

Laura Huhtinen-Hildén

# Kohti sensitiivistä musiikin opettamista

Ammattitaidon ja opettajuuden  
rakentumisen polkuja



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 180

Laura Huhtinen-Hildén

Kohti sensitiivistä musiikin  
opettamista

Ammattitaidon ja opettajuuden  
rakentumisen polkuja

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Musica-rakennuksen salissa M103  
toukokuun 26. päivänä 2012 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2012

# Kohti sensitiivistä musiikin opettamista

Ammattitaidon ja opettajuuden  
rakentumisen polkuja

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 180

Laura Huhtinen-Hildén

Kohti sensitiivistä musiikin  
opettamista

Ammattitaidon ja opettajuuden  
rakentumisen polkuja



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2012

## Editors

Jukka Louhivuori

Department of Music, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Ville Korkiakangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

## Jyväskylä Studies in Humanities

### Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Paula Kalaja, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Tarja Nikula, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Raimo Salokangas, Department of Communication, University of Jyväskylä

Cover picture by Kaarlo Hildén

URN:ISBN:978-951-39-4719-4

ISBN 978-951-39-4719-4 (PDF)

ISSN 1459-4331 (PDF)

ISBN 978-951-39-4718-7 (nid.)

ISSN 1459-4323

Copyright © 2012, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2012

## ABSTRACT

Huhtinen-Hildén, Laura

Towards sensitive music teaching. Pathways to becoming a professional music educator.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2012, 300 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4331; 180)

ISBN 978-951-39-4718-7 (nid.)

ISBN 978-951-39-4719-4 (PDF)

Diss.

This research focuses on the formation process of the professional skills needed in music teaching, the development of expertise and sense of professional identity formed during the study/learning process in order to become a music educator. The research material was gathered from 10 students interviewed from the pilot of the new music educator study programme that emphasizes the importance of learning environments, practices supporting learning and the broader view of the music teaching profession and its demands. Students' meaningful learning experiences and important moments of insight were analyzed applying the method of descriptively oriented empirical hermeneutic psychology. In addition there is a secondary theme in this research, which brings information through an action research approach by studying the work concerning the developing of the pedagogical approaches, content and curriculum for this specific pilot programme.

According to the research results what appears to be crucial for learning to teach music is the formation of the individual pathway and thereby the possibility to facilitate the process of developing an individual's professional knowledge landscape and professional identity. Student's experiences illustrate the important aspects and elements of the professional identity formation process. The professional skills and knowledge are gained through learning spirals, the deepening circle that starts from the experience and through reflection leads to awareness and further more to setting new goals for learning. The result of this spiral is an integration of the different forms of knowledge. Essential factors for the spiral are the learning environments that nurture it, an experimental learning approach and collaborative learning with meaningful others as reflection surfaces. The key findings in developing the education formed in this research project are shown in the model of interaction between the educational structures and the student's learning. This process of continuous learning enables the student to become the best possible music educator that his/her own interests and aptitudes make possible.

The results of this research initiates a need for defining the special kind of pedagogical tacit knowing needed in teaching music. A new concept of professional expertise in music teaching emerges in this research that will help us in developing the profession. This is called sensitive music teaching. This professional approach that highlights learner-centered music teaching can be applied in different contexts in the field of music education and in promoting well-being with music related activities in the community.

Keywords: music education, teacher education, curriculum development, teacher education programs, meaningful learning experiences, teacher competencies, knowledge base for teaching, professional identity, experimental learning, reflection

**Author's address** Laura Huhtinen-Hildén  
Hirsalantie 565  
02420 Jorvas  
laura.huhtinen-hilden@metropolia.fi

**Supervisor** PhD, Lecturer of Music, Erja Kosonen  
Department of Music  
University of Jyväskylä

**Reviewers** Professor Päivi Tynjälä  
Finnish Institute for Educational Research  
University of Jyväskylä

Professor Kimmo Lehtonen  
Department of Teacher Education  
University of Turku

**Opponent** Professor Eero Ropo  
School of Education  
University of Tampere

## ESIPUHE

Musiikin opettaminen on mielestäni parhaimmillaan ihanan maiseman katso-  
mista. Sen äärellä on tärkeää olla yhdessä, joskus hiljaa, joskus tuntemuksia ja-  
kaen. Tunteet, jotka meissä heräävät oppiessa tai opettaessa, eivät aina ole vain  
iloa ja hilpeyttä, vaan olo voi olla turhautunut tai vihainen. Musiikin oppimisti-  
lanne sisältää aina ihmistä syvältä koskettavia ulottuvuuksia, minkä vuoksi ei  
ole samantekevää, millaisin eväin ja asentein opettaja oppijansa kohtaa. Musii-  
kin opettamisessa tarvitaan herkkiä tuntosarvia, sensitiivisyyttä, jolla olemme  
toisen käytettävissä tietoinemme ja taitoinemme, mutta ennen kaikkea ihmisinä  
ja kanssakulkijoina.

Olen saanut sukeltaa musiikin opettamisen ammattitaidon ja opettajuuden  
kehittymisen kokemuksiin ja tämä matka on ollut kiinnostava ja antoisa. Tällä  
tutkimuksella on paljon yhtäläisyyttä toisen intohimoni, tilkkutöiden tekemisen  
kanssa. Niissä kokonaisuus on aina enemmän kuin erilliset osat antaisivat olet-  
taa. Aloitin tilkkuilun nuorimmaiseni synnyttyä ja se vastasi tiedostamatto-  
maan tarpeeseen, jolla rakensin pienistä häviävistä hetkistä merkityksellistä  
kuvaa – nuppineulojen ja nappien toimiessa virikkeinä lapsille. Kangaskuvista  
syntyi mielekkäitä värejä, kuvioita ja muotoja, jotka saivat kolmen lapsen koti-  
äidin palasiin pilkotun ajan eheytyämään merkityksellisiksi kuviksi, jotka per-  
heeni iloksi (?) ovat täyttäneet sittemmin koko talon.

Musiikin opettaminen ja sen rakentaminen taas on täyttänyt musiikillisen  
kuvani niin kauan kuin muistan ja tämä tutkimus on rakentunut tarpeeseen  
ymmärtää syvällisemmin musiikin opettamisen ammattitaidon kehittymistä.  
Olen saanut ammentaa opiskelijoiden kokemuksista ja toisaalta tehdä näkyväk-  
si sitä prosessia, johon koulutuksen kehittäminen Metropolia Ammattikorkea-  
koulun musiikin koulutusohjelmassa on haastanut. Tutkimusprosessi on raken-  
tanut käsityksiäni ja näkökulmiäni suhteessa opiskelijoideni merkittäviin op-  
pimiskokemuksiin ja tutkimukseni on osaltaan hahmottamassa kuvaa musiikin  
opettajuuden rakentumisesta ja antaa toivoakseni innostusta aiheen tutkimiseen  
edelleen. Toisin kuin tilkkutöissäni, tämä työmaa ei tule valmiiksi, mutta tällä  
tutkimuksella haluan tuoda oman panokseni suomalaisen musiikkikasvatuksen  
kehittämiseen. Musiikin oppiminen ja kokeminen sisältää paljon herkkää ja  
henkilökohtaista, jonka vuoksi musiikin opettaminen on merkityksellinen ja  
tärkeä tapahtuma monen oppijan elämässä.

Tutkimukseni alkusysäykseen ja rohkeuteen lähteä tälle matkalle vaikutti-  
vat suuresti Metropolia Ammattikorkeakoulun kulttuurin ja luovan alan johtaja  
Tuire Ranta-Meyer ja kehityspäällikkö Anna-Maria Vilkuna, jotka molemmat  
rohkaisivat minua ja kannustivat tutkimuksen tekemiseen. Kiitos Tuire ja Anna-  
Maria avusta, rohkaisusta ja neuvoista nuoremman kollegan prosessissssa.

Haluan myös tässä yhteydessä kiittää lastenpsykiatri, ylilääkäri Jari Sink-  
kosta ja MLL:n pääsihteeri, dosentti Mirjam Kallandia tuesta jatko-opintojeni  
alkutaipaleella ja 2000-luvun alussa käymistämme antoisista keskusteluista, jot-  
ka olivat erittäin tärkeitä omaa ajattelua tutkijana rakentavia tekijöitä. Tähän



tutkimukseen johtaneelle matkalle en lähtenyt tyhjin käsin, vaan jo monenlaisin eväin ja ajatuksin varustettuna, mikä helpotti työtä tutkijana tämän aiheen parissa.

Kaikkia työtovereita ja kollegoja, joiden kanssa keskustelu on auttanut ajatuksiani muovautumaan ja näin edistänyt tutkimustani, on mahdoton tässä luetella. Esitän tässä työyhteisölleni sekä muille työni kautta kohtaamilleni yhteistyökumppaneille lämpimät kiitokset keskusteluista ja asiantuntijuuden jakamisesta. Lisäksi Metropolian Kulttuurialan TKI-tiimi on ollut kannustava tuki ja turvaverkko, josta olen ammentanut intoa myös tutkimuksen tekemiseen.

I also would like to warmly thank my colleague Christopher Grey from the Aberdeen University who has inspired me a lot with his courageous thoughts and approaches to music education. Thank you, Chris for the flying discussions and sharing. Jessica Pitt has shared the passion in research and music education and she has helped me a lot when translating my summary, thank you Jessica for your thoughts and support. Also Natalia Ardila-Mantilla from University of Music and Performing Arts, Vienna and Tine Stolte from Prince Claus Conservatoire and the rest of Erasmus Polifonia INVITE working group have been a wonderful resource in developing pedagogical thinking and developmental approaches, thank you!

Tutkimusraportin viimeistelyvaiheessa minulle oli suuri apu lehtori Kirsti Kallion asiantuntevasta kielen tarkastuksesta ja viimeistelyn loppumetrejä kannattelevasta huumorista.

Haluan lämpimästi kiittää esitarkastajana toiminutta professori Päivi Tynjälää neuvoista ja parannusehdotuksista sekä syvällisestä paneutumisesta työhöni. Saamani ohjaus auttoi suuresti työni kriittisessä kehittämisessä vielä viimeistelyvaiheessa ja käymistämme keskusteluista heränneitä ajatuksia tulen hyödyntämään tämän prosessin jälkeenkin. Lämmin kiitos myös professori Kimmo Lehtoselle esitarkastajana esitetystä pohdintoja herättäneestä palautteesta ja näkökulmista, jotka auttoivat työni viimeistelyssä. Haluan myös kiittää yliopistonlehtori Sara Sintosta tutkimusaiheeseeni liittyvistä antoisista keskusteluista sekä osuvista kysymyksistä ja rohkaisusta. Erityisesti hänen myötävaiikutuksestaan löytyi tutkimukselle nimi.

Erityisen lämpimät kiitokset haluan esittää tutkimusprosessini ohjaajalle lehtori Erja Kososelle, jonka reipas ja äidillinen ote sekä syvälinen tutkimuksellinen ammattitaito ovat kannatelleet prosessiani ja suorastaan nostaneet sen lentoon. Kiitos Erja kannustavasta ja napakasta otteestasi: ensi tapaamisestamme lähtien olet osannut viitoittaa ja tukea prosessiani juuri oikealla ripauksella rohkaisua, deadlineja ja kritiikkiä. Ei ole ollut sellaista asiaa tai ongelmaa, jonka kanssa olisin jäänyt yksin: olen jopa saanut ohjeita perhe-elämän ja tutkimustyön yhteensovittamiseen!

Rakkaat opiskelijani, kiitos kriittisistä keskusteluista, opettamisen intohimon ja haasteellisuuden jakamisesta, mahdollisuudesta jatkuvaan kehittymiseen kanssanne! Erityisesti kiitän teitä, jotka osallistuitte tutkimukseeni haasteltavien ominaisuudessa ja annoitte omat ainutkertaiset kokemuksenne aineis-

toksi ja mahdollistitte tämän tutkimuksen toteutumisen. Tämä, niin kuin kaikki tärkeät asiat, on ollut ryhmätyötä, olemme tehneet tämän yhdessä!

Käytän tilkkutöihin aina jotakin kierrätettyä, joka saa uuden elämän tai uuden muodon. Niin on tämänkin tutkimuksen laita. Olin syksyllä 2011 rakkaan opettajani, ystäväni ja ihailemani pedagogin Inkeri Simola-Isakssonin kanssa professori Ellen Urhon luona luona iltapäiväkahvilla. Keskustelimme intohimostamme musiikkikasvatuksesta. Kerroin tapaamisessamme tämän tutkimuksen alustavista tuloksista ja toin esille opiskelijoiden ammatti-identiteetin muotoutumisprosessista esiin nousevan pedagogisen taiteilijuuden. Minulle näiden edellä mainitsemiä pedagogisten taiteilijoiden esimerkki ja tuki ovat tuoneet valtavasti rohkeutta ja koen suunnatonta kiitollisuutta saadessani kulkea heidän viitoittamaansa tietä rakentaen suomalaista, yhä parempaa musiikkikasvatusta hyvän elämän evääksi elämänkaaren eri vaiheisiin. Erityisesti Inkeri Simola-Isakssonin pedagoginen rakkaus ja viisaus ovat monella tavalla luoneet pohjan sille kiinnostukselle musiikin opettamisen vaatimaan ja oppijaa syvällisesti koskettavaan maailmaan, josta kiinnostukseni tähän aiheeseen ammentaa. Haluan omistaa tämän työni ihailemani opettajan ja ystäväni muistolle ja elämäntyölle. Suomalaisen musiikkikasvatuksen lämminsydämisenä ja merkittävänä vaikuttajana ja kehittäjänä hän on jättänyt perinnöksi upean pedagogisen esimerkin, jota voimme ylpeinä vaalia.

Haluan vielä lopuksi kiittää ystäviäni ja sukulaisiani siitä, miten kukin tavallanne olette tukeneet minua tämän työn loppuun saattamisessa. Yksi on ehdottanut nyrkkeilykoulua väitöstilaisuuteen valmentautumisen tueksi, toinen houkuttellut kävelyille ja kolmas kuunnellut välillä epätoivoisiakin ajatuksia tutkimuksenteon arjesta. Rakasta perhettäni Kaarloa, Linneaa, Aarnia ja Eliasta kiitän erityisesti siitä, kuinka pidätte elämäni arvoasetelman kohdallaan. Tämän tutkinnon jälkeenkin tärkeimmät saavutukseni ja elämäni tarkoitukset liittyvät teihin!

Kirkkonummella 12.4.2012

Laura Huhtinen-Hildén, kolmen ihanan lapsen äiti

# SISÄLLYSLUETTELO

ABSTRACT

ESIPUHE

|       |                                                                                                        |    |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1     | TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT.....                                                                           | 13 |
| 1.1   | Musiikkikasvatus muuttuvassa ajassamme.....                                                            | 13 |
| 1.2   | Omat polkuni pedagogiksi.....                                                                          | 17 |
| 1.3   | Musiikin opetuksen yhteistä maaperää etsimässä.....                                                    | 18 |
| 2     | TUTKIMUKSEN TAUSTAA.....                                                                               | 22 |
| 2.1   | Kokemus, merkitys ja ymmärtäminen .....                                                                | 22 |
| 2.1.1 | Ihmiskäsitys ja mielen rakentuminen .....                                                              | 22 |
| 2.1.2 | Kokemus ja sen ymmärtäminen.....                                                                       | 24 |
| 2.2   | Oppiminen ja opettaminen.....                                                                          | 25 |
| 2.2.1 | Oppiminen aktiivisena tiedon muovaamisen prosessina .....                                              | 25 |
| 2.2.2 | Konstruktivismiin pedagogisia sovelluksia .....                                                        | 30 |
| 2.3   | Asiantuntijuuden rakentuminen ja opettajuus .....                                                      | 32 |
| 2.3.1 | Opettajuus ja opettamisen arvot .....                                                                  | 35 |
| 2.3.2 | Asiantuntijuus.....                                                                                    | 38 |
| 2.3.3 | Musiikin opettajan ammattitaito ja tietäminen.....                                                     | 40 |
| 2.3.4 | Suomalaisen musiikkikasvatuksen arvot ja tausta-ajatukset....                                          | 46 |
| 2.3.5 | Opettajuuteen kasvaminen ja ammatti-identiteetti.....                                                  | 51 |
| 2.4   | Koulutus ja musiikin opettajaksi kasvu .....                                                           | 58 |
| 2.4.1 | Koulutus ja ammatti-identiteetin rakentuminen.....                                                     | 59 |
| 2.4.2 | Ammatillisen tiedon rakentuminen ja koulutus.....                                                      | 60 |
| 3     | TUTKIMUSPROSESSI.....                                                                                  | 63 |
| 3.1   | Tutkimustehtävät ja tutkimusote .....                                                                  | 63 |
| 3.2   | Opiskelijoiden oppimiskokemukset tutkimuskohteena .....                                                | 66 |
| 3.2.1 | Hermeneuttisen psykologian käsitteitä .....                                                            | 69 |
| 3.2.2 | Tutkijan mieli työvälteenä .....                                                                       | 70 |
| 3.3   | Tutkimuksen eteneminen.....                                                                            | 73 |
| 3.3.1 | Haastattelu tiedonkeruumenetelmänä tässä tutkimuksessa ....                                            | 73 |
| 3.3.2 | Haastateltavat ja haastattelujen eteneminen .....                                                      | 75 |
| 3.3.3 | Analyysin käynnistyminen, keväällä 2010 toteutetut uudet<br>haastattelut ja aineistotriangulaatio..... | 77 |
| 3.3.4 | Haastattelusitaattien käyttö tutkimusraportissa .....                                                  | 79 |
| 3.4   | Haastattelujen analyysiprosessi.....                                                                   | 79 |
| 3.4.1 | Yksilökohtaiset merkitysverkostot .....                                                                | 81 |
| 3.4.2 | Yleisen merkitysverkoston rakentuminen.....                                                            | 85 |
| 3.5   | Toimintatutkimus koulutuksen kehittämisestä .....                                                      | 89 |

|       |                                                                                                                       |     |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.5.1 | Tiedon hankinta, analysointi ja toimintatutkimuksen rakenteellinen eteneminen tässä tutkimuksessa.....                | 91  |
| 3.5.2 | Positioni tutkija-kehittäjänä .....                                                                                   | 95  |
| 4     | TUTKIMUSTULOKSIA – TEEMA 1: OPISKELIJAN MERKITTÄVÄT OPPIMISKOKEMUKSET .....                                           | 98  |
| 4.1   | Oppimiseen ja opettamiseen liittyvät käsitykset ja oivallukset ikkunoina opettajaksi kasvuun.....                     | 101 |
| 4.1.1 | Opiskelijan oppimiskäsitykset muutoksessa .....                                                                       | 103 |
| 4.1.2 | Pedagoginen läsnäolo, kohtaaminen ja taiteellisen prosessin kannattelu opettajan hiljaisen tietämisen sisältöinä..... | 107 |
| 4.1.3 | Yhteenveto ja pohdintaa – Kohtaamisen ja osallisuuden musiikkipedagogiikka oppimiskäsitysten ytimessä .....           | 114 |
| 4.2   | Musiikkipedagogin muotoutuva ammatti-identiteetti ja asiantuntijuus .....                                             | 117 |
| 4.2.1 | Musiikin opettajaksi kasvua luonnehtivat ammatti-identiteetin muotoutumisen osa-alueet .....                          | 118 |
| 4.2.2 | Musiikkipedagogin tuleva ammattitaito hyvän elämän tukemisessa .....                                                  | 124 |
| 4.2.3 | Muusikkous osana musiikkipedagogin asiantuntijuutta.....                                                              | 127 |
| 4.2.4 | Yhteenveto ja pohdintaa – Musiikkipedagogin ammatti-identiteetin muotoutumisprosessi ja opettajaksi kasvu.....        | 130 |
| 4.3   | Oppimisen spiraali musiikkipedagogiksi opiskelun keskiössä.....                                                       | 134 |
| 4.3.1 | Kannattelevat kokemukset .....                                                                                        | 135 |
| 4.3.2 | Oppimisen todentuminen.....                                                                                           | 141 |
| 4.3.3 | Osaamisesta uusien haasteiden asettamiseen.....                                                                       | 142 |
| 4.3.4 | Kokemusten merkityksellistyminen ja tiedon muotojen integraatio.....                                                  | 147 |
| 4.3.5 | Reflektio kehittymisen mahdollistajana.....                                                                           | 150 |
| 4.3.6 | Jatkuvan soveltamisen periaate .....                                                                                  | 154 |
| 4.3.7 | Yhteenveto ja pohdintaa – Merkityksellistyvät kokemukset oppimisen spiraaleissa.....                                  | 158 |
| 4.4   | Yhteisöllinen oppiminen, oppimisympäristöt ja oppimisprosessin tukeminen musiikkipedagogiopinnoissa.....              | 165 |
| 4.4.1 | Yhteisöllinen oppiminen musiikkipedagogiksi kasvussa.....                                                             | 165 |
| 4.4.2 | Oppimisympäristöt tiedon muotojen integroinnin mahdollistajina .....                                                  | 171 |
| 4.4.3 | Tukirakenteet oppimiselle .....                                                                                       | 176 |
| 4.4.4 | Opettaja kanssakulkijana ja oppimisen kannattelijana.....                                                             | 178 |
| 4.4.5 | Yhteenveto ja pohdintaa – Merkittävät toiset ja oppimisympäristö oppimisen tukena .....                               | 181 |
| 4.5   | Opiskeluvaihe elämäntilanteena ja oppimiskokemusten tilaationa.....                                                   | 185 |
| 4.5.1 | Opiskelun haasteellisuus ja vaativuus .....                                                                           | 185 |
| 4.5.2 | Opiskelun ahdistus .....                                                                                              | 186 |

|       |                                                                                                                                           |     |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.5.3 | Kriittisyys oppimista tukevana ja/tai estävänä tekijänä.....                                                                              | 187 |
| 4.5.4 | Vastuun ottaminen omasta oppimisesta.....                                                                                                 | 188 |
| 4.5.5 | Yhteenveto ja pohdintaa - Haasteena vastuun ottaminen, kriittinen asenne, ahdistuksen käsitteleminen ja haastellisuuden hyväksyminen..... | 191 |
| 5     | TUTKIMUSTULOKSIA - TEEMA 2: KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN.....                                                                                 | 195 |
| 5.1   | Muutokset koulutussuunnittelua ohjaavissa rakenteissa ja käsityksissä.....                                                                | 196 |
| 5.1.1 | Koulutuksen uudistamisen alkusysäys.....                                                                                                  | 196 |
| 5.1.2 | Sirpaleisesta opetuksen toteutuksesta oppimisen tukemiseen.....                                                                           | 197 |
| 5.1.3 | Korkeakouluopettaja oppimisen tukena.....                                                                                                 | 198 |
| 5.2   | Oppimista tukevien käytänteiden ja rakenteiden kehittäminen.....                                                                          | 200 |
| 5.2.1 | Hops-prosessi ja opettajaksi kasvun kartta.....                                                                                           | 200 |
| 5.2.2 | Apua navigointiin.....                                                                                                                    | 201 |
| 5.2.3 | Oppimisympäristö koulutussuunnittelun perustana.....                                                                                      | 202 |
|       | harjoittelun eri tasot.....                                                                                                               | 205 |
| 5.3   | Koulutuksen uudistamisen kohtaamat haasteet.....                                                                                          | 206 |
| 5.4   | Pohdintaa - Kouluttamista vai oppimisen mahdollistamista?.....                                                                            | 208 |
| 6     | JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA TUTKIMUSTULOSTEN POHJALTA.....                                                                                | 214 |
| 6.1   | Musiikin opettajaksi oppimisen moniulotteiset ja toisiinsa vaikuttavat prosessit musiikkipedagogikoulutuksessa.....                       | 215 |
| 6.1.1 | Polkuja pedagogiksi - opiskelijoiden kokemusten kautta muodostunut yleinen merkitysverkosto.....                                          | 215 |
| 6.1.2 | Musiikkipedagogiksi kasvu dialogisena oppimisprosessina.....                                                                              | 217 |
| 6.2   | Musiikkipedagogin ammatillinen maisema ja sen rakentuminen musiikkipedagogiopinnoissa.....                                                | 219 |
| 6.2.1 | Moniulotteiset polut musiikkipedagogiksi kasvussa.....                                                                                    | 219 |
| 6.2.2 | Avaran ammatillisen tiedonmaiseman mahdollisuudet.....                                                                                    | 223 |
| 6.2.3 | Pedagoginen sensitiivisyys ja pedagogisen taiteilijan hiljainen tietäminen.....                                                           | 227 |
| 6.2.4 | Kohti integratiivista musiikkipedagogikoulutusta.....                                                                                     | 231 |
| 6.2.5 | Muuttuva asiantuntijuus ja musiikin opettajan positioituminen asiantuntijana.....                                                         | 234 |
| 6.2.6 | Sisäisen kehittämisen ja reflektion haaste koulutuksissa.....                                                                             | 239 |
| 6.2.7 | Opettajien kouluttaminen mahdollistamisena ja jatkuvana oppimismahdollisuutena.....                                                       | 241 |
| 6.3   | Tutkimuksen luotettavuuden arviointia.....                                                                                                | 244 |
| 6.4   | Loppusanat - Opetuksen runous ja siihen tarvittava kuvitteluelämän virkeys.....                                                           | 251 |

|                                                                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| SUMMARY .....                                                                                                                                                        | 254 |
| LÄHTEET .....                                                                                                                                                        | 256 |
| LIITTEET .....                                                                                                                                                       | 275 |
| LIITE 1 Kulttuurisilta-hanke .....                                                                                                                                   | 275 |
| LIITE 2 Kirje haastateltaville .....                                                                                                                                 | 276 |
| LIITE 3 Yksilökohtaiset merkitysverkostot.....                                                                                                                       | 277 |
| LIITE 4 Hakusanoista muodostetut jäsentävät sisältöalueet.....                                                                                                       | 288 |
| LIITE 5 Kolmen näkökulman yhdistelmänä muodostettu aineistoa<br>jäsentävä runko, jäsentävät sisältöalueet Versio1 .....                                              | 290 |
| LIITE 6 Oppimisympäristöjen kuvauksia .....                                                                                                                          | 292 |
| LIITE 7 Musiikin opettajaksi kasvun kartan rakennusaineeksi.....                                                                                                     | 296 |
| LIITE 8 Osallisuuden dimensiot musiikin opetuksen konteksteissa<br>ja niihin liittyvät ammatillisuuden vaatimukset orkesterin<br>yleisöyhteistyön näkökulmasta ..... | 299 |
| LIITE 9 Koulutuksen suunnittelussa pohdittavaksi .....                                                                                                               | 300 |

# 1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

## 1.1 Musiikkikasvatus muuttuvassa ajassamme

Suomessa on maailmanlaajuisesti ihasteltu musiikkioppilaitosverkosto, koulutetut musiikin opettajat musiikkileikkikoulusta lähtien ja hienoja taiteilijoita paljon väkimääräämme nähden. Toisaalta olemme myös laulukokeiden vaientamien ja musiikkiopisto-opinnot keskeyttäneiden ja sen jälkeen soittamattomien maa. Näkökulma riippuu siitä, haluaako asiaa tarkastella musiikkikulttuurin ja taiteellisen saavutusten vai sen suhteen, millainen rooli musiikilla on erilaisien ihmisten elämässä. Onko syytä kysyä, kenelle soitonopetus tai musisoimisen ilo on tarkoitettu? Onko päämääränä seuloa lahjakkaat lapset varhain pätevään koulutukseen vai tuoda musiikin harrastaminen osaksi mahdollisimman monien ihmisten elämää yhteiskunnassamme? (vrt. Lehtonen 2004.) *”Ei voi olla oikein, että muutamaa prosenttia nuorista koulutetaan huipputaitajiksi, ja muut eivät saa mitään”* (Kuusisaari 2009b).

Millaista musiikin opetusta tarvitsemme? Millaisia ulottuvuuksia siihen sisältyvän asiantuntijuuden pohtiminen voisi avata musiikki- tai taidekasvatuksen yhteiskunnalliseen järjestäytymiseen tai ammatillisiin käyttömahdollisuuksiin? Ja mitä oikeastaan tarkoitamme musiikin opettamisella? Onko ammattitaitoisen musiikin opettamisen piirissä sija myös kehitysvammaisella, vanhuksella tai keski-ikäisellä työelämäänsä vastapainoa etsivällä oppijalla? Määrittyykö opettamisen arvo mitattavalla suoritteella vai prosessin merkityksellisyydellä oppijalle? Onko musiikin opettamisen ja siihen liittyvien rakenteiden ensisijaisena päämääränä mahdollistaa polku ammatin vai valtauttaa ihmiset luovaan musiikilliseen toimintaan kaikilla taitotasoilla? (vrt. Röbbke 2010; ks. myös Unkari-Virtanen & Kaikkonen 2007).

Iso-Britanniassa ”music manifesto” julistaa jokaiselle lapselle oikeutta oppia soittamaan instrumenttia (ks. <http://www.musicmanifesto.co.uk/>). Venezuelan ”El Sistema” -musiikkikoulutusjärjestelmän osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen perustuva opetusnäkökulma ja pyrkimys elämänlaadun parantamiseen musiikkia harrastamalla herättivät vilkasta keskustelua nuoriso-orkesterin vie-

railtua Suomessa elokuussa 2008. Myös meiltä löytyy hyviä pedagogisia esimerkkejä, kuten Mauno Järvelän pelimannikurssit, joissa lähtökohtana on kaikkien osallisuus yhdessä soittamiseen taitotasosta riippumatta. Nämä osoittavat, että monet musiikin opettamiseen liittyvät itsestäänselvydet vaativatkin kriittisempää tarkastelua.

Tällaisten ajatusten saattamana on herännyt kiinnostukseni musiikin opettamiseen liittyvän ammattitaidon rakentumista ja musiikkipedagogikoulutuksen kehittämistä kohtaan. Tämän tutkimuksen keskeisenä kiinnostuksen kohteena on se, miten opiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia tutkimalla voidaan saada tietoa musiikin opettamisen ammattitaidon ja asiantuntijuuden kehittymisestä. Kiinnittämällä huomiota opiskelijoiden kokemuksiin oppimista tukeviin elementteihin saamme suuntaviivoja myös sille, kuinka koulutusta ja sen rakenteita voi kehittää oppimista paremmin tukeviksi. Tämä tutkimus toivottavasti myös osaltaan ohjaa musiikin opettamisen yhteisten oppimis- ja opettamiskäsitysten etsimiseen ja musiikin opettamiseen liittyvien koulutusten sisältöjen kriittiseen tarkasteluun ja kehittämiseen.

Ammattikorkeakoulusta valmistuvat musiikkipedagogit työskentelevät tällä hetkellä pääasiassa musiikkioppilaitoksissa, seurakuntien ja järjestöjen musiikkileikkikouluissa tai yksityisinä soiton- tai laulunopettajina ja varhaisiän musiikinopettajina. Näiden perinteisten työnkuvien sisällöt ja ammattitaidon vaatimukset ovat muutosessa. Musiikkiopistot kehittävät yhteistyötään kuntasektorilla esimerkiksi vanhustenhuollon tai päiväkotien kanssa. Varhaisiän musiikinopettaja voi löytää itsensä ikäihmisten musiikkitoiminnan parista, ja perinteisen, lähinnä yksilöopetukseen ja mahdollisimman hyvän teknisen soitotaidon oppimiseen perustuvan opetustradition rinnalle nousee uudenlaisia ulottuvuuksia myös soiton- ja laulunopettajien tehtäväkenttään. Yksilöopetuksen lisäksi tarvitaan ryhmäopetustaitoa ja kykyä sovittaa tavoitteet ja lähestymistavat kohderyhmän mukaan (ks. esim. Pohjannoro 2011).

Musiikkipedagogin osaamiselle on myös muita soveltamisalueita. Orkesterien, teattereiden ja museoiden toimintaan on tullut jäädäkseen yleisöyhteistyö, jossa ammattitaitoiselle pedagogiselle osaamiselle on laajat käyttömahdollisuudet. Kuntien palvelutuotannon muutos voi tuoda uudenlaisia tarpeita myös kulttuuripalvelujen järjestämiselle, missä voidaan hyödyntää monipuolista musiikkikasvatuksellista osaamista. Kulttuurin hyvinvointivaikutukset tiedostetaan myös sosiaali- ja terveysalalla, ja siitä johtuen musiikkipedagogin kokonaisvaltaista ja oppijalähtöistä ammattitaitoa voidaan tulevaisuudessa mahdollisesti hyödyntää myös tällä sektorilla. (ks. esim. Hyyppä & Liikanen 2005; Liikanen 2010; Saukkonen & Ruusuvirta 2009.)

Tarve tarkastella musiikin opettamista aiempaa laajemmasta perspektiivistä on herännyt myös eurooppalaisissa musiikkikorkeakouluissa ja kehittämistyössä. Esimerkiksi Euroopan musiikkikorkeakoulujen järjestön AEC:n laajan Polifonia-hankkeen soiton ja laulunopettajakoulutuksen työryhmä (The working group for Instrumental/Vocal Music Teacher Training) toteaa musiikkipedagogien ammatillisten roolien muutostarpeen ja työelämän vaatimat uudenlaiset ammattitaidon vaatimukset. Tällaisiksi he toteavat mm. yksilöopetuk-



sen lisäksi hallittavat ryhmäopetusvalmiudet ja erilaisten opetus- ja musiikkityöliien hallinnan. Kansainvälinen työryhmä on koonnut näiden tarvittavien osaamisalueiden kuvauksia helpottamaan Euroopan musiikkikorkeakouluissa tapahtuvaa soiton- ja laulunopettajien koulutuksen kehittämistä. (ks. Hildén, Ardila-Mantilla, Bolliger, Francois, Lennon, Reed, Stolte & Stone 2010).

Vaikka meillä olisikin hahmotelmia siitä, millaiseen suuntaan musiikkipedagogien asiantuntijuutta tulisi suunnata, ammattikorkeakoulun työelämälähtöinen koulutustehtävä ei voi kuitenkaan tyytyä toteamaan, millaista ammattitaitoa työelämässä tarvitaan juuri nyt. Koulutuksen on mahdollistettava asiantuntijuus, jolla työelämää myös kehitetään ja muokataan sellaisiin suuntiin, joita tällä hetkellä ei vielä havaita. Olen sitä mieltä, että koulutuksen kehittämisen ja uudistamisen täytyy nojata paitsi eksplikoituihin oppimiskäsityksiin ja arvoihin, myös näkökulmiin ja tavoitteisiin, jotka sopivat kyseisen koulutuksen yhteiskunnalliseen tarkoitukseen (tästä lisää luvussa 2.3.4). Koska lähestyn tutki- maani aihetta myös musiikkipedagogikoulutuksen kehittämisen näkökulmasta, on heti syytä tuoda esiin tämän tutkimuksen taustalla vaikuttava ajatus oppija- lähtöisestä ja osallisuuden näkökulmaan nojaavasta musiikin opettamisesta, *elämyksellisestä ja kokonaisvaltaisesta musiikkikasvatuksesta, joka pyrkii tarjoamaan oppijalle merkityksellisiä kokemuksia käyttäen monipuolisia työtapoja, musiikkityylejä ja opetusmetodeja sekä tukemaan oppimista, kasvua ja kehitystä hänen tarpeistaan ja lähtökohdistaan käsin* (ks. Metropolian koulutustarjonta 2011). Tämä näkökulma on ollut vaikuttamassa niihin kehittämissuuntiin, joita tämän tutkimuksen toimintatutkimuksellinen osio valottaa (ks. tarkemmin luku 5). Tarve tällaiselle opetusnäkökulmalle nousee työelämästä ja näkyy haastateltujen opiskelijoiden asiantuntijaksi oppimisen prosessissa.

Edellä kuvatun perusteella on ymmärrettävää, kuinka tähän tutkimusaiheeseen liittyy kiinteästi kysymys siitä, miten sellainen musiikkipedagogin ammattitaito rakentuu, jolla hän voi vastata ”tuntemattoman tulevaisuuden” (vrt. Barnett 2004) huutoon. Tulevaisuudessa tarvitaan ammattitaitoa, joka mahdollistaa musiikkipedagogina erilaisten ihmisten kohtaamisen ja heidän kanssaan ”*työskentelyn paremman elämän puolesta*” (Anttila 2004). Värriin (2009) mukaan opettajankoulutuksen on tarjottava opiskelijoilleen mahdollisuus rakentaa identiteettiään erilaisten pedagogisten, intellektuaalisten ja poliittisten näkökulmien vuoropuhelussa. Hän nostaa lähtökohdaksi: ”*Mitä on hyvä kasvat- tus omassa ajassamme?*” (Värri 2009, 22–23.) Myös John Dewey esitti aikanaan oppijalähtöisen lähestymistavan ja merkityksellisten oppimiskokemusten kokonaisvaltaisen näkökulman vaikutuksia pedagogisiin rakenteisiin ja menetelmiin (ks. esim. Dewey 1916/MW 9). Hänen ajatuksiaan kritisoitiin mm. yksilön liiallista vapautta ja epärealistista lapsikeskeisyyttä korostavina, vaikka keskei- simpänä hänen kasvatustilofianssaan voidaan nähdä tekemällä oppimisen kautta merkityksellistyvä tiedon sitoutuminen ihmisen elämäntähtäntöön ja sen myötä syntyvä uudistunut ajattelu (ks. esim. Väkevä 2011).

Tätä kirjoittaessani kiivas yhteiskunnallinen keskustelu pyörii ammatti- korkeakoulujen musiikin koulutusten vähentämisen ympärillä (ks. esim. Koppinen 2011; Kuusisaari 2011c) ja niiden koulutuksellisten profiilien etsimisen ympärillä. Toisaalta keskustelua myös hämmentää taideyliopistojen yhdistä-

mis päätöksen ja Helsingin uuden Musiikkitalon mukanaan tuoma musiikkiin ja sen yhteiskunnalliseen merkitykseen liittyvä noste. Voimakkaana vaikuttavat myös näkökulmat ihmisten hyvinvoinnin tukemisesta taidetoiminnan ja taidelähtöisten menetelmien kautta (ks. esim. Liikanen 2010), mitä taas länsimaisen taidemusiikin traditioon ja taitelijakeskeisyyteen nojaavat taidepiirit eivät varaksettoman innokkaasti tervehdi. Musiikkiin tai sen opettamiseen liittyviin hyvinvointiin tai laajempiin ihmisen kasvua ja hyvää elämää tukeviin pedagogisiin tavoitteisiin suhtaudutaan ikään kuin ne automaattisesti vähentäisivät musiikin opettamisen ammatillisuutta ja taitojen oppimista: *”Kuka oikeasti kaipaa viulua soittavaa sosiaalitätiä?”* (Kuusisaari 2011a Rondossa Metropolia Ammattikorkeakoulun profiloitumisesta). Toisaalta maailmalta löytyy esimerkkejä korkeatasoisen musiikillisen tiedon ja taidon käyttämisestä myös välineenä ulkomusiikillisten tavoitteiden saavuttamiseksi (ks. esim. <http://www.musiquesante.org>).

En tiedä, miksi laulaa lintunen, ja miksi jyräjääpi ukkonen, vaan itse tiedän siksi laulavani, kun sävelet soivat rinnassani... (J.H. Erkko)

Luullahan jotta on lysti olla, kun minä aina laulan, laulullani minä pienet surut sydämeni pohjaan painan...

Siteeraamani laulun sanat kertovat taiteen keinoin siitä, kuinka musiikilla voi olla ihmistä koskettava ja hyvää elämää tukeva vaikutus. Samasta musiikin tavoittavasta ulottuvuudesta kertoo myös lisääntyvä tutkimus musiikin vaikutuksesta aivotoimintaan (ks. esim. Fellman & Huotilainen 2009; Soinila & Särkämö 2009; Tervaniemi 2009). Näiden ulottuvuuksien huomioiminen musiikin opetuksen tavoitteissa, käytänteissä ja asiantuntijoiden koulutuksessa suorastaan pakottavat tarkastelemaan musiikin opettamista laajemmasta näkökulmasta kuin traditon muovaama tavoite näkyvän taidon tuottamisesta antaa mahdollisuudet. Osallisuus ja musiikillisen toiminnan kautta syntyvät yhteiset kokemukset voivat olla merkittäviä elämänlaatua ja mielekkyyttä lisääviä tekijöitä, mutta nämä eivät synny sivutuotteena (ks. esim. luku 2.3.3). Taiteen ja kulttuurin hyvinvointivaikutukset ovat nousseet tärkeiksi kiinnostuksen kohteiksi yhteiskunnallisen hyvinvoinnin lisäämisessä, mutta tähän liittyvää asiantuntijuutta ja ammatillista osaamista ei ole aiemmin tutkittu. Tulevien musiikki- ja taidepedagogien kouluttajana olen erittäin huolestunut yhteiskunnassamme *taiteen soveltavan käytön ja taidelähtöisten menetelmien* ympärillä käytävästä keskustelusta, jossa näitä ei useimmiten nähdä erityistä asiantuntijuutta vaativana toimintana. Oppijalähtöisyyden ja osallisuuden ymmärtäminen hyvään musiikin opettamiseen sisältyvänä johtaa mielestäni opettamisen näkemiseen menetelmien ja lähestymistapojen soveltamisena opetuskontekstiin parhaiten sopivana taiteellispedagogisena kokonaisuutena. Soveltaminen ei tästä näkökulmasta tarkoita vähemmän asiantuntijuutta ja ammatillista osaamista vaativaa toimintaa, vaan pikemminkin päinvastoin. Tämän alueen tutkiminen on tärkeä askel mahdollistamaan sellaisen musiikki- ja taidepedagogisen ammattitaidon ja asiantuntijuuden rakentumista, joka parhaiten palvelisi yhteiskunnan hyvinvointia, elinikäisen oppimisen mahdollisuuksia ja uusia työnkuvia myös tule-

vaisuuden moniammatillisessa yhteistyössä esimerkiksi sosiaali- ja terveyssektorin kanssa. Musiikkialan koulutuksen on pystyttävä perustelemaan tehtävänsä muuttuvassa maailmassa. Millaisen musiikkipedagogisen ammattitaidon syntymistä mahdollistamme ja miten se palvelee yhteiskuntaamme?

## 1.2 Omat polkuni pedagogiksi

Musiikkipedagogiopiskelijoiden kanssa työskennellessäni houkuttelen merkityksellisten musiikkimuistojen työstämiseen ja kokemusten nostamiseen muistojen kätköistä aktiiviseksi materiaaliksi. Näiden oppijana elettyjen kokemusten läpikäynti voi tapahtua vaikka liikeimprovisaation keinoin, mutta tärkeintä on niihin sisältyvien elementtien uudenlainen tiedostaminen ja aktiivinen käsitteleminen osana merkityksellistä ja ainutkertaista polkua kohti muusikkoutta ja musiikkipedagogiutta. Tämän tutkimuksen lähtökohtien taustalla vaikuttaa tietyllä tavalla oma polkuni musiikkikasvattajaksi, jonka kautta selittyy paitsi kiinnostukseni aiheeseen, myös tutkimusaiheen kannalta relevantin asiantuntijuuden kehittyminen.

Omaan polkuuni musiikkikasvattajaksi on liittynyt monenlaisia merkityksellisiä kokemuksia, kohtaamisia ja musiikin merkityksen jakamista, mutta myös nuorena oppijana koettuja musiikin oppimiseen liittyviä negatiivisia kokemuksia, jotka ovat saaneet minut jo lapsena pohtimaan musiikin opettamiseen liittyviä elementtejä. Kiinnostukseeni tutkittavaa aihetta kohtaan on varmasti vaikuttanut myös oma alkutaipaleeni pianonsoiton parissa. Koen, että minusta tuli musiikin opettaja *huolimatta* siitä, millaista pianonsoitonopetusta sain lapsena. Tai ehkä sillä puuduttavalla, oikeaan suoritukseen keskittyvällä puolituntisella oli merkityksensä juuri sille *millainen* opettaja minusta lopulta tuli. Omaa musiikkisuhdettani tukevat ja kannattelevat, osallistavat musiikki-toiminnot ja oppimisen mahdollisuudet löytyivät tuolloin muualta ja saamani onneton pianonsoiton alkeisopetus sai enemmänkin varoittavan esimerkin roolin omassa kasvussani opettajuuteen. Ehkä juuri näistä kokemuksista selvinneenä osasin arvostaa seuraavaa (muodollisesti epäpätevää) opettajaa, joka totesi 10-vuotiaalle lettipäälle: "Älä anna kenenkään muuttaa sitä, miten soitat Bachia!". Kuinka erilaiselta soittaminen tuntuikaan sen jälkeen!

Kiinnostukseni opettajaksi kasvua sekä musiikkipedagogiikan sisältöjä ja arvoja kohtaan heräsi opiskeluaikanani. Musiikkikasvatuksen opintojeni aikana Sibelius-Akatemiassa löysin ammatilliselle orientaatiolleni tärkeät suuntaviivat; osallisuuteen ja jokaisen oppijan mahdollisuuksiin nojaavan musiikkikasvatuksellisen työotteen. Etsin pedagogiseen työkalupakkiini välineitä musiikkiliikunnasta, taideintegraatiosta, pianon ja laulun alkeispedagogiikasta sekä varhaisiän musiikkikasvatuksesta. Taustavaikuttajana jo opiskeluvaiheessa minulla oli tarve etsiä lapsilähtöistä näkökulmaa ja kokonaisvaltaista, erilaiset oppijat huomioivaa opettamisotetta tavoitteellisen musiikinopetuksen lähtökohdaksi.

Musiikkiterapian ammattiopinnot syvensivät osaltaan ammattinäkemystäni myös musiikkikasvatuksesta ja sen tavoitteista osana hyvää elämää.

Työelämässä etenin pedagogina rakentamalla tietoisesti musiikkikasvattajan ammatti-identiteettiä erilaisten opetuskokemusten kautta. Varhaisiän musiikkikasvatuksen, peruskoulun musiikinlehtorin, musiikkiterapeutin ja koulutajan työtehtävissä etsin myös ehkä tiedostamattani kokemuksellista ja menetelmällistä pohjaa musiikkikasvatukselle, joka rakentuu eri konteksteissa sovellettaville näkemyksille. Myös kolmen soittavan lapsen äidin näkökulma on ollut merkittävä ajattelua avartava tekijä opettajuuteni ja näkökulmieni kehittämisessä ja testaamisessa, eikä koulutuksen kehittäjänä toimivasta puolisosta-kaan ole ollut haittaa reflektoinnissa!

Aloitin 1.8.2007 Metropolia Ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman musiikkikasvatuksen lehtorina, ja lukuvuosina 09-10 ja 10-11 toimin lisäksi laaja-alaisen musiikkikasvatuksen koulutusvastaavan tehtävässä. Metropolia Ammattikorkeakoulun musiikkipedagogikoulutuksessa koulutussuunnittelun ja sen kehittämisen kulmakiveksi nostettiin osallistava taidekasvatus ja musiikkikasvatuksen menetelmien soveltaminen hyvän elämän tukemisessa erilaisissa ympäristöissä. Koulutusohjelmassa käynnistyi laaja kehittämistyö, jonka ytimessä ja työkaluna toimi Kulttuurisilta-hanke (liite 1). Sen keskeinen teema oli koulutuksen kehittäminen vastaamaan paremmin työelämän haasteisiin, joissa musiikkipedagogin on kyettävä soveltamaan musiikkikasvatusta erikäisten ihmisten kohtaamisessa. Näkemykseni mukaan henkisen hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden lisääminen taidekasvatustyön ja ilmaisukasvatuksen kautta on musiikkikasvatuksen ydinaluetta, ja siksi näkökulmien ja lähestymistapojen tulee luoda mahdollisuudet laaja-alaisen ammattitaidon kehittymiseen ja asiantuntijuuteen. Työni Kulttuurisilta-hankkeen johtajana 08-11 mahdollisti konkreettista koulutuksen ja opetuksen käytänteiden muuttamista ja toimi myös hyvänä tutkimuksen aiheeseen liittyvien ajatusten kehittelyn alustana.

