täydellisesti ymmärtää – se on mahdottomuus. Olennaista on muistaa, että tulkinnassakin on kyse lukuisista, erilaajuisista ymmärtämiskokonaisuuksista. Tulkinta on aina tulkitsijansa näköinen; subjektiivisuus on voimavara eikä suinkaan este. (Varto 1992, 59 – 62.)

Denzinin (1989) mukaan tulkinnan edellytys on ymmärtäminen, joka on kognitiivinen ja emotionaalinen prosessi. Ymmärrys syntyy vuorovaikutuksellisessa prosessissa ja sen pohjana on jaettu kokemus ("shared experience"). Toisaalta toisen kokemusta ei voi ymmärtää ennen kuin se on jo tulkittu jollakin tavalla. Tulkinnan päätavoite on tehdä silloin tiedostamaton tietoiseksi. (Denzin 1989, 120 – 122, 139.) Tällaista tulkinnan ja ymmärtämisen kietoutuneisuutta nimitetään hermeneuttiseksi kehäksi. Se ei ole umpeutuva kehä, jossa ei edetä mihinkään, vaan avoin ja spiraalimainen, koska se syventää myös tutkijan itseymmärrystä (Varto 1992, 69).

Hermeneuttinen tulkinta edellyttää tutkijalta kykyä empaattisuuteen sekä rationaalisuuteen. Tämä saattaa koitua subjektiivisuuden ongelmaksi, jos tutkija kieltää tunteensa tutkimusprosessin aikana tai vastaavasti antaa niiden muodostua tutkimusta hallitsevaksi ja suuntaavaksi tekijäksi. Itselleni tarpeellista oli konkreettinen etäisyyden otto, joka mahdollisti oikeastaan tulkinnan lopullisen muodon.

2.5.2 Merkityksen luonne

Hermeneutiikalle läheistä sukua on fenomenologia, jota ei hermeneuttisessa lähestymistavassa pystytä sivuuttamaan. Fenomenologiselta kannalta tulkinta onkin empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden aukikerimistä (Varto 1992, 63). Merkityssuhteet ovat puolestaan kokonaisuuksia, joilla ihminen on yhteydessä omaan elämäntilanteeseensa tai kuten Rauhala (1985, 27) sanoo: "Merkityssuhteessa ihminen asettuu *ymmärtävällä* tavalla suhteeseen situaatioonsa". (kursivointi T.A.) Siljanderin ja Karjalaisen (1991, 378) mukaan aineiston tulkinnassa ei riitä pelkästään subjektiivisten kokemusten selkeyttäminen tai tietoiseksi saattaminen, kuten Denzin edellä

antaa ymmärtää, vaan merkityksen ongelmassa olennaista on nimenomaan subjektiivisen ja intersubjektiivisen välinen suhde. Tämä pyrkimys päästä käsiksi yksilöiden kokemusten taakse, eräänlaisiin sosiaalisen todellisuuden kerrostumien tiedostamattomiin osiin, eroaa fenomenologisesta tutkimuksesta omaksi hermeneuttiseksi tutkimukseksi. Tällöin tutkimuksella pyritään parhaimmillaan tavoittamaan yleisempiä merkityksenantoja, eräänlaista universaalia tiedostamatonta. (Siljander & Karjalainen 1991, 383 – 385.)

2.5.3 Halu ymmärtää

Tässä tutkimuksessa merkitys määritellään Karjalaisen ja Siljanderin (1993, 335) sanoin joksikin, ”joka antaa ymmärrettävän rakenteen toiminnalle.” Tutkimuksen ja tutkijan intressini on siis ymmärtää havaitsemiani ja aineistosta esiin nousevia asioita; opiskelijan ja ohjaajan toimintaa. Heidän toimintansa ei ole ymmärrettävää, ennen kuin tarkastellaan yksilöiden toimintaa intersubjektiivisella tasolla, jolloin päästään käsiksi sosiaalisen todellisuuden sisältämiin latenteihin merkitysrakenteihin. Siljander ja Karjalainen (1991, 385) toteavatkin, että hermeneutiikka on sosiaalisen tulkintaa. Juuri tämä, halu ymmärtää, siirsi metodologisen ja paradigmaattisen painopisteen toimintatutkimuksesta hermeneuttiseen.

Tämän vuoksi nostan esille aineiston perusteella tulkintani käsityöläisyyden myytistä, joka selittää opetusnäytteen (eli näytetunnin) roolin opetusharjoittelua ohjaavana tekijänä, joka puolestaan selittää opetusharjoittelun harhautukset. Näin tutkimus täyttää sekä hermeneuttisen että kriittisen toimintatutkimuksen orientaation. Se tuo jotakin piilossa olevaa julki, jotta yhteisön toimijat voivat sitä itse tarkastella.

2.6 Sitoumuksia

Tutkimussuunnitelmavaiheessa tutkimuksen metodologiset lähtökohdat olivat toimintatutkimuksellisesti orientoituneita. Aineistonkeruun aikana alettiin lähestyä enemmän fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä hylkäämättä toimintatutkimuksen periaatteita, kuten tutkimusprosessin syklisyyttä, reflektiivisyyttä ja teorian ja käytännön läheistä vuorovaikutusta. Muutosta ei voitane pitää sattumanvaraisena ailahtelevaisuutena tai ekletisminä, koska laadullisen tutkimuksen projektiivinen luonne mahdollistaa tämä avoimuuden tutkimusprosessissa tapahtuville muutoksille (ks. esim. Alasuutari 1994, 248). Ennen aineistonkeruuta on mahdotonta tietää, mitä aineistosta nousee esiin ja ovatko tutkijan kysymykset edes relevantteja tutkimuskohteen kannalta. Tämän vuoksi tutkimussuunnitelmassa esitettyä teoreettista viitekehystä on tarkistettu useita kertoja. Teoriaa on pyritty luomaan aineistosta käsin.

Etukäteen kuitenkin on tarpeen selvittää omat tiedon- ja ihmiskäsityksensä ja tuotava ne julki tutkimusraportissakin. Samoin kirjoitetaan näkyviin kaikki ne tutkijan henkilökohtaiset sitoumukset ja kokemukset, joilla on mahdollisesti vaikutuksensa aineiston hankintaan, analyysiin ja tulkintaan.

2.6.1 Ihmiskäsitys tiedonkäsityksen taustalla

Ontologisella tasolla tapahtuva ihmiskäsityksen erittely on vaativa ja vaikea prosessi. Sitä kautta sitoudutaan tiettyyn lähestymistapaan tai jopa paradigmaan. En pidä kuitenkaan ihmiskäsitystä omalla kohdallani vakiona, sillä huomaan monen uskomukseni ja käsitykseni muuttuneen opiskeluaikanani, varsinkin lapseni syntymän jälkeen. Ihmiskäsitys on yleinen perusasentoituminen ihmiseen ja tämä sävyttää meidän yksilöllisiä ihmissuhteitamme (Rauhala 1985, 13).

Sitoudun kuitenkin kristillis-humanistiseen ihmiskäsitykseen, jossa merkittäväksi tekijäksi nousee itselleni holistisuudesta paitsi intentionaalisuus

(tiedostamisen ja reflektion mahdollistava kyky), myös situationaalisuus. Rauhalan määritelmän mukaan situationaalisuus on ”ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti” (emt. 1985, 33 – 34). Situaatio on siis elämäntilanne, osamaailmaa, johon ihminen on suhteessa (emt., 26).

Tästä omakohtaisena esimerkkinä on lapsen syntymä, joka on yksi elämäntilannetta radikaalisti muuttava tekijä. Mikään ei ole enää niin kuin ennen, mutta silti olen sama. Uuden elämäntilanteen myötä myös eksistentiaalisen fenomenologian holistisen ihmiskäsityksen kolmas osatekijä, kehollisuus, on konkretisoitunut. Yli puolen vuoden ajan arkipäivän elämää raamittivat kehon toimintaan liittyvät primääritarpeet!

Epistemologisella (tietoon ja totuuteen liittyvällä teoreettisella) tasolla kvalitatiiviseen tutkimukseen liitetään relativistisia ominaisuuksia (ks. esim. Tynjälä 1991, 387– 388). Sanoudun irti postmodernistisesta äärirelativismista, sillä kaikki ei ole suhteellista, vaan ”todellisuus on sitä mitä se on, riippumatta siitä millaiseksi sitä uskomme ja ajattelemme” (von Wright 1981, 92 – 93). Relativismia on puolestaan tässä tutkimuksessa se, että näitä todellisuuksia, tai sitä myöten totuuksia, on useita: ohjaavan opettajan, opiskelijan, minun tutkijana sekä itse lukijan. Katson, että täydellistä objektiivista totuutta opetusharjoittelusta ei voi kukaan kirjoittaa. Perttulakin (1995, 105) toteaa, kuinka elämismaailma on täydempi kuin tutkimuksen käsitys siitä. Silti niin todellisuus kuin totuuskin on olemassa riippumatta siitä, osaammeko määritellä sitä tai emme. Tämä tekee maailmankatsomuksestani kristillisen, sillä itselleni kysymys totuudesta on ohittamattomasti myös uskonnollinen kysymys – ja vaikea (ks. Joh. 14:6). Siten epistemologiset ja ontologiset käsitykseni kietoutuvat ajattelussani toisiinsa.

2.6.2 Henkilökohtaiset kokemukset

Suhdettani musiikkiin voisi luonnehtia kaksijakoiseksi. Olen harrastanut musiikkia pienestä pitäen, ja tiedän, millaista on olla soitto-oppilas – sekä hyvässä että valitettavasti myös pahassa. Tunnustettava on, että olen itsekin

antanut myös pianotunteja, joskaan en kykene mieltämään itseäni mitenkään soitonopettajaksi. Tavallistahan on, että monet musiikkia harrastavat antavat yksityisesti soittotunteja, varsinkin pienellä paikkakunnalla, jossa kaikki halukkaat eivät pääse musiikki- tai kansalaisopistoihin. Tarkoituksena oli jatkaa musiikkiharrastusta ammatiksi asti ja aloitinkin syksyllä 1994 musiikkikasvatuksen opinnot. Kuitenkin koin alan varsin pian itselleni vääränä ammatinvalintana, vaikka oli vaikeaa ajatella, ettei aikaa vievästä harrastuksesta tulisi sittenkään ammattia. Keskeytin opinnot ja aloitin opiskelun opettajankoulutuslaitoksessa 1996. Sittemmin valitsin musiikin erikoistumisaineekseni, joten kytkennät musiikin opettamiseen ovat olemassa. Olen myös ollut lyhyen aikaa laulun pedagogiikkaoppilaana oppilaitoksessa, jossa tutkimus on tehty.

Koska mieheni on ammatiltaan kitaransoitonopettaja, on itselläni ollut mahdollisuus hänen kokemustensa pohjalta monesti keskustella soitonopettajan työn luonteesta ja ongelmista. Soitonopetuksen maailma ei ole jättänyt minua rauhaan, vaan aika ajoin palaan sen ääreen pohtimaan kriittisestikin asioita, joiden ei faktisesti pitäisi edes minulle kuulua. Proseminarityöni (1997) käsitteli aihetta ”Soitonopettajako kasvattaja?” ja tutkimussuunnitelman otsikko oli ”Soitonopettajuutta etsimässä. Tutkimussuunnitelma toimintatutkimuksen hengessä.” Olen tietoisesti käsitellyt soitonopettajuuteen liittyviä näkökulmia jo kolmatta vuotta, joten koen olevani aiheeseeni kohta kyllääntynytkin.

2.6.3 Tutkimusongelmien esioletukset

Alkujaan kyselin, ovatko soitonopettajat kasvattajia? Analysoin Keski-Suomen konservatorion tekstejä (mm. vuoden 1994 opetussuunnitelmaa) yrittäen löytää sieltä kuvaa soitonopettajuudesta. Päädyin tulokseen ”teknisestä asiantuntijuudesta”, jonka vastapoolina ja ihanteenakin yleisessä opettajankoulutuksessa nähdään reflektiivinen asiantuntija. Sain vaikutelman, että soitonopettajakoulutuksessa ensisijaista on pää-instrumentin hallintakyky ja vasta toissijaisesti tulevat pedagogiset opinnot,

koska opintoviikkomäärät pedagogisissa opinnoissa olivat silloin vielä vähäiset.

Halusin opinnäytteessä tutkia käytännössä, miten soitonopettajaksi opiskelevat ylipäätään mieltävät olevansa opettajia? Mitä he ajattelevat kasvatuksen olevan omassa työssään ja miten koulutus tukee heidän kasvuaan opettajaksi? Onko opettaminen todellakin muusikon pakollinen leipätyö? Nämä kysymykset sisälsivät implisiittisesti oletukset, että koulutuksen alkuvaiheessa opiskelijat eivät juurikaan pohtisi omaa opettajuuttaan tai kasvattajana olemistaan, koska koulutus ei tietoisesti pyri tukemaan opiskelijoiden kokonaisvaltaista opettajaksi kasvua, vaan se tapahtuu enemmän kokemuksen ja erehdyksen kautta. Näihin oletuksiin vaikuttivat tiedostamattomasti sekä omat että tuttavieni kokemukset soitonopettajista ja soitonopettajan koulutuksesta eri puolella Suomea.

Keväällä 1998, ennen seuraavan syksyn havainnoinnin vaihetta, opiskelijoilla teetätetyn "kasvatuskirjoitelmien" kautta ilmeni, että he olivatkin varsin orientoituneita pohtimaan kasvattajan rooliaan sekä omaa opettajuuttaan. Jo silloin oli havaittavissa soitonopettajan eetosta eli kutsumusta soitonopettajaksi. Yksi esioletuksistani oli tässä vaiheessa osoittautunut virheelliseksi. Toinen esioletus tässä vaiheessa kuitenkin vielä oli vahvasti mukana. Oletin, että dokumenttikirjakokeilu onnistuessaan lisää opiskelijoiden reflektiivistä ajattelua.

3 AINEISTON KERUU

3.1 Osallistuvuus tutkijana

Olin sopinut keväällä 1998 opetusharjoittelua ohjaavan opettajan kanssa, että havainnoinnin lisäksi syksyllä käynnistettäisiin pienimuotoinen itsereflektiivisen päiväkirjan, eli ns. dokumenttikirjan kokeilu. Syksyn alussa esittäydyin opiskelijoille yhdellä koko ryhmän ohjelmistoseminaaritunnilla,

jossa perustelin dokumenttikirjan pitämisen hyötyä. Esitin piirtoheitinkalvolla yksinkertaisen sovelluksen Kolbin (1984, 42) kokemuksellisen mallin pohjalta. Tätä tilaisuutta ennen olin jo aiemmin lähettänyt postitse opiskelijoille valmiit vihkot ja kirjalliset ohjeet sen pitämisestä (ks. liite 1). Samassa tilaisuudessa ehdotin myös opiskelijoille, että he voisivat lukukauden lopussa kirjoittaa näiden dokumenttikirjojen pohjalta jonkinlaisen kirjoitelman, johon antaisin ohjeet myöhemmin. Opiskelijat suostuivat ehdotukseeni, sekä siihen että tästä eteenpäin olisin mukana seuraamassa harjoitustunteja.

Seurasin harjoitustunteja kolme kertaa viikossa syyslukukauden 1998 ajan, muutamaa yksittäistä kertaa lukuunottamatta. Kävin myös seuraamassa kaksi ohjaavan opettajan pitämää soittotuntia. Pidin seuraamistani tunneista tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjoitin sekä tunnin aikana havaintoja, tunnelmia ja kysymyksiä että jälkeempään pohdintaa havaitsemistani asioista.

Aluksi havainnointini oli passiivista, kunnes kysyin ohjaavalta opettajalta, voisinko osallistua palautekeskusteluun. Olimmehan aluksi sopineet, ettei tutkimus saisi häiritä liiaksi opetusharjoittelun kulkua. Tämän jälkeen esitin yleensä, en tosin aina, yhden tai kaksi kysymystä mieleeni askarruttamaan jääneestä asiasta. Harrastin tutkijana ns. oivaltavaa havainnointia (ks. Varto 1992). Opiskelijat tottuivat läsnäolooni varsin pian, eivätkä tuntuneet piittaavaan ylimääräisestä ihmisestä ja tämä oli myös ohjaava opettajan arvio. Kysyessäni opiskelijoilta haastattelussa läsnäoloni merkityksestä, tyypillisin vastaus oli, että ei opettaessa muistanut, kuinka monta huoneen nurkassa istui. Tosin yksi opiskelija yllättävästi totesi, että toin todellisuutta tilanteeseen, joka hänen mielestään oli *"hirveen keinotekonen"*. Havainnoinnin lisäksi haastattelin jokaista opiskelijaa lukukauden puolivälissä. Lukukauden lopussa haastattelin neljää opiskelijaa toisen kerran. Ohjaavan opettajan kanssa emme keskustelleet kovinkaan usein, kunnes lukukauden lopussa tapasimme kaksi kertaa ja päädyin haastattelemaan myös häntä.

Aivan lopuksi tapasin opiskelijat vielä kerran yhteisessä, jouluisessa tilaisuudessa, jossa jaoin puhtaaksikirjoitetut kopiot opiskelijoiden dokumenttikirjoihin pohjautuvista kirjoitelmista, joista oli sovittu lukukauden alussa. En tavannut opiskelijoita juurikaan harjoitustuntien ulkopuolella. Mahdollisuuksia olisi ollut, mutta valintani oli tietoinen. En halunnut liian läheisiä välejä niin ohjaavan opettajan kuin opiskelijoidenkaan kanssa, sillä olihan osa opiskelijoista entuudestaan hyvän päivän tuttuja (asia jota en voinut etukäteen välttää). Halusin tehdä niin havaintoni kuin myöhemmät tulkintani rauhassa, ilman muiden mielipiteitä. Tällaisesta tutkijan roolista Patton (1990, 206) käyttää nimitystä ”osittainen” tarkkailija. Sen ääripäät ovat täysin osallistuva tai ulkopuolinen tarkkailija (emt., 217).

3.2 Haastattelujen kulku

Opiskelijat haastateltiin ensimmäisen kerran ennen syyslomaa. Haastattelu oli luonteeltaan (osin puolistrukturoitu) teemahaastattelu, eli valmiiksi oli mietitty teemoja ja niihin apukysymyksiä, mutta samalla oli mahdollisuus edetä haastateltavan ehdoilla (ks. Hirsjärvi ym. 1997, 200 - 206). Etukäteen tarkoituksena oli tutustua opiskelijoihin ja luoda pohjaa ”varsinaisille” haastatteluille, mutta kävikin niin, että opiskelijat olivat valmiita puhumaan omista asioistaan ja ajatuksistaan. Opiskelijat eivät tutustuneet haastatteluteemoihin etukäteen. Kaikkien haastattelujen teemat ja apukysymykset ovat liitteenä 3 - 5.

Opiskelijoiden haastattelujen kesto oli keskimäärin 45 minuuttia. Joidenkin kohdalla kysymykset ja vastaukset olivat täsmällisiä, kun taas toisten kohdalla tilanne oli vapaamuotoisempi. Haastattelut keskeytyivät harvoin, sillä ne tehtiin erikseen varatussa tilassa, joko jossakin pianoluokassa tai oppilaitoksen kokoushuoneessa. Haastatteluun vaikutti vapauttavasti myös nauhoittaminen äännettömälle minidisc-laitteelle, mihin opiskelijoilta kysyttiin lupa. Haastattelut tehtiin viikon aikana, yleensä yksi, enimmillään kaksi päivässä.

Lukukauden lopussa opiskelijat valittiin toiseen haastatteluun sen mukaan, miten he edustivat aineistoa kokonaisuudessaan. Ensimmäisen haastattelun perusteella oli mahdollista jakaa opiskelijat karkeasti kahteen ryhmään: ne, joilla opetusharjoittelu vastasi omia tarpeita ja ne, joilla ei. Toiseen haastatteluun valittiin ensimmäisestä ryhmästä kaksi, jälkimmäisestä yksi ja lisäksi yksi opiskelija, joka ei selvästi tuntunut kuuluvan kumpaakaan ryhmään. Valinnalla ei näin haluttu korostaa ”tyytymättömien” opiskelijoiden osuutta. Lisäksi katsoin, että jokainen pienryhmä oli edustettuna.

Tällaisen harkitsevan ja tarkoituksenmukaisen ”otannan” (ks. Patton 1990, 169, 179) tarkoituksena oli selvittää havaittuja ristiriitaisuuksia opiskelijoiden kokemuksista. Merkittävimmäksi kysymykseksi ennen toista haastattelua muodostui kysymys harjoitustuntien ”todellisuudesta”. Valinta ei ollut helppo ja jälkikäteen ajateltuna olisi ollut ehkä viisasta haastatella kaikki uudestaan, vaikka se olisi lisännyt työmäärää huomattavasti.

Samoin ohjaavan opettajan haastattelu oli lukukauden lopussa. Se jakaantui kahteen osaan, jotka olivat viikon välein. Tämä mahdollisti sen, että molemmat pystyivät miettimään haastattelun herättämiä ajatuksia itsekseen. Toisaalta ensimmäinen haastattelu keskeytyi aivan liian nopeasti ja meneillä oleva asia jäi kesken. Ohjaava opettaja sai haastattelun teemat pari päivää aikaisemmin sähköpostitse, koska olimme jo aikaisemmin keskustelleet mm. mestari - oppipoika -asetelmasta. Halusin hänen saavan hiukan aikaa jäsentää ajatuksiaan ja mielipiteitään, jottei hän joutuisi vastaamaan vaikeisiin kysymyksiin yhtäkkiä (ks. liite 5a).

Kokonaisuudessaan koin haastattelut luontevina tilanteina ja parhaimmillaan aitoina keskusteluhetkinä, joissa sain kuuntelevana osapuolena esittää tarkentavia kysymyksiä. Tunsin tasavertaisuutta niin opiskelijoiden kuin ohjaavan opettajankin kanssa. Pyrin kunnioittamaan toisen ihmisen mielipiteitä ja kokemuksia aitoina ja tosina.

3.3 Aineiston luokittelu ja analyysi

Pyrin litteroimaan haastattelut sanatarkasti kunkin haastattelurupeaman jälkeen. Haastattelijan kysymykset ja kommentit on lihavoitu. Pilkut osoittavat lyhyitä taukoja ja eleet, naurahdukset ja selitykset ovat hakasulkeissa. Sanan keskeytykset on merkitty ajatusviivoin ja pitkät tauot kolmella pisteellä. Raporttiin katkelmien ulkoasua on stilisoitu luettavuuden vuoksi. Turhat toistot ja merkityksettömät pikkusanat on karsittu ja samoin jaettu pitkiä virkkeitä lyhyemmiksi lauseiksi muuttamatta kuitenkaan sanojen järjestystä. Opiskelijoiden sitaattit esiintyvät ilman koodeja. Ohjaajan koodi tarkoittaa joko ensimmäistä tai toista haastattelua litteroidun aineiston sivunumeroineen.

Ensimmäisen haastattelukierroksen aineisto analysoitiin käyttäen metodisesti apuna Juhani Perttulan (1995) edelleen kehittelemää A. Giorgilta peräisin olevaa fenomenologisen psykologian merkityssuhteita koskevaa analyysimenetelmää. Litteroitu aineisto luokiteltiin kolmeen pääkategoriaan käyttäen apuna haastattelurungon teemoja: ammatinvalintaan, opiskeluun ja opetusharjoitteluun. Näistä opiskelu- ja opetusharjoittelu -osiot jakaantuivat samanaikaisesti pieniin kategorioihin. Opiskelu -osio muodostui aluksi seitsemästä pienemmästä yksiköstä, joita olivat nautinto, kritiikki, muu opiskelu, odotukset, suhde, tutkinnot ja tunnelmat. Kun aineistoa luettiin uudestaan, uusiksi kategorioiksi muodostuivat suhde soitonopettajaan, tutkinnot, taiteilija/pedagogi. Opetusharjoittelun osalta luokittelun tekniikka oli yhtäläinen. Konkreettisesti luokittelussa käytettiin apuna värikyniä, jolloin kukin väri merkitsi tiettyä kategoriaa. Ennen tätä vaihetta aineisto oli luettu läpi kaksi kertaa. Luokittelun jälkeen luin aineistoja läpi uudestaan.

Toisia haastatteluja ei analysoitu yhtä systemaattisesti. Niissä nousivat esille tapauskohtaisesti opiskelijoiden omat yhtäläiset ja ominaislaatuiset musiikkikasvatusnäkemykset (millaista heidän oma soitonopetuksensa oli ja millaista he haluaisivat sen olleen, ja näiden näkemysten yhteys opetusharjoitteluun), joiden luokittelu ei ollut enää mielekästä. Tällöin aineiston analysointia ja tulkintaa ei kyetä erottamaan toisistaan, jolloin

lähtökohtana on aineiston kokonaisvaltainen tarkastelu. Ohjaavan opettajan haastattelun analysointi tapahtui vastaavanlaisesti.

Dokumenttikirjaan pohjautuvat vapaamuotoiset kirjoitelmat analysoitiin aineistosta käsin nousevaan neljään teemaan: opettaminen, musiikkikasvatus, opettajapersoonallisuus ja oppilas. Aikaisemmin keväällä kirjoitetut kasvatuskirjoitelmat analysoitiin samoin aineistosta käsin kolmen pääteeman mukaan: musiikkikasvatus, vuorovaikutus ja ihmisenä kasvu.

3.4 Tulkinnan syventäminen

Noudatin käytännössä tällä tavoin yleistä laadullisen tutkimusaineiston analyysitapaa, jossa pyritään tulkitsemaan aineistosta käsin havaittuja merkitysrakenteita (ks. Patton 1990, 390; Perttula 1995, 94 - 95). Käytetty menetelmä eroaa kuitenkin puhtaasta fenomenologisesta menetelmästä mm. siten, että aineiston analysointi tapahtui yhtäaikaisesti yksittäisellä ja yleisellä tasolla. Perttulan analyysimenetelmässä analysoidaan ensin yksilökohtaiset ja yksittäiset merkitysverkostot, jotka sitten muodostavat yleisiä merkitysverkostoja. Tosin fenomenologisesti Perttula jää yleisten merkitysverkostojen tunnistamisen ja kuvailun tasolle, mikä klassisen hermeneutiikan mukaisesti ei vielä riitä. Siinä tulkinnassa on tarkoitus päästä yleisten merkitysverkostojen ”taakse”.

Lisäksi fenomenologiselta kannalta katsottuna tutkimuksessa riittää se, että tulkitaan pelkästään konkreettisia kokemuksia. Tässä tutkimuksessa tutkitaan kuitenkin kokemusten lisäksi myös käsityksiä, mielipiteitä ja näkemyksiä, joiden kautta uskotaan tavoitettavan intersubjektiivisia eli yhteisölle ominaisia piileviä merkitysrakenteita (tai ”merkitysverkostoja” tai ”merkitys-struktuureja” - näen käsitteet toisillensa likimain synonyymeinä). Yhteisölle ominaiset piilevät eli latentit merkitysrakenteet sisältävät tiedostamattomina niin ”sosiaalisen kielioopin”, rutinoituneet toimintakäytännöt kuin perusmyytitkin (ks. kuvio 3). Vaikka tutkimus ei varsinaisesti kohdistu

sosiaaliseen interaktioon, käytännössä se sitä kuitenkin on. Hermeneuttinen tutkimushan on sosiaalisen tutkimista (Siljander & Karjalainen 1991, 385).

	tiedostettu	tiedostamaton
Subjektiiivinen (yksilölle ominainen)	1. intentiot * tunteet * tarpeet * tavoitteet	2. piilotajunta * tiedostumattomat "havainnot" * tunnetilat
historiallinen Intersubjektiiivinen (yhteisölle ominainen)	3. yhteisön * normit (viralliset ja epäviralliset) * roolit * kulttuuriset ideat * moraalit	4. yhteisön * sosiaaliset "kieliopit" * rutinoituneet toimintarakenteet * perusmyytit = latentit merkitysstruktuurit
universaali	5. yleispäteviksi uskotut kulttuuriset ideat ja ideaalit (esim. moraaliset periaatteet)	6. universaalit generatiiviset sääntöjärjestelmät

Kuvio 3. Toiminnan merkitystasot Karjalaisen & Siljanderin (1993, 336) mukaan

Edellä oleva kuvio tulee ymmärrettäväksi, jos konkretisoidaan sitä tutkittavien kontekstissa (ks. kuvio 4). Lukija arvioinee sovellusta kriittisesti omien kokemustensa pohjalta. Muistettakoon, että sovellus on väkisin yksioikoinen ja puutteellinen.

	tiedostettu	tiedostamaton
Subjektiiivinen (yksilölle ominainen)	1. opiskelijoiden ongelmat opetusharjoittelussa, tarve laaja-alaisuuteen, opetusharjoittelun arvostamiseen	2. esim. opetusnäytteen pelko, jännittäminen, huonouden kokemus soittajana
historiallinen Intersubjektiiivinen (yhteisölle ominainen)	3. esim. mestari – oppipoika -rooliparit, tutkintojärjestelmä	4. esim. palautteen ja kriittikin suhde, perusmyytit: synnynnäisyys, yksityisyys, sanominen, käsityöllisyys
universaali	5. esim. "musiikki sanaton kieli"; "musiikki yhdistää"	6. mestari - oppipoika??

Kuvio 4. Toiminnan merkitystasot tutkimuskohteessa

Tässä tutkimuksessa taso 1 aktivoituu opiskelijoiden opetusharjoittelussa kokemien ongelmien kautta. Piilotajuntaa heijastavat tunnetilat (tasolla 2) jäävät vain maininnan tasolle. Oppilaitoksen tiedostettuja normeja ja rooleja edustaa mm. juuri mestari - oppipoika- tai pelkästään opettaja - oppilas - asetelmat. Myös tutkinnot kuuluvat tähän tasoon tai sitten enemmän tason 4 ”rutinoituneisiin toimintarakenteisiin”. Pidän niitä kuitenkin yhteisössä varsin tiedostettuina käytäntönä, joten siksi asettaisin ne tasolle 3. Tasolle 4 ne voitaisiin sijoittaa, jos ajatellaan niiden tiedostamatonta, keskeistä merkitystä yksilön situaatiossa. Voitaisiko kuvitella musiikkioppilaitosta ilman tätä järjestelmää?

Taso 4 korostuu tässä tutkimuksessa. Sosiaalista kielioppia tarkastellaan harjoitustuntien ”todellisuuden” kohdalla: mitä siellä tehdään ja mitä ei tehdä? Miksi opiskelijoiden ja ohjaavan opettajan käsitykset ovat erilaiset? Mitä erilaisia tulkintakehyksiä on havaittavissa? Muutoin sosiaalinen kielioppi heijastuu yleisessä suhtautumisessa kritiikkiin (kuka saa kritisoida ja ketä). Tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan soitonopetusta koskevia perusmyyttejä ns. käsityöläisyyden myytin kautta.

Tasolla 5 voisi esimerkinomaisesti mainita yleisiä lausahduksia tai uskomuksia musiikin universaalisista kulttuurisista ideoista, kuten ”musiikki on sanaton kieli” tai ”musiikki yhdistää”. Tähän tasoon voisi liittää myös ajatukset musiikin esteettisyydestä (ks. esim. Westerlund 1997). Tasolla 6 jätetään lukijalle kysymys, onko mestari - oppipoika -asetelma ollut välttämätön ehto musiikin (soittamisen) siirtymisessä sukupolvelta toiselle universaalilla tasolla?

4 TAUSTAA OPISKELIJOISTA JA OPPILAITOKSESTA

4.1 Opetusharjoitteluryhmä

Ryhmän jäseniä oli seitsemän, joista yksi oli mies. Opiskelijoiden keski-ikä oli noin 22 vuotta. Ryhmä koostui pääaineenaan pianoa soittavista opiskelijoista, joilla oli menossa toinen vuosi opettajalinjalla. Yksi opiskelijoista aloitti kuluvana syksynä uutena ryhmänjäsenenä ja toinen teki yhtä aikaa kahta opetusharjoittelua. Neljä opiskelijaa oli suorittanut oppilaitoksessa joko toisen koulutusohjelman tai olivat olleet ns. "valmentavalla" linjalla tai lyhytaikaisesti perustutkintolinjalla. Ainoastaan kolme opiskelijaa aloitti suoraan lukion jälkeen opettajalinjalla. Heistä kaksi oli tullut toiselta paikkakunnalta ja kolmannella, suoraan opettajalinjalle tulleella, oli jo entuudestaan takanaan musiikkiopisto-opintoja konservatoriossa. Lapsesta asti konservatoriossa opiskelleita oli kaksi, joista toinen oli ollut välillä töissä toisella paikkakunnalla.