Omat polkuni ovat johdattaneet minua tähän pisteeseen, jossa kiinnostukseni musiikkikasvatuksen kehittämistä kohtaan on saanut tutkimusprosessin muodon. Kaikki kokemani ja prosessoimani on muokannut ajatuksiani, ja hahmotan asioiden kriittisen tarkastelun, tiedon hankinnan ja analysoinnin olennaisina ammatilliseen toimintaani kuuluvina elementteinä. Koen vuorovaikutuksen ihmisten sekä dialogin erilaisten ajatusten ja kokemusten kanssa rikkautena ja mahdollisuutena kehittää ajattelua, opettajuuttani ja ymmärrystäni. Tällaisista ajatuksista käsin haluan tarkastella musiikkipedagogin koulutuksen kehittämistä yhä paremmin yhteiskunnan tarpeita vastaavaksi voimavaraksi.

### **1.3 Musiikin opetuksen yhteistä maaperää etsimässä**

Tässä tutkimuksessa lähestyn musiikkipedagogiksi oppimista opiskelijoiden merkityksellisten oppimiskokemusten sekä toimintatutkimuksellisen näkökulman kautta, jotka yhdessä muodostavat tutkimuksen kokonaisuuden. Pää-

roolissa ovat opiskelijoiden kokemusten tulkinnat, joiden kautta ymmärrys musiikkipedagogin ammattitaidon ja asiantuntijuuden kehittymisestä lisääntyy.

Olemme suomalaisessa musiikin opettamisessa tekemisissä ”erilaisten musiikkikasvatusten” kanssa (tästä lisää luvussa 2.3). Olen kuitenkin sitä mieltä, että hyvään musiikin opettamiseen olisi mahdollista löytää yhteisiä nimittäjiä. Tällaisena pedagogisesti ammattitaitoisen musiikin opettamisen lähtökohdiana voisi näkemykseni mukaan olla oppijalähtöinen opettamisnäkökulma, ja päämääränä oppijalle merkityksellisen ja kokonaisvaltaisen oppimisen mahdollistaminen (konstruktivistisesta oppimisnäkökulmasta tarkemmin luvussa 2.2). Käytän tässä tutkimuksessa tällaisesta musiikin opettamisnäkökulmasta nimitystä *laaja-alainen musiikkikasvatus*. Termi ei ole itse keksimäni, vaan Metropolia Ammattikorkeakoulussa käyttöön otettu työnimi erotukseksi opetuskontekstiin (vrt. instrumenttiopetus) tai opetettavien ikään (vrt. varhaisiän musiikkikasvatus) sidotusta musiikin opettamisen tausta-ajatusten määrittelystä. Laaja-alaisesta näkökulmasta **musiikkipedagogikoulutuksen tavoitteena voidaan nähdä musiikkikasvatuksen ammattitaito, jonka menetelmät, oppimis- ja opettamiskäsitykset ovat sovellettavissa erilaisiin opetuskonteksteihin ja toimintaympäristöihin**. Tämä kuvaa tausta-ajattelua, joka mahdollistaa esimerkiksi instrumenttipedagogiikkaan erikoistuneen musiikkipedagogin asiantuntijuuden muotoutumista niin, että hän pystyy kehittämään ammattitaitoaan myös ikäihmisten opettamisen kontekstissa tai sairaalaympäristössä sovellettavaksi - perinteisen yksilösoitonopetuksen lisäksi. Varhaisiän musiikinopetukseen erikoistuneen pedagogin kohdalla taas näkökulma mahdollistaa ryhmässä tapahtuvan musiikin opettamisen taitojen käyttämisen kaikenikäisten aloittelijoiden opettamisessa ja erilaisissa yhteisöllisissä konteksteissa.

Musiikin opettamiseen liittyvien taustakäsitysten määrittelyprosessi muistuttaa hyvin paljon musiikkiterapiassa tapahtunutta vastaavaa käsitteen määrittelyä. Toiminnallisen musiikkiterapian yleistyessä oli muulle kuin tähän menetelmään perustuvalla musiikkiterapialle keksittävä täsmennys. Ensin käytetty ”perinteinen musiikkiterapia” sopi huonosti kuvaamaan metodeiltaan laajaa ja uudistuvaa alaa, ja sen korvasikin myöhemmin termi ”laaja-alainen musiikkiterapia”. *”Laaja-alaisuudella tarkoitetaan menetelmällistä ja taustateoreettista moninaisuutta, kun taas toiminnallisen musiikkiterapian koulutus perustuu yhden menetelmän ja siihen liittyvän taustateorian hallintaan”* (Erkkilä & Risssanen 2001, 524). Myös esimerkiksi erityisopetuksen piirissä käytetään laaja-alaisen erityisopettajan nimikettä kuvaamaan opettajaa, joka työskentelee monenlaisten oppimisessa ja kehityksessä havaittujen ongelmakohtien tukemiseksi. En väitä, että termi laaja-alainen musiikkikasvatus olisi tullut jäädäkseen, mutta tarvitsemme musiikkikasvatukselliseen ajatteluamme yhteisiä nimittäjiä, jotta voisimme kiinnittää huomiota eri-ikäisten opettamisessa tai erilaisissa musiikin opetusmuodoissa huomiomme peruskysymykseen: hyvään, merkitykselliseen musiikin opettamiseen. Sana laaja-alainen on herättänyt kritiikkiä mm. tulkittuna koulutukseksi, jonka tavoitteena on yleisosaaja, joka ei osaa mitään syvällisesti. Vaikka tällainen kuva pinnallisesta moniosajaasta ei teekään oikeutta syvällisesti oppijalähtöisyyteen nojaavan, eri oppimiskonteksteissa sovellettavan *pedagogisen lähestymistavan* mielikuvana, on sen syntymekanismi ymmärrettävä. Näen tämän kri-

tiikin nousevan eri tavoin pedagogista ja musiikillis-taiteellista ulottuvuutta painottavista ammatti-identiteetin ja asiantuntijuuden määrittymisistä (tästä lisää luvussa 2.3).

Jotta pääsisimme tarkastelemaan ammattitaidon ja asiantuntijuuden rakentumista, on kuitenkin ensin määriteltävä, mistä ammattitaidosta ja asiantuntijuudesta oikein on kyse. Mikään määritelmä ei sinänsä ratkaise perusongelmaa. Mahdollisesti voimme joskus tulevaisuudessa puhua vain ”hyvästä musiikkikasvatuksesta” kaiken musiikin opettamisen yläkäsitteenä suomalaisessa musiikin opetuksessa. Kuten ystäväni ja kollegani Soili Perkiö vastasikin, kun haltioitunut kansainvälinen yleisö kysyi hänen käyttämänsä musiikinopetusmenetelmän nimeä: *”I call this Music Education”*. Vielä emme ole siinä pisteessä suomalaisessa musiikin opettamiseen liittyvässä keskustelussa. Olen ollut yllätynyt törmätessäni ammatillisessa arkikielenkäytössä musiikkikasvatuksen ymmärtämiseen synonyyminä kouluympäristössä tapahtuvalle musiikinopetukselle. Tämän määrittelyn mukaan instrumentti- tai lauluopetus ei olisikaan musiikkikasvatusta (engl. music education). Koska musiikkioppilaitosjärjestelmämme on mahdollistanut soiton- ja laulunopetuksen irrallisuuden yleissivistävästä koulujärjestelmästä, on se myös kaikessa hienoudessaan estänyt meitä kehittämästä yhteistä musiikkikasvatuksen, musiikin opettamisen diskurssia. Tässä kehitys on edennyt eri tavoin niissä maissa, joissa instrumenttiopetuksen keskeinen työkenttä on koulussa. Näin ollen raja ”yleisen kouluopetuksen” ja instrumenttiopetuksen välillä ei ole olemassa yhtä jyrkkänä opetuskulttuureissa, joissa ei ole samanlaista työnjakoa musiikinopetuksen kentällä. Tässä tutkimuksessa viitataan musiikkikasvatuksella kaikkeen musiikin opettamiseen (tästä tarkemmin luvussa 2.3).

Myöskään varhaisiän musiikkikasvatuksen toimintakentän sijoittaminen musiikkipedagogin ammattitaidon sisältöihin ei näyttäydä ongelmattomana. Olen jopa törmännyt ajatuksiin, että tällainen musiikkipedagogi ei ole yhtä varteenotettava musiikkipedagogi kuin instrumenttipedagogiikkaa erikoistumisalanaan opiskeleva, vaan jonkinlainen ”vähemmän osaava” ja ”alemman tason ammattilainen”.

Metropolia Ammattikorkeakoulun musiikkipedagogikoulutuksen kehittämisen pilotoinnissa keskeisenä kotipesänä on toiminut vastuullani oleva varhaisiän ja taiteen soveltavan käytön erikoistumisala, mutta kehitettyjä menetelmiä ja käytänteitä on sovellettu myös muiden erikoistumisalojen opinnoissa. Tämän tutkimusprosessin kanssa rinnakkain Metropolia Ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmassa on käynnissä myös opetussuunnitelmauudistus sekä koulutuksen profilointityö. Kulttuurisilta-hankkeen ja vastualueeni pilotointityön tulokset ovat selkeästi olleet vaikuttamassa myös tähän koko koulutusohjelman profilointityöhön ja strategiaan linjauksiin, mutta edelleen musiikin koulutusohjelmassa käynnissä olevan linjaustyön tulokset valmistuessaan tulevat määrittämään sen, millaiset mahdollisuudet tällä musiikkipedagogikoulutuksella on vastata yhteiskunnan tarpeisiin ja tukea monissa eri opetuskonteksteissa sovellettavan musiikin opettamisen ammattitaidon rakentumista. Toivottavasti tämän tutkimuksen tulokset ja näkökulmat osaltaan auttavat, ei

vain Metropolia Ammattikorkeakoulussa tapahtuvaa musiikkipedagogikoulutuksen kehittämistä, vaan myös laajemmin musiikin opettajaksi oppimiseen tähtäävien koulutusten kehittämistyötä sekä yhteisen musiikin opettamisen maaperän ja keskustelun rakentumista.

## 2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

Tässä luvussa käsittelen tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä, ilmiöitä ja niiden välisiä suhteita, jotta käsillä olevaa tutkimusta olisi mahdollista ymmärtää sitä ympäröivässä kontekstissa. Opettajuuden rakentumisen ja opettajan pedagogisen toiminnan ja ajattelun taustalla vaikuttavat hänen käsityksensä ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta (ks. Patrikainen 1999). Luvussa 2.1 käsittelen ihmiskäsitystä ja kokemuksen tutkimuksen kannalta tärkeitä käsitteitä ja tausta-ajatuksia. Kuten Varto (2001) toteaa, opettajan tai kasvattajan toimintaan vaikuttavat aina hänen käsityksensä ihmisestä ja aikuisuudesta. Nämä käsitykset vaikuttavat mm. opetukselle ja kasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin. (Varto 2001,12.) Luku 2.2 käsittelee oppimista ja sen ymmärtämistä ja johtaa luvun 2.3 tarkasteluun opettamisen asiantuntijuuden, tiedon ja ammatti-identiteetin rakentumisesta. Viimeisessä luvussa 2.4 tarkastelen asiaa opettajakoulutuksen ja siihen liittyvän musiikin opettajuuden rakentumisen näkökulmasta.

### 2.1 Kokemus, merkitys ja ymmärtäminen

#### 2.1.1 Ihmiskäsitys ja mielen rakentuminen

Tämä tutkimus nojaa holistiseen ihmiskäsitykseen, jossa ihmisen olevaisuus todellistuu kolmen eri olemuspuolen kautta. Nämä ihmisen olemisen perusmuodot ovat tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus (elämäntilanteisuus). Moniulotteisen ihmisen olemassaolo toteutuu jatkuvasti etenevien valintojen prosessina vaikuttaen näin myös samalla olemisen ehtoihin. (Rauhala 1999, 23–24; Rauhala 2005, 29; myös Perttula 1995, 16.)

Fenomenologiassa tajunnallisen todellisuuden ytimenä nähdään intentionaalisuus ja mielellisyys, jotka tarkoittavat tajunnallisuuteen kuuluvaa tapaa suuntautua johonkin oman toimintansa ulkopuolelle (Perttula 2009, 116). Rauhala kuvaa tajunnallisuutta sanoin *”tajunta on elämyksellisen kokemisen kokonaisuus”* (Rauhala 2005, 29). Perttula nostaa esiin Rauhalan tajunnallisuuden toimintatapojen jaon psyykkiseen ja henkiseen. Näistä psyykkinen on ymmärret-



tävä ilman kieltä, käsitteitä ja sosiaalisesti jaettuja merkityksiä tapahtuvaksi tajunnalliseksi toiminnaksi. Psykkisen tajunnallisuuden myötä ihminen ei vielä tiedosta itseään, vaan siihen tarvitaan henkistä toimintaa. Se mahdollistaa toisten ihmisten kanssa jaetun ymmärtämisen sekä siihen perustuvan dialogin erilaisista tavoista ymmärtää. Henkisen tajunnallisen toiminnan avulla ihmisen elämäntilanne merkityksellistyy ja hänelle mahdollistuvat käsitteet ja niiden luoma aktiivisempi ymmärrys, järkeily ja abstraktiot. (Perttula 2009, 117–119; Perttula 1995, 20–23.)

Tähkä (1997, 36) tarkoittaa mielen rakentumisella inhimillisen mentaalisen kokemusmaailman syntyä ja kehitystä. Hän ei erota sisäistä ja ulkoista maailmaa, vaan näkee nämä kokonaisuutena, joista ihmisen mieli koostuu. Hän toteaa kaiken tietomme olevaisesta perustuvan mieleemme kokemuksiin. Rauhala (2005, 29; 1999, 177) viittaa sanalla *mieli* vaiheeseen, jolloin ”jokin mielellinen aines on tullut tajunnan kokemuspiiriin” ja merkityksellä tajunnan korkeampaan kehitysvaiheeseen, jossa mieli tulkkiutuu jotakin asiaa tarkoittavaksi ihmisen maailmaan eli mielen viittaussuhde tulee näkyväksi. Tähkän mukaan ihmismieli on subjektiivinen ja kokemuksellinen kokonaisuus. Se sisältää kaiken mentaalisesti representoituvan jättäen ulkopuolelle kaiken, mikä ei sitä ole. Mielen kokemukset voivat silti olla myös eriytymättömän mielen kokemuksia, jotka eivät palaudu tietoisina muistoina ja joita voidaan lähestyä vain päättelemällä tai spekuloidulla. (Tähkä 1997, 83–85.)

”*Todellisuus merkityksellistyy vasta, kun se sisältyy elämäntilanteeseen, ja näin käy, kun ihminen asettuu suhteeseen todellisuuden kanssa.*” Elämäntilanteen ulottuvuuksia, tekijöitä joista se koostuu, Perttula (2009) kutsuu aiheiksi. Kokemusta tutkittaessa on tärkeää pohtia erilaisia todellisuuksia, joista elämäntilanteet koostuvat. Hän erottaa toisistaan aineellisen, ideaalisen, elämänmuodollisen ja kehollisen todellisuuden, joista kaikista voi tulla ihmisen elämäntilanteita ja niiden aiheita. (Perttula 2009, 117–119.) Situaatiolla tarkoitetaan kaikkea sitä, mihin ihminen on suhteessa ja joka on luonteeltaan monimuotoista: olosuhteita, ihmisiä, arvoja, normeja (Rauhala 2005, 39). Tässä on huomattava tilanteen laajat ulottuvuudet (ks. Rauhala 2005) ja sen sisältämät vuorovaikutukselliset elementit. Tässä on tärkeä rooli merkittävillä toisilla (significant others); eniten tunteisiimme, käyttäytymiseemme ja minäkäsitykseemme vaikuttavilla henkilöillä, joilla on elämäntilanteessamme erityinen merkitys (ks. Mead 1967).

Tajunnallisuuden ja elämäntilanteisuuden lisäksi ihminen todellistuu kehollisuudessaan, joka tekee hänet eläväksi ja on paikka, jossa ihminen kokee. Nämä ihmisen olemassaolon perusmuodot kietoutuvat ja ovat suhteessa toisiinsa. Kehollisuus on ihmiselle olennainen paikka olla maailmassa ja tätä paikkaa ihminen koko ajan tajunnallisesti ymmärtää. (Perttula 2009, 118–121; Perttula 1995, 17–18.)

”-- valtaosa kokemuksistani on kokemuksia kehostani, vaikkakaan ei pelkästään kehostani, vaan siitä elämäntilanteesta, johon kehoni on minut kuljettanut ja joka kehoni välittämänä on minulle läsnä” (Perttula 2009, 121).

Musiikki eri muodoissaan, soittaminen ja laulaminen, tuovat ihmisen olemassaolon kokonaisuuteen ulottuvuuksia kehollisena, tajunnallisena ja situationaa-

lisina todellistumina. Soittaminen ja laulaminen ihmisen kehollisena todellistumisena tuovat tajunnallisuuteen, tiedostettuun ja tiedostamattomaan, psyykkiseen ja henkiseen olemiseen mielenkiintoisen tarkastelukulman. Rechartt (1991) on pohtinut musiikin minuutta koskettavaa elementtiä, joka pystyy herättämään olemassaolon ja elossa olon kokemuksen, josta minuuden ydin muodostuu. Ihmisen varhaisvaiheissa itsen kokeminen suhteessa ympäristöön ja siihen jo syntymässä valmiina olevat kyvyt sisältävät musiikin kokemuksen elementtejä. (Rechartt 1991, 19-20.) Myös Varto (1990) tuo esiin musiikista saadun kokemuksen kehollisuuden ja tajunnallisuuden olemassaolokokemuksen kietoutuneisuuden, eheytyneisyyden kokemuksen. Rauhala (1999, 175) korostaa musiikin erikoisluonnetta muihin taiteisiin verrattuna siinä, että se tavoittaa ihmisen myös fyysisesti ilman elämystasoa ja voi siten asettaa ihmisen välittömään maailmasuhteeseen ilman tajunnan tulkitsevuuttakin. Musiikin vaikutuksia ihmiseen voi näin ollen tarkastella kahdella tasolla. Tämä on mielestäni keskeinen ilmiö, joka on läsnä kaikkessa musiikin oppimisessa ja opettamisessa.

### 2.1.2 Kokemus ja sen ymmärtäminen

Lähestyessämme ihmisen kokemusta jostakin on tarkasteltava sitä, millaisena ilmiönä kokemus näyttäytyy. Arkikielessä kokemukselle annetaan yleensä pääasiassa havaintoaistimusten sisältö. Kuitenkin kokemukseen ilmiönä liittyvät myös merkityssuhteet, jolloin kokemus saa myös siinä ilmenevän merkityksenannon sisällön: kokemus - elämys ja merkitys. Erilaatuisiin ja erilaisiin kokemuksiin voidaan sisällyttää havaintoaistimusten lisäksi mm. vaikutelmat, tunteet, mielikuvat, uskomukset, mielipiteet, ajatukset, käsitykset ja arvostukset. (Latomaa 2009, 27-28.)

Perttulan (2009) mukaan kokemus käsitetään fenomenologisessa erityistieteessä merkityssuhteeksi, joka sisältää sekä tajuavan subjektin ja hänen tajunnallisen toimintansa että kohteen, johon toiminta suuntautuu. Tällöin kokemuksen rakenne on tämä suhde, joka liittää subjektin ja objektin yhdeksi kokonaisuudeksi. (Perttula 2009, 116.) Kokemussisältöjen tietoisuusaste, selkeys ja kielellinen ilmaistavuus voivat olla eriasteisia, ja nämä voivat olla myös laadullisesti erilaisia, kuten tietoa, tunnetta, uskoa, intuitiota ja tahtomuksia (Rauhala 2005, 29). Perttula (2009) kutsuu näitä kokemuslaaduiksi, joita hän erottaa neljä: tunteen, tiedon, intuition ja uskon. Muut kokemuslaadut hän näkee näiden erilaisina yhdistelminä. (Perttula 2009, 123-124.)

*”Siis kun painotan kokemuksen elämäntilanteellista puolta, puhun merkityksellistymisestä, ja kun haluan nostaa esiin kokemuksen tajuavan puolen, käytän ymmärtämisen käsitettä. Kokemus on ymmärtävä ja merkityksellistyyvä suhde tajuavan ihmisen ja elämäntilanteen välillä.”* (Perttula 2009, 119.)

Kokemuksen ymmärtäminen ja tutkiminen sijoittuvat rekonstruktiiiviseen tieteenperinteeseen, jolloin tutkimuksen kohteena on symbolisesti rakentunut merkitystodellisuus. Tämän ymmärtäminen tapahtuu merkityssisältöjen julkituomisen ja tulkinnan kautta. Latomaan (2009) mukaan ymmärtävällä tutki-

muksella saadaan tietoa symbolisten ilmausten merkityssisällöistä tulkinnan kautta. (Latomaa 2009, 21–24.)

Merkitysisältöjen empiirisessä rekonstruktiossa (ennallistaminen, uudelleenrakentaminen) esitetään olettaus tutkittavan kokemuksesta, joka on oletettava tietyn ilmauksen taustalle. Teoreettisessa rekonstruktiossa taas noustaan yksittäisten tutkittavien ja heidän kokemustensa yläpuolelle ja esitetään olettaus kokemusten logiikasta ja mielen tapahtumien periaatteista tietynlaisten ilmausten mahdollistajina. Ilmauksen merkityksen rekonstruktiossa näkökulmana voivat olla myös eri tarkastelutasot. Pintatason rekonstruktio tutkii symbolisen ilmauksen tuottaneen kokemuksen tietoista tasoa ja syvärakenteen tason rekonstruktio ilmauksen pintarakenteen taustalle oletettavaa syvärakennetta, tiedostamattoman kokemuksen rekonstruktioita. (Habermas 1979; Latomaa 2009, 32–34.)

Kokemuksen tutkimuksessa kiinnostuksemme kohteena on toisen ihmisen mieli, jonka tapahtumat on tavoitettavissa vain ihmisen omien mielenliikkeiden seuraamisen (introspektion) ja niihin eläytymisen (sijaisintrospektion) kautta. Tähän tutkimuskohteeseen liittyy kaksoishermeneutiikka; kokemus tai sen ilmaus sisältää jo itsessään merkityksen ennen kuin tutkija antaa sille oman merkityksensä. Näin ollen psykologinen ymmärtäminen perustuu käsitykseen, jossa tutkijalla on tietoinen ymmärtämisen pyrkimys ja hän etsii sitä merkitystä, joka tutkittavan tuottamassa kokemuksen ilmauksessa on hänen subjektiivisena kokemuksenaan. Tähän päämäärään ei välttämättä ole mahdollista päästä ilman, että kokemuksen symbolinen ilmaus liitetään osaksi tutkittavan kokemushistoriaa. (Latomaa 2009, 24–32.) Tutkimuksellisen suhteen saaminen kokemukseen edellyttää niiden ilmaisemista, mutta tutkija on kiinnostunut näiden ilmaisujen sijaan itse kokemuksista niiden elämyksellisessä muodossa (Perttula 2009, 140).

Tutkittaessa opiskelijan *merkittäviä oppimiskokemuksia* on esimerkiksi jatkettava matkaa opiskelijan kokemusmaailmassa syvemmälle kuin välitön symbolinen ilmaus kokemuksesta ohjaa, jotta tavoitettaisiin sen subjektiivinen *merkitys*. Kiinnostus kohdistuu siis niihin *henkilökohtaisiin merkityssuhteisiin*, joita kokemuksella opiskelijan tilanteissa on. Kaikkea emme kielelliseen ilmaisuun keskittymällä tavoita ilman ymmärtävää eläytymistä, jolla pääsemme ikään kuin kerronnan taakse, ilmauksen sisältämään merkitykseen. Esimerkiksi kahden eri opiskelijan kokemusmaailmassa samansisältöinen kielellinen ilmaus saattaa sisältää hyvin erilaisen merkityksen (vrt. Rauhala 2005).

## 2.2 Oppiminen ja opettaminen

### 2.2.1 Oppiminen aktiivisena tiedon muovaamisen prosessina

Opettajuudessa keskeistä on oppimisen ilmiön ymmärtäminen, ja tämän tutkimusaiheen kannalta siihen pureutuminen on hyvin keskeistä. Onhan opettamisessa kyse juuri siitä, miten ajattelee oppimisen tapahtuvan ja lisäksi vielä on

ymmärrettävä itseään oppijana - miten opettajan ammattitaidon ajattelee kertyvän ja rakentuvan. Käytän tässä tutkimuksessa termiä *oppimiskäsitys*, jolla viitataan joko erilaisiin teorioihin oppimisesta tai vaikka opettajan omiin näkemyksiin, jotka voivat olla muodostuneet oppimista koskevien teorioiden, yksilön kokemusten ja ajatusten synteeseinä eri tavoin näitä painottaen (vrt. Kotila 2003, 13).

Oppimiskäsityksen taustalla on ajatus siitä, millaisena näemme oppijan, hänen toimintansa oppimisprosessissa ja hänen mielensä ”rakenteen” suhteessa oppimiseen. Tässä voidaan hahmottaa ääripäinä näkökulma, jossa oppija on passiivinen tiedon vastaanottaja, joka säilöö tietokoneen tavoin mahdollisimman paljon tietoa itseensä muiden määrittämällä tavoilla, ja sen vastakohtana oppija aktiivisena toimijana, jolla iästä tai taitotasostaan riippumatta on ainutkertainen kyky konstruoida tietoa sekä kehittää sen säätelyyn ja uudella tavalla järjestelyyn tarvittavaa metakognitiota (ks. mm. Bruner 1996, 53–65; myös Bereiter & Scardamalia 2006). Myös suhtautumisemme tietoon vaikuttaa siihen, millaisena hahmotamme erilaisten tiedon muotoihin liittyvän oppimisen. Onko tieto jossakin absoluuttisena olemassa vai suhtaudummeko siihen kilpailevina tulkintoina todellisuudesta tai mielessä olevana hahmottamisen työkaluna (vrt. Bruner 1996, 91,115).

Sava (1996, 15–16) kuvaa taiteessa tietämistä *tietämiseksi aistisuuden, havainnon, kognition, tunteen ja toiminnan kokonaisuudessa*. Oppimisessa ja opettamisessa olemme tässä kontekstissa tekemisissä aisti- ja tunneherkkyyden, tiedon eri muotojen muovautumisen (ks. luku 2.3.3 tässä tutkimuksessa) sekä mielikuvien ja käsitteiden rakentumisen ja niiden tiedostamisen kanssa.

Konstruktivistinen oppimisnäkökulma, jossa keskeisenä ajatuksena on tiedon rakentuminen oppijan aktiivisen toiminnan tuloksena, on yleistyessään herättänyt myös kritiikkiä ja siihen liittyvien erilaisten näkökulmien vuoksi ei voida puhua yhdestä konstruktivistisesta oppimisteoriasta. Konstruktivismiin liitetään monenlaisia merkityksiä ja erilaiset lähestymistavat tuovat myös tarvetta selkiyttää ja määritellä erilaisten siihen liitettyjen näkökulmien eroja ja yhtäläisyyksiä. (ks. esim. Bransford, Brown & Cocking 2004; Kalli 2003; Kauppila 2007; Rauste-von Wright 1997; Rauste-von Wright ym. 2003; Tynjälä 1999a; 1999b; Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2006). Tynjälä, Heikkinen ja Huttunen (2006, 37–38) jakavat konstruktivistiseen epistemologiaan perustuvat oppimiskäsitykset kolmeen ryhmään. Näistä kognitiiviseen konstruktivismiin liittyy oppijan ymmärryksen ja metakognition tukeminen, sosiokonstruktivistinen ja pragmatistinen käsitys taas korostavat oppimisen sosiaalista ja toimintaan sijoittuvaa ulottuvuutta. Konstruktivistisiin näkökulmiin pohjautuvat pedagogiset ratkaisut sisältävät usein elementtejä näistä kaikista kolmesta näkökulmasta. Yhteistä kaikille on myös oppijan aktiivisuuden ja uteliaisuuden merkitys oppimisessa sekä opettajan näkeminen ohjaajana tiedon siirtäjän sijaan.

Pragmatistisen konstruktivismin kohteena on toimintaan liittyvä oppimisprosessi, ja sen pohjalta oppiminen nähdään aktiivisena toimintana, jota ei voida hahmottaa yksinkertaisten taitokomponenttien harjoittelusta lähteväksi ja kohti korkeamman tason prosesseja eteneväksi toiminnaksi. Tällöin ajattelu ja ymmärtäminen eivät rakennu perusteiden opettamisen loogisena seurauksena,

vaan yksinkertaisetkin oppimistehtävät sisältävät ongelmanratkaisua, päätelmiä ja aiemmin hankitun tiedon prosessointia. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 50–54.)

Konstruktivistiselle tietokäsitykselle ja näkemyksille tiedon hankkimisesta on keskeistä ajatus, jonka mukaan tieto ei ole sellaisenaan siirrettävissä olevaa objektiivista heijastumaa, vaan se on aina yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa. Oppimista ei nähdä enää pelkästään kykynä toistaa opetettuja tietoja vaan muutoksena käsityksissä kyseisestä ilmiöstä. Tähän näkökulmaan perustuvan pedagogiikan keskeisiä piirteitä ovat:

1. Oppijan aikaisemman tiedon huomioon ottaminen
2. Erilaisten tulkintojen käsittely
3. Metakognitiivisten taitojen kehittäminen
  - Oppijaa ohjataan asteittain lisääntyvään oppimisen itsesäätelyyn, oppimaan oppimiseen.
4. Oppimisen ja ajattelun aktivointi
  - Keskeistä on oppijan toiminta, painopiste on oppijan tiedon konstruointiprosessin tukemisessa, tiedon jakamisen ja kontrolloinnin sijaan.
5. Painotus sosiaalisessa vuorovaikutuksessa
  - Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta oppija ulkoistaa omaa ajatteluaan, saa reflektioonsa aineksia muilta sekä tukee muita ja saa tukea omaan oppimiseensa.
6. Tiedon oppimisen ja tiedon käytön kytkeminen toisiinsa
  - Opitun soveltamista eri tilanteisiin edistetään jo oppimisvaiheessa useista eri näkökulmista tarkastellen ja käyttäen. Oppiminen ja soveltaminen eivät ole erillisiä vaiheita.
7. Oppiminen kulttuurisesti välittyvänä toimintana
  - Oppimista tarkastellaan osana ympäröivää yhteisöä ja laajempaa kulttuuria.
8. Oppimisen arvioinnin kokonaisvaltaisuus
  - Arviointi kohdistetaan oppimisprosessiin pelkän tuotoksen sijaan, ja siinä oppijalla ja sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli.

(Tynjälä 1999a, 123–166; Tynjälä, Pirhonen, Vartiainen & Helle 2009; ks. myös Bransford ym. 2004; Kauppila 2007; Rauste-von Wright 1997; Rauste-von Wright ym. 2003; Tynjälä 1999b.)

Käsillä olevan tutkimuksen kannalta näistä keskeisimmiksi näkökulmiksi musiikkipedagogiksi kasvun ja ammattitaidon oppimisessa nousevat metakognitiivisten taitojen kehittäminen, oppimisen ja ajattelun aktivointi, sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys sekä tiedon oppimisen ja tiedon käytön kytkeminen toisiinsa.

Musiikkipedagogin arjessa, kuten muussakin opetustyössä, vaikuttavat usein ristiriitaiset oppimisenäkökulmat. Tämä voi näkyä myös musiikin opettajaksi opiskelevan aiempien oppimiskokemusten luomien odotusten ja koulutuksessa toteutettavan konstruktivistisen oppimisenäkökulman välisenä ristiriitana. Usein ääneen lausutut tavoitteet ja toteutuneet opetustilanteet ovat puhuneet eri kieltä. Behavioristinen ajatus soittotaidon oppimisesta ärsyke-reaktiokytkentöjen muodostumisena, joita opettaja säätelee vahvistamalla toivottua käyttäytymistä, ei ole vielä historiaa, vaikka sen jo soisi olevan (ks. mm. Anttila 2004; Lehtonen 2004; behaviorismista mm. Tynjälä 1999b, 29). Musiikillisten taitojen ja tietojen oppimisen on katsottu rakentuvan yksinomaan "tasolta toiselle", helposta vaikeaan, yksinkertaisesta hahmottamisesta kompleksisempaan. Tätä näkökulmaa on tukenut kiistaton motorisen kypsymisen ja fyysisen taidonoppimisen näkyvä tulos; helposta soittokappaleesta vaikeampaan eteneminen. Tämä on kuitenkin vain jäävuoren helposti havaittava, pinnan päällä oleva huippu. Musiikin oppiminen pragmatistisen konstruktivismin valossa näyttäytyy tämän lisäksi esimerkiksi improvisaatiossa ja musiikillisessa keksinnässä, säveltämisessä ja musiikin hahmottamisessa. Oppimisen syvyyskokemukset eivät näy esimerkiksi pienestä oppijasta, jos niitä ei ole herkkä ja ammattitaitoinen havaitsemaan. Opettajalle tämän oppimisen ulottuvuuden tarkastelu avaa kuitenkin aivan toisenlaisia välineitä musiikin opettamiselle ja siinä käytettävälle lähestymistavoille. Oppijan, pienen lapsenkin, näkeminen aktiivisesti musiikilliseen ongelmanratkaisuun, musiikin aktiiviseen hahmottamiseen ja siinä musiikkiin liittyvien tiedon muotojen aktiiviseen konstruoimiseen suuntautuvana uteliaana arvokkaana toimijana tuo väistämättä erilaisen opetusotteen ja menetelmät kuin ensisijaisesti motorista suoritusta korostava näkökulma opetuksessa. Lehtonen ja Juvonen (2009, 97–98) kiteyttävät edellä mainitsemani ongelman usein vielä piilo-opetussuunnitelmissa vallitsevan analyttisen kokemistavan opettamisesta sanoin *"syvällisempi musiikkikokemus on vain nuotinlukutaitoisten ja musiikinteoriaa hallitsevien yksinoikeus"*. He nostavat esiin epäilyksen musiikkikoulutuksessa edelleen vaikuttavasta behavioristisesta orientaatiosta, joka usein ohjaa oppimis- ja opetusprosessien käytäntöjä, vaikka konstruktivistinen oppimiskäsitys olisikin tietoisena pyrkimyksenä - ainakin opetussuunnitelmissa. (ks. myös Sava 1996.)

Oppimista tarkastellaan usein myös ensisijaisesti sen arvioinnin valossa. Musiikin oppiminen mitataan tietyssä tilanteessa näkyvänä soittotaidon onnistuneena esittämisenä, kun taas musiikin oppimisen laajempaa prosessia tarkasteltaessa voisi myös ottaa tarkasteluun opitun siirtovaikutuksen, opitun soveltamisen toisessa yhteydessä (transfer). Lehtinen, Kuusinen ja Vauras (2007, 75) kuvaavat tätä sanoin *"välitön käyttäytyminen ei kuvaa kaikkea sitä, mitä on opittu"*. Tämä haastaisi opettajaa miettimään oppimiskokemuksia laajemmasta näkökulmasta; millaiset oppimiskokemukset johtavat musiikillisen tietotaidon soveltamiseen, käytännön muusikkouden rakentumiseen, ja mitkä vahvistavat suorittamaan tiettyjä tehtäviä eivätkä johda musiikillisen ongelmanratkaisun, hahmotuksen ja musiikillisen maailmankuvan konstruoimiseen. (ks. myös Bransford ym. 2004, 65).

Erityisesti musiikkioppilaitosten pedagogista traditiota kritisoivat Lehtonen ja Juvonen (2009, 98–99) kuvaavat behavioristisesti organisoitua arviointia musiikin jakamiseksi hierarkkisesti pilkokuiksi osasuorituksiksi, joiden hallinnasta saadaan pisteen tarkkuudella arvioita. Tällaiseen ajatukseen liittyy tiukasti kontrolloitu oppiminen ja myös plagiointi, johon perustuvassa koulutuksessa keskiössä ei ole opitun aktiivinen konstruointi oppijan oman toiminnan ja ongelmanratkaisun tuloksena. Se on päinvastainen Sava (1996, 15) esittämän ajatuksen kanssa, jossa teknisten taitojen harjaannuttamisen edellytys on taiteen kokemuksen ja ilmaisun kautta syntynyt sisäinen motivaatio. Tässä näkökulmassa opetuksen keskeisenä tehtävänä on tukea taiteellista eläytymisen ja itsensä toteuttamisen prosessia.

Sava (1996) nostaa esiin musiikin oppimisessa ja tavoitteiden määrittelyssä helposti vähemmälle huomiolle jäävän muutoksen taiteellisessa, luovassa ajattelussa ja mielikuvanmuodostuksessa. Tällaisen mielen sisäisen taiteellisen muutoksen, transformaation, oppimisen arvostaminen olisikin mielestäni hyvin keskeinen tarkastelun kohde kehitettäessä opettamista, opetusmenetelmiä ja opettajien koulutusta. Sava määrittää transformaation käsitteen taiteellisessa oppimisprosessissa taidetta kokevan tai tekevän ihmisen mielen sisäiseksi hahmottamis-, tulkinta-, merkityksenanto- ja luomistapahtumaksi, mielen sisäiseksi luomis- ja rakentamistyöksi. Tämä voi näkyä ulospäin hienona taiteellisena suorituksena, mutta vielä merkittävämpiä ovat oppivan ihmisen luomat persoonalliset merkityssuhteet oppimisen kohteena oleviin asioihin. (Sava 1996, 13–14.)

Hatanon ja Inagakin (1986) käsite adaptiivinen asiantuntijuus kuvaa ekspertin menestyksellistä toimintaa ja ongelmanratkaisukykyä muuttuvissa olosuhteissa. Tätä voidaan peilata musiikin opettamisen tavoitteita vasten: millaiset oppimiskokemukset kehittävät adaptiivista musiikin tietotaidon hallintaa ja auttavat oppimaan oppimisessa ja opitun aktiivisessa hyödyntämisessä? Sava (1996, 14) kiteyttää tämän taideopetuksen kohdalla kysymykseen, missä määrin opetuksella tietoisesti tuetaan oppijan itsetuntemusta ja mielellisiä valmiuksia tarkastella ja ohjata omaa taiteellis-esteettistä toimintaansa, kehittymistään vastaanottajana tulkitsijana ja tekijänä. Jo John Dewey aikanaan hahmotteli oppijalähtöisen lähestymistavan ja merkityksellisten oppimiskokemusten kokonaisvaltaisen näkökulman vaikutuksia pedagogisiin rakenteisiin ja menetelmiin. Hän toi esiin eheytyneen opetusnäkökulman, ajatuksen oppijasta mielen ja ruumiin kokonaisuutena sekä kokemuksellisuuden merkityksen oppimisen motivaatiolle ja opitun syvenemiselle. Hänen ajatuksissaan ideaalikoulusta näyttäytyy toiminnallisen oppimisen kautta käytäntöön sitoutuvan tiedon muotoutumisen prosessi, aktiivinen ja päämäärään tähtäävä toimiminen syvällisen oppimisen saavuttamiseksi, oppiminen tilannesidonnaisena ja toiminnallisena syklinä. (ks. esim. Dewey 1916/MW 9; 1915/MW 8; 1910/MW6; 1900/MW 1; myös Väkevä 2011.)

## 2.2.2 Konstruktivismin pedagogisia sovelluksia

Suurin osa oppimisesta tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja suhteessa oppimistilanteeseen (Rauste-von Wright ym. 2003, 54–56). Kansanen (2004, 75–79) puhuu pedagogisesta suhteesta ja Tynjälä (1999b, 150–151) tuo esiin käsityksiä oppimisen sosiaalisuudesta oppimistilanteessa, jota voi tarkastella erilaisista näkökulmista. Sitä voidaan tutkia yksilöllisen oppimisen sosiaalisen välittymisen näkökulmasta. Se voidaan nähdä oppijan ja opettajan tai muun oppijaa tukevan henkilön muodostamana yhteisenä oppimisjärjestelmänä, jossa kiinnostuksen kohteena on koko systeemin toiminta ja jossa oppija nähdään osana kontekstia. Näkökulmana voi myös olla sosiaalinen välittyminen kulttuuristen tuotteiden kautta tai koko sosiaalisen yksikön (tiimin, organisaation) näkeminen oppijana.

Käsiteviidakko konstruktivismin pedagogisten sovellusten ympärillä on melkoinen (ks. mm. Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999; Helle, Tynjälä & Vesterinen 2004; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005; Perkkilä 2008; Rauste-von Wright ym. 2003; Vesterinen 2003). Käyn seuraavassa lyhyesti läpi näitä eri näkökulmia.

Ryhmässä tapahtuvasta oppimisesta käytetään hieman erilaisia määritelmiä sen perusteella, millainen on yksilön rooli ja osallistumisen taso ryhmässä. Yhteistoiminnallisella oppimisella (co-operative learning) käsitetään ryhmässä tapahtuvaa ongelmanratkaisuprosessia, jossa työnjako on ryhmän kesken selvä ja kokonaisuuteen liittyvät osatehtävät suoritetaan yksilöllisesti. Yhteisöllisessä oppimisessa (collaborative learning) työnjako ja ryhmäläisten roolit ovat joustavia ja voivat vaihdella saman työrupeaman sisällä. Yhteisöllinen oppiminen vaatii panostusta ryhmän yhteiseen ongelmanratkaisun pyrkimykseen ja on siten vastavuoroisuutta vaativaa. (Lehtinen ym. 2007, 260; Tynjälä 1999b, 152.)

Tämän tutkimuksen kohteena olevan koulutuksen ja sen tausta-ajatusten näkökulmaan sopii oppimista vuorovaikutustilanteena kuvaavista käsitteistä parhaiten *yhteisöllinen oppiminen* (collaborative learning) määriteltynä jaettujen merkitysten ja yhteisen ymmärryksen rakentamisena vuorovaikutuksessa sekä vastavuoroisuuteen ja ryhmän yhteisiin tavoitteisiin ja jaettuun toiminnan arviointiin sitoutumisena (ks. Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999; Häkkinen & Arvaja 1999; Kauppila 2007; Perkkilä 2008; Vesterinen 2003). Kiteytettynä oppiminen on tästä näkökulmasta yhteisten tavoitteiden ohjaamaa toimintaa ja merkitysten jakamista (Häkkinen & Arvaja 1999, 209).

Ongelmalähtöisellä oppimisella tarkoitetaan jonkin ongelman, tilanteen tai autenttisen esimerkitapauksen ympärille rakennettua oppimiskokonaisuutta. Projektioppiminen on terminä monella tavalla käytetty, mutta viittaa yleensä siihen, että ryhmä työskentelee pidemmän jakson saman teeman ympärillä ja valmistaa siihen liittyvän konkreettisen tuotoksen. Projektioppimisella viitataan tavallisimmin opetuksen organisointiin, ei itse oppimisprosessiin. (Tynjälä 1999b, 164–165; projektioppimisesta Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 202; Hakkarainen ym. 2005; Perkkilä 2008; Vesterinen 2003.) Ongelmalähtöisen oppimisen lähtökohtana on kokonaisvaltainen lähestymistapa oppimiseen, oppimisen ohjaaminen ongelmia asettamalla. Erityisesti lääketieteen koulutusalan



piiristä lähteneen ongelmalähtöisen oppimisen etuna on se, että myöhempi ammatissa toimiminen vaatii samantyyppistä todellisen elämän ongelmanratkaisuun pohjautuvaa työskentelyä. Rauste-von Wright ym. (2003, 208) näkevät hankaluutena ongelmalähtöisen oppimisen (problem based learning PBL) oppimisympäristöjen usein liian valmiiksi rakennetut ongelmankäsitteilymenetelmät, jotka kapeuttavat oppimisen menetelmäkeskeiseksi. Tällainen lähestymistapa voi ajaa kauemmas konstruktivistisesta oppijan oman ongelman löytämisen ja muotoilun prosessista.

Käytän tässä tutkimuksessa *tutkivan oppimisen* käsitettä. Taustalla vaikuttaa ajatus tutkivasta oppimisesta ihmettelynä ja tutkivana asenteena tietoon ja sen eri muotoihin (ks. Hakkarainen ym. 2005, 6). Taidepedagogiikkaan liittyvien tiedon muotojen, tunteiden sekä aistien rajat ylittävän kokemuksellisten komponenttien olemassaolon tiedostaminen avaa tämän tutkivan asenteen merkityksen ulottuvuuksia (kokemussisällöistä ja musiikin kokemisesta mm. Rauhala 2005, 29; Rauhala 1999, 175). Hakkaraisen ym. (2005) mukaan tutkivan oppimisen pohjalta opiskelua tulisi kehittää koostumaan suurista tutkivan oppimiseen pohjautuvista kokonaisuuksista. Opiskelu vaatii sitoutumista pitkäaikaiseen työskentelyyn suorituskyvyn ylärajalla. Tutkivan oppimisen lähtökohdina olevia ilmiöitä ja ns. tutkittavia ongelmia on seurattava syvälle, kuljettava dynaamista matkaa/prosessia kysymysten ohjaamana, mikäli prosessin halutaan johtavan syvälliseen oppimiseen ja tiedon muotoutumiseen. Tällaisten pitkäaikaisten tutkivan oppimisen prosessien tukemisen merkitys on suuri syvällisen tiedonrakentumisprosessin, minän ja opiskelijan identiteetin rakentamiselle, koska nämä vaativat aikaa ja kypsymistä. (Hakkarainen ym. 2005, 288-294.)

Suhtaudun varauksellisesti tutkivan oppimisen määrittelyihin, joissa keskitytään vain ns. akateemiseen tiedon oppimiseen ja sen soveltamiseen. Rauste-von Wright ym. (2003, 209–210) kuvaavat *ilmiökeskeisen oppimisen* ongelmakeisyyden eroavan tutkivan oppimisen lähestymistavasta siinä, että ilmiökeskeisyydessä ongelmakeisyys nähdään lähestymistapana maailmankuvan muokkaamisen prosessiin. Oleellista on se, että oppija löytää kulloinkin opittavana olevan kokonaisuuden ydinilmiöt. Rauste-von Wrightin ilmiökeskeisen oppimisen näkökulmat tulevat hyvin lähelle lähestymistapaa, jossa Hakkarainen ym. (2005) esittävät tutkivan oppimisen lähtökohdaksi ilmiöt ja ns. tutkittavat ongelmat.

Koska tämän tutkimuksen tulosten raportoinnissa ja opiskelijoiden kokemuksissa usein puhutaan projekteista, joilla tarkoitetaan oppimisympäristön käytännön järjestelyjä jonkin pedagogisen teeman ja oppijoiden ikäryhmän ja kontekstin ympärille, on vielä hieman selvitettävä projektioppimisen ja tutkivan oppimisen suhdetta. Projektioppimisen voidaan nähdä toteutuvan yhteistoiminnallisesti, mutta se voidaan tulkita myös erillisenä, yksilöllisenä ja lopputulokseen fokusoituvana prosessina. Tässä tutkimuksessa nojaan käsitykseen projektioppimisesta opetusjärjestelyinä, ei oppimisprosessin muotoa määrittelevänä käsitteenä, enkä varsinaisesti käsitä tutkimuksen kohteena olevan koulutuksen osin työelämän kanssa yhteistyössä toteutuvia oppimisympäristöjä erillisiksi projekteiksi, vaan eräänlaiseksi tutkivan oppimisen oppimispolkujen maastoksi.

### 2.3 Asiantuntijuuden rakentuminen ja opettajuus

Tässä luvussa käsittelen näkökulmia, jotka liittyvät asiantuntijuuteen ja opettajuuden ammattitaidon kehittämiseen musiikin opettamisen näkökulmasta. Koska tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat myös opettajankoulutuksen näkökulma ja ne koulutukselliset ratkaisut, joilla tuetaan musiikin opettamisen ammattitaidon oppimista, tarkastelen myös näihin liittyviä tutkimuksia tässä luvussa. Opettajuuteen liittyvät kokemukset tutkimuskohteena edellyttävät opettamisen ilmiön syvällistä pohdintaa. Itseäänselvyyksien riisuminen tutkittavasta ilmiöstä, opettamisesta, opettajuudesta tai opettajaksi kasvusta on edellytys opettajuuden kokemusten tutkimiselle.

Tämän luvun otsikko aiheuttaa minussa tutkijana ja musiikkikasvattajana ristiriitaisia tunteita. Nämä kytkeytyvät musiikin opettamiseen liittyvän asiantuntijuuden ristiriitaisiin määrittelyihin ja näihin vaikuttaviin opettamisen ja länsimaisen taidemusiikin traditioihin. Asiantuntijuuden tarkastelussa on syytä kiinnittää myös huomiota siihen työkenttään, jossa valmistuva opiskelija käyttää asiantuntijuuttaan. Koulutuksen kehittämisen näkökulmasta kyse on siitä, millaisia tietoja ja taitoja tulevaisuudessa tarvitaan, kuinka koulutus voi tukea yksilön kasvua ja mahdollistaa tarvittavan osaamisen syntymistä työelämään (Ropo 2009a, 5).

Tarkasteltaessa tietyn koulutuksen puitteissa tapahtuvaa asiantuntijuuden rakentumista on tiedostettava koulutuksen yhteiskunnallinen tilaus sekä se, miten se suhtautuu muihin olemassa oleviin koulutuksiin. Musiikin opettamiseen liittyy erilaisia ammattinimikkeitä ja opetuskonteksteja, jotka aiheuttavat usein sekaannusta ja hämmennystä sekä kansallisesta että erityisesti kansainvälisestä näkökulmasta tarkasteltuna. Käyn seuraavassa tarkastelussa läpi termit, joita käytän tässä tutkimuksessa tästä aiheesta.

Käytän sanoja *musiikin opettaja* (erikseen kirjoitettuna) yleisnimityksenä viittaamaan kaikkeen ammatilliseen musiikin opettamiseen oppijoiden kohde-ryhmästä tai opetuskontekstista riippumatta. Tässä tutkimuksessa yleissivistävän koulun opettajaan viitataan sanalla *musiikinopettaja*, lukuun ottamatta nimitystä *varhaisiän musiikinopettaja*.

Sanat *musiikinopetus*, *musiikkikasvatus* ja *musiikkipedagogiikka* ymmärrän tässä tutkimuksessa synonyymeiksi ilman niihin usein ammatillisessa keskustelussa vaihtelevasti sijoitettuja sisältöjä. Nämä eivät siis viittaa mihinkään tiettyyn institutionaaliseen opetuskontekstiin tai -muotoon, vaan ovat kattokäsitteenä kaikelle musiikin opettamiselle. Jos tarkoitan yleissivistävää opetusta, käytän siitä muotoa *koulun musiikinopetus* tai vastaavasti vain *instrumenttiopetus* tarkoittaessani tuon sen esiin selkeästi.

*Musiikkipedagogi* AMK on tutkintonimike ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneelle musiikin opettajalle, jonka pedagoginen osaamisalue määrittänyt hänen suorittamiensa opintojen mukaan (esim. varhaisiän musiikkikasvatus tai soitonopetus) ja useimmin tällainen henkilö työskentelee valmistuttuaan musiikkiopistossa soiton- tai laulunopettajana tai varhaisiän musiikinopettajana

(ent. musiikkileikkikoulunopettaja). Soitonopettaja voi toimia yksityisesti, kansalais- tai musiikkiopistossa; varhaisiän musiikinopettaja yksityisesti, seurakunnassa, kansalais- tai musiikkiopistossa.

Tämän tutkimusprosessin kanssa rinnakkain on Metropolia Ammattikorkeakoulussa käynnissä pedagoginen uudistustyö, jossa myös pohditaan sitä, millaisella ammattinimikkeellä uudella tavalla yhteiskunnalliseen tarpeeseen vastaavaa musiikin opettamisen asiantuntijuutta tulisi kuvata. Oppijälähtöisyyteen ja osallistavaan opetuskäsitykseen nojaavasta musiikin opettamisnäkökulmasta käytän nimitystä laaja-alainen musiikkikasvatus, jota käsittelin jo luvussa 1.3.

Edelleen pohdinnassa on myös se, miten kuvata sellaista musiikin opettamisen aluetta, jossa alkuaskelia musiikin maailmassa otetaan iästä tai instituutiosta riippumatta. Tälle ammattiosaamiselle ei ole vielä keksitty sopivaa nimikettä, koska perinteinen varhaisiän musiikkikasvatus sopii huonosti esimerkiksi seniorimusiikkitoimintaan. Tätä kirjoittaessani Metropolia Ammattikorkeakoulussa on käytössä tämän alueen ammattilaiseksi valmistuvalle tutkintotunimikkeenä *musiikkipedagogi AMK, erikoistumisalana varhaisiän musiikkikasvatus ja taiteen soveltava käyttö*.

Myös *musiikin alkeisopetuksen*, jota on käytetty synonyyminä *varhaisiän musiikkikasvatukselle*, sisältöä on tarpeen tarkastella tässä yhteydessä. Alkeisopetukseen terminä voi sijoittaa, varhaisiän musiikinopetuksesta poiketen, kaiken ikäisten aloittelijoiden opettamisen. Näin ollen se on opetusta, joka tähtää musiikin perustaitoihin ja musiikin yleisten oppimisvalmiuksien rakentumiseen, mikä sinällään ei ole ikäsidonlainen alue, vaikka menetelmät ja lähestymistavat voivatkin vaihdella hieman oppijoiden iän tai kontekstin mukaan. Varhaisiän musiikkikasvatus on näin ollen yksi keskeinen alkeisopetuksen opetuskonteksti, koska usein näitä ensimmäisiä askelia otetaan juuri varhaislapsuudessa. Olen yrittänyt aktiivisesti etsiä parempaa sanaa korvaamaan sanaa alkeisopetus, jota pidän puutteellisena siksi, että se mielestäni turhaan luo kuvaa jostakin alkeellisesta, kun todellisuudessa kyseessä on kaikelle musiikin oppimiselle luotava kivijalka ja perusta. Jos sana *alkuopetus* ei olisi jo varattu tarkoittamaan peruskoulun kahden ensimmäisen vuoden opetusta, olisi *musiikin alkuopetus* hyvä termi musiikkisuhteen luomiselle sekä musiikin ensiaskeleiden ja musiikin perusoppimisvalmiuksien opettamiselle. Kansainvälisesti käytetään saksankielisellä kielialueella termiä *Elementarische Musikpädagogik*. Englannin kielisellä kielialueella on käytössä samanlainen opetuskontekstisidonnainen terminologia (Early Childhood Music Education) kuin suomalaisissakin ilmaisuissa, mutta tämän lisäksi esimerkiksi Englannissa ja Skotlannissa on pitkät perinteet musiikkitoiminnan viemisestä eri konteksteihin yhteiskunnassa. Tähän viitataan termillä Community Music. Koska parempaa terminologiaa ei suomen kielellä ponnisteluista huolimatta ole löytynyt, käytän tästä musiikin opettamisen osaluueesta nimitystä *musiikin alkeis- ja ryhmäopetus*, jonka keskeisenä toimintaympäristönä on *varhaisiän musiikinopetus*, mutta myös esimerkiksi *ikäihmisten musiikkitoiminta* tai *erityismusiikkikasvatus* voivat kuulua tämän opetusalueen piiriin (vrt. Community Music).

Tässä kohdassa on tärkeä tiedostaa suomalaisen koulutusjärjestelmän rakenne ja se, miten se vaikuttaa suhteessa asiantuntijuuteen ja opettajuuteen. Koska tämän tutkimuksen kohteena olevassa musiikkipedagogikoulutuksen osa-alueessa tavoitteena on eri opetuskonteksteissa sovellettava laaja-alainen musiikkikasvatuksellinen asiantuntijuus, ei perinteinen jako opettavien iän (vrt. varhaisiän musiikinopettaja) tai instituution (musiikkiopiston opettaja) mukaan anna mahdollisuuksia kuvata sitä musiikkikasvatuksellista työkenttää, johon tämä koulutus valmistaa työntekijöitä. Tämän opetusalueen kohteena on musiikin opettaminen eri-ikäisille vasta-alkajille ja erilaisia oppimisen ja harrastamisen polkuja mahdollistaen, useimmiten ryhmissä alkaen varhaisiän musiikkikasvatuksen toimintaympäristöstä, jatkuen koululaisten harrastustoimintaan ja vaikkapa ikäihmisten ja erityisryhmien musiikin harrastamiseen. Toisaalta on huomattava, että esimerkiksi monet koulutukselliset tavoitteet ovat hyvin samankaltaisia musiikinopettajakoulutuksen kanssa (mm. ryhmässä tapahtuva osallistava musiikinopetus), vaikka opetusalueena nuorten opettaminen yleissivistävässä opetuksessa kuuluuikin musiikin aineenopettajan työkenttään. Myöskään rajaa instrumentti- tai teoriaopetuksen suhteen ei mielestäni ole tarkoituksenmukaista korostaa liiaksi, koska monesti juuri näiden alueiden alkeisopetus tai valmistava (vrt. pre-instrumental teaching) opetus kaipaisi uudenlaista asiantuntijuutta, jota ammatillinen keskittyminen alkuvaiheen opetukseen toisi mukanaan.

Sellaiset opetuskontekstit, joilla ei ole laajaa institutionaalista rakennetta takanaan, kuten erityismusiikkikasvatus, ikäihmisten musiikkitoiminta tai musiikkikasvatuksen soveltava käyttö esim. hoitotyön tai hyvinvoinnin tukena, eivät ole varsinaisesti olleet myöskään minkään opettajakoulutuksen tärkeänä osana. Koska tämän tutkimuksen kohteena olevassa musiikkipedagogikoulutuksen osa-alueessa keskitytään juuri esimerkiksi näillä alueilla käytettävän asiantuntijuuden rakentumiseen ja musiikin opettamisen ammattitaidon soveltamiseen erilaisissa alkeis- ja ryhmäopetuksen konteksteissa, on tärkeää huomata, että tällaiselle koulutukselle ei löydy sellaisenaan vastaavuutta koti- tai ulkomaisissa koulutusjärjestelmissä. Kuitenkin on syytä huomata, että esimerkiksi musiikinopettaja- tai community musician -koulutuksilla saattaa olla samankaltaisia osaamis- ja koulutustavoitteita. Tämä johtuu samanlaisista yhteiskunnallisista tarpeista, joihin koulutuksella pyritään vastaamaan.

Lähimpänä vertailukohtana sen suhteen, missä ammatillisessa toimintaympäristössä valmistuneen opiskelijan oletetaan työskentelevän, näen ruotsalaisen rytmikkaopetuksen. Rytmikan opettaja (rytmiklärare) voi työskennellä hyvin laaja-alaisissa musiikin opetuksen konteksteissa. Monissa maissa taas edellisissä kappaleissa kuvattuun musiikinopetuksen tarpeeseen vastaa ammattiryhmä, jota kutsutaan musiikinopettajiksi. Myös yleinen opettajankelpoisuus, jonka AMK-tutkinto sisältää, vaikuttaa siihen, että on luontevaa peilata tämän koulutuksen kehittämiseen ja siihen liittyviin oppimiskokemuksiin keskittyvää tutkimusta myös koulun musiikinopetusta käsittelevään tutkimustietoon. Lisäksi on myös huomattava, että monissa maissa ei ole suomalaisen järjestelmän kaltaista selkeää työnjakoa soitonopetuksen ja kouluopetuksen välillä, eikä

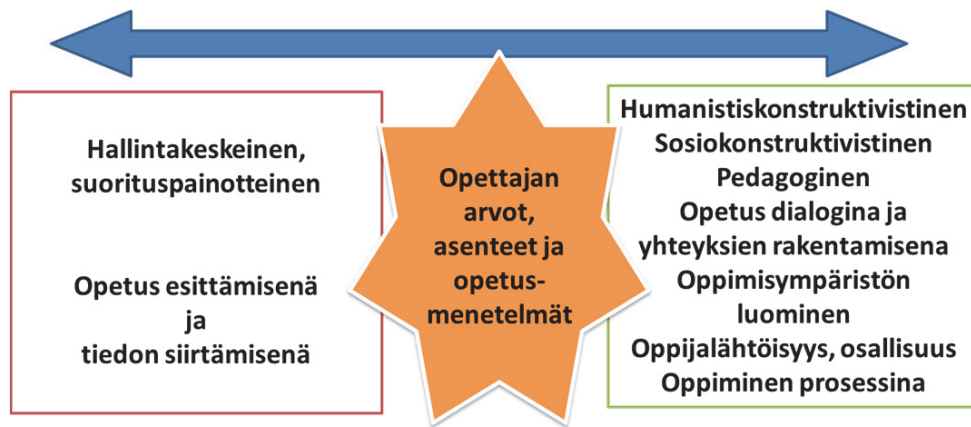
myöskään vastaavaa musiikkioppilaitosjärjestelmää, johon soitonopetus on sijoitettu, vaan kouluopetuksen tai kerhotoiminnan osana voi olla soiton- ja laulunopetusta enemmän kuin suomalaisessa järjestelmässä ja lisäksi vielä koulunaloitusikä voi olla niin alhainen, että ollaan suomalaisessa terminologiassa varhaisiän musiikinopetuksen työkentällä.

On myös huomionarvoista todeta, että vastaavaa varhaisiän musiikkikasvatuksen Bachelor-tasoista koulutusta tai ammatillisia pätevyysvaatimuksia ei ole muualla. Siten lähin verrokki on koulun musiikinopettajien koulutus, jonka yhteiskunnallisiin tehtäviin näissä maissa se hyvin onkin verrannollinen. Suomessa yliopistojen musiikinopettajaopinnoissa on mahdollisuus syventyä varhaisiän musiikkikasvatukseen, jolloin myös musiikinopettajan koulutuksella voi työskennellä hyvin samanlaisissa työtehtävissä kuin edellä kuvatun musiikkipedagogikoulutuksen jälkeen. Edellä esitetty ammattikuvien ja työtehtävien kirjo on hyvä tiedostaa, koska se vaikuttaa voimakkaasti siihen, mitä tietoa, tutkimusta ja ratkaisuja voimme soveltaa omaan koulutusjärjestelmäämme tai siihen sijoittuvan koulutuksen kehittämiseen.

Se, mitä hyvällä musiikin opettamisella ymmärretään ja millaisia tavoitteita sille asetetaan, vaikuttaa keskeisesti siihen, millaisia taitoja ja tietoja tässä ammatissa toimiessa ajatellaan tarvittavan. Tämä nostaa tarkasteluun sen, millaisella koulutuksella näiden kehittymistä voidaan tukea. Koska tämä vuorovaikutusketju on näin monisyinen ja lisäksi sisältää monta kohtaa, jossa uskomuksilla ja oletuksilla on vahvat traditiot, on syytä tarkastella tätä kuviota hieman tarkemmin.

### 2.3.1 Opettajuus ja opettamisen arvot

Rauste-von Wright ym. (2003, 176–177) tuovat esiin opettamisen kulttuurien jakautumisen kahden ulottuvuuden välille. Toinen ääripää on *hallintakeskeinen* opettamiskulttuuri, jossa opettaja viitoittaa tien ja huolehtii sen seuraamisesta. Tämän kulttuurin keskeisenä oletuksena on ihmisen pyrkimys suorittaa hänelle asetetut tehtävät. Toinen opetuskulttuuri taas lähtee *oppimisympäristön luomisesta*, jossa ohjaus ja tuki siivittävät ongelmien pohdintaa ja keinojen löytämistä ja tietojen rakentumista. Se lähtee ajatuksesta, jossa ihmisellä on pyrkimys ymmärtää maailmaa, etsiä syitä, seurauksia ja selityksiä asioille. Nämä opettamisen kulttuurit tuntuvat jossakin määrin sulkevan toisensa pois. Patrikainen (1999) on tutkinut opettajan pedagogista ajattelua ja päätynt kuvaamaan opettajan ajattelun dimensioita välillä *suorituspainotteinen pedagogiikka* ja *humanistis-konstruktivistinen pedagogiikka*. Anttila (2004, 28–29) määrittelee saman asian musiikin opetuksessa dimensioilla *didaktinen ja pedagoginen opetusnäkemys*. Aaltola (1998, 63) antaa näille ääripäille nimet ”*opetus esittämisenä ja tiedon siirtämisenä - opetus dialogina ja yhteyksien rakentamisena*”. Kuvaan edellä esitettyjä opettamiskulttuurien ulottuvuuksia kuviolla 1.



**Opettajan toiminnassa näkyy hänen asenteissaan ja arvoissaan vaikuttava oppimiskulttuuri.**

KUVIO 1 Erilaisten oppimis- ja opetuskulttuurien dimensiot

Kuten luvussa 2.2.1 esitetyistä oppimiskäsityksistä käy ilmi, käsillä olevan tutkimuksen taustalla vaikuttavat kuvion oikeanpuoleiselle ulottuvuudelle painottuvat näkökulmat opettamisesta.

Sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä keskeistä on opettamisen näkeminen vuorovaikutusprosessina. Tässä prosessissa korostuvat jaettu vastuu, sosiaalinen tuki, ajatteluprosessien näkyväksi tuleminen, niiden jakaminen ja mahdollisuus reflektoida niitä itsekseen ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kasvattajan roolia hänen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksellisessa opetus-tilanteessa on luonnehdittu rakennustelineiden (scaffolding) pystyttäjänä ja purkajana (Rauste-von Wright ym. 2003, 170–171; Kauppila 2007). Mielestäni tämä sopii hyvin kaiken opettamisen näkökulmaksi. Tuen avulla löytyy optimaalisempi, taitojen ylärajoilla oleva haastetaso, ja lapsi tulee saatelluksi tai haastetuksi omalle lähikehityksen vyöhykkeelleen (ks. Vygotsky 1978). Hakkarainen (2008) hahmottaa scaffolding-käsitteen didaktisen sisällön 1) lapsen huomion suuntaamisena ongelmatilanteessa olennaiseen, 2) sen jakamisena helpommin hallittaviksi osatehtäviksi ja 3) lapsen auttamisena ratkaisuvaihteluiden suunnittelussa ja toteuttamisessa. Hakkaraisen (2008) mukaan lähikehityksen alueeseen liittyvä keskeinen kysymys on ollut, miten osaavamman osapuolen toiminta auttaa lasta eteenpäin. Hän pitää pinnallisena ajatusta, jonka mukaan ulkoinen tukeminen ja avustaminen suoraan johtaisi parempaan ongelmanratkaisuun. Tärkeää on se, miten yhteiseen toimintaan luodaan mielekkäys ja saadaan aikaan kehityssiirtymiä. Merkittävä tällainen siirtymä on yhteisen toiminnan muuntuminen yksilölliseksi ja myöhemmin taas yksilöllisen suorituksen muuntuminen ryhmän yhteiseksi saavutukseksi. Jo läsnäolo ja vuorovaikutus sinällään voivat toimia kognitiivisen muutoksen katalysaattorina ilman, että osaavampi varsinaisesti opettaa mitään. (Hakkarainen 2008, 45–46; ks. myös Bruner 1986, 70–78; Wertsch 1984.)

Opettamisen näkeminen vuorovaikutustapahtumana johtaa siihen, että opettajan ammattikuvaan astuu entistä voimakkaammin ihmissuhdetyöntekijän tehtävä. Opettamisessa ei tällöin riitä hyväksi ammatillisuudeksi vain opetettavan asian ja sen vaatimien taitojen ymmärtäminen, vaan lisäksi on pystyttävä ymmärtämään ja tukemaan eri tavoin eteneviä oppimisprosesseja ja ymmärrettävä niiden erilaisia taustoja ja lähtökohtia. Tämä vaatii ammatillista ymmärrystä ja taitoja sosiaalisen vuorovaikutuksen alueella. (Rauste- von Wright ym. 2003, 227.) Opettajan rooli tiedon jakajan sijaan tulee enemmänkin kanssakulki- jan, oppimistilanteen organisoijan, oppimisympäristön luoja, kysymysten he- rättäjän ja tukijan kaltaiseksi (mm. Rauste-von Wright 1997, 19–32; Kauppila 2007, 43; myös Unkari-Virtanen & Kaikkonen 2007). Kauppila (2007, 127) nostaa esiin opettajan tutorin roolin, eräänlaisen valmentajan näkökulman. Tässä opet- tajan tehtävänä on auttaa oppijaa tavoitteen asettamisessa ja sen realistisessa hahmottamisessa sekä innostaa, auttaa, sitoutua sekä selventää ja ohjata oppi- misprosessia. Myös oppimistavoitteen ja tiedon konstruoinnin suhteen on tar- peen tarkastella kriittisesti opettajälähtöistä näkökulmaa. Bruner (1996, 88–97) piirtää esiin näkökulman tiedosta narratiivisina konstruktioina, mikä mielestäni johtaa ajatukseen opettajasta erilaisten narratiivien tuottajana ja omaan tiedon narratiivin konstruointiin valtauttajana.

Tällainen opettajan aseoituminen oppimisprosessissa ja opetustapahtu- massa on hyvin poikkeava musiikinopetuksen mestari-kisälli traditiossa, jossa oppija on *”kasvattajansa tekojen objekti ellei suorastaan instrumentti tämän asettami- en tavoitteiden saavuttamisessa”* (Sava 1996, 14). Aloittelevan oppijan kunnioittava kohtaaminen *”elämystensä ainutlaatuisena eläjänä ja kokijana”* (Sava 1996, 17) ker- too taas musiikinoppimisessa uudenlaisesta, konstruktivistisesta ajattelusta, jossa oppiminen on nähtävä kokonaisvaltaisemmin. Värrä (2009) kuvaa tällaista Savan mainitsemaa kunnioittavaa, sensitiivistä suhtautumista oppijaan:

*”Kasvattajalla tulee olla erityisen herkkä kieliäisti, vilpitön pyrkimys kuunnella lasta ja tulkita lapsen luomia käsitteitä häiritsemättä niitä elämismaailmallisessa yhteydessä. Hänellä on oltava kykyä reflektoida omia käsitteitään lapsen kannalta sekä taitoa käyt- tää lapsen elämismaailmaa koskettavia, ymmärrettäviä ilmaisuja. Kasvattajan tulkin- nallinen viisaus ei ole pelkästään puhetta ja sanallisten ilmausten tulkintaa, vaan se edellyttää herkkävaistoisuutta myös ei-sanallisille ilmaisuille, erityisesti tunneilma- uksille: eleille, ilmeille, erisävyisille kosketuksille ja puheen tunnevivahteille.”* (Värrä 2009,17.)

Opettajuus konstruktivistisesta näkökulmasta asettaa suuria vaatimuksia opet- tajan itsereflektiivisille valmiuksille; opetusprosessia varten ei voi laatia yksi- tyiskohtaista reseptiä, vaan on kyettävä olemaan reflektiivinen ongelman- ratkaisija ja hallittava oppimisen ohjaamisen taidot. (Rauste- von Wright ym. 2003, 228–229). *”Konstruktivistinen oppimiskäsitys on paljon monisyisempi. Kuva op- pimisprosessista on johdonmukainen ja tieteelliseen nykynäkemykseen perustuva, mut- ta sen soveltaminen opetukseen on vaativaa.”* (Rauste- von Wright ym. 2003, 177.)

Soiton- ja musiikinopetuksella on tämän lisäksi ihmistä kokonaisvaltaisesti koskettava puoli, joka väistämättä tuo opettamiseen, opettajuuteen ja oppimisti- lanteeseen lisähaasteita. Onhan soitonopettajan ja oppilaan vuorovaikutusta verrattu intensiivisyydessään jopa psykoterapiasuhteeseen: *”Kaksi ihmistä tapaa*

*toisensa säännöllisesti kerran tai kahdesti viikossa. Tapaamisen aiheena ovat tunteet ja niiden mahdollisimman monipuolinen ilmaiseminen, vieläpä siten, että ne välittyvät kolmannelle osapuolelle eli kuulijalle.” (Sinkkonen 1997, 51.) Opettajalla on suuri vastuu riippumatta siitä, tiedostaako hän sen vai ei. ”Jos opettaja pystyy antamaan parastaan ja sietämään, että lapsi käyttää hänen antiaan omiin tarkoituksiinsa haluamallaan tavalla, kokemus saattaa olla terapeuttinen sanan varsinaisessa merkityksessä. Opettaja joka pitää oppilasta oman itsensä jatkeena ja manipuloi tätä tekemään sen, mitä häneltä itseltään jäi aikanaan tekemättä, voi aiheuttaa oppilaalleen vakavia psyykkisiä vaurioita.” (Sinkkonen 2009, 292.)*

Kurkelan (1993) mukaan kehittynyt musiikkikasvatus ottaa huomioon ne seikat, jotka liittyvät suotuisaan henkiseen kasvuun. Siksi onnistunut musiikkikasvatus tukee kehitystä, joka johtaa ahdistuksen, häpeän ja syyllisyyden sekä vastaavien oireiden vähentymiseen ja antaa lapselle ja nuorelle mahdollisuuden kasvaa omaksi itsekseen. Se tukee kehitystä, jonka tuloksena oppilas tutustuu omiin tunteisiinsa. (Kurkela 1993, 314–315.) Nähdäkseni taidepedagogin on oltava hyvin tietoinen tästä taiteellisen ilmaisun ja tunteiden käsittelyn mukanaolosta opetus- ja oppimistilanteessa, koska tiedostamattomana nämä voivat pahimmillaan muuttaa oppistilanteen jopa vallankäytön ja hylkäämisen tai torjutuksi tulemisen kokemusten näyttämöksi.

Moilanen (2001) kuvaa opettajan tausta-ajatusten ja arvojen vaikutusta hänen toimintaansa seuraavasti: *”Kasvatettavan kanssa läsnä kulkeminen edellyttää sitoutumista vastuulliseen vallankäyttöön ja näkemystä siitä, mikä on elämässä arvokasta.”* Tämä sisältää ihmiskäsityksen, aitoon dialogiin suuntautumisen ja vastuun kantamisen aspektit sekä pedagogisen ja ihmisenä kasvamisen suunnan määrittämisen - tietoisesti tai tiedostamatta. (Moilanen (2001,48–51.) Skinnari (2007) on tuonut opettamiseen käsitteen ”pedagoginen rakkaus”.

*”Kokonaisvaltainen pedagoginen rakkaus johtaa siihen, että kasvavassa piilevät mahdollisuudet alkavat toteutua. Voimme kuvailla rakkautta maailman moraaliseksi auringoksi, joka saa ihmistaimet kukoistamaan. Opetus on aina kohtaamista. Tuossa kohtaamisessa opettaja ei ainoastaan siirrä kasvaviin jotakin, vaan hän herättää. Ihminen - oli hän lapsi tai aikuinen - tulee tietoiseksi siitä, mitä hän voisi olla.”* (Skinnari 2007, 178.)

Tämä ”sanoitus” on tervetullut lisä kasvatus- ja opetusalan terminologiaan, jossa löytyy liian vähän yrityksiä sanoittaa tätä opettajan mission ja kokonaisvaltaisen persoonallisen heittäytymisen tasoa, jota peräänkuuluttaa myös Korthagen (2004, 90).

### 2.3.2 Asiantuntijuus

Millainen on se ammattitaitoinen ammattilainen, jota tarkoitamme sanalla asiantuntija? Bereiter ja Scardamalia (1993) kuvaavat asiantuntijan toimintaa progressiivisena ongelmanratkaisuna. Siinä ratkaistut ongelmat ruokkivat etenemistä uuteen ongelman asetteluun ja jatkuvaan uuden oppimiseen. Tällaisessa ajattelun ja oman työn kehittämisen asiantuntijuus näyttäytyy prosessina, joka tuottaa jatkuvasti kehittyvää tietotaitoa. Asiantuntijuuden kehittymisen keskei-



senä ytimenä näyttäytyy asteittain syvenevä ongelmanratkaisu: pelkkä kokemus ja kerran hankittujen taitojen ja tietojen soveltamisen rutiiniasiantuntijuus ei sinänsä tuo vielä uusissa tilanteissa käyttökelpoista adaptiivisen asiantuntijan osaamista. (Bereiter & Scardamalia 1993; ks. myös Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 78–79; Tynjälä 1999a, 160–161; adaptiivinen asiantuntijuus Hatano & Inagaki 1986.)

Asiantuntijan toiminnan prosessinomaisuus kuvaa enemmänkin itsereflektiivistä toimintatapaa kuin hankittua pysyväisluontoista ominaisuutta ja se voi myös olla yhteisön ominaisuus. Tämä kuva asiantuntijuudesta tulee lähelle oppimisen käsitettä. (Tynjälä 1999a, 160–161.) Bransford ym. (2004, 61) kuvaavat asiantuntijuutta joustavana prosessina, jossa keskeistä on oman asiantuntemuksen jatkuva haastaminen, eräänlainen ansioituneen noviisin rooli, jossa tärkeää on oman tiedon suhteuttaminen ja kyseenalaistaminen sen sijaan että näkisi itsensä asiantuntijana, jolla on vastaus kaikkeen. Lehtisen ym. (2007, 270) mukaan tasokas asiantuntijuuden tutkimus korostaa yhä enemmän taustalla vaikuttavan yhteisön merkitystä ja kuvaa osaamisen yhteisön ominaisuutena yksilön sijaan. Helakorpi (2005) puhuu *”yhteisen tietämisen taidosta”*. Muuttuvaa asiantuntijuutta luonnehtivat reflektiivisyys ja kollektiivisyys, jatkuva osaamisen kehittäminen ja dynaamisuus (Helakorpi 2010a, 26). Bereiter (2002) korostaa korkeatasoisen asiantuntijuuden elementtinä persoonallisen tiedon kokonaisuutta ja sen toimimista situaatiossaan. *”Understanding is an attribute of the person’s relation to the thing that is understood. To behave with understanding is to act in ways attuned to relevant properties of the thing. To have deep understanding means one is attuned to nonobvious structure of causal properties of the thing and to that thing’s relations to other things.”* (Bereiter 2002, 104.)

Miten edellä kuvattua asiantuntijuutta voi oppia? Tynjälä (1999a, 162) nostaa yhdeksi koulutuksen suurimmaksi haasteeksi kehittää sellaisia opetusmenetelmiä, joissa yhdistyvät alakohtaisen tiedon opiskelu ja mm. soveltamis-, ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitojen harjaannuttaminen. Asiantuntijan tieto rakentuu yhdistäen eri osaamisen komponentit (teoreettinen, käytännöllinen ja sosiokulttuurinen tieto sekä itsesäätelytieto) yhdeksi toimivaksi korkeatasoiseksi asiantuntijuudeksi (Tynjälä 2007, 20–21). Tynjälän (2007; 2008a; 2008b; 2011) kuvaamassa *integratiivisen pedagogiikan* mallissa edellä mainitut asiantuntijuuden elementit ovat läsnä ja toisiinsa kytköksissä samassa oppimisprosessissa.

Bransford ym. (2004, 34, 58) korostavat opettajan oman opiskelukokemuksen tärkeyttä. Hänen on koettava oppiaineen syvälinen opiskelu ja luotava ymmärrys tieteenalan tutkimukseen ja käsitteistöön. Bransfordin ym. (2004) mukaan yhtä tärkeää on, että opettajalla on käsitys oppijan kasvusta ja kehityksestä näiden käsitteiden maailmassa. Alan substanssiasiantuntijuus ei takaa sitä, että osaisi auttaa toisia oppimaan alaa. Se voi jopa haitata opettamista, koska moni asiantuntija on unohtanut, mikä on aloittelevalla oppijalle vaikeaa ja mikä helppoa.

Konstruktivismia tai korkeakouluopetuksen kehittämistä käsittelevässä kirjallisuudessa korostetaan oppimaan oppimista, tiedon soveltamista ja aktiivista toimintaa ja ajattelua oppimisen keskeisenä muotona ja mahdollistajana. Ns. faktojen kytkeminen aiemmin opittuun, mielekkäisiin kokonaisuuksiin ja

todellisen elämän ongelmiin ja tilanteisiin on keskeinen lähestymistapa tehokkaalle oppimiselle. Myös koulutussuunnittelun näkökulmasta oppijakeskeinen oppimisen ohjaaminen, tukeminen ja syvällisen oppimisen tunnistaminen ja tunnustaminen ovat haasteellisempia kuin oppiaine tai kurssisuorituksiin keskittyvä opetuksen toteuttaminen. (ks. esim. Tynjälä 1999, 62–67; myös Kotila 2003; Meri 2008; Raij 2003; Rauste von Wright ym. 2003; musiikin opettamisesta Schmidt 2008; Thompson & Campbell 2008.) Nämä teemat ovat myös nyt käsillä olevan tutkimuksen kannalta keskeinen lähtökohta musiikkipedagogikoulutuksen kehittämiseksi. Viitaten myös edellä esittämiini oppimis- ja opetuskulttuureissa vaikuttaviin ulottuvuuksiin ja eroihin pidän tärkeänä huomion kiinnittämistä siihen, millaisia taustalla vaikuttavia käsityksiä oppimisesta, opettamisesta ja opettajan asiantuntijuudesta käytännön toiminnan taso heijastelee.

### 2.3.3 Musiikin opettajan ammattitaito ja tietäminen

Jotta voisimme ymmärtää opettajan ammattitaidon rakentumista ja siihen liittyviä tekijöitä, on ensin tarkasteltava sitä, mitä oikeastaan tarkoitamme, kun puhumme opettajan osaamisesta tai ammatillisesta tiedosta, ammattitaidosta. Ensimmäinen ongelma on semanttinen. Jo suomenkielen sana *tieto* on pulmallinen, koska engl. sana *knowledge* (suom. tieto, tiedot, tietämys, taito) sisältää myös *taidon* ja *tietoisuuden* ulottuvuudet. Tosin sanan semanttisesta merkityksestä huolimatta myös englannin kielessä puhuttaessa ammatillisesta tiedosta (*professional knowledge*) siihen sisällytetään juuri samalla tavalla suppeita tai laajoja merkityksiä. Käytän tässä tutkimuksessa sanaa *tieto* sisällyttäen siihen juuri nämä mahdollisimman laajat ulottuvuudet erilaisista tiedon muodoista (vrt. Eraut 1994, 16), jotka erityisesti taiteen ja sen opettamisen tutkimuksessa on tärkeää tiedostaa. Vaikka opettajan asiantuntijuuden perustaa on yritetty kuvata myös muilla tavoin (*teacher capacity* ks. Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright 2008) kuin ammatillisena tietona, törmätään myös näissä määrittelyihin liittyviin ongelmiin, kuten tiedon käsitteenkin kohdalla.

Myös Bereiter (2002) tuo esiin tiedon määrittelyn problematiikkaa. Hän kuvaa ongelmallisena perinteisen ajatuksen tiedon varastoitumisesta (*having knowledge*) ja sen luokittelun jättävän huomiotta osan tiedon muodoista. Bereiter ja Scardamalia (1993) ovat käyneet käsiksi tähän kenttään ja Bereiter (2002, 137–148) vielä laajentaa heidän esittämänsä luetteloa asiantuntijatiedon eri muodoista. Nämä näkökulmat kuvaavat tiedon ja tietämisen kokonaisvaltaisuutta, prosessinomaisuutta, toimimisen kautta muotoutumista sekä sisällyttävät siihen erilaisia ja eri ”tasoisia” tiedon muotoja formaalin tai pysyvän (*stable knowledge*) lisäksi (taidot, hiljainen tieto, kokemuksiin sitoutunut tieto, impressionistinen tieto sekä metakognitio ja itsesäätelytieto).

Opettajan tietoon ja sen käyttämiseen liittyvän tutkimuksen valossa ei voi myöskään esittää yhtä tapaa jaotella opettamisessa tarvittavaa tietoa (ks. Carter 1990; Munby, Russell & Martin 2001; Tynjälä 2004; myös Pembroke & Craig 2002). Opettajan tietoon (*knowledge*) liittyvät tutkimukset asettavat minut tutkijana lähes mahdottomalta tuntuvan tehtävän eteen. Edes tutkimusten valossa esitettävään yleiskatsaukseen siitä, mitä yleensä tarkoitetaan opettajan *ammattil-*

*lisella tiedolla* (professional knowledge) tai edes kuinka käsite *tieto* ymmärretään, ei tämän tutkimuksen tausta-osan puitteissa ole mahdollista päästä. Alue sisältää erilaisia näkökulmia ja suuntauksia niin laajalla kirjolla ja viime vuosikymmeninä lisääntyneenä tutkimuskiinnostuksena (ks. mm. Munby, Russell & Martin 2001; Connelly, Clandinin & He 1997), että niiden tutkiminen on oman tutkimuksensa aihe. Munby ym. (2001, 878) luonnehtivat tutkimusaluetta: jokaisella tutkijalla tuntuu olevan erityinen näkökulma aiheeseen, ja lisäksi jokainen on myös juuri tämän alueen erityisasiantuntija. Jokaisella tutkijalla on esittää jokin aiheen olennainen osa, jonka hän asettaa muita tärkeämmäksi. Tarkoituksenani on tehtävän vaatavuudesta huolimatta nostaa esiin keskeisiä näkökulmia, jotta käsillä olevan tutkimuksen sijoittuminen tämän tutkimusalueen kokonaisuuteen on mahdollista ymmärtää. Koska käsitykset opettajan ammatillisesta tiedosta vaikuttavat myös siihen, kuinka voimme ymmärtää opettamisen oppimista, on tärkeää tuoda esiin, millaisiin näkökulmiin tämä tutkimus perustuu.

Opettajan tietoa voidaan tutkimusten valossa tarkastella eri näkökulmista. Carterin (1990) mukaan nousee esiin informaation prosessointiin ja opettajan kognitiivisiin, mielensisäisiin prosesseihin liittyvä näkökulma, käytännön opetustilanteeseen liittyvä tieto (practical knowledge), sekä pedagoginen sisältötieto (pedagogical content knowledge), joka viittaa substanssietoon sekä siihen tietoon, jonka varassa tämä käännetään opetustilanteessa käytettäväksi. (Carter 1990, 305; Munby ym. 2001, 880.)

Carter on jo vuonna 1990 tuonut esiin, kuinka opettajan tietämisen tutkimuksessa on taipumus keskittyä opettajan tiedon luonteeseen tai siihen, mistä opettaja tietää. Sen sijaan vähemmälle huomiolle hänen mukaansa tutkimuksissa on jäänyt tiedon substanssi: mitä opettaja tietää, mitä hänen tulisi tietää opettamistilanteesta, sisällöstä, pedagogiikasta ja siitä kuinka tämä tieto on organisoitunut. Hän myös peräänkuuluttaa tutkimuksia, joissa pureuduttaisiin siihen, mitä tarkoittaa ”oppia opettamaan” sen sijaan, että tutkitaan mitä on opittu ja missä yhteydessä. Carter nostaa esiin sen, kuinka hänen kaipaamansa asiat johtavat radikaaleihin uudistuksiin opettajankoulutuksessa sekä sen perustana olevan tietopohjan ja tiedonkäsityksen että käytettävien pedagogisten lähestymistapojen ja opetussuunnitelmien suhteen. (Carter 1990, 307.) Nämä uudistukset ja koulutuksen kehittäminen näistä näkökulmista ovat edelleen vuonna 2012 ajankohtaisia haasteita opettajankoulutuksessa.

Tämän tutkimuksen kannalta tärkeintä on tiedostaa ne olemassa olevat jännitteet, jotka liittyvät opettajan ammatillisen tiedon käsitteeseen (Munby ym. 2001) ja tämän tutkimuksen taustalla vaikuttavat näkökulmat suhteessa näihin. Erityisesti musiikin opetuksen kannalta näen tärkeänä kohdistaa huomiota

- 1) käytännöllisen tiedon (pedagogical practical knowledge) ja teoreettisen, informatiivisen, selittävän tiedon, ns. kirjatiedon (propositional knowledge) suhteeseen ja näiden väliseen jännitteeseen, mikä liittyy oleellisesti ”tiedon kokonaisuuden” määrittelyyn

- 2) käytännöllisen tiedon luonteeseen, johon liittyvät tutkimusnäkökulmat syventävät ymmärrystä nimenomaan taiteen, musiikin opettamisesta ja oppimisesta
- 3) tiedon määrittelyyn ja musiikin opettamiseen
- 4) opettajan tiedon ja ammatti-identiteetin suhteeseen.

### 1) Käytännöllisen tiedon ja teoreettisen tiedon suhteen määrittelystä

Shulmanin jo vuonna 1987 esittämä opettajan tiedon luokittelu liitetään usein opettajan tietoperustan kehittämiseen (Shulman 2004, 227; Munby ym. 2001). Hänen luokittelustaan noussut käsite pedagoginen sisältötieto on lisännyt tutkimusta sisältötiedon ja pedagogisen tiedon suhteesta (Munby ym. 2001, 881). Munby, Russell ja Martin (2001) nostavat esiin tiedon yleistyneen tarkoitamaan ennemmin tietoa jostakin (knowing that) kuin tietoa, joka liittyy jonkun asian tekemiseen käytännössä (knowing how), ja toteavat, että monta siltaa pitää vielä rakentaa käytännön ja tiedon välille, jotta opettajan tiedon perustaa ja sen kehittymistä voidaan ymmärtää (Munby ym. 2001, 885). Myös Calderhead (1996, 711) mainitsee kritiikin, jota opettamisen tutkimuksiin on kohdistettu juuri tiedon ja toiminnan (cognitions and behavior) jyrkästä erottamisesta sekä opettamisen affektiivisen ulottuvuuden huomiotta jättämisestä.

Munby ym. (2001, 900) nostavat esiin puuttuvan määrittelyn tai yhteisymmärryksen opettajan käytännön tiedosta (practical knowledge, myös craft knowledge). Wengerin (1998) mukaan käytännön toiminta ei tapahdu teoreettisesta tiedosta tai ajattelusta erillisenä, vaan nämä sisältävinä. Hänen mukaansa teorian ja käytännön suhde on kompleksinen, mutta interaktiivinen. *“The process of engaging in practice always involves the whole person, both acting and knowing at once.”* (Wenger 1998, 47–48.)

Teorian ja käytännön integroinnin problematiikka on keskeinen kiinnostuksen kohde asiantuntijuutta ja osaamisen kehittymistä koskevassa tutkimuksessa (ks. esim. Bereiter 2002, Eraut 2004; Tynjälä 2007; 2008a; 2008b; 2011). Tynjälän (1999a) mukaan perinteiset koulutusjärjestelyt usein erottavat teoreettisen tiedon opiskelun ja käytännön kokemusten kartuttamisen toisistaan. Opintojen alkuvaiheessa opiskellaan alan perusteoriapohjaa ja loppua kohden tutustutaan käytäntöön harjoittelujakson aikana. Kuitenkin näiden tiedonmuotojen integroitumista pidetään keskeisenä prosessina eksperttiyden kehittymisessä. Niinpä kouluksellinen kysymys siitä, miten tämä eri tiedon muotojen integraatio tapahtuu, on jäänyt vielä monesti ratkaisematta. (Tynjälä 1999, 172.) Korkeatasoisen osaamisen kehittyminen edellyttää eri tiedon muotojen integroitumista, jota voidaan parhaiten edistää luomalla oppimisympäristöjä, joissa erilaisia tiedon muotoja kytketään toisiinsa (Tynjälä 2007, 33; ks. myös Lindblom-Ylänne & Lonka 1999). Tynjälä (2007; 2008a; 2008b; 2011) tuo esiin *integratiivisen pedagogiikan* mallin ja kuvaa sen mahdollisuuksia käsitellä teoriaa kokemuksen valossa ja kokemusta teoriaan peilaten. Hän korostaa myös ohjauksen ja reflektoinnin merkitystä kehitettäessä perinteisestä korkeakoulutuksesta poikkeavia tapoja yhdistää asiantuntijuuden komponenttien kehittymistä (Tynjälä 2008a, 126). Myös Eraut (1994) korostaa kuinka merkittävä oppiminen tapahtuu ni-

menomaan tiedon käyttämisessä kontekstissaan (Eraut 1994, 25–39; ks. myös Loughran 2006, 135). Näin ollen opettajan tietoa ei ole mielekästä erottaa siitä, miten sitä käytetään ja miten se opitaan. *“The process of using knowledge transforms that knowledge so that it is no longer the same knowledge.”* (Eraut 1994, 25.)

## 2) Personal practical knowledge

*“When we see practice, we see personal practical knowledge at work”* (Connelly & Clandinin 1995, 7).

Connellyn ja Clandininin tutkima henkilökohtaisen käytännöllisen tiedon näkökulma (personal practical knowledge) ja Schönin (1987) knowledge-in-action lukeutuvat Borkon ja Putnamin (1996, 677) mukaan näkökulmiin, joilla on etsitty vaihtoehtoisia lähestymistapoja ymmärtää opettajan tietoa liittyneenä kiinteästi opetuksen käytäntöön, josta tieto on peräisin ja jossa sitä myös käytetään. Tässä tutkimuksessa nojaan Connellyn ja Clandininin lähestymistapaan opettajan tiedosta kokonaisuutena, johon vaikuttavat kaikki hänen kokemansa ja prosessoimansa ja joka on luonteeltaan käytännön toimintaan ankkuroituvaa (Connelly ym. 1997, 666; Connelly & Clandinin 1995). Connellyn ja Clandininin (1995) metafora opettajien ammatillisen tiedon maisemasta (teachers’ professional knowledge landscapes) yhdistää tiedon muodot ja niihin vaikuttavat tekijät yhdeksi käsitteeksi, jonka sisällä kaikki elementit ovat vuorovaikutuksessa keskenään.

*“A landscape metaphor is particularly suited for our purposes. It allows us to talk about space, place and time. Furthermore, it has a sense of expansiveness and the possibility of being filled with diverse people, things and events in different relationships. Understanding professional knowledge as comprising a landscape calls for a notion of professional knowledge as composed by a wide variety of people, places, and things. Because we see the professional knowledge landscape as composed of relationships among people, places and things, we see it as both an intellectual and moral landscape.”* (Connelly & Clandinin 1995, 4-5.)