Opiskelijoista kaikilla oli jonkinlaisia yhteyksiä yliopisto-opiskeluun. Viisi seitsemästä suoritti parhaillaan opintoja mm. musiikkitieteessä, kasvatustieteessä, erityispedagogiikassa, filosofiassa ja historiassa. Lisäksi kokemuksia oli matematiikan, luovan kirjoittamisen, ekologian ja lastentarhaopettajakoulutuksen opinnoista.

4.1.1 Ammatinvalinta

Suurella osalla opiskelijoista ammatinvalinta ei ollut itsestään selvää. Vaihtoehtoja oli ollut runsaasti: kasvatustiede, jokin opettajakoulutus, matematiikka, lääketiede, kirkkomusiikki, psykologia, toimintaterapia ja musiikkitiede. Monelle kuitenkin halu musiikkialalle oli muodostunut vahvaksi. Opettajalinjalle todella "päästiin" ja sen eteen suuri osa oli tehnyt töitä. Kahdella oli kuitenkin toisenlaisia kokemuksia. Yksi opiskelijoista koki päässeensä linjalle "vahingossa", josta aiheutuikin sitten ensimmäisen opiskeluvuoden aikana kriisi, jolloin keskeyttämistäkin harkittiin vakavasti:

”Ai, tää on ihan tuttu paikka sulle (joo) ollu sitten?

Joo (--) ja sitten eksyin tänne, ei mun pitäny ikinä tänne jäädä. **(Ei pitänyt? No kerro, miten sää eksyit?)** No emmä tiedä, mä vaan hain tänne sen takia että jos ei muuta pääse ja jos sattuis tänne pääsemään niin voi yhden vuoden olla täällä. Ja sit mä olin viime vuoden lähdössä pois täältä koko ajan, mut sitten kun mun piti lähteä pois, niin en mä päässytäkään sinne. En oo saanut ittestäni irti niin paljon, että oisin voinu luopua.”

Samoin toinen opiskelija koki enemmänkin ajautuneensa kuin tietoisesti hakeutuneensa opettajalinjalle, vaikka hänellä olikin hyvin vahvana eräänlainen opettajaeetos. Soittoharrastuksesta ei päässyt irtautumaan ja toisaalta opiskelupaikka tarjosi myös muita mahdollisuuksia kehittää omia musiikillisia taitojaan:

”Joo, kyl mä ilman muuta silloin halusin opettajaksi kuitenkin, (--) kun mulla on ollu tavallaan sellainen opettajakutsumus nimenomaan aina (--) Mutta emmä ehkä tavallaan kuitenkaan ajatellut että musta tulee pianonsoitonopettaja että mä jotenkin, että mä en kuitenkaan ajatellut sitä. Että nyt se on jotenkin muuttunut että mä voisin kuitenkin ajatella sitä **(ett susta tulee pianonsoiton opettaja?)** Ett mä ehkä aattelin ett musta tulee mieluummin joku muu opettaja kuitenkin, että tää on vaan vähän semmoinen sivubisnes. (--)

Miks sä oot halunnut musiikin opettajaksi?

Siis en mä oo sitä kauheesti halunnutkaan, mä en vaan jotenkin päässyt irti siitä soittamisesta. Mä vaan jatkoin ja jatkoin ja, emmä tiiä oliko siinä jotain sellaista että mä vaihdoin sitten pianoon, että mä oon tässä sitten parempi kuin (- -) No toi [muut vapaavalinteiset opinnot] on ollut mulle aina oikea haave, että kyllä mulla on sellanen takaportti, että kun mä pääsen tänne, niin mä saan tehdä sitäkin.”

Muita kannustimia opettajalinjalle olivat mm. oman soitonopettajan antama myönteinen esimerkki omasta ammatistaan. Tyypillisin motiivi hakeutua juuri opettajalinjalle, eikä esim. muusikonlinjalle, oli kuitenkin halu opettaa pianonsoittoa ja halu kehittää omia didaktisia kykyjä. Joukossa olivat lähes kaikki (karkeasti määriteltynä 5/7) niin sanottuja kutsumusopettajia. Toki rinnalla oli halu opiskella musiikkia ja kehittää omia musiikillisia taitojaan ja lahjojaan, mutta päinvastoin kuin oletin, joukossa ei ollut sellaisia, jotka eivät olisi olleet kiinnostuneita opettamisesta ja omasta opettajuudestaan opiskelun alkuaajoista lähtien. Opiskelijat olivat sangen orientoituneita

pohtimaan soitonopetukseen liittyviä kysymyksiä. Ensimmäisen vuoden aikana myös linjalle "eksyneet" alkoivat löytää omaa opettajaidentiteettiään:

"Minkä verran sä ajattelet että susta tulee nyt opettaja? Nyt tulee opettaja? Kyllä mä nyt aattelen, että musta tulee opettaja (mm), kyl mä aattelen että mä haluun, kyllä mulla on semmonen. (--) On kiva nähdä se, että joku edistyy, että ehkä se. Ja on kiva toteuttaa jollekin iloa siitä että se oppii, on semmonen tietynlainen opettajan identiteetti kasvanut [naurua] (pikkuhiljaa) joo."

Ammatinvalintaprosessille tyypilliset opiskelun alun identiteettikriisit, joihin kuuluu myös harkinnat keskeyttämisestä, oli haastatteluhetkellä neljällä opiskelijalla. Vuotta myöhemmin ilmeni että heistä kaksi oli kuin olikin keskeyttänyt opinnot oppilaitoksessa. Opintojen keskeyttäminen ei ollutkaan vain hetkellinen mielialan vaihteluista riippuva vaihtoehto, kuten olin ajatellut, vaan hyvinkin todellinen ratkaisumahdollisuus.

4.1.2 Aikaisemmat opetuskokemukset

Kaikilla opiskelijoilla oli jonkinlaisia omakohtaisia kokemuksia soiton opettamisesta joko yksityisoppilaille tai jossakin kansalaisopistossa. Suurin osa sanoi nyt jälkikäteen, kuinka oma opetus ennen koulutukseen pääsyä oli ollut pianotekniikan osalta taitamatonta. Koulutuksen myötä lisääntyi ymmärrys, kuinka opettaa ylipäättään instrumentin hallintaa ja soittoa:

"Mä tajusin vasta, että ei tosiaankaan, ei kannata lähteä opettamaan sillä tavalla. (niinku sä opetit silloin vai?) Niin se on nyt ihan erilaista. Eri lähtökohdat ja pitää tietää monia eri asioita että osaa keh-, ohjata sitä tekniikkaa (joo), sitä perustekniikkaa (- -) Me ei tehty niin paljon sitä musiikkia heti alusta pitäen (mm), että mä vaan kontrolloin että se menee oikein."

Tunnetasolla kokemukset olivat kuitenkin positiivisia. Opetuksesta "tykkättiin" ja siihen "ihastuttiin", se oli "kivaa ja tuntu oikealta", opetus tuntui "hyvältä": "mä olin aina ihan innoissaan sen tunnin jälkeen, vaikka ois silleen ollu väsynykin kun alottaa sen tunnin, mutta sitten jotenkin... Kyllä mää tykkäsin, kun mä lapsista tykkään niin." Sekin opiskelija, joka vielä epäroi

halujaan juuri soitonopettajaksi, kuitenkin piti itse opettamisesta ja kehitti itseään ja opetustaitojaan ennen koulutukseen hakemista:

”Onks sulla millaista työkokemusta muuten oppilaitten kanssa?

No, kyl mä oon aika kauan, varmaan, joku neljä vuotta ennenkuin mä aloitin opiskelut täällä. (Antanut yksityistunteja?) Niin. (Millaiset kokemukset sulla siitä on?) No, se oli kauheen kivaa mun mielestä että, just se ehkä. Ne oli kauheen innostuneita. Sitä sitten itekseen tutki kaikkee kirjallisuutta ja muuta että löytyi silloin ratkaisun niihin omiin ongelmiinsa siinä yksityisopetuksessa. Ja kyllä siinä oppi mun mielestä kauheesti ja lapsetkin oppi jotain, vaikka nyt tajuaa teknisesti että oli se opetus aika surkeeta.”

4.2 Oppilaitos muutoksessa

Tutkimuksen aineisto kerättiin Keski-Suomen konservatoriossa (1.8. 1998 alkaen ”Jyväskylän ammattikorkeakoulun kulttuurialan musiikin koulutusohjelma”) vuoden 1998 aikana. Konservatoriossa oli kaksi opettajalinjaa: musiikkileikkikoulun opettajalinja ja musiikkioppilaitoksen opettajalinja. Aiemmin oppilaitoksessa annettiin myös musiikkiopistotasosta perusopetusta, mutta ammattikorkeakouluun liittymisen prosessissa siitä luovuttiin. Konservatorio on näin keskittynyt ammatilliseen opetukseen ja yksi painopiste on juuri pedagogisten opintojen eli opettajankoulutuksen kehittäminen.

Tutkimus ajoittui keskelle muutosprosessia, jossa monet asiat etsivät uutta muotoaan: opetussuunnitelma, opintokokonaisuuksien sisällöt, tutkinnot instrumenteissa ja pedagogiikassa, uudet virkajärjestelyt, uudet koulutusohjelmat, yhteistyö ammattikorkeakoulun, kadun toisella puolella sijaitsevan Jyväskylän musiikkiopiston ja lähellä sijaitsevan musiikkitieteen laitoksen kanssa jne. Sekä opiskelijat että opettajat joutuivat elämään tilanteessa, jossa moni asia oli epävarmaa opiskelijoiden opintojen vapaavalintaisuudesta lähtien aina ohjaavan opettajan viran jatkumiseen asti.

4.2.1 Vahvuudet

Keski-Suomen konservatorio on vastaaviin oppilaitoksiin verrattuna edelläkävijä panoksestaan opettajankoulutukseen. Oppilaitoksessa vierailut kansainvälinen arviointiryhmä toteaa raportissaan *Conservatories of Finland. Report of International Evaluation Team (1997, 35)*, kuinka oppilaitos on tehnyt pioneerityötä kehittäessään ulkopuolista ja sisäistä arviointia (ks. Arviointiraportti 1996 ja Itsearviointiraportti 1996). Itsearvioinnin osio sisällytettiin pedagogisiin opintoihin vuonna 1994, jolloin konservatorio teki lainsäädännöllisten uudistusten yhteydessä oman opetussuunnitelmansa.

Oppilaitoksen erityisenä vahvuutena pidetään läheistä sijaintia Jyväskylän yliopistoon nähden. Se on mahdollistanut yhteistyön mm. musiikkitieteen laitoksen kanssa. Kansainvälisen arviointiryhmän (1997, 33) mukaan noin 30% opiskelijoista sisällytti opintoihinsa opintoja yliopistosta. Näin opiskelijoilla on halutessaan varsin hyvät mahdollisuudet yksilölliseen opetussuunnitelmaan. Oppilaitoksen linjanveto onkin, että se keskittyy enemmän taiteellisten ja käytännöllisten taitojen opetukseen, jolloin yliopisto tarjoaa enemmän soitonopiskelijoita tukevaa teoreettista tietoa esimerkiksi musiikkitieteessä, musiikkikasvatuksessa ja kasvatustieteessä.

4.2.2 Valoisa ilmapiiri

Arviointiryhmä (1997, 37) toteaa oppilaitoksen yleisen vaikutelman olevan *"one of high pedagogical ambition combined with a goal – orientated administrative policy."*

Opiskelijoiden omat kokemukset oppilaitoksen yleisestä ilmapiiristä olivat hyvin valoisat. Pienet opetusryhmät ja läheiset välit opiskelijoiden ja opettajien kesken olivat myönteisesti koettuja piirteitä. Opiskelijat kuvailivat oppilaitostaan ilmauksin kuten *"yhteisyys ja lämpö"*, *"kotoisa paikka"*, *"tuttu kenen kanssa vaan"* ja *"hirveen ystävällinen paikka"*. Myös opettajat olivat *"hirveen ihania"* ja saivat tunnustusta:

”Mistä sä nautit, mikä on täällä hyvää?

Ootahan, mm (liian vahva sana? [tarkoittaa 'nauttia' –verbiä]) Hyviä opettajia mun mielestä, tota, ensinnäkin ammattitaitosia ja innostavia ja kannustavia ja silleen, ottaa tosiaan yksilön huomioon ja (mm), siinä ehkä tärkeimmät, musta tosi hyvät opettajat.”

4.3 Opiskelu oppilaitoksessa

Ymmärtääkseen opiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelussa, on syytä ensin tutustua opiskelijan muuhun opiskeluun oppilaitoksessa. Nämä kokemukset muodostavat sen kontekstin, jonka kautta myös soitonopetuksen kulttuuria tuntemattoman on helpompi ymmärtää kokemuksia itse opetusharjoittelussa.

Vaikka opiskelijat näkivät tärkeänä oman kehittymisen opettajana ja halusivat panostaa opetusharjoitteluun, eniten aikaa haluttiin käyttää omaan soittamiseen. Soittaminen oli keskeinen osa opiskelijan minuutta. Osalle opiskelijoista sisäistä ristiriitaa aiheuttikin jännite soittamisen ja opettamisen eli ns. taiteilijan ja pedagogin roolien välillä. Yleisiä ongelmia olivat lisäksi soiton harjoittelun epäsosiaalisuus, ”istuminen kopissa”, kiireen tuntu ja oman ajankäytön hallinta. Vaikka opiskelupäivät olivat työntäyteisiä, silti monet kaipasivat opintoihinsa enemmän laaja-alaisuutta, jopa yleissivistystäkin. Opiskelijathan opiskelivat soittamisen ja didaktiikan ohella myös mm. musiikin teoriaa, historiaa, säveltapailua jne. (ks. JAMK:n opintojaksot ja jaksotukset 1998 - 1999)

Osa olisi halunnut pääinstrumentin ohella kehittää itseään monipuolisina muusikkoina, mutta toisaalta opettajat, ja ehkä toiset opiskelijatkin kuitenkin odottivat heidän käyttävän aikaa eniten juuri pääinstrumentin harjoitteluun. Tutkinnoissa menestymiseen oli paineita. Osa oli myös kokenut, ettei opetusharjoittelua ”arvostettu tarpeeksi”.

”Mitä on ollu semmosta, joka on alkanu ottaa päähän? Mitä nyt tehään tälle, vois tehdä toisinkin?”

(--) Mun mielestä vois ehkä arvostaa enemmän just noita meidän opetusharjoittelua. Ett mun mielestä täällä on vähän semmonen meininki, että vaan se oma soitto on tärkeintä. Kuitenkin on totuus, että meistä kenestäkään ei tuu pianistia, esiintyvää pianistia, (mm), että jotenkin se painopiste vois vähän... **(keskittyä enemmän siihen opettamiseen?)** Tai vähän niinku opettajien taholta arvostettais sitä ja ymmärrettäis että se on meille tärkeä.”

4.3.1 Suhde omaan soitonopettajaan

Suhde omaan soitonopettajaan oli ja on keskeinen osa opiskelijan arkipäivän elämää. Opiskelijat pitivät myönteisenä asiana läheistä suhdetta opettajaansa. Yleisesti oppilaitoksen opettajia pidettiin ammattitaitoisina ja hyvinä. Koska suhde oli tärkeä, siinä tapahtuneet muutokset heijastuivat kokonaisvaltaisesti opiskelijan muuhun elämään.

Monelle oli tapahtunut opettajanvaihdos opiskelujen alkuvaiheessa. Usein samalla tuli myös teknisiä ja musiikillisia muutoksia verrattuna edellisen opettajan opetukseen.

”Millainen oli viime syksy, sellainen ensivaikutelma, että miten lähtee opiskelut menemään?

Soittojen puolesta mulla oli silleen aika takkuamista, kun just vaihtu opettajat ja (mm) kaikki tommoset jutut kokonaan. Tekniikka meni uusiks kokonaan ja tuntu että tästä ei tuu ikinä mitään. Mutta kyllä se siitä lähti.”

Oman opettajan ”koulukuntaan” sisälle pääseminen vei aikaa, etenkin jos opetustyyli poikkesi ratkaisevasti aikaisemmasta, esimerkiksi palautteen antotavan suhteen.

”Miltä se tuntu alussa se (--) systeemi?

Alussa se oli aika järkyttävä kokemus. Se oli niin totaalisen erilainen se palautteen antotapa (mm), mutta kun sen tiesi, että se tapahtui kaikille, jotka ei aiemmin oo ollu (--) opettajalla, niin se oli silleen helppoa, ja kun niitä kokemuksia pysty jakamaan (mm, et ole ainut?). En ollut ainut.”

Koulukuntaan sisälle pääsemisen myötä väheni myös mahdollinen alkuaikojen kunnioitukseen liittyvä pelko:

Miltä se [uusi opettaja - uusi tekniikka - juttu] on sit tuntunut?

"No aika jännittävältä (--), se sinänsä alkaa tuntua kotoisammalta. Täällä on ollu hirveen ihanaa, että mulla on just tommonen opettaja mikä mulla on, koska me henkilöinä tullaan aika hyvin toimeen. Mulla ei oo mitään kynnystä hänen kanssaan. Ensiksi mä pelkäsin häntä aika paljon, koska kattoo meriittiluetteloita, professori ja ansioitunut taiteilija ja kaikkea muuta. Sinne meni melkein kontallaan sinne tunnille, että hallelujaa, anteeksi kun olen olemassa. Mutta nyt, kun siihen persoonaan on tutustunut, niin se on paljon helpompaa."

Kuluvan syksyn alussa kahdella opiskelijalla oli tapahtunut opettajanvaihdos, joka vaikutti heidän mielialaansa, opiskelumotivaatioonsa ja myös toimintaan opetusharjoittelussa. Toisella opettajavaihdos aiheutti syyllisyyttä. Toinen oli kokenut vaihdoksen "mahtavana juttuna", koska hän oli kokenut olleensa liian kauan samalla opettajalla. Opinnot eivät enää edenneet opiskelijan toivomalla tavalla ja vaihdoksen myötä hän sai tarvittavaa uutta näkökulmaa sekä omaan soittoonsa että myös omaan opetukseensa.

"Kun mä menin tonne [uudelle opettajalle], niin musta tuntu että alko palat lokahtelea paikolleen. Mä sain kysymyksiin vastauksia hirveesti ja se on heijastunu suoraan mun opetukseenkin. Mä oon huomannu että mä opetan paljon johdonmukaisemmin nykyään ja mä tiiän paremmin koko ajan mitä mä oon tekemässä. Mä olin tavallaan vähän hukassa viime vuonna siinä ykköspedissä, kun se on hirveen tärkeää että se oma opettaja, että se on itelle sopiva ja se osaa neuvoa oikealla lailla ohjeita."

Myös ohjaava opettaja oli nähnyt instrumenttiopettajan vaikutuksen opiskelijan toimintaan opetusharjoittelussa. Instrumenttiopettajan opetus näkyi opiskelijan omassa soitossa ja tätä kautta heijastui opiskelijan tekemiin ratkaisuihin omassa opetuksessaan. Mahdolliset "hankaukset", olivatpa ne sitten ihmissuhteessa tai omassa soitossa, aiheuttivat epävarmuutta musiikillisten tai teknisten asioiden opettamiseen.

”Mikä on nyt toisin kuin viime syksynä? Mikä on eri tavalla?”

Toisin on oikeestaan se, ettei enää tarvi sanoo niin paljon sitä, että mitä sanoo ja mitä tekee. (Missä asioissa?) No, esimerkiksi voi olla jo etukäteen vähän varmempi siitä, että jos menee opettamaan esimerkiksi näytetunnille jotain ranneliikettä, niin voi olla varma siitä, että mahdollisesti voi olla oikee se ranneliike. Viime syksynä se oli sitä, että hmm, enpä ole itse koskaan katsonut ranteitani kun soitan, että mitenhän tämä oikeestaan pitäis tehdä. Jotkut semmoset perusjutut on ruvennut selkiintymään.”

4.3.2 Ristiriitaiset tutkintotilanteet

Suomalaisessa musiikkioppilaitosjärjestelmässä soitonopiskelijat ovat tottuneet pienestä pitäen tutkintoihin eli soittonäytteisiin omasta edistymisestään. Musiikkiopistoon kuuluvat perustutkinnot 1/3 - 3/3 ja näiden jälkeen I - tutkinto eli ”tolppaykkönen”. Ammattitutkintojen (IIA ja IIB) jälkeen on mahdollista tehdä vielä jatkotutkinto (tai Sibelius-Akatemiassa suoritettava ”diplomi”). Tämä tutkintokäytäntö on opiskelijoiden mukaan jonkin verran muuttumassa ammattikorkeakoulu-uudistusten myötä. Opiskelijat pitivät myönteisenä esimerkiksi vapaavalintaisuuden lisääntymistä tutkinto-ohjelmistossa. Instrumenttikohtaisten tutkintojen nimikkeet muuttunevat myös.

Kuitenkin tässä tutkimuksessa olevien opiskelijoiden kohdalla käytäntö oli entisenlainen. Pääaineessaan opiskelija tekee kaksi isoa tutkintoa: IIA ja IIB, joista jälkimmäinen on varsinainen päätutkinto. Näiden lisäksi opiskelijoilla on vuosittain pienempiä vuositutkintoja eli näytteitä edistymisestään. Näitä tutkintoja kuunteleva lautakunta arvioi suorituksen numeerisesti (joko 1 - 25 tai 1 - 5) ja antaa suullista palautetta opiskelijalle hänen soitostaan.

Opiskelijoiden omat kokemukset ja suhtautuminen näihin tutkintoihin oli ristiriitaista. Selvää oli, että ne raamittivat opiskelijoiden elämää keskeisesti. Tutkinnoissa menestymiseen oli paineita, sillä siinä epäonnistuminen saattoi aiheuttaa pitkäaikaisenkin kriisikauden.

"Nyt viimesen kurssitutkinnon jälkeen on todella kolahtanut se, että kyllä mä oon surkee. Se oli, joululoma meni ihan siinä vaan kauheessa itsesääliissä. Toivoo vaan, että jotenkin mä siitä löytäisin... Kesällä taas tuntui hyvältä, mutta sitten kun taas alko tää syksyllä niin, meni vähän semmonen motivaatio, että ei tästä oikeen tuu mitään. Mut mä toivon että mä löydän sen, tässä kolme vuotta vielä aikaa."

Osa taas suhtautui tutkintoihin välinpitämättömästi, jolloin tutkinto oli eräänlainen välttämätön paha, jolla ei juurikaan ole merkitystä. Käsittääkseni tällainen asenne on kuitenkin vähemmistönä.

"No millaset fiilingit siitä [tutkinnosta] jäi?"

No emmä tiiä, (--) se oli vähän silleen hätäsesti tehty. En mää ymmärtäny oikeen asiasta mitään, enkä mä tienny tavallaan että mitä vaaditaan. Että se nyt oli vähän semmonen juostenpiip [nauraa], mut se nyt oli lähinnä tarkoituskin koska mulla oli vähän sama ajattelu jo silloin että mä nyt vaan teen (mm). Yks tutkinto pakollinen pois jaloista.

No miten sun opettaja suhtautuu kun sulla on tällanen vissiin poikkeava asenne?"

No ei se tiiä sitä. Totta kai mä nyt yritän tietysti (mm) ja teen töitä soittamisenkin kans, mutta en mä nyt silleen koe, ett se on tärkeämpää kuin joku muu."

Enemmistön kantaa ehkä edustaa suhtautumistapa, jossa hyväksytään tutkinnot asiaankuuluvina koitoksina ja haasteina sen kummemmin niitä kyseenalaistamatta. Silloin tutkinnot jäsentävät opiskelua antaen välitavoitteita, joihin pyrkiä. Etenkin tutkinnoissa menestyminen, tai onnistuminen, palkitsi ja antoi lisämotivaatiota soittamiseen. Osa taas kapinoi tutkintoja vastaan, mutta oli ajan kuluessa kuitenkin joutunut hyväksymään ne opintojen osaksi; asia jolle "ei mahda mitään."

Onks sun vaikea hyväksyä jotain täällä konsalla opiskelussa? Onks asioita jotka tekisit toisin?"

On, mä sitä [tutkintoja] viime vuonna kapinoin (--) koska mua ärsyttää hirveesti se, että siellä on- . No, se nyt on luonnollista että siellä on tavalliset ihmiset ja eri ihmiset eri ihmisten tutkinnoissa. Ne on joka kerta eri tuulella, eri päällä, ja niitten arvostelu ei se oo niin Jumalan sanaa (mm), että mitä sieltä tulee, se on sen hetkinen (--) Että toisaalta ne on niin välttämättömiä. (--) Jos jossain yliopistolla ei pääse tentistä läpi, niin ei siihen maailma kaadu. Se on ihan luonnollista. Täällä jos

tekee, (--) menee mikä tahansa noita pianotutkintoja huonosti, niin se menee niin henkilökohtaiselle tasolle että siinä romuttuu aika paljon

No voisko sen tehdä jotenkin toisin?

En tiedä. Mä en osaa sanoa siihen kyllä yhtään mitään. Voishan siinä semmosen sanallisen palautteen osuutta kasvattaa (mm), mutta sekään ei välttämättä auta enää sitten ammattitasolla. (--) Mutt ei se auta, koska ei kai se oikeestaan enää auta, koska jokaisella on oma mielipide, että ehkä se on se mikä pitää hyväksyä tässä, tullu siihen tulokseen. Ei maha mitään.”

4.3.3 Tutkintotilanteissa tulilinjalla

Opiskelijan menestymisellä ja saamalla palautteella tutkinnossa on yhteys myös kysymykseen kritiikistä, joka on keskeinen sekä yleisellä että yksittäisellä tasolla. Yleisellä tasolla kritiikki kuuluu länsimaiseen musiikkikulttuuriin erottamattomasti, niin taide- kuin populaarimusiikissakin. Mediassa harjoitettava musiikkikritiikki on peräti joidenkin ihmisten ammatti. Tähän kulttuuriin opiskelijatkin tottuvat viimeistään ammattiopintovaiheessa. Yksilötasolla opiskelija ottaa vastaan palautetta etenkin tutkinnoissa. Tuo palaute pyrkii olemaan rohkaisevaa, kannustavaa - eli turvallista, ”positiivista” palautetta. Yleensä palaute sisältää jonkin verran myös ”negatiivista” palautetta eli kritiikkiä. Opiskelijat tottuvatkin opintojen aikana kuulemaan useasti palautetta omasta soitostaan.

Ohjaavan opettajan mukaan soitonopettajan ammattiin kuuluu yhtenä osa-alueena arvioinnin, palautteen vastaanottaminen - sisällyttäen siihen myös tuon ”kielteisen” kritiikin. Tutkintojen kautta arvioidaan samalla opettajan työtä ja sen hedelmiä. Siten tutkinnot ovat myös tavallaan opettajan näytön paikka; osoitus paitsi opettajan pedagogisista kyvyistä, mutta myös musiikillisista taidoista; oppilas soittaa niin kuin häntä on opetettu. Silloin opiskelijan menestys on opettajan menestys ja päin vastoin, myös pedagogiikkatutkinnossa yhtä lailla.

”Siis mitä tahansa sä teetkin, tai mitä tahansa opettaja tekee, niin sen oppilas menee kuitenkin niitten neuvojen ja juttujen pohjalta niin esiintymään ja sit siitä tulee arviointi. Se on ihan didaktiikkanäyte ja sitten ihan soittonäyte. (--) Ett vaikka siinä

arvostellaan, arvioidaan, sitä oppilasta (mm), ja arvostellaankin ja kritisoidaankin (mm), niin kyl se opettaja on ihan yhtä lailla tulilinjalla. Tai sitten nauttii siitä arvioinnista, ett se on ihan oleellinen juttu.” (oh1)

Kurkela (1994) kytkee tämän oppilaan menestymisen merkityksen opettajan narsistiseen ekonomiaan. Kurkela (1994, 366) rinnastaa suvereenisti oppilaan menestymisen taideteoksen tai musiikillisen suorituksen kaltaiseksi self-objektiksi, johon opettaja on kanavoinut omaa keskeistä minuuttaan ja joka sitten on opettajalle narsistisesti tärkeä. Kurkela kirjoittaa, kuinka ”Opettaja pyrkii kanavoimaan parhaan osan opettaja-minuuttaan oppilaan kehittymiseen ja suorituksiin - oppilas on hänen ‘mestarteoksensa’.” (Kurkela 1994, 366)

Ohjaava opettaja itse pyrki suhtautumaan tällaisiin tutkintotilanteisiin oppimistilanteena. Hän myönsikin palautetilanteessa juuri tuon ”kielteisen” kritiikin vastaanottamisen vaikeuden. Toisinaan palautetilanne saattaakin olla opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen väline, eräänlainen vallankäytön väline, jonka kautta on mahdollista harjoittaa piiloviestintää. Ohjaava opettaja oli hyväksynyt tämän kuuluvan soitonopettajan ammatin varjopuoliin:

”Mä oon kyllä ihan joutunu kouluttaa itteni tähän, että mä en ota itteeni (mm). En mä kyllä kauheesti oo ottanukkaan itteeni mutta varsinkin ihan alussa (mm), kun mun lähimmät työtoverit oli mun opiskelukavereita ja meillä se toimi hirveen hyvin. Ett siinä kun tuns toisensa hirveen hyvin niin ei tarvinnu silleen välittää. Mut täällä näin nyt kun ollaan silleen vieraampia niin, on niit sellasii piileviä jännitteitä, tulee. Ett toi ei tykkää mun oppilaasta, vai eikse tykkää musta, vai mistä se ei oikein tykkää. Kyl niit tulee sellasii vielä, mutt siihen on ollu pakko kasvaa ja selvitä, ett kun se kuuluu tähän työhön (mm). Ei oo varaa olla kauheen arka, herkkä. (- -) Sillä mä oon selvinny tosta aika pitkälle että oon ottanu opikseni (mm). Ett mä oon ottanu siltä kannalta ett se on mulle hyvä tilaisuus oppia jotain uutta. (oh2, 2 – 3)

Selvää lienee, että palautteen - olipa se sitten minkäläatuista tahansa - vastaanottaminen ei ole helppoa. Arvioinnissa ihminen joutuu tarkastelemaan toista välimatkan päästä, joutuu etäännyttämään, objektivoimaan toisen. Vielä jos tuohon arviointiin sisällytetään kuuluvaksi

palaute, joka on luonteeltaan kriittistä tai kritisoivaa, astutaan alueelle, joka koskettaa samalla ihmisen sisintä aluetta. Kritiikin sija opetuksessa, oppimisessa ja arvioinnissa ei olekaan ilmeisen yksiselitteinen. Toisaalta opettaja antaa kritiikkiä, mutta joutuessaan sen vastaanottajaksi, kritiikki ei olekaan enää vain ammatillinen kysymys. Sen muuttuessa henkilökohtaiseksi se koskettaakin opettajan yksityistä, intiimiä aluetta. Tätä opettajan ammattitaitoon kuuluvaa säännönmukaista piirrettä tarkastelen myöhemmin Karjalaisen (1991) luoman opettajan ammattitaidon myytin teorian valossa. Siinä kritiikin vastaanottamisen vaikeuden yhdistän yksityisyyden ja synnynäisyyden myyttiin.

Oppilaitoksen opettajat joutuvat kohtamaan kritiikkiä työtovereidensa taholta saamassaan palautteessa, mutta ehkä harvemmin opiskelijoilta. Mitä sitten opiskelijat itse kritisoivat?

4.3.4 Opiskelijoiden hienotunteisuus

Haastatteluissa enemmistö opiskelijoista ei nähnyt oppilaitoksen toiminnassa juurikaan mitään kritisoitavaa. Selviä kriitikkojakin tosin löytyi, mutta hekin olivat hyvin varovaisia, jopa ”kilttejä” sanoissaan ja teoissaan. Kiltteys ilmeni hienotunteisuutena: toisen mieltä ei haluttu pahoittaa, olipa kyse harjoitteluparista, ohjaavasta opettajasta tai omasta soitonopettajasta. Muutama opiskelija halusi varmistaa, etteivät haastattelussa kerrotut asiat tule esimerkiksi ohjaavan opettajan tietoon. Kiltteys ilmeni myös ehkä tarpeettominakin syyllisyyden tunteina, joita yksi opiskelija koki opettajanvaihdon yhteydessä. Hän koki tahtomattaan loukanneensa opettajaansa. Tunnetila vaikutti kokonaisvaltaisesti opiskelijan elämään, omaan soittoon ja myös opiskelumotivaatioon.