Ymmärrän tämän lähestymistavan sisältävän myös hiljaisen tiedon aspektin *“we can know more than we can tell”* (Polanyi 1966, 4), joka usein myös erotetaan käytännöllisestä tiedosta, jos tämä ymmärretään lähinnä toiminnallisen tiedon (procedural knowledge, knowledge-how) synonyymiksi (vrt. esim. Helakorpi 2010b, 36). Toom (2006, 49) esittää hiljaiseen tietoon ja sen määrittelyyn liittyvän kritiikin syyksi tiedon käsitteen ongelmallisen määrittelyn. Hän nostaa esiin tähän liittyviä ongelmakenttiä: 1) Kuinka sisältötieto määritellään? Sen laajassa merkityksessä, johon kuuluvat monenlaiset tietoiset ja tiedostamattomat inhimilliset toiminnot vai kapeammin määriteltynä jollakin tavalla? 2) Liittyykö kaikkeen tietoon vaatimus sen eksplikoinnista, selventämisestä? 3) Liittyykö kaikkeen tietoon vaatimus sen perustelemisesta? 4) Onko tutkimus, joka keskittyy hiljaisen tiedon sisältöön tai sen käyttämiseen, itse asiassa tutkimusta hiljaisen tietämisen prosessista?

Opettajan tietoon läheisesti liittyvät myös uskomukset (beliefs), jopa niin, että niitä ei välttämättä aina pysty täysin erottamaan toisistaan ja näiden käsit-

teiden määrittelystä on ristiriitaisia näkemyksiä (ks. Woolfolk Hoy 2006; Munby ym. 2001, 885). Richardson (1996) kiinnittää huomiota erityisesti opettajan henkilökohtaisen käytännöllisen tiedon tutkimuksessa tiedon ja uskomuksen samankaltaiseen määrittelyyn ja esittää omassa artikkelissaan erilliset määritelmät näille (Richardson 1996, 104). Myös Woolfolk Hoy ym. (2006) tuovat esiin näiden käsitteiden kietoutuneisuuden (Woolfolk Hoy ym. 2006, 716). Toom (2006, 82) taas määrittelee hiljaisen tiedon yksilön *uskomuksina ja asenteina*, jotka vain osin ovat hänen itsensä tiedossa, eivätkä näin ollen kaikkineen sanallistettavissa.

Koska opettajan tietoa koskevassa tutkimuksessa uskomusten ja tiedon suhteeseen liittyy ristiriitaisia näkökulmia, on tutkimuksissa myös yritetty kiertää tämä ongelmakenttä käyttämällä muita käsitteitä. Munby, Russell ja Martin (2001) huomaavat käsitteen *tieto* korvattavan joissakin tutkimuksissa esimerkiksi *tulkinnalla* ja *ymmärryksellä*. Tämä pätee mm. musiikin opettamista käsittelevässä tutkimuksessa, jossa Wiggins (2007) kiteyttää musiikin opettajan *ymmärryksen* kolme osa-aluetta: ymmärryksen 1) musiikista, 2) oppimisesta ja opetuksesta sekä 3) musiikin oppimisesta ja opetuksesta.

### 3) Tiedon määrittely ja musiikin opettaminen

Englantilaisia musiikinopettajia tutkineet Welch ym. (2010) toteavat ongelmaksi edelleen musiikinopettajan ammatillisuuden määrittämisen musiikin esittämisen/solistisen instrumenttitaidon näkökulmasta, vaikka mm. heidän tutkimuksensa valossa hyvän opettamisen keskeisiä edellytyksiä olivat opettajan vuorovaikutukseen ja reflektiivisyyteen liittyvät kyvyt. Bladh (2004) viittaaakin siihen, kuinka työelämä, opetustehtävät ja niihin vaadittava ammattitaito ovat se ensisijainen määrittäjä, jolla asiaa pitäisi tarkastella, jolloin kysymys kuuluu: miten rakentuisi sellainen musiikin opettajan asiantuntijuus, jota ei määriteltäisi puhtaasti musiikillisen eikä toisaalta pelkän opetuksellisenkaan ammattitaidon kautta? Erilaiset käsitykset musiikin opettamiseen liittyvästä opettajan ammatillisesta tiedosta ovat osa tämän luvun alussa mainitsemani jännitteiden vyyhtiä. Musiikin opettajan ammattitaitoon liittyy voimakkaita arvolatauksia, jotka ottavat eri tavoin kantaa siihen, pitäisikö opettajan olla ensisijaisesti muusikko vai opettaja (tämä liittyy myös ammatti-identiteetin rakentumiseen, jota käsittelemme luvussa 2.3.5). Vai olisiko mahdollista ja jopa välttämätöntä, että nämä kahden perusolottuvuuteen kytkeytyvät tiedot ja niiden käyttämiseen liittyvät taidot kehittyisivätkin jo opiskeluaikana käsi kädessä ja toisiinsa kietoutuen? Tutkimuksissa tämän jännitteen olemassaolon vaikutus tunnistetaan (ks. mm. Bladh 2004; Froehlich 2007) ja se nostetaan jopa keskeiseksi koulutuksen kehittämistä estäväksi ongelmaksi (ks. Thiessen ja Barrett 2002).

Myös Pembrookin ja Craigin (2002, 787) tulkinta Connollyn ja Clandinin henkilökohtaisen käytännöllisen tiedon luonteesta ilmentää mielestäni jännitettyä tiedon erilaisten määritelmien välillä. He liittävät opettajan tietoon musiikissa liittyvän ”musiikin kunnioittamisen, esiintymiseen liittyvän tietotaidon ja kyvyn arvioida esteettisen kokemuksen laatua” sen sijaan, että siihen sijoitettaisiin

siin esimerkiksi ymmärrys musiikin vaikutuksista ihmiseen tai musiikkikokemuksen kokonaisvaltaisuudesta.

Elliott (2005, 11) kiteyttää ajatuksensa opetettavasta tiedosta muusikkouteen. Praksiaalisen musiikkikasvatustietämyksensä valossa hän kuvaa tarkoitamaansa ”musiikkia” erityisenä toiminnan muotona, joka on tarkoituksellista ja situationaalista. Musiikkiin liittyvät käsitteet tai formaali tieto ovat aina toissijaisia suhteessa toimintatietoon (procedural knowledge) musiikkikasvatukseen. (Elliott 1995, 260; 2005, 14.) Elliott (1995) käsittelee musiikin opettajan tietoa kahden toisiinsa liittyvän tekijän – muusikkouden ja kasvattajuuden/ opettajuuden – kehittymisen synteessä. Näihin molempiin alueisiin liittyvät erilaisten tiedon tasojen kehittyminen (formal-informal-impressionistic-supervisory) ja hallinta sisältäen myös impressionistisen ja säätelevän tason (vrt. opettajan hiljainen tietäminen Toom 2008b).

(Imperssioistic educational knowledge) “--- it is a nonverbal, affective form of knowing that develops through reflection- in-action in genuine teaching situations.”  
 “--- supervisory educational knowledge is the component of educatorship that informs the deployment of all other kinds of educational knowing -in-action. It is a matter of disposition: of knowing-to, knowing -when-to and knowing-whether-to. Perhaps the most important part of a music teacher’s supervisory educational knowledge is his or her valuing of artistic standars and traditions.” (Elliott 1995, 263.)

Juntunen ja Westerlund (2005) haastavat Elliottin muusikkous-käsitteen peilaamalla sitä Emile Jacques-Dalcrozen toisenlaisen ihmiskäsityksen kautta juontuvaan muusikkouden näkökulmaan. Tässä näkemyksessä koko ihminen on musiikin kautta altis muutokselle, jolloin musiikkikasvatus palvelee sekä musiikillisia että ulko-musiikillisia inhimillisiä tavoitteita myös yhteiskunnallisesti. He nostavat tiedon määritelmäksi kaikenlaisen muutoksen kehon ja mielen kokemuksissa ja peräänkuuluttavat holistisempaa ihmiskäsitystä, joka toisi musiikkikasvattajille mahdollisuuden laajentaa ajatuksia musiikin merkityksellisyydestä ja käytännön mahdollisuuksista sen hyödyntämiseksi. (Juntunen ja Westerlund 2005, 120.) Kehollisen tiedon ja tietämisen ulottuvuuksia osana kokonaisvaltaista oppimista on tutkinut myös Anttila (2009).

Myös Sava (1996) on kuvannut holistisesta ihmiskäsityksestä ammentavaa tiedon käsitystä, jossa hän luonnehtii taiteessa tietämistä *tietämiseksi aistisuuden, havainnon, cognition, tunteen ja toiminnan kokonaisuudessa*. Hän nostaa esiin musiikin oppimisessa ja tavoitteiden määrittelyssä helposti vähemmälle huomiolle jäävän muutoksen taiteellisessa, luovassa ajattelussa ja mielikuvanmuodostuksessa. Tämä näkökulma on verrattavissa Schönin reflection-in-action ja knowing-in-action -käsitteisiin, ymmärrettynä koskemaan itse käytännön toiminnassa *olevaa* tietoa ja sen konstruamiseen liittyvän metakognition kehittymistä, ei tietoa tai reflektiota *toiminnasta* (ks. Schön 1987, 30, Eraut 1995, 16; Eraut 1994, 23; Munby & Russell 1989, 73).

Tällaisen mielen sisäisen taiteellisen tai ei-kielellistyvän tietämisen kehittymisen, transformaation, oppimisen arvostaminen olisikin mielestäni hyvin keskeinen tarkastelun kohde kehitettäessä opettamista, opetusmenetelmiä ja opettajien koulutusta. Sava (1996) määrittää transformaation käsitteen taiteelli-

nessa oppimisprosessissa taidetta kokevan tai tekevän ihmisen mielen sisäiseksi hahmottamis-, tulkinta-, merkityksenanto- ja luomistapahtumaksi, mielen sisäiseksi luomis- ja rakentamistyöksi. Tämä voi näkyä ulospäin hienona taitellisena suorituksena, mutta vielä merkittävämpiä ovat oppivan ihmisen luomat persoonalliset merkityssuhteet oppimisen kohteena oleviin asioihin. (Sava 1996, 13–14.)

#### 4) opettajan tiedon ja ammatti-identiteetin suhteesta

Tiedon ja identiteetin kietoutuneisuutta kuvaavat esimerkiksi Pembroke ja Craig (2002, 790) nostamalla esiin Connellyn ja Clandininin tutkimustyössään tekemän huomion, jonka mukaan opettajien reagointia heidän esittämiinsä tutkimuskysymyksiin voisi kuvailla enemmänkin identiteetin kuin ammatillisen tiedon näkökulmasta. Tässä on näkyvissä erityisesti henkilökohtaisen käytännön tiedon ja ammatti-identiteetin kietoutuneisuus ja niiden tulkinnan moninaisuus. Munby ym. (2001, 884) herättävätkin kysymyksen opettajan narratiivin ja tiedon suhteesta. Carter ja Doyle (1996, 139) kiteyttävät opettajaksi kasvamisen tarkoittavan a) muutosta identiteetissä, b) henkilökohtaisen ymmärryksen ja ideaalien sovittamista institutionaalsiin realiteetteihin sekä c) itseyden ilmaisen tulemistä osaksi pedagogista toimintaa. Ammatti-identiteettiä käsittelemme luvussa 2.3.5.

#### 2.3.4 Suomalaisen musiikkikasvatuksen arvot ja tausta-ajatukset

Tämän tutkimuksen näyttämöön vaikuttavat suomalaisen musiikkikasvatuksen arvomaailma ja ne tavoitteet ja uskomukset, joita musiikin opettamiseen liitetään. Nämä vaikuttavat siihen ilmastoon ja siihen kollektiiviseen opettajuuteen, johon ammattiin opiskelevan pedagogin tietoisesti tai tiedostamatta on otettava kantaa tullakseen ”heimon jäseneksi” ja löytääkseen paikkansa siinä. Persoonallinen identiteettityö, vastauksen hakeminen kysymykseen ”kuka minä olen” saa suuntaviivoja sen mukaan, kuka ja millainen opettaja minä haluan olla ja millaiseksi haluan kasvaa. Myös ajatukset siitä ”opettajien heimosta”, johon opettajaksi opiskeleva on kasvamassa eli kollektiivisen identiteettityön tulos, rakentavat ammatillisuuttamme vastauksena kysymykseen keitä me olemme. (ks. Heikkinen 1999; Heikkinen & Huttunen 2007; myös Ropo 2009a.)

Millaiseen ryhmään siis työstävät suhdettaan opinnoissaan ahertavat musiikkipedagogiopiskelijat? Heihin vaikuttavat sekä musiikkioppilaitosmaailma että koulun musiikinopetukseen liittyvät arvot ja asenteet. Myös yleisempi taiteen arvostusta ja sen yhteiskunnallista asemaa koskeva keskustelu värittää heidän opiskeluunsa liittämäänsä ajatuksia. Tätä kirjoittaessani ehkä kiivain ajankohtainen keskustelu liikkuu musiikkikoulutuksen supistamisen ja toisaalta ammattikorkeakoulun musiikin koulutuksen ja musiikkiyliopiston koulutuksellisen tehtäväjaon ympärillä (ks. esim. Koppinen 2011; Kuusisaari 2011c). Toisaalta taiteen hyvinvointivaikutukset tiedostetaan vahvasti, ja taiteen soveltavan käytön mahdollisuuksia mm. sosiaali- ja terveysaloilla pohditaan aktiivisesti (ks. mm. Liikanen 2010). Uudenlaisen koulutusprofiilin (tämän tutkimuksen



kohteena olevan musiikkipedagogikoulutuksen osa-alue) mukaisesti opiskelevat musiikkipedagogiopiskelijat ovat siinä vaikeassa asemassa, että heille ei ole olemassa selkeää ammatillista viiteryhmää, vaan he joutuvat työstämään suhdettaan ristiriitaisiin ja jopa toistensa ammatillisuutta kyseenalaistaviin ammatillisiin ryhmiin.

Musiikin opettajan asiantuntijuuteen ja tietoon liittyvien jännitteiden olemassaolo (vrt. luku 2.3.3) on näkynyt esimerkiksi Lehtosen (2004) kritiikin nostamana keskusteluna. Hän on kritisoinut musiikin alan oppilaitosten arvoja ja traditiota ja peräänkuuluttanut uudenlaista pedagogista ajattelua (Lehtonen 2004, 11–12; myös Lehtonen & Juvonen 2009). Lehtosen pureva kritiikki on kohdistunut nimenomaan musiikkioppilaitosten ja soitonopetuksen opetustraditioon. Myös Anttila (2004, 5–7) on ollut sitä mieltä, että musiikkioppilaitos on kriisissä pedagogisten arvojensa vuoksi tuhoten lasten luontaisen monipuolisen ja sosiaalisen musisoinnin. Hän on kohdistanut kritiikkinsä nimenomaan musiikkioppilaitosten opetuskäytäntöihin, opetuksen sisältöihin ja menetelmiin. Huhtanen (2004) on kyseenalaistanut mestari-oppipoika-koulutustradition arvoa kiinnittämällä huomiota sen sivutuotteeseen. Soitonopettajakoulutus näyttäytyy hänen tutkimuksensa kautta nimenomaan tällaisena sivutuotteena: soitonopettajaksi joudutaan. Solistius, esiintyvänä taiteilijana toimiminen, on selvästi arvostetumpaa kuin opettaminen. Tämän arvolatauksen takia pedagogiikkaa ei nähdä tärkeänä ammattitaidon alueena, ja perinteisesti sitä on Huhtasen mukaan *”annosteltu hieman höysteeksi”* soiton- ja laulunopettajakoulutuksessa (Huhtanen 2004, 181–182.) Myös Kosonen (2001, 134) on korostanut koulutuksen uudelleenarvionnin ja kehittämisen tärkeyttä.

Anttila (2004, 4) on nostanut esiin ogelmallisena perinteisen ajatuksen siitä, että hyvä muusikko on myös hyvä opettaja. Näen tämän juontavan juurensa siitä, että musiikin opettamisen asiantuntijuuteen on liitetty ensisijaisesti solistisen taidon eksperttiys; puhutaan helposti substanssiosaamisesta vain soittimen hallintana, unohtaen opetuksen substanssiosaaminen. Toisenlaisen kuvan on piirtänyt Sava (1996, 15), jonka mukaan *”hyvä opettaja on oppijan tunteita, tarpeita kuunteleva, empaattinen ja tukeva ymmärtäjä.”* Kosonen (2001) ja Tuovila (2003) ovat tutkineet nuorten musiikkiopintoja ja musiikin harrastusta. Molempien tutkimusten pohjalta korostuu näkökulma opettajan pedagogisen tausta-ajattelun, arvojen ja taitojen merkityksestä oppilaan soittoharrastuksen mielekkyydelle ja sen mahdollistamille kokemuksille.

Tuovilan (2003) mukaan myönteisesti merkityksellisten kokemusten syntyminen ja hyvien opiskelutulosten saavuttaminen soitonopiskelussa edellyttää lapsen, opettajien ja vanhempien välistä yhteistyötä sekä lasten musiikillista itsearvostusta, ryhmäytymistä ja omia aloitteita tukevaa opetusta. Lapset yhdistivät oppimaansa tiedollista ainesta omaan musiikin harjoittamiseensa vain mikäli saatu koettiin myönteisesti merkitykselliseksi. Tärkeä opiskelumenestyksen selittäjä oli tutkimuksen mukaan lasten tavoitteiden ja ehdotusten huomioiminen opetustilanteessa. Tuovilan tutkimus osoittaa, että lasten musiikin harjoittaminen perustuu lasten omaehtoiseen kuulonvaraiseen musiikkikulttuuriin, jossa kuunteleminen, laulaminen, soittaminen ja tanssiminen sulautuvat toisiinsa.

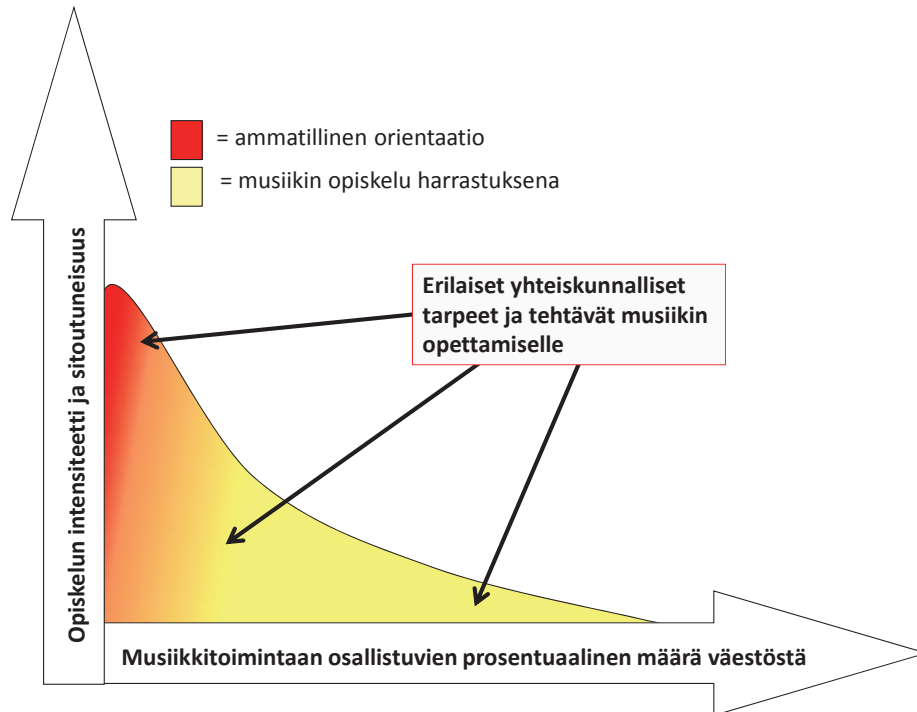
sa kokonaisvaltaisiksi improvisoiduiksi musiikillisiksi toimintaepisodeiksi ja musiikkileikiksi. (Tuovila 2003, 4.)

Lehtonen (2004, 17) on nostanut esiin musiikkikasvatukseen liittyvän voimakkaan kaksoissidoksen: *"-virallinen puhe korostaa luovuutta ja vapaata ilmaisuuta, mutta teot ja toiminta edustavat tiukkoja sääntöjä, kaavamaisuutta, virheiden etsintää sekä kovaa kilpailua."* Samaa asiaa on pohtinut Anttila (2004, 30–31) todeten, että musiikkioppilaitosten opetussuunnitelman perusteet on muotoiltu konstruktivistisen oppimisenäkemyksen pohjalta, mutta käytännön toiminta muotoutuu yksittäisten opettajien arvojen ja käsitysten pohjalta. Myös Sinkkonen (1997) on kaivannut pedagogisten arvojen tarkastelua: *"Kestämmekö sen, että lapsemme löytävät itse oman musiikkinsa?"* Hänen mukaansa hyvien vanhempien ja opettajien hoivissa kasvanut lapsi ei halua mukautua vaan taistelee kontrollia vastaan ja pyrkii säilyttämään todellisen itseytensä. Hän kuvaa ihannetilannetta potentiaalisena tilana opettajan opettajan ja oppilaan välillä, jossa kumpikin osapuoli tuottaa omia oivalluksiaan, ja nämä saavat toisistaan voimaa. Tällaisessa opetus ja oppimistapahtumassa *"lopputulos on osiensa summaa suurempi"*, eikä kyseessä ole enää opettaminen sille yleensä annetussa merkityksessä, vaan kasvaminen, josta molemmat pääsevät osallisiksi. (Sinkkonen 1997, 52). Tässä kasvamisessa opettajan on myös kestävä esimerkiksi se, että lapset etsivät omassa ajassamme elävää ja sosiaalisesti jaettua musiikillista todellisuutta, mikä voi johtaa siihen, että klassisen musiikin rinnalle tai jopa sen sijaan etenkin nuorilla nousee tarve muiden musiikin genrejen kohtaamiseen. Sinkkosen kuvaamaa potentiaalista oppimisen tilaa voidaan verrata Vygostkyn (1978) lähikehityksen vyöhykkeeseen ja Deweyn (1915) esittämään ajatukseen kasvatuksella luotavasta henkisen vapauden mahdollistavasta tilasta. *"In fact the real reason for the feeling against freedom in schools seems to come from a misunderstanding. The critic confuses physical liberty with moral and intellectual liberty."* (Dewey 1915/MW 8, 296.)

Green (2008) on tarkastellut asiaa brittiläisestä näkökulmasta käsin. Hänen mukaansa yhtenä kipupisteinä on musiikkipedagogisten menetelmien säilyminen kohtuullisen samanlaisina huolimatta opetuksen sisällön ja uusien alueiden tuomisesta opetukseen. Uusiin opetussisältöihin käydään käsiksi entisillä opetusprosesseilla, vaikka ne edellyttäisivät uudenlaista ajatusta opettajan ammatillisuudesta ja toiminnasta. Hänen tutkimustuloksistaan käy ilmi, että sekä formaali koulu- että yksilöopetus instrumentissa ovat olleet heikosti oppimista tukevia, jopa joissakin tapauksissa haitalliseksi oppimiselle koettuja. Hän nostaa esiin brittiläisessä instrumenttiopetuksen traditiossa keskeisenä periaatteena valmennuskeskeisyyden, joka sopii myös kuvaamaan Suomessa vallitsevaa soitonopetuksen traditiota. Mielenkiintoista on se, että Green tuo esiin, kuinka Skandinaviassa ollaan edelläkävijöitä populaarimusiikin tuomisessa koulun opetussuunnitelmiin. Tässä kohdin on huomioitava maidemme erilaiset opetusjärjestelyt: Suomessa yleissivistävän koulun musiikin opetus on hyvin erillinen musiikkiopistossa tapahtuvasta instrumenttiopetuksesta, joten Skandinavian edelläkävijyys koulun musiikinopetuksen suhteen ei ole vaikuttanut soitonopetuksen käytänteisiin siinä määrin kuin ehkä kiinteämmässä vuorovaikutuksessa olevassa systeemissä olisi ollut mahdollista. Tavoitteiden oppijälähtöisyys, osal-

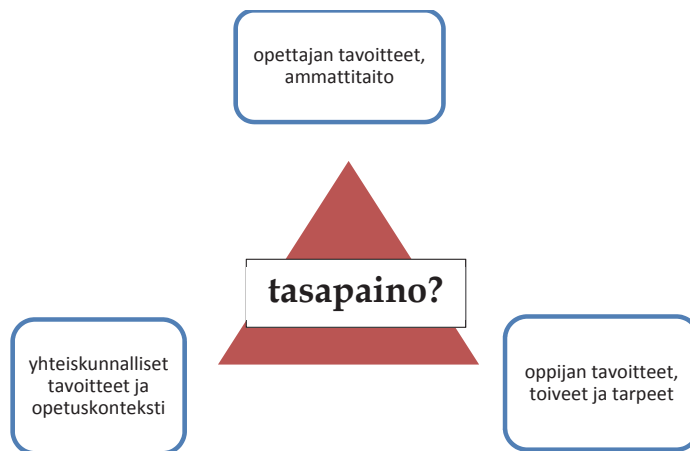
listavuus, toiminnalliseen oppimiseen ja yhteiseen musisointiin nojaava opettamisen käytäntö on Suomessa koulun musiikinopetuksessa jo arkipäivän toimintatapoihin valtautunut, toisin kuin instrumenttiopetuksessa, jossa on nähtävissä samankaltaisuuksia Greenen kuvaaman opetustradition kanssa. (Green 2008, 2-3; 2002, 127-176.) Greenen tutkimus ei kuvaa kovinkaan positiivisessa valossa instrumenttiopetuksen mahdollisuuksia kannatella oppimista oppijalähtöisesti, minkä liittäisin osin Greenen mainitsemaan valmennuskeskeisyyteen. Tämä ajatus on linjassa myös Kososen (2001) ja Tuovilan (2003) tutkimustulosten kanssa.

Suomessa on ollut havaittavissa mielenkiintoinen kahtiajako musiikkikasvatuksen filosofisessa taustassa musiikkioppilaitosten ja koulun musiikin opetuksen välillä. Musiikin opettajakoulutuksessa on jo 90-luvun puolivälistä asti suuntauduttu oppijalähtöiseen, oppijan kokemuksista ja kiinnostuksen kohteista ammentavaan musiikkikasvatukseen (mm. Juntunen & Westerlund 2011; Juntunen 2007). Musiikin opettajakoulutuksen saaneet ovatkin sijoittuneet työelämässä laajasti musiikkikasvatuksen eri tehtäviin, myös musiikkiopistoihin (Muukkonen 2011). Lehtosen (2004) huoli musiikkiopistoista on jo varmasti osin turha, koska esimerkiksi Toive-hankkeen tulokset osoittavat, että myös musiikkiopistojen opettajien osaamiselta vaaditaan tulevaisuudessa yhä vahvemmin pedagogista osaamista, ryhmäopetuksen hallintaa, alkeisopetuksen taitoja ja oppijalähtöistä opettamisnäkökulmaa (Pohjannoro 2011), ja musiikkikasvatuksen kentällä ollaan maailmanlaajuisesti jo matkalla kohti musiikillisesti moniarvoisempaa, oppijalähtöistä ja eri tavoin ihmisen elämässä merkityksellistyvää musiikin opiskelua (vrt. McCarthy 2009, 31). Tosin on pakko todeta, että edellä kuvatut opettajan ammatillisen osaamisen alueet vaativat kehittyäkseen koulutuksilta radikaaliakin uudistumista (ks. myös McCarthy 2009, 36), mikä edellyttää systemaattista kehittämistä sekä valintoja ja profiloitumista. Soitonopettajalta vaaditaan kykyä nähdä erilaiset opetustavoitteet eri tavoin suuntautuneiden oppijoiden opettamisessa ja toisaalta sellaisten pedagogisten menetelmien hallintaa, joka mahdollistaa opetustilannekohtaisen soveltamisen ja joustavuuden. Erasmus network for music "Polifonia" -hankkeen soiton- ja laulunopettajakoulutuksen työryhmä kuvaa opettajan erilaisten opetustavoitteiden tarvetta seuraavalla kuviolla:



KUVIO 2 Musiikin opettamisen tavoitteet ja tehtävät (Hildén ym. 2010, 29)

Kuviossa 2 (Hildén ym. 2010, 29) hahmottuu selvästi se, kuinka musiikin opettamisessa on huomioitava sen konteksti. Mielestäni onnistuneen opetustilanteen taustalla vaikuttaa erityisesti se, kuinka opettajan pyrkimykset, ammattaito, opetuspuitteiden luomat mahdollisuudet ja oppijan omat päämäärät ovat tasapainossa (ks. kuvio 3).



KUVIO 3 Kohti koulutuksen tasapainoa

Voidaankin pohtia, olisiko mahdollista kehittää alan koulutusta paremmin vastaamaan työelämässä ja yhteiskunnassa havaittuja erilaisia tarpeita. Jotta opettaja pystyy toimimaan erilaisissa konteksteissa (vrt. tavoitteena harrastaminen vai ammatillinen suuntautuminen tai esim. yksilö- vai ryhmäopetus), on koulutuksen annettava mahdollisuus sellaisen ammatti-identiteetin muotoutumiselle, joka luo puitteet syntyvän ammattitaidon ja kiinnostuksen suuntautumiselle oppimisen tukemiseen erilaisten oppijoiden omista tavoitteista ja tarpeista käsin. Olen jo luvussa 1.3 tuonut esiin tarpeen musiikin opettamisen taustalla vaikuttavien yhteisten nimittäjien, arvojen ja tausta-ajatusten, löytämiselle.

### 2.3.5 Opettajuuteen kasvaminen ja ammatti-identiteetti

Tässä tutkimuksessa vaikuttaa ajatus opettajuudesta narratiivisena identiteettinä, mikä johtaa siihen, että opettajuutta ei voi tarkastella pelkän ammatillisen tiedon tai toiminnan pohjalta (ks. Connelly & Clandinin 1999, 3). Hyvää opettajuutta tarkasteltaessa tai sen kehittymiseen tähtäävää koulutusta suunniteltaessa ei riitä, että syvennymme niihin ominaisuuksiin tai taitoihin, joita opettajalla tulisi olla, vaan on pohdittava opettajuutta syvemmin, kuten Heikkinen (1999, 275) ilmaisee: opettajaksi kasvaminen ei ole vain yksilön ominaisuuksien kehittymistä, vaan itsensä löytämistä siinä yhteisössä, jossa toimii. Ammatti-identiteetti rakentuu vastauksena kysymyksiin siitä, kuka olen opettajana ja keitä me olemme.

Narratiivinen identiteetti ja sen rakentumisprosessi liittyy tähän tutkimukseen kahdella tapaa. Toisaalta opiskelija on vahvasti ammatti-identiteettinsä muotoutumisen prosessissa kehityksessään kohti musiikkipedagogiutta, ja toisaalta musiikkipedagogin tärkeänä ammatillisena toimintakenttänä on oppilaiden kertomuksellisuutta edistävien prosessien mahdollistaminen.

### Narratiivinen identiteetin rakentuminen ja taiteelliset kokemukset itseilmauksina

Identiteetin käsitteen ympärillä on hyvin erilaisia määritelmiä lähtien sen synnystä inhimillisen kehityksen kronologiassa (ks. Tähkä 1993, 128) ja jatkuen sen muotoutumiseen ja samuuteen (mm. Ropo 2009a; Côté & Levine 2002). Identiteettikäsitteen kehittäjä Erik H. Erikssonin näkökulmiin (ks. esim. Eriksson 1968) pohjautuvat sekä sosiologisen että psykologisen suuntautumisen muodot identiteetin määrittelyssä. Côtén ja Levinen (2002) mukaan näiden suurin ero voidaan hahmottaa siinä, mihin identiteetin ajatellaan "sijoittuvan". Psykologisessa näkökulmassa identiteettiä ajatellaan lähinnä yksilön sisäisiin prosesseihin sijoittuvana. Sosiologinen lähestymistapa taas ei pidä identiteettiä vain yksilön sisäisenä, vaan vuorovaikutuksessa rakentuvana. (Côté & Levine 2002, 47–49.)

Identiteettiä muovaavat prosessit ovat tärkeä osa koko elämän jatkuvaa oman kertomuksemme muokkausta, eivätkä ne rajoitu vain lapsuuteen ja nuoruuteen (Ropo 2009a, 5). Tämän tutkimuksen lähtökohtana nojaan käsitykseen identiteetistä, jonka Ropo (2009a, 5) määrittelee elämäntarinallisena kertomuksena siitä, mistä tulen ja kuka olen. Se muotoutuu elämänhistorian, tapahtumien ja tilanteiden kokemuksista ja niistä tehdyistä tulkinnoista. Ihmisen identiteetti ei muodostu vain yhdestä tarinasta, vaan päällekkäisistä ja toisiinsa kietoutuneista ja vaikuttavista kertomuksista, joista eri tilanteissa muodostetaan erilaisia muunnelmia. (Ropo 2009a, 5-7; myös Hall 1999, 23.) Ihminen toiminnallaan ja kokemustensa tulkinalla muokkaa näitä osa-identiteettejä, ja ne saavat rakennusaineita vuorovaikutuksessa. Hall (1999, 253–254) onkin käyttänyt identiteetin käsitettä viittaamaan siihen *kohtauspaikkaan*, jossa kiinnitymme tilapäisesti sellaiseen positioon tai subjektiasemaan, johon diskurssit, käytännöt ja prosessit meidät ohjaavat. Hänen mukaansa ne ovat *"tulosta subjektin menestyksellisestä niveltämisestä diskurssin virtaan"* eli sekä yksilön intentionaalisten prosessien että vuorovaikutuksen esiin kutsumia positioitumisia.

Sosiologinen identiteettikäsitteily korostaa identiteetin dialogista muovautumista sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön kanssa ja ihmisen sisällään olevien ristiriitaistenkin identiteettien jatkuvaa prosessointia (Ropo 2009a, 6; myös Côté & Levine 2002; Hall 1999). Wenger (1998, 149) kuvaa identiteettiä seuraavilla ulottuvuuksilla:

- Identiteetti on neuvoteltuja kokemuksia, joiden avulla määritämme itseämme kokemusten tulkinnan ja osallisuuden kautta käyttäen sekä omia että ulkopuolisia tulkintoja.
- Ryhmään kuulumisen kautta määritämme itseämme suhteessa tuttuun ja tuntemattomaan.
- Määritämme identiteettiämme myös oppimisen kaarella (learning trajectory): missä olimme ja minne olemme menossa.
- Määritämme itseämme sillä, kuinka muodostamme yhden identiteetin monista identiteetin muodoistamme sekä neuvotellen suhteemme paikallisiin ja laajempiin, erilaisiin ryhmiin ja diskursseihin kuulumiseen.

Tämän tutkimuksen taustalla merkittävänä vaikuttaa ajatus siitä, että *kokemus* on edellytys kertomukselle, joka syntyy sen kautta, että ihminen kertoo elettyä kokemustaan itselleen osana omaa kokonaisuuttaan ja elämänsä juonta (Ropo 2009a, 13; myös Heikkinen 2001, 121–122). Ropon (2009a) mukaan ihmisellä on luontainen taipumus koota kokemuksistaan kertomuksia ja myös palauttaa kokemuksensa mieleensä kertomuksina. Yksilö rakentaa omaa identiteettiään kokemusten ja niiden jatkuvan tulkinnan avulla tilannekohtaisesti. Keskeisenä sisältönä on se, kuka yksilö tuntee olevansa suhteessa kokemuksiinsa. *”Kokemuksella ja kokemuksen tulkinnalla on keskeinen merkitys myös itseä koskevien narratiivien ja siten myös identiteetin muodostamisessa.”* (Ropo 2009a, 11–13.)

Olemme kokemuksissamme läsnä kehollisina olentoina, ja kaikki kokemuksestamme ei käänny kielellisen narratiivin muotoon, mutta on silti non-verbaalina narratiivina läsnä *”kertomassa itseämme itsellemme”*. Rauhalan (2005, 29) mukaan laadullisesti erilaiset kokemussisällöt ovat myös tietoisuusteiltaan, selkeydeltään ja kielelliseltä ilmaistavuudeltaan eritasoisia. Tämä on mielestäni erittäin tärkeää huomioida kokemuksista tai niiden tulkinnasta puhuttaessa. Jos emme tätä tietoisesti huomioi, tulemme tahtomattamme antaneeksi paremmin kielellistyville kokemuksen ilmauksille dominoivan aseman tarkasteluissamme. Heikkinen (1999, 279–280) tuo esiin ihmisen pyrkimyksen yhtenäiseen kokonaiskäsitteeseen itsestään, elämästään ja maailmastaan. Tämä jäsentyy erilaisten itseilmausten välityksellä. Nämä voivat olla tarinoita tai esimerkiksi taiteellisia itseilmauksia (maalaamista, musisointia tai tanssia). Itseilmaisun keinona voi myös olla työ, esimerkiksi opettaminen tai vaikka talon rakentaminen.

Näiden Heikkisen mainitsemien *itseilmauksien, identiteettiä jäsentävien kokemusten*, tarkastelua haluan jatkaa vielä hieman syvemmälle. Määttänen (2003) korostaa toimimisen ja tuntoisuuden ensisijaisuutta ajattelun ja elämän jäsentämisessä inhimillisen ymmärryksen ja yhteisymmärryksen alkuperäisenä muotona. Rechartt (1991) on pohtinut musiikin minuutta koskettavaa elementtiä, joka pystyy herättämään olemassaolon ja elossa olon kokemuksen, josta minuuden ydin muodostuu. Ihmisen varhaisvaiheissa itsen kokeminen suhteessa ympäristöön ja siihen jo syntymässä valmiina olevat kyvyt sisältävät musiikin kokemisen elementtejä. (Rechartt 1991, 19–20.) Vanhempien ja vauvan välinen kommunikaatio sisältää luonnostaan taiteellisen ilmaisun elementtejä. Sinkkonen (1997, 43) kirjoittaa lapsen musiikillisen kokemuksen juurista: *”Paljon ennen kuin sanat merkitsevät hänelle mitään, hän tajuaa puheen musiikin.”* Äidin sanojen viesti tulee lapselle siinä, *miten* hän sanoo, ei siinä *mitä* hän sanoo. Stern (1985, 53–54) kutsuu vauvan kokemuksia vitaaliaffekteiksi. Näitä kokemuksia voi parhaiten kuvata dynaamisilla, kinesteettisillä termeillä, kuten aaltoileva, häipyvä, räjähtävä, voimistuva, hiljenevä, ryöpsähtävä jne. Äidin ja vauvan välinen vuorovaikutus sisältää juuri tällaisia taiteelliselle ilmaisulle ominaisia elementtejä. Kuten Sinkkonen (1997, 45) kirjoittaa: *”varhaisimmat kokemukset muistuttavat musiikin fraaseja”*. Sternin (1985, 47–50) mukaan meillä on jo syntyesämme amodaalinen, aistien rajat ylittävä havaitsemisen kyky, jolla jo vastasyntynyt liittyy toisiinsa kokemuksiinsa ja havaintojaan ympäristöstä ja ikäänkuin kääntää niitä modaliteetista toiseen. Ihmisellä on syntymästään asti kyky ym-

märtää, miten yhden aistin avulla havaittu kohde ilmenee toisen aistin alueella: miltä nähty tuntuu, miltä kuultu näyttää (Kurkela 1997, 20).

Jo yksilön kehityksen varhaisissa vaiheissa voidaan hahmottaa narratiivisen identiteetin rakentumisen prosesseja. Ihmisen amodaalisen aistimisen kykyä pidän jonkinlaisena "taiteellisen narratiivin" perustana identiteetin muotoutumisen prosessissa. Siinä olemme tekemisissä sellaisten kokemussisältöjen kanssa, jotka Rauhalan (2005) mainitsemien "tietoisuusasteen, selkeyden ja kielellisen ilmaistavuutensa" vuoksi vaativat tarkastelua kielellisten ulottuvuuksien rajoituksia uhmaten ja näin ollen asettavat haasteita kokemusten ja niiden merkitysten tulkinnalle. Myös käsitys ihmisen kehollisesta ulottuvuudesta mielen toimintaan kietoutuneena (ks. mm. Rauhala 2005, 38) auttaa meitä ymmärtämään narratiivisuutta kielellisyyttä laajemmasta näkökulmasta.

### **Ammatti-identiteetin olemus ja rakentuminen**

Siirryttäessä yleisestä identiteetin tarkastelusta ammatti-identiteetin ja erityisesti opettaja-identiteetin käsitteisiin on havaittavissa myös tämän alueen kohtuullisen hämmentävä näkökulmien ja määritelmien kirjavuus. Beijaard, Meijer ja Verloop (2004) ovat tutkineet opettajien ammatti-identiteettiä koskevia tutkimuksia selventääkseen tätä tutkimusaluetta, jossa opettajien ammatti-identiteetin nimissä tutkitaan erilaisia opettajuuteen liittyviä asioita vaihtelevin näkökulmin ja tavoittein. Näitä ovat opettajien käsitykset itsestään, opettajien roolit, opettajan ammatillinen tieto ja toiminta sekä näihin liittyvät odotukset opettajien itsensä tai yhteiskunnan taholta. He hahmottavat tutkimusalueen jakautuvan kolmeen kategoriaan: 1) tutkimuksiin, jotka keskittyvät opettajien ammatti-identiteetin muotoutumisprosessiin, 2) tutkimuksiin, jotka tähtäävät ammatti-identiteetin tunnusomaisten piirteiden määrittämiseen ja 3) tutkimuksiin, joissa ammatti-identiteettiä heijastelevat opettajien kertomukset. Mielenkiintoinen huomio näissä Beijaardin ym. analysoimissa tutkimuksissa on se, että ammatti-identiteetti niissä määriteltiin eri tavoin tai jopa jätettiin kokonaan määrittelemättä. (Beijaard ym. 2004, 122.)

Beijaard ym. (2004) esittävät tutkimuksensa pohjalta opettajan ammatti-identiteetille keskeisiä piirteitä, ja ne nousevat esiin myös tämän tutkimuksen tuloksissa (luvut 4, 5 ja 6).

- 1) Ammatti-identiteetti on jatkuva kokemusten tulkinnan ja elinikäisen oppimisen prosessi. Se muotoutuu vastauksena kysymykseen "kuka olen tällä hetkellä" ja tämän lisäksi vielä prosessia ohjaa kysymys " miksi haluan tulla?".
- 2) Ammatti-identiteetti viittaa sekä yksilöön että hänen toimintaympäristöönsä.
- 3) Opettajan ammatti-identiteetti muodostuu ala-identiteeteistä, jotka yhdessä muodostavat kokonaisuuden. Merkityksellistä on pyrkimys näiden hyvään tasapainoon. Ala-identiteettien ristiriitaisuus näyttää liittyvän opettajaksi opiskeluun tai ammatissa jo työskentelevän opettajan kohdalla merkittäviin muutoksiin työympäristössä. "Mitä keskeisempi rooli ala-



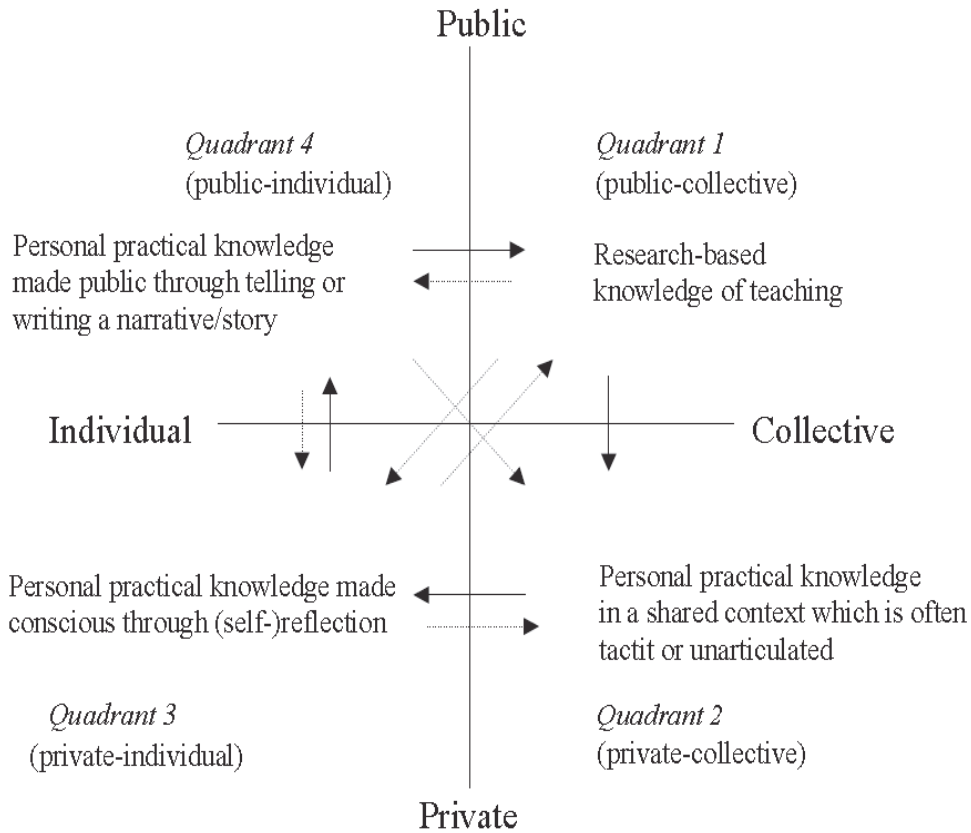
identiteetillä on ammatillisen identiteetin kokonaisuudessa, sitä kriittisempiä ovat siihen liittyvät muutokset.”

4) Opettajan ammatillisen identiteetin yhtenä tärkeänä tekijänä on opettajan oma aktiivisuus ja toimijuus ammatillisen identiteetin muotoutumisen prosessissa. Ammatti-identiteetti ei näin ollen ole jotakin, joka opettajalla on, vaan sellaista, jota hän käyttää hahmottaakseen itseään opettajana. (Beijaard ym. 2004, 122–123.)

Nyt käsillä olevan tutkimuksen taustalla vaikuttaa käsitys identiteetin dialogisesta muovautumisesta sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön kanssa (Ropo 2009a, 6; myös Côté & Levine 2002; Hall 1999). Ammatti-identiteetin prosessissa neuvoteltavissa kokemuksissa (Wenger 1998) on henkilökohtaisen ulottuvuuden lisäksi myös sosiaalinen ja yhteisöllinen ulottuvuus. Heikkinen (2001, 122–123) kutsuu tätä yhteisöllistä ulottuvuutta ammatti-identiteetin kollektiiviseksi osa-alueeksi. Juntunen ja Westerlund (2011) tuovat esiin tärkeät musiikkikasvatustimetodit esimerkkeinä pedagogisista meta-narratiiveista, joihin musiikin opettajat peilaavat ajatuksiaan.

Tutkimukset opettajan ammatti-identiteetistä eivät anna selkeää, yleisesti jaettavaa määrittelyä ammatti-identiteetille, vaan hämmentävät soppaa monilla eri kauhoilla. Beijaardin ym. (2004) tarkastelun tuloksena nousee huomioita siitä, miltä osin tutkimukset jättävät vielä pimentoon tätä maastoa ja millaista tietoa tarvitsisimme valaistaksemme jotakin tästä piilossa olevasta maastosta. Näistä näkökulmista mielenkiintoista tämän tutkimusaiheen kannalta on esimerkiksi se, miten identiteetin ammatillinen puoli on osa kontekstiaan ja muotoutuu vuorovaikutuksessa. Beijaard ym. (2004) nostavat Clandininin ja Connellyn (1995) metaforan opettajan ammatillisen tiedon maisemasta (professional knowledge landscape) mahdollisuutena ymmärtää ja lisätä tietämystä myös näistä pimentoon jäävistä alueista maisemaan liittyvien toimijoiden dialogin kautta. (Beijaard ym. 2004, 124–126.)

Beijaard, Meijer ja Verloop (2004) tuovat keskusteluun oman esityksensä ammatti-identiteetin muotoutumisesta, jossa se ymmärretään ammatillisen käytännön tiedon muotoutumisen prosessina, jota luonnehtii henkilökohtaisesti merkityksellisen ja jaetun kollektiivisesti opettajuuteen liitettävän asiantuntijuuden yhteen nivoutuminen. Tätä voidaan tarkastella heidän esittämänsä kuvion avulla.



KUVIO 4 Ammatillisen identiteetin muotoutuminen opettajan tiedon näkökulmasta (Beijaard ym. 2004, 124.)

Kuviossa identiteetti-prosessin suhde ammatilliseen tietoon näyttäytyy henkilökohtaisen ja julkisen sekä yksilöllisen ja yhteisöllisen ulottuvuuden näkökulmista. Vahvat nuolet kuvaavat sitä identiteetti-prosessin osa-alueita, joka yleensä ymmärretään ammatillisen tiedon muodostumisena (alkaen osiosta 1). Kuitenkin prosessi on monisyisempi, kuten kuvion 4 muut nuolet osoittavat, ja näin ollen myös helposti väärinymmärryksiin johtava ja dialogia vaikeuttava. Beijaard ym. (2004) peräänkuuluttavat, kuinka opettajan ammatillisen identiteetin tutkimuksessa tulisi ottaa huomioon ja kiinnostuksen kohteeksi monenlaiset ja kompleksiset identiteetin muotoutumisen prosessit ja tavat.

Kuten jo edellä toin esiin, tutkimuksissa opettajan ammatti-identiteetin sisällöstä, muodostumisesta tai määritelmästä vallitsee näkökulmien kirjavuus (ks. esim. Beijaard ym. 2004). Mikään näkökulma ei tunnu pystyvän tavoittamaan koko kohdetta, vaan kaikki valaisevat tarkasteltavasta kohteesta kukin oman pienen alueensa. Musiikin opettajan ammatti-identiteettiä käsittelevissä kirjoituksissa ei määritellä ammatti-identiteettiä yhteneväisesti, eivätkä ne muodosta yhtenäistä viitekehystä musiikin opettajan ammatti-identiteetille tai sen muotoutumiselle (ks. mm. Regelski 2007; Woodford 2002). Kuitenkin tämän

moniäänisen tutkimusalueen kautta välittyy ammatti-identiteettiin liittyvien teemojen keskeisyys suhteessa musiikin opettajuuden kehittymiseen. Musiikin opettajuutta ja opettajakoulutusta käsittelevät tutkimukset lähestyvät aihetta eri näkökulmista valottaen esimerkiksi opettajan ammatti-identiteetin rakentumisesta ja kokonaisvaltaisuutta (ks. mm. Dolloff 2007), sen keskeisiä määrittäjiä ja siihen vaikuttavia tekijöitä, odotuksia tai käsityksiä (ks. esim. Bowman 2007; Isbell 2008; Welch ym. 2010), koulutuksen mahdollisuuksia tukea opiskelijan ammatti-identiteetin kehittymistä (mm. Ferm 2008; Dolloff 2007) ja musiikin opettajan työssään tekemien pedagogisten valintojen ja hänen omien musiikillisten kokemustensa suhdetta sekä opettajien kirjoittamien elämäntarinoiden kautta hahmottuvia tekijöitä opettajaidentiteetin muotoutumisessa (Georgii-Hemming 2011). Näiden tutkimusten lisäksi myös muihin musiikkikasvatuskoulutuksen osa-alueisiin keskittyneet tutkimukset nostavat esiin tarpeen kehittää koulutusta tukemaan paremmin identiteetin muotoutumista ja reflektion mahdollisuuksia ammattitaidon rakentumisessa (mm. Ferm 2008; Johansen 2007; Juntunen & Westerlund 2011).

Musiikin opettajien identiteettiä koskevissa tutkimuksissa keskeisenä mainitaan usein tietynlainen jännite, joka muodostuu opettajaksi kasvun tai opettaja-identiteetin ja solistististen esiintymistaitojen ympärille muodostuvan muusikko-identiteetin välillä (ks. esim. Bernard 2005; Roberts 2004; Thiessen ja Barrett 2002; Woodford 2002). Roberts (2004, 37–38) painottaa sitä, että musiikin opettajakoulutuksen olisi pyrittävä ensisijaisesti tukemaan opettaja-identiteetin muotoutumista, jotta olisi mahdollista kokea itsensä ennen kaikkea *opettajaksi*, jolla myös on korkeat musiikilliset taidot. Hän näkee tämän taisteluna, jonka tavoitteena on pitää elävänä sekä opettaja-minä että muusikko-minä. Myös Woodfordin (2002, 690) mukaan musiikkialan opettajakoulutuksen alkuvaiheessa tulisi jo haastaa opiskelijoita pohtimaan käsityksiään itsestään ensisijaisesti muusikoiksi opiskelevina, vaikka näiden käsitysten muuttuminen onkin hidasta, koska käsitykset ovat osin jo ennen ammattiopintoja muotoutuneita. Bernard (2005) kritisoi näkemyksiä, joissa muusikkous ja opettajuus asettuvat vastakohdiksi tai kilpailijoiksi ammatillisessa identiteetissä tai toiminnassa, ja kaipaa rooli-ajattelua laajempaa näkökulmaa musiikin opettajan ammatti-identiteetin pohjalle. Hän käyttää termejä muusikko-opettaja ja muusikko-opettaja-identiteetti kuvaamaan näitä yhteen kietoutuneita identiteetin kerroksia (layers of identity) ja korostaa musiikillisten kokemusten henkilökohtaista merkityksellisyyttä niin tulevaisuuden musiikin opettajan ammatillisessa näkemyksessä suhteessa opettamiseen kuin musiikin opettajakoulutuksen kehittämisen suuntana.

Monta kysymystä ja ristiriitaista tulkintaa liittyy musiikin opettajan ammatti-identiteetin käsitteeseen suhteessa edellä mainittuun muusikko-opettaja -dikotomiaan. Mitä esimerkiksi tarkoitetaan, kun käytetään sanaa muusikko (musician)? Tarkoitammeko julkiseen esiintymiseen, soitto/laulutaidon tasoon tai laajemmin tietotaitoon musiikista liittyvää riittävää tasoa vai esimerkiksi henkilöä, joka ansaitsee elantonsa esiintymällä? Entä sitten pianisti, joka ei voi enää käsivamman takia soittaa, onko hän edelleen muusikko? Vai onko muu-

sikkous henkilökohtaisesti määrittävä? Herää kysymys, onko tämä muusikkouteen ja opettajuuteen liittyvä ammatti-identiteetin jännite itse asiassa ensisijaisesti ammatti-identiteetin vai siihen liittyvän keskustelun ja määritelmien välinen ongelma. Ammatti-identiteettiä luonnehditaan monesti, mielestäni hieman harhaanjohtavasti, sen tyypillisten piirteiden tai sitä kuvaavien roolien kautta. Ymmärrän roolin liian pysyvänä käsitteenä kuvaamaan identiteettiä, joka on mielestäni ensisijaisesti prosessinomainen, dynaaminen käsite. Rooli voisi mielestäni paremmin rinnastua identiteetin ilmausten kautta syntyvään *mielikuvaan*. Langenhove ja Harré (1999) kuvaavat *positioitumisen* käsitteen dynaamisena vastineena staattiselle roolin käsitteelle.

Tulkitsen muusikko-opettaja-jännitteen takana vaikuttavan myös taiteilijaan liittyvää sankaripalvontaa. Esiintyvä taiteilija on jotakin tavallista ihmistä – opettajaa – suurempaa. On hyväksytympää pyrkiä olemaan taiteilija kuin opettaja ja ensisijaisesti opettajaksi aikova saa ”taiteellisesti epäilyttävän” leiman. Kun siis keskustelemme muusikkoudesta musiikin opettajan ammatti-identiteetin osana, ei siis keskustellakaan siitä, ovatko musiikin opettajan musiikilliset taidot riittävät opettajana toimimiseen, vaan oikeastaan siitä, kenellä on oikeus kutsua itseään muusikoksi ja kenen luvalla. Identiteetti-käsittein ilmaistuna: hyväksyykö muusikkojen heimo sellaiset muusikot, joiden muusikkous ja siis musiikillinen tietotaito tulee julkiseksi opettamisen kautta.

Tämän tutkimuksen keskeisenä tarkastelukulmana musiikkipedagogin ammatti-identiteettiin on sen muotoutumisprosessista saatava tieto musiikkipedagogiopiskelijoiden kokemusten tulkinnan kautta. Tutkimuksen taustalla vaikuttaa ajatus tästä prosessista kompleksisena, monikerroksisena ja yksilöstä toiseen erilaisina polkuina toteutuvana ja myös läpi elämän jatkuvana kokemusten ja itseä koskevan narratiivin muokkauksena sekä tulkintana. Opettajuus sekä siihen liittyvät käsitykset opettamisesta ja oppimisesta rakentuvat opettajaksi opiskelussa prosessin kautta, jossa uudet kokemukset ja reflektio prosessoituvat aiempien kokemusten ja käsitysten yhteyteen, muokaten uudenlaisen kertomuksen siitä, mitä on opettaminen, oppiminen ja millainen opettaja minä olen ja millaiseksi haluan tulla. (ks. mm. Beijaard ym. 2004; Connelly & Clandinin 1999; Côté & Levine 2002; Hall 1999; Heikkinen 2001; Krzywacki 2009; McCormack, Gore & Thomas 2006; Ropo 2009a; Yrjänäinen 2010.) Lisäksi pidän tärkeänä korostaa oppimisen ja ammatti-identiteetin muovautumisen eikielellisten ja osin tiedostamattomien narratiivisten prosessien olemassaoloa.

## 2.4 Koulutus ja musiikin opettajaksi kasvu

Vaikka olen edellisessä luvussa kuvannut hämmentävän kirjavia määritelmiä, jotka liittyvät opettajan ammatilliseen tietoon tai ammatti-identiteettiin, hajoaa koulutukseen ja sen kehittämiseen liittyvä keskustelu ja argumentointi vieläkin laajemmalle alueelle. Mistä lähtökohdista koulutusta kehitetään ja arvioidaan? Millaisiin kysymyksiin ja tavoitteisiin pyritään vastaamaan? Nostan erilaisista

näkökulmista tässä luvussa esiin niitä, jotka ovat merkityksellisiä tämän tutkimuksen ja siinä käsiteltävän koulutuksen kehittämisen ymmärtämiseksi. Luvussa 6 tuon esiin sen, kuinka tämän tutkimuksen tulokset suhtautuvat näihin näkökulmiin.

#### 2.4.1 Koulutus ja ammatti-identiteetin rakentuminen

Ajatukset opettajuudesta vaikuttavat siihen, kuinka sen ajatellaan rakentuvan koulutuksessa ja näin ollen siihen, millaista koulutuksen tulisi olla. Heikkisen (1999, 289) mukaan opettajuuden näkeminen narratiivisena ammatti-identiteettinä vaikuttaa myös opettajankoulutuksen muotoutumiseen refleksiiviseksi identiteettityöksi. Hyvän opettajankoulutuksen keskeiseksi elementiksi nousee useiden tutkimusten valossa nimenomaan juuri luoda edellytyksiä ammatti-identiteetin rakentumisen prosessille ja sen tiedostamiselle (ks. esim. Bernard 2005; Connelly ym. 1997; Joseph & Heading 2010; Juntunen & Westerlund 2011; McCormack ym. 2006; Woodford 2002; myös Bullough, Knowles & Crow 1991). Värriin mukaan opettajankoulutuksen on tarjottava opiskelijoilleen mahdollisuus rakentaa identiteettiään erilaisten pedagogisten, intellektuaalisten ja poliittisten näkökulmien vuoropuhelussa. Hän nostaa lähtökohdaksi: ”Mitä on hyvä kasvatus omassa ajassamme?” (Värri 2009, 22–23.)

Siitä, kuinka opettajankoulutuksissa narratiivista identiteetin rakentumista tuetaan ja millaisia koulutuksellisia muotoja ja ratkaisuja tähän on kehitetty, on menetelmällisiä kuvauksia esimerkiksi Heikkisen (2001) ja Korthagenin (2004) tutkimuksissa. Kirjallisuudessa viitataan useasti reflektioon ohjaamisen ja sen tukemisen merkitykseen, jotka näyttäytyvät keskeisinä tekijöinä niin opettajan ammatti-identiteetin rakentumiselle kuin ammattitaidon oppimiselle (ks. mm. Bernard 2009; Ferm 2008; Juntunen & Westerlund 2011; Korthagen 2004; Munby & Russell 1989; Thompson, 2007). Calderhead (1996) tuo myös esiin, kuinka reflektiivisyydellä viitataan hyvin kirjaviin käytänteisiin opettajankoulutuksissa. Useimmin reflektiivisyyden yhteydessä mainitaan menetelmänä kirjoittaminen (ks. mm. Bernard 2009), jota tosin myös Calderheadin mukaan käytetään joissakin koulutuksissa todistuksena reflektiivisten menettelytapojen olemassaolosta tai keskeisyydestä.

Carterin ja Doylen (1996, 139) mukaan opettajaksi kasvaminen tarkoittaa a) muutosta identiteetissä b) henkilökohtaisen ymmärryksen ja ideaalien sovitamista institutionaalisiin realitetteihin sekä c) itseyden ilmaisun tulemista osaksi pedagogista toimintaa. He nostavat ongelmaksi sen, kuinka opettajuuden kehittyminen nähdään liian usein ulkopuolelta jonkinlaisena valtuutuksena tai taitojen saavuttamisena.

Erityisesti taidealan opetuksessa on huomattava substanssiin voimakkaasti liittyvä kokemuksellinen ja emotionaalinen sisältö (vrt. Welch 2009, 155), joka vielä mutkistaa ajatusta musiikin opettamisesta ja oppimisesta (ks. mm. luku 2.2.1 tässä tutkimuksessa). Musiikkikokemuksessa on ymmärtämiseen ja ymmärretyksi tulemiseen liittyviä tunneprosesseja, jotka ovat läsnä kaikissa musiikin opettamisen ympäristöissä tavalla tai toisella. Samoin opetustilanteessa ollaan aina tekemisissä myös ihmisen musiikkisuhteen kanssa, joka heijastaa hä-

nen sisäistä minuuttaan. Musiikin ilmaisukeinot ja musiikillinen ajattelu sisältävät samoja muotoja, joilla mieleemme käsittelee ympäristöään ja suhdettaan siihen. Näin musiikinopetus on aina osittain alueella, joka toimii symbolisten ja ruumiillisten prosessien maastossa, sanojen tavoittamattomissa. (Lehtonen 2004, 15–20.) Tämä kaikkeen musiikinopetukseen liittyvä, sanallisen ja tiedollisen ulkopuolelle jäävä alue, tekee musiikkipedagogin työstä sekä vaativaa että vaikuttavaa. Kuten Lehtonen (2004, 13–16) toteaa, musiikkipedagogiikka on erittäin vaativaa, koska harvassa opetuksessa ollaan tekemisissä niin hienovaaraisten tuntemusten ja tunneilmaisujen kanssa, mutta toisaalta juuri tämä tuo tälle pedagogiikan alueelle myös laaja-alaisia mahdollisuuksia ihmisen kasvun, ilmaisun ja tunteiden käsittelyn tukemiseen. Näin nähtynä musiikkikasvatus on laajempi kenttä kuin pelkkä musiikkiin liittyvien tietojen ja taitojen opettaminen, koska musiikkiin kytkeytyvät reaktiot ulottuvat syvälle ihmisen tiedostamattoman alueelle. Myös Anttila (2004, 1) puhuu musiikin opettamisen ulottumisesta tietoisuuden ulkopuolelle ja opetustilanteesta *ihmisten kohtaamisena ja yhteisenä työskentelynä paremman elämän puolesta*. Hänen mukaansa tätä näkökulmaa ei ole ymmärretty ja osattu riittävästi ottaa huomioon musiikkioppilaitospedagogiikassa. Osasyynä varmasti voidaan nähdä omien musiikkiopintojen pettymysten käsittely opettajan toimintaan vaikuttavana tekijänä. Lehtonen (2004) kuvaa sitä seuraavasti:

”Entä mitä tapahtuu, jos musiikkiunelmissaan pahasti pettynyt ihminen ryhtyy itse musiikkia harrastavan lapsen vanhemmaksi, musiikkikasvattajaksi, musiikkiterapeutiksi tai -kriitikoksi? Mikäli pettymystä ei ole käsitelty, se värittää jatkuvasti ihmisen toimintaa ja pyrkii tavalla tai toisella toistumaan. Tiedostamaton tavoite asettuu menetetyn hallinnan palauttamiseen. Tämä johtaa periaatteessa kahteen suuntaan: empatiaan ja ihmisen musiikkisuhteen traagisuuden syvälliseen ymmärtämiseen tai julmiin vaatimuksiin, vajavaisuutta koskevaan ylenkatseeseen ja suvaitsemattomiin musiikkiasenteisiin.” (Lehtonen 2004, 50.)

Edellä esitetyn pohjalta ei liene tarpeen korostaa narratiivisen identiteettityön keskeistä merkitystä musiikin opettajaksi oppimisessa. Tässä koulutukset ovat vielä kehitystyön alkuvaiheissa, mutta hyviä esimerkkejä kehityksen suunnista on jo olemassa (ks. mm. Huhtanen 2008). Ropo (2009b) luonnostelee mielenkiintoista narratiivisen opetussuunnitelman rakennetta opettajankoulutuksessa. Siinä opettajaopiskelijan ammatillista kehittymistä tarkastellaan kolmella tasolla. Autobiografisen tason tavoitteena on opiskelijan oman opettajaidentiteetin kasvun tukeminen. Seuraavalla, yhteisöllisellä tasolla fokus on ammattikunnan jäsenyyden hahmottamisessa ja kolmannella, kulttuurisella tai globaalilla tasolla keskiöön nousee koulutuksen yleisen merkityksen ymmärtäminen. (Ropo 2009b, 152.) Jään pohtimaan sitä, voidaanko oikeastaan puhua *narratiivisesta opetussuunnitelmasta* vai onko opetussuunnitelma sittenkin *väline* narratiivisen identiteetin rakentumisen prosesseille ja siis näin ollen enemmänkin *työkalu*.

## 2.4.2 Ammatillisen tiedon rakentuminen ja koulutus

Opettamisen oppiminen tai opettajankoulutukset ovat saaneet osakseen kritiikkiä: Munby ym. (2001, 900) mielestä opettajankoulutukset yhä käsittelevät, huo-

limatta opettajan tietämiseen ja tietoon liittyvästä laajasta ja kompleksisesta tutkimustiedosta, tätä aihetta niin kuin se olisi helppo: ”Opetamme opiskelijoille ja sitten he menevät opettamaan.” Myös Uusikylä (2002, 47) nostaa esiin ristiriidan kompleksisen opettamisen taidon oppimisen ja sellaisen koulutuksen välillä, joka tähtää yleensä valmiiden ongelmien yhden ainoan oikean ratkaisun löytämiseen. Cruickshank ja Metcalf (1990) tuovat esiin, kuinka opettajan taitojen kehittäminen vaatii sekä sisältötietoa että taitoja ja tietoja niiden käyttämiseksi ja soveltamiseksi opetuksessa. Heidän mukaansa näitä voidaan oppia jo opinnoissa. Heidän mukaansa siitä vähäisestä tutkimuskirjallisuudesta, jota aiheesta on ollut tuolloin olemassa, voidaan päätellä, että opiskelijat hyötyvät erityisesti sellaisesta koulutuksesta, jossa sisältötiedon (knowledge-of) lisäksi keskitytään opetuskäytänteiden ja opettajan tietämisen taitojen saavuttamiseen (skill-in). (Cruickshank & Metcalf 1990, 491.) En ole vakuuttunut, että näissä asioissa olisi tapahtunut nopeaa ja radikaalia kehitystä, vaan pikemminkin mielestäni vasta kivuliasta ja hidasta tiedostamista.

Wiggins (2007) kiteyttää musiikin opettajan ymmärryksen kolme osaluuetta: ymmärryksen 1) musiikista, 2) oppimisesta ja opetuksesta sekä 3) musiikin oppimisesta ja opetuksesta. Koska tietoa tai taitoa ei voi siirtää sellaiseen, pitää musiikin opettajakoulutuksen edesauttaa sellaisten kokemusten syntymistä, jotka mahdollistavat opiskelijoiden ymmärryksen rakentumisen näillä kolmella osa-alueella. Wiggins kysyykin viisaasti keskeisen kysymyksen: millainen opetussuunnitelma tukee tällaisen ymmärryksen syntymistä? Hänen mukaansa vastaus ei ole sarja erialaisia metodikursseja, vaan mahdollisuus operoida näiden kolmen tärkeän osa-alueen keskeisillä alueilla, jotta ymmärrys niiden vuorovaikutuksesta ja suhteesta toisiinsa voi kehittyä. Wiggins myös esittää, että opettajankoulutus aliarvioi opiskelijoiden pedagogisen ymmärryksen tasoa samoin kuin aliarvoimme lasten musiikillisia kykyjä. Olen hänen kanssaan täysin samaa mieltä siitä, että hyvin rakennettu oppimiskokemus tai *oppimisympäristö* sekä opiskeluryhmän ja opettajan tuki mahdollistavat opiskelijoiden pedagogisissa saavutuksissa odottamattoman hyviä tuloksia ja sama pätee lasten oppimiseen ja musiikillisiin saavutuksiin.

Tässä tutkimuksessa oppimisympäristöllä viitataan nimenomaan sen laajempaan merkitykseen kuin esimerkiksi pelkästään opetuksen toteutustapaan tai käytännön opetusjärjestelyihin (esim. verkko-opetus). Oppimisympäristöllä tarkoitetaan menettelyiden ja työskentelytapojen kokonaisuutta, jolla pyritään edistämään tarkoituksenmukaista oppimista. Konstruktivistinen lähestymistapa korostaa oppijan omaa tiedonrakentajan roolia, jolloin huomio kiinnittyy niihin ympäristön tekijöihin, joiden kanssa oppija on vuorovaikutuksessa ja jotka ohjaavat häntä tiedon rakentumiseen. (Lehtinen ym. 2007, 249.) Kauppi (2004) kuvaa ammattikorkeakoulujen koulutuksen kehittämisen haasteita seuraavasti:

”Uudenlaiset koulutuksen ja työn saumakohtaan verkostoituneet oppimisympäristöt muodostavat jatkuvasti sykkivän ja uudelleen muotoutuvan toimintaympäristön, jota perinteisillä oppimisteorioilla on vaikea ymmärtää. Oppimisessa yhä keskeisemmällä sijalla tuntuvat nousevan yksilöiden, yhteisöiden ja verkostojen oppimista linkittävät lähestymistavat, jotka antavat välineitä ymmärtää ajattelun, uuden tiedon luomisen ja

uudenlaisten toimintakäytäntöjen kehittämisen yhteyttä. Uusi toimintaympäristö koulutuksen ja työn kytköksessä edellyttää uudenlaista oppimista.” (Kauppi 2004, 208.)

Hakkaraisen ym. (2005) mukaan tutkivan oppimisen pohjalta opiskelua tulisi kehittää koostumaan suurista tutkivaan oppimiseen pohjautuvista kokonaisuuksista. Opiskelu vaatii sitoutumista pitkäaikaiseen työskentelyyn suorituskyvyn ylärajalla. Tutkivan oppimisen lähtökohtana olevia ilmiöitä ja ns. tutkittavia ongelmia on seurattava syvälle, kuljettava dynaamista matkaa/prosessia kysymysten ohjaamana, mikäli prosessin halutaan johtavan syvälliseen oppimiseen ja tiedon muotoutumiseen. Tällaisten pitkäaikaisten tutkivan oppimisen prosessien tukemisen merkitys on suuri syvällisen tiedonrakentumisprosessin sekä opiskelijan minän ja identiteetin rakentamiselle, koska nämä vaativat aikaa ja kysymistä. (Hakkarainen ym. 2005, 288-294.)

Murtonen (2004) on tarkastellut motivaation ja erilaisten työtä koskevien käsitysten osuutta asiantuntijaksi kehittymisessä korkeakoulutuksessa ja asiantuntijoiden toiminnassa työelämässä. Hän toteaa, että asiantuntijuus tai sellaiseen kasvaminen ei liity ainoastaan opittuihin, sisältöä koskeviin tietoihin tai harjoituksen tuomaan taitoon, vaan toimintaan vaikuttavat monet muutkin seikat. Hänen mukaansa motivationaaliset ja käsitykselliset seikat ovat tulleet tärkeämmiksi työtehtävien muuttuessa monimutkaisemmiksi ja yhteisöllisemmiksi. Opettajan työssä hänen käsityksensä opettamisesta ovat tärkeässä roolissa ja vaikuttavat hänen käytännön opetukseensa ja esimerkiksi käyttämiinsä menetelmiin ratkaisevasti. (Murtonen 2004, 82-87.) Kaikessa taidetyöskentelyssä ihminen tuo itsensä prosessiin kokonaisvaltaisesti. Vaikka sivusta katsoen näyttäisi, että esimerkiksi lasten ryhmässä opiskellaan musiikin teoriaa liikettä apuna käyttäen, on kokemus lapselle kokonainen, koko persoonallisuutta ja minuutta koskettava kokemus. Tässä kuvaan astuukin opettajan ammatillisuus. Se, millainen käsitys opettajalla on oppimis- ja opetusprosessin kokonaisuudesta sekä opettamisesta itsestään, vaikuttaa siihen, mitä hän tilanteesta ymmärtää ja miten hän ruokkii ja ravitsee tätä syvällistä oppimistilannetta kaikkine puoliineen. Thompson (2007) peräänkuuluttaakin opettajankouluttajien vastuuta mahdollistaa musiikin opettajakoulutuksessa uskomusten analysointi musiikin opettamisesta, koska juuri nämä uskomukset voimakkaasti vaikuttavat oppimiseen ja sitoutumiseen jo opiskeluaikana sekä myös myöhemmin työelämässä. Opiskelijoiden itseensä, taitoihinsa ja oppimiseen liittyvien uskomusten ja käsitysten merkitystä oppimiselle korostaa myös Biasutti (2010).



## **3 TUTKIMUSPROSESSI**

### **3.1 Tutkimustehtävät ja tutkimusote**

Tutkimuksella on kaksi toisiinsa liittyvää tutkimustehtävää. Näistä ensimmäisessä kiinnostuksen kohteena on syventää ymmärrystä musiikkipedagogiopiskelijan opettajuuden kehittymisestä opintojen ja työuran alkuvaiheen aikana. Toinen tutkimustehtävä liittyy tämän opettajaksi kasvun mahdollistamiseen ja tukemiseen. Kuten van Manen (1990, 23, 42) toteaa, fenomenologiset kysymykset eivät etsi ratkaisuja tiettyyn ongelmaan, vaan syvempää ymmärrystä tutkittavaan ilmiöön liittyvistä merkityksistä. Tutkimustehtävät kietoutuvat toisiinsa lisäten ymmärrystämme musiikin opettajaksi oppimisesta ja siihen tähtäävän koulutuksen kehittämisestä:

- 1) Musiikkipedagogiopiskelijoiden opettajuuden ja ammattitaidon kehittyminen**
  - a) Millaisia ovat opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset musiikkipedagogiopintojen aikana?**
  - b) Millaisia merkityksiä näillä kokemuksilla on opiskelijoiden ammatillisessa kasvussa ja käsityksissä tulevaisuuden työelämästä?**
  
- 2) Koulutuksen kehittämisen näkökulma**
  - a) Millainen koulutus ja millaiset rakenteet tukevat opiskelijan oppimista?**
  - b) Millaisia käytänteitä ja menetelmiä on löydettävissä ongelmien ratkaisemiseksi ja opiskelijan oppimisen tueksi?**

Tutkimuksen keskeisenä tehtävänä on opiskelijoiden oppimiskokemuksia tutkimalla lisätä tietoa siitä, kuinka ammattitaito ja asiantuntijuus rakentuvat opintojen aikana ja miten opiskelijan musiikin opettajaksi oppimista voitaisiin tukea. Mielenkiinto kohdistuu siihen, miten opiskelijat kuvaavat merkittäviä pedagogisen oivalluksen hetkiään tai itse tärkeiksi kokemiaan oppimiskokemuksia, sekä siihen, millainen merkitys opettajaksi oppimiselle näillä kokemuksilla näyttäisi olevan. Keskeistä tietoa musiikin opettajaksi kasvuun liitty-

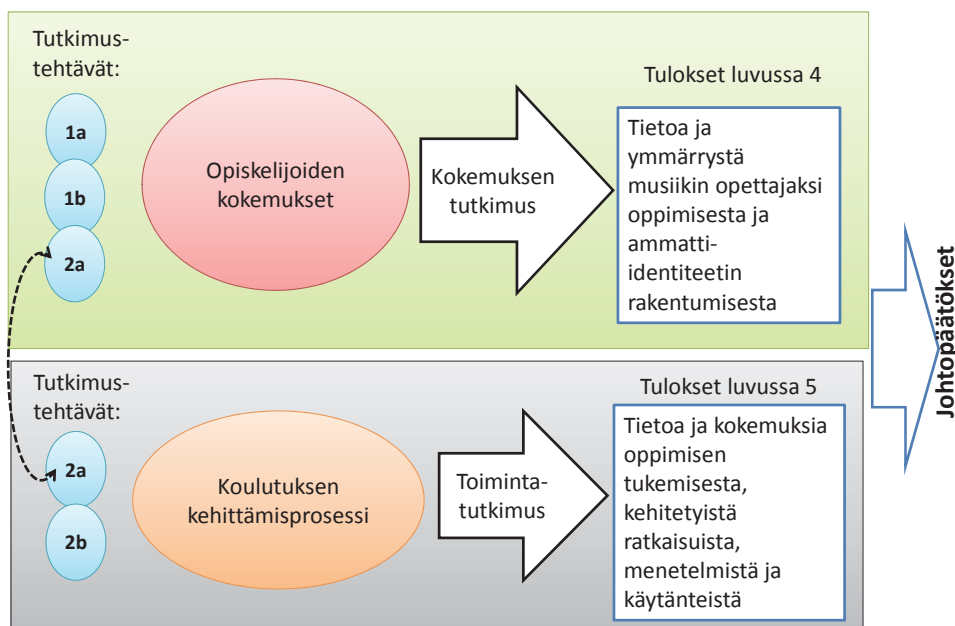
vistä prosesseista ja niiden elementeistä saadaan tulkitsemalla opiskelijoiden ajattelun muuttumiseen johtaneita oivalluksia ja kokemuksia. Tutkimuksen avulla saadaan tietoa musiikin opettajaksi oppimisen keskeisistä elementeistä ja myös niihin vaikuttavista tekijöistä, joihin pureutumalla voidaan kehittää työelämälähtöistä musiikkipedagogikoulutusta.

Oppimisen tutkiminen perustuu niihin tausta-ajatuksiin oppimisesta ja opettamisesta, joita olen käsitellyt luvussa 2. Koska musiikin opettamisen ammattitaito liittyy sen relevanssiin työelämässä, ovat välillisenä tutkimuskohteena myös ne *ammattitaidon ja asiantuntijuuden elementit*, jotka nousevat keskeisinä oppimisen suuntaajina ja opettajuuden rakentajina esille. Opiskelijan oppimisprosessiin ja sen henkilökohtaisiin merkityskytkeisiin keskittyvä tutkimus nojaa käsitykseen, että opettajan oppiminen heijastuu suoraan siihen asiantuntijuuteen ja ammattitaitoon, jolla hän mahdollistaa aikanaan omien oppilaidensa oppimista (vrt. Cochran-Smith ja Fries 2008; myös Loughran 2006).

Opettajaksi oppiminen käsitetään tässä tutkimuksessa muutokseksi tiedoissa, uskomuksissa, ajatuksissa, asenteissa ja taidoissa. Käsillä olevassa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat yksilön oppimisprosessin merkittäviksi koetut tapahtumat, hetket, ajatukset tai oivallukset ja niiden kautta saatu tieto oppimistapahtuman ja -prosessin piirteistä. Olen käsitellyt kokemuksen tutkimukseen ja merkitysten muodostumiseen liittyvää metodologista taustaa luvussa 2.1. Nämä kokemukset valaisevat opiskelijoiden oppimisprosessia sisältämiensä merkityssuhteiden avulla. Tällaista näkökulmaa on hyödynnetty myös mm. musiikkiterapiatutkimuksessa, jolloin kokemus (tietty hetki tai oivalus) ja sen merkityksellisyys toimii eräänlaisena ikkunana muutosprosessiin ("meaningful moments" tai "significant events"). Vaikka musiikin opettajaksi kasvamisen ja terapiaprosessien välillä on selkeä ero tavoitteiden ja asetelmien suhteen, voidaan kuitenkin yhteisenä tekijänä pitää muutokseen tähtäävää aktiivista vuorovaikutuksellista toimintaa. Kummassakin on kysymys itsetuntemuksen syvenemisestä, tunteiden käsittelystä ja reflektiosta, jotka aikaansaavat muutosta ihmisen oman toiminnan tuloksena ja konstruktiona (merkittävät hetket musiikkiterapiaprosessin kuvaajina ks. esim. Amir 1996; Hairo-Lax 2005; merkittävät oppimiskokemukset ks. esim. Nissilä 2007). Käsitusten ja ajatusten muutosta voi peilata myös terapeutin haastattelun ja ymmärtämisen näkökulmiin tulkinnan ja kokemusten analysoinnin toisiaan muistuttavien piirteiden osalta (vrt. Kvale 1996, 78–79.)

Opiskelijoiden oppimiskokemusten rinnalla ja osin niiden kautta tutkimus kohdistuu myös koulutuksen kehittämisen näkökulmiin. Työelämän muuttuneet tarpeet haastavat pohtimaan musiikkipedagogien koulutusta, sen menetelmiä, rakenteita ja muotoutuvaa asiantuntijuutta. Opettajaksi oppimisen elementtien tutkiminen syventää myös ymmärrystämme siitä, miten koulutusta tulisi kehittää, jotta se paremmin tukisi sellaisen musiikin opettamisen ammattitaidon ja asiantuntijuuden rakentumista, jolla opiskelija tulevaisuuden työssään menestyy. Olen kiinnostunut tutkimusaiheestani paitsi tutkijana myös koulutussuunnittelutyöni kehittäjänä.

Tutkimustehtävään 1 syvennyn *kokemuksen tutkimuksen avulla* (ks. tutkimustulokset luku 4). Sen aineisto koostuu kymmenen opiskelijan haastatteluisista. Tutkimusaineiston kokoamisessa hyödynnetään myös aineistotriangulaatiota, erilaisen ja eri tavoin tilanteesta kootun informaation vastakkainasettamista ja vertailua, mikä tässä tutkimuksessa näkyy aineiston täydentämisenä oppimustehtävillä, haastattelijan haastattelulla sekä kouluttajan päiväkirjamerkinnoilla (Eskola & Suoranta 1998, 69; Laine ym. 2007, 24–25; Syrjälä ym. 1994, 44). Myös tutkimustehtävän 2 kysymykseen a) saadaan tietoa opiskelijoiden kokemuksia tutkimalla, mutta tätä koulutuksen kehittämiseen liittyvän tutkimustehtävän tiedonhankintaa täydentää toimintatutkimus Metropolian musiikkikoulutusohjelmassa toteutetusta koulutuksen kehittämisen pilotoinnista vuosina 07–11 (ks. tutkimustulokset luku 5). Tutkimustehtävään 2 liittyviä tuloksia esitellään siis luvussa 4 opiskelijoiden kokemusten analysoinnin ja luvussa 5 toimintatutkimuksen esiin nostamien tulosten valossa. Tutkimustehtävän 2 osaa b) tutkitaan vain toimintatutkimuksen avulla. Tutkimustulosten kokonaisuudesta esitetään johtopäätöksiä ja pohdintaa luvussa 6, joka yhdistää molemmat tutkimustulososat. Tutkimustehtävien ja tutkimusotteiden suhdetta kuvaan kuviolla 5.



1a) Merkittävät oppimiskokemukset 1b) Kokemusten merkitys ammatillisessa kasvussa  
2a) Koulutus ja rakenteet oppimisen tukena 2b) Käytänteet ja menetelmät

KUVIO 5 Tutkimustehtävät ja -otteet tässä tutkimuksessa

Kulttuurisilta-hanke (Liite 1) liittyy käsillä olevaan tutkimukseen toimien tarkasteltavan koulutuksen kehittämisen ja oppimiskokemusten näyttämönä. Se

luo puitteet, joissa opiskelijan kokemustarinaa kerrotaan. Haastateltavien valintaa käsittelen luvussa 3.3.2. Tiedonhankinnan näkökulmasta kokemusten tilanteen yksityiskohtainen ymmärtäminen lisää mahdollisuuksia laajentaa tarvittavaa aineistoa, ja opiskelijan kokemuksen rinnalla voidaan tarkastella esimerkiksi koulutuksen käytäntöjen tai opettajan kokemuksen näkökulmia, jos tämä tutkimuksen edetessä tuntuu olennaiselta. On siis mahdollista saada lisää tietoa jostakin yksittäisestä oppimistilanteesta, sen opetuksellisista ratkaisuksista tai siihen vaikuttaneista tekijöistä. Myös opiskelijoiden kokemuksen sijoittaminen ja merkityksen tavoittamisen luotettavuus kasvaa, kun ymmärrämme enemmän sitä ympäröiviä ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

### 3.2 Opiskelijoiden oppimiskokemukset tutkimuskohteena

Opiskelijoiden oppimiskokemuksiin tutkimuskohteena liittyy ajatus, että ihmisen kokemus ainutlaatuisuudessaan voi sisältää sellaista, joka voi olla myös toisen ihmisen mahdollinen kokemus (vrt. van Manen 1990, 54). Yksittäinen tapaus ja siitä hankittu intensiivinen ja monipuolinen tieto auttavat ymmärtämään kyseessä olevaa tapausta ja sen ilmiötä. Tämän lisäksi laajeneva ymmärrys ja saadun tiedon analysointi johtavat tapauksia yhdistävien piirteiden jäljille ja tätä kautta mahdollisesti myös yleistettävämpään tietoon ja tulkintaan. Yksittäisestä tapauksesta voimme hahmottaa jotakin sellaista, joka lisää ymmärrystämme myös muissa tilanteissa, joihin tätä tietoa on mahdollista käyttää tai soveltaa. Tapaustudkimuksella voidaan tavoittaa yksittäisestä tapauksesta syvälistä tietoa, jolla voimme ymmärtää ja selittää tutkittavaa ilmiötä. (ks. esim. Alasuutari 1995, 215–222; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 130; Laine ym. 2007, 31; Metsämuuronen 2006, 210–212; Syrjälä ym. 1994, 10–16.)

Perttulan (1995) mukaan kvalitatiivista tutkimusaineistoa voi lähestyä ainakin kahden toisistaan poikkeavan ilmiöryhmän näkökulmasta; sosiaaliseen todellisuuteen kuuluvista sekä tajunnallisina merkityssuhteina näyttäytyvistä ilmiöistä. Kuten jo luvussa 2 olen tuonut esiin, näen *opiskelijoiden kuvaamat oppimiskokemukset, opettajaksi kasvuun liittyvät oivallukset sekä ajatukset opettamisesta perusrakenteeltaan ihmisen mielessä tapahtuvina ja niihin liittyvät ilmiöt tajunnallisina merkityssuhteina, joita voidaan tutkia ymmärtävään psykologian menetelmin*. (Perttula 1995, 2009; Latomaa 2009). Olen luvussa 2 tuonut esiin tämän tutkimuksen taustalla vaikuttavaa ihmiskäsitystä ja kokemuksen ymmärtämiseen liittyviä näkökulmia. Luotettava kokemukseen kohdistuva tutkimus edellyttää Perttulan mukaan tutkijan ja käytettyihin tutkimusmenetelmiin sisäänrakennetun ihmiskäsityksen esilletuomista sekä tajunnallisuuden ja ihmisen maailmassa olemisen tavan analyysiä (Perttula 1995, 24–25). Hän tuo lisäksi esiin sen, miten tutkijan oman prosessin on tultava näkyväksi, jotta tutkimuksen lukija voi konstruoida tutkimuksen kulkua. Toisen ihmisen kokemuksen tutkimiseen sisältyy aina oman kokemuksen tunnustelu; toisesta voi ymmärtää vain sen mitä ymmärtää itsestään ja kuten Latomaa toteaa, tutkijan mieli on ymmärtämisen

ainoa väline. (Latomaa 2009, 77; Perttula 1995, 3.) Tämän ymmärryksen synty-  
misen kuvaaminen sekä tulkintaan vaikuttavien prosessien ja oivallusten esiin-  
tuominen on keskeinen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä tekijä. Käsittelen  
tässä luvussa niitä keskeisiä näkökulmia, jotka avaavat tämän tutkimuksen  
taustalla vaikuttavia metodologisia lähtökohtia. Tutkijana pyrin myös kuvaama-  
maan ennakkokäsityksistä alkavaa matkaa, omien käsitysteni jatkuvaa kriittistä  
tarkastelua ja tutkimustyön edetessä muuttuvia käsityksiäni osaksi syvenevää  
ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Varto (1992, 35) kuvaa tätä tarpeena *”osoittaa  
koko tutkimustoiminnan ajan se yhteys tai ne yhteydet, joissa tutkittava, tutkija ja tut-  
kimus ovat yhteisessä maailmassa”* (ks. Varto 1992, 16–37). Tutkijan position ja me-  
todologisten sitoumusten julkilausuminen on oleellista tutkimuksen luotetta-  
vuuden kannalta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–110). Tutkijana olen aina jossakin  
positiossa suhteessa tutkittaviini ja suhteessa ilmiöön, jota tutkin (vrt. Pelias  
2011, 664) ja tämä on läsnä myös tutkimusraportissa (ks. Langenhove & Harré  
1999, 31). Tutkijan on mahdollistettava uuden tiedon ja havaintojen vaikutus  
tutkimuksen käynnistysvaiheessa vaikuttaneisiin ajatuksiin ja oletuksiin tarken-  
taen, suunnaten ja muuttaen niitä tutkimuksen edetessä.

Tutkiessani musiikkipedagogiopiskelijan oppimiskokemuksia olen ole-  
massa paitsi tutkijana myös oppijana, musiikin opettajana, kanssakulkijana ja  
ihmisenä. Tutkijana olen kietoutunut tutkittavieni kanssa samankaltaiseen  
merkitysten kokonaisuuteen, jota ei voi erottaa ihmisenä olemisesta ja ihmisen  
tavasta ymmärtää, mikä tulee esille tutkimuksen kaikissa vaiheissa (Varto 1992,  
14–15, 113). Tämä on tutkimukselle sekä edellytys että haaste. Se luo opiskelijan  
kokemuksen ymmärtämiselle puitteet ja tutkijalle työvälineen, mutta näiden  
hyödyntäminen edellyttää itsensä, mielensä ja tunteidensa ymmärtämistä.  
Omien kokemusteni vuoksi minulle paljastuu opiskelijoiden kerronnasta sellai-  
sia merkityskytkentöjä, jotka mahdollistavat kokemuksen rekonstruoinnin  
opiskelijan merkitysverkostossa. Näin tutkijan merkitysten kokonaisuus voi  
muodostaa tulkintapinnan, työalustan, toisen ihmisen kokemukselle, eivätkä  
nämä sekoitu keskenään. Sen lisäksi minun on haastettava itseni tutkijana ku-  
vaamaan prosessejani riittävällä tasolla avatakseni tätä työskentelyäni ja tutki-  
muksen etenemistä lukijalle, jotta tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu olisi  
mahdollista.

Jotta voisin luotettavasti tavoittaa toisen ihmisen kokemusta siitä kerron-  
nallisesta ilmiöstä, johon hän on sen pukenut, on minun käytettävä kaikki  
mieleni ja ymmärrykseni kapasiteetti, johon vaikuttavat kaikki ihmisyyteni  
ulottuvuudet, koulutukseni ja kokemukseni (ks. luku 3.2.2). Kuten van Manen  
(1990) toteaa, sanat ovat jo menettäneet osan alkuperäisestä merkityksestään, ne  
eivät riitä kertomaan kaikkea. *”The first thing that often strikes us about any phe-  
nomenon is that the words we use to refer to the phenomenon have lost some of their  
original meaning.”* (van Manen 1990, 58.) Tutkittaessa ihmisen kokemusta sitä ei  
voi erottaa ihmisen kompleksisuudesta ja siihen väistämättä liittyvistä erilaisista  
toisiinsa kietoutuvista todellistumisen tasoista, eivätkä nämä ole erotettavissa  
toisistaan ilman, että samalla menetetään jotakin olennaista (Varto 1992, 43).  
Kokemuksen tutkimisen haaste ja mielenkiinto ovat juuri siinä rekonstruoinnis-

sa, jossa toisen ihmisen kokemus hahmottuu siksi, mitä hän yrittää kuvata (vrt. Husu 2004, 26; van Manen 1990).

Ymmärtävän psykologian tutkimuskohteena on symbolisesti rakentunut todellisuus, joka koostuu subjektiivisista merkityksenannoista, kokemuksista. Tämän tutkimusperinteen lähtökohtina ovat rekonstruktivisuus ja hermeneuttisuus, ymmärtäminen. Pyrkimyksenä on symbolisen ilmauksen merkityssisällön selvittäminen; pyritään rekonstruoimaan ilmauksen tuottanut kokemus sellaisena kuin tutkittava on sen kokenut. Metodologisesti keskeistä on tutkittavien mielenliikkeiden seuraaminen ja kokemusten sanallinen ilmaiseminen ja itsereflektio eli tutkittavan introspektio. Tutkijalla on ymmärtävässä psykologian perinteessä myös keskeinen merkitys. Tutkijan mieli ja ymmärrys ovat tutkimusvälineitä. Tästä nousevat keskeiset metodiset käsitteet: tutkijan esiymmärrys, itsereflektio (itseymmärrys), eläytyminen, samastuminen (mielikuvien muuntelu ja vapaa assosiointi), reduktio ja objektivointi (sulkeistaminen ja vastatransferenssin hallinta). (Latomaa 2009, 40.)

Ymmärtävän psykologian perinteissä eri lähestymistavoilla on myös erotavia piirteitä. Hermeneuttisen ja syvähermeneuttisen psykologian perinteiden erona on suhtautuminen tiedostamattomaan kokemukseen. Voidaan myös nähdä erot siinä, pyritäänkö tavoittamaan tietoinen kokemus sinänsä vai sen rakenne. Myös se, miten elämäntilanteen tai kokemushistorian merkitys nähdään kokemuksen ymmärtämisessä, vaihtelee lähestymistavoissa. (Latomaa 2009, 40–43.)

Opiskelijoiden kokemusten tutkimisen keskeisenä näkökulmana on analyysimenetelmien soveltaminen tämän tutkimuksen vaatimalla tavalla. Laadullisessa tutkimuksessa on tiedostettava, kuinka jokainen tutkimustilanne on omanlaisensa, eikä käsitejärjestelmiä tai metodeja voi useinkaan sellaisenaan käyttää (ks. Varto 1992, 93–100). Kuten Perttula (1995) nostaa esiin, on fenomenologisessa psykologiassa tutkittava ilmiö ensisijainen metodin konkreettisen muodon määrittäjä, ja metodia on siis sovellettava tutkittavan ilmiön ehdoilla. Sekä Perttula että Latomaa kuvaavat Adameo Giorgin (ks. Giorgi 1985a; 1985b) fenomenologisen psykologian perustulkintamenetelmää, jonka soveltaminen tutkittavan ilmiön perusluonteen huomioiden sopii heidän mukaansa logiikaltaan kaikkeen ymmärtävään psykologiaan (Perttula 1995, 2009; Latomaa 2009). Käsittelen luvussa 3.4 tarkemmin Perttulan (1995) soveltaman fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän käyttämistä tämän tutkimuksen analyysin lähtökohtana.