***”Mikä on sulla tällä hetkellä pinnalla? Mitä sä mietit eniten?
Kyllä tää nyt ehkä tää opettajavaihto, koska mä loukkasin aika
pahasti entistä opettajaani kun mä lähdin. Se on nyt ollut
semmonen että mikä on vienyt kauheesti voimaa.
Eiks täällä ihmiset vaihda opettajia sitten? (mm)
Enemmänkin?”***

No kyllä mä ainakin yllätyin että mun opettaja otti sen hyvin henkilökohtaisesti, otti sen epäluottamuslauseena. Ylipäänsä jotenkin tää oman soiton kanssa haluais... Kyl mä yritän kauheesti ettiä sellasta todellista motivaatiota ja semmosta iloa. Kun just se, että ei sitä kuitenkaan ehkä oo todellista. (Soittamisen iloa vai?) Niin, se on se joku, oma huonouden kokemus siin soittajana.

Hienotunteisuutta näkyi myös kirjoitelmissa. Asiat pyrittiin muotoilemaan niin, ettei kenellekään tulisi mitään ”väärrää käsitystä”, kuten yksi opiskelija ilmaisi toisessa haastattelussa. Näistä havainnoista johtuen tulkitsin, että opiskelijat eivät olleetkaan niin tyytyväisiä opiskelussaan kuin ensialkuun antoivat ymmärtää. Yksi opiskelija kirjoittikin empiirisen osion luettuaan toivovansa, että raportti pääsisi oppilaitoksessa luettavaksi, sillä ”siinä olisi monelle mietittävää”.

4.4 Mestarin varjossa

Sidonnaisuutta ammatillisen soitonopiskelijan ja hänen instrumenttiopettajansa välillä voidaan kuvata käsiteparilla **mestari - oppipoika**.

Ensimmäisen kerran törmäsin sanontaan konservatorion esittelylehtisessä, Sinfoniassa. Siinä oli kuva soittotunnista, jossa viulisti soittaa ja opettaja vieressä kuuntelee opiskelijan soittoa. Kuvatekstissä todettiin jotenkin tähän tapaan, että oppilaitoksessa tapahtuu soitonopetus perinteisesti mestarilta oppipojalle.

Yleisesti mestarin roolia soitonopiskelussa voisi tiivistää seuraavasti: Läheisessä vuorovaikutuksessa, käytännönläheisesti, musiikillisesti opiskelijaa kokeneempi ja pidemmällä oleva taiteilija - pedagogi opastaa nuorta muusikkoa musiikin saralla. Opiskelija tarvitsee esikuvia, mallia, kyetäkseen kehittymään soiton tekniikassa, tulkinnassa ja musiikkikäsitksessään. Näin opettaja, mestari, toimii myös ohjaavan opettajan mukaan eräänlaisena opastajana tai ohjaajana: ”Se musiikillisen kokemisen kasvu, siinä tarvii tukea joltain tämmöseltä vanhemmalta

ihmiseltä tai kokeneemmalta ihmiseltä joka itse, itse on valmis taiteilija, niin sanoakseni... Ett se [oppilas] tarvii sellasta tukee.” (oh1,6)

Länsimaisessa historiassa tunnetaan tällainen mestari - oppipoika -suhde peräisin ainakin keskiajalta, jolloin oppipoika oli käytännöllistä opetusta jonkin ammatinharjoittajan luona saanut henkilö (Suomen kielen perussanakirja, osa 2, 364). Oppipojan tavoitteena oli päästä kisälliksi, eli tietyn ammattiopin saaneeksi käsityöläiseksi. Kun oppipoika oli aikansa ollut mestarin opissa, hänen oli määrä suorittaa työnäyte omasta ammattipätevyydestään eli kisällinäyte. Tästä kisällinäytteestä oppipoika sai oman kisällinkirjansa, eli luvan oman ammattinsa harjoittamiseen (Suomen kielen perussanakirja, osa 1, 498). Kisälliksi tulemisen ajattelua soitonopiskelijoiden opiskelussa kuvastavat juuri instrumenttikohtaiset tutkinnot.

4.4.1 Henkinen riippuvuussuhde

Käsite mestari - oppipoika antaa kaikesta huolimatta vaikutelman jonkinasteisessa riippuvuussuhteessa tapahtuvasta oppimisesta. Se korostaa opettajan autoritäärisyyttä, jossa opettajalla on käsissään tieto, taito ja näiden mukana myös valta. Ilmeisen helposti opettaja kykenee sitomaan opiskelijan henkisesti itseensä, jolloin mestarin ja oppipojan herättämä suhteellisen neutraali mielikuva, tai ikoni, muuttuukin Kari Kurkelan (1994, 338 - 339) käsittein ”Mestarin ja Opetuslapsen”⁵ roolipariksi. Siinä suhde perustuu sellaiselle henkiselle riippuvuudelle, jossa opiskelija hakee opettajastaan itselleen sulautumis- ja samastumiskohdetta.

”Jos suhde perustuu syvälle riippuvuudelle eikä se oppimisprosessin kuluessa hellitä, kehittyä oppilaasta opettajansa epäitsenäinen kopio, joka tarvitsee mallin tekemisilleen jatkossakin ja jää odottelemaan toisten määräyksiä ja neuvoja uskaltamatta koskaan heittäytyä omille siivilleen.

⁵ Kurkelan muita psykodynaamisesta näkökulmasta käsin muotoiltuja soitonopettajan ja -oppilaan välistä suhdetta kuvaavia käsitteitä ovat oppilaan osalta erilaiset ”strategiat”, kuten Sorrettu-, Auringonkukka-, Teräsmies-, Punahilkka- ja Varjo-strategiat. Opettajan osalta taas Kurkela puhuu ”Idealisoidusta opettajasta Hengenheimolaisena”. (Kurkela 1994, 319 - 342.)

Taiteelliseen luovuuteen kasvatettaessa tällainen päämäärä ei tietenkään vaikuta kovin tavoiteltavalta.” (Kurkela 1994, 340.)

Tällainen negatiivinen henkinen riippuvuussuhde tuo alltiuden manipulaatiolle. Opintojen alkuvaiheessa opiskelija on herkkä opettajansa vaikutukselle ja tarvitseekin kokeneemman henkilön opastajakseen, mutta samalla saattaa hämärtyä omat näkemykset, oma soitto ja oma tekniikka - ennen kuin ne mahdollisesti löytyvät ajan kuluessa uudestaan. Mitä sitten voisi olla positiivinen riippuvuussuhde?

4.4.2 Oppipojan tiedostava alisteisuus

Ohjaava opettaja toi uuden näkökulman mestari - oppipoika -asetelmaan. Siinä riippuvuussuhde hyväksytään normaalina soitonopetukseen kuuluvana ilmiönä. Tuo suhde saattoikin olla negatiivisen riippuvuussuhteen sijasta positiivinen. Positiivisessa merkityksessä riippuvuuteen sisältyvä alisteisuus toimii eräänlaisena oppimistapana, oppimisvälineenä. Silloin oppipoika *tiedostaa* oman alisteisen asetelmansa, hyväksyy sen väliaikaisena olotilana ja pyrkii käyttämään sitä hyväkseen. Hän siis ikään kuin suostuu vapaaehtoisesti tuohon omaan rooliinsa. Tiedostamalla oman tilanteensa hän samalla saa asetelmaan tarvittavaa etäisyyttä, jolloin hän kykenee eriyttämään oman näkemyksensä opettajan näkemyksistä.

Ohjaavalla opettajalla itsellään oli kokemuksia molemmista alisteisuuden muodoista:

Mitä se tavallaan oli se alisteisen aseman kokeminen?

”(--) Kyllähän se selvästi on alisteinen suhde. Se on ihan luonnollista, ett sitä tekee mielellään. Mutt ei se tuntunut alisteiselta ennen kuin vasta sitten kun... Mm, ennen kuin tota... Mä ilmeisesti päästin sen liian... (--) Se alko olla alisteinen varmaan sen takia, että mä tein niin kiltisti mitä se sano. Mun täyty niinku sillä tavalla oppia. Muuten se olis ollu hitaampaa se kehittyminen. Mä halusin hirveesti oppia, mä tein tasan tarkkaan niinku se sano. Mut sit se rupes rasittaa jossain vaiheessa. (- -) Mä vaihdoin sit sen takia kun se alko vaivata se alisteisuus. Musta tuntu että sen ihmisen pää on mun pään tilalla ja sen ihmisen sormet tekee... Että silleen oli tarpeellista mun mielestä, mä tein mielestäni oikeen ratkaisun siinä. (oh1)”

Ohjaava opettaja sanoo itse valinnee, aikuisena ihmisenä, tässäkin oman roolinsa. Hän kirjoittaa palautekommentissaan luettuaan tekstin kertaalleen: ”Olin (liian) kiltti, mutta se ei ollut välttämättä opettajan vika vaan osittain oma valintani, joka yhdellä tasolla oli oikea ja toisella väärä.” Suhde loppui, kun hän itse vaihtoi opettajaa oivallettuaan ettei ”homma pelitä”.

Ohjaavalla opettajalla oli ollut erilaisia opettajia ja kaikkiin näihin hänellä oli ollut lämminhenkinen suhde. Hän palasi uudestaan soittotunneille oltuaan välillä työelämässä, jolloin hänellä oli entistä enemmän omaa musiikillista kokemusta ja näkemystä, olihan hän toiminut jo jonkin aikaa itsekin opettajana. Kuitenkin kyse oli edelleenkin enemmän alisteisuudesta kuin demokraattisesta dialogisuudesta, joskin tässä vaiheessa soitonopettaja antoi vapauden itse ajatella niin kuin halusi.

”(--) Siinä vaiheessa mulla oli sellanen hyvin autoritäärinen opettaja, mutta mä osasin toimia sen mukaan. Mä tavallaan ajattelin, jos kärjistää, en mä oikeesti niin ajatellut koskaan, että : Ähä, säpäs et tiedä mitä mun pään sisällä liikkuu [nauraa]. Mä tiesin että se oli mulle paras tapa, nopein ja helpoin tapa oppia. Että mä suostuin siihen sellaseen alisteisuuteen että mä annoin sen tavallaan olla ulkopuolella itsestäni (--) Että se oli tarkoituksenmukaista se alisteisuus siinä, mulle.

(--)Se oli tavallaan helppo erottaa just se (mm), erottaa siitä se alisteisuus sitten? (joo) Sellanen väline?

Joo, se oli niinku oppimistapa (--) Mä olin ihan tyytyväinen siihen ratkaisuun. Hän oli sen verran viisas ja on viisas ihminen (mm) sillä lailla että, osas antaa mulle sen vapauden (mm), ajatella kuin mä itse halusin. Siihenhän ne mun opettaja - oppilas - suhteet on tavallaan, silloin kun mä oon ollu oppilas ite, päättynyt, että mä en oo saanut ajatella ite, jollain tietyllä tasolla. Mut ne ei yleensä tällaseen tekniseen suorittamiseen liittyny ollenkaan, nimenomaan tähän musiikin tulkintaan. Ett se on mua rassannut, jos joku, ei tekniikka. Mä voin tehdä mitä tahansa temppuja, mut ei mua saa ajattelemaan. ” (oh1, 7 – 8)

Tuo ”ei mua saa ajattelemaan” tarkoittaakin siis ”ajattelemaan opettajan haluamalla tavalla”. Voisiko siis ajatella, että opiskelijan kritiikki onkin sisäistä? Ohjaava opettaja itse kertoo, kuinka hän yhdessä tutkinnossa soitti päinvastoin kuin opettaja olisi halunnut - silti tutkinto oli mennyt hyvin.

Ohjaava opettaja tarkentaa palautekirjeessään (1. 11. 1999), että kyseessä ei välttämättä ole "ajattelemisesta opettajan haluamalla tavalla", vaan opettajan ja opiskelijan erilaisista soitettavan kappaleen tulkintanäkemyksestä. Opettajan on vaikea luopua omastaan, samoin opiskelijan. Kun oppilaan ja opettajan tulkintanäkemys joutuvat keskenään ristiriitaan, ne joutuvat siihen myös "emotionaalisella, henkilökohtaisella, intiimillä tasolla". Tuloksena on yleensä "vapaaehtoinen kompromissi", sillä yleensä opettajalla on uusia näkökulmia asiaan.

Opettaja kirjoittaa: "Huomannet henkilökohtaisen kehitykseni: en enää ollut liian kiltti!! 'Ei mua saa ajattelemaan' tämän opettajasuhteen yhteydessä kertonee ehkä eniten varuillaan olosta, johtuen luultavasti siitä, että pelkäsin toistavani aiemman virheeni, sen turhan kiltteyden." Lisäksi hän korostaa, ettei hänen kohdallaan kyse ollut pelkästään sisäisestä kritiikistä, sillä opettaja toki tiesi hänen "vastarintansa", eikä opettaja moittinut häntä tutkinnon jälkeen.

Aivan, sitä ei voitane tulkita sisäiseksi kritiikiksi! Ehkä sisäinen kritiikki kuvastaa paremmin niitä opiskelijan sisäisiä ajatusmaailman prosesseja, jossa hän valikoi, mitä neuvoja opettajalta ottaa vastaan ja mitä ei. Näinhän ohjaavakin opettaja sanoi tehneensä.

4.4.3 Mestari - oppipoika -asetelman tarkastelua

Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoitus yrittää määritellä perinpohjin soitonopetuskulttuuriin sisältyvää soitonoppimisen perusluonnetta. Mestarin ja oppipojan rooliparit antavat siksi kenties liian yksioikoisen kuvan soitonopiskelijan suhteesta opettajaansa. Tutkimukseen osallistuneista yksi opiskelija halusi jälkikäteen korostaa, ettei tuo asetelma ole suinkaan vakio, ja esimerkiksi opettajan ja oppilaan välinen ikäero vaikuttaa siihen, miten tuo suhde koetaan. Lisäksi tutkimuksessa ei tarkoituksellisesti pohdita soitonopetuksen erityislaatuisuutta taideoppiaineena, vaikka se toisi jälleen uuden näkökulman tarkasteltavaksi. Palautekirjeessään (1. 11. 1999) ohjaava opettaja tuo aivan oikeutetusti esille, etten raportissani pohdi luovan prosessin ja yksilöllisen "tietotaidon ainutlaatuisuuden" (eli soittajan musiikkiin liittyvää taiteellista ja teknistä erityislaatua) merkitystä soitonoppimisessa, joten en tarkastele käsityöläisyyden ajattelua siihen suhteutettuna. Tällä lienee vaikutuksensa myös opetusharjoittelussa tapahtuville asioille.

Sen sijaan tarkastelen mestarin ja oppipojan asetelmaa, sekä myöhemmin myös opetusharjoittelua, reflektiivisen ohjauksen näkökulmista käsin. Reflektiivisyys on se, jota tutkin tässä opinnäytetyössäni. Mestari – oppipojan välistä suhdetta voidaan mielekkäästi tarkastella esim. Schönin (1987) reflektiivisen ohjauksen näkökulmasta käsin. Hän käyttää valmentamisen ("*coaching*") käsitettä kuvaamaan aikuisopiskelijan ja opettajan suhdetta. Yhtenä esimerkkinä hänellä on kuvaus soitonopetustilanteesta mestarikurssilta, jota hän oli seuraamassa. Soitonopettajan ja opiskelijan suhteeseen hän soveltaa kolmivaiheisen reflektiivisen ohjauksen malliaan: ***Follow me!, yhteinen tutkiminen*** ("joint experimentation" – termien vapaa suomennos Ojasen 1993b, 139 mukaisesti) ja ***yhteinen ihmettely*** ("hall of mirrors"). Näistä kaksi ensimmäistä kuvaavat havainnollisesti soitonopettajan ja oppilaan suhdetta. (Schön 1987, 296 – 297.)

Follow me! –vaiheessa ohjauksessa käytetään paljon imitoimista: opiskelija toistaa opettajan demonstroinnin. Tässä vaiheessa opiskelijan rooli onkin sangen passiivinen, hän tekee niin kuin opettaja haluaa. Mielenkiintoista Schönin ajatuksessa onkin se, että hän erottaakin toisistaan reflektiivisen ja sokean imitoinnin, joista jälkimmäinen on se, joka uhkaa opiskelijan autonomiaa (Schön 1987, 293). Reflektiivisessä imitoinnissa molemmat osapuolet tiedostavat tilanteen, jolloin imitointi toimii yhtenä oppimisvälineenä, aivan kuten tutkimuksessa haastateltu ohjaavan opettajan kokemus kertoo. Kun opiskelija tiedostaa imitoinnin väliaikaisena oppimiskeinona, hän kykenee eriyttämään sen ajatusmaailmassaan eräänlaiseksi "tiedostetun alisteisuuden" tai "positiivisen riippuvaisuuden" muodoksi.

Toinen reflektiivisen ohjauksen vaihe, ***yhteinen tutkiminen***, on myös konkreettisesti esillä Schönin kuvaamalla mestarikurssilla. Siinä opettaja ja opiskelija tutkivat ja analysoivat yhteisesti käsiteltävän kappaleen rakennetta: dynamiikkaa, harmoniaa, fraseerausta, melodian kulkua – mitä kaikkea siihen sisältyneekään. Ominaista tälle yhteiselle tutkimiselle on Schönin mukaan se, ettei opettaja ole se, joka kertoo suoraan oikeat vastaukset,

vaan hän herättää opiskelijan oman aktiivisen oppijan roolin opetustilanteessa. Opettaja ja opiskelija seisovat rinnakkain (*"side by side"*) saman ongelman edessä, vaikka opettaja onkin se, joka tietää ja osaa enemmän (Schön 1987, 181, 296). Schön kuitenkin korostaa, että tällaisen ohjauksen yksi onnistumisen edellytys on se, että opiskelija tietää mitä hän itse haluaa; opiskelijalla on siis jonkinlainen oma näkemys ja tahto.

Kuitenkin tätä Schönin ohjaajan ja opiskelijan välistä reflektiivisen ohjaussuhteen kuvaa on kritisoitu liian idealistisena ja yksinkertaistavana (ks. esim. Calderhead & Shorrock 1997, 17). Useasti todellisuus saattaakin olla paljon kompleksisempi ja vuorovaikutuksessa ilmenee useita erilaisia - vääristyneitäkin - tulkintakehyksiä, kuten Kiviniemi (1997) on tutkimuksissaan osoittanut. Schön kuvaakin tilannetta mestarikurssilla yksinomaan ohjaajan näkökulmasta käsin. Schön (1987, 207) toteaa itsekin, kuinka osa muista opetustilannetta tarkkailleista henkilöistä kuvasivat opettajan ja oppilaan suhdetta paljon kielteisemmin. Kuitenkaan esimerkissä ei kysely itse opiskelijan tuntemuksia ja kokemusta tilanteesta. Tämän tutkimuksen ohjaavan opettajan oma kertomus alisteisuudesta selventääkin tätä opettajan ja oppilaan suhdetta nimenomaan oppilaan näkökulmasta käsin.

5 KOKEMUKSET OPETUSHARJOITTELUSSA

*"Kerran mä otin värikynät esille, ja mä sain kyllä siitä ihan positiivista palautetta, mutta samantien sanottiin, että älä tee tota näytetunnilla, ett se on vähän kyseenalainen juttu. Mä esittelin uutta kappaletta ja mä käskin sen oppilaan mennä lattialle ja piirtää sillä värillä semmosta kuvioo, mitä mielikuvia sen mun soittama kappale tuo. Sit mä ajattelin että se olis aika elämyksellinen alku, alottaa tai saaha mielikuva siitä kappaleesta. Ja niinhän se olikin, se soitti sen tosi hyvin sitten myöhemmin. **(Minkä takia se on kyseenalainen juttu näytetunnilla, ett se ei menis läpi?)** No ensinnäkin ne jotka siinä lautakunnassa on, suurin osa opettaa aikuisia, että ne ei välttämättä osaa käsittää että mitäs ne värikynät tähän kuuluu. Se on se traditio, mikä täällä painaa, täällä konservatoriossa [naurua]."*

5.1 Opetusharjoittelun taustaa

5.1.1 Viralliset tavoitteet

Opetusharjoittelijat aloittivat opiskelunsa konservatoriomuotoisen oppilaitoksen musiikkioppilaitoksen opettaja -linjalla vuonna 1997. Ammattikorkeakoulu kuitenkin oli vastuussa konservatoriotason opiskelijoiden opintojen saattamisesta loppuun. Oppilaitoksessa tapahtuvat muutokset heijastuivat myös opetusharjoitteluun. Sen tavoitteita kannattaa siksi tarkastella ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman mukaan, sillä se kuitenkin kuvastaa sitä, mihin suuntaan soitonopettajien koulutus on menossa. Aikaisemmin pedagogisten opintojen tavoitteena mm. oli

”kehittää niitä valmiuksia, joita opiskelija tarvitsee käyttäessään muusikkouttaan ja persoonallisuuttaan opetustyössä. Pedagogisten opintojen pohjalta opiskelija (--) saa näkökulman laaja-alaiseen kasvattajan työhön, saa perustan, jolta itsenäinen kehittyminen opettajana voi jatkua työkokemusten ja jatko-opintojen kautta. Opettajuuden keskeisenä vaatimuksena on ”pedagogin sydän”, tahto paneutua oppilaiden ongelmiin.” (Musiikkioppilaitoksen opettajan opetussuunnitelma 1994 - 96,6).

Samaa ajattelua on edelleen ammattikorkeakoulun opinto-oppaassa. Siinä todetaan, että pedagogisissa opinnoissa perehdytään eri-ikäisten oppilaiden opettamiseen siten että opetusharjoittelu suoritetaan usean vuoden aikana, jolloin *”opiskelijalle osoitetaan omia harjoitusoppilaita tai harjoitusryhmä, joiden ohjaaminen edellyttää pitkäjänteisyyttä, vastuullisuutta ja sitoutumista.”* Edelleen sanotaan, kuinka *”Pedagogisissa opinnoissa menestymisen edellytyksenä on ’pedagogin sydän’, alttius paneutua oppilaiden ongelmiin.”* Kuitenkin ratkaisevana erona aikaisempaan on, että nyt *”opetusharjoittelijan tulee myös jäsentää omaa oppimiskäsitystään.”* (JAMK:n yleisopas 1998 - 1999, 197)

Ongelmallista näille molemmilla tavoitteiden määrittelyille ovat *”opettajuuden vaatimukset”* ja *”menestymisen edellytykset”*, jotka molemmat tähtäävät

sinänsä keskeiseen asiaan eli opettajaksi opiskelevan ”pedagogin sydämen” kehittymiseen. Tuo ”pedagogin sydämen” käsite jää kuitenkin hämäräksi. Onko jotenkin odotettavissa, ettei opiskelijalla olisi ”tahtoa” tai ”halua” paneutua oman soitonoppilaansa ongelmiin? Onko pedagogin sydän synnynnäinen kyky? Opetusharjoittelu ei ehkä vastaa tähän kysymykseen, sillä siinä ”*Opiskelija hankkii valmiudet musiikkiopiston perusasteen instrumenttiopetukseen, opetuksen suunnitteluun ja arviointiin. Opiskelija osallistuu seminaarityöskentelyyn, seuraa opetusta, saa ohjausta ja opettaa itse.*” (JAMK:n opintojaksot ja jaksotukset, 118). Opetusharjoittelun painopiste oli didaktiikan opiskelussa ja siksi sitä kutsuttiinkin yleisesti ”didaktiikaksi”. Sen sijaan pedagogisen sydämen tunnistamisen voisi liittää opinto-oppaan mukaan kasvatustieteen perusopintojen tavoitteisiin, joissa ”*Opiskelija (--) tutustuu erilaisiin pedagogiikkoihin, oppimisen ja opettamisen yhteyksiin ja opettajaksi kehittymisen prosessiin sekä ihmisenä kehittymisen ja elämänkaaren vaiheisiin.*” (emt. 120). Nämä kasvatustieteen opinnot eivät vielä kuuluneet tutkimuksen opetusharjoittelijoiden pakollisiin opintoihin.

Näitä opetusharjoittelun tavoitteita ei ole tarkoitus tarkastella tutkimuksen aineistosta käsin. Ne tuodaan esille, jotta saataisiin yleiskäsitys havaittavissa olevasta suuntauksesta. Ohjaavan opettajan omat tavoitteet vaikuttavat tutkimuksen opetusharjoitteluun kuitenkin enemmän. Saattaa silti olla, että ohjaavankin opettajan toiminta eroaa niistä tavoitteista, joita hän sanoo itsellään olevan. Moilanen (1994, 443) toteaa, että ”... ei voida olettaa samojen merkitysrakenteiden ohjaavan sekä toimintaa että puhetta tästä toiminnasta.”

5.1.2 Opetusharjoittelun sisältö

Opetusharjoittelu sisältyy pedagogisiin opintoihin, joissa opiskelijalla on mahdollisuus valita esim. pedagogiikkaoppilaiden määrä. Opiskelijoilla opetusharjoittelu sisältyy didaktiikan (1 ja 2) opintojaksoihin, jotka molemmat ovat pääsääntöisesti kaksivuotisia opintojaksoja. Sinä aikana opiskelijalla on vuosittain 1 - 2 pedagogiikkaoppilasta, joille hän antaa tunteja kerran - kaksi viikossa lukuvuoden kerrallaan. Kumpikin opintojakso päättyy

pedagogiikkatutkintoon eli opetusnäytteeseen eli ”näytetuntiin”⁶. Siinä opiskelija pitää pedagogiikkaoppilaalleen yhden 30 minuutin soittotunnin, josta kaksi - kolmi -henkinen lautakunta antaa arvosanan sekä suullista palautetta opiskelijalle. Ohjaava opettaja on tilanteessa läsnä, mutta ei kuulu lautakuntaan.

Lisäksi didaktiikkaan sisältyy ohjelmistoseminaaritunteja sekä opiskelijan velvollisuus seurata tietty määrä muiden opettajien pitämiä soittotunteja. Didaktiikan eli siis opetusharjoittelun sisältö ja toimintatapa vaihtelevat ohjaavasta opettajasta riippuen. Tutkimuksen opetusharjoittelijat olivat didaktiikka 1:n toisen vuoden opiskelijoita, joilla didaktiikka 2:n ohjaaja tulisi olemaan toinen kuin nyt.

Tutkimuksen opetusharjoittelu oli toteutettu siten, että opiskelijat oli jaettu kolmeen pienryhmään, joissa kahdessa oli kaksi opiskelijaa ja yhdessä kolme. Kukin pienryhmä kokoontui säännöllisesti, kerran viikossa lukuvuoden ajan. Puolentoistatunnin kokoontuminen jakautui kolmeen 30 minuutin osaan. Didaktiikkatunnin alussa käsiteltiin erilaisia pianopedagogisia tehtäviä, yleisimmin opetusmateriaalia. Sen jälkeen yksi opiskelija piti soittotunnin (eli harjoitustunnin tai ”peditunnin”) omalle pedagogiikkaoppilaalleen. Soittotunnin jälkeen oli puolen tunnin palautekeskustelu, jonka muoto ei ollut täysin vapaa, vaan suhteellisen vakiintunut eli kukin antoi palautetta vuorollaan. Keskustelu ei juuri rönsyillyt vaan kohdistui enimmäkseen pidettyyn tuntiin ajanpuutteen vuoksi⁷. Näiden lisäksi opiskelijoilla on muutama koko ryhmälle yhteisiä ohjelmistoseminaaritunteja, joissa käsiteltiin pianopedagogiikkaan liittyviä aiheita (esim. Suzuki-metodia, barokkitansseja).

⁶ Ammattikorkeakoulu-uudistusten myötä ei ole varmaa, miten tuon tutkinnon suhteen käy. Lukuvuoden 1998 - 99 opinto-oppaassa on edelleen maininta pedagogiikkatutkinnosta ”opetusnäytteenä” (JAMK:n opintojaksot ja jaksotukset, 118). Muuta siitä ei mainita. Ohjaavaan opettajan mukaan (kirje 1. 11. 1999) opetusnäytteen uudistaminen onkin parhaillaan muutosvaiheessa.

⁷ Keskustelu yleensä päättyi, kun luokkaan tuli seuraava oppilas tai jollakin oli muu meno.

5.1.3 Ohjaavan opettajan näkemykset

Opetusharjoittelun ohjaaja ohjasi molempien koulutustasojen, ammattikorkeakoulun ja konservatorion opetusharjoitteluryhmiä. Koulutustasojen opetusharjoittelun sisällöt eivät poikenneet toisistaan, mutta sen sijaan eroja eri instrumenttien didaktiikkaopintojen välillä saattoi opiskelijoiden mukaan olla hyvinkin paljon. Opetusharjoittelun sisältö ja käytäntö olivat hyvin pitkälti opettajasta riippuvaisia.

Ohjaava opettaja ei ollut saanut työhönsä työnohjausta aloittaessaan kuusi vuotta sitten ohjaustehtävät. Ensimmäinen vuosi olikin ollut ”*homman kartoittamista*”. Pedagogiikkatutkintoja seuranneena hän sai niistä jonkinlaista runkoa opetusharjoittelun toteutukseen. Hän myös hyödynsi omia kokemuksiaan etenkin aloittelevan soitonopettajan alkuvaiheista; mitä asioita hän itse olisi silloin tarvinnut. Opiskeluaikana hän sanoi olleensa ”*aika näpäkkä likka*”, jolla oli vahva oma näkemys itsestään opettajana ja oli jo silloin kiinnostunut oman opetuksensa kehittamisestä. Hän halusikin välittää opiskelijoille soitonopettajan ammatin hyviä puolia ja innostaa opiskelijoita nauttimaan soiton opettamisesta, sillä hänen kokemuksensa mukaan usein soitonopettajaksi opiskelevat ovat kiinnostuneita enemmän itse soitosta kuin sen opettamisesta. Hän koki myös tärkeänä opettajan identiteetin ja oman opettajapersoonallisuuden löytämisen ja sen kautta oman itsen arvostamisen opettajana. Lisäksi hän toivoi kykenevänsä vielä enemmän järjestämään yhteyksiä käytäntöön. Syksyn aikana hän järjestikin opiskelijoille sijaisuuksia oman virkavapautensa ajaksi.

Soitonopettajan ammattitaitoon kuuluivat hänen mielestään mm. ohjelmiston tuntemus, ajanhallinta, soiton tekniikka ja oppilaan ohjaaminen musiikin kokemiseen, mieltämiseen ja hahmottamiseen myös taiteena. Näiden lisäksi soitonopetuksen tavoitteena hän näki kasvattamisen soittamiseen päämäärätietoisesti oppilaan kykyjä tasapuolisesti kehittäen. Soitonopetus oli eräänlaista tasapainoilua tekniikan ja tulkinnan välillä tarkoituksena ohjata taiteen tekemiseen. Kasvattaminen soittamiseen oli hänen mukaansa

"(--)yksilötasolla tällasta musiikillisen ajattelun herättelyä esimerkiks. (--) Se mielikuvien herättely ja musiikin erilaisten maailmojen mahdollisuus. Siis, semmonen musiikillisen hahmottamisen kyky mielensisäisesti, ett se aika lailla auttaa sitä että sitä myöskin ymmärtää ja sitten pystyy siitä nauttimaan ja kokemaan sitä, niin ne on aika lailla tekemisissä keskenään. Muttota, miten sen itse kukin opettaja tekee, niin se on ihan sitten eri juttu." (oh2, 11)

Soitonopetuksen hän näki musiikkikasvatuksen perimmäisten päämäärien mukaisesti:

"Mitä se musiikkikasvatus sitten on sun omien opettajakokemusten pohjalta? Onks se just sitä välittämistä ja-. Mikä siinä on tärkeätä?"

*No mun mielestä oikeestaan kaikkeen tärkeätä on se että, soittaja (- -) saa elämänsä jonkun sellasen ulottuvuuden mistä hänelle on iloa ja hyötyä. Ett ei se ihminen elä pelkästä leivästä. Se on oikeestaan kaikkein tärkeintä. Vähän rikkautta elämään, tää ei oo aina niin kauheen herkkua (**niin**). (--)* Että se voi olla tämmöstä terapeutista iloa, siinä voi olla tämmöstä tekemisen iloa, siinä voi olla silkkää nauttimista, jotain sellasta. (oh2, 12)

Lisäksi ohjaava opettaja toivoi enemmän keskustelua muiden ohjaavien opettajien kesken, sillä nyt jokainen teki työtään aika tavalla itsekseen. Myös soitonopetusta koskevan teoreettisen tiedon vähyys oli puute. Teorian vähyden teki ongelmalliseksi myös sen, että jo olemassa olevaan kirjallisuuteenkin oli toisaalta vaikea suhtautua kriittisesti, koska alalta puuttui tieteelle ominainen erilaisten näkökulmien tuoma kriittinen dialogisuus. Siksi omaa työtään hän kuvaili "rättikauppabisnekseksi":

"Mä haluaisin vähän enemmän teoreettista pohjaa tähän. Se on niin, sellasta rättikauppabisnestä pikkusen että jokainen tekee omalla laillaan hommia ja eikä ole mitään sellasia selkeitä periaatteita että minkä mukaan, vois opettaa, yleensä ottaen. Ett ne mitä mulla on, ne on mun ihan omia, ja osittain jostain kirjallisuudesta kyllä. Mutt suurin osa on kyllä ihan näistä jutuista, niin kyllä niitä on täytynyt ihan ite tehdä. Ja sit siinä on koko ajan tunne että onkohan tää nyt ihan totta koska, kyllä sitä fiksu ihminen suhtautuu epäillen, yhestä näkökulmasta tulleeeseen juttuun. Ei sitä voi olla niin itseriittoinen ett ajattelee ett just näin se on."

5.1.4 Ohjauksen tavoitteet

Ohjaava opettaja ei pitänyt itseään soitonopettajan kaltaisena mestarihahmona opiskelijoille. Se ei hänen mukaansa ollut lainkaan tarpeellista, sillä opiskelijoilla oli jo olemassa oma instrumenttiopettajansa. Heijastaen omia opiskeluaikaisia kokemuksiaan ohjaava opettaja sanoi haluavansa lähteä ohjauksessa opiskelijasta itsestään. Hän ei halunnut laittaa heille tiukkoja raameja tai antaa valmiita vastauksia, saati puuttua heidän soiton tekniikan tai musiikin ymmärtämisen tapaan. Hän pyrki kunnioittamaan sitä ja rohkaisi opiskelijoita itsenäiseen ajatteluun. Joskin hän myönsi, ettei opiskelijoilla ollut kovin poikkeavia mielipiteitä.

”Miten jos sä ajattelet nyt tätä ohjaamista, ett jos siellä on opiskelija joka tekee just kun se ite haluaa, niin miltä se tuntuu sellasta ohjata, ohjaajana?”

(--) Mä oon oppinu siitä että mä en aseta sellasia tiukkoja raameja, ett mä nimenomaan haluan lähteä siitä opiskelijasta itsestään. Mulle ei itse asiassa ole tullu sellasta joka pistäs ihan täysin kampoihin (--). Oikeestaan mä oletan sitä että ne laittaa mulle kampoihin, musta se on perusedellytys. Se pitää olla semmonen, ett se pitää olla se OMA takana. (- -)

No pyriksä edistämään sitä ohjaajana, että ne ajattelis (joo) ite? Millä tavalla?”

Mä en tarjoo niille valmiita vaihtoehtoja, aina. Joskus tulee, tarjottua, joskus täytyy tarjota. Joskus se, että on niin vaikee se asia, ett sitä ei pysty vielä mieltämään. Mutta kyl mä periaatteessa ainakin pyrin siihen että mä en anna valmista vaihtoehtoo. Mä annan, mä sanon, mikä on ongelma ja mitä siinä vois ehkä tehdä ja sitten paan miettimään, että mitä siinä sitten vois tehdä.” (oh1, 3 – 4)

Myös opiskelijoiden haastatteluista kävi ilmi, ettei opetusharjoittelussa pyritty antamaan liian ”valmiita vastauksia”⁸ - ehkä niitä olisi alussa jopa kaivattukin. Vaikka ohjaavan opettajan ja opiskelutovereiden ”neuvot auttavat,

⁸ Ohjaava opettaja selventää jälkikäteen: ”valmiin vastauksen antamatta jättäminen ei tarkoita, että vastaus jätetään antamatta.” Kyse ei ole siis heitteillejätöstä. Hän korostaa, että ryhmässä oli useiden eri koulukuntien edustajia, jolloin jokaisella soittajalla on oma erilainen tekniikkansa, jota kukin opettaa oman taiteilijapersoonansa kautta. Ei ole olemassa

kysymykset on silti ratkaistava itse". Yksi opiskelija kertoi toiminnassaan olleen aluksi mukana myös ohjaavan opettajan miellyttämistä. Omien itsenäisten pedagogisten ratkaisujen synnyttäminen oli vaikeaa, *"askel eteen ja toinen taakse"*.

Jos palataan vielä Schönin (1987) reflektiivisen ohjauksen malliin (ks. luku 4.4.5), sen kolmas vaihe, **yhteinen ihmettely** ("*hall of mirrors*"), kuvastaa osaltaan opetusharjoittelun luonnetta käytännössä. Kolmatta vaihetta leimaa ohjaajan ja opiskelijan dialoginen eri tarkasteluperspektiivien (eli erilaisten "peilien") vaihtelu tutkittaessa jotakin opiskelijan toiminnan aspektia. Tämän vaiheen edellytys on sen selvä yhteys käytäntöön. (Schön 1987, 297.) Voisi ajatella mallin kuvastavan harjoitustunnin jälkeistä palautekeskustelua, joka toisinaan oli luonteeltaan tällaista yhteistä ihmettelyä. Siinä opiskelija kuvailee toimintaansa omin sanoin ja ohjaaja esittää kysymyksiä, kannustaa, rohkaisee jne. Tilanteen tarkastelussa ohjaaja saattaa antaa palautetta sekä soitto-oppilaan että omasta näkökulmastaan käsin ja opiskelijakin samastuu oppilaansa asemaan omansa lisäksi. Myös opiskelutovereiden palaute toimii yhtenä peilinä – siitä siis Schönin termi kolmannelle vaiheelle: "*hall of mirrors*".

5.2 Opiskelijoiden kokemuksia

5.2.1 "*Halolla päähän*"

Opetusharjoittelun alku vuotta aikaisemmin oli ollut eri tavoin hankalaa kaikille opiskelijoille. Opetusharjoittelu yhdistettynä muuhun opiskelujen alkuvaiheeseen ja mahdollisesti muuttuneisiin elämäntilanteisiin käynnisti kriisikauden, jolle ominaista oli eräänlainen kaaos. Monellakaan ei ollut selvää käsitystä siitä, **mitä** oikein oppilaiden kanssa tuli tehdä, vaikka heillä olikin ollut aikaisemmin omia soitto-oppilaita. *"Kun itellä on semmonen olo, että ei tiiä mistään mitään, tekee vain just sellasella mutu-periaatteella. Et ei*

yksiselitteisiä vastauksia soitonopetuksen ongelmiin.

tiedä mistään mitään ja kuitenkin sä teet vaan." Opetusharjoittelussa käynnistyi kasvun prosessi, joka oli välillä ahdistavaakin.

"Ainakin mulla tää herättää hirveesti ajatuksia, että mä joudun ajattelemaan tosi paljon. Ja varsinkin joskus viime vuonna tuntuu että se oli ajoittain aika ahdistavaa (mm). Mua niinku häiritsi jotkut jutut hirveesti, että miten mä ne tekisin."

Opetusharjoittelun aloittamisen nopea aikataulu aiheutti sekin hämmennystä.

"Se oli musta yks semmonen asia mikä oli infottu tosi vähän (ai jaa), konsalla. Mä en oikeestaan tiennyt mitään, että mitä tapahtuu. Yhtäkkiä mentiin vaan ensimmäiseen infotilaisuuteen, niin otatko yhen vai kaks oppilasta. Sitt oli niinku halolla päähän, että en mä ees välttämättä ollu tiedostanu että täällä on hirveen rajattu että sä otat tietyn määrän oppilaita ja opetat tietyn määrän (joo). Mä olin kuvitellut sitä jotenkin toisin, en muista enää miten."

Kuitenkin opiskelijoiden suhtautumistapa tilanteeseen vaihteli. Osa koki, ettei olisi vielä valmis opettamaan, mutta osa taas ajatteli *"ett ken leikkiin ryhtyy se leikin kestäköön, tässä tulee sitten täydeltä laidalta kun kerta on tänne nokkansa työntänyt"*. Opiskelijalta tulikin varteenotettava ehdotus, että ennen käytäntöä *"siin vois olla joku semmonen jakso, missä tavallaan käytäis perusasioita. Valmennettais silleen, jonkulaista semmosta pohjatietoo ja teoriaa"*. Yksi opiskelija, joka oli aloittanut opetusharjoittelun aiempina vuosina eri ohjaajalla, oli kokenut, että oppilaitoksessa käytännön tasolla oletettiin, että sinne tulevat opiskelijat *"osaavat jo opettaa"* Hänen kokemuksensa opetusharjoittelun alusta olikin jäänyt mieleen kaiheartamaan:

"Mitenkäs kun puhutaan tosta opetusharjoittelusta niin, miltä tämmönen systeemi on tuntunut?"

No ihan hyvältä. Se vaan sillon, kun mä alotin opettajalinjalla (--) niin tuli vähän semmonen olo, että en mä oo viel valmis opettamaan. Ett annettiin vaan oppilaan nimi ja sanottiin ett soita sille ja sovi tunti ja alottakaa mahdollisimman pian. Ett ei ollu mitään ohjausta siihen, että vaan ruvett-, ett meiltä oletettiin jotain, että me osataan opettaa. (--) Sit vaan pitämään tuntia, ett ei mitään ohjetta."

Koska alussa ei ollut (ohjaavan opettajan tapaamisista huolimatta) oikein muillakaan selvillä, mitä opetusharjoittelussa vaaditaan, ja omana opettajapersoonana oleminen oli vaikeaa, aiheutti harjoitustuntien pitäminen jännittämistä lähes kaikille. Joku työsti tunteitaan, pelkojaan, unien kautta, mutta osalla jännittäminen jatkui edelleen. Harjoitustunnin aikana *"oli kuin jossain transsissa"*.

Vaikka alku olikin ollut ongelmallinen juuri opetusharjoittelun ja soitonopetuksen tavoitteiden epäselvyyden suhteen, ajan mittaan alkoi tapahtua muutosta kaaoksesta säännönmukaisuuteen omassa opetuksessa ja ajattelussa samalla kun oivallettiin, mistä harjoittelussa on kyse. Harjoittelun tavoitteita selvensi osaltaan myös seuraavana keväänä jaettu ns. epävirallinen tuntisuunnitelmakaavio. Toisen opetusharjoitteluvuoden alussa oltiinkin jo tilanteessa, jossa

*"alkaa vähän hahmottaa sitä, että missä menee... Että alkaa tietää jo mitä pystyy ja mitä ei tiedä. Alkaa jo enemmän suhteuttaa, että mitä multa, että mikä on se lopputulos (--)
Mitkä on ne yleiset asiat, mitkä vaaditaan tavallaan alkeisopettajalta, toi ykköspedi."*

5.2.2 "Tuomiosta rakennukseksi"

Harjoittelussa oli käytössä kaksi tapaa tarkastella omaa toimintaa (syksyn itsereflektiivisen päiväkirjakokeilun lisäksi): opetustuntien **videointi** ja opetuksesta saatu **palaute** ohjaavalta opettajalta ja toisilta opiskelijoilta. Myös opiskelijan itsensä antama palaute ja kaikenlainen "kahviokeskustelu" (niillä jotka sitä harrastivat) jäsensivät omia mielipiteitä. Palautteen ja videoinnin merkityksen oman toiminnan tarkastelussa tiivistä yksi opiskelija osuvasti:

"Ei sitä muuten oikein pystyis kehittymään mihinkään suuntaan. Ainakin mä oon semmonen, etten mä osaa yksilöidä sillee että mitä mä teen, ja mitä mä en tee, tai mikä on hyvää ja mikä on huonoa.

Entäs sitten toi videointi, miltä se on tuntunu?

Se on myös ihan hyvä, että sit näkee jälkeinpäin että mitä on tullu tehtyä. Siin on kuitenkin semmonen ajatusmyrsky aina välillä käynnissä, kun opettaa, ett ei sitä pysty sillee ulkoo päin kattomaan ett (joo) mitä just nyt tekee."

Pääsääntöisesti oltiin tyytyväisiä saatuun palautteeseen ja sitä arvostettiin. Oman harjoitteluparin tai -ryhmän palaute oli turvallisuudessaan joillekin lähes yhtä tärkeää kuin ohjaavan opettajankin palaute. Haittapuolena saattoi olla, että kaverilta saatu palaute oli niin varovaista ja samankaltaista, että se toisia alkoi häiritsemään syksyn mittaan.

"Mulla on semmonen olo että, me ollaan koko ajan vaan silleen niinku papukaijailmiö, ett me ollaan enemmän samanlaisia mitä enemmän syksy menee eteenpäin."

Samainen opiskelija kaipasikin enemmän koko ryhmän yhteisiä seuranta- ja palautekeskusteluja, joissa olisi mahdollista pohtia yhdessä yleisiä soitonopetukseen liittyviä asioita, esimerkiksi soitonopetuksen tavoitteita.

Yksittäisiä kielteisiäkin kokemuksia oli palautekeskustelun sosiaalisesta luonteesta. Se saattoi tuntua aluksi "jätkipyykiltä" tai jopa "tuomiolta". Ajan kuluessa suhtautuminen tilanteeseen kuitenkin muuttui, kun opiskelija ei enää vaatinut itseltään "valmiita" ja "loisteliaita" tunteja. Ylipäätään opiskelijat kokivat saaneensa palautteessa kannustusta ja rohkaisua, vaikka opetusharjoittelun alussa saattoi olla hyvinkin epävarma oman opetuksen suhteen.

"Aina kuitenkin joka tunnilla on jäänyt semmoinen olo, että on saanut sitten semmosta kohennusta, positiivista, että missä on onnistunut. Ei jää ihan olo, etten mä mitään osaa. Ehkä ekojen harjoitustuntien jälkeen oli semmonen olo, ettei tästä tuu mitään, että mitä se nyt taas tolla tarkotti. Oli olo, etten kyllä mitään osaa."

5.2.3 "Ei ehdi pohtia"

Palautehetkiä vaivasi kiireen tuntu. Sen olivat kokeneet niin ohjaava opettaja kuin muutamat opiskelijatkin. Kiireen vuoksi oli mahdollista, että aikaa ei

jäänyt muuhun kuin kaikista pakottavimpaan asiaan, eli äsken pidettyyn tuntiin. Tällöin oli mahdollista, että opiskelijaa vaivaavat ajatukset ja kysymykset jäivät sanomatta. Kun ei oltu varmoja, mitä annetulla palautteella tarkoitettiin, eikä siitä liioin kysytty, oli mahdollisuus erilaisten - ja jopa vääristyneiden - tulkintakehysten muotoutumiselle. Kiireinen aikataulu esti opiskelijoita keskustelemasta ohjaavan opettajan kanssa mieltä askarruttavista asioista, vaikka he arvelivatkin hänen olevan valmis tähän keskusteluun.

"Monesti mulla nousee kysymyksiä mitä mun tekis mieli kysyä (mm), mutta on väärä aika tai sitten tuolla peditunnilla ei kerkee pohtia niitä asioita (mm). Varsinkin eka vuonna, kun mä olin niin hukassa sen tekniikan kanssa ni, mulla ois ollu hirveesti kysyttävää. (mut sulla?) Mut sitä ei voinu tehdä."

5.2.4 "Ne raamit"

Harjoitustunnin kulku oli kuluvana syksynä ennalta määritelty ns. epävirallisen tuntisuunnitelmakaavion perusteella. Tuota kaaviota ei ollut ensimmäisenä harjoitteluvuotena. Aluksi se ilmeisesti selvensi opiskelijoiden käsitystä harjoitustuntien luonteesta ja tavoitteista. Suunnitelman tarkoitus oli antaa opiskelijalle turvalliset rajat ja konkreettiset ohjeet siitä, mitä aikanaan myös näytetunnilla vaaditaan. Samalla sen tehtävänä oli yhdenmukaistaa opiskelijoiden arviointia keväällä olevassa opetusnäytteessä, koska opiskelijoita koskettivat samat vaatimukset. Kaavion mukainen tunti sisälsi kolme osiota: tekniikan, uuden kappaleen ja vanhan kappaleen käsittelyt.

Toisaalta tuntisuunnitelmakaavio jäsensi ja selkeytti tunnin kulkua, koska nyt opiskelijat tiesivät, mitä tunneilla tuli tehdä ja miten. Opiskelijat joutuivat pohtimaan mm. tekniikan opettamista ja jäsentämään käsitystään tunnin ajankulusta. Kuitenkin se samalla rajasi opiskelijoiden toimintaa, vaikka mahdollisuus oli poiketa tuosta suunnitelmasta. Äärimmillään edellinen oppilaan soittotunti saattoi mennä seuraavan harjoitustunnin valmisteluun, "prep-paukseen", jotta tunnilla olisi tarvittavat osiot kuten uusi ja vanha kappale. Joillakin opiskelijoilla harjoitustunti ei poikennut oikeastaan lainkaan

niin sanotusta normaalista soittotunnista, mutta enemmistöllä tilanne oli toinen.

Harjoitustunnin aika oli rajattu puoleen tuntiin, jolloin opiskelija joutui keskittämään siihen haluamiaan asioita. Harjoitustunnille tuotiin asioita "joita ei vielä osattu", kuten esimerkiksi tekniikan opettamista. Niitä asioita, jotka "jo osattiin", tai joiden ei ajateltu kuuluvan harjoitustunneille, ei tuotu. Tällaisia asioita olivat esimerkiksi käsiteltävän kappaleen sointuanalyysi, muut teoria-asiat, erilaiset kuuntelutehtävät, vapaa säestys, jazz- ja klassinen improvisointi. Monet mielsivät harjoitustuntien valmentavan juuri opetusnäytettä varten. Samat opiskelijat kuitenkin kokivat saaneensa opetusharjoittelusta paljon tukea omaan soitonopetukseensa, ehkä eniten tekniikan ja klassisen musiikin opetukseen.

Eihän sitä [improvisointia, kevyttä musiikkia] nyt sinne viitti tuua. (no miksei?) No en tiiä, se on kuitenkin aina se näytetunti ja siinä on ne tietyt raamit. Ei siellä nyt ole varaa ruveta improvisoimaan."

"Se on se, ja näytetunnilla ei, jos sinne menee keväällä jotain vapaa säestystä, niin siitä saa kyllä moitteet niskaansa (--). Varmaan noin, [harjoitustunneilla] vois kyllä ottaa. Se on vaan sitten, että näytetunnilla ei saa ottaa."

Ohjaavan opettajan haastattelussa kävi ilmi, ettei hän ollut tietoinen näistä opiskelijoiden käsityksistä, eli mitä saa ja mitä ei saa tehdä harjoitustunneilla. Hän ei vastustanut lainkaan esim. vapaan säestyksen tuomista tunnille. Päinvastoin, hän sanoi sen tuovan lisää rikkautta soitonopetukseen, jonka ei tarvitsisikaan olla niin "puhtaan klassista":

"Mun mielestä se kuuluu ihan opettajan ammattitaitoon toi homma ja musta se on ihan kehitettävä juttu, mielellään sais olla enemmänkin. (--). Olkoonkin että että mä en itse opeta vapaata säestystä koska mä en oo saanu siihen koulutusta, valitettavasti" (oh2, 9 - 10)

Kuitenkin ohjaavan opettajan mukaan tällainen vapaampi musisointi ei saisi viedä liikaa aikaa muilta opittavilta asioilta, vapaan säestyksen osuus kun ei

sisältynyt opetusnäytteeseen. Jos se sisältyisikin, ohjaavan opettajan mielestä siihen pitäisi myös silloin saada omaa didaktista ohjausta, sillä *"annettavaa näytettä varten pitää päästä sitten kunnolla harjoittelemaankin (--). Se on niitä vaikeimpia tutkintoja mitä täällä joutuu tekemään" (oh2, 10)*. Edelleen opiskelijat olivat kuitenkin mieltäneet, ettei harjoitustunnille ole järkevää tuoda niitä asioita, joita ei voisi tuoda sitten näytetunnillekaan (poikkeuksena yksi toiseen kertaan haastateltu opiskelija, joka aikoi seuraavan lukukauden aikana ottaa kevyttä musiikkia myös harjoitustunneilla).

Opetusnäyte esti näin joidenkin opiskelijoiden omien musiikkikasvatukseen näkemysten pohjalta nousevien pedagogisten ratkaisujen (eli "omien ideoiden") sisällyttämistä ohjatuille tunneille. Samalla se esti palautteen saamisen juuri niiltä soitonopetuksen osa-alueilta, joissa opiskelijat etsivät omia tapojaan toimia. Sekin opiskelija, joka aikoi sisällyttää harjoitustunneille vapaata säestystä, kuitenkin toivoi, että ohjaava opettaja *"vois pamahtaa sinne normaalille tunnille, (--)* sillä se todellisuus ei välttämättä sinne [harjoitustunneille] välity". Toinen opiskelija taas mielsi ensisijaiseksi tehtäväkseen soitonopettajana klassisen musiikin opettamisen, jolloin hänellä ei suurta tarvetta ollutkaan saada palautetta. Joku taas ei ollut koskaan tullut ajatelleeksi, että palautetta voisi saada näistäkin asioista.

"Haluaisitsä saada kuitenkin palautetta noista jutuista mitä sä oot itte kehitelly, vai ajatteletsä että ne on sun omia juttuja?"

No mikä ettei, oishan se kauheen--, oishan se hirveen mielenkiintosta. Emmä oo ees tullu ajatelleeks semmosta asiaa (--). Niin, emmä oo tullu ajatelleeks ollenkaan."

Niillä opiskelijoilla, joiden tavalliset soittotunnit sisälsivät monentyyppistä musiikkikasvatusta, oli kuitenkin halu opetusharjoittelussa - ja muussa opiskelussa ylipäättään - laaja-alaisuuteen, kokonaisvaltaisuuteen ja näkökulmien avartamiseen.

"Aika paljon kaikki vaan suuntautuu siihen pianonsoiton tekniikkaan, ainoastaan vaan siihen musiikkiin, että tavallaan ihmisten ideoita ei ruokita mihinkään muuhun suuntaan. Että niinku viimeks sillä mun tunnilla, tavallaan pitäydytään vaan siinä pianopedagogiikassa (mm), eikä laajenneta ajattelua enempää. (--) Että vois ajatella muitakin tapoja opettaa... No lähinnä mulle tulee mieleen pienet lapset että niitten kanssa vois tehdä muutakin kuin tosiaan istua siinä penkissä, jotenkin se ois haaste. (--) Että ei tavallaan pohdita sitä, että mikä se ihminen on, mikä sen tilanne on psyykkisesti tai sosiaalisesti. Että se on vaan oppilas, joka tulee ja menee ja oppii jotakin."

"Musta tuntuu siltä että meidän yleissivistys on aika heikko. Se opetus vois olla vieläkin elävämpää jos me tiedettäis enemmän asioista, niinku asioita peruskoululaisen maailmasta että mitä kaikkea niitten maailmassa nykyään menee. (--) Koska se että opettaa jollekin henkilölle pianonsoittoa, on aika pitkälle myös sitä että ottaa siitä vastuuta myös ihmisenä (--) Eliikkä siis sellasta ihmistuntemusta. Ja tähän musta auttas se, että me ei pelkästään keskityttäis siihen että miten se ranne menee, vaan myös siihen että miten se pää menee."

5.3 Käsitöläisyyden kahleet

Kaikki opiskelijat eivät olleet täysin tyytyväisiä opetusharjoittelun antiin kokonaisuudessaan. Osa oli tyytyväisiä, sillä heidän tarpeisiinsa opetusharjoittelu vastasi. Osa taas oli jollain tavalla tyytymättömiä, mutta he eivät suoraan osanneet kertoa, mitä he oikein kaipasivat. Ensimmäisen haastattelun jälkeen oli selvää, että osalla opiskelijoista esiintyi harjoitustuntien suhteen jotenkin "harhauttavaa" toimintaa. Harjoitustunnit eivät olleetkaan todenmukaisia ja oli mahdollista, että opiskelijoiden todellisuus ei sinne välittynyt. Opiskelijat yrittivät parhaansa harjoitustuntien suhteen, mutta opiskelijoiden toiminta perustui oletuksiin, jotka muodostivat eräänlaisia vääristyneitä tulkintakehyksiä, ja joista he itse eivät olleet tietoisiaakaan. Näin opiskelijoiden harhauttava toiminta osoittautui osin tahattomaksi, vaikka aluksi se näytti varsin tietoiselta. Tässä opetusharjoittelussa harhauttavaa toimintaa aiheuttivat kiireen lisäksi tuntisuunnitelmakaavio ja opetusnäyte. Niiden keskinäistä suhdetta ja olemassa oloa tarkastelen *käsityöläisyyden* ajattelun ilmentyminä.

5.3.1 Opetusnäytepeikko

Opetusharjoittelun toiminta määräytyi tulevan opetusnäytteen mukaan. Oli järkevää, että opetusnäytteessä olisi edes jonkinlaiset raamit. Lisäksi oli järkevää, että opiskelija saisi harjoitella tuota näytettä varten. Osaltaan siksi tunnilla oli käytössä tuntisuunnitelmakaavio. Kaavion toinen puoli oli, että se yhdistettynä kiireeseen aiheutti toisistaan poikkeavia ja ristiriitaisia tulkintakehyksiä. Opetusnäyte herätti molemmissa opetusharjoittelun osapuolissa tunteita, joita kannattaa tarkastella hiukan tarkemmin.

Koska harjoitustunti kiireineen ja tuntisuunnitelmakaavioineen rajoittivat osan opiskelijoiden toimintaa, myös varsinainen opetusnäyte herätti heissä vastustusta. Toisaalta sitä pelättiin, sen kertaluonteisuutta, arvosanaa, mahdollista luontevuuden häviämistä ja epäonnistumista. Toisaalta saatettiin luottaa arvosteluun ja sen yhdenmukaisiin kriteereihin, vaikka sitä pidettiinkin jo valmiiksi *"epäkohtana"*. Kuitenkin enemmistö näytetuntia vastaan kapinoidessaan ajatteli sen silti kuuluvan asiaan jossain muodossa. Opettajan on annettava ammattitaidostaan jonkinlainen näyte, vaikka sillä ei *"sinänsä ole mitään merkitystä, sen varsinaisen ammatin kannalta, koko opetusnäytteellä"*. Lisäksi siinä katsottiin vain tiettyjä opettajan taitoja. Käytännön työssä opettaja kuitenkin *"kehittelee muita asioita, mitä siinä ei millään lailla testata."*

Joillakin opiskelijoilla oli jo valmiina mietittyjä parannusehdotuksia näytetuntikäytäntöön. Yhteistä niille oli, että arvosanan antava lautakunta tulisi useammalle kuin yhdelle tunnille seuraamaan opetusta, jolloin olisi mahdollista seurata pitemmällä aikavälillä niin opetusharjoittelijan kuin oppilaankin toimintaa ja edistymistä. Nythän ohjaava opettaja antoi myös oman arvosanansa opetusharjoittelusta kokonaisuudessaan. Itse hän ei pitänyt koko numeraalisesta arvioinnista, mutta hyväksyi ne asiaan kuuluvina pakollisina pelisääntöinä:

"Mä itse inhoan numerointia ja sitä mitä mä inhoon tässä mun hommassa on se ihmisten osaamisen numerointi. Musta siinä

on jotakin mikä ei toimi, mutt se kuitenkin kuuluu tähän asiaan ja se kuuluu tähän yhteiskuntaan. Se on niitä pelisääntöjä millä toimitaan.” (oh1,10)

Opetusnäyte eli näytetunti oli herättänyt aikaisemminkin vastustusta opiskelijoiden parissa. Vuotta aikaisemmin, keväällä 1997, oppilaskunnan hallitus oli lähestynyt didaktiikan ohjaajia, rehtoria ja johtokuntaa lausunnolla, joka liittyi aiemmin oppilaitoksessa suoritettuun arviointiin (ks. Arviointi 1996). Lausunnossa otettiin kantaa näytetutkintokäytäntöön. Sitä pidettiin ”teatteri-esityksenä”, joka ei vastannut opiskelijoiden tarpeita, eikä kehittänyt opiskelijoiden opettajuutta heidän parhaaksi katsomallaan tavalla. Opiskelijat kaipasivat lisää dialogista⁹ itsearviointia kertaluonteisen opetusnäytteen sijaan, jossa yleensä lautakunta antoi palautetta opiskelijan olleessa lähinnä (mm. ajanpuutteen vuoksi) tuon palautteen passiivisena kuuntelijana ja vastaanottajana.

Kirjelmästä ohjaavan opettajan mukaan ei ollut syntynyt julkista keskustelua tai käytännön tasolla tapahtuvia muutoksia. Ohjaustunneilla siitä oli jonkin verran keskusteltu. Itse ohjaava opettaja oli kokenut kirjeen omia tarkoitusperiään vastaamattomana ja jopa epäoikeudenmukaisena. Hänhän tahtoi juuri edistää opiskelijoiden omaa ajattelua: *”Musta se oli (--) vähän epäreilu, koska siinä ei ollu sellasia juttuja mitä mä koin ett mä opettaisin. Mä hiukan pahoitin siitä mieleni.” (oh2, 8 - 9)*

Ohjaava opettaja itse kuitenkin puolusti opetusnäytteen paikkaa juuri opettajan ammattitaidon, pätevyyden näytteenä. Lisäksi hän epäili, etteivät opiskelijat tekisi niin tosissaan töitä opetusharjoittelun suhteen, ellei tähtäimessä olisi joku tutkinnon kaltainen kannustin: *”Kuitenkin ihminen tekee parhaansa pienen paineen alla, ett siinä tulee ne jutut tehtyy paremmin.” (oh2,5)* Opiskelijat sanoivat itse, ettei näytetunti ollut mikään

⁹ Ohjaava opettaja piti ”kehittämisen arvoisena ideana” jonkinlaisen haastatteluosion sisällyttämistä näytetuntiin, olihan hänellä itsellään kokemusta haastatteluosiosta Suzuki-pedagogiikkatutkinnossa. Hän ei ollut tullut ajatelleeksi asiaa aiemmin ja epäilikin sen toimivuutta käytännössä juuri arvioinnin suhteen: *”Kuka kysyy ja mitä kysyy ja miten ne arvotetaan ne kysymykset ja miten arvotetaan ne vastaukset?” (oh2,8)*

motivaatio. *"Oma sisäinen tarve kehittyä, ei mikään tutkintopakko".* Tähtäin oli ammatissa, vaikka näytetunnissa haluttiinkin menestyä. Joku opiskelija tosin epäili, ettei hän ehkä kiinnittäisi niin paljon huomiota tekniikan opettamiseen, ellei näytetunnissa sitä juuri vaadittaisi, sillä *"kyllähän toi tekniikan opettaminen on sitten se loppujen lopuksi se ammattitaito tässä hommassa".* Pääsääntöisesti ajateltiin, että jollei näytetuntia olisi, harjoittelusta lähtisi *"jokin paine pois": "Must ois kauheen inspiroiva juttu jos siinä ei olis mitään niin selkeätä hommaa. Että harjoitustunnilla sais tehdä vapaammin asioita"*

5.3.2 Kisällinnäyte

Ohjaava opettaja oli itse pohtinut tarkkaan näytetunnin olemusta ja merkitystä, sillä olihan se herättänyt oppilaskunnan hallituksen taholta kannanottoja. Hän oli joutunut miettimään perusteluja näytetunnille, sillä joka tapauksessa se oli opetussuunnitelmaan kirjattu ja näin hänellä ei oikeastaan ollutkaan vaihtoehtoja.

"Mä oon joutunut aika kiivaastikin puolustamaan ett minkä takii se on olemassa. Sehän nyt on semmonen instituutio että minkä mä oon joutunut perustelemaan itselleni minkä takii se on tärkeä." (oh1, 11) "Jotta mä osaisin siihen opastaa niin mulla täytyy olla hyvät perustelut siihen minkä takii se on tarpeellinen, tommosta sisarellista motivaatiota." (oh2,6)

Hänellä itsellään oli kokemusta pedagogiikkatutkinnoista myös opiskelijan näkökulmasta käsin. Alun perin hän ei ollut pitänytään sitä mitenkään mielekkäänä. Se oli yksi vaikeimmista tutkinnoista joita opintoihin kuului ja hän sanoikin ymmärtävänsä hyvin opiskelijoiden tunteita.