Fenomenologian lähtökohtana on oletamus ihmisen maailmasuhteen yleispätevistä ominaisuuksista. Tämä tarkoittaa yhteistä tapaa, jolla ulkoinen maailma rakentuu ihmisen tajunnassa. Fenomenologia korostaa ilmiöiden perusolemuksen löytämistä, tajunnan perusrakenteen sekä muiden todellisuuden universaalien ominaisuuksien olemassaoloa. (Perttula 1995, 29.) *“Phenomenology attempts to get beyond immediately experienced meanings in order to articulate the pre-reflective level of lived meanings, to make invisible visible”* (Kvale, 53). Eksistentiaalisen fenomenologian psykologia pohtii lisäksi, mistä kokemukset saavat sisältönsä (Latomaa 2009). Tässä Perttula (1995) suhtautuu kriittisesti Giorgin fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän taustalla (ks. Giorgi 1985a; 1985b)

vaikuttaviin ajatuksiin suhteessa tutkimuksen päämääriin. Perttula korostaa, että tutkijalla ei ole syytä suhtautua aineistoonsa tietoisesti tulkinnallisesti, mutta ei myöskään jättää huomioimatta psykologisessa tutkimusprosessissa väistämättä olevaa tulkkiutumista, ihmisen ontologisesta perusrakenteesta juontuvaa merkitysyhteyksien muodostumista (ks. Perttula 1995, 34–35). Perttula (1995, 178) tuokin esiin ristiriidan holistisen ihmiskäsityksen ja Giorgin kuvaaman fenomenologisen psykologian metodin välillä, joka kiteytyy näiden erilaisiin oleuksiin ihmisen tajunnan sisällöllisen kokonaisuuden rakentumisen ehdoista.

Tämän tutkimuksen taustalla vaikuttavat eksistentiaalis-fenomenologisen psykologian käsitykset. Näiden mukaan ihminen realisoituu kehollisena, tajunnallisena ja elämäntilanteisuutena (situaationa) ja *kokemuksen tutkiminen on aina tulkintaa*. Heideggeriin perustuvassa psykologian lähestymistavassa kysytään, *mistä todellisuuden osasta merkityksenannot saavat tajunnallisen sisältönsä*. Eksistentiaalis-fenomenologiassa tutkitaan, miten keholliset ja situationaaliset ainekset saavat merkityksen ihmisen tajunnassa ja mistä kokemukset saavat sisältönsä. Latomaa nostaa esiin Lauri Rauhalan ajattelun tuoman tiedostamattoman käsitteen ja esittelee Rauhalaan pohjautuen esitetyt kaksi eri tulkintaa eksistentiaalis-fenomenologisesta psykologiasta. Toinen on Perttulan tulkinta, jonka mukaan tavoitteena on mahdollisimman välittömän refleктоimattoman kokemuksen tutkimus pyrkimyksenä pintatason deskriptio ja merkityksen eksplikoiminen. Toisena tulkintana esitetään Latomaan ja Niskasen syvähermeneuttinen tulkinta, joka sisältää Rauhalan käsitteen tiedostamattomasta. Tämä tulkinta lähtee pyrkimyksestä tiedostamattoman kokemuksen rekonstruktioon, jos sellainen ilmauksen taustalle on syytä olettaa, pyrkimyksenä siis merkityksen eksplikoiminen myös syvätasolla. Tämä näkökulma nojaa ajatukseen siitä, että ymmärtäminen edellyttää aina tulkintaa. (Latomaa 2009, 48–49.) Käsittelen tarkemmin luvussa 3.4 käsillä olevan tutkimuksen etenemistä ja tutkimusanalyysiä fenomenologisen psykologian analyysimenetelmää soveltaen.

### 3.2.1 Hermeneuttisen psykologian käsitteitä

Tarkastelen tässä keskeisiä metodisia käsitteitä hermeneuttisen psykologisen tutkimusotteen taustalla.

**1) Luonnollinen asenne** tarkoittaa arkipäiväistä refleктоimatonta tapaa suhtautua asioihin ja se rakentuu arkikokemuksesta sekä teoreettisesta tiedosta. Latomaan mukaan tämän asenteen tunnistaminen ja tiedostaminen on tärkeää, jotta tutkija pääsee lähelle tutkittavan kokemusta, eikä sekoita siihen omaa tapaansa suhtautua asioihin (vrt. vastatransferenssin käsite) (Latomaa 2009, 50.)

**2) Reduktiolla** tarkoitetaan irtaantumista luonnollisesta asenteesta ja epäolennaisen siirtämistä syrjään tutkittavan ilmiön, kokemuksen moninaisuuden tai rakenteen paljastamiseksi. Reduktioon tarvitaan *sulkeistamista*, joka tarkoittaa etukäteiskäsitysten refleктоintia ja tiedostamista ja sen jälkeen niiden syrjään siirtämistä, jotta tutkittava kokemus voidaan tavoittaa sellaisena kuin se on. Toinen reduktion väline on tutkijan *mielikuvatasolla tapahtuva muuntelu*, jossa

tutkija etsii kokemuksen rajoja ajatuksellisen muuntelun avulla. Tämän muuntelun avulla tavoitetut vaihtoehtoiset merkitykset paljastavat kokemuksen keskeiset merkitykset. (Latomaa 2009, 50.)

**3) Tiivistämisellä ja selkiyttämällä (vrt. deskriptio)** tarkoitetaan ilmauksen keskeisen merkityksen eksplikaatiota. Latomaan mukaan fenomenologisia deskription ja tulkinnan käsitteitä ei voida käyttää tässä tieteenteoreettisessa lähestymistavassa. Hän puhuu deskription sijaan ilmauksen merkityssisällön eksplikoinnista (selventämisestä, julkituomisesta). (Latomaa 2009, 50.) Van Manen (1990) taas sisällyttää fenomenologisen deskription käsitteeseen sekä ilmiötä kuvailevan että tulkitsevan deskription elementit, joiden painotukset vaihtelevat. Hän nostaa esiin kolme näkökulmaa, joissa fenomenologinen deskriptio voi epäonnistua. Ensiksikin esimerkiksi käsitteellistäminen, henkilökohtaiset mielipiteet ja journalistinen kuvailu voivat nousta keskeisiksi, ja itse ilmiön, eletyn kokemuksen kuvaus voi jäädä tavoittamatta. Toisena vaarana hän näkee deskription jäämisen kokemuksen kuvauksen tasolle yltämättä sen eletyn merkityksen tasolle. Kolmanneksi hän nostaa esiin tulkinnan näkökulman hämärty-misen; deskriptio tavoittaa ilmiöstä vain käsitteellisen selventämisen tai teoreettisen ymmärryksen lisäämättä kuitenkaan ymmärrystä itse eletystä kokemuksesta. (van Manen 1990, 26–27.)

Perttula (1995; 2009) tuo esille deskription kaksi merkitystä fenomenologiassa psykologiassa; liittyen toisaalta tutkittavien tapaan tuottaa tutkimusaineistoa ja toisaalta tutkijan pyrkimykseen kuvata tutkittavien kokemus mahdollisimman alkuperäisessä muodossa. Jälkimmäinen liittyy tutkittavan kokemuksen ilmaisun ja tutkijan siitä muodostaman kuvauksen vastaavuuteen tutkittavan alkuperäisen kokemuksen kanssa. (Perttula 1995, 43.)

”Tutkija kohtaa empiirisessä psykologisessa tutkimuksessa tutkittavan ilmiön välttämättä välittyneessä muodossa; sellaisena kuin tutkittava kokemuksensa kuvaa. Tutkijan välittymätön yhteys toisen ihmisen kokemukseen on mahdottomuus.” (Perttula 1995, 43.)

**4) Tulkinta** on ymmärtävässä psykologiassa ymmärrettävä olettamuksena symbolisen ilmauksen merkityssisällöstä ja on välttämätöntä kokemuksen tavoittamiseksi. Latomaa (2009) mukaan tieteessä tulkinta tulee aina perustella, ja hän luopuisi ymmärtävässä psykologiassa kokemuksen kuvaamisesta intuitiivisen evidenssin valossa (Latomaa 2009, 50–51). Van Manen (1990, 26) nostaa esiin Gadamerin ajatuksen merkityksen tulkinnasta; siinä tutkija pyrkii paljastamaan jotakin, johon tutkittava ilmiö itsessään viittaa ja jota toisaalta myös piilottaa. Koska eletyn kokemuksen merkitys on usein piilossa, tutkija siis tutkii itse asiassa jo tulkintaa, josta hän muodostaa oman tulkintansa.

### 3.2.2 Tutkijan mieli työvälineenä

”Tutkijan mieli on tutkimusväline, jonka kehittyneisyydestä ja käyttökelpoisuudesta psykologisen tutkimuksen onnistuminen yksin riippuu. Ymmärtämiselle ei ole muuta välinettä.” (Latomaa 2009, 77.)



Koska tulkinta, joka on siis tutkijan ymmärryksen ja ajattelun varassa, on ainoa keino päästä mahdollisimman lähelle tutkittavaa ilmiötä, kokemusta oppimisesta ja opettamisesta, tuon seuraavassa esille siihen liittyviä psyykkisiä prosesseja ja tämän tutkimuksen taustalla vaikuttavia näkökulmia.

Psykologisessa tutkimuksessa tieteellisyys perustuu tutkijan ajattelemisen taitoon, ymmärryksen ja ajattelun kehittyneisyyteen. Ymmärrys tutkimuskohteesta piiryy hänen tajunnassaan ja rakentuu sen mahdollistamille ulottuvuuksille. (Perttula 2009, 136–145; Latomaa 2009, 77.) Koska tutkijan ymmärrys on kokemuksen tutkijan ainoa työväline, on tämän tutkimuksen kannalta oleellista tuoda tässä esiin koulutukseni ja toimintani musiikkiterapeuttina ja sen psykodynaaminen lähestymistapa (ks. esim. Bruscia 1989; 1998). Vaikka musiikkiterapeutin työ eroaakin tutkijan työstä, yhdistää kumpaakin toisen ihmisen kokemuksen ymmärtämiseen pyrkiminen ja erityisesti omien tunteiden ja ajatusten työstäminen ja prosessointi tähän pääsemiseksi. Koulutuksellani ja työkokemuksellani musiikkiterapeuttina on ollut vaikutusta myös ajatuksiini opettamisesta ja sen tavoitteista. Musiikin opettamisen näkeminen myös syvästi ihmisen kasvua ja eheytymistä tukevana toimintana on vaikuttanut tarpeeseen tarkastella opettamista ja opettajuutta mahdollisimman laajasta näkökulmasta.

Olen tutkijana kiinteästi osa myös sitä koulutustodellisuutta, jossa opettajaksi oppimisen ja kasvun ilmiöitä tutkin. Tämä on paitsi tutkimuksellinen lähtökohta, myös tietyllä tavalla tämän tutkimuksen tekemiseen tarvittavan ymmärtämisen edellytys. Olen kietoutuneena samoihin, mutta myös erilaisiin, merkityskokonaisuuksiin kuin opiskelijat, joiden kokemuksia tutkin. Tehtäväni on käyttää omaa ymmärtämisen horisonttiani työalustana niiden merkitysten tavoittamiseen, joita opiskelijat kerronnallaan kuvaavat. Minun on myös käytettävä omia merkityskokonaisuuksiani muodostaakseni tulkintoja ja uusia merkityskytkentöjä opiskelijoiden kokemusten herättämien tulkintojen pohjalta sitakseni tutkimukseni osat yhteen ja konsturoidakseni sen tutkimuksellisen kokonaisuuden, johon nämä hahmottuvat osat viittaavat. Tämä vaatii paitsi omien käsitysteni jatkuvaa kriittistä tarkastelua, myös tutkimustyön edetessä muuttuvien käsitysteni tuomista osaksi syvenevää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Varto (1992, 35) kuvaa tätä tarpeena ”*osoittaa koko tutkimustoiminnan ajan se yhteys tai ne yhteydet, joissa tutkittava, tutkija ja tutkimus ovat yhteisessä maailmassa*”. (ks. Varto 1992, 16–37.)

Ymmärtävän tutkimuksen metodina on tulkinta, olettamusten tekeminen kielellisen ilmaisun merkitysisällöstä. Ymmärrys eli tekstin merkitysisällön tavoittaminen on lopputulos, joka tulkinnan avulla toteutuu. Psykologinen tulkinta on olettaus ilmiön asemasta henkilön psyykkisissä yhteyksissä. (Latomaa 2009, 64.) Ymmärtämiseen pyrkiminen muodostaa hermeneuttisen kehän, jossa omista lähtökohdista alkava prosessi etenee takaisin niiden syvempään ymmärtämiseen ja oivaltamiseen (Varto 1992, 69). Tässä kohdassa on tärkeää tuoda esiin tutkijan ymmärtämiseen kiinteästi liittyvät metodiset käsitteet; *introspektio* (omien mielenliikkeiden seuraaminen), *vapaa assosiaatio* ja *vasteet*, jotka Tähkä on Latomaan (2009, 65) mukaan selkeimmin tuonut esiin psykoanalyytistä ymmärtämistä käsitellessään.

Tähkä (1997) korostaa sitä, että toisen ihmisen mielen ymmärtäminen vaatii oman mielen maksimaalista käyttöä vastaanottavana, rekisteröivänä ja johtopäätöksiä tekevänä instrumenttina. Hän erottaa käsitteinä selittämisen ja ymmärtämisen. Selittäminen on rationaalista ja yleisesti jaettujen vasteiden käyttämistä johtopäätösten tukena, ja ymmärrys taas on toisen yksilön kokemusmaailmasta saatua tietoa, joka on saavutettu käyttämällä havainnoitsijassa herättämien vasteiden kokonaisuutta. (Tähkä 1997, 225-241.) Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuksen onnistumiselle oleellista on herkkyyden säilyttäminen sille, mikä on minkin kokemuksen aihe (Perttula 2009, 135).

Tähkä (1997) määrittelee *täydentävät vasteet* yksilön emotionaaliseksi reaktioiksi ja toiminnan yllykkeiksi, jotka heräävät vastauksina toisen henkilön sanallisiin ja sanattomiin viesteihin. Nämä ovat läsnä kaikkialla inhimillisessä elämässä ja ne mahdollistavat ihmisille välittömän tiedon toistensa tarpeista ja toiveista. Koska näiden täydentävien vasteiden alkuperä on omistautuneiden vanhempien reaktioissa lapseen, Tähkä tuo esille sen, miten niiden merkitys tiedon lähteenä korostuu ammattiteissa, joissa transferenssi (tunteensiirto) ja uuden kehitysobjektin tarve ovat keskeisessä roolissa, kuten opetustyössä. (Tähkä 1997, 237-242.)

Täydentävää ymmärrystä laajentaa empaattinen ymmärrys. Siinä toisen ihmisen kokemukseen samaistuminen auttaa tämän sisäisen maailman tavoittamisessa ja yksityisten kokemusten subjektiivisen merkityksen ymmärtämisessä. Nämä *empaattiset vasteet* mahdollistavat toisen ihmisen senhetkisen merkittävän tunnetilan jakamista. (Tähkä 1997, 254-265.)

*Vastatransferenssivasteet* voidaan Tähkän (1997, 266-267) mukaan ymmärtää epäonnistumisena käyttöä informatiivisesti emotionaalisia vasteita. Tutkijana psykologisen ymmärtämisen rajat liittyvät myös keskeisesti tähän ilmiöön. Latomaa (2009) tuo esiin tutkijan tutkimustilanteessa heräävät hänestä itsestään kertovat ja hänen menneisyydestään nousevat mielikuvat ja tunteet, jotka häiritsevät ymmärtämistä ellei niitä tiedosteta ja kyetä erottamaan empaattisista ja täydentävistä vasteista. Tutkittavan ymmärtämiselle olennaista on *vasteiden integraatio*, jossa näiden tuottamaa informaatiota reflektoidaan ja koetellaan suhteessa aineistoon. (Latomaa 2009, 66.)

Edellä mainittujen lisäksi keskeinen merkitys on myös *intuitiolla* tutkijan ymmärryksen välineenä ja tulkintaan johtajana. Perttula (2009) kuvaa tutkijan analyysivaiheeseen liittyvässä kokemuksen uudelleen kokemisen vaiheessa intuitiivista otetta siten, että tutkijan ei tässä vaiheessa tarvitse etsiä jaettavissa olevia ilmaisun tapoja muodostuvalle ymmärrykselleen. Fenomenologinen ymmärtäminen tutkijan uudelleen kokemisenä saa hänen mukaansa tässä vaiheessa tapahtua sanattomasti, tuntien ja kokien. (Perttula 2009, 146.) Perttulan (2009) kuvaaman intuitiivisen muodostumassa olevan ymmärryksen kehittämisen tutkijan luotettavaksi ymmärrykseksi vaatii introspektiivistä tutkimista ja rationaalista, tosiseikkoihin perustuvaa testaamista. Tässä nojaudun Tähkän (1997) käsityksiin intuitiivisista oivalluksista omnipotenssin kokemuksesta sisältävinä voimakkaan affektiivisten tekijöiden ohjaamina kokemuksina. Jotta nämä johtaisivat lähemmäs sekä oman itsen kokemusten että toisen ihmisen sisäisten

kokemusten aitoa ja tarkkaa ymmärtämistä, on siedettävä epätietoisuutta ja koottava kärsivällisesti sellaisia integratiivisiin oivalluksiin tarvittavia elementtejä, jotka tämän mahdollistavat. (vrt. Tähkä 1997, 269–271.) Minun on tutkijana siedettävä itsessäni juuri tuo mainittu moniulotteinen, epämääräinenkin tunteiden ja kokemusten kietoutuma ja käytettävä sen esiin nostamia ajatuksia ja tunteita aktiivisen reflektion ja analysoinnin kautta välineenä mahdollistamaan syvällistä tulkintaa, johon aineisto, opiskelijoiden kokemukset, antaa materiaalin.

### 3.3 Tutkimuksen eteneminen

#### 3.3.1 Haastattelu tiedonkeruumenetelmänä tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa opiskelijan merkittäviä oppimiskokemuksia lähestytään kerronnallisen haastattelun avulla, jossa pyritään antamaan haastateltavalle mahdollisimman suuri kertomisen vapaus (vrt. Aaltonen & Leimumäki 2010, 120; ks. myös Husu 2004, 27; Kujala 2007). Husu (2004) kuvaa tämän kerronnallisuuden näkökulman liittävän tunteet kiinteäksi osaksi kielen, ajattelun ja toiminnan kokonaisuutta, mikä mahdollistaa kertomuksellisen tiedon tuoman lisän tieteelliseen tapaan lähestyä ja ymmärtää asioita, jossa järki ja tunteet on perinteisesti erotettu selvästi toisistaan.

Tässä tutkimuksessa on haastateltu kymmentä opiskelijaa (tästä tarkemmin luvussa 3.3.2). Haastattelun tavoitteena oli mahdollisimman vapautunut tilanne, jossa opiskelijan omaan pohdintaan, tunteiden, tunnelmien, kokemusten ja oman oppimisen reflektointiin on tilaa ja aikaa. Hyvin toteutettu palautteen keruu toimii parhaimmillaan hyvänä itsereflektiona ja oppimisen todentumista edesauttavana prosessointitilanteena. Lisäksi tutkimuksen kannalta haastattelutilanteessa saavutettu luottamus on tärkeä siksi, että se vaikuttaa suoraan haastattelun antiin ja siten aineiston luotettavuuteen ja tutkimuksen tuloksellisuuteen. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 94.) Myös Perttula (1995, 112, 115) toteaa esimerkiksi teemahaastattelulla kerätyn aineiston ongelmallisuuden, jos haastattelussa pysyttäydytään tiukasti edeltä käsin määrätyissä teemoissa. Hänen mukaansa fenomenologisessa psykologisessa tutkimuksessa tutkittavalle on annettava mahdollisuus kuvata mitä tahansa kokemuksia, joita hän elämäntilanteeseensa liittää.

Perttulan (1995) mukaan pyrittäessä saamaan esille tutkittavien välitön kokemus on haastattelutilanne järjestettävä niin, että tutkittava voi kuvata mahdollisimman vapaasti juuri niitä kokemuksia, jotka hän arkipäivässään tutkijaa kiinnostavaan asiaan liittää. Päämääränä olisi haastateltavan mahdollisimman yksityiskohtainen kuvaus ilman omaa tarkoituksellista tulkintaa. (Perttula 1995, 65–67.) Myös Kansanen (2004, 93) korostaa, että pedagogista ajattelua pitää tutkia niin, että kysyjän odotukset eivät vaikuta vastaamiseen.

Tässä tutkimuksessa tutkijan paikan tekeminen sosiaalisesti neutraaliksi toteutui toisen henkilön tekemänä haastatteluina. Tutkijan toimiminen juuri näiden opiskelijoiden vastuopettajana ja aktiivisesti koulutuksen suuntaa ke-

hittäneenä henkilönä olisi voinut vaikuttaa heidän kokemustensa kuvailuun. Tutkijan ja tutkittavien kiinteä vuorovaikutuksellinen suhde olisi voinut tuoda tulkinnan mukanaan jo tähän tilanteeseen ja näin vaikuttaa opiskelijan omaan reflektioon kokemuksestaan. Vastuuopettajan roolin muuttaminen neutraalimmaksi tutkijan rooliksi taas olisi voinut tuntua torjuvalta ja kokemuksen koetun olemuksen kuvailua estävältä. (ks. Perttula 2009, 155.) Tuttujen kesken tehdyn tutkimushaastattelun ongelmallisuuteen viittaa myös Pöysä (2010, 157), joka tuo esiin tuttuuteen liittyvät ”kyllähän sinä sen jo tiedät”-oletukset. Tästä syystä tämän tutkimuksen kannalta on oleellista, että haastattelijana toimi ope- tushenkilö, jolla ei ole keskeistä roolia opiskelijoiden opinnoissa; toisaalta hän oli teatteri-ilmaisuuden ohjaajana luotettu ja riittävän tuttu kouluttaja. Tällä tutki- jatriangulaatiolla pyrin estämään esimerkiksi opettajan oletettuihin odotuksiin vastaamista tai lojaalisuuden mukanaan tuomaa, omista kokemuksista kerto- mista vaikeuttavaa ja tutkimusaineistoa ohjaavaa vaikutusta (vrt. Laine ym. 2007, 25). Vapaaehtoisuuteen perustuvassa haastattelututkimuksessa (13 opis- kelijasta haastatteluun osallistui 10) tutkittavien ja tutkijan välillä ei myöskään ole ollut riippuvuussuhdetta, joka vaikuttaisi tietojen antamisen vapaaehtoisuu- teen tai haastattelun sisältöön (ks. Eskola & Suoranta 1998,55). Tästä kertoo haastattelujen sisältämän kerronnan vapaus ja koulutusta tai kouluttajia myös kriittisesti arvioivat mielipiteet.

Haastattelussa rohkaistiin opiskelijaa kertomaan omista kokemuksistaan juuri niin kuin hän haluaa, sillä tasolla, johon hän on valmis. Tätä haastattelu- menetelmää voisi hyvin verrata Karlssonin (2005) sadutus-menetelmään; ”*Kerro satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.*” (Karlsson 2005, 44.)

Haastattelija johdatteli haastateltavan kertomisen alkuun esimerkiksi seu- raavasti (katkelmat haastattelujen litteroidusta aineistosta):

H: No jos sä nyt palautat mieliin tota viime vuotta? Ni mitä kokemuksia sieltä nousee ja miten sä kuvailisit sun oppimiskokemuksia. Merkittäviä hetkiä mitä sieltä nousee. Ihan, ihan saa olla missä aikajärjestyksessä tahansa tai mihin aiheeseen, kurssiin liitty- en tahansa.

Lehtomaa (2009) pitää avointa haastattelua toimivana aineistonkeruutapana fe- nomenologisessa tutkimuksessa. Hän luonnehtii haastattelutilannetta keskuste- luksi, joka etenee haastateltavan ehdoilla ja jossa jokaiselle haastattelulle muo- dostuu haastattelun kuluessa omalaisensa tema-alueet. Haastattelija voi kui- tenkin ohjata haastattelun kuluessa haastateltavaa kuvaamaan kokemuksiaan tutkimuksessa kiinnostaviin elämäntilanteen ulottuvuuksiin. (Lehtomaa 2009, 170.) Tässä tutkimuksessa haastattelijan rooli on ollut tukea haastateltavaa ko- kemuksensa kuvailussa, tarkentaa ja syventää ilmaisua, kuten seuraavasta esi- merkistä käy ilmi:

H: Kerro lisää vielä tuosta. Kiinnostaa.

Hyväksyvän ilmapiirin luominen ja omien henkilökohtaisten kokemusten mer- kitykselliseksi kokeminen oli kohtaamisen tärkein päämäärä. Haastattelutilan-

teessa pyrittiin kaikin keinoin välttämään opiskelijalle mahdollisia syntyviä suorituspaineita siitä, osaako hän kertoa ”oikeanlaisia kokemuksia”. Haastattelutilanteen tavoitteena oli antaa tilaisuus ja vapaus kertoa kaikenlaisista musiikkipedagogi-opintoihin liittyvistä kokemuksista ja tunteista, niin positiivisista kuin negatiivisistakin. Tässä haastattelija onnistui erittäin hyvin. Hän vapautti kertomaan ja syventämään kertomisen tasoa, pelkän tapahtumien raportoinnin tai listaamisen sijaan ja kannusti kertomaan omasta kokemuksesta ja näkökulmasta niiden ainutkertaisuutta tukien.

H: Niin, no mut mä haluan sanoa tässä vaiheessa, et sä puhut omasta kokemuksesta käsin ja sä oot sen oman kokemuksen asiantuntija.

Luottamuksen ja omalle reflektiolle tilaa antavan vapaan ilmapiirin luominen on onnistunut hyvin ja lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tästä esimerkkinä opiskelija T8 kommentti haastattelijalle:

Sä oot itseasias aika tommonen terapeutin, et mul tulee semmonen, että puhunkohan mä nyt ollenkaan enää tästä vuodesta. T8

### 3.3.2 Haastateltavat ja haastattelujen eteneminen

Metropolia Ammattikorkeakoulussa musiikkipedagogi-AMK-tutkintoa opiskelevat ovat jo opintoihin hakeutuessaan valinneet tietyn erikoistumisalan, esimerkiksi sellonsoitto, teoria ja säveltapailu tai varhaisiän musiikkikasvatus ja taiteen soveltava käyttö. Tähän tutkimukseen valitsin haastateltavaksi opiskelijoita varhaisiän ja taiteen soveltavan käytön erikoistumisalalta, koska heidän koulutuksensa kehittäminen toimi pilotointina myös muiden erikoistumisalojen koulutuksen pedagogisia sisältöjä kehitettäessä. Keskeistä oli myös, että Kulttuurisilta-hankkeen fasilitoiman intensiivisen koulutuksen kehittämistyön myötä juuri tämän erikoistumisalan opiskelijat olivat saaneet kokea uusia opetustapoja, opetuskäytänteitä ja kouluttajia. Heidän koulutuksensa arki on koostunut vuorovaikutuksellisista, toiminnallisista kokonaisuuksista eri opintojaksojen ja työelämäprojektien muodossa sekä ajankohtaisten musiikkikasvatuksellisten haasteiden kohtaamisesta. Kulttuurisilta-hanke toimi koulutuksen kehittämisen pilottilaboratoriona, jossa oli mahdollista toteuttaa uudenlaisia opetuskäytäntöjä ja dokumentoida toimintaa monella tavalla, mikä antoi mahdollisuuksia myös tämän tutkimuksen toteuttamiselle.

Haastateltavaksi valikoitui kymmenen musiikkipedagogiopiskelijaa, jotka ovat osallistuneet opinnoissaan useisiin Kulttuurisilta-hankkeen osaprojekteihin. Esitin avoimen kutsun oppimiskokemuksista kertovaan haastatteluun toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoille, joita oli kaikkiaan 13. Heistä kymmenen halusi osallistua haastatteluun, joka toteutettiin tässä vaiheessa sekä Kulttuurisilta-hankkeen itsearviointia (Huhtinen-Hildén 2009) että myöhempää tutkimuskäyttöä varten. Opiskelijoilta kysyttiin lupa haastattelun käyttöön sekä suullisesti että kirjallisesti. Päätettyäni ryhtyä väitöskirjatutkimukseen tämän aineiston pohjalta tarkensin vielä kirjallisesti tutkimukseeni liittyviä tietoja (liite

2) sekä varmistin rahoittajan edustajalta oikeuden aineiston käyttöön väitöskirjatutkimuksessani.

Tämän tutkimuksen alkaessa minulla oli tarkoituksena tehdä ensin haastattelut varhaisiän musiikkikasvatuksen ja taiteen soveltavan käytön erikoistumisalan opiskelijoille ja sen jälkeen toteuttaa haastatteluja myös muiden erikoistumisalojen opiskelijoille. Suunnittelin tätä siksi, että luvussa 1.3 mainitsemani tavoite musiikin opetukselle yhteisten nimittäjien löytämisestä olisi ehkä helpottunut, jos myös instrumenttipedagogin erikoistumisalan opiskelijoiden kokemukset olisi voitu assosoida tämän tutkimuksen tuloksiin. Tästä suunnitelmasta luovuin, koska kymmenen ensin toteutetun haastattelun muodostama aineisto oli jo hyvin laaja ja monipuolinen. Viitataan tässä myös luvussa 3.2 esittämiini tapaustutkimusta ja kokemuksen tutkimusta koskeviin näkökulmiin, joiden valossa musiikkipedagogiksi opiskelevien opiskelijoiden kokemukset ovat aina yksittäisiä tapauksia, mutta sisältävät sellaisia laatuja, joita tutkimalla saamme tietoa musiikin opettajaksi oppimiseen liittyvistä elementeistä myös laajemmin. Vaikka haastatellut opiskelijat ovat siis kaikki varhaisiän musiikkikasvatuksen ja taiteen soveltavan käytön erikoistumisalan opiskelijoita, heidän oppimiskokemuksensa lisäävät ymmärrystämme myös musiikin opettamiseen liittyvän ammattitaidon ja asiantuntijuuden oppimisesta yleisesti.

Tämän tutkimuksen tulosten ymmärtämisen, tutkimuksen luotettavuuden ja tulosten yleistettävyyden kannalta on olennaista todeta haastatteluaineiston moniulotteisuus ja laajuus. Haastateltujen opiskelijoiden anonymiteetin turvaamiseksi kuvailen aineiston ulottuvuuksia yleisluontoisesti.

Kaikki haastatellut opiskelijat olivat naisia, iältään haastatteluhetkellä 21–32-vuotiaita. Kolmella opiskelijalla ei ollut kasvatus-, opetus- tai taidealan työkokemusta, muilla haastateltavilla oli taustalla kokemuksia mm. päiväkodin, musiikkileikkikoulun opettajan, lastentanssin ohjaajan, muusikon, näyttelijän, ilmaisutaidon ohjaajan, kuoronjohtajan ja soitonopettajan työtehtävistä. Ylioppilastutkinnon lisäksi yhdellä opiskelijalla oli ammatillinen tutkinto, yhdellä sosionomi AMK- tutkinto ja yksi opiskeli haastatteluhetkellä yliopistossa toista tutkintoa, johon liittyivät aineenopettajaopinnot. Haastateltavat edustivat laajasti eri pääinstrumentteja: laulu (sekä klassinen että pop/jazz), piano, jousisoitin, puhallinsoitin (yhteensä viisi eri pääinstrumenttia) ja lisäksi muutamalla oli kohtuullisen pitkät opinnot myös sivuinstrumentin osalta (mainintana esim. soitonopettajana toimiminen siinä).

Seitsemän opiskelijaa mainitsee ammatillisen kiinnostuksen instrumenttipedagogiikkaan, toimimisen soitonopettajana ja/tai instrumenttipedagogiikan opintojen sisällyttämisen vapaavalintaisiin opintoihinsa. Tutkimustulosten yleistettävyyden kannalta tämä on merkityksellistä. Haastatelluilla varhaisiän musiikkikasvatuksen ja taiteen soveltavan käytön erikoistumisalan opiskelijoilla on huomattava kiinnostus myös instrumenttiopetuksen sisällyttämiseen musiikkipedagogin ammattitaitoonsa. Tämä käy ilmi myös siitä, että kahdella opiskelijalla on joko ennen tai jälkeen musiikkipedagogi-AMK-tutkinnon ollut opiskelupaikka myös instrumenttipedagogiikan erikoistumisalan AMK-tutkintoon, ja yksi opiskelija kertoo päässeensä aloittamaan molemmissa, mutta va-

linneensa varhaisiän erikoistumisalan. Tämä on huomionarvoinen asia siksi, että tätä kautta aineisto muotoutui monipuoliseksi ja musiikin opettajaksi kasvua monista eri näkökulmista valottavaksi. Aineiston kattavuus musiikkipedagogin tutkinnon eri ulottuvuuksien osalta vahvisti jo mainitsemaani päätöstä pitäytyä vain varhaisiän ja taiteen soveltavan käytön erikoistumisalan opiskelijoissa.

Nämä haastattelut toteutettiin touko-kesäkuussa 2009 ja nauhoitetut haastattelut litteroitiin tarkasti elokuussa 2009. Litterointityöhön saamani apu antoi minulle mahdollisuuden siirtyä nopeasti aineiston analyysin pariin, millä oli suuri merkitys tutkimustyön tiiviiseen ajalliseen etenemiseen. Haastatelluille opiskelijoille lähetettiin litteroidut versiot omista haastatteluistaan sähköpostitse syyskuussa 2009 ja heitä rohkaistiin vielä sähköpostitse ja henkilökohtaisesti kommentoimaan tai antamaan palautetta haastatteluihin liittyen. Tässä vaiheessa opiskelijoilla ei kuitenkaan ollut erityistä kommentoitavaa.

### **3.3.3 Analyysin käynnistyminen, keväällä 2010 toteutetut uudet haastattelut ja aineistotriangulaatio**

Huhtikuussa 2010 tapasin ohjaajani Erja Kososen ja hänen kanssaan käymäni antoisa keskustelu toimi tutkimustehtävieni tarkentumisen kannalta keskeisenä oivalluksen hetkenä, jonka pohjalta tutkimukseni kaksi linjaa alkoivat hahmottua. Pohdintojeni tuloksena myös toimintatutkimuksellisen näkökulman rooli osana tutkimukseni kokonaisuutta alkoi kirkastua. Myös toinen tärkeä tutkimukseni etenemistä ohjaava päätös vahvistui tässä ensimmäisessä ohjaustapaamisessa. Päätin syventää case-tutkimusta näiden 10 haastateltavan kohdalla ja toteuttaa uudet haastattelut näille opiskelijoille sen sijaan, että olisin lisännyt haastateltavien määrää. Kuten Latomaa (2009, 55) toteaa, erityisesti reflektoitujen kokemusten ja kokemusten muutosten tutkimus saattaa edellyttää useampaa haastattelukertaa.

Keväällä 2010 näistä kymmenestä haastateltavasta kuusi lupautui uuteen haastatteluun. Yksi opiskelija oli ollut lukuvuoden 09–10 poissa opinnoista, joten häntä en nähnyt mielekkäänä tässä vaiheessa haastatella uudelleen. Kolme haastateltavaa jättäytyi pois elämätilanteensa takia (haastatteluja oli mahdollista tehdä vain touko-kesäkuussa 2010). Haastattelutilanteen lähestyessä vielä kaksi opiskelijaa peruutti osallistumisensa kesätöiden tai matkan vuoksi. Luulen, että myös valmistuminen ja opintojen päättyminen vei motivaatiota osallistua koulutuksen kehittämiseen tähtäävään tutkimukseen.

Huhtikuussa 2010 aloitin myös ensimmäisen analyysikierroksen 10 ensimmäiselle haastattelulle. Opiskelijoiden haastattelujen analyysiprosessia kuvaan yksityiskohtaisesti luvussa 3.4. Näiden kymmenen analysoidun haastattelun pohjalta laadin uusia haastatteluja varten (touko-kesäkuussa 2010) haastattelijaa varten eräänlaisen muistilistan. Tämän tarkoituksena oli varmistaa, että ensimmäisessä haastattelussa esiin nousseet oivallukset, kiinnostukset ja kehityshaasteet saisivat jatkoa. Mitä ensimmäisen haastatteluhetken pedagogille on tapahtunut, millaisen matkan hän on kulkenut toiseen haastatteluun mennessä? Miten tämä kulunut vuosi on opinpolulla kuljettanut? Jokaisen opiskelijan

haastattelua varten tuli hieman eri tavoin painottunut lista, mutta vastoin ennakko-odotuksiani päädyin kaikkien kohdalla analysoitujen tekstien pohjalta varsin samantyyppisiin kysymyksiin. Haastattelijalle annettuna tärkeänä ohjeena oli pyrkimys ilmaisun vapauteen, kuten edellisessäkin haastattelussa ja näin hänen tuli käyttää tukikysymyslistaa vain, jos sen kysymykset eivät opiskelijan omassa kerronnassa tulleet esiin. Seuraavassa haastattelijalle 13.5.2010 antamani ohjeistus haastattelutilanteeseen.

Kerro tärkeistä/merkittävistä oppimiskokemuksistasi ja oivalluksistasi matkalla musiikkipedagogiksi.

- Edelleen tärkeintä on läsnäolo ja esille nousevien kokemusten ja ajatusten ”syvyyteen kulkeminen yhdessä opiskelijan kanssa”, juuri niikuin olet viimevuonnakin haastatteluissa hienosti toiminut!
- Lisäksi tärkeää on haastattelutilanteessa tärkeältä tuntuvien lisäkysymysten esittäminen ja tarkentaminen.
- Tämän lisäksi, jos nämä eivät muuten nouse kokemuksissa ja niiden reflektoinnissa esille, olen koonnut pienen kysymyspatterin jokaiselle erikseen. Niissä on osin samoja kysymyksiä ja todennäköisesti nämä ovat siinä mielessä turhia, että uskon useimpien asioiden nousevan itsestään tuossa kerronnassa esiin.

Kuten luvussa 3.4 käy tarkemmin ilmi, ensimmäisten haastattelujen tuoma informaatio oli syvä ja laaja. Vuonna 2010 tehdyt neljä uutta haastattelua eivät näyttäneet tuovan enää ratkaisevasti erilaista materiaalia jo hyvin laajaan ja syvälliseen aineistooni vuonna 2009 tehdystä 10 haastattelusta, joten niiden rooli opiskelijoiden kokemusten tutkimuksen näkökulmasta oli enemmän aineiston riittävän syvällisyyden toteaminen.

Täydentääkseni vielä haastattelutilanteista saamaani tietoa haastattelin itse haastattelijan. Hänen reflektionsa haastattelutilanteista auttoivat minua sijoittamaan aineistoani kontekstiinsa sekä toivat näkökulmaa tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun (ks.luku 6.3).

Pohdintojani laajentaakseni ja aineistoani peilatakseni pyysin myös 2010 haastatteluihin osallistuneilta opiskelijoilta heidän opinnoissaan aiemmin tekemiään, opettajuuden pohtimiseen liittyviä oppimistehtäviä tutkimuskäyttöön. Koska olen toiminut haastatteluihin osallistuneiden opiskelijoiden kouluttajana, koin tutkimuseettisesti erityisen tarpeelliseksi korostaa tämän pyynnön vapaaehtoisuutta ja sitä, että se ei mitenkään liity heidän opinnoissaan minulle toimittamiinsa oppimistehtäviin. Tähän pyyntöön sain vastauksena viisi oppimistehtävää, mistä olin yllätynytkin, koska kyselyni sattui juuri kesäloman alkamisen kynnykselle (muutama opiskelija kertoi myös jälkikäteen olleensa niin kriittinen tuottamiaan tehtäviä kohtaan, ettei halunnut niitä toimittaa). Näillä tehtävillä oli omaa ajatteluani virkistävä vaikutus analyysivaiheessa, ja yhden opiskelijan kohdalla ne toivat sellaista lisävalaistusta haastattelussa esitettyihin pohdintoihin, että käytin sitaatteja hänen oppimistehtävästään myös tutkimusraportissani.

Sekä haastattelijan haastattelu että oppimistehtävät mahdollistavat tässä tutkimuksessa oppimiskokemusten analyysiä täydentävän aineistotriangulaati-



on (ks. luku 3.1) Myös itse kouluttajana pitämäni päiväkirjaa (K1) opetustilanteissa heränneistä ajatuksista, kokemuksista ja tunteista olen käyttänyt yhden selkeän opetustilanteen osalta heijastamaan kouluttajan kokemusta samasta opetustilanteesta.

### 3.3.4 Haastattelusitaattien käyttö tutkimusraportissa

Käytän tutkimushaasteltavista juoksevaa numerointia T1-T10, joka on muotoutunut sattumanvaraisesti arkiaikataulujen määrittämän haastattelujen tekojärjestyksen mukaan.

Litteroinnissa on kirjattu erittäin tarkasti tauot, niiden pituudet ja henkäyksestä syntyneet ylimääräiset äänneet. Tutkimustuloksia esitellessäni olen tässä vaiheessa poistanut taukomerkit ja ylimääräiset kirjaimet esim. *mahdollisimman paljon .hhh myöskin = mahdollisimman paljon myöskin*. Lisäksi olen litteroidusta tekstistä poistanut luettavuuden helpottamiseksi jotkut saman sanan toistot ja ymmärtämistä hankaloittavat välisanat puheessa (niinkun, tota..) ja kerronnassa toivottua, sopivampaa ilmaisua etsiessä tuotetut sanat, jotta lukijan olisi helpompaa tavoittaa lauseen merkitys. Myös luettavuuden mahdollistavat välimerkit ja isot kirjaimet on lisätty tässä vaiheessa, jos se tekstin ymmärrettävyyden kannalta on ollut tarpeen.

Käytän esimerkkinä haastateltavaa T2.

litteroitu teksti:

ni .hh niin ei ollu semmonen olo että olis ollu minkäänlaista ohjaus .hh tai vetovastuuta siinä hommassa vaan se oli semmonen yhteinen tilanne joka menee eteenpäin niin ku kaikkien .hh ehdoilla ja miten (.) niin ku (.) siinä toimitaan ja tehdään (.)

luettavaksi muokkamani sitaatti:

niin ei ollu semmonen olo, että olis ollu minkäänlaista ohjaus tai vetovastuuta siinä hommassa, vaan se oli semmonen yhteinen tilanne, joka menee eteenpäin kaikkien ehdoilla ja miten siinä toimitaan ja tehdään. T2

## 3.4 Haastattelujen analyysiprosessi

Opiskelijoiden merkittävien oppimiskokemusten tutkimisessa sovellan fenomenologisen psykologian analyysimenetelmää (ks. Perttula 1995) tässä tutkittavan ilmiön vaatimalla tavalla, kuten tämän luvun sisällöstä käy ilmi. Sekä Perttula että Latomaa kuvaavat Adameo Giorgan (Giorgi 1985a; 1985b) fenomenologisen psykologian perustulkintamenetelmää, jonka perusluonteeseen kuuluu sen muotoileminen tutkittavan ilmiön ehdoilla, ja näin ollen metodin soveltaminen tutkittavan ilmiön perusluonteen huomioiden sopii heidän mukaansa logiikaltaan kaikkeen ymmärtävään psykologiaan (Perttula 1995, 2009; Latomaa 2009).

Kuvaan tässä luvussa tutkimusanalyysiäni Perttulan (1995) kuvaaman fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän pohjalta pohtien kuitenkin

Latomaan ja Niskasen syvähermeneuttisen tulkinnan mukaista tiedostamattoman kokemuksen mahdollisuutta kokemuksen taustalla, jos sellainen on ilmauksen taustalle syytä olettaa (ks. Latomaa 2009, 49; Perttula 1995, 68–89). Tämä liittyy siihen eroon, joka saattaa kokemuksella ja sen ilmaisulla olla: sillä mitä haastateltava sanoo tai kuvaa ja sillä mikä on tämän kuvauksen viesti, kun sen asettaa laajempaan kontekstiinsa. Perttula (1995) tuokin esiin sen, miten elämyksissä ilmenevien reaalisten merkityssuhteiden selkeys ja jäsentyneisyys vaihtelevat suuresti. Lisäksi käsitteellis-kielellisen tason saavuttaneet merkityssuhteet ovat vain osa merkityssuhteiden kokonaisuudesta. (Perttula 1995, 13–22 ks. myös Rauhala 2005, 29.) Osin ymmärrän tämän liittyvän myös siihen, minkä laatuista kokemusta kuvaus edustaa; ajatuksen ja representaation muutos jo sinällään sisältää tutkittavan reflektiota, ja varsinaisen kokemuksen ytimen tavoittamiseksi on liikuttava myös ilmauksen taakse. Tutkimuksessa on siis tiedostettava käsitteellis-kielelliset ja toisaalta sitä tavoittamattomat merkityssuhteet. Vaikka niiden tiedostaminen ei voi koskaan täysin ratkaista jäljelle jäävää ongelmaa siitä, miten tavoittaa käsitteellis-kielellistä tasoa saavuttamattomat merkityssuhteet, pääsee kvalitatiivisen aineiston käsitteellisellä analyysillä kuitenkin lähemmäksi tajunnallisia merkityssuhteita. Tutkijan taidon, ymmärryksen ja eläytymiskyvyn varaan jää käsitteettömän mielensisäisen tavoittaminen tutkimusaineiston käsitteellisestä sisällöstä käsin. (ks. Perttula 1995, 22–23.)

Perttula (1995, 44) kirjoittaa: *”Vaikka tutkija olisi tietoinen siitä, että tutkittavan kokemus on tavalla tai toisella vääristynyt tai epätodennukainen, on tutkijan pidettävä tutkittavan antamaa kuvausta analyysivaiheessa hänen kokemuksensa ilmaisuna ja siten tutkimusaineistona.”* Ihmisen kokemus on aina oikea hänen elämäntilanteeseensa, kokemuksiinsa ja temperamenttiinsa vahvasti sidoksissa oleva ja ainutkertainen. Tutkijan tehtävänä on ajattelunsa mahdollistaman tulkintainstrumentin avulla tavoittaa tutkittavana oleva asia sellaisena kuin se tutkimuskäytännön kannalta todellisuudessa on olemassa. (Perttula 2009, 136.) *”Merkityssuhde on siis sisällöltään juuri tietynlainen vain kyseisen ihmisen elämäkokonaisuudessa; sitä ei ole olemassa kyseisen ihmisen ulkopuolella”* (Perttula 1995, 30). Aaltonen ja Leimumäki (2010, 121) esittävät keskeisen kysymyksen, mihin kokemus kertomuksessa paikantuu. He tuovat esiin, kuinka kokemus on myös hetkessä elävä prosessi, joka kietoutuu kertomukseen kertomushetkellä, jolloin itse asiassa tutkimme prosessia, jossa *”kokemus kerronnallistuu kertomukseksi erilaisin keinoin.”* Kerronnassa on myös hetkessä elävää kokemuksellisuutta, joka yhdistyy kertomuksen kokemukselliseen maailmaan. Keskeisenä kiinnostuksen kohteena tässä tutkimuksessa on se, millaisina opiskelijan kokemukset näyttäytyvät hänen merkitysverkostossaan ja kuinka ne muovaavat hänen polkuaan opettajuuteen. Näiden kokemusten tulkinnan kautta saatava tieto lisää ymmärrystämme musiikin opettajaksi kasvusta, oppimisesta ja näihin kytkeytyvistä ilmiöistä.

Tämän aineiston tutkimus- ja analyysiprosessi on edennyt seuraavien vaiheiden kautta:

1. Haastatteluohjeiden ja -tilanteen rakentaminen
2. Aineiston keruu – haastattelut (tutkijatriangulaatio)
3. Haastatteluaineistoon perehtyminen

4. Merkityksen sisältävien yksiköiden erottaminen haastattelusta ja näiden yksiköiden merkityssisällön selventäminen (eksplikointi)/ ennallistaminen (rekonstruktio)/ ”kirjoittaminen tutkijan kielelle”/pelkistäminen
5. Yksilökohtaisten merkitysverkostojen kokoaminen pelkistettyjen, selvennettyjen ilmausten pohjalta
6. Aineistoa jäsentävien sisältöalueiden määrittäminen
7. Jokaisen sisältöalueen teemoittelu ja analysointi ja sen sisällä spesifien sisältöalueiden määrittäminen
8. Yleisen merkitysverkoston rakentuminen

Esittelen seuraavissa luvuissa yksityiskohtaisemmin analyysin etenemistä (edellisen luettelon kohdat 3-8).

### 3.4.1 Yksilökohtaiset merkitysverkostot

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa pyritään kokonaisnäkemykseen; siihen, että aineisto näyttäytyisi mahdollisimman kokonaisena, ilman tutkijan ennakkokäsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkija pyrkii vapautumaan luonnollisesta asenteestaan, tutustumaan tutkimusaineistoonsa avoimin mielin. Perttula (1995) liittyy tähän vaiheeseen sulkeistamisen käsitteen. Sulkeistamisen pyrkimyksenä on tiedostaa tutkijan tutkittavaan ilmiöön liittämät etukäteisoletukset, jotta ne voi siirtää mielessään syrjään tutkimusprosessin ajaksi. (Perttula 1995, 68–71, 94.)

*”Tässä yhteydessä on syytä lyhyesti tarkastella sulkeistamisen ja reflektion käsitteiden keskinäistä yhteyttä. Reflektiosta voidaan puhua itsetiedostukseen pyrkivänä prosessina, joka kohdistuu tutkijan kokemuksessa oleviin merkityssuhteisiin. Reflektiota voidaan täten pitää sulkeistamisen edellytyksenä ja myös sen ensimmäisenä vaiheena. Tutkija pyrkii eriyttämään oman kokemuksensa toisen ihmisen kokemuksesta.” (Perttula 1995, 71.)*

Tämä vaihe, luonnollisesta asenteesta vapautuminen, sekä toisaalta ennakkokäsitysten tiedostaminen ja niiden käyttökelpoisuuden arviointi alkoi tässä tutkimusprosessissa syksyllä 2009, ennen Kulttuurisilta-hankkeen itsearviontiraportin kirjoittamista, jolloin tutustuin ja luin useaan kertaan läpi litteroituja haastatteluja kokonaisuutena.

Tämän vaiheen kohdalla pohdin myös psykodynaamisen syvähermeneuttisen psykologisen ymmärtämisen näkökulmaa. Siinä kaikki tutkittavaa ilmiötä koskeva relevantti teoreettinen ja empiirinen tieto toimii esiymmärryksenä ilmiöstä. Näitä ennakkokäsityksiä ei sulkeisteta, vaan ne pyritään tiedostamaan ja niiden käyttökelpoisuutta arvioidaan. Tästä muodostuu tulkintahorisontti. (Latomaa 2009, 67.) Osittain tässä tutkimuksessa on huomioitava myös tämä lähtökohta, koska toimimiseni opettajana on antanut minulle esiymmärrystä ja tietoa haastateltavista, heidän kasvuprosesseistaan sekä käytetyistä opetuksellisista ja koulutus suunnittelullisista valinnoista. Näiden ennakkokäsitysten tiedostaminen ja, kuten Latomaa (2009) asian ilmaisee, näiden käsitysten käyttökelpoisuuden arvioiminen, on edellytys tämän tutkimuksen luotettavalle to-

teuttamiselle ja tutkijana toimimiselle. Myös roolini koulutuksen uudistajana vaatii sitä, että onnistun lukijalle uskottavasti selvittämään toimintani tutkijana. Aineiston käsittelyn ja analyysin esiin nostamat tulkinnot ja johtopäätökset ovat joka tapauksessa oman tulkintahorisonttini kautta näyttäytyviä, ja tärkeä tehtäväni tutkijana on tämän maiseman mahdollisimman hyvä ja uskottava kuvaaminen.

Kokonaisnäkömyksen muodostuttua, herkuteltuani aikani ja täydellisesti rakastuttuani tutkimusaineistooni, oli minulla sekä sisäinen tarve (millaista tietoa aineisto sisältää, mihin osa-alueisiin tutkittavaa ilmiötä tieto tulee tuomaan uutta näkökulmaa) että ulkoinen motivaatio (Kulttuurisilta-hankkeen itsearviointi) edetä Perttulan (1995) kuvaaman muunnoksen tavoin: muodostaa tutkimusaineistoa jäsentäviä sisältöalueita. Perttula korostaa, että näiden on oltava riittävän väljiä, jotta ne eivät rajoita jatko-analyysiä ja sisältöjä, joita aineistosta voidaan myöhemmin analyysin edetessä tavoittaa, ja ne muodostetaan fenomenologisen periaatteen mukaan tutkimusaineiston sulkeistavan lukemisen jälkeen. (Perttula 1995, 91.)

Nämä sisältöalueet hahmottuivat seuraaviksi:

1. Uuden pedagogisen lähestymistavan löytäminen
2. Kokemuksellisuuden merkitys koulutuksessa
3. Ihmisten kohtaaminen työtapana
4. Ryhmä oppimisympäristönä
5. Ammattikuvan laajentamiseen liittyvät kokemukset ja oivallukset
6. Omaan opettajuuteen liittyvät oivallukset ja kasvu
7. Monipuolisuus ja kokonaisvaltaisuus musiikin opetuksessa lähtökohtana koulutussuunnittelulle
8. Valmiit opetusmallit vs. hidas kypsyminen opettajuuteen
9. Aikataulujen yhteensovittaminen opiskelun eri osa-alueiden ja opintokokonaisuuksien suhteen
10. Nuoren elämän kasvuhaasteet koulutuksessa (kysymykset opintomotiivaatiosta ja kysymys ”Mikä minusta tulee isona”)
11. Videointi opetustilanteissa osana reflektiota ja koulutuksen kehittämistä.

Näiden sisältöalueiden yleisvaikutelmia ja niiden herättämiä ensimmäisiä ajatuksia olen kuvannut osin Kulttuurisilta-hankkeen itsearvioinnin pohjalta kirjoittamassani artikkelissa ”Musiikista sydämen asia” (Huhtinen-Hildén 2010). Tosin artikkelin näkökulmana on puhtaasti Kulttuurisilta-hankkeen arviointi koulutuksen kehittämisen työkaluna ja sen tulokset, kun taas tämän tutkimuksen tarkastelukulma on laajempi, tutkimuskysymysten viitoittamien teemojen mukaan. Tämä ensimmäinen aineiston läpäisevä kurkistus antoi jo viitteitä aineiston laadusta ja sen mahdollisuuksista tuottaa mielenkiintoista tietoa, joka liittyy edellä esille tuomiini tutkimustehtäviin.

Analyysiproessin edetessä nämä ensimmäiset sisältöalueet vaikuttivat minusta epätasaisilta suhteessa niiden sisältämien teemojen keskeisyyteen aineistossa, mutta mitä pidemmälle tai syvemmälle tutkimustulosten analyysissä

etenin, sitä armeliaammin katselin tutkimusprosessin alkumetreillä olevan tutkijan tekemää sisältöalueiden listaa. Oivalsin, että ilman näitä vaiheita ei olisi ollut mahdollista edetä siihen, missä myöhemmin olin. Tämän vaiheen nimenomainen tarkoitushan oli *jäsentää aineistoa tutkimuksen tilanteesta käsin* (vrt. Perttula 1995, 94). Myöhempien analyysivaiheiden tehtävänä on tarkistaa, tarkentaa, korjata, syventää ja tuoda esiin sisältöalueiden painoarvoa suhteessa toisiinsa. Myöhemmät vaiheet myös saivat minut tutkijana tarkastelemaan kriittisesti omia sanavalintojani tässä ensimmäisessä listassa: Se, kuinka myöhemmästä, syvemmästä tiedostani käsin olisin näitä alueita sanoittanut, on väistämättä erilaista kuin analyysiprosessin alkumetreillä. Tämä lisääntyvä ymmärrys analyysiprosessin etenemisestä sai aikaan myös ymmärrystä ja suvaitsevaisuutta omaa prosessiani kohtaan. Totesin sen etenemisen olleen aineistosta lähtevää, aineiston ehdoilla tapahtuvaa ja näin ollen luotettavaa toimintaa tutkijana, ensimmäisistä nolouden tunteista huolimatta, joiden hyvä ja tarpeellinen tehtävä oli saada minut tutkijana pohtimaan tekemiäni valintoja ja analyysini toteuttamista kriittisesti.

Perttulan (1995) kuvaamassa metodissa aineiston analyysi etenee seuraavaksi merkityksen sisältävien yksiköiden erottamiseen, joka perustuu tutkijan intuitioon. Intuitio on omassa tutkimuksessani ja tutkijankontekstissani enemmänkin tutkijan syvälliseen kokonaisymmärrykseen perustuva tietoinen ratkaisu kuin varsinainen osin tiedostamattoman ohjaama intuitiivinen prosessi. (vrt. Perttula 1995, 72–73.) Aineistolähtöisessä laadullisessa tutkimuksessa analyysiyksiköt valitaan aineiston ehdoilla tutkimuskysymysten ja tehtävänasettelun mukaisesti juuri tätä tutkittavaa ilmiötä valottaviksi ja parhaiten tietoa tuottaviksi. Niitä myös tarkennetaan jatkuvasti tutkimuksen edetessä ja niiden toimivuutta tarkastellaan suhteessa ilmiöön ja aineistoon. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 95–110.) Näistä merkityksen sisältävistä yksiköistä pyritään löytämään kokemuksen keskeinen sisältö, se viesti, jonka tutkittava on kokemuksesta kertoessaan antanut. Jokainen merkityksen sisältävä yksikkö käännetään tutkijan kielelle. (Perttula 1995, 74–75.) Latomaa (2009, 52) kutsuisi tätä vaihetta mieluummin selventämiseksi (eksplikoinniksi) tai ennallistamiseksi (rekonstruktioiksi), koska tekstin merkityssisältöä ei kuitenkaan varsinaisesti muunneta eikä käännetä pois sen varsinaisesta merkityksestä tai sisällöstä. Myös Giorgi (1985a, 17) kuvaa tätä vaihetta jokapäiväisten ilmausten muuttamisena psykologiselle kielelle kohti ilmiön tutkimista.

Tämä vaihe, jossa nostin tutkijan kielellä esiin tutkittavan ilmiön kannalta merkitykselliset merkitystihentymät, tuntui osin luontevalta ja jopa helpolta. Tämä herätti minussa kriittisiä tuntemuksia siitä, pysynkö varmasti siinä kokemuksessa, jota aineiston sisältämä kuvaus kertoo vai ylitulkitsenko oman ymmärrykseni valossa sellaista, ”johon aineisto ei kuitenkaan anna lupaa”. Tässä analyysivaiheessa keskityin refleктоimaan edelleen ennakkokäsityksiäni tutkimusaiheesta, ollakseni riittävän varma siitä, että tiedostukseni niistä on sillä tasolla, että pystyn siirtämään omat käsitykseni syrjään. Näin minun oli mahdollista käyttää taitoni ja keskittymiseni löytöretkeen, jolla voin päästä riittävän lähelle sitä kokemusta, jota haastateltava aineistossani kuvaa. Tämän sanoitta-

minen, eksplikointi, selventäminen on keskeinen koko tutkimuksen onnistumisen kannalta. Husun (2004, 26) mukaan tulkinnan tehtävä on rakentaa merkityssuhteet uudelleen, rekonstruoida niiden sisältöä ja keskinäisiä yhteyksiä. Jotta ihmisen kokemusta voisi ymmärrettävästi kuvata, on tulkinnalla tuotava sanojen merkitys esiin, osat saavat merkityksensä kokonaisuudessa. Sanoja tulkitaan tekstin yhteydessä ja tekstiä puolestaan laajemman tekstikokonaisuuden yhteydessä. Ja tässä tutkimuksessa opiskelijan kokemusta tulkitaan opiskelijan situaatiota vasten. (vrt. Husu 2004, 26.)

Käytän esimerkkinä T2-haastateltavan haastattelukatkelmaa:

Ihmetyksekseni huomasin esim. aikuiset suomalaiset ihmiset eivät kyllä ole kovin oma-aloitteisia, kun esim. kuorossa ollaan, että ei tuu minkäänlaisia ideoita tai virikkeitä heiltä itseltään, vaikka kuinka koittaisi siihen rohkaista ja kannustaa, mutta joutu siten kuitenkin olemaan koko ajan aika selkeästi siinä vetäjän roolissa, vaikka siitä ehkä vähän pyrkikin eroon. Siinä mielessä vanhusten kanssa oli kyllä hirveen kivaa, et se oli semmosta yhdessä tekemistä ihan selvästi, et siinä ei tarvinnut olla mitenkään mun mielestä edes ohjaajana. Meil oli se eka kerta jotenkin niin hassu, koska ei niin kun ollu sitä vuorovaikutusta siinä. Mutta sen jälkeen rentoutu se ilmapiiri ja oli tosi mukavaa. Toisella, kolmannella kerralla niin ei ollu semmonen olo, että olis ollu minkäänlaista ohjaus tai vetovastuuta siinä hommassa, vaan se oli semmonen yhteinen tilanne joka menee eteenpäin niin ku kaikkien ehdoilla ja miten niin ku siinä toimitaan ja tehdään. Niin se on ehkä se opettajuus sinänsä sillai jännä asia, koska siinä yhdistyy niin ku tietysti oma persoonallisuus sitten ne asiat, mitä niin kun teoreettisesti tietää pedagogiikasta ja näin poispäin ja mihin haluaa pyrkiä.

Tämän haastattelutekstin muutin tutkijankielelle, tulkiten sitä, mistä opiskelija kertoo opettajaksi kasvussaan ja kokemuksensa selittämisessä. Käytin omaa ymmärrystäni ja ammattitaitoani eläytyäkseni kunkin opiskelijan kertomisen merkityksiin, kokemusten viestiin ja opettajana kasvun vaiheeseen. Käytin omaa kokonaiskäsitystäni tutkittavasta aiheesta eräänlaisena ilmoitustauluna, johon tutkittavien kokemukset ja kerronta asettuivat kuin muistilaput oikealle paikalleen, muodostaen kuvan, josta muotoutui kokonaisempi kuin itse kerronta olisi mahdollistanut ilman tätä ”tutkijan asettumista kuvauksen alustaksi”. Perttula (2009) kuvaa tätä vaihetta, kuinka ”*tutkija ei yhtäältä luo kohdettaan eikä ole sen olemassaolon edellytys, mutta toisaalta tutkimuksellinen ymmärrys kohteesta voi muodostua vain tutkijan tajunnalle*” (Perttula 2009, 135).

Opiskelija pohtii opettamista, oppimista ja koostaa kuvaa opettajuudestaan sekä hakee sanoja opettajaksi kasvun vaiheelleen ja sen kuvaamiselle. Opiskelijalla on kokemuksia erilaisista ryhmäopetustilanteista, joita pohtimalla hän prosessoii opettamiseen ja oppimiseen liittyviä käsityksiään sekä rakentaa itsestään kuvaa opettajana. Hän on yllätynyt löytäessään aikuisten kuoronvetämisestä samoja opettajan pedagogisen ammattitaidon vaatimuksia kuin lapsiryhmän ohjaamisesta. Ja toisaalta vanhusryhmän kanssa koettu virtauksen kokemus saa pohtimaan opettajan positioitumista, ryhmän kannattelevaa merkitystä, ryhmässä oppimista sekä ryhmädynamiikkaa, joille ei vielä oikein löydy sanoja. Tilanne on tuntunut kokemuksellisesti vain kannattelevan itse itseään. Opiskelija hahmottelee kuvaa opettajuudesta ja toteaa, miten siinä yhdistyy oma persoonallisuus, teoreettiset tiedot pedagogiikasta ja se mihin haluaa pyrkiä.

Jokaiseen merkitysyksikköön liitin hakusanat, otsikot sille, mihin tämä merkitysyksikkö sijoittuu tutkittavan aiheen kokonaisuudessa. Edellä olevaan esimerkkiin liitin seuraavat hakusanat: omaan opettajuuteen liittyvät oivallukset,

oivallukset oppimis/opetusprosessista, oman pedagogisen profiilin hahmottuminen, opettajan ammattitaito, ryhmäopetus ja ihmisten kohtaaminen työtapa-  
na. Toteutin tätä ensimmäisten kolmen haastattelun kohdalla, mutta luovuin tästä todeten sen tässä vaiheessa toimimattomaksi: jokaiseen merkitysyksikköön tuli noin 15 hakusanaa ja kaikkiin kutakuinkin 10 päällekkäistä, eikä toisen haastattelun jälkeen enää tullut uusia hakusanoja. Koska en tulisi käyttämään hakusanoja tekstipätkien etsimiseen, päätin jatkaa niin, että ainoastaan lisään listaan uudet hakusanat, jos sellaisia ilmenee. Päätin jatkaa ainoastaan merkitysyksikköjen sisällön eksplikointia ja vain tarkistaa lopuksi hakusanalistan kautta, nousiko jokin uusi sisältöalue vielä esiin.

Helpottaakseni myöhempää analyysiprosessia käytin tekstinkäsittelyä apunani. Nämä erilaiset tekstiosat, analyysin, haastatteluaineiston ja sen luokitteluun tähtäävät hakusanat erotin toisistaan. Tutkijankielisen tekstin muutin punaiseksi ja hakusanat tummennetuksi mustaksi, uudet hakusanat, joita ei aiemmin ollut noussut, merkitsin sinisellä värillä ja alkuperäisen haastattelutekstin väriksi jäi musta.

Analysoituani kaikki 10 ensimmäisen vuoden haastattelua merkitysyksikköjen tasolla kokosin tämän analyysin jokaisen haastateltavan kohdalla yksilökohtaisiksi merkitysverkostoiksi, jotka löytyvät liitteestä 3. Tämä vaihe tuntui edellisestä verrattuna jopa mekaaniselta: tutkijankielisten katkelmien pohjalta kirjoitettu tiivistelmä, joka sisältää haastateltavan kokonaisuudessa näyttäytyvät tutkittavan ilmiön kannalta merkittävät keskeiset merkitystihentymät (ks. Perttula 1995, 94). Koska huomasin jo analyysin tässä vaiheessa aineiston sisältöalueiden voimakkaan kietoutumisen toisiinsa, ei tämän aineiston analyysissä ollut mielekästä muodostaa sisältöalueittain eteneviä yksilökohtaisia merkitysverkostoja, vaan suoraan sisältöalueista riippumaton yksilökohtainen merkitysverkosto. Tähän analyysivaiheeseen liittyi myös tämän yksilökohtaisen merkitysverkoston pohjalta tehty, seuraavaa haastattelua varten koottu aiheiden ja kysymysten lista, jolla varmistettaisiin uudessa haastattelussa käsiteltäväksi tutkimuksen kannalta mielenkiintoiset aiheet.

Tässä kohdassa on tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkityksellistä todeta se, että pyysin opiskelijoita keväällä 2011 kommentoimaan tekemäni merkitysverkostot (liite 3). Onnistuin tavoittamaan 9 haastatteluun osallistuneista 10 opiskelijasta (yhteen opiskelijaan en hänen muutettuaan ulkomaille enää saanut yhteyttä, yrityksistä huolimatta), ja he kokivat haastattelusta tekemäni analyysin hämmästyttävän ”oikeaksi”. Käsittelen tätä tarkemmin luvussa 6.3, jossa syvennyn tutkimuksen luotettavuuteen liittyviin kysymyksiin.

### 3.4.2 Yleisen merkitysverkoston rakentuminen

Siirryttäessä analyysissä yksilötasolta yleisemmän, tutkittavaa ilmiötä laajemmin valottavan, tarkastelun tasolle on tutkijana otettava kantaa syvyy- ja yleisyystasoihin, jotka juuri tämän aineiston tutkimisessa ovat mielekkäät. Analyysi etenee yksilökohtaisten merkitysverkostojen tuomisesta yleiselle tasolle, jolloin niistä muodostuu eräänlainen kokonaiskuva tutkittavasta aiheesta, jonka raamiin kaikki yksilökohtaiset merkitysverkostot ja kokemukset sijoittuvat. Tämä

ei tarkoita koettujen maailmojen samanlaisuutta, vaan tutkijan tietoisien toiminnan muodostamaa ainutkertaisen kokemusmaailmojen yhteisten sisältöjen luomaa kuvaa ilmiöstä. Tätä kokonaiskuvaa vasten voi tarkastella jokaista yksittäistä kokemusta sekä myös koulussuunnittelun toimintatutkimuksellista näkökulmaa. (Perttula 1995, 85–95.) Tässä analyysivaiheessa pyrin häivyttämään tutkimusaineiston yksilökohtaisuuden nostamalla näkökulman opettajaksi kasvun yleisen ilmiön tarkasteluun.

Tämän kokonaiskuvan ääriiviivat, rakenteen tai luokittelun muodostuminen oli mielenkiintoinen ja haastava prosessi, joka vaati kärsivällisyyttä ja kriittisyyttä, mutta myös uskoa ja uskallusta. Fenomenologisen erityistieteellisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu tutkijan tajunnallisuus tutkimustyön välttämättömänä edellytyksenä; se että tutkija on aktiivisesti refleктоivana, analysoivana toisen ihmisen kokemuksen ja merkityssuhteiden kohtaajana, jotka hänen ymmärryksensä luoma tulkintahorisontti piirtää näkyvämmiksi (ks. Perttula 1995, 104–105). Tämä vaihe on ollut minulle tutkijana eniten uskallusta vaativa. Omien tutkimustulosten ja tutkimuksellisten valintojen tuominen esiin vaatii yllättävän paljon uskallusta. On artikuloitava tulokset kirukkaasti menemättä kielen tai ilmaisujen taakse piiloon.

Lähestyessäni yleisen merkitysverkoston rakentamista koin samanaikaisesti varmuutta ja epäuskoa. Toisaalta muodostamani yksilökohtaiset merkitysverkostot, hakusanat ja tutkimusaineistoa jäsentävät sisältöalueet olivat luoneet kokonaiskäsityksen siitä maastosta, johon yleinen merkitysverkosto tutkittavasta ilmiöstä rakentuisi, mutta toisaalta en ollut valmis suoraan hyväksymään hakusanoja tai alussa muodostamiani sisältöalueita yleisellä tasolla merkitysverkostoa jäsentäviksi sisältöalueiksi, vaan minulla oli tarve tutkijana perustella itselleni ja lukijalleni tätä analyysivaihetta vielä perinpohjaisemmin.

Rakentaessani yleistä merkitysverkostoa *tutkimusaineistonani* olivat edellisistä vaiheista poiketen *muodostamani yksilökohtaiset merkitysverkostot* (vt. Perttula 1995, 93). Päästäkseni eteenpäin analyysiprosessissa tässä kohden tavoitteeni tutkijana oli löytää riittävän väljät, mutta aineistoa riittävästi pilkkovat ja jäsentävät sisältöalueet. Perttula (1995, 95) on edennyt tähän vaiheeseen yksilökohtaisten merkitysverkostojen jakamisella merkityksen sisältäviin yksiköihin ja näiden tiivistämisellä yleisiksi merkityksiksi, joissa yksilöllinen kokemus ei enää ole esillä. Näiden avoimen lukemisen kautta hän on löytänyt kyseiset jäsentävät sisältöalueet. Omassa aineistossani tämä menetelmä ei ollut mahdollinen lähestymistapa, koska tutkittavan ilmiön osa-alueet olivat hyvin toisiinsa kietoutuneita, eikä analyysia palvelevan jäsennyksen löytyminen tätä kautta ollut mahdollista.

Löytääkseni analyysiä eteenpäinvievän jäsennyksen lähdin sijoittamaan kartalle niitä maamerkkejä, jotka olin jo löytänyt. Kuvaan seuraavassa työprosessini vaiheet:

1. **Muodostin hakusanoista alustavan rakenteen yleiselle merkitysverkostolle.** Tein aiemmassa analyysivaiheessa yksilökohtaisten merkityksen sisältävien yksiköiden analysoinnissa hakusanalista (ks. luku 3.4.1), jossa nostin haastateltavan käsittelemät asiakokonaisuudet esiin. Näiden



perusteella lähdin kokoamaan alustavaa yleisen merkitysverkoston runkoa koko tutkimusaineistosta (liite 4).

2. **Nostin jokaisesta yksilökohtaisesta merkitysverkostosta esiin sitä jäsentävät pääteemat**, jotka kuvasivat tämän opiskelijan sen hetkessä elämäntilanteisuudessa ilmiön kannalta keskeisiä päälinjoja. Nämä jokaiseen yksilökohtaiseen merkitysverkostoon liittämäni väliotsikot jäsensivät jokaisen opiskelijan kokonaisuutta. Tässä pääsin reflektoiden riittävän syvälle myös selkeytymättömiin, tiedostamattomiin ja epäsuorasti esiintuleviin, mutta tutkittavan ilmiön kannalta hyvin keskeisiin teemoihin. (vrt. Perttula 1995, 81–95.) Seuraavassa luettelo kaikista väliotsikoista:

- Omaan opettajaksi kasvuun liittyvät oivallukset ja pedagogisen profiilin hahmottuminen
- Kokemuksellinen oppiminen ja Problem-Based-Learning- korkeakouluopinnoissa
- Opitun todentuminen
- Opetusprosessin hahmottaminen- kokemuksellinen, osallistava näkökulma omassa opetuksessa
- Omaan opettajaksi kasvun aktiivinen pohdinta ja pedagogisen profiilin hahmottuminen
- Ryhmätyö ja kokemuksellisuus opinnoissa
- Laajentuva ammattikuva
- Opettajaksiko?
- Kiihkeä taiteilija ryhmätyön paineessa
- Opiskelulle tukea
- Pohdintaa on rankkaa
- Kokemuksellinen oppiminen avaa ammattikuvaa
- Ryhmädynamiikan ilmiöitä etsimässä
- Miten opettajaksi opitaan
- Opettajuutta pohtimassa
- Kokemuksesta oivallukseen- työelämäharjoittelu reflektion mahdollistajana
- Elämäntilanne ja opintomotivaatio- mikä minusta tulee isona?
- Opettajuutta pohtimassa
- Opetuksen suorittamisesta aitoon läsnäoloon opetustilanteessa
- Esillä olon haaste
- Vastuuta omasta opiskelusta
- Koulutuksen pohdintaa
- Kohti persoonallista opetusotetta ja omaa pedagogista profiilia

3. **Aineiston avoimen lukemisen ja tiiviin analyysiprosessin kautta muodostetut sisältöalueet.** Päästäkseni etämmälle yksilökohtaisista kokemuksista, mutta saadakseni tutkittavalle ilmiölle kokonaisraamin käytin intuitiotani ja aineiston tiiviin analyysiprosessin tuomaa kokonaisnäkemystä nostaen esille pääteemat ja niiden painoarvon suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Tästä muodostui seuraava kokonaisuus:

- Kokemukset opettajaksi kasvusta
- Opettajuuden pohdinta
  - Opettajan identiteetin kasvuprosessia
  - Opetusprosessin salaisuuden äärellä
- Käsitykset opettamisesta
- Kokemuksellinen oppiminen korkeakouluopinnoissa
  - Kokemuksesta reflektointiin

- Reflektoinnista oivallukseen
- Oivalluksesta sovellukseen
- Sovelluksesta sisäistykseen

Osaamisen ja oppimisen kannattelu ja kanssakulkijan merkitys

Vahvempi pedagoginen ammattitaito ja identiteetti suuremman heijastuspinnan avulla

Muodostin tässä vaiheessa näiden kolmen näkökulman yhdistelmänä aineistoa jäsentävän rungon, johon yksilökohtaisten merkitysverkostojen merkityksen sisältävät katkelmat sijoitetaan (liite 5) ja johon sisältyvät kaikkien tutkittavien kohdalla ilmenevät tutkittavan ilmiön kannalta keskeiset merkitykset. Tämän rungon jaoin vielä kolmeen päälukuun 1) Oppimiseen ja opettamiseen liittyvät oivallukset ikkunoina opettajaksi kasvuun 2) Miten opettajaksi opitaan? 3) koulutussuunnittelun näkökulma. Liite 5 kuvaa prosessiani kahden eri version välityksellä, joiden välillä olen vielä tarkentanut näkökulmaa, ja sisältöalueet ovat hahmottuneet selkeämmiksi.

Tämän rungon pääotsikoiden, pääanalyysilinjojen, kautta tarkastelin uudelleen koko yksilökohtaisen merkitysverkostoa-aineistoni läpi, jaoin sen tähän runkoon ja sen kautta rupesin uudelleen tutkimaan yleisen tason näkökulmasta aineistoani, yksilöllisiä kokemuksia oppimisesta. Analysoin kaikki yksilökohtaiset merkitysverkostot suhteessa määrittelemiini jäsentäviin sisältöalueisiin niin, että kaikki tekstikatkelmat tulivat osaksi jotakin sisältöaluetta ja monet kohdat useampaan alueeseen ilmiön kietoutuneisuuden vuoksi. Tässä kohdin käytin luovaa ongelmanratkaisua: jokainen yksilökohtainen merkitysverkosto sai värin, jotta ”leikkaa-liimaa”-toiminnolla en hävittäisi vahingossa yhteyttä yksilökohtaiseen merkitysverkostoon.

Tämän jälkeen palasin ryhmittelemään jokaista sisältöaluetta ensin yleisellä tasolla ja sen jälkeen yleiseltä tasolta yksilökohtaisen merkitysverkoston kautta alkuperäisiin kokemuksen kuvauksiin edeten, etsien jokaisen yksilökohtaisen merkitysverkoston katkelman rinnalle alkuperäisen kokemuksen kuvauksen. Tässä vaiheessa muodostui myös jokaisen sisältöalueen sisälle spesifejä sisältöalueita. Näin oli mahdollista nostaa tarkastelun taso yleiseksi, mutta peilaten sitä yksilön kokemuksiin hänen tilanteissaan. Tämä mahdollisti tutkittavan ilmiön eri osien tarkastelun ilmiön tasolla analysoiden, mutta yksilön kokemusten näkökulma säilyttäen. Tässä analyysivaiheessa luin taas useaan kertaan läpi alkuperäisen aineistoni, litteroidut haastattelut.

Tätä analyysivaihetta kuvaa katkelma tutkijan päiväkirjasta ”*Nyt palaan yksilöiden kokemuksiin yleisen kautta; tutkin keskeisimpien analyysilinjojen valossa yksilöllisiä kokemuksia ja oivalluksia. Palaan rataa taaksepäin; yleisestä- yksilön merkitysverkoston situationaalisuuden kautta- yksittäiseen kokemukseen ilmiön yleisen tason esimerkkinä ja toisaalta oman tilanteensa kautta tulkittuna- joskus kokemus yleistyy, joskus ei niinkään..*”

Tämän aineiston analyysi on vaatinut osittain jo abstrahointia, käsitteellistämistä ja johtopäätöksiä samanaikaisesti aineiston ryhmittelyyn, klusteroinnin rinnalla. Näistä on muotoutunut spiraalinomainen prosessi, jossa analyysin nostamia johtopäätöksiä on verrattu alkuperäisaineistoon ja ryhmittelyyn, joka on tarkentanut ja auttanut tarkistamaan syntyneitä johtopäätöksiä. Tuomi ja Sa-

rajärvi (2009, 108–113) kuvaavat aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemistä edeten klusteroinnin eli ryhmittelyn kautta aineiston abstrahointiin, jossa tutkimuksen kannalta olennainen tieto erotetaan ja jonka pohjalta teoreettiset käsitteet muodostetaan. Tässä kohden Perttulan (1995) kuvaama fenomenologisen psykologian metodin analyysi eroaa hieman Tuomen ja Sarajärven kuvaamasta aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisestä. Tuomi ja Sarajärvi (2009) tuovat esiin alaluokkien muodostamisen kautta ylä- ja pääluokkiin etenevän prosessin, ja Perttula (1995, 95) sisältöä jäsentävien pääluokkien muodostamisen kautta etenemisen ylä- ja alaluokkien määrittämiseen. Hän kuvaa yleisen merkitysverkoston rakentuvan jokaisen sisältöalueen jakamisella sitä jäsentäviin spesifeihin sisältöalueisiin ja merkityksen sisältävien yksiköiden sijoittamisella näihin. Tämän jälkeen jokaiseen spesifiin sisältöalueeseen sijoitetut merkityksen sisältävät yksiköt tiivistetään spesifiksi yleiseksi merkitysverkostoksi reflektoidulla yksiköiden välisiä yhteyksiä. Tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto muodostuu kokoamalla ensin jokaisen sisältöalueen spesifit yleiset merkitysverkostot keskenään ja lopuksi asettamalla toistensa yhteyteen nämä sisältöalueiden yleiset merkitysverkostot.

Tämän tutkimuksen analyysiprosessissa spesifeihin sisältöalueisiin (alaluokkiin) ryhmiteltyjen yksilökohtaisten merkitysverkoston merkityksen sisältävien yksiköiden sekä näiden alkuperäisessä aineistossa olevien merkityksen sisältävien yksiköiden (haastattelusitaatit) analysoinnin (luokittelun, teemoittamisen ja tyypittelyn vuoropuhelu) lopputuloksena nousseita ja kiteytyneitä tutkimustuloksia ja johtopäätöksiä on prosessin kuluessa jatkuvasti verrattu alkuperäisaineistoon. Myös alaluokkien sisällönanalyysin kautta on uudelleen tarkasteltu yläluokkien relevanssia ja alaluokkien sijoittumista näihin.

Analysoituani koko aineiston, ensin yksilökohtaisen merkitysverkoston tasolta yleiseen sijoittaen ja sitten yksilöllisiin kokemuksiin jokaisessa yleisen tason tarkastelukokonaisuudessa palaten, nousivat lopulta esiin luvussa 4 raportoimani tutkimustulokset ja niiden merkitys suhteessa tutkittavaan ilmiöön ja sen ulottuvuuksiin (yleinen merkitysverkosto kuviona 21 luvussa 6.1.1).

### 3.5 Toimintatutkimus koulutuksen kehittämistä

Koulutuksen kehittämiseen liittyvän tutkimustehtävän *tiedonhankintaa täydentää* toimintatutkimus Metropolian musiikin koulutusohjelmassa toteutetusta koulutuksen kehittämisen pilotoinnista vuosina 07–11. Lukijalle voi olla haastellista hahmottaa nyt käsillä olevan tutkimuksen rakenteessa sen kahden eri osan, edellä kuvaamani kokemuksen tutkimuksen ja tässä luvussa esittelemäni toimintatutkimuksen, suhdetta tiedon hankinnassa ja tutkimustehtäviin vastaamisessa. Helpottaakseni tutkimuksen kokonaisuuden ymmärtämistä olen esittänyt sen kuviossa 5.

Toimintatutkimus, jonka tavoitteena on ollut opiskelijan oppimisen kokonaisvaltainen tukeminen, on edennyt reflektiivisenä prosessina, jossa olen itse

ollut keskeinen tulkitsija vastaten eteen tuleviin haasteisiin. Nämä haasteet ovat nousseet opiskelijoiden ammattitaidon kehittymisen jatkuvan havainnoinnin kautta. Tämän toimintatutkimuksen tulokset (ks. luku 5) kertovat toimista ja ratkaisuksista vastauksina opiskelijoiden opettajaksi oppimisen ja opitun todentumisen tukemiseen liittyviin ongelma-kohtiin.

Koulutuksen kehittäminen ei ala yhdestä selkeästä pisteestä, eikä siitä voida osoittaa selkeää tulosta tai pääteipistettä, kuten toimintatutkimusta esittelevästä luvusta 5 käy ilmi (vrt. myös esim. Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999; McNiff & Whitehead 2006). Se pikemminkin avaa ovia, osoittaa suuntia ja kyseenalaistaa selviönä pidettyjä ajatuksia ja käytäntöjä. Toimintatutkimuksella on myös selkeästi toimintaan takaisin suuntautuva tarkoitus, josta se saa motivaationsa. Paremmasta käytännöstä saatu tieto sovelletaan nopeasti uuden käytänteen osaksi ja siitä taas uuteen kysymyksenasetteluun ja uuden käytännön testaamiseen. Toimintatutkimus koulutuksen kehittämisestä voidaan tämän näkökulman valossa nähdä enemmänkin väliratkaisujen etsimisenä, jotka taas luovat kokeilulaboratorion uusille ajatuksille ja reflektiolle, kuin totuuden etsimisenä siitä, millaisia olisivat ehdottomasti paras koulutus tai parhaat käytännöt (vrt. Huttunen ym. 1999).

Tässä tutkimuksessa oleva toimintatutkimuksellinen juonne kuvaa osaltaan myös kietoutumista samaan koulutuksen arkeen kuin opiskelijat, joiden kokemuksia tutkin. Olen tutkijana tarkastelemani ilmiön ja käytäntöjen sisällä (vrt. McNiff & Whitehead 2006, 8). Toisaalta tämän toimintatutkimuksellisen matkan kautta käy myös ilmi, millä tavalla minun merkityskokonaisuuteni kouluttajana eroaa opiskelijoiden kokonaisuudesta, ja auttaa ymmärtämään myös tutkijana tekemiäni tulkintoja opiskelijoiden kerronnallisista haastatte- luista (vrt. Varto 1992, 16–37).

Tutkimukseni keskeisin osa muodostuu aineistolähtöisestä, opiskelijoiden oppimiskokemuksiin keskittyvästä tutkimuksesta. Siihen liittyvä toiminta- tutkimuksellinen osa on tutkimuksen sivuteema. Se tuo tutkimuksen päätulok- sille kytköksen koulutuksen kehittämisen arkeen ja kouluttajan todellisuuteen ja muodostaa näiden tutkimustulosten välille hedelmällisen dialogin, joka mahdollistuu tarkastelemalla näitä molempia kuvakulmia tutkimuksen lopussa osana yhteistä kokonaisuutta (vrt. myös Linnansaari 2004).

Toimintatutkimuksen juuret ovat havaittavissa jo Deweyn ajatuksissa tie- don ja toiminnan kehämäisestä liittymisestä toisiinsa ja yhteisön arkitoimintaan (vrt. esim. Dewey 1916/MW 9; 1915/MW 8; 1910/MW6; 1900/MW 1). Erityi- sesti opettaja työnsä tutkijana on suuntaus, jolla on ollut opettajan asiantunti- juuden sisältöä kehittävä vaikutus laajemminkin. Schönin refleктоivan ammatti- laisen käsite (ks. esim. Schön 1987) on tullut paitsi opettajien, myös muiden alo- jen asiantuntijuuden keskeiseksi teemaksi (ks. esim. Heikkinen & Jyrkämä 1999). Toimintatutkimuksella ja oppimisella onkin yhteinen päämäärä: havaita muutostarpeita ja edetä systemaattisesti arvioiden kohti parempia ratkaisuja ja toimintoja. Tämä näkökulma kuvaa hyvin myös suhdettani kouluttajana tai koulutuksen kehittäjänä toimimiseen: haastan itseäni ja toimintaympäristöäni arvioimaan kriittisesti toimintaani/toimintaamme sekä tässä reflektionin ja

arvioinnin syklissä parantamaan käytäntöjä ja koulutuksen sisältöjä. Tätä voi hyvin verrata toimintatutkimuksen suunnitelmaan ja sen toteuttamiseen. (vrt. esim. McNiff & Whitehead 2006, 8-9, 101-106.)

Toimintatutkimuksessa on keskeistä kehittämisen johdonmukaisuus suhteessa taustalla oleviin näkökulmiin sekä erityisesti toimintaa ohjaavien sitoumusten tunnistaminen. Reflektoinnin kautta syntyvä toisin ajattelemisen ja toimimisen mahdollisuus muodostaa tiedostamisen ja ymmärryksen syvenemisen maaperän (vrt. Moilanen 1999, 101-105). Nyt käsillä olevan tutkimuksen toimintatutkimuksellisessa osassa kuvattu koulutuksen käytänteiden kehittäminen perustuu luvussa 2 esitettyihin tausta-ajatuksiin ihmisestä, oppimisesta, opettamisesta ja asiantuntijuudesta. Seuraavassa kuvaan tarkemmin toimintatutkimuksen toteuttamista, sitä, miten tietoa koulutuksen ongelmakohdista tai kehittämishaasteista kerättiin ja miten kehittämisprosessia reflektoitii ja miten sen tuloksia arvioitiin.

### 3.5.1 Tiedon hankinta, analysointi ja toimintatutkimuksen rakenteellinen eteneminen tässä tutkimuksessa

Tämän tutkimuksen toimintatutkimuksellinen teema nojaa ajatukseen toimintatutkimuksesta oppimisprosessina, jossa opettaja kehittää opetuksen käytänteitä ja rakenteita jatkuvana prosessina, reflektoiden kriittisesti omaa toimintaansa. Tämä prosessi pyrkii uudelleenlaisen omaa toimintaa ohjaavan ymmärryksen tavoittamiseen ja jatkuvan reflektoinnin kehän tuomiseen osaksi työn kehittämistä. (ks. esim. Aaltola & Syrjälä 1999; Heikkinen & Jyrkämä 1999; myös Syrjälä ym. 1994, 17.) Toimintatutkimuksellisessa otteessani vaikuttaa kysyvä asenne ja osallistuva maailmasuhde (ks. Varto 1992, 16), jonka kautta pyrin kyseenalaistamaan ja kriittisesti tarkastelemaan omia ratkaisujani ja ajatuksiani koulutuksen arjessa.

Vaikka hyvään opetukseen liittyy olennaisena osana oman työn jatkuva kehittäminen ja kriittinen arviointi, on toimintatutkimuksen haasteena kuvata ja analysoida tarkemmin niitä käytännön toimia ja prosesseja, jotka opetuksen kehittämisessä ovat havaittavissa. Tässä tutkimuksessa on kysymys myös laajemmasta koulutuksen kehittämisestä, johon kuuluvat opetuksen toteutustapojen, opetussuunnitelman ja oppimista tukevien rakenteiden uudistaminen ja parantaminen.

Kehittämistyön ja tämän toimintatutkimusprosessin keskeisenä tavoitteena on ollut opiskelijan oppimisen kokonaisvaltainen tukeminen. Jotta käytänteitä, rakenteita ja opetussisältöjä voitiin lähteä kehittämään tavoitteen suuntaan, oli ensin löydettävä ne keskeiset kehittämishaasteet, joita opiskelijoiden ammatitaidon rakentumisen prosesseissa oli havaittavissa.

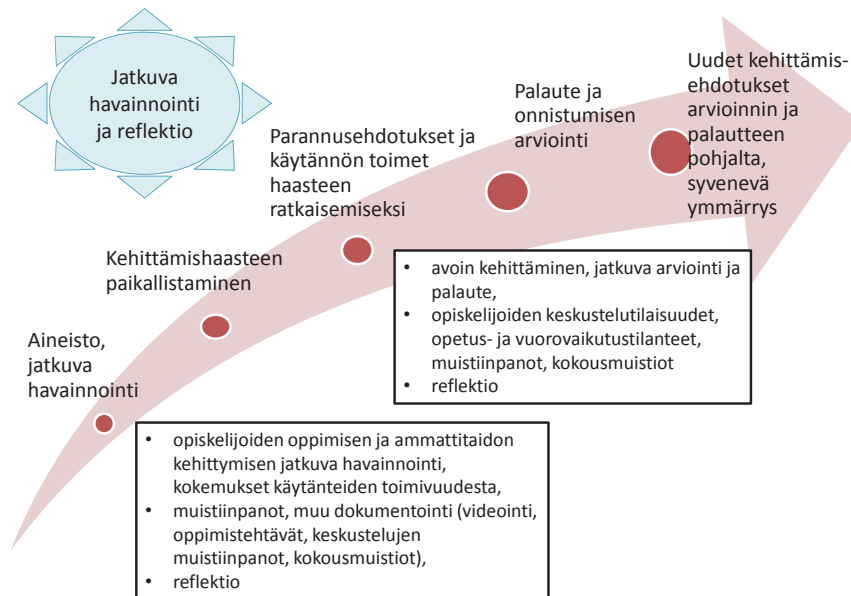
Tietoa koulutuksen ongelmakohdista tai kehityshaasteista keräsin *jatkuvan havainnoinnin* kautta ja *dokumentoin systemaattisesti* muistiinpanojen avulla. Keskeisimpänä havainnointimateriaalinani toimivat opiskelijoiden opetusharjoittelutilanteet, joissa toimin ohjaajana ja palautteen antajana, sekä workshop-opetustilanteisiin liittyneet käytännön harjoitustehtävät, ryhmätyöt, keskustelut ja reflektio-osuudet. Myös opiskelijoiden kirjalliset oppimistehtävät, jotka sisäl-

sivät oman kehittyvän opettajuuden ja ammattitaidon pohdintaa, sekä erilaiset opiskelijavuorovaikutustilanteet toimivat asiantuntijuuden kehittymisen heijastajina ja näin ollen reflektiopintoina havainnoinnille.