"Sanot sä mitä tahansa niin lautakunnan mielestä sen olis voinu sanoa oikeestaan toisella tavalla. Ett se tuntu vähän nipotukselta ja niin sen kuulemma noistakin tuntuu. Kyllä mä ymmärrän hyvin, musta on tuntunu joskus opettajana nipotukselta vaikka ihan asiasta sanotaan." (oh2,6)

Kuitenkin ohjaava opettaja näki jälkikäteen tutkinnot ennen kaikkea oppimistilanteina, sillä saihan niissä omasta opetuksesta arvokasta palautetta: *"Itse asiassa jokaisesta niistä kolmesta ensimmäisestä mitä mä oon tehny ammattitutkintoo varten, niin niistä on jääny ihan selkeesti yks asia aina jokaisesta."* (oh2,7). Edelleenkin hän suhtautui opetusnäytteeseen vastaavanlaisesti: se oli olemassa, koska *"sä opit siinä jotakin kun sä valmistat ton tutkinnon. Sen takia ilman muuta."* (oh2,6)

Ohjaavan opettajan mukaan opetusnäyte olikin eräänlainen *"näytesarja siitä, että miten selviää eri asioista"* (oh1,11). Näitä asioita olivat aikaisemmin mainitut tekniikan opettamisen osio, uuden kappaleen käsittely ja vanhan kertaaminen. Kun kerta ammattiin valmistutaan, niin todistuksessa *"täytyy olla ammattinäyte, ammattitaidosta pitää olla näyte"* (oh1,11). Ja kun vaatimukset olivat samat kaikille opiskelijoille, opetusnäytteiden arvioiminen oli siten yhteismitallista. Opetusnäytteessä siis esiteltiin omia opettamisen taitoja rajatusti tuntisuunnitelmakaavion osioita mukailleen. Opetusnäyte ei sisältänyt niitä opetuksen puolia, joita käytännön soittotunneilla opiskelijoiden mukaan tehtiin: mm. sointuanalyysia ja muita teoria-asioita, kuuntelutehtäviä, vapaata säestystä ja jazz- ja klassista improvisointia. Opetusnäyte ei näin pyrkinytkään olemaan "varsinainen" soittotunti. Opiskelijat pitivät näitä varsinaisia soittotunteja harjoitustunneilla ja niistä ohjaava opettaja antoi oman arvosanansa muun yleisen ja kokonaisvaltaisen arvioinnin ohessa. Ohjaavan opettajan arviointi kosketti myös muita opetusharjoittelun puolia (ks. esim. didaktiikan itsearviointin osa-alueet, Itserviointi 1996), eikä siis yksistään soittotunnin pitämistä.

Jälkikäteen palautekirjeessään (1. 11. 1999) ohjaava opettaja sanoo, ettei hän niin puolusta "kiivaasti henkeen ja vereen opetusnäytettä eräänlaisena pyhänä instituutiona" kuin ehkä haastattelussa antoi ymmärtää. Hän sanoo olevansa valmis kokeilemaan opetusharjoittelua ilman opetusnäytettä. Hän kuitenkin korostaa, että opiskelijan edun mukaista olisi saada opintojakson suorittamisesta arviointia muiltakin kuin vain yhdeltä henkilöltä.

5.3.3 Pohdintaa

Miten sitten ymmärtää tällaista opetusnäytekeskeisyyttä opetus-harjoittelussa? Kyse ei ole ainutlaatuisesta juuri tähän harjoitteluun kuuluvasta ominaispiirteestä. Järvisen (1990, 74) terveydenhuollon opettajaksi opiskelevien opetusharjoittelua koskevassa tutkimuksessa pohditaan samaa opetusnäytteen tuomaa *oppipoika-syndroomaa*, jolloin opetusnäytteestä tulee todella ”näytös”, joka osoittaa opiskelijan pätevyyttä tässä ja nyt. Järvinen toivoo tutkimuksessaan opetusharjoittelun muuttavan painopisteensä opetusnäytekeskeisyydestä reflektiivisempään suuntaan (Järvinen 1990, 74).

Tällainen opetusnäytekeskeinen opetusharjoittelu muistuttaa läheisesti vuosikymmenten ajan kansainvälisellä ja kansallisella tasolla ollutta opettajankoulutuksen teknisrationaalista traditiota (Kroksfors 1993, 49; 1997, 43. Vrt. myös Niemi 1993, 41). Se liittyi sellaiseen opettajan ajattelua koskevan tutkimuksen prosessi - produkti -paradigmaan, jonka mukaan ulkopuolisen tutkijan oli mahdollista päästä selville opettajan ajattelusta hänen opetustoimintansa perusteella. Tämä paradigma on kasvatus-tieteellisessä opettajan ajattelua koskevassa tutkimuksessa kuitenkin toistaiseksi hylätty. (ks. Kansanen 1996, 48.) Opettajan ajattelua, esimerkiksi juuri pedagogista ajattelua, ei pystytä tutkimaan pelkästään opettajan toiminnan perusteella. Nyt suuntauksena on Englannista lähtöisin oleva ”opettaja tutkijana” -liike, jossa korostetaan opettajan omaa roolia oman toimintansa tarkastelijana, esimerkiksi juuri toimintatutkimuksen näkökulmasta. Yliopistollisessa opettajankoulutuksessa paradigman muutos on ollut ilmeinen kohti kokonaisvaltaista reflektiivisyyttä (ks. Ojanen 1993a, 105; 1993b, 132 - 133, 142).

Miksi sitten opetusnäyte ei reflektiivisyyttä korostavan ajattelun mukaan anna kattavaa ja tarkoituksenmukaista näytettä opiskelijalle ja arvioitsijoille hänen sen hetkisestä ammatillisesta pätevyydestään? Yritän seuraavassa selventää kansainvälistä tunnustustakin saaneen Kansanen (1996) käsittein, kuinka opettajan toimintaan vaikuttava ajattelu on monikerroksista.

Kansanen (1996) paljon käytetyssä *pedagogisen ajattelun tasomallissa* on olemassa **kolme tasoa** kuvaamaan opettajan ajattelua. Ensimmäinen taso on näkyvä **toimintataso**, joka sisältää syklimäisesti vuorottelevat suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin prosessinomaiset vaiheet. Tämä on se näkyvä opetusharjoittelijankin toimintataso. Sen taustalla hallitsee kuitenkin toinen taso, Kansanen mukaan **ensimmäinen ajattelutaso**, jossa sijaitsevat opettajan **objektiteoriat**, jotka tarkastelevat tuota omaa opetustoimintaa. Tällä ensimmäisellä ajattelutasolla opettajan on mahdollista rakentaa useita eri objektiteorioita omasta opetuksestaan. Esimerkiksi erilaiset soitonopetukseen liittyvät koulukunnat toimivat tällaisina objektiteorioina. Omaa opetusta voidaan tarkastella siis useista näkökulmista ja laatia samalla siitä erilaisia teorioita. Oleellista pedagogisessa ajattelussa kuitenkin Kansanen mukaan on se, että näitä objektiteorioita voidaan puolestaan tarkastella mahdollisena kokonaisuutena, **metateoriana**, joka sijaitsee **toisella ajattelutasolla**. Nämä metateoriat sisältävät esimerkiksi teorian kasvatustieteestä tieteenalana. (Kansanen 1996, 48 - 50.)

Sekä ensimmäinen että toinen ajattelutaso koostuvat Patrikaisen (1997) opettajan pedagogista ajattelua koskevan tutkimuksen mukaan erilaisista ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsityksistä. Ne ovat usein tiedostamattomia uskomuksia ja oletuksia, joista opettaja ei välttämättä ole tietoinen, mutta joita hänen ainakin tulisi yrittää tiedostaa oman itsensä ja oppilaansa parhaaksi. Tähän pyritään opettajankoulutuksessa, kun puhutaan opiskelijan ”käyttö-teorian” tunnistamisesta ja muodostamisesta. Näistä pedagogiseen ajatteluun sisältyvistä käsityksistä on olemassa erinäisiä filosofisia pohdintoja ja tutkimuksia. Esimerkiksi tiedonkäsitystä kuvataan paljolti Habermasin tiedon-intressiteorian pohjalta. Osittain siihenkin pohjautuu määritelmä ”teknis-rationaalinen”, joka viittaa siis erilaisiin tiedonintresseihin (ks. luku 2.6.1).

Opetusharjoittelun teknisrationaalinen luonne sisältää olennaisimmin sen käsityksen, että opetuksen taito on ulkoisesti määriteltävissä (Ojanen 1993b, 142; Krokfors 1997, 43). Tämä käsitys sisältyy implisiittisesti tutkimuksen

oppilaitoksen opetussuunnitelman mukaiseen opetusnäytteen vaatimukseen ja myös sen arviointiin. Jos on mahdollista antaa omasta ammattitaidosta, opetuksesta, näyte, jota ulkopuoliset voivat arvioida, se sisältää käsittääkseni samalla ajatuksen, että opettaminen on jokin kognitiivinen toiminto, suoritus, jonka laatua voidaan määritellä samalla tavalla kuin soittonäytteitä.

Toisaalta taas on muistettava soitonopetuksen erityislaatuisuus. Ohjaavan opettajan mukaan siinä juuri korostuu kunkin opettajan yksilöllinen tietotaito, joka koostuu sekä instrumentin teknisestä hallinnasta että persoonallisesta, taiteellisesta ja luovasta musiikin tulkinnasta. Opettaja saattaa myös perustaa opetuksensa johonkin soitonopetusta koskevaan koulukuntaan, joita on olemassa lähtökohdiltaan erilaisia, kuten esimerkiksi Colourkeys.

Tästä näkökulmasta katsottuna opetusharjoittelun teknisrationaalinen piirre ei tarkoittaisi yksiselitteisiä erilaisia opettamisen standardeja. Yhtä valmiina annettavaa teoriaa tai mallia soitonopetuksesta ei ollut ja tarkoitus oli, että jokainen soitonopettajaksi opiskeleva muodosti itse oman "koulukuntansa". Käytännössä pyrkimys harjoitustunneilla olikin praktisuuteen tai reflektiivisyyteen, kuten ohjaajan tavoitteista ja opiskelijoidenkin kokemuksista voidaan nähdä (ks. luku 5.1.4). Täysin siihen ei kyetty, sillä ohjaavan opettajan toimintaa ja ajattelua kahlitsi virallisen opetussuunnitelman teknisrationaalinen ideologisuus yhdistettynä käsityöläisyyden ajatteluun, josta kumpuava näytetutkintokäytäntö on yksi esimerkki. Tätä käsityöläisyysajattelun viitekehystä tarkastelen myöhemmin luvussa 6 yhtenä soitonopettajuuden osamyyttinä eli yhteisön piilevänä merkitysrakenteena.

5.3.4 Useat tulkintakehykset

Vaikka seurasin syksyn ajan opetusharjoittelua, tajusin vasta haastattellessani opiskelijoita, että heidän tulkintansa siitä mitä tunneilla tapahtui, saattoivat todella poiketa omasta tulkinnastani. Se mitä tutkijana havaitsin, ei siis vastannut opiskelijoiden tai ohjaavan opettajan tulkintaa. En tiennyt, mistä oikein oli kyse. Kenen tulkinta sosiaalisesta vuorovaikutustilanteesta oikeastaan oli "se oikea"? Ohjaavan opettajan,

opiskelijan, vai minun "neutraalina tutkijana"? Pian ymmärsin, että kunkin osapuolen tulkinnat syntyivät jokaisen omasta viitekehuksesta käsin, eräänlaisesta situaatiosta käsin. Jokaisella oli omat kokemuksensa, joiden pohjalta syntyivät harjoittelun tulkinnat. Ulkopuolisena tarkkailijana minun oli mahdotonta tietää ja nähdä, mitä opiskelijat todella ajattelivat ja tunsivat. Se mitä näin, oli vain kuorikerros. Yhtä totuutta tilanteesta ei yksinkertaisesti ole mahdollista tavoittaa.

Opetusharjoittelussa oli havaittavissa useita todellisuuksia tai maailmoja siinä konkreettisesti tilanteessa, jossa yksi opiskelija opetti ja toiset seurasivat. Kari Kiviniemi (1997) on antanut näille opetusharjoittelussa tapahtuville monikerroksisille kokemuksille ja tulkinnoille käsitteen "tulkintakehys"¹⁰. Jokaisella harjoittelun jäsenellä on oma tulkintakehysensä, jonka varassa itse ajattelee ja toimii. Tuo tulkintakehys ei välttämättä ole itselle edes kovinkaan tiedostettu. Kiviniemen (1997, 143 - 161) mukaan tällaisia tulkintakehymiä luokanopettajan opetusharjoittelussa oli kolme eri kategoriaa:

- 1) opetusharjoittelu opettajan työn hoitona ja opettajuuden kontekstisidonnaisena harjoitteluna
- 2) opetusharjoittelu esityksenä ja näytteillepanona
- 3) opetusharjoittelun teatraaliset harhautukset:
 - a. sopeutuminen annettuihin puite-ehtoihin
 - b. sopeutumattomuus

Ensimmäisessä pääluokassa on keskeistä lapsen oppimisprosessin tukeminen. Lähtökohtana kuitenkin on samanaikaisesti opiskelijan opetustaitojen ja näkemysten kehittäminen. (Kiviniemi 1997, 143.) Toisessa pääluokassa taas opiskelijan lähtökohtana voikin olla "hyvän esityksen" tarjoaminen ohjaavalle opettajalle ja harjoitteluparille. Siinä harjoittelu on eräänlainen "peli" tai näytös, jota edesauttaa numeroarvioinnin tuoma "varman päälle" pelaaminen. (emt. 147 - 150.) Tämä ei liene mitenkään

¹⁰ Kiviniemi käytti tutkimuksessaan E. Goffmanin kehysanalyttistä lähestymistapaa. Siinä analyysin perusyksikkö on tilanne ja kokemusten organisointi muodostaa oman tilansa. Goffmanin mukaan vuorovaikutustilanteen tulkintakehys saattaa sisältää useita tulkintakehymiä. "Tilanteeseen liittyvä 'todellisuus' on siten altis erilaisille muunnoksille, variaatioille ja harhautuksille." (Kiviniemi 1997, 139). Tulkintakehys -termi on peräisin siis Goffmanilta.

yllättävää, sillä kukapa haluaisikaan huonoa arvosanaa omasta opetustaidosta?

Kolmas pääluokka jakaantuu kahteen osaan. Ensimmäisessä ns. teatraalisen harhautuksen muodossa siihen kuuluu opiskelijan sopeutuminen annettuihin raameihin. Tämä opiskelijan sopeutuminen voi johtua erilaisten pedagogisten näkemysten kohtaamisen vaikeudesta. Ohjaava opettaja saattaa näin tulkita tuon sopeutuvaisuuden - eli ulkoisen toiminnan - eräänlaiseksi edistymisen ja kehittymisen merkiksi, jolloin opiskelijan sisäiset ajatusprosessit saattavat jäädä ilman tukea. Mahdollisesti tämä vaikuttaa opiskelijaan siten, että hänestä tulee ”kynninen esittäjä”, joka ei itse usko esittämäänsä. Tätä voi kutsua myös zieheläiseksi ”didaktiseksi illuusioksi”, jolloin ohjaava opettaja on tietämätön näistä opiskelijat sisäistetyistä asenteista. Toisessa teatraalisessa harhautuksessa voi ilmetä puolestaan sopeutumattomuus. Se saattaa aiheuttaa ristiriitoja, jopa rangaistuksia, kun ohjaajan ja opiskelijan uskomukset opetustyön luonteesta poikkeavat selkeästi toisistaan ja tapahtuu pedagogisten vakaumusten yhteentörmäys. (Kiviniemi 1997, 152 - 161.)

Näitä erilaisia tulkintakehyksiä yhdessä opetusharjoittelussa voi olla useita, samanaikaisesti ja päällekkäin. Samoin saman opiskelijan toiminnassa voidaan nähdä piirteitä useasta eri tulkintakehyksen kategoriasta. Kiviniemen mukaan opetusharjoittelussa onkin enemmän kyse erilaisista ”*harjoittelutotuuksien tulkintakerrostumasta*” (Kiviniemi 1997, 194, kursivointi T.A.). Samaan harjoitteluun saattaa siten sisältyä opiskelijoiden tulkintoja esim. *sekä* opettajuuden hoidosta *että* myös harjoittelun näytösluonteisuudesta.

Kiviniemen (1997, 182) mukaan näihin harjoittelun harhautuksiin ajaudutaan, kun opiskelijat joutuvat tulkitsemaan ohjaavan opettajan piiloisia ja näkyviä viestejä. Harhautusten perustana on opiskelijoiden omat tulkinnat ja epävarmuus, jolloin he saattavat yliherkistyä tulkitsemaan sitä, mikä olisi suotavaa tai toivottavaa, tai miten he ovat sen ymmärtäneet. ”Harjoittelijat eivät toimi harjoittelussa pelkästään, kuten he itse haluaisivat toimia. He toimivat myös kuten olettavat, että heidän odotetaan toimivan.” (emt. 182 -

183.) Opiskelijat toimivat omien käsitystensä pohjalta, jotka eivät välttämättä ole todenperäisiä. Näin opiskelijat saattavat olla itse oman harhautuksensa uhreja. (emt. 185 – 186.)

Harhautukset ovat Kiviniemen mukaan (1997, 197) ohjaavan opettajan ja opiskelijan yhteinen ongelma. Ohjausvuorovaikutuksen vääristymien tiedostaminen ei tosin ole ohjaajalle mikään helppo tehtävä (emt, 188). Kiviniemi kuitenkin uskoo, että keskustelun avulla nämä osittain vääristyneet tulkintakehykset voivat harjoittelussa selkiytyä (emt. 186). Kiviniemi korostaakin (emt. 203), että opetusharjoittelun ohjauksessa olisi tarvittaessa kohdistettava yhteinen reflektio myös ohjausprosessissa vallitseviin puitteisiin.

5.3.5 Harhautukset käytännössä

Käytännössä opiskelijat sisällyttivät opetusharjoitteluunsa piirteitä kaikista Kiviniemen mainitsemista (1997, 143 - 161) tulkintakehysten kategorioista. Jollakin opiskelijalla ei ollutkaan suuria ristiriitoja oman toimintansa suhteen, sillä hän suunnitteli kaikki oppilaan tunnit samalla tavalla. Toisilla taas harjoitustunti poikkesi oppilaan tavallisesta tunnista toimien eräänlaisena näytöksenä, jota varten saatettiin valmistautua jo edellisellä oppilaan soittotunnilla. Toisaalta taas osa sopeutui ilman ongelmia vallitsevaan käytäntöön. He olivat tyytyväisiä, eivätkä kaivanneet juuri mitään lisää opetusharjoitteluun. Osalla taas oli ollut ongelmana sopeutumattomuus. Joku oli kokenut, että hänen omat pedagogiset ratkaisut olivat ”*kyseenalaisia juttuja*” juuri näytetunnin valossa. Toisella sopeutumattomalla saattoi harjoittelun alussa olla runsaasti ideoita siitä, miten harjoittelua voisi kehittää sosiaalisempaan ja yhteistoiminnallisempaan suuntaan, mutta ajan kuluessa nämä ajatukset menettivät merkitystensä ja opiskelija alkoi sopeutua käytäntöön.

Kuitenkin edellä mainitun kaltaisia ”harhautuksia”, eli osin vääristyneistä tulkintakehyksistä käsin tapahtuvia toimintoja, oli havaittavissa tutkittavassa opetusharjoittelussa. Selvin tällainen harhautus liittyi keskeisesti

harjoitustuntien todellisuuden ja totuudenmukaisuuden ongelmaan. Näytti siltä, että pedagogiikkatutkiminto eli opetusnäyte tuntisuunnitelmakaavioineen kahlitsi suurimman osan opiskelijoiden toimintaa. Heidän toimintansa harjoitustuntien ulkopuolella ei vastannutkaan heidän toimintaansa harjoitustunneilla. Ohjaava opettaja ei välttämättä ollut tietoinen näistä opiskelijoiden ”normaaleista” tunteista, eikä myöskään siitä, että opetusnäyte ohjasi opiskelijoiden ajatuksia näin ratkaisevasti. Päinvastoin hän ajatteli, etteivät opiskelijat tekisi niin paljon töitä opetusharjoittelussa, ellei kannustimena olisi tutkinnon kaltainen ulkoinen suoritus kuten instrumenttiopinnoissa.

Opiskelijoiden taholla harhautus ilmeni käsityksenä, ettei harjoitustunnille ”kannattanut” viedä sellaisia asioita, joita ei voisi sisällyttää myöhemmin opetusnäytteeseen. Opiskelijat mielsivätkin harjoitustuntien valmentavan juuri opetusnäytettä varten. Ohjaava opettaja taas halusi turvata opiskelijoiden menestymisen tutkinnossa antamalla heille siihen tarvittavat valmiudet (kuten tuntisuunnitelmakaavio). Näin se olisi kaikkien etujen mukaista toimintaa: koska opetussuunnitelma määritteli pedagogiikkatutkinnon olemassaolon, oli osa opiskelijoiden oikeusturvaa se, että voivat valmistautua siihen mahdollisimman hyvin.

Toinen opiskelijoilla ilmennyt harhautus liittyi opiskelijoiden välisiin suhteisiin. Moni haastateltava sanoi, ettei ollut keskustellut soitonopetukseen liittyvistä asioista mahdollisesti muiden kuin oman harjoitteluparin/ryhmän kanssa. Moni myös jollakin tapaa oletti olevansa ongelminensa ainoa laatuaan. Niistä ei nähtävästi yleisesti juuri keskusteltu. Opiskelijat olivat luoneet itsellensä käsityksen, jonka mukaan toiset opiskelijat keskittyvät pelkästään soittamiseen ja he itse ovat niitä harvoja, jotka haluavat keskittyä myös opettamiseen. He myös kokivat, ettei opetusharjoittelua arvostettu tarpeeksi oppilaitoksessa toisten opiskelijoiden ja soitonopettajien taholta. Kuinka totuudenmukainen käsitys tämä oli, sitä on vaikea arvioida. Opiskelijoiden kokemusta puoltaa kuitenkin oppilaskunnan hallituksen keväällä 1997 antama lausunto, jossa peräänkuulutettiin samaa opetusharjoittelun arvostamista. Ehkä jotakin tällaista yleistä asennoitumista sitten oli

oppilaitoksen ilmapiirissä. Kuitenkin olettaisin, että jos opiskelijat olisivat tietoisempia toistensa ajatuksista, ehkä tällainenkin vääristynyt tulkintakehys voisi jotakin kautta korjautua, esimerkiksi yleisen tai julkisen keskustelun kautta.

Tutkijana kuitenkin halusin tehdä tälle asialle jotakin, ikään kuin tutkimuksen sivutuotteena. Lukukauden alussa oli sovittu opiskelijoiden tekevän dokumenttikirjojensa pohjalta jonkinlaisen kirjoitelman. Lukukauden aikana itselleni selvisi kuva siitä, millaisesta kirjoitelmista opiskelijoille itselleen oli eniten hyötyä. Lukukauden lopussa opiskelijat saivat ohjeen tehdä vapaamuotoisen kirjoitelman, jossa he saisivat pohtia niitä asioita, jotka heitä tällä hetkellä askarruttivat (ks. liite 2). Kirjoitelmat kopioitiin nimettöminä ja jaettiin toisille ryhmäläisille varta vasten järjestetyssä jouluisessa tilaisuudessa. Kuinka paljon tästä oli kenellekin sen kummemmin hyötyä, sitä en enää kaikilta opiskelijoilta kysynyt. Tilaisuus itsessään oli mielenkiintoinen, koska keskustellessa päästiin sivuamaan niitä asioita, joita opiskelijat itse miettivät - kuten esimerkiksi sitä, miten vaikeaa opiskelijoiden oli soittaa omaa pääinstrumenttiaan toisten opiskelijoiden kuullen!!

Näiden harjoittelun harhautusten kautta päädyin tarkastelemaan opetusnäytteen yleistä merkitystä heijastumana soitonopetuksen tai oppilaitoksen sisäisestä kulttuurista. Miksi se oli aikanaan kirjattu opetussuunnitelmaan? Löytyisikö tälle perinteelle jotakin loogista ja rationaalista selitystä? Koska opetusnäytettä pidettiin osoituksena opettajan ammatillisesta pätevyydestä, se alkoi tällaisena perusteluna heijastaa eräänlaista käsityöläisyyden ideaa. Opetusnäyte olikin eräänlainen oppipojan ”kisällinäyte”, joka antaisi luvan oman ammatin harjoittamiseen. Kävi selväksi, että käsityöläisyyden ajattelutapa kaipasi tarkempaa analyysia. Mitä muita piirteitä se sisälsi?

6 SOITONOPETTAJUUDEN MYYTIT

Soitonopettajuus on ilmiö, jota koskevaa kirjallisuutta on Suomessa sangen vähän (lukuunottamatta Mervi Kianto ja Kari Kurkelaa). Soitonopettajuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opettajuutta elinikäisenä

kasvuprosessina, opettajan roolina ja ammatti-identiteettinä, johon kasvu alkaa opettajankoulutuksessa ja jatkuu läpi elämän (Kohti opettajuutta 1993, 48; Kari 1996, 46).

Tutkimuksessa lähestytään opettajuutta ns. uusprofessionaalisessa viitekehyksessä, jossa korostetaan mm. opettajan reflektiivisyyttä, vuorovaikutusta, autonomiaa, sitoutuneisuutta ja aktiivista oppimista ja ennen kaikkea opettajaa ”muutoksen agenttina” (Niemi 1995, 28 - 29; 1996, 31 - 34). Opettajuuskäsitys sisältää puolestaan pedagogisen ajattelun yhteyden opettajan toimintaan (Patrikainen 1997, 10). Sekä opettajuus että pedagoginen ajattelu perustuvat uskomusjärjestelmään (Kansanen 1996, 46), joka puolestaan Patrikaisen (1997) mukaan sisältää käsitykset ihmisestä, oppimisesta ja tiedosta.

Tässä tutkimuksessa soitonopettajuuskäsitystä tarkastellaan paneutumalla sen taustalla olevaan uskomusjärjestelmään, eli piilossa oleviin merkitysrakenteisiin, jotka sisältävät erilaisia soitonopettajuutta koskevia myyttejä. Keskeisin niistä on käsityöläisyyden myytti, jota tarkastellaan Karjalaisen (1991) opettajan ammattitaidon myytin kautta.

6.1 Käsityöläisyyden myytti

Mitä tarkoitetaan soitonopetuksen yhteydessä käsityöläisyydellä?¹¹ Se liittyy kirjaimellisesti käytännönläheisesti tapahtuvaan ammatillisen taidon oppimiseen. Se sisältää ajatuksen taitojen oppimisesta käsillä tekemisen kautta: virkkaamaan ei opi ellei virkkaa, ruokaa ei opi laittamaan ellei laita ruokaa. Niinpä soittamaan ei opi ellei yksinkertaisesti soita. Tätä käytännönläheisyyttä soitonopetuksessa voitaisiin kutsua hyvin deweyläiseksi oppimisen muodoksi: ”learning by doing”. Tuolla

¹¹Ohjaavan opettajan haastattelussa hän käytti soitonopetuksesta termiä ”käsityöhomma”, josta tulee sen johdannainen ”käsityöläisyys”. Käsitemäärittely ei ole kuitenkaan oma keksintö, vaan yleisesti käytetty muusikkopiireissä ja sillä tuntuu olevan ilmeinen positiivinen lataus. Muusikon ammatti on käsityöläisammatti.

käytännönläheisyydellä onkin vahva asemansa soitonopetuksen kulttuurissa - jopa niin vahva että voidaan puhua käsityöläisajattelusta.

6.1.1 Tiedostamaton uskomus

Ensimmäinen mielikuva myytistä on sangen kielteinen. Se kuulostaa joltakin mystiseltä "tarunomaiselta" asialta, kuvitelmalta tai uskomukselta (Suomen kielen perussanakirja 1996, osa 2, 261). A. W. Combs määrittelee myytin vääräksi tai epätäsmälliseksi uskomukseksi, jota yleisesti pidetään totena (Combs 1979, ix).

Tässä tutkimuksessa myytti tarkoittaa enimmäkseen tiedostamattomien uskomusten joukkoa. Ratkaisevin ero tässä näkökulmassa on se, että myytti ei välttämättä ole "väärä". Se voi kyllä olla irrationaalinen, käsittämätön tai kummallinen, mutta ei ehkä siltikään väärä, sillä eettiset kriteerit ovat kulttuuri-, yhteiskunta- ja aikasidonnaisia. Se, mikä esimerkiksi keskiajalla saattoi olla varsin perusteltu toimintapa, ei ehkä ole sitä enää nykyään. Tutkijankaan tehtävä ei ole arvioida tunnistamiensa myyttien eettisyyttä tai totuudellisuutta, vaan se tehtävä jää lukijalle ja kunkin kulttuurin sisällä eläville ihmisille.

Yleisellä tasolla myytistä voisi käyttää Karjalaisen (1991, 10) tapaan teoreettisempaa käsitettä "latentti merkitysstrukturi". Se viittaa hermeneuttis- fenomenologiseen merkityksen käsitteeseen. Merkitysstruktuurin käsitteen voisi näin suomentaa merkitysrakenteeksi tai merkitysverkoston käsitteeksi (ks. Varto 1992, 55 - 57; Perttula 1995, 8, 94 - 95; Moilanen 1999, 93 - 97). Tällainen merkitysverkosto koostuu itsessään erilaisista merkityssuhteista. Latentti merkitysstrukturi voisi näin tarkoittaa piilossa olevia merkityssuhteiden kokonaisuutta. Merkityksen käsite itsessään ei ole mitenkään ongelmaton, joten tyydyn työssäni käyttämään myytistä sen kansanomaista versiota, vaikka viittaankin myytin käsitteellä sen yleiseen, intersubjektiiviseen tasoon. Oleellista näissä erilaisissa merkitysverkostoissa ja -rakenteissa on se, että ne muodostuvat uskomuksista.

6.1.2 Ikonit ja rituaalit

Denzinin mukaan myytti on eräänlainen ”teksti”, joka perustuu arkipäivän ilmiöön (Denzin 1989, 134). Karjalaisen (1991, 20) mukaan Firestone & Wilson (1985) kutsuvat myyttien konkreettisia ilmenemismuotoja eräänlaisiksi ikoneiksi, tarinoiksi tai rituaaleiksi. Tällaisena ilmenemismuotona myytit kuvastavat tietynlaisia yhteisön sisäisiä uskomuksia tai yleispäteviä ideoita, jotka voivat olla osittain tiedostettujakin. Esimerkiksi mestari - oppipoika -asetelma on yksi tällainen selvä ja konkreettinen ikoni. Se herättää tietyn mielikuvan ja sitä käytetään yhteisössä usein. Vaikka se on tiedostettu sananparsiksi, välttämättä sen käyttäjät eivät tietoisesti ole pohtineet, mitä kaikkea tuo kyseinen käsitepari oikein edustaakaan.

Toinen tässä tutkimuksessa ilmenevä myytin muoto on rituaalit. Niitä ovat ennen muuta tutkinnot. Tutkinnot seremonioina toimivat eräänlaisina riitteinä tai rajapyykkeinä, jotka olivatkin tarpeellisuudessaan tai tarpeettomuudessaan herättäneet opiskelijoiden keskuudessa keskustelua. Muita tällaisia yhteisön rituaaleja ovat esim. soittotunnit ja erilaiset matineat ja konserttitilanteet, joissa voi olla hyvinkin tarkat käyttäytymissäännöt.

6.1.3 Käsitteellisyys ja uskomukset

Tässä tutkimuksessa myytin käsitettä kuvataan sen sisältämien uskomusten kautta. Nämä uskomukset ilmenevätkin eräänlaisina yleisinä ”totuuksina”, ”tosiasioina” tai lausahduksina, joita arkikielessä saatetaan käyttää hyvinkin yleisesti kuvaamaan todellisuutta (Denzin 1989, 134).

Yksi tällainen tutkimuksen yhteisössä ilmenevä uskomus tiivistyy väitteeseen ”opettamaan oppii opettamalla”. Se heijastui eri tavoin opetussuunnitelmatasolla opetusharjoittelua rajoittavina tekijöinä. Yhdellä tavalla se ilmeni ohjaavan opettajan tiedostamana soitonopetusta koskevan *kirjallisuuden ja teorian puutteena*. Tämä teki soitonopetuksesta ohjaavan opettajan sanoin *”rättikauppabisnestä”*. Opetussuunnitelmassa ei vaadittu opiskelijoiden tenttivän tai käsittelevän soitonopetusta koskettavaa

kirjallisuutta. Joskin yleisiä kasvatustieteen opintoja uudessa ammattikorkeakoulun opinto-oppaassa on ja useimmat tutkimuksen opetusharjoittelijoista olivatkin suorittaneet kasvatustieteen opintoja. Opintoihin sisältyi lisäksi jonkinlainen pienimuotoinen seminaarityö, jonka puitteissa opiskelijoilla oli toki valintansa mukaan mahdollista pohtia soitonopetukseen liittyviä asioita, kuten pari opiskelijaa aikoikin näin tehdä. Kuitenkaan pakollista jollain tavalla suoritettavaa kirjallisuutta ei mainita, vaikka sitä olisikin saatavilla. Ohjaava opettaja olikin jonkin verran ottanut didaktiikassa mukaan soitonopetuksen teoriaan liittyvää kirjallisuutta ja tämän lisäksi hän oli tehnyt opiskelijoille kirjallisuuslistan. Kirjallisuuteen perehtyminen oli kuitenkin opiskelijan omassa päätösvallassa.

Tätä äskeistä teorian ja kirjallisuuden puutetta selittää myös toinen, varsin usein soitonopetuksen piirissä esiintynyt kiistelty väite: ”se joka osaa soittaa, osaa myös opettaa”. Toisin sanoen sen mukaan mitään kirjallisuutta ja teoriaa ei välttämättä tarvittaisikaan, sillä musiikin ja instrumentin hallinta- ja tulkintakyvyt riittävät takaamaan opettajan taidot myös sen opettamiseen. Tämä uskomus heijastui tässä tutkimuksessa opetusharjoittelun alun nopealla - tosin myös samalla varsin käytännönläheisellä ja konkreettisella - aikataululla. Hetimiten opiskelujen alettua opiskelijoiden piti valita harjoitusoppilaiden määrä ja aloittaa heidän opettamisensa. Opetusharjoittelun alkuun kaivattiinkin jonkinlaista yleisluontoista opintojaksoa, jossa olisi käyty jollakin tavalla läpi soitonopetuksen didaktiikan linjauksia. Nyt opetusharjoittelu eteni enemmän yrityksen ja erehdyksen kautta ja opiskelijan kaipaamaa tietoa tuli lisää vähitellen. Opiskelijat kokivat opettamisen hankalana, kun ei oikein tiennyt mitä tehdä, varsinkin jos oma soiton tekniikka oli vielä hukassa. Yksi opiskelija totesikin, kuinka *”kun mä en edes tiedä, mitä mä en osaa”*.

Ohjaavan opettajan mukaan teorian puutetta saattaisi selittää se uskomus, jonka mukaan taiteita, musiikkia, ei voisikaan *”mieltää tieteen kautta”*. Tässä ajattelussa musiikkia mystifioidessa saattaakin kadota sen kosketuspinta arkielämäään. Toisaalta taas ohjaava opettaja muistutti, että soitonoppiminen on asia, jota on opittu pienestä pitäen. Ajattelisin, että opiskelija samastuu

soitonoppimisen ja -opettamisen kulttuuriin niin pienestä pitäen, että hän on siihen sisään kasvanut. Pienestä pitäen hän on imenyt itseensä ”soitonopettamisen mallin” ja silloin hän opettaa niin kuin häntä on opetettu, jos koulutuksessa ei rohkaista aikaisempien kokemusten, uskomusten ja käsitysten kriittiseen reflektioon. Näin soiton opettamisestakin voi tulla silloin asia, joka ”on opittu jo”.

Tämän tutkimuksen opiskelijoiden kohdalla tilanne oli sikäli onnekas, että heillä oli opetusharjoittelun ohjaajana ”tutkiva” opettaja, joka vastusti ajatusta soitonopettamiseen kykenemisestä pelkästään oman soittotaidon perusteella. Kovin onnetontahan olisi, jos soitonopettajaksi opiskeleva ei saa koulutuksen aikana muulloin palautetta opettamisestaan kuin vasta pedagogiikkatutkintotilanteessa.

Tällä käsityöläisyyden myytillä, joka koskettaa ainoastaan siis soitonopettajuudessa kasvua, on yhteytensä Karjalaisen (1991) opettajan ammattitaidon myytin teoriaan, jota pohditaan seuraavaksi. Siinä tarkastellaan myös yksityisyyden myytin näkökulmasta tässä tutkimuksessa ilmennyttä suhtautumista kritiikkiin. Näin käsityöläisyyden myytti tulee ymmärrettäväksi, kun tarkastellaan sitä yhtenä opettajan ammatillisen taidon myytin variaationa.

6. 2 Opettajan ammattitaidon myytti

Karjalainen (1991) perustaa opettajan ammattitaidon myytin teoriansa tutkimukseen, jossa oli tarkoituksena selvittää, miksi pedagoginen johtaminen on rehtoreille vaikeaa. Tutkimuksessa päädyttiin tulokseen, että opettajanhuoneen vuorovaikutusta vallitsivat latentit merkitysstruktuurit eli tiedostamattomat säännöt. Yhtä tällaista piilevää merkitysstruktuuria edustaa ”ammattitaidon myytti”, joka koostuu kolmesta osamyytistä: ”synnynnäisyyden”, ”yksityisyyden” ja ”sanomisen” myyteistä ja näiden keskinäisistä suhteista. Näiden myyttien luoma rakenne aiheutti tutkimuksessa vääristymiä opettajanhuoneen vuorovaikutukseen ja vaikutti

siten rehtoreiden kokemukseen pedagogisesta johtamisesta. (Karjalainen 1991.)

6.2.1 Osamyytit

Opettajan ammattitaidon myytin ensimmäinen osamyytti on ns. predestinaatiomyytti eli **Synnynnäisyyden myytti**. Se sisältää Karjalaisen mukaan (1991, 97) sellaisen ”käsityksen” opettajuudesta, jonka mukaan opettajuus on geeneissä. Opettajankoulutukseen on valittava nämä ”predestinoidut”¹² Tästä uskomuksesta seuraa, että työssä opettajan ongelmat näyttävät johtuvan pelkästään omasta henkilökohtaisesta osaamisesta; toisilla opettajilla ei ole ongelmia ja toisilla on. Epäonnistuminen opettajana merkitsee lahjattomuutta. Opettajaksi onkin näin opittava itse. ”Joka ei opi, ei ole syntynyt opettajaksi, eikä hänestä sellaiseksi ikinä ole” (Karjalainen 1991, 97).

Tästä synnynnäisyyden uskomuksesta seuraa loogisesti toinen osamyytti, joka tavallaan toimii synnynnäisyyden ”suojakehänä”. Tämä on **Yksityisyyden myytti**. Tässä myytissä näkyy uskomus, että opettajan työ on yksityisasia samalla tavalla kuin politiikka tai uskonto. Siksi kenelläkään ei ole oikeutta arvostella tai ohjata opettajan työtä. Yksityisyys sallii työn ongelmista puhumisen ainoastaan oppilaiden kautta – omat henkilökohtaiset ongelmat työssä ovat kielletty puheenaihe. Tämä yksityisyys on yhteisön luoma suojamuuri opettajan työn ympärille ja antaa tarvittavan työrauhan. (emt. 98.)

Näistä kahdesta myytistä seuraa Karjalaisen tutkimuksessa (1991, 98) kolmas osamyytti eli **Sanomisen myytti**. Sanomisen myytin tehtävänä on ensisijaisesti toimia kuin ”kanuuna” yksityisyyden muurin harjalla ja sen avulla omaa yksityisyyttä suojellaan. Sen tehtävä on estää aidon dialogin ja vuorovaikutuksen syntymisen opettajien kesken. Sanominen näkyy Karjalaisen tutkimuksessa uskomuksena, jossa ”opettaja on aina oikeassa”

¹² Samaa synnynnäisyyttä voisi kuvastaa käsite opettajakutsumus, eetos (ks. Kari 1996).

ja se ilmenee voimakkaina ja yksiselitteisinä mielipiteinä kuten ”asia on näin ja sillä siisti”. (Karjalainen 1991, 98.)

Aiemmin tutkimuksessa on kuvattu joitakin opiskelijoiden kokemia ongelmia ja harhautuksia opetusharjoittelussaan ja myös soitonopiskelussaan. Nämä harhautukset, pedagogiikkatutkimuksen rooli ”kisällinnäytteenä” sekä edellä mainitut uskomukset liittyvät synnynnäisyyden, yksityisyyden ja sanomisen myytteihin.

6.2.2 Kolme synnynnäisyyden piirrettä

Ensivaikutelmalta synnynnäisyyden myytti ei näyttänyt pitävän paikkaansa tutkimusaineistosta käsin. Didaktiikan arviointikriteereissähän todetaan, kuinka ”opiskeluaika antaa lähtökohdan pitkälle ammatilliselle ja persoonallisuuden kehittymiselle, kukaan ei ole seppä syntyessään.” (Itsearviointiraportti 1996). Ehkäpä synnynnäisyyden myyttiä kuvastaakin paremmin uskomus ”se joka osaa soittaa, osaa myös opettaa”. Ehkä se sisältääkin logiikan ”jos osaat soittaa, eli sinua on opetettu soittamaan, niin osaat itsekkin opettaa”. Tämä ajattelutapa kuitenkin kytkeytyy enemmän käsityöläisyyden myyttiin, jonka mukaan opettamaan oppii opettamalla niiden esimerkkien kautta, joita on pienestä pitäen seurannut.

Toisaalta taas synnynnäisyys selittäisi opiskelijoiden kiltteyden kriittisyydessään. Kun soitonopetukseen kuuluu ominaispiirre sen sisäiseen kulttuuriin samastumisesta pienestä pitäen¹³, silloin kriittinen tarkastelu vaatisi jonkinlaista ”uskottomuutta” omaa rakastakin harrastusta ja elämäntapaa kohtaan. Kolmas synnynnäisyydestä kertova ongelmallinen piirre oppilaitoksen toiminnassa liittyi kokemukseen, ettei opetusharjoittelua arvostettu tarpeeksi. Vaikka opiskelijat pitivät keskeisenä asiana opiskelussaan soittamista ja halusivat laittaa siihen eniten aikaa, oli rinnalla

¹³ Aikaisemmin oli mahdollista opiskella konservatoriossa lapsesta saakka. Tilanne on nyttemmin muuttunut, koska perusopetus siirtyi viereiseen musiikkiopistoon. Jako selkiyttää oppilaitosten tehtäväkuvaa, joskin perusopetuksesta luopuminen herätti aikanaan vastarintaa (ks. Report of international evaluation team 1997, 30 – 31).

yhtä lailla halu kehittää itseään opettajana. Oliko soitonopetuksen kehittäminen ja opettajana kasvu tulkittavissa kulttuurissa toissijaisiksi? Kun opintojen pääpaino oli instrumentin hallinnassa, eivätkä opiskelijat puhuneet laajemmin toistensa kanssa omista opetukseen liittyvistä ajatuksistaan, ideoistaan ja kokemuksistaan, syntyi jonkinlainen harhakuva siitä, että opettaminen on yksityisasia.

6.2.3 Yksityisyys ja vaikeneminen

Yksityisyys näkyi synnynnäisyyttäkin selvemmin opiskelijoiden ja ohjaavan opettajan kokemuksissa. Opiskelijat tuntuivat olevan varsin tietämättömiä toistensa opetusta koskevista ajatuksista ja moni luuli olevansa ongelmiseen yksin. Toinen kertomus yksityisyydestä voisi olla opiskelijan opettajanvaihdos, jonka opettaja kokee loukkauksena. Kysymys ei ole välttämättä opettajan heikosta itsetunnosta, vaan juuri yksityisyyden alueelle ”tunkeutumisesta”. Tällöin kritiikin sieto on yksi keskeinen yksityisyyden alueen vaikea pala. Ohjaava opettajakin oli totuttanut tutkintotilanteessa itsensä siihen, ettei ota palautetta henkilökohtaisesti. Luonnollisesti, jos ajatellaan opettamisen olevan yksityisasia ja vielä synnynnäinen kyky, kritiikin ottaminen on vaikeaa, koska se koskettaa ihmisen yksityistä aluetta.

Yksityisyyttä koskehtavan kritiikin vastaanottamiseen liittyy myös sanomisen myytti, jonka tehtävä oli estää dialogin syntyminen. Kun opiskelijat aikaisemmin ottivat julkisesti kantaa näytetuntikäytäntöön, se ei herättänyt julkista keskustelua. Opettajat ja opetussuunnitelmasta vastaavat tahot ikään kuin vaikenivat kritiikin edessä. Sanominen ilmenikin siinä hiljaisuutena. Kun opiskelijoiden mielipiteeseen ei reagoitu, vaikeneminen toimi silloin sanomisen kaltaisena aseena. Se suojeli yksityisyyttä ja näin esti vuoropuhelun syntymisen. Voisiko tästä päätellä, että yleisellä tasolla mestarin ja oppipojan asemassa oppipojalla ei olisikaan yhtäläinen oikeus sellaiseen kritiikkiin, joka mestarilla on? Mahdollistaako mestarin valta-asema ylipäättään tasavertaista dialogia oppipojan kanssa? Minkä verran oppipojan asema voi olla autonominen?

Tutkimuksen opetusharjoittelun luonne oli sikäli reflektiivinen, että ohjauskeskustelussa opiskelijoilla oli mahdollisuus puhua epävarmuuden ja taitamattomuuden tunteistaan. Periaatteessa ohjauskeskustelussa oli annettuna mahdollisuus edellä mainittuun tasavertaiseen dialogiin, mutta silti opiskelijat eivät käyttäneet tilaisuutta hyväkseen. Ehkä he olivat niin arkoja, etteivät he uskaltaneet puhua omista kielteisistä tunteistaan. Toisaalta osa oli myös kokenut, ettei heidän pedagogisia näkemyksiään oltu otettu tarpeeksi huomioon.

Yhteenvedona käsityöläisyyden myytti sisältää oletukset ”opettamaan oppii opettamalla, tarvittaessa ilman teoreettista tarkastelua” ja ”opettajan ammattitaidosta on annettavissa jonkinlainen arvioitavissa oleva näyte”. Tällä käsityöläisyyden myytillä on olennainen suhde opettajan ammattitaidon synnynnäisyyden, yksityisyyden ja sanomisen myytteihin. Tätä käsityöläisyyden myytin tulkinnan luotettavuutta arvioidaan tutkimuksen osallistujien taholta tarkemmin luvussa 8.2.2.

7 OPISKELIJOIDEN REFLEKTIIVISYYS

7.1 Reflektiivisen ajattelun kehittymisen malli

Opiskelijoiden reflektion luonnetta voidaan tarkastella Järvisen (1990) luoman reflektiivisen ajattelun kehittymisen mallin kautta. Järvinen perustaa mallinsa terveydenhuollon opiskelijoiden parissa tehtyyn pitkittäistutkimukseen, jossa seurattiin opiskelijoiden reflektiivisen ajattelun kehittymistä sekä koko koulutuksen ajan, että myös sen jälkeen työelämässä. Reflektiivisen ajattelun mallissa reflektiota tarkastellaan kahdella ulottuvuudella. Reflektion **kohteet** ovat oma työpersoonana, opetus- ja oppimisprosessi, opetuksen sisällöt ja opetussuunnitelma sekä koulutusinstituution ja yhteiskunnan väliset suhteet. Reflektion **tasot**¹⁴ ovat

¹⁴ Järvinen käyttää mallinsa pohjana van Manin muotoilemia reflektiivisyyden tasoja. Näillä tasoilla on suora yhteytensä Habermasin tiedonintressiteorian tasoihin, joita ovat tekninen,

tekninen hallinta, praktinen toiminta ja sen teoreettinen perusta (eli reflektiivisen ajattelun välineet) sekä kriittinen tietoisuus. (Järvinen 1990, 31.)

Näistä reflektion kohteista kannattaa tarkastella lähemmin työpersoonan ja opetus- ja oppimisprosessin reflektointia, jota voi tapahtua siis kolmella tasolla. *Teknisen hallinnan* tasolla reflektointi kohdistuu työ- eli ammattipersonassa esim. hyvän opettajan ominaisuuksiin. *Praktisen toiminnan* tasolla reflektio keskittyy pitkälti omaan itsearviointiin. *Kriittisen tietoisuuden* tasolla reflektiossa kyetään tarkastelemaan omaa persoonaa kyseenalaistaen oman toiminnan perusteita - kenties ihmis- ja maailmankuvaakin. Opetus- ja oppimisprosessien reflektointi merkitsee teknisellä tasolla opettajakeskeisen opetustilanteen metodisesti taitavaa hallintaa. Praktisella tasolla tarkastellaan omaa oppimisprosessia ja tietoperustaa. Kriittisen tietoisuuden tasolla kyseenalaistetaan praktisen tason toiminta ja sen perusta: tarkastellaan esim. opiskelun mielekkyyttä ja omaa oppimiskäsitystä. (Järvinen 1990, 33 – 34.)

Järvisen tutkimuksessa opiskelijat eivät harjoittelun aikana juuri laajentaneet opettajan toiminnan tarkastelun sisältöalueita, vaan ne valittiin jo opintojen alkuvaiheessa. Opiskelijoiden joukossa esiintyi pääsääntöisesti kahdenlaista reflektiota: tukahdutettua ja tavoitesuuntautunutta. *Tukahdutetun reflektion* taustalla olivat turhautumiskokemukset opetusharjoittelussa. Harjoittelu jäi luonteeltaan tekniseksi, eikä se ei kyennyt tukemaan opiskelijoiden omaa tavoitteenasettelua. Vaikka sekä itsereflektio että reflektio kriittisen tietoisuuden tasolla olivat tyypillistä tälle ryhmälle, silti opiskelijat eivät olleet halukkaita laajentamaan reflektion tasojaan. *Tavoitesuuntautuneilla reflektioijilla* oli laajempi lähestymistapa ja praktisen toiminnan tasolla pohtivampi ote opetusharjoittelussa. Tavoitteenasettelu oli varovaisempaa ja opiskelijat keskittyivät kerrallaan yhteen reflektion kohdealueeseen (esimerkiksi opettaja – oppilas –suhteeseen), jota kykenivät tarvittaessa vaihtamaan ilman suurempia voimakkaita perspektiivien muutosta.

Kuitenkaan hekään eivät olleet opintojen loppuvaiheessa valmiita analysoimaan itsessään tapahtuneita muutoksia. (Järvinen 1990, 45 – 46, 55 - 56.)

Järvisen tutkimuksessa kuitenkin lohdullista oli reflektion kohteen painopisteen muutos. Opintojen alussa se keskittyi enimmäkseen työpersoonaan ja opetus – ja oppimisprosessiin ja loppuvaiheessa jo sisältöjen ja kouluyhteisön tarkasteluun laajemmalla tasolla. Järvisen mukaan kaikki opiskelijat liikkuvat monilla reflektion kohde- ja tasoalueilla, joskin kriittisen tietoisuuden tasolla tapahtuvaa reflektiota oli vähemmän. (Järvinen 1990, 66.)

7.2 Haastattelun tekninen reflektiivisyys

Ensimmäisen haastattelun perusteella reflektion kohteita oli kaksi: opetus- ja oppimisprosessit sekä oma persoona opettajana. Reflektion luonne oli enimmäkseen teknistä, jolloin se keskittyi lähinnä opetusmetodisiin kysymyksiin. Kriittisellä tasolla reflektio kohdistui haastatteluissa eniten näytetunnin tarkoituksenmukaisuuden kyseenalaistamiseen. Esille tulleet opetusharjoittelun ongelmat¹⁵ olivat vaivanneet opiskelijoita joko ensimmäisenä opetusharjoitteluvuotena tai askarruttivat edelleen, toisen opetusharjoitteluvuoden alussa. Tiivistetysti niitä olivat

- ns. pedagogisen ohjelmiston valinnanvaikeus: miten valita oppilaalle sopiva kappale?
- ajankäytön hallinta: miten hahmottaa/jaksottaa tunnin kulku?
- musiikillisten/opetuksellisten ongelmien hahmottaminen ja rajaaminen: ”kuulee ja tietää, mutta ei osaa neuvoa”

¹⁵ Ks. didaktiikan arvioinnin osa-alueet (esim. Itsearviointiraportti 1996). Esim. *muusikkouteen* kuuluvat sekä pedagogisen ohjelmiston tuntemus että oman instrumentin (piano-soiton tekniikan) hallinta. Musiikillisten ongelmien hahmottaminen audio-kinesteettisenä kykyinä sisältyy *työtapojen hallintaan*, mutta opetuksellisten ongelmien rajaaminen *arviointitaitoihin*. Oppilaitoksessa tehdyn didaktiikan itsearviointikyselyn mukaan (1996: N = 43) eniten ongelmia opiskelijoille tuottivat näistä *pitkäjänteisen suunnittelun taito, arviointitaidot ja työtapojen hallinta*. Näitä eri osa-alueita tutkimuksen opiskelijat olivat itsearvioineet edellisenä keväänä.

- pianonsoiton tekniikan opettaminen: ”oma tekniikka hukassa”, ”oma koulukunta muodostumatta”
- vuorovaikutus oppilaan kanssa
- oma opettajapersoonaa

Näiden ongelmien voidaan ajatella olevan sellaisia konkreettisia ongelmia, jotka tulevat haastattelutilanteessa ”ensimmäisenä mieleen”. Kuitenkin jo aiemmin oli tarkoituksena rohkaista opiskelijoita reflektiiviseen oman toiminnan tarkasteluun pyytämällä opiskelijoita pitämään päiväkirjaa harjoitustunneistaan. Ohjeet olivat vapaat (ks. liite 1). Yhtenä esioletuksena oli tällaisen kirjoittamisen edistävän opiskelijoiden reflektiivisyyttä. Opiskelijat tekivät dokumenttikirjojen pohjalta kirjoitelman lukukauden loppuun (ks. liite 2). Millaista reflektiivisyyttä niissä oli havaittavissa ja miten opiskelijat kokivat dokumenttikirjan käytön? Oliko siitä hyötyä?

7.3 Kirjoitelmien praktinen tietoisuus

Kirjoitelmissa oman opettajapersoonan ja opetuksen reflektio laajeni praktisella tasolla (esim. Kuka olen opettajana? Miten herätellä oppilaan uinuva musiikillinen ilmaisu?). Sen lisäksi reflektiota kohdistui musiikkiopistojen toimintatapoja kohtaan ja kyseenalaistettiin sekä soitonopetuksen mielekkyyttä että tutkintojen tarpeellisuutta. Reflektiota kohdistui jonkin verran, eli kahdella opiskelijalla, myös soitonopetuskulttuurin institutionaaliseen luonteeseen hiukan laajemminkin, osin kriittisenkin tietoisuuden tasolla.

Reflektion tasojen ja kohteiden vaihtelu opiskelijakohtaisesti kuvastuu hyvin kirjoitelmissa, joissa osalla lähtökohtana oli oma itse ja oma persoona opettajana. Toisissa kirjoitelmissa pohdittiin opetuksen ongelmia taas joko oppilaan tai musiikkikasvatuksen viitekehyksestä käsin. Tämä kertoo siitä, kuinka erilaisissa opettajaksi kasvun prosesseissa opiskelijat opetusharjoittelun aikana ovat. Näin opiskelijoiden erilaiset tarpeet heijastuivat myös niihin pinnalla oleviin kysymyksiin sekä odotuksiin, joita opiskelijoilla oli opetusharjoittelua kohtaan. Osa oli sangen tyytyväinen

opetusharjoittelun antiin, eikä tuntunut kaipaavan sen lisäksi juurikaan muuta.

7.3.1 "Pieni muusikko"

Verrattuna haastatteluissa esiin tulleisiin ongelmiin, kirjoitelmien painopiste oli nyt enemmän **oppilaslähtöinen**. Opetuksen ongelmien lähtökohtana oli oppilaan oma motivaatio, "omat oivallukset", oma "uinuva" muusikkous.

"Yksi vaikeimpia soitonopetukseen liittyviä asioita (--) on saada oppilaan OMA kiinnostus ja mielikuvitus heräämään. (--) Toinen ongelmani on edelleen keskittyminen keskittäen opetus pieniin oivalluksiin, jotka voisivat oppilaassa kasvaa vähitellen itsessään. Yritän tuputtaa jokaista pientä asiaa, jonka itse koen tärkeäksi. Oppilaan tulisi kuitenkin joka tunti saada joku konkreettinen oppimiselämys, eikä vain hajallaan olevia tiedon (vailla kokemusperäistä selvitystä) murusia, joita sitten kotona yrittää (jos yrittää) hikipäissään ja epätoivoisesti muistella"

"Yksi suurimmista ongelmista, joihin olen törmännyt opetusharjoittelussa, on ollut kappaleiden tulkinnan opettaminen (--) Miten herätellä oppilaan uinuva musiikillinen ilmaisu? Kaipa jokaisen oppilaan sisimmässä asuu edes pieni muusikko. (--) Jotenkin opettajan pitäisi olla koko ajan tuntosarvet pystyssä, jotta hän voisi havaita, minkä verran ja minkälaisia mielikuvia kukin oppilas tarvitsee."

Toisaalta yrittäessä lähestyä oppilasta tämän omista lähtökohdista käsin, ongelmaksi saattoi yllättäen muodostua yhteisen kielen löytäminen oppilaan kanssa. Oppilaan maailma, konteksti, saattoi olla hukassa, jos muuten ei itsellä ollut kosketuspintaa varhaisnuorten maailmaan. Yksi opiskelija tiivisti ongelman: "Miten opettaa, kun lapsen ajatukset ja kieli ovat päässeet jo omista aivoista unohtumaan?"

"Sen jälkeen, kun pääsin ala-asteelta, en ole tuntenut yhtään kahdeksan vuoden ikäistä poikaa. (--) Monesti olen miettinyt, mitä yhtymäkohtia minun ja oppilaideni maailmoista löytyy. (--) Jo pitkään olen etsinyt ymmärrettävää kieltä. Tämä syksy on opettanut menemään autotalliin ja katsomaan ympärilleni, puhumattakaan television lastenohjelmista."

Oppilaslähtöisyys heijastui myös filosofisiin, musiikkikasvatuksellisiin pohdintoihin. Yhdessä uskallettiin jopa kyseenalaistaa ylipäätään soitonopetuksen merkitystä ja mahdollisuuksia.

”Elämässä on nykyään tarjolla niin monenlaista. Miksi joku lapsi tai aikuinen vaivautuu tulemaan juuri soittotunnille kerran – pari viikossa ja ehkä vielä harjoittelemaan sitä muina päivinä? Mikä merkitys on pianonsoitolla ja sen opettamisella?”

Eräänlaisina ”vastauksina” äskeiseen kysymykseen soitonopetuksen tarkoituksenmukaisuudesta löytyi seuraavia kokonaisvaltaisen musiikkikasvatuksen ideaa heijastavia ajatuksia, joille yhteistä oli edelleen oppilaslähtöinen ajattelu.

”Soittotunneilla pitäisi herättää jokaisesta ”pieni muusikko”, joka haluaa ja uskaltaa soittaa itselleen ja muille, pystyy soittamaan muiden kanssa ja säestämään.”

”Mielelläni sisällyttäisin [opetukseen] vapaampimuotoistakin musisointia (--), vapaasäestystä ja kamarimusiikkia, (--), pieniä improvisaatioharjoituksia. (--), Kunpa oppisin lähestymään jokaista oppilastani yksilönä (--), Haluaisin tarjota kullekin lapselle sellaisia musiikillisia taitoja, jotka parhaiten palvelevat hänen taitojaan.”

”Pianonsoiton opettajalla on mahdollisuus syventyä yhteen yksilöön haasteineen ja tarpeineen. (--), On monin verroin mielekkäämpää, jos ottaa oppilaan huomioon kokonaisvaltaisemmin. Ei siis vain käsiteltävän kappaleen kannalta katsottuna.”

Näitä opiskelijoiden pohdintoja soitonopetuksen sisällöstä ja tavoitteista tuli myös esille toisessa haastattelussa. Niihin palataan uudelleen luvussa 7.4

7.3.2 ”Oma persoona”

Oman opetuksen ja oppilaan ongelmien lisäksi opiskelijat pohtivat haastattelujen tapaan edelleen myös omaa opettajapersoonaansa. Opettajan roolin löytäminen itsestään ei ollut kaikille yhtä helppoa, kuten joku totesikin: *”Opetusharjoittelun ongelma numero yksi on ollut oma persoonani*

ja sen peliin pistäminen.” Jollakin saattoi olla ongelmana korostunut opettajan valta opetustilanteessa ja vaikeus antaa rohkaisevaa palautetta tilanteen sitä vaatiessa:

”On joskus itsekin vaikea luopua auktoriteetin asemasta ja käydä keskustelua oppilaan ehdoilla. (--) *Itselläni on suuria vaikeuksia kannustaa ja antaa kehuja heikolle oppilaalle”* .

Opetusharjoittelun ja opiskelun aikana oma itsetuntemus tosin lisääntyi ja samalla luottamus siihen, että opettajana kasvun mahdollisuudet ovat edessäpäin:

”Tällä hetkellä koen suurena haasteena opetuksessa tilanteeseen ”heittäytymisen”. Haluaisin osata mennä mukaan ja muovautua kulloisenkin oppilaan kohdalla tilanteen vaatimalla tavalla. Pitää olla seikkailumieltä ja antaa ajatuksen virrata vapaasti.”

”Mietittävänä on ollut myös oma tyyli opettaa. En ole mikään intuitiivinen ihminen, ja tuntuu siltä, ettei se ole välttämättä eduksi opetustyössä. Mutta sitäkin puolta voi kehittää.”

7.3.3 ”On jo näkemystä”

Miten sitten opetusharjoittelu ylipäättään oli ollut opiskelijoille avuksi? Opiskelija toteaa: *”Vaikka muiden neuvot auttavat, kysymykset on ratkaistava itse.* Oleellista opetusharjoittelussa lieneekin se, että ”muiden neuvot auttavat”. Tutkimuksessa opetusharjoittelua ohjaavan opettajan antaman palautteen merkitys korostuu, kun muistetaan, mikä oli teoreettisen kirjallisuuden osuus opiskelijoiden opinto-ohjelmassa. Opiskelijathan opettivat myös erilaisten koulukuntien mukaan, jolloin ohjaavan opettajan antama palaute oli hyvin yksilöllistä. Näin opiskelijan saama palaute omasta toiminnasta oli edellytys myös oman toiminnan reflektiolle. Ne tuntuivat kietoutuvan kiinteästi toisiinsa.

Opiskelijat kertoivatkin opetusharjoittelun aikana tapahtuneen muutosta omassa ajattelussa ja toiminnassa. Tiedostavan kokemuksen sekä soitonopetuksen lainalaisuuksia koskevan tiedon karttuessa ei ollut enää niin

riippuvainen ”mutu”-tuntumasta, vaan omia didaktisia ja pedagogisia ratkaisuja pystyi jo perustelemaan.

”On oppinut paljon asioita, jotka tuovat varmuutta, että asia on juuri näin, eikä tarvitse haparoida koko ajan mutu-periaatteella (--) On iloista huomata, että silti pysyy jonkinlainen jo aika syvälle juurtunut idea opettamisesta ja tunnit eivät ole aivan kaaosmaisia”

”Syksyn aikana opetusharjoittelu on ollut antoisampaa, kun on oppinut näkemään ja kuulemaan koko ajan enemmän oppilaiden tyypillisistä teknisistä ja musiikillisista ongelmista. On jo saanut kokemusta ja näkemystä, jonka pohjalta haluaa opetustakin kehittää. Opettaminen on hauskaa.”

Yksi opiskelija olikin tiedostanut kriittisen tietoisuuden tasolla sen, mihin reflektion avulla saatetaan pyrkiä yleisesti opettajankoulutuksessa: opetukseen vaikuttavien omien kokemusten, piilevien merkitysperspektiivien ja ennakkokäsitysten tiedostamiseen. Opiskelija kirjoittaa, kuinka *”Haluaisin omassa opetuksessani päästä jollakin tapaa irti kaavoista, joihin olen itse aikoinani kasvanut. (--) Itsekin helposti uraudun vanhoihin tuttuihin toimintamalleihin”*.

Järvisen (1990) tutkimukseen verrattuna tässä tutkimuksessa on siis samoin havaittavissa kaikki eri reflektion tasot: tekninen, praktinen ja kriittinen. Reflektion kohteista korostuivat Järvisen tutkimustulosten tavoin oma persoona opettajana sekä opetus- ja oppimisprosessit. Sangen vähän reflektiota kohdistui opetussuunnitelmia tai oppilaitoksen institutionaalista luonnetta kohtaan. Opiskelijat olivat toisen vuoden opiskelijoita, joten heidän reflektiivisen ajattelun kehittymistä ei ole tässä tarkoitus ennustaa, joskin se voi vastata Järvisen tutkimustulosten mukaista kehitystä. Silloin reflektion kohteet saattaisivat laajentua opintojen edetessä ja myöhemmin työelämässä myös koskettamaan opetussuunnitelmia tai oppilaitosta instituutiona yhteiskunnallisellakin tasolla.

7.3.4 ”Mustaa valkoisella”

Opiskelijat kokivat itsereflektiivisen päiväkirjakokeilun varsin positiivisena. Syksyn aikana ei juuri kontrolloitu kirjan käyttöä, sillä taustalla oli ajatus, että kirja saisi olla täysin henkilökohtainen, itselle tarkoitettu ja kukin käyttäisi kirjaa omalla tavallaan, vapaaehtoisesti. Enemmistö käytti kirjaa aktiivisesti, ainoastaan yksi oli jättänyt kirjoittamisen vähemmälle.

Tyypillistä dokumenttikirjalle oli, että sitä saatettiin käyttää moneen tarkoitukseen. Siihen kirjattiin saatua palautetta, tuntisuunnitelmia, arviointia omasta onnistumisista, epäonnistumisista ja oppilaan edistymisestä, sekä toisten opiskelijoiden pitämien tuntien pohjalta nousseita ajatuksia, ”*vähän niinku joka kantilta pikkusen.*” Kirja toimi myös eräänlaisena tunteiden purkautumiskanavana: ”*Mä oon kirjoittanut, mä oon käyttänyt lähinnä vaan omaan purkautumiseeni, sellaista mitä ei voi ääneen sanoa kellekään [nauraa]*”.

Tärkeää kirjoittamisessa oli, että se tapahtui pian pidetyn harjoitustunnin jälkeen, jolloin siitä oli eniten hyötyä. Silloin oli mahdollista antaa ”*tulla suoraan mitä päästä tulee ulos.*” Kun tunteet oli saatu purettua, oli mahdollista antaa tilaa itsearviointille. ”*Sitten mä oon vähän yrittänyt jakaa, ett mikä oli huonoa, ja sitten palautteen kannalta samat asiat.*” Jos kirjoittaminen pitkittyi, silloin helposti oli jo unohtunut saatu suullinen palaute, samoin kuin se mitä tunnilla olikaan tapahtunut. ”*Jos ei sitä tee kovin pian sen tunnin jälkeen niin ne unohtuu. Tavallaan menee sekasin että millä tunnilla kävi mitäkin ja ei osaa silleen eritellä.*”

Miten sitten tällaisen päiväkirjan pitäminen edisti opiskelijoiden reflektiivistä toimintaa? Jos kirjoittaminen ei ihan ”oikeaoppisen”¹⁶ reflektiivisyyden edistämiseen yltänyt, niin se antoi apuvälineitä ainakin pohdiskeluun,

¹⁶ Paljon kritisoidaan kaikenlaisen mutu-pohdiskelun mieltämistä reflektioksi heppoisin perustein, esim. Krokfors (1997, 40). Hän tähdentää reflektioon kuuluvan aina muodollisia velvoitteita: käsitteellistäminen tapahtuu kirjoitettujen tulkintojen eli muiden lähteiden kautta (emt., 41). Tässä tutkimuksessa opiskelijoilta ei edellytetty dokumenttikirjan tai kirjoitelmien

itsearviointiin ja oman toiminnan tarkasteluun tunteiden käsittelyn tärkeyttä väheksymättä. Kun suuri osa kirjoitti kirjaan harjoitustunneillaan saamaansa palautetta ja sen herättämiä ajatuksia, niin heillä oli lukukauden lopussa kirjaimellisesti mustaa valkoisella siitä, mitä syksyn aikana oli oikein tapahtunut.

”Täällä on nyt sitten mustaa valkoisella että mitä on tullut palautetta. Ne vahvistuu tavallaan, että siitä oppii yksinkertaisesti, kun se on tässä ja sen lukee vielä monesti. Että nehän menee, soljuu pois mielestä sitten jos ne vaan kuulee kerran.”

Antoisimmillaan kirjoittamisen kautta päästiin arkiajattelua syvemmälle tasolle, erityisesti silloin, kun saatavilla ei ollut keskustelukumppania. Dokumenttikirjan tehtävää voidaan pitää onnistuneena, jos se antaa välineitä oman toiminnan tarkasteluun.

”Joskus sieltä saattaa tulla omasta päästä aika yllättäviäkin asioita. Ja on se siinä mielessä hyvä, nimenomaan se, että mitä pitäis jatkaa, kehittää. Että siinä pystyy just vähän yksilöimään niitä asioita. Ettei oo ihan semmonen olo että joku asia meni vähän huonosti ja mitä mä nyt teen.”

Ainoastaan yksi opiskelija ei osannut haastatteluvaiheessa sanoa, miltä kirjan pitäminen oli tuntunut tai oliko sillä merkitystä. Yksilöllistähän on kuitenkin se, mitä keinoja kukin käyttää omien asioiden käsittelyssä. Kirjoittaminen on yksi prosessointitapa, joka ei välttämättä sovi kaikille. Dokumenttikirja kuitenkin toimi opiskelijoilla ajatusten herättelijänä lukukauden lopussa kirjoitettuun vapaamuotoiseen kirjoitelmaan. Kirjoittaminen tallensi muistiin omaa opettajaksi kasvua hyvin konkreettisella tavalla, jolloin siitä oli ainakin ”vähän hyötyä” itse kullekin, jos ei enemmänkin.

”Oliko siitä mitään hyötyä kirjoitelman tekemiseen, käytitkö sä sitä?”

No kyl siitä nyt vähän hyötyä oli. Saatto kattoo että mitä on terapoinut mieleessään syksyn aikana. Eihän sitä nyt välttämättä muista että minkälaista oli niillä ensimmäisillä ohjaavan opettajan tunneilla, koska syksy on kuitenkin pitkä.”

7.4 Musiikkikäsitteitä

Opiskelijoiden reflektion laatu oli Järvisen (1990, 45 – 46, 55 - 56) käsittein enimmäkseen tavoitesuuntautunutta. Tukahdutettua reflektiota esiintyi joillakin opiskelijoilla siten, että heillä oli omat turhautumiskokemuksensa harjoittelussa, joka ei kyennyt täyttämään heidän omaa henkilökohtaista tavoitteenasetteluaan. Opiskelijoiden tavoitteet koskivat heidän musiikkikäsitteitään filosofisella tasolla. Niitä tuli esille jonkin verran kirjoitelmissa, mutta selvemmin vielä toisella haastattelukerralla, johon oli valittu neljä opiskelijaa. Heistä kolmella oli omaa, jonkin verran jäsentynyttä ajattelua siitä, millaista heidän näköisensä soitonopetus oikein olisi. Neljännen opiskelijan haastattelu poikkesi muista siten, että hänen ajatuksensa koskivat enemmän opintoja yleisesti oppilaitoksessa. Hän oli myös ainoa, joka aikoi sisällyttää vapaasäestystä kevään harjoitustunneille, eikä hänellä tuntunut olevan ylipäätään ongelmia opetusharjoittelun suhteen, sillä se vastasi enimmäkseen hänen odotuksiaan ja tarpeitaan. Katson kuitenkin tähdelliseksi korostaa näiden kolmen opiskelijan erityisiä pohdintoja soittotunneilla opetettavasta musiikista, sillä ne kuvastavat opiskelijoiden ajattelua juuri sillä filosofisella, joillakin jopa kriittisen tietoisuuden tasolla, joka on perusta sekä opettajan käyttöteorialle että pedagogiselle ajattelulle¹⁷.

Kolmen opiskelijan musiikkikasvatustunneilla yhdistää ristiriita klassisen ja kevyemmän musiikin opettamisen suhteesta. Opintojen puolesta syntynyt mielikuva ei välttämättä kyennyt yhdistämään näitä kahta ulottuvuutta siihen käsitykseen musiikista, joka heillä itsellä oli. Niinpä ne helposti oli erotettu

¹⁷ Opettajan pedagoginen ajatteluhan sisältää Patrikaisen (1997) mukaan opettajan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitteet. Soitonopettajaksi opiskelevien kohdalla tähän kuuluu myös erottamattomasti musiikkikäsitteet: *Mitä musiikki on? Mitä musiikkia soitonopettajat opettavat musiikkiopistoissa? Miksi joku lapsi tulee juuri soittotunnille? Mikä merkitys on pianonsoitolla*

toisistaan, eikä niitä yhdistetty opetusharjoittelussa. Ajateltiin, etteivät ne kuulu tähän asiaan, niitä tehdään ehkä yksityisoppilaiden kanssa eikä niistä osattu kaivata edes palautetta. Jokainen teki asioita vähän itsekseen, eivätkä opiskelijat välttämättä olleet tietoisia toistensa ajatuksista ja näkemyksistä. Näin opetusharjoittelusta muodostui sellaisten ”tiettyjen” asioiden harjoittelua, josta opiskelijoilla ja ohjaavalla opettajalla oli keskenään poikkeavat oletukset.

7.4.1 ”Uskallanko irtautua?”

Yhden opiskelijan toiveissa itsessään opettajana kuvastuu ”uskaltaminen”. Hän koki, että haluaisi opettajana uskaltaa enemmän; uskaltaa irtautua tutuista toimintamalleista. *”Helpointa olis vaan jatkaa niinku tähänki saakka, tavallaan niitä vanhoja kriteerejä”* Hän ei ollut tyytyväinen itseensä, omaan toimintaansa opettajana. *”Mä haluaisin olla jotenkin vähän monipuolisempi opettaja. Just siihen suuntaan että antaa niille oppilaille muuta kun vaan semmonen perinteinen pianonsoiton malli.”*

Hän kaipasi itselleen nykyistä parempia valmiuksia ja taitoja opettaa esimerkiksi vapaata säestystä ja improvisointia. Omista kokemuksista käsin hän piti tärkeänä sitä, että tällaiset taidot tulisivat oppilaille tutuksi pienestä pitäen, *”sillon kun ne on vielä sellasia avoimia kaikelle, ne uskaltaa tehdä”*. Myöhemmin tuo uskaltaminen, irtautuminen nuottikuvasta ja virheiden salliminen itselleen voi olla vaikeampaa. *”Siis se että uskaltaa tehdä. Ei pelkää sitä että tekee virheitä, tai soittaa väärin koska, täällä on se että pitää soittaa oikein”*.

Opiskelija halusi ajatella omaa soitonopetustaan nimenomaan oppilaan näkökulmasta käsin. Itse hän olisi tyytyväinen, jos voisi opettaa pelkästään vahvuutenaan olevaa klassista musiikkia. Olo tuntui epävarmalta, jos ei oikein hallinnut opetettavaa asiaa, kuten vapaata säestystä. *”Paljon helpompi*

ja sen opettamisella? Näitä kysymyksiä pohdittiin myös kirjoitelmissa!

on opettaa sitten mihin on tottunu. Se vaan tulee oman taitojen pohjalta, että tuntee vähän olonsa tyhmäks.”

*”Ehkä mä ite oisin ihan tyytyväinen siihen klassiseen musiikkiin, mut mä tiedän että osa oppilaista tarttee jotain muuta. Mä haluaisin tarjota niille sitten - **(jotain muuta?)** Tavallaan mä rakastan klassista musiikkia, se on mulle se tärkein juttu. Mä oon ollu ihan tyytyväinen että mä oon saanu tehdä sitä **(joo)**, mutt kaikille oppilaille se ei riitä. Joillekin vois olla tärkeempää ja antosampaa se että ne sais jotain semmosta, koska ne ei ehkä tähtää mikskään huippupianisteiksi tai pianonsoitonopettajiksi tai ammattimuusikoiksi.*

Ett sä lähet niistä oppilaista sitten, oppilaslähtöisesti ajattelet?

*Niin mä haluaisin ajatella, koska ne tulee-. Niin, ei ne tuu musiikkiopistoon mua varten vaan **(niin)** sitä varten että ne oppis asioita joita ne ite haluaa.”*

7.4.2 ”Klassinen on passeli”

Toinen opiskelija taas mielsi, ettei hänen tehtäväkseen pianonsoitonopettajana musiikkiopistossa kuulu ensisijaisesti vapaan säestyksen tai kevyen musiikin opettamista. Ne improvisointitehtävät ja kevyen musiikin soittaminen, joita oppilaan kanssa tehtiin harjoitustuntien ulkopuolella, olivat eräänlaisia ”välipaloja”; jotakin ylimääräistä tunnin kevennystä. ”*Onhan sekin musiikkia mutta, sitä vaan ei oo koskaan ajatellu että se tavallaan on klassisen musiikin opettajan työtä. Sitä voi tehdä sitten joku muu.*” Opiskelijan musiikkinäkemyksessä perustana olikin klassinen musiikki, johon pystyi sitten kytkemään muutakin, esimerkiksi kevyttä musiikkia.

*”Ehkä mä ajattelen vähän silleenkin että, tai minulla kaikki musiikki pohjautuu tai lähtee klassisesta **(joo)** musiikista. Silleen kaikki johdettavissa siitä. Että jos ymmärtää ne peruseriaatteet mitä siihen kuuluu niin **(mm)**, siihen on paljon helpompi soittaa jotain kevyttäkin.”*

Toisaalta taas opiskelija koki opintojen kouluttavan juuri klassisen musiikin opettamiseen. Vaikka hänellä oli valmiuksia opettaa niin vapaata säestystä kuin improvisointia, mieluisinta oli opettaa kuitenkin klassista.

”Mutta, toisaalta, on se sitäkin että siihen tavallaan meitä koulutetaan, siihen klassiseen. Kuitenkin ne [oppilaat] sitä pääasiassa soittaa ja harvoin tulee edes ajatelleeksi että sitä vois sitten jotain muutakin. Emmä oikeestaan haluaiskaan kyllä, mulle passeli homma (niin), paras.”

7.4.3 ”Ei erillisiä saarekkeita”

Kolmannella opiskelijalla oli tapahtunut muutosta ajattelussa ensimmäisen ja toisen haastattelun välisenä aikana. Opiskelija ei enää vahvasti kapinoinut vallitsevia käytänteitä vastaan, sillä hän oli sopeutunut ajatukseen, että oppilaitoksissa soitonopetus on sitä mitä se on tähänkin asti ollut. Yksityisesti hän saisi tehdä sitä vapaasti, omien näkemystensä pohjalta.

”Mitä sulle muuten kuuluu (mm), soittamisen suhteen tai, opiskelun suhteen sitten viime haastattelukerran?”

(--) Oikeestaan hirveesti se viime haastattelu laitto ajatuksii liikkeelle. Koko syksyn oli ehkä kauheesti kritisoinut kaikkee, tavallaan ehkä se kritiikki on laimentunut jotenkin, että on tullut tämmönen yleinen talvilama (joo). Että tavallaan arvostaa tätä asiaa, ehkä enemmän (joo), että tän soitonopetuksen täytyy ehkä olla, jollain tavoin, kuitenkin, lähempänä sitä mitä sen on. (-) Tai ehkä mä oon aatellu sen niinkin että, musiikkioppi-laitoksessa pianonsoitonopetus on tätä. Että jos mä teen sitä muuten [yksityisesti], mä saan tehdä sitä miten haluan.”

Toisaalta opiskelija totesi, että musiikkiopistoissa tavoitteet ovat selkeästi määriteltä: opetus on enimmäkseen klassista ja tehdään tutkintoja. Opetusaikakin on rajallinen, joten opettajan visiot ja näkemykset voivat mennä ristiin oppilaitoksen opetussuunnitelmien kanssa. *”Toisaalta täytyyhän johonkin keskittyä, että ei voi, kaikenlaista ympätä siihen, yhteen viikossa tuntiin, ehkä, en tiiä.”*

Kuitenkin opiskelijalla oli samantapaisia ajatuksia klassisen musiikin ja kevyen musiikin suhteista toisiinsa, kuten edellisillä opiskelijoilla. Tosin hänellä perustana ei ollut yksi musiikin laji, vaan eri tyyliä yhdistävät tekijät.

"Mua on itteeni kyllä hirveesti kiinnostanu semmonen ajatus että, vapaa säestys ei olis mikään erillinen saareke tässä opetuksessa. Mun mielestä vapaassa säestyksessä nimenomaan on se sointuajattelu (joo), että mä oon ainakin omille oppilaille hirveesti yrittäny sitä sointufunktioajattelua tuoda ja huomannu että sillä on vaikutusta nimenomaan myös klassiseen soittamiseen. Että tajuaa jotain että mitä soittaa siitä, niitä perusrakenteita"

Opiskelijan mukaan oppimistuloksia oli tästä musiikkikäsitteiden pohjalta nousevassa opetusmetodissa myös havaittavissa, esimerkiksi ulkoa oppimisessa. *"Aika nopeesti mun mielestä ne lapset oppii tajuamaan niitä. (--)* Siis joku ulkoo oppiminen ei sit oo mikään kauhee ufojuttu, jos tajuaa että mitä soittaa."

Samoin kuin ensimmäinen opiskelija, hänkin koki muun muassa improvisoinnin olleen itselleen vaikeampaa kuin mitä toivoisi sen olevan omille oppilaille. *"Aika vähällä on loppujen lopuksi saanu aika itsestään selväksi, että se ei oo niin iso kynnyks mitä meille ehkä aikoinaan on ollut (joku improvisointi?) Niin."* Improvisoinnissa opiskelija soitti oppilaan kanssa valmiita nuoteilla olevia jazzkappaleita, joihin lisättiin omia sooloja bluesasteikkojen pohjalta. Opiskelijaa kiinnosti improvisointi myös eri klassisen musiikin tyylisuunnissa. Hän ikään kuin halusi yhdistää sekä klassisen että kevyen musiikin, ammentaen omaan opetukseensa elementtejä molemmista.

"Mua kiinnostaa kauheesti semmonen että eri tyyliissä vois improvisoida, myös klassisissa tyyliissä. Tavallaan kun tajuaa jotain niistä soinnuista, niin sitten siinä voi semmosta aika simppeleitä, vaikka jotain, ihan klassista sonatiinin tapaista."

8 TULKINTOJEN LUOTETTAVUUS

8.1 Kenen totuus?

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan nähdä kaksi vastakkaista suhtautumistapaa validiteetin ja reliabiliteetin ongelmaan (ks. Moilanen 1999, 9 – 10). Toisessa lähestymistavassa niitä yritetään soveltaa tutkimukseen enemmän tai vähemmän onnistuneesti, ehkä jopa kyseenalaistamattakin niiden soveltuvuutta. Toisessa ääripäässä käsitteitä pidetään irrelevantteina ja niiden tilalle etsitään paremmin soveltuvia käsitteitä (ks. myös Huttunen ym. 1999; Tynjälä 1991).

Luotettavuuskysymyksiä pohdittaessa tarkastelun taustalla vallitsee käsitys **totuudesta**. Tynjälän (1991, 388) mukaan on olemassa kolme eri totuusteoriaa: korrespondenssi-, koherenssi- ja pragmaattinen teoria. Näiden lisäksi voidaan puhua ainakin ns. konsensususteoriasta, joka on tullut esille kriittisen toimintatutkimuksen parissa (ks. Huttunen ym. 1999, 126 - 129). Siinä tutkimuksen tulkintojen totuudellisuutta tai pätevyyttä tarkastellaan avoimessa diskurssissa tutkimuksen jäsenten kesken. Pyrkimyksenä on päästä yhteisymmärrykseen nimenomaan demokraattisessa dialogissa, sillä mikä tahansa konsensus ei ole arvokas, koska se voi perustua esim. vallankäyttöön. (emt. 1999, 128.) Teoriat eivät ole kuitenkaan toisiaan poissulkevia ja tutkimusta tehtäessä mukana on yleensä elementtejä kaikista näistä totuuskäsityksistä (Huttunen 1999, 131; Tynjälä 1991, 388) Oleellista tutkimuksessa onkin tutkijan oman totuuskäsityksen eksplikointi.

Tässä tutkimuksessa pitäydytään näkökulmassa, jonka mukaan sekä validiteetti että reliabiliteetti ovat pohtimisen arvoisia asioita. Käytännössä näistä korostuu validiteetin ongelma, eli kyse tutkimuksen uskottavuudesta ja pätevyydestä. Voiko tulkintoihin, ja koko tutkimukseen, luottaa? Käytän Lincolnin & Guban (1985, 289 - 331) muotoilemia luotettavuuden / uskottavuuden kriteereitä, joita ovat totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus. Nämä vastaavat Lincolnin ja Guban mukaan kvantitatiivisten

tutkimusten sisäistä validiteettia, ulkoista validiteettia, reliabiliteettia ja objektiivisuutta. Näistä nostan esille kysymykset totuusarvosta ja neutraalisuudesta. Näiden lisäksi pohdin yleistettävyyden ongelmaa.

8.1.1 Vastaavuus

Totuusarvon kriteeri on "*credibility*" eli "vastaavuus" (termien suomennos Tynjälä 1991 mukaan). Tutkijan tehtävänä on pyrkiä reflektiivisin keinoin siihen, että omat tulkinnat eli rekonstruktiot vastaavat tutkittavien maailmaa. Vastaavuuteen pyritään reflektiivisyyden ohella erilaisin tekniikoin myös aineistonkeruuvaiheessa. Tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi on ainakin kaksi konkreettista keinoa (Ks. Tynjälä 1991, 392 - 393; Lincoln & Guba 1985, 328) Ensimmäinen on **triangulaatio**, joista eniten käytettyjä ovat menetelmä- ja aineistotriangulaatio (ks. Patton 1990, 187) ja toinen liittyy tutkimuksen kenttätöyövaiheeseen: tutkijan on vietettävä **tarpeeksi kauan aikaa** tutkimuskohteen parissa. Tynjälä tosin itse toteaa, että triangulaatio ei ole helppo ratkaisu (emt. 393). Aineiston runsaus vaikeuttaa sen haltuunottoa ja tutkijan on ratkaistava useita kysymyksiä aineiston sisäisistä ristiriidoista. Tutkija joutuu tällöin tekemään useita rajauksia jolloin tulkinnoista tulee väkisinkin pelkistettyjä ja yksioikoisiakin.

8.1.2 Neutraalisuus

Etäisyys tutkijan ja tutkimuskohteen kesken ei takaa objektiivisuutta, ennemminkin se takaa vain etäisyyden (Patton 1990, 480). Positivistisen paradigman perinteen mukainen objektiivisuuden käsite pitää sisällään oletuksen yhden ainoan tavoitettavissa olevan totuuden olemassaolosta (Tynjälä 1991, 391). Kuitenkin näitä havaittavissa olevia todellisuuksia on useita. Tästä näkökulmasta katsottuna Lincoln & Guba (1985, 299) haluavat korvata objektiivisuuden neutraalisuuden käsitteellä, joka koskettaakin aineistoa: siinä neutraalisuus tarkoittaa "vahvistettavuutta" ("*confirmability*"), johon pyritään esimerkiksi erilaisia näkökulmia käyttämällä (kuten esim. tässä tutkimuksessa tuodaan sekä ohjaajan että opiskelijan näkökulmat esille). Vahvistettavuuteen sisältyy myös tutkijan oman viitekehyksen

julkistaminen. Näitä viitekehykseen kuuluvia osa-alueita ovat paitsi henkilökohtaiset kokemukset aiheesta, myös maailmankuvaa hahmottavat sitoumukset (ks. luku 2. 6). Niiden kirjaaminen tutkimusraporttiin kirkastakoon kuvaa tutkijan luotettavuudesta ja rehellisyydestä. Käsitän objektiivisuuden tässä tutkimuksessa tarkoittavan ennen muuta tulkintojen oikeudenmukaisuutta, enkä omien sitoumusten mitätöimistä.

Haastatteluissa pyrin tietoisesti olemaan mahdollisimman neutraali kysymystenasettelussa, jotta en johdattelisi haastateltavia intressieni mukaisesti. Ensimmäisessä haastattelussa haastateltava koki tuon neutraalisuuteni ymmärtämättömyytenä tai etäisyytenä. Sammutettuani minidisc-nauhurin kävimme vielä keskustelua, jossa rohkenin osoittaa empatiaa haastateltavan kokemuksiin kohtaan. Tästä podin jälkeenpäin jonkin aikaa syyllisyyttä: olinko ylittänyt tutkijalle kuuluvan rajan? Seuraavalla haastattelukerralla sama haastateltava totesi, kuinka edellinen haastattelu oli auttanut häntä ajatusten prosessoinnissa. Enää hänellä ei ollut tarvetta kritisoida ja kyseenalaistaa "kaikkea". Haastattelu sekä sen jälkeinen keskustelu olivatkin vaikuttaneet opiskelijaan tasapainottavasti. Kysymys haastattelijan neutraalisuuden eettisistä rajoista lienee universaali ongelma.

8.1.3 Universaali yksilö

Yleensä yleistettävyydellä tarkoitetaan tilastollista tai määrällistä yleistettävyyttä: vastaako esim. opetusharjoittelijan kokemat ongelmat suurinta osaa Suomen soitonopettajaksi opiskelevien ongelmia? Voiko tutkimustuloksia siirtää toisiin konteksteihin ja ketä tutkimustulokset ylipäättään hyödyttävät? Määrällinen yleistettävyys on ollut pitkään ongelmallista kvalitatiiviselle tutkimukselle ja nyttemmin katsotaankin sen olevan lähes tarpeetonta (Varto 1992, 74 – 75). Laadullisessa tutkimuksessa "laatu on itsessään yleinen, sillä yksittäisiä laatuja ei ole" (emt. 77). Siten pyrkimys on laadullisesti yleiseen. Lincoln & Guba (1985, 297) tarkentavat yleistettävyyttä käsitteellä "transferability" eli siirrettävyys, joka on heidän ratkaisunsa tutkimuksen sovellettavuuteen ja pysyvyyteen. Vastuuta tutkimustulosten hyödyntämisestä siirretään siinä helposti kriittiselle lukijalle. Tällöin tutkijan tehtävä on raportissa kuvata tarpeeksi aineistoa ja sen keräämisen, analysoinnin ja tulkinnan vaiheita, jotta lukija pystyy

seuraamaan ja arvioimaan tutkimuksen kulkua ja soveltamista omalle kohdalleen (ks. Tynjälä 1991, 390; Varto 1992, 112 – 116).

Tapaustutkimuksen yleistettävyyttä selventääkin paremmin käsite ”universal singular” (Denzin 1989, 19). Käsite kuvaa, kuinka jokainen yksilö on maailmanlaajuisesti olemassa. ”No individual is ever just an individual (--) Every person is like other person, but like no other person” (emt. 19). Tapaus, laatu, on siis yhtä aikaa sekä ainutkertainen, yksityinen että toisaalta samankaltainen ja yleinen. Laadullinen tutkimus ei siis kuvasta vain yhden ryhmän kokemuksia ja mielipiteitä, vaan ne heijastavat samalla ilmiön omaa sisäistä kulttuuria ja kontekstia. Tästä voidaan käyttää myös käsitettä subjektiivisten kokemusten suhde intersubjektiivisiin merkityksiin (Siljander & Karjalainen 1991; Karjalainen & Siljander 1993). Klassisen hermeneutiikan edustajan Wilhelm Diltheyn (1833 – 1911) ajatus siitä, että ”subjektiivista merkityksen- antoa ja toimintaa motivoi aina yleinen ja intersubjektiivinen merkitystaso” (Siljander & Karjalainen 1991, 378 mukaan) antaa keskeisen sisällön hermeneuttiselle tavalle tulkita yksittäisiä kokemuksia.

8.2 Luotettavuus tässä tutkimuksessa

8.2.1 Vahvuudet ja heikkoudet

Tutkimuksen vahvuus ja paradoksaalisesti myös heikkous on sen runsas aineisto. Triangulaation menetelmää käyttäen tutkimuksen aineisto koostuu kirjoitelmista, haastatteluista, osallistuvasta havainnoinnista, oppilaitoksen erilaisista teksteistä ja lukuisista keskusteluista ja sähköposteista, joista olen pitänyt tutkimuspäiväkirjaa. Tietokoneelle tallennettua aineistoa (rivivälillä 1 ja pistekoolla¹²) on yhteensä vajaa 200 sivua: kirjoitelmia oli yhteensä 10 s., litteroituja opiskelijoiden haastatteluja 116 s., ohjaavan opettajan haastatteluja 25 s., ja näiden lisäksi tutkimuspäiväkirjaa 30 s. ja sähköposteja n. 15 sivua. Jälkiviisaasti katsottuna vähempikin olisi ehkä riittänyt, mutta silloin olisi jäänyt kuitenkin jotakin oleellista vaille.

Myös teoreettisella tasolla triangulaatioon on pyritty tuomalla erilaisia näkökulmia esille mm. mestari – oppipoika -asetelmassa. Metodologisessa triangulaatiossa tutkimuksen aikana on käytetty sekä toimintatutkimuksellista käytäntöä että hermeneuttista tulkinnallisuutta. Tutkimuksen vastaavuutta ja luotettavuutta lisää myös kenttäjakson ajallinen pituus. Seurasin syyslukukauden 1998 aikana kolme kertaa viikossa tunnin kerrallaan opiskelijan pitämiä pedagogiikkatunteja ja sen jälkeisiä keskusteluhetkiä. Yhteensä seurattuja tunteja oli noin 25.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimusprosessin tarkka kuvaus (ks. luku 2.1) ja aineiston analyysin vaiheiden selostaminen. Tutkimuksen vahvistettavuuteen pyrittiin siten, että empiirinen osio annettiin luettavaksi ohjaavalle opettajalle ja halukkaille opiskelijoille, joilla oli mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä jätetään julkistamatta (ns. ”*member checking*” - ks. esim. Lincoln & Guba 1985, 328). Tässä ei kuitenkaan pyritä kriittisen toimintatutkimuksen mukaisesti demokraattisessa dialogissa tapahtuvaan konsensukseen, vaikka tarkoituksena onkin pyrkiä sellaisiin tulkintoihin, joihin tutkimukseen osallistuvat voivat jollakin tasolla yhtyä.

Tutkimuksen luotettavuutta heikentävät yhdellä tapaa tutkimusaiheen läheisyys vs. etäisyys. Etäisyyttä on se, etten ole musiikin ammattilainen. En kykene ymmärtämään, enkä liioin sisällyttämään tutkimuksen näkökulmaan tuota musiikin ammattilaisuuteen kuuluvaa - jopa mystistä - taiteellisuuden ja luovuuden aspektia pelkästään luokanopettajan musiikin erikoistumisopintojen ja soittoharrastuksen kokemusten pohjalta. Se vaikuttaa kuitenkin keskeisesti myös soitonopettajaksi opiskelevien opetusharjoittelussa, mutta jo sen havainnointi on vaikeaa, puhumattakaan että esittäytyisin sen asiantuntijana.

Toisaalta läheisyys ilmenee osallistuvalla havainnoinnilla tyypillisenä mahdollinen vaikeutena erottaa oma kokemus tutkittavan kokemuksesta (Tynjälä 1991, 393). Tällöin reflektiolla on korostunut merkitys tapahtumien ja kokemusten kriittisessä analyysissä esim. tutkimuspäiväkirjan ja erilaisten keskusteluiden kautta. Läheinen suhde tutkittaviin voi myös rajoittaa tutkijan

kykyä omiin tulkinnessa tehtäviin ratkaisuihin. Tutkijana ei haluaisi pahoittaa kenenkään mieltä omilla tulkinnoillaan, mutta toisaalta tarvitaan myös tervettä rohkeuttakin. Ilmaista täytyy se mitä ajattelee. Missä määrin kykenin syyslukukauden kestäneen osallistuvan havainnoinnin aikana sulkeistamaan ennakkokäsityksiäni ja havainnoimaan fenomenologisen reduktion mukaisesti ”oivaltavasti” (ks. Varto 1992, 87; Perttula 1995, 44 - 45), sitä on vaikea arvioida, ellei jopa mahdotonta. Se mitä pystymme reflektionkin avulla tiedostamaan, on kuitenkin vain jäävuoren huippu.

8.2.2 Osallistujien näkökulma

Opetusharjoittelun ohjaava opettaja tarkisti empiirisen osion ja olen pyrkinyt tuomaan hänen lisäkommenttejaan tutkimuksessa esille siltä osin kuin olen katsonut sen mielekkääksi. Hän ei kyseenalaista tulkintojani harhautuksista tai myyteistä. Sen sijaan hän haluaa tuoda esille seikan, joka tekstistäni ei välity, mutta joka liittyy oleellisesti soitonoppimiseen:

”Tärkeä elementti taiteessa on ja siis varmaankin taiteen ‘oppimisessa’ on luova prosessi joka lienee näin ollen tärkeä seikka soiton oppimisessa. Mitä erityispiirteitä soiton oppimisessa voit hahmottaa tarkastellessasi sitä luovan toiminnan aspektista? Voiko mestari-oppipoika -asetelmaa tai käsityöläisyyttä selittää tästä näkökulmasta?”

Toisena tärkeänä, tekstistä kovin vähän esiin tulevana tosiasiassa esittäisin soittajayksilön tietotaidon ainutlaatuisuuden. Miten kunkin soittajan taiteellinen (se luovuuden aspekti!) ja tekninen erityislaatu vaikuttaa heidän opettajasuhteeseensa, oppilassuhteeseensa sekä oman opettajuuden kehittymiseen ja kehittämiseen (tässä on mielestäni huomioitava myös opetusharjoittelijan oman instrumenttiopettajan ongelmat tässä suhteessa)?”

Kolmanneksi hän toivoo opetusnäytteen tarkempaa analyysia ja kysyy, voisiko sille löytyä järjellistä, johonkin taustateoriaan pohjautuvia perusteita. Neljänneksi, joka ehkä on keskeisin jatkotutkimuksen kannalta, hän tuo esille ristiriidan ”käsityöläisyyden” ja ”teorian” välillä soiton oppimisessa ja opetusharjoittelussa. *”Miten nämä kaksi voi tarkoituksenmukaisesti yhdistää?”*

Onko niitä yhdistetty opetusharjoittelussa ja jos on, niin onko tarkoituksenmukaisuutta havaittavissa?" Näiden kysymysten pohjalta olen jonkin verran muuttanut empirisen osion rakennetta ja syventänyt mm. kannanottoani opetusnäytteseen.

Tutkimuksen opetusharjoittelijoista kolme lähetti kirjeitse palautetta empirisen osion luettuaan. Yksi heistä kirjoittaa, kuinka työssä ei tuntunut olevan selkeää johtoajatusta ja erityisesti haastattelujen analysoinnissa oli hänen mielestään toivomisen varaa. Hän osuu asian ytimeen todeten: *"Työn uskottavuuden kannalta prosessia olisi ehkä kannattanut seurata pitempään - koska opinnäytepeikko oli niin suuri, olisi sen jälkeen tehty haastattelu voinut olla paikallaan."* Nyt ei voitu tietää, miten loppujen lopuksi opetusnäyte vaikutti opetusharjoitteluun kokonaisuudessaan. Lisäksi hän huomauttaa, kuinka työstä saa sellaisen kuvan, että he opiskelijat eivät keskustelleet asioista keskenään tai ohjaavan opettajan kanssa. Tämä oli totta hänen mukaansa kuitenkin vain osalla ryhmästä ja *"ehkä heilläkin näennäisesti"*.

Toinen opiskelija taas kirjoittaa, kuinka yleisvaikutelma oli *"tosi hyvä"*, vaikka hänellekin jäi pelkän empirisen osion perusteella epäselväksi, mitä pääasiassa tutkittiin. Hän kertoo, kuinka yksityisyyden myytti oli *"kolahtanut"* häneen. Yksityisyys liittyy hänen kokemuksensa mukaan sekä suomalaiseen mentaliteettiin että musiikkikasvatukseen. *"Kun on koko ikänsä saanut kuulla arvosteluja ja pisteytyksiä, niin haluais vanhempana pitää jotain itelläänkin. Ja mulle ainakin opettaminen on vähän kuin jotain pyhää, ainakin henkilökohtaista. Yksityistä!"*

Kolmas opiskelija taas kirjoittaa: *"luulen, että olet saanut meistä ulkopuolisena paljon olennaista irti ja osannut ilmaista sen selkeästi. Toivon, että tää gradu voi päästä ihmisten luettavaksi konsalla, siinä olis monelle mietittävää."*

9 LOPUKSI

"Ajatteluprosessien muuttumisen oletetaan tietysti heijastuvan toimintaan, mutta kukaan ei tiedä, millaisella aikavälillä toiminnan muutoksen oletetaan tapahtuvan. Toisaalta sitäkään ei tiedetä, tapahtuuko tämä prosessi eri ihmisillä eri tavoin. Arvella voisi, että suodattuminen saattaa erilaisilla ihmisillä tapahtua hyvinkin eri tavoin." (Krokkfors 1997, 46)

Opetusnäyte vaatimuksineen luo valitettavasti opetusharjoitteluun teknisrationaalisuuden leiman (ks. Krokkfors 1993, 49; 1997, 43. Vrt. myös Niemi 1993, 41). Silloin opetusharjoittelijan opetustaidon kehittyminen tähtää täyttämään opetusnäytteen eli näytetunnin kriteerit. Hyvän opetuksen ajatellaan näin koostuvan tietyistä osataidoista (vrt. didaktiikan arvioinnin osa-alueet, Itsearviointi 1996), jotka pystytään ulkoisesti määrittelemään. Tällaisessa ohjausmallissa vaarana Krokkforsin mukaan on kuitenkin se, että vaikka ohjaus näennäisesti kykenee muuttamaan opetusharjoittelijan toiminnan parempaan suuntaan, se voi jäädä kuitenkin opiskelijan ajatusmaailmassa ulkokohtaiseksi, vailla sisäistämistä (Krokkfors 1993, 54 - 56; 1997, 44 - 45). Ojanen tähdentääkin, että jos yksilön toiminnan tasolla halutaan saada aikaan muutos, *"oppimisprosessi on löydettävä eli tehtävä tietoiseksi yksilön toimintaa ohjaava tieto"* (Ojanen 1993a, 105). Teknisrationaalista harjoittelua varjostaakin ennen kaikkea se, ettei siinä ole aikaa pohtia opetuksen laajempia lähtökohtia tai etätavoitteita (Krokkfors 1993, 49, 54). Kun opetusnäytteellä halutaan kontrolloida opetusharjoittelijoiden ulkoisia opetustaitoja, se samalla sulkee pois näkökulman, että opiskelijan ajatusmaailmassa tapahtuvat muutokset eivät välttämättä näy heti toiminnassa.

Opetusharjoittelututkimukset ylipäättään voidaan sisällyttää ns. *ajattelututkimuksen* paradigmaan (ks. Krokkfors 1997, 19). Opettajan ajattelua koskevat ulkomaiset tutkimukset koskettavat kuitenkin enimmäkseen tilannesidonnaista luokanopettajan luokahuonetyöskentelyä. Suomessa opettajan pedagogista ajattelua on tutkinut useita vuosia mm. Kansanen (ks. esim. 1996). Kuitenkin myös Patrikaisen (1997) tutkimus opettajan

pedagogisen ajattelun sisältävistä tiedon-, ihmis- ja oppimiskäsityksistä koskettaa sekin opettajan luokassa tekemiä valintoja.

Varsinaiset opetusharjoittelua koskevat tutkimukset keskittyivät aiemmin nekin ohjauksen näkyvään puoleen (Krokkfors 1997, 65). Opetusharjoittelututkimuksia on tehty pitkälti ohjaajan näkökulmasta käsin, esim. Ojanen (v. 1990), Heikkinen (toimintatutkimus reflektiivisen dialogin näkökulmasta v. 1996) ja Krokkfors (tutkimus opetusharjoittelun ohjauskeskustelusta v. 1997). Niin ikään ohjaajan merkitystä terveydenhuollon opettajaksi opiskeleville on tutkinut Talvitie (1996). Näistä tutkimuksista ei kuitenkaan ollut vertailukohdaksi tähän tutkimukseen Järvisen (1990) tutkimuksen tavoin.

Ensimmäisenä opiskelijoiden näkökulmaa korostaneen Järvisen (1990) tutkimuksen jälkeen seuraavana opiskelijan ääntä esiin tuo Kiviniemen (1997) tutkimus aikuisopiskelijoiden opetusharjoittelusta. Siinä tuodaan ensimmäistä kertaa selvästi esille opetusharjoittelun näkymätön puoli eli harhauttavat kokemukset opettajaksi kasvussa. Tässä tutkimuksessa esiintyi Kiviniemen tutkimustulosten kanssa yhteneväisiä piirteitä opetusharjoittelun harhautuksista. Myöskään Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen Alanen & Kinnusen (1998) kuvaileva pro gradu –työ luokanopettajaksi opiskelevien päättöharjoittelukokemuksista ei imartele opettajankouluttajia. Opetusharjoittelutilanteiden tulkintakehykset tuntuvat olevan sangen monikerroksisia, eivätkä nämä erilaiset tulkintakehykset välttämättä ole toisistaan tietoisia.

Tämän tutkimuksen reflektiiviseltä kannalta eniten yhtymäkohtia on kuitenkin Järvisen (1990) terveydenhuollon opettajaksi opiskelevien tutkimuksen kanssa. Järvisenkin (1990, 74) pitää ongelmallisena opetusharjoittelun teknisen hallinnan tason korostumista opiskelijoiden tavoitteissa. Tätä Järvinen nimittää tyypilliseksi ammatillisen koulutuksen oppipoika –syndroomaksi, jolloin harjoittelussa korostuu sen näytösluonteisuus (emt. 74). Järvinen korostaakin, kuinka opetusharjoittelua olisi syytä kehittää reflektiivisempään suuntaan pois opetusnäytekäsitteistä. Silloin

opetusharjoittelussa korostuisivat Järvisen mukaan myös sosiaalisen dialogin välttämättömyys ja yhteistoiminnallinen oppiminen. (emt. 74.)

Tällaista reflektiivistä, oman käyttöteorian tiedostamiseen tähtäävää opetusharjoittelua on pidetty viime vuosikymmenen ajan opettajakoulutuksessa hedelmällisimpänä (Krokkfors 1993, 49, 55; 1997, 43; Ojanen 1993a, 105; 1993b, 142). Siinä keskeisintä on opiskelijan ajattelutoiminnan jäsentyminen ja kehittyminen harjoittelun aikana. Tavoitteena tällaisessa ohjausmallissa on se, että opiskelija itse kykenisi tiedostamaan ja refleктоimaan opetustoimintaansa ja hän kykenisi pohtimaan ja perustelemaan tekemiään valintojaan. Kun korostetaan opiskelijan, ohjaajan ja harjoittelun reflektiivisyyttä, korostetaan myös omien ennakkokäsitysten, aikaisempien opetuskokemusten ja ennen kaikkea opiskelijan aikaisemman tiedon merkitystä. Tavoitteena tällekin ohjausmallille on Krokkforsin (1997, 153) mukaan yhteinen teknis-rationaalisen ohjauskäsityksen kanssa: opetustaidon kehittyminen. Erona näiden lähestymistavoissa onkin käsitysten taustalla piilevä tiedonintressi (ks. Niemi 1993, 41; Krokkfors 1997, 153; Ojanen 1993b, 143 - 144).

Ojanen toteaa, kuinka ammatillinen kasvu ylipäätään on tutkimuksellisesti vaikea ja monimuotoinen ongelma, koska opiskelijan sisäisen työskentelyn etenemiseen ei ole suoria vaikutuskanavia (Ojanen 1993a, 104). Oppilaitokselle voikin reflektiivinen ohjaustapa olla ongelmallinen, koska ajatusmaailmassa tapahtuvia muutoksia ei välttämättä kyetä mittaamaan. Jos opiskelijan sisäistä kypsyyttä on totuttu arvioimaan ulkoisen suorituksen perusteella, saattaa olla vaikeuksia kyetä tällaiseen ajatteluparadigman muutokseen. Silti se ei tarkoita, etteikö syytä olisi, koska ajattelutapa vaikuttaa opetussuunnitelman kautta ohjaavien opettajien - ja opiskelijoiden - toimintaan. Opetusnäytteestä voitaisiinkin luopua ja keskittää entistäkin enemmän siihen menevä aika ja energia opiskelijan oman ajatusmaailman prosessien tukemiseen, niihin prosesseihin, joita ei kyetä mittaamaan ja joihin ei pystytä suoraan vaikuttamaan. Nuo opiskelijan sisäiset prosessit ovat kai koko opettajakoulutuksen avainasia, jonka kehittämiseen ollaan valmiita panostamaan aikaa ja rahaa.

Mikä sitten on tämän tutkimuksen muu anti soitonopettajaksi opiskelevien kouluttajille? Alkuperäinen toimintatutkimuksellinen tavoite oli kehittää opetusharjoittelua. Dokumenttikirjakokeilu osoittaa ainakin sen, että henkilökohtaisen päiväkirjan pitäminen auttaa opiskelijoita oman ajattelunsa jäsentämisessä. Ennen kaikkea tutkimuksen tulokset korostavat opiskelijoiden tarvitsevan enemmän tilaa omalle reflektiivisyyden toteuttamiselleen. Opetusharjoittelussa voitaisiin esimerkiksi lisätä sekä koko didaktiikkaryhmän yhteisiä keskustelukertoja että vaihdella mahdollisesti pienryhmien kokoonpanoja, jotta opiskelijat saisivat palautetta toisiltakin opiskelijoilta vuoden aikana. Mielenkiintoista olisi myös vuorovaikutus yli instrumenttirajojen, sillä luulisi opettamisessa olevan paljon yhteistäkin eri soittimilla. Ohjaava opettaja voisi käydä seuraamassa opiskelijoiden pitämiä tavallisia soittotunteja, jos on aihetta epäillä etteivät harjoitustunnit ole aitoja.

Kuitenkaan opetusharjoittelu *ei kykene yksin vastaamaan* opiskelijoiden tarpeisiin, koska sisältyyhän jo nyt yhteen didaktiikan opintojaksoon paljon opeteltavaa. Näkisinkin, että olisi syytä kehittää ammattikorkeakouluopintoihin kuuluvia kasvatustieteen perusopintoja vastaamaan soitonopettajaksi opiskelevien elämismaailmaa. Ihanteellisinta olisi, jos nämä opinnot kyettäisiin jollakin tavalla liittämään käytäntöön eli opetusharjoitteluun. Silloin monet opiskelijoiden opetusharjoittelussa kokemista pedagogisista ongelmista saisivat tukea sellaisista opinnoista, joissa olisi varta vasten aikaa pohtia opiskelijoille merkittäviä asioita jopa filosofisellakin tasolla. Vaarana on, että muutoin kasvatustiede jää irralliseksi ja kaukana arkielämästä olevaksi teoriaksi, jolla ei olekaan juuri annettavaa soitonopetukselle, ja jota näin ollen on vaikea soveltaa käytäntöön.

Opettajaksi opiskeleva elää keskellä - toisille hyvinkin kivuliasta - ihmisenä kasvua. Etenkin opintojen alkuvaiheessa erilaiset kasvukertomukset, omaelämäkerrat sekä *koulutusta edeltäneiden aikaisempien opetus- ja opettajakokemusten* tietoinen huomioon ottaminen ja käsittely auttavat opiskelijoita eteenpäin oman opettajapersoonallisuuden ja oman ”pedagogisen sydämen” löytämisessä. Tässä prosessissa voisivat kasvatustieteelliset opinnot sopivalla tavalla järjestettynä olla avuksi.

LÄHTEET

- Ahonen, H. 1993. Musiikki. Sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet. Loimaa: Finn Lectura.
- Alanen, M. & Kinnunen, M. 1998. Harjoittelu tekee mestarin – opetusharjoittelun ohjaus opiskelijoiden kokemana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 3. p. Tampere: Vastapaino.
- Calderhead, J. & Schorrock, S. B. 1997. Understanding teacher education: case studies in the professional development of beginning teachers. London: Falmer Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical: Education, knowledge and action research. (repr. 1994) Deakin University.
- Combs, A. W. 1979. Myths in education: Beliefs that hinder progress and their alternatives. Boston: Allyn and Bacon.
- The Conservatories of Finland. 1997. Report of international evaluation team. Opetushallitus. Helsinki.
- Denzin, N. K. 1989. Interpretive interactionism. Newbury Park: Sage.
- Heikkinen, H. L. T. 1996. Perinteisellä tyylillä vai vapaalla? Kohti reflektiivistä dialogia opetusharjoittelussa toimintatutkimuksen avulla. Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen ym. 1999 (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 25 - 62.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutkija ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Huttunen, R. & Heikkinen, H. L. T. 1999. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa Heikkinen ym. 1999 (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 155 - 186.
- Huttunen R., Kakkori, L. & Heikkinen H. L. T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa Heikkinen ym. 1999 (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 111 - 135.
- Jyväskylän ammattikorkeakoulun opintojaksot ja jaksotukset 1998 - 1999.
- Jyväskylän ammattikorkeakoulun yleisopas 1998 - 1999.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 45 - 50.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Karjalainen, A. 1991. Opettajan ammattitaidon myytti - rehtorien päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikka eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79.
- Karjalainen, A. & Siljander, P. 1993. Miten tulkita sosiaalista interaktiota? Kasvatus 24 (4), 334 - 346.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis and P. Weeks (ed.) Action research in practice: Partnerships for social justice in education. London: Routledge, 21 - 36.
- Keski-Suomen konservatorio. Arviointi 1996. Oppivan oppilaitoksen toimintaprosessit. Keski - Suomen lääninhallitus. Sivistisosasto.
- Keski-Suomen konservatorion itsearviointiraportti 1996.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto.

- Jyväskylä studies in education, psychology and social research 132.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa Heikkinen ym. 1999 (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 63 - 83.
- Kohti opettajuutta. 1993. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kehittämissuunnitelma 1990 - luvulle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 5.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Korthagen, F. A. J. 1993. Two models of reflection. Teacher and teacher education (9), 3, 317 - 326.
- Krokfors, L. 1997. Ohjauskeskustelu. Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 171.
- Kurkela, K. 1994. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittäminen ja luovan asenteen dynamiikka. 2. Korjattu painos. EST - julkaisusarja, 1. Helsinki: Sibelius - Akatemia.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic Inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Linnansaari, H. 1998. Yksin vai yhdessä? Opetustaan ja kouluun kehittämään valikoituva opettaja. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 189.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17 - 37.
- Moilanen, P. 1994. Merkitys, tulkinta ja elämänmuoto. Kriittinen katsaus artikkelista Karjalainen & Siljander: Miten tulkita sosiaalista interaktiota? Kasvatus 25 (4), 441 - 445.
- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 144.
- Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa Heikkinen ym. (toim.)

- Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 85 - 110.
- Musiikkioppilaitoksen opettajan opetussuunnitelma 1994 - 96.
- Niemi, H. 1993. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi -kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 31 - 45.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A: 3.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 31 - 43.
- Ojanen, S. 1993a. Ammatilaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi -kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 96 - 110.
- Ojanen, S. 1993b. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 1. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 125 - 147.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51 - 61.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2nd ed. London: Sage.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: SUFI.
- Rauhala, L. 1985. Ihmiskäsitys ihmistyössä. 2. tark. painos. Helsinki: Gaudeamus.

- Schön, D. A. 1988. Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siljander, P. & Karjalainen, A. 1991. Merkityksen käsite kasvatustieteessä. *Kasvatus* 22 (5 - 6), 377 - 386.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaa: Finn Lectura.
- Suomen kielen perussanakirja. 1996. Osat 1 ja 2.
- Talvitie, U. 1996. Opetusharjoittelun ohjaus muutoksen käynnistäjänä opettajankoulutuksessa. *Kasvatus* 27 (3), 251 - 260.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5 - 6), 387 - 398.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Westerlund, H. 1997. Musiikkikasvatuksen ”kaksi filosofiaa” diskursiivisina suunnannäyttäjinä. *Musiikkikasvatus* 2 (1), 28 - 49.
- Westerlund, H. 1998. Pluralismin ja eettisen yhteisöllisyyden näkökulmia musiikkikasvatuksessa. *Musiikkikasvatus* 3 (2), 5 - 16.
- von Wright, G. 1981. Humanismi elämänasenteena. 2. painos. Suom. K. Kaila. Helsinki: Otava.
- Zuber - Skeritt, O. 1992. Action research in higher education: Examples and reflection. London: Kogan Page.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

- Ohjaavan opettajan haastattelu (oh1). Joulukuu 1998.
- Ohjaavan opettajan haastattelu (oh2). Joulukuu 1998.
- Opetusharjoittelijoiden haastattelu (7 kpl). Lokakuu 1998.
- Opetusharjoittelijoiden uusintahaastattelu (4 kpl). Joulukuu 1998.
- Opetusharjoittelijoiden vapaamuotoiset kirjoitelmat (7 kpl). Joulukuu 1998.
- Oppilaskunnan lausunto arviointiraportista johtokunnalle 1997.

LIITE 1: Dokumenttikirjan kirjoitusohjeet

HEI !

Hyrynsalmella 17.8.1998

Tässä on päiväkirja, jota kutsun paremman puutteessa "dokumenttikirjaksi".

Tehtäväsi on pitää kirjaa aina mahdollisimman pian näytetunnin jälkeen. Tyyli on vapaa, mutta tärkeintä on, että olisit kokemustesi kirjaamisessa rehellinen.

Kirja on täysin henkilökohtainen – se ei tule [redacted] tai minulle, vaan sinulle itsellesi. Tarkoituksenahan on, että kirjastesta on sinulle apua ainakin joulun arviointikeskustelussa.

Asioita, joita voit pohtia kirjassasi, on esim.:

- ★ mitä palautetta sait ohjaajalta ja opiskelukavereilta turnistasi
- ★ missä asiassa olet kenties eri mieltä suhteessa saamaasi palautteeseen
- ★ missä onnistuit/et onnistunut?
- ★ mitä kysymyksiä heräsi?
- ★ tunteita, ajatuksia...

Dokumenttikirjakokeilu on osa gradutyötäni, josta lisää syksymmällä.

Jos homma ei miellytä, senkin saa ilmaista!

Yhteistyötterveisin,

Tiina Asikainen

Kysyttävää? → tiina@itu.st.jyu.fi

LIITE 2: Ohjeet opiskelijoiden kirjoitelmiin

Jyväskylässä 30. 11. 1998

Hei!

Joulu lähestyy ja samaten kirjoitelman tekeminen...

Tehtäväsi on siis vapaamuotoisessa kirjoitelmassasi tuoda esille **niitä asioita, joita olet syksyn kuluessa miettinyt tai tällä hetkellä mietit liittyen opetusharjoitteluun**. Voit myös pohtia yleisesti soitonopetukseen liittyviä tai sitten soitonopiskeluun liittyviä näkökulmia, jotka koet tärkeänä ja joista haluat puhua. Sinulla on vapaat kädet: se mistä kirjoitat, riippuu sinusta itsestäsi. Tärkeintä on, että kerrot omista ajatuksistasi ja kokemuksistasi omin sanoin. Käytä apunasi syksyn aikana pitämäsi dokumenttikirjaa, sillä sieltä löytyy varmasti ajattelemisen aihetta.

Kirjoitelman tyyli ja muoto, samaten kuin pituus ovat sinun harkinnassasi.

Toivon, että olisit valmis kirjoittamaan omalla nimelläsi, mutta jos koet sen liian vaikeaksi, voit kirjoittaa myös nimettömänä. Lisäksi haluan korostaa, että tärkeintä on omien ajatustesi esiin tuominen. Jos et halua, että kirjoitelmaasi käytetään tutkimuksen tekemiseen tai monistetaan muille didaktiikkaryhmäläisille, sinulla on täysi oikeus myös siihen. Laita siitä silloin kirjoitelmaan merkintä.

Olen ajatellut, että nämä kirjoitelmat kopioitaisiin myös muille ryhmän jäsenille tai ainakin näiden pohjalta pidettäisiin keskusteluhetki, jossa voitaisiin koota ajatuksia yhteen. Senkin tilanteen luonne riippuu jokaisesta ryhmäläisestä: mitä haluaa sanoa tai kirjoittaa tai jättää sanomatta ja kirjoittamatta, vastuu ja vapaus on itsellä.

Tärkeintä on, että tässä vaiheessa ennen arviointikeskusteluja tai yhteistä palaveria, kokoaisit ajatuksiasi paperille. Toissijaista on, kuka sen lukee ja tuleeko se tutkimukseen mukaan. Nyt kirjoitat ensiksi itsellesi, sitten minulle ja lopuksi voit päättää, haluatko muiden lukevan sitä. Tarvittaessa kirjoitelman sisältö jää vain minun luettavaksi. Ja tutkimuksessahan ei kukaan esiinny omalla nimellä.

Aikaa kirjoitelman tekemiseen on näillä näkymin valitettavasti vain viikko. Siitä voidaan kyllä vielä keskustella, mutta koska kirjoitelman tekeminen ei tule kenellekään yllätyksenä, on jokainen varmaan jollakin tavalla jo miettinyt, mitä siihen kirjoittaa.

Näillä eväillä toivon sinulle kirjoittamisen iloa!

t:

LIITE 3: Opiskelijoiden haastatteluteemat 1

HAASTATTELUTEEMAT OPETUSHARJOITTELIJOILLE/ Tiina Asikainen
11. 10. 1998

Teemat:

1)TAUSTATEKIJÄT:

Ikä ja opiskeluhistoria: opiskeluvuodet konsalla, onko muualta tullut vai konsan kasvatti?

*jos muualta tullut, niin mikä oli ensivaikutelma oppilaitoksesta?
Ensitunnelmat?

*jos konsan oma kasvatti, niin miten opiskelu on muuttunut kokopäiväisen opiskelun myötä? Esim. suhde omaan soitonopettajaan: onko ollut samalla opettajalla koko ajan? Onko huomannut erilaista suhtautumista verrattuna aikaisempaan? Millaista?

2)OPISKELU:

Kerro opiskelustasi! Miltä opiskelu tuntuu? Onko riittävästi aikaa paneutua oleelliseen? (Mitä tuo oleellinen on - pääinstrumenttiopinnot?)

Muuttaisiko jotakin, jos voisi ja mitä?

Mikä on hyvää? Mistä nauttii?

Mitä odottaa opiskelulta?

3) AMMATINVALINTA:

Mitä muita vaihtoehtoja aikanaan oli? Onko edelleen?

Mitä silloin ajatteli, kun haki opettajalinjalle?

Minkä verran pohti, haluaako juuri soitonopettajaksi? (Mahdollinen työkokemus?)

Hakisiko uudestaan nyt kun tietää, mitä opiskelu on?

4) OPETUSHARJOITTELU:

Miltä nyt tuntuu? Mikä on pinnalla?

Miltä kyseinen käytäntö ja systeemi on tuntunut?

Millaisia (viime vuosi mukaan lukien) vaikeuksia on ollut? Muuttaisiko jotakin?

Mitä viime vuodesta oppi - itsestään opettajana? Onko toisen vuoden alussa jotakin toisin kuin viime vuonna? Mitä? (Huom. Onko muita oppilaita? Millaisia tuntemuksia heidän kohdallaan? Jos on vaikeuksia, voiko niistä tarvittaessa keskustella jonkun kanssa?)

Mitä odotuksia on opetusharjoittelulta jatkossa?

Mikä on asenne harjoitustunteihin (jännittääkö)? Mitä ajattelee keväisestä näytetunnista?

Miltä dokumenttikirjasysteemi tällä hetkellä tuntuu?

LIITE 4: Opiskelijoiden haastatteluteemat 2

OPISKELIJAN JATKOHAASTATTELU

11.12.1998

Mitä kuuluu? Onko viime haastattelun jälkeen tapahtunut jotain?
Tämä syksy: minun läsnäolo?

Kasvatusessee

Miltä tuntuu lukea?
Haluaisiko lisätä tähän jotakin?
Ovatko ajatukset muuttuneet keväästä?
Mikä esseessä on itselle tärkeintä?
Miten pyrkii näihin asioihin soitonopetuksessa?

Harjoitustunti

Eroaako harjoitustunti tavallisesta soittotunnista? Jos, niin miten?
Tehdäänkö tavallisella soittotunnilla sellaisia asioita, joita ei tehdä harjoitustunnilla? Jos, niin mitä?

Näytetunti

Miten opetusharjoittelu muuttuisi, jos ei olisi valmistautumista näytetuntiin?
Mitä mieltä on siitä että näytetuntia varten "harjoitellaan"?

Opetusharjoittelun alku

Oliko epätietoisuutta siitä, mitä oppilaiden kanssa pitää tehdä?

Pedagogiikkaopinnot

Tyytyväisyys/tyytymättömyys?
Kaipaako lisäksi jotakin muuta?

LIITE 5a: Haastattelun teemat ohjaavalle opettajalle

T. Asikainen

Lupasin lähettää etukäteen kysymyksiä mietittäväksi haastattelua varten. Olen ajatellut seuraavia asioita:

*Opetusharjoittelun tavoitteet: yleiset ja omasi. Mitä pidät tärkeänä?

*Mikä on näytetunnin (tutkinnon) merkitys, osuus, opetusharjoittelussa?

*Omat kokemuksesi ohjauksesta: mikä on palkitsevaa, mikä vaikeaa?

*Mitä mahdollisia muutoksia on opetusharjoittelun ohjauksessa kohdallasi tapahtunut "vuosien" aikana?

*Mihin suuntaan haluaisit vielä kehittää opetusharjoittelua?

*Miten soitonopetukseen liittyvä mestari - oppipoika -asetelma vaikuttaa opetusharjoitteluun?

LIITE 5b: Ohjaavan opettajan haastattelun apukysymyksiä

(T. Asikainen 2.12. 1998)

Opetusharjoittelun tavoitteet:

Yleiset opsissa sanotut tavoitteet.

Mitä ajattelet niistä ?

Eroavatko omat tavoitteesi niistä?

Mitä pidät tärkeänä?

Mitä haluat painottaa opetusharjoittelun ohjauksessa?

Millä keinon pyrit edistämään tavoitteiden saavuttamista?

Näytetunti/tutkinto

Mikä on sen merkitys?

Mihin sillä pyritään? Tavoite? Tarkoitus?

Miksi on olemassa näytetunti?

Miten näytetunti vaikuttaa koko opetusharjoittelun sisältöön?

Arviointi

Opetusharjoittelun numeerinen arviointi - minkä verran on arvosanalla merkitystä?

Onko kokemuksia siitä , että opiskelijat olisivat kokeneet numeroarvioinnin jotenkin epäoikeudenmukaisena? Vai ollaanko yleensä tyytyväisiä arvosteluun?

(Mitä arvelee opiskelijoiden ajattelevan näytetunnista? Millaisia tunteita se heissä herättää? Onko keskusteltu? "yleinen mielipide"?)

Omat kokemuksesi ohjauksesta

Mikä on palkitsevaa?

Mikä tuottaa hankaluuksia tai vaikeuksia?

Jakavatko muut ohjaajat keskenään kokemuksiaan? Onko siihen tarvetta?

Itsearviointia:

Mitä mahdollisia muutoksia on opetusharjoittelun ohjauksessa kohdallasi tapahtunut "vuosien" aikana? Painotatko nyt jotain asiaa enemmän kuin alussa?

Mihin suuntaan haluaisit vielä kehittää opetusharjoittelua? Tai didaktiikkaopintoja?

Teorian ja käytännön suhde opiskelijan pedagogisissa opinnoissa

Mitä "teoria" pitää sisällään?

Onko suhde mielestäsi sopiva?

Miten soitonopetukseen liittyvä mestari - oppipoika -asetelma vaikuttaa opetusharjoitteluun?

Vaikuttaako se mitenkään? Onko koko kysymys tarpeeton?

Mitä tarkoitat sanoessasi opetustyön olevan luovaa?

LIITE 5c: Ohjaavan opettajan toisen haastattelun apukysymyksiä

(T. Asikainen 9.12. 1998)

Opetusharjoittelun tavoitteet:

Yleiset opsissa sanotut tavoitteet - mitä ajattelet niistä?
Onko itselläsi niiden lisäksi joitain muita tavoitteita?

Näytetunti

Sanoit, että olet joutunut pohtimaan näytetunnin merkitystä. Kerro, millaisessa tilanteessa aloit pohtimaan sitä. Kritisoitko itse silloin jotakin asiaa näytetunnissa? Mitä?

Sanoit, että näytetuntiin valmistautuminen vie samalla aikaa pois joltain muulta (opetusharjoittelussa). Osaatko sanoa, miltä? Jos ei olisi näytetuntiin valmistautumista, niin miten opetusharjoittelun sisältö silloin muuttuisi?

Sanoit, että on kritisoitu sitä, että näytetunti ei ole tavallinen soittotunti. Millainen on tavallinen soittotunti? Miten näytetunti eroaa siitä?

Opettajan ammattipätevyys

Mainitsit viimeksi näytetunnin olevan osoitus opettajan ammattipätevyydestä. Mitkä ovat mielestäsi näitä opettajan ammattipätevyyteen sisältyviä asioita?

Harjoitustunti

Onko harjoitustunti tavallinen soittotunti?

Opetusharjoittelun kehittäminen

Mitä ajattelet tässä vaiheessa dokumenttikirjan kokeilusta? Miten koet kirjoitelman? Miten suhtaudut lopputapaamiseen?

Miltä on tuntunut se, että seuraan opetusharjoittelua; haastattelen opiskelijoita? Miltä itsestäsi tuntuu se, että oma toimintasi joutuu arvioinnin kohteeksi?

Miten ja millaista palautetta saat/olet saanut itse opiskelijoilta omasta toiminnastasi?

Mihin suuntaan haluaisit kehittää opetusharjoittelua?