Varsinaisena aineistona toimivat jatkuvan havainnoinnin kautta syntyneet omat *ajatukseni, oivallukseni ja kokemukseni* opiskelijoiden oppimisesta ja kehittämisenprosessista. Näiden kokemusten ja ajatusten syntyminen on ollut osa reflektiivistä prosessia, jossa näkemäni, kokemani ja asiantuntijuuteni muodostavat syvenevälle ymmärrykselle ympäristön, sen mahdollisuudet, mutta myös sen rajoitteet. Olen dokumentoinut havaitsemiani kehittämishaasteita muistiinpanoihin opetustilanteissa ja niiden jälkeen, päiväkirjamerkintöihin, koulutuksen uudistamista käsitteleviin kokousmateriaaleihin, opiskelijatilaisuuksien dioihin sekä tuntisuunnitelmiin. Reflektoinnin keskeisimpänä työtapana on ollut omien ajatusten prosessoiminen tekstiksi, eräänlaiseksi oppimispäiväkirjaksi. Näissä tekstidokumenteissa prosessoimiani havaintoja ja ajatuksia olen tuonut kriittisen arvioinnin kohteeksi ja toimintaehdotuksiksi kokouksiin ja opiskelijavuorovaikutukseen saaden taas uutta materiaalia omaan reflektiooni. Tästä esimerkkinä katkelma tällaisesta reflektiotekstistä keväällä 2008:

... torstain tilanne vaatii kuitenkin käsittelyä, joten voisi olla hedelmällistä vielä erikseen tavata ne opiskelijat, joille kokemuksellinen työtapana näyttää vielä olevan liian haastava muoto oppimia musiikkikasvatusmetodologista tietoa. Tässä tarvitaan jotakin lisätukea siihen, että opiskelija huomaa paremmin sen, mitä hän tilanteesta oppii ja myös sietää epävarmuutta. Ja jotenkin vielä pitäisi avata ammatillisuuteen kuuluvaa keskustelua ja kriittisyyttä, että asiat osataan myös esittää ammatillisesti (eli pitää vahvistaa kykyä ottaa vastuuta ja arvioida, mitä minkäkinlainen ryhmäkäyttäytyminen aiheuttaa ja mitä se viestii itsestä ammatillisena). Tähän täytyy palata myös xxx [opo] kanssa, jotta voidaan yhdessä miettiä keinoja tukea kriittistä keskustelua opiskelijoiden oppimista tukeväksi eikä opiskelumotivaatiota heikentäväksi elementiksi. Pääaineen opintojen tässä vaiheessa tämä on jo todella tärkeää! Kirjallisuudesta; kriittinen näkökulma voi olla ryhmäprosessia tukeva, kannatteleva tai sitä tuhoava, defensiivinen väline, avaa tätä mutkan kautta myös luennolla ja ryhmätyöworkshopin jälkeen nousevassa opetuskeskustelussa ensi viikolla, muista myös kirjallisuusviitteet opiskelijoille... Opettajan ammatissa on tärkeää esittää itselleen kysymys; mikä MINUSSA saa tässä tilanteessa minusta tuntumaan tältä. Jos syitä pitää etsiä itsen ulkopuolelta, ollaan vielä kaukana ammatillisuudesta. Varhaisiän musiikinopettaja on työyhteisössä väistämättä monien erilaisten, moniammatillisten, kollega, vanhempi, oppilas-ryhmien osa ja joutuu etsimään itsestään myötäelämistä, ymmärrystä, tunneälyä ja heittäytymistä ryhmätilanteissa selvittääkseen työstään hyvin. Pelkkä lapsiryhmän kanssa ”pärjääminen” ei riitä! Lapsen kokemusmaailman, opetustilanteen ja opettajuuden aito ymmärtäminen edellyttää kykyä kohdata itsessään kaikenlaisia tunteita ja siihen tällaisilla osallistavilla menetelmillä pyritään (Orff/Dalcroze/erilaiset ilmaisutaidon menetelmät). (tekstidokumentti kirjoitettu 10.3.2008)

Tämän toimintatutkimuksen etenemistä voi kuvata seuraavalla kuviolla (vrt. mm. Carr & Kemmis 1986, 186; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 37).



KUVIO 6 Toimintatutkimuksen eteneminen tässä tutkimuksessa (vrt. Carr & Kemmis 1986, 186; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 37).

Koska toimintatutkimusta tehdessäni kuulun konkreettisesti myös toimijana siihen todellisuuteen ja oppimisen käytäntöjen maailmaan, jossa ilmiötä tutkin, on ollut keskeistä altistaa kehitettyjä käytänteitä ja menetelmiä jatkuvalla arvioinnilla. Vaikka olenkin vastannut kehitystyön suunnasta ja toiminut sen aktiivisena moottorina, on siihen suuresti vaikuttanut menetelmien saama palaute ja kehitystyön herättämä keskustelu. Voidakseni peilata omia havaintojani muiden kouluttajien kokemuksiin olen systemaattisesti kerännyt palautetta ja kirjannut opetustilanteissa ja -keskusteluissa esille tulleita kokemuksia opiskelijoilta ja esimerkiksi opetusharjoittelua ohjaavilta opettajilta tai vierailevilta kouluttajilta. Tutkija-kehittäjän introspektion kautta hahmottuneet kehittämishaasteet sekä niiden ratkaisemiseksi kehitetyt toiminnot on asetettu jatkuvan kriittisen tarkastelun kohteeksi. Tämä systemaattinen arviointi ja reflektio siitä, kuinka kehitetyt menetelmät opiskelijan oppimista tukevat, ovat olleet myös kollegio- ja opettajankokousten sekä kehittämispalaverien säännöllisenä aiheena ja ovat näin ollen myös kokousmateriaalien ja -muistioiden muodossa dokumentoituna. Olen myös näissä kehitystyön esittely- ja arviointikeskusteluissa saanut arvokkaita kommentteja ja kysymyksiä, jotka ovat avartaneet ajattelua ja ymmärrystäni. Kehittämistyöni on näin saanut aineksia myös yhteisöllisestä reflektiivisestä toiminnasta, jonka intohimoisena päämääränä on ollut parantaa koulutusta ja sen käytänteitä sekä syventää ymmärrystä siitä (vrt. mm. Carr & Kemmis 1986, 194–211).

Oman työni reflektioimiseen ja kriittiseen tarkasteluun olen pyrkinyt myös käyttämällä opiskelijoilta ja työyhteisöltä saamaani palautetta ja näkökulmia.

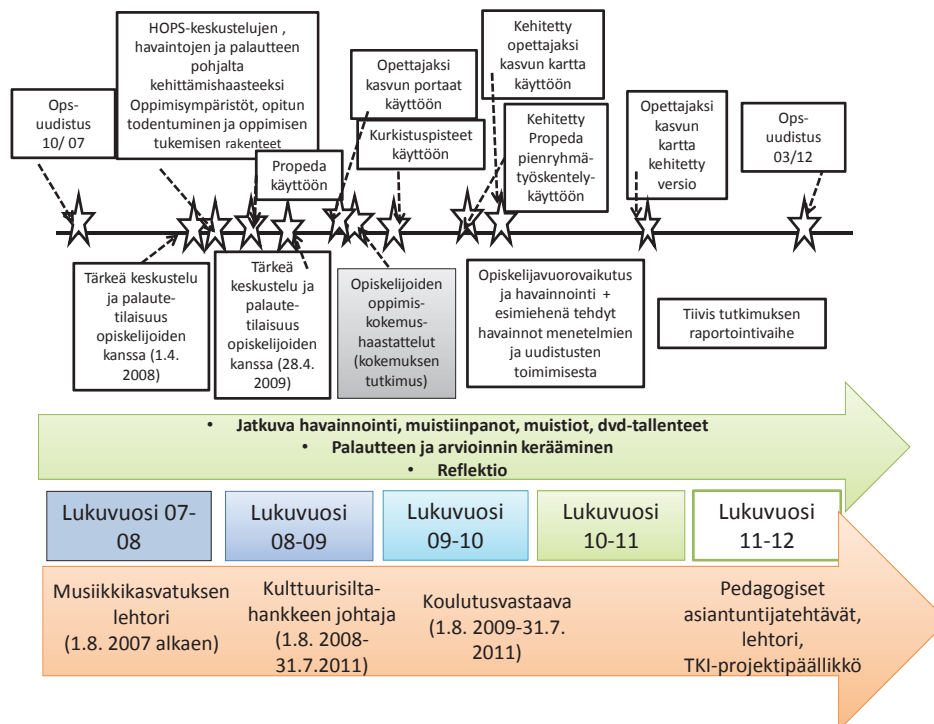
Keskeisimpänä kriittisenä yhteisönäni ovat olleet opiskelijat. He ovat muodostaneet sen jaetun kehittämisen ilmapiirin ja motivaation, jossa kokonaisuus on rakentunut enemmän kuin osiensa summaksi. Edellä olen kuvannut sitä rikasta havaintomateriaalia, jonka koulutustyön arki on mahdollistanut. Näistä havainnoista kehittyneet ratkaisuehdotukset tai uudet menetelmät on tietoisesti altistettu avoimelle kehittämiselle. Tämä on konkreettisesti tapahtunut henkilökohtaisissa opetuksen suunnittelun keskusteluissa (HOPS-keskustelut), joissa on kirjattu tietoa ammattitaidon karttumisesta ja hahmotetuista uusista oppimishaasteista, mitä on taas käytetty kehittämistyön aineksena. Myös keväiset isommat, avoimet opiskelijakeskustelutilaisuudet ovat olleet tärkeä palaute- ja reflektiutilaisuus, jolla kehitettyjen menetelmien ja lähestymistapojen toimituutta on voitu arvioida yhdessä. Konkreettisenä esimerkkinä voidaan mainita esimerkiksi opettajaksi kasvun kartan ja HOPS-käytäntöjen kehittäminen (ks. luku 5.2). Näissä prosesseissa jokainen keskustelu, palaute ja kohtaaminen ovat muovanneet käytänteitä ja tuoneet niihin oman arvokkaan lisänsä, ja tämä prosessi jatkuu edelleen. Maaliskuussa 2012 valmistuneen uuden opetussuunnitelman johdantoon on kirjattu opettajaksi kasvun kartta- menetelmän käyttäminen kaikkien musiikkipedagogiopiskelijoiden opettajuuden ja ammattitaidon kehittymisen tukena. Vaikka luvussa 5 kuvaankin koulutuksen kehittämisen toimintatutkimuksen etenemistä omasta näkökulmastani, on tähän prosessiin tärkeänä vaikuttava yhteisöllinen ulottuvuus pidettävä mielessä, vaikka sen vaikutukset ovat vaikeasti kuvattavissa (vrt. Carr & Kemmis 1986, 180–187).

Moilanen (1999, 106) nostaa esiin sen, kuinka toimintatutkimukseen liittyy kyseenalaistamisen oikeutuksen perusteleminen työyhteisössä. Tämä johtuu siitä, että toimintatutkimuksen perusolemus reflektion kautta toiminnan muuttamisesta johtaa väistämättä oman työyhteisön kulttuurin ja toimintatapojen kyseenalaistamiseen ja kriittiseen tarkasteluun. Kuvaan tätä erityisesti luvussa 5.3. Toimintatutkimukseen kohdistettua epäilyä ja kritiikkiä kuvaa myös Heikkinen tutkimuksessaan (Heikkinen 2001, 70–80).

Yhtenä toimintatutkimuksen kehittämiskohteena ovat olleet oppimisympäristöt ja niiden monimuotoisuus. Näiden kehittämisessä Kulttuurisilta-hanke (ks. liitteet 1 ja 6) on toiminut hyvänä alustana. Hankkeessa on myös systemaattisesti kerätty palautetta opiskelijoilta, kohderyhmiltä, joiden kanssa opiskelijat ovat työskennelleet sekä kouluttajilta. Näitä palautteita on käsitelty hankkeen ohjaus- ja operatiivisen ryhmän kokouksissa, musiikin koulutusohjelman kokouksissa sekä hankkeen raportoinnissa (tallennettu eura2007-järjestelmään [www.eura2007.fi](http://www.eura2007.fi)). Myös Kulttuurisilta-hankkeen julkaisemat DVD-koosteet (Muisto ja musiikilla 2010; Kulttuurisilta. Kohtaamisia taiteessa 2011; Tähän asti 2011) ovat olleet osa kehittämistyön dokumentointia ja sen tuloksia.

Olen vielä koonnut toimintatutkimuksen etenemisen maamerkkejä kuvioon 7. Olen sijoittanut kuvioon myös opiskelijoiden oppimiskokemushaastattelujen ajankohdan (violetti laatikko), jotta tutkimuskokonaisuuden ajallinen jatkumo on helpompi hahmottaa.





KUVIO 7 Toimintatutkimuksen etenemisen maamerkkejä

### 3.5.2 Positioni tutkija-kehittäjänä

Olen kuviossa 7 kuvannut aikajanalla toimintaani Metropolian musiikin koulutusohjelmassa sekä keskeisten kehitettyjen menetelmien käyttöönottoa. Tämän kuvion kautta on helpompi tarkastella myös niitä positioita, joita erilaiset työtehtävät ovat mahdollistaneet minulle tutkijana.

Päälinja työtehtävissäni on ollut siirtyminen keskeisestä käytännön toimijasta kohti laajempaa näköalaa koulutuksen kehittämisessä. Tämä on käytännössä toteutunut ensin Kulttuurisilta-hankkeen johtajan tehtävän, sen lisäksi koulutusvastaavan (esimiestehtävä) sekä vuonna 2011–2012 keskeisten asiantuntijatehtävien ja tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan projektipäällikön työtehtävien muodossa. Kuvaan seuraavassa eri näkökulmien suhdetta toimintatutkimuksen toteuttamiseen.

Lukuvuonna 2007–2008 toimin musiikkikasvatuksen lehtorina. Keskeisimpänä haasteena koulutuksen kehittämisessä hahmottui ristiriita opiskelijoiden osaamisen ja heidän kokemiensa ammattitaidon oppimishaasteiden välillä. Toisin sanoen se, millaista tietoa ja taitoa opiskelijat kokivat tarvitsevansa, erosi kovasti siitä, mitä itse kirjasin havainnointieni sekä opetusharjoittelua ohjanneiden opettajien kuvaamien havaintojen perusteella. Tuona ajanjaksona keskeisenä toimintatutkimuksen haasteena oli hahmottaa kriittisimmät uudistusta vaativat käytänteet ja lähestymistavat opiskelijan oppimisen tukemisessa. Ratkaisua vaativat 1) opiskelijan oppimisen todentuminen, 2) ammattitaidon kehit-

tymisen seuraaminen ja oppimishaasteiden hahmottaminen sekä 3) oppimisympäristöt.

Keskityin kehittämään oppimisympäristöjen monimuotoisuutta, ja syksyllä 2008 käynnistynyt Kulttuurisilta-hanke oli osaltaan tämän kehittämistyön tulosta ja toisaalta myös auttoi työn jatkamisessa. Myös opitun todentumisen Propeda-ryhmät, opettajaksi kasvun kartta ja sen suuntia tarkentavat kurkistuspisteet saivat ensimmäiset kokeilunsa ja rakentuivat systemaattisen arvioinnin ja edellä kuvattujen keskustelu- ja palautetilaisuuksien kautta myöhempiin muotoihinsa (ks. luku 5 ja liite 7). Tässä vaiheessa myös ”yhden naisen kollegio” muuttui useampi jäseniseksi, jolloin kehitetyt menetelmät ja suuntaviivat saivat lisää kaivattua kriittistä tarkastelua ja parannusehdotuksia. Tutkijan näkökulman vahvistumiseen ja osin myös ilmiöiden ja kehittämistyön tulosten tarkasteluun etäämmältä vaikutti merkittävästi esimiehenä toimiminen kaudella 1.8.2009- 31.7.2011.

Toimintatutkimusprosessin tarkastelu kokonaisuutena on ollut tutkijana luonnollisesti helpointa lukuvuonna 2011–2012, koska jäin osaksi lukuvuotta päätoimiseen tutkimustyöhön. Myös päätökseni palata takaisin asiantuntijasekä tutkimus- ja kehittämistehtäviin esimieskauteeni jälkeen on auttanut etäisyyden saamisessa toimintatutkimuksen näyttämöön, musiikin koulutusohjelmaan. Toimiessani uuden opetussuunnitelman pedagogisena asiantuntijana helmikuussa 2012 koin koulutuksen kehittämistä ja suuntaviivoja koskevien näkökulmien kiteytyneen, mikä helpotti myös tässä toimintatutkimuksessa saatujen kokemusten ja tulosten hyödyntämistä opetussuunnitelmatyössä. Toki tärkeä merkityksensä on myös tämän väitöskirjatyön kokonaisuuden mukanaan tuomalla oppimisella ja siitä johtuvalla näkemyksen kirkastumisella.

Luvussa 3.2.2 käsittelemiäni aspekteja tutkijan mielestä ja ymmärryksestä tutkimustyön välineenä *kokemuksen tutkimuksessa* voidaan hyvin pitää myös tämän tutkimuksen toimintatutkimuksellisen otteen taustavaikuttajina. Nyt käsillä olevan toimintatutkimusosion sisällään pitämät kehittämiskohteet liittyvät niinikään opiskelijoiden kokemuksiin ja koulutuksen vuorovaikutukselliseen kenttään sekä sen aineisto tutkija-kehittäjän kokemusten reflektointiin. Tästä syystä Latomaan (2009, 77) ajatus tutkijan mielestä tutkimusvälineenä, jonka kehittyneisyydestä ja käyttökelpoisuudesta tutkimuksen onnistuminen riippuu, sopii myös tämän toimintatutkimuksen tausta-ajatukseksi. Luvussa 5 kuvaan tarkemmin sitä koulutuksen kehittämisen oppimisprosessia ja sen myötä syntyneitä havaintoja, kokemuksia ja tuloksia, jotka tämän tutkimuksen käytössä ollut tutkimusväline, tutkijan mieli ja ymmärrys, on mahdollistanut.

Koska varsinaisena aineistona tässä toimintatutkimuksessa ovat omat *havaintoni* opiskelijoiden oppimisesta ja kehittämisprosessista, on tässä keskeistä kuvata sitä reflektiivistä työskentelyä, jota näiden havaintojen käsittely, analysointi ja reflektio keskustelujen ja palautteen myötä on pitänyt sisällään. Olen luvussa 3.2 tarkastellut kokemuksen ymmärtämiseen liittyvää taustaa tässä tutkimuksessa, ja nämä ymmärtävän psykologian metodiset käsitteet ja näkökulmat kuvaavat myös omien havaintojeni ja oivallusteni tiedostamiseen, reflektointiin ja luotettavuuden arviointiin liittyvää taustaa. Koska havaintojen syn-

tymisen tilanteita tai niiden reflektoinnin dokumentaatiota kokonaisuudessaan on mahdotonta esittää tässä tutkimusraportissa, on tässä tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta todeta seuraavat kehittämistyöhön liittyneet keskeiset elementit:

- 1) jatkuva havainnointi toimintaperiaatteena
- 2) havaintojen kirjaamisen systemaattisuus
- 3) havaintojen aktiivinen reflektointi sekä altistaminen keskustelulle ja sen kautta reflektiopinnan laajentaminen
- 4) toiminnan ja kehitettyjen käytäntöjen seuraaminen uusien havaintojen kautta sekä palautteen keruun muodossa
- 5) uusien kehittämiskohteiden tai toimintojen kehittämisen muotoutuminen prosessin tuotoksena.

Näitä keskeisiä toimintatutkimuksen systemaattisuuden ja luotettavuuden elementtejä kuvataan kuvioissa 6 ja 7. Tämän toimintatutkimuksen tuloksena syntyneitä havaintoja, kehittämistyötä, menetelmiä ja ratkaisuja kuvataan luvussa 5.

## 4 TUTKIMUSTULOKSIA - TEEMA 1: OPISKELIJAN MERKITTÄVÄT OPPIMISKOKEMUKSET

Tämän tutkimuksen tulokset jakautuvat kahteen toisiinsa nivoutuvaan tutkimusteemaan (ks. kuvio 5):

- 1) musiikkipedagogiopiskelijan opettajuuden ja ammattitaidon rakentuminen opintojen ja työuran alkuvaiheen aikana opiskelijoiden merkittävien oppimiskokemusten valossa
- 2) koulutuksen kehittäminen sekä opettajaksi kasvun ja syvällisen oppimisen tukeminen koulutussuunnittelun, opetuksen ja ohjauksen avulla

Teemaan 1 liittyvät tutkimustulokset ryhmittyvät viiteen alueeseen, jotka yhdessä hahmottavat kuvaa laaja-alaisen musiikkikasvatuksen ammattitaidon rakentumisesta, ammatti-identiteetin muotoutumisesta ja koulutuksen keskeisistä alueista, pedagogisista näkökulmista ja oppimisympäristöistä, joilla tulevaisuuden musiikkipedagogin ammattitaitoa tämän tutkimuksen tulosten valossa voidaan rakentaa.

Luvun 4 kokonaisuudessa haluan erityisesti korostaa sen ymmärtämistä keskeisesti helpottavaa huomiota ilmiöiden (ja esimerkiksi näitä erikseen käsittelevien lukujen) *kietoutuneisuudesta* (ks. kuvio 8). Tämä tarkoittaa sitä, että kaikkien lukujen alla kuvatut tulokset liittyvät toisissa luvuissa kuvattuihin niin kiinteästi, että se saa tutkijan toivomaan kolmiulotteista raportointimahdollisuutta. Rationaalisesti peräkkäin esitetyt luvut voisivat olla toisessakin järjestyksessä, riippuen siitä, mistä kohtaa lankakerää purkamisen aloittaa! Itselleni kokonaisuus hahmottuu maisemana. Opiskelijoiden oppimis- ja opettamiskäsitteet sekä ammatti-identiteetin ja asiantuntijuuden muotoutumisen prosessit kuvaavat maiseman sävyjä ja horisonttia (luvut 4.1 ja 4.2). Oppimisen spiraali kuvaa polkua, jolla opiskelija kulkee (luku 4.3) ja yhteisöllinen oppiminen, oppimisympäristöt ja merkittävät toiset taas sitä metsää, missä tuo polku risteilee (luku 4.4). Opiskeluvaiheen kriittiset elementit (luku 4.5) hahmottuvat minulle polussa eteen tulevinä yllättävinä mutkina tai sillä olevina ylitettävänä esteinä.

Luvun 4 jokaisen alaluvun lopussa on yhteenveto ja pohdinta -osuus, jossa tarkastelen luvun pääteemoja suhteessa kirjallisuuteen ja muuhun tutkimukseen.

Tutkimani ilmiön kompleksisuudesta ja kietoutuneisuudesta kertoo se, että sama sitaatti voi toimia esimerkkinä monesta eri opettajaksi oppimisen osaluueesta. Alla olevan sitaatin olen luokitellut (ks. kuvio 8 punaiset nuolet) kuvaamaan opiskelijan muotoutuvia oppimiskäsityksiä (luku 4.1.1), identiteetti-prosessia (luku 4.2.1) sekä reflektointia (luku 4.3.5).

---ja se opettajuuskin on semmonen asia että sitä ei voi millään tavalla ulkoistaa omasta itsestään --- oon miettinytkin, kun on erilaisia oppimismalleja, että kuinka pitkälle kuitenkin se, minkälainen oppija itse on ja miten oma persoonallisuus määrää niin pitkälle sitä toimintaa myöskin, että voi olla hankala sitte aina sovittaa niitä yhteen. T2

Seuraavassa kuvaan sitä, millaisiin tulkintoihin perustuen olen sijoittanut sitaatin näiden lukujen sisältämiin teemoihin:

Luvussa 4.1.1 sitaatti kuvaa sitä, kuinka opiskelija työstää *oppimiskäsitystään*: Hänelle itselleen sopivat tietynlaiset opetusmenetelmät, joilla hän kokee oppivansa hyvin, ja hän ehkä suosii näitä myös itse opettaessaan muita. Hän myös pohtii, osaako hän ottaa huomioon oppijoita, joille sopivat paremmin toisenlaiset menetelmät.

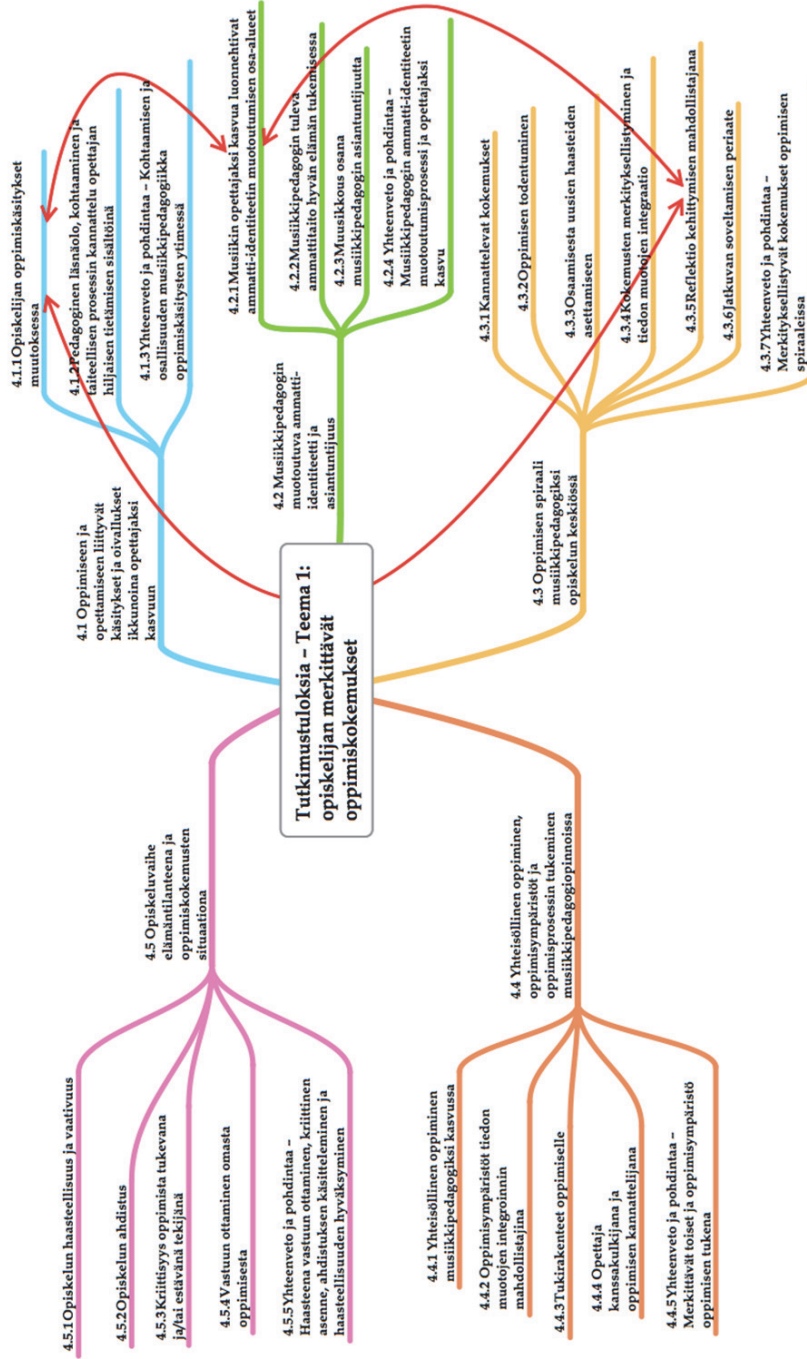
Luvussa 4.2.1 sitaatti kertoo reflektioprosessin keskeisestä merkityksestä *ammatti-identiteetin työstämisessä* ja toimii esimerkkinä ”reflektiivisen opettajan” ammatti-identiteetin muotoutumisen osa-alueeseen sijoittuvasta ajatuksesta.

Luvussa 4.3.5 sitaatti kuvaa *reflektion* merkitystä opettajaksi oppimisessa. Prosessoimalla opetustilanteita opiskelija oppii itsestään ja kohtaamistaan tilanteista. Koska musiikkipedagogiksi kasvuun sisältyy myös matka itseen, omaan opettaja-instrumenttiin, on opettajaksi oppimisessa erottamattomasti kyse myös itsetuntemuksen kehittymisestä ja kasvusta ihmisenä.

Olen pyrkinyt ottamaan aineistosta sellaisia tekstikatkelmia, jotka kertoisivat lukijalle olennaisen kulloinkin esillä olevasta asiasta. Valitettavasti tämä suosii joitakin haastateltuja opiskelijoita toisten kustannuksella, koska esimerkiksi valikoituvat ytimekkäimmin asiaa kuvaavat sitaatit. Jotkut ihmiset maa-lailevat sanoilla etsiskellen oikeaa ilmaisua, lopultakin jättäen puolet kuulijan mielessä piirtyväksi informaatioksi. Vaikka olen tutkijana pystynyt rekonstruoimaan opiskelijan kokemusta tällaisen ilmaisun perusteella kokonaisesta haastattelusta, ei se pienen, tutkimusraporttiin mahtuvan sitaatin avulla ole mahdollista. Tällaisen sitaatin käyttäminen esimerkkinä ei palvele sitä tarkoitusta, jossa sen tulisi toimia tutkimusraportissa: aineiston tuomista lukijan ulottuville.

Luvussa 5 kuvaan kokemuksiani *kouluttajana ja koulutuksen kehittäjänä*. Tuohon maisema-metaforaan sijoitettuna olen ehkä metsänhoitaja tai eräopas, joka huolehtii siitä, että pitkospuut suo-osuudella ovat kunnossa ja että polulla kulkijan jalat pysyvät kuivina. Luvun 5 lopussa (5.4) palaan taas tiukasti *tutkijanpositioon* suhteessa kehittämiskokemuksiini ja käsittelen toimintatutkimuksen tuloksia suhteessa muuhun tutkimustietoon.

Luvun alussa esitetyt kaksi pääteemaa kytkeytyvät läheisesti toisiinsa herättäen myös uusia kysymyksiä, jotka taas ohjaavat pohdintaa eteenpäin. Lu-



KUVIO 8 Luvun 4 tutkimustulosten kokonaisuus

vussa 6 kokoan yhteen tutkimustulosten kokonaisuuden: opiskelijoiden merkittävien oppimiskokemusten tutkimuksen kautta syntyneen yleisen merkitysverkoston ja koulutuksen kehittämisen toimintatutkimuksen sekä tutkimustulosten dialogina syntyneet tulokset koulutuksen kehittämisen keskeisistä haasteista.

#### **4.1 Oppimiseen ja opettamiseen liittyvät käsitykset ja oivallukset ikkunoina opettajaksi kasvuun**

Opiskelijoiden käsitykset oppimisesta ja opettamisesta heijastuvat haastatteluisissa kokemusten (oivallukset, kiteytyneet ajatukset ja kokemukset oppimis- ja opetustilanteista) kautta ja toimivat ikkunoina musiikkipedagogiksi kasvuun vaikuttaviin ja sitä ohjaaviin käsityksiin ja näkemyksiin. Tämän tutkimuksen aineiston pohjalta käy ilmi, että tavalla tai toisella opiskelija käy opintojensa aikana läpi tietynlaista siirtymävaihetta aiempien kokemustensa ja oppimiskäsitystensä sekä kasvavan tiedon, tiedostettujen kokemusten viitoittaman laajemman ja itse muokatun näkymän välillä. Tähän murrosvaiheeseen keskeisenä prosessina kuuluu oppimiskäsitysten työstäminen ja testaaminen.

Tarkastelen tutkimuksessa esiin nousseita teemoja suhteessa oppimiskulttuurien ulottuvuuksiin, jotka olen kuviossa 9 nimennyt suorituspainotteiseksi ja oppijalähtöiseksi, dialogiseksi oppimiskulttuuriksi. En näe mielekkäänä tämän tutkimuksen puitteissa jaotella opiskelijoiden käsityksiä tarkemmin määrittelyihin oppimiskäsityksiin, vaan tarkastelen niitä tämän edellä kuvatun ulottuvuuden kautta. Tässä esittämäni kuvion 9 pohjana on aiemmin esittämäni kuvio 1 erilaisten oppimiskulttuurien dimensioista luvussa 2.3.1, joka perustuu luvun 2 lähteisiin. Toisessa äärilaidassa on suorituskeskeinen (vrt. empiristis-behavioristinen) ja toisessa dialogisuutta, oppijalähtöisyyttä ja oppimisympäristöä korostava (vrt. humanistis-kokemuksellinen, sosiokonstruktivistinen/kontekstuaalinen) oppimiskäsitys ja -kulttuuri.

Tutkimustulosten valossa näyttäytyy merkityksellisenä näiden käsitysten muotoutumiseen johtava prosessi. Tähän opiskelijan käsitysten murrokseen kuuluu erilaisia kokemuksia, reflektiota ja ajatusten testaamista, jotka voidaan sijoittaa kuvion 9 akselille.



KUVIO 9 Oppimiskulttuurien dimensiot

Opiskelijat pohtivat tiedostetusti tai kokemustensa kautta erilaisten opetuskulttuurien ja oppimisen dimensioita. He sijoittavat tälle akselille ajatuksiaan, toiveitaan ja kokemuksiaan osin tiedostamattaan. Omien ajatusten selkiytyminen, kokemusten hahmottaminen ja omien oppimistavoitteiden asettaminen palkitsevat syvenevänä ammattitaitona ja kasvavana itseluottamuksena.

Aineiston valossa keskeisenä pohdinnan maastona opiskelijan pedagogisessa hahmotuksessa näyttäytyy konstruktivistisen oppimisenäkökulman oma-kohtainen syvälinen ymmärtäminen. Opiskelijoiden käsitysten muotoutumisen prosessi sisältää ristiriitaisia ajatuksia ja tunteita sekä oman kehittyvän opettajuuden että oman korkeakouluopinnoissa oppimisen suhteen.

Kuvion 9 kautta tarkasteltuna nousee selkeästi esiin kaksi näkökulmaa:

- 1) Opiskelijoiden koulutukseensa sijoittamien toiveiden ja tiedostetun oppimisen kautta peilautuvat kokemukset sijoittuvat kuvioon 9 aseteltuna sen koko ulottuvuudelle.
- 2) Oman opettajuuden kautta tarkasteltuna opiskelijoiden käsitykset oppimisesta taas asettuvat vahvemmin kohti kuvion 9 oikeaa reunaa.

Tulkitsen tätä niin, että opiskelijoiden arvot ja toisaalta opinnoissa saadut, vielä osin tiedostamattomat kokemukset oppimisesta ohjaavat heidän käsityksiään kohti kuvion oikeaa reunaa, kun taas aiemmissa kokemuksissa ja käsityksissä on myös kuviossa vasemmalle sijoittuvia teemoja. Opiskelijoiden on helpompi tie-



dostaa ja työstää käsityksiään opettajuutta tarkastellessaan, koska siinä oppijoihin keskittyminen auttaa tarkastelemaan käsityksiä uudesta näkökulmasta. Tätä tulkintaa tukee myös se, että kohtaamisen ja osallisuuden merkitys tärkeänä musiikin opettamisen arvona nousee esiin eri tavoin jokaisesta haastattelusta.

Tiivistäen voi todeta, että keskeisinä oppimiseen ja opettajuuteen liittyvinä arvoina ja oman opettajuuden kehittämisen suuntaviivoina nousevat opiskelijoiden oppimis- ja opettamiskäsitysten valossa esiin kohtaamisen, osallisuuden, kokonaisvaltaisen oppimisen, aidon vuorovaikutuksen, oppijalähtöisyyden ja opettajan pedagogisen läsnäolon näkökulmat (vrt. mm. Cantell 2001; Kauppila 2007; Patrikainen 1999; Tynjälä 1999). Musiikillis-taiteellisen opetusprosessin kokonaisvaltaisuus ja ei-kielellinen ulottuvuus nousevat esiin vieden dialogisen, kokonaisvaltaisen opetustilanteen salaisuuden äärelle ja siinä opettajan hiljaisen tietämisen kokonaisuuteen. Kutsun tätä opiskelijoiden kokemusten sanoittamaa opettamisnäkökulmaa *kohtaamisen ja osallisuuden musiikkipedagogiikaksi*.

#### 4.1.1 Opiskelijan oppimiskäsitykset muutoksessa

”Parhaan opetustekniikan kysyminen on kuin kysyisi, mikä työkalu on paras: vasara, ruuvimeisseli, puukko vai hohtimet” (Bransford ym. 2004, 36).

Tämän tutkimuksen aineiston pohjalta käy ilmi, että tavalla tai toisella opiskelija käy opintojensa aikana läpi tietynlaista siirtymävaihetta aiempien kokemustensa ja oppimiskäsitystensä sekä uusien näkökulmien välillä. Tähän murrosvaiheeseen keskeisenä prosessina kuuluu oppimiskäsitysten työstäminen ja testaaminen, jonka myötä mahdollistuu itse muokattu, kasvavan tiedon ja tiedostettujen kokemusten viitoittama laajempi näkymä oppimiseen.

---ja se opettajuuskin on semmonen asia että sitä ei voi millään tavalla ulkoistaa omasta itsestään --- oon miettinytkin, kun on erilaisia oppimismalleja, että kuinka pitkälle kuitenkin se, minkälainen oppija itse on ja miten oma persoonallisuus määrää niin pitkälle sitä toimintaa myöskin, että voi olla hankala sitte aina sovittaa niitä yhteen. T2

Oppimiskäsitysten muovautumisprosessi saa materiaalia niin opintoihin sisältyvistä kokemuksista oppijana kuin niissä koetuista opetusharjoittelutilanteista. Opiskelijan käsitysten muovautumisen prosessista hyvänä esimerkkinä toimii opiskelijan T1 kerronta. Hänen ajatuksistaan välittyvät opintojen kuluessa muuttuneet käsitykset kohti kokonaisvaltaista, oppijalähtöistä, tiedon ja taiteen muotoja integroivaa opetustapaa. Kuitenkaan hän ei ole aivan varma, mikä on ”oikeaa opettamista”. Esimerkiksi voisi ottaa sadun pohjalta rakennetun opetusprosessin. Siinä opittava tiedollinen ja taidollinen aines ovat osa kokemuksesta luovaa prosessia, jossa opettaja käyttää omaa innostustaan ja luovaa kapasiteettiaan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Opiskelija T1 pohtii suhdettaan tällaiseen opettamisnäkökulmaan ja toisaalta käsitteelliseen, tietoa siirtävään opetusnäkökulmaan, jota hän kutsuu ”opettamiseksi”. Tulkiten hänen tarkoittavan mainitsemallaan ”opettamisella” nimenomaan musiikin teoria-asioita; nuottinimiä, rytminimiä ym. tiedollista ainesta.

--- niin tavallaan tommonen kokonaisvaltainen tekeminen on kyllä ainakin mua iteäni aika paljon lähempänä --- tommonen niin ku hauska puuhastelu, todella rakentavaa toimintaa, ni se on hauska ja kai ne siitä jotain oppiikin, en tiä. T1

Edellinen esimerkki kuvaa myös oppimiskäsitysten muotoutumiseen liittyviä ristiriitaisia tunteita ja epäluuloa konstruktivistista oppimista kohtaan, ikäänkuin sen oikeutusta oppimistilanteena. Opiskelija on vielä epävarma siitä, mitä opettaminen oikeastaan on ja onko luova, monia taiteenalueita ja aistikanavia käyttävä taidetyöskentely edes opettamista vai pelkkää hauskaa puuhastelua. Ja oppiiko siitä mitään? Tämä epävarmuus johtaa opiskelijan T1 jopa pohdintaan, tuleeko hänestä opettajaa ylipäätään. Myös opiskelijan T10 käsitykset välittävät kuvaa tiedon siirtämisen ja konstruoitumisen jännitteestä. Hän pohtii kokemuksellisuuden, suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden suhdetta toisiinsa ja osittain taipuu vielä erottamaan nämä jyrkästikin toisistaan, mistä johtuu jonkinlaisen joko-tai-valintatilanteen eteen joutuminen suhteessa kokemuksellisuuteen ja musiikillisten oppimistavoitteiden saavuttamiseen. Tämä johtaa siihen, että hän nostaa tietoisella tasolla kokemuksen välittämisen päätavoitteekseen, mutta on vielä epävarma siitä, miten tämä mahdollistaa tai poissulkee muita opetuksellisia tavoitteita.

-- et just pelkää sitte sitäki, et siinä omassa opetustyössä jää jotku tärkeet musiikilliset asiat kokonaan käsittelemättä -- koska mä en vaa osaa tai mä en tajuu että ne pitäis käsitellä. T10

Ni mä ehkä oon enemmän semmonen tyyppi, että mä tykkään enemmän rakentaa niit tunteja teemojen ympärille, ku tavoitteiden. Et mulle se niin ku kokemusten välittäminen on tärkeempää, ku se, että oppiiks esimerkiks lapsi sitä duuriasteikkoa. T10

Edellä mainitussa murrosvaiheessa, jossa koulutus toisaalta haastaakin oman oppimiskäsityksen tarkasteluun, myös opiskelijan oma motivaatio ajaa häntä tarkastelemaan tätä opettajaksi oppimisessa vaikuttavaa keskeistä osa-aluetta. Oppimiskäsitykset joutuvat väistämättä prosessoinnin alle pedagogisissa tilanteissa ja tulevat peilatuksi myös opetusnäkökulman kannalta. Oppijalähtöinen, vuorovaikutuksellinen opetusprosessi ja musiikin opettamisessa siihen liittyvä improvisointi ja osallisuus tekevät ryhmätilanteesta haastavamman, oppimisesta syvempää, mutta vaikeammin havaittavaa. Suorituskeskeisessä opetusorientaatioissa on helppo todeta lasten esimerkiksi toistavan juuri sen, mitä opettaja haluaa, kun taas konstruktivistinen orientaatio johtaa myös opettajan suurempiin haasteisiin, koska ns. oikeaa vastausta ei ole. Opiskelija T6 kokee juuri tämän hyvin haasteelliseksi opettajana: koskaan ei tule valmiiksi ja täsmällisiä oikeita vastauksia ei ole. Nämä turhauttavatkin kokemukset ovat saaneet aikaan pohdintaa ja kertovat oppijana itsensä ja käsitystensä haastamisesta.

-- se on jotenkin kauheen rankkaa, ku haluais kaiken tehdä tosi täydellisesti, mut sit ku siin on ne tilanteet, jotka vaan menee ihan erilaill, ku on suunnitellu, niin se tavallaan tosi opettavaista. -- kaikki ei oo vaan itsestä kiinni ja siitä omasta panoksesta --- Ei ole oikeaa vastausta aina. T6

Mielenkiintoisena tutkimustuloksena nousee esiin ristiriita, jossa opiskelijan huomio toisaalta kiinnittyy vahvasti opetuksen näkyvään osaan, opetussuoritukseen (vrt. esittävä opettaminen), ja toisaalta hänen kerronnassaan kuuluu opinnoissa koettuja syvällisempien oppimis- ja opetuskokemusten tuomia toisenlaisia näkökulmia. Oppimisen ja opettamisen syvällisemmät kerrokset ovat ikäänkuin piilossa opiskelijalta itseltään ja hän tarkastelee tietoisesti vain tätä opetuksen esittävää osaa, jonka ajattelee tärkeämmäksi ja merkityksellisemmäksi. Tämä voi johtua myös perinteisesti opettamiseen vaikuttavista odotuksista ja niiden tuomasta painolastista: opettamisessa ajatellaan ns. oppisisällön olevan keskeisintä ja opetuksen salaisuutta yritetään etsiä siitä. Näiden ristiriitaisten käsitysten syntymiseen ovat olleet vaikuttamassa opiskelijoiden oppijataustassa olevat kokemukset, jotka ovat saaneet materiaalinsa musiikin opettamisen traditiosta vaikuttaneista oppimis- ja opettamiskäsityksistä. Oppijataustassa suorituskeskeisesti värityneet kokemukset oppimisesta ja opettamisesta vaikuttavat opettamisen näkemiseen helposti suoritustapahtumana, jota arvioidaan sen näkyvän, esittävän toiminnan mukaan. Tätä tulkintaa tukee myös se, että samoilta opiskelijoilta löytyy viittauksia kuviossa 9 esitettyihin oppimis- ja opettamiskulttuurien ääripäihin (selkeimmin opiskelijat T2, T5 ja T6).

Edellä kuvattu ristiriita voi näkyä esimerkiksi siinä, että opiskelijan tietoinen tarkkailu kiinnittyy käytettyihin lauluihin, leikkeihin tai muihin toimintoihin ja niiden järjestykseen, vaikka pedagogisen hetken onnistumiselle keskeisin elementti voisi olla vaikka se, miten opettaja lukee lasten vireystilaa ja rytmittää tunnin lasten tarpeiden ja tilanteiden mukaan (vrt. hiljainen tietäminen). Tätä opetuksen esittävän osan tarkastelua kuvaavat hyvin opiskelijan T5 kokemukset.

Siitä tuli kyl paljon sellasia käytännön vinkkejä. -- ni sil oli tosi hyvin se rytmitetty se tunti.-- Ehkä jotain leikkejä tuli siihen väliin siis semmost jotain vähän rennompaa, ettei tarvi keskittyä koko ajan tai joku tuttu laulu ja sitte lopuks tuli aika usein jotain sellasia, perheryhmillä ne otti tosi usein noi pallot, yksvuotiaat tykkäs niist tosi paljon. Sitte huiveja ja sit oli sellain iso telttakangas, mitä me käytettiin myös siellä Viirus ja Pesossa ja sellasia vanteita, ku niil oli semmonen autolaulu, ni ne meni semmosil vanteilla ja se oli hauska. T5

-- ku ne innostu hirveesti niist vanteista, pyörittämään niit sillee, ni se keksi sitte, ne teki sit koko lopputunnin itseasias sitä, et siin oli kaks tuolia tai jotain ja sit ne piti saada maaliin siitä. Ne innostu siit niin paljon, niin ne teki sitten melkein koko tunnin sitä. Et se on hyvä, että sitte pystyy muuttamaan suunnitelmia sen mukaa, et mistä lapset tykkää. T5

Opiskelijan T5 kokemus oman opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta taas heijastaa juuri edellä kuvattujen oppimiskäsitysten dimensioiden toista puolta. Siinä opiskelija reflektoi omaa opetustaan ja tiedostaa keskittyvänsä liikaa erilaisten tekemisten suorittamiseen ja kaipaa enemmän uskallusta ja heittäytymistä. Hänen tavoitteensa olemisesta pedagogisen tilanteen luomassa maailmassa mukana ja oivalluksensa siitä, että pedagogista tilannetta voi ohjata muutenkin kuin sanoin, viittaa vuorovaikutuksessa rakentuvaan oppimiseen ja oppijalähtöiseen oppimisnäkökulmaan.

-- meni niin hirveesti aikaa suunnitteluun -- Ku ei oo silleen kokemusta hirveesti. Mut se meni ihan hyvin. - tuntuu suunnitelma -- siin oli vaihtelevasti kaikkia elementtejä -- Sitten lisää rohkeutta tarvis vaan. Sellasta heittäytymistä ehkä enemmän ja et on siinä maailmassa mukana. Nyt ehkä liikaa miettii, et mitä tulee seuraavaks, vähän kiireellä. Pitäis olla vaan uskallusta. -- mutta se ehkä kuuluu tähän, ku mä mietin näitä juttuja, mutta se on ehkä kiinni siit rohkeudesta myös. Se että, mitä sanoo ja asiat voi tehdä muutenki ku sanomalla. T5

Opiskelijoiden oppimiskäsitystä heijastelevat myös kuvaukset opettajaksi oppimisesta ja toiveet sen tuomasta ammattitaidosta. Monen opiskelijan kerronta heijastelee erilaisia oppimiskäsityksiä: tiedostettu taso viittaa selkeästi konstruktivistiseen käsitykseen oppimisesta aktiivisena oppijan muovaamana tapah- tumana, ja taas esimerkiksi selkeästi koulutukseen kohdistettujen odotusten kautta välittyy ajatus oppimisesta tiettyjen suoritteiden aikaansaamana tiedon siirtymisenä. Tiedon siirtymisnäkökulmaan viittaavat opiskelijoiden kokemuk- sissa toiveet valmiista opetusresepteistä (selkeimmin tähän viittaavat opiskelijat T2, T5, T9), mikä ohjaa ajatukseen hyvästä musiikkipedagogin ammattitaidosta eräänlaisena "tempukokoelmana". Opiskelija T2 kritisoi koulutusta siitä, että valmiita, varmasti toimivia opetusmalleja ei tule tarpeeksi.

Jos miettii asiaa realistisesti ja sitä, että mitkä on semmosia asioita jotka oikeestikin hy- vin toimii ja on lapsille semmosia oikein hittejä, että niitä kuitenkin on hyvä aina olla ja tulla -- Niin onhan sitä tosi vähän. T2

Joskus tuntuu, et se jää vähän taka-alalle todella se arki, mitä on kun pitäis opettaa monta monta tuntia viikossa monta viikkoa vuodessa muskariryhmiä. Ja tässä vaihees- sa, ku siihen ei ole semmosta rutiinia, ni se on usein ihan hirveen raskasta ja vie paljon mehuja ja siltä kannalta se, että voi -- vaan ottaa vaan suoraan ja tehdä, on tosi hyvä juttu. T2

Toive valmiista opetusmalleista voi liittyä myös keskeneräisyyden kokemuksiin ja opettajana kasvun ja kompleksisen opetustaidon oppimisen haasteisiin. Am- matillisen tiedon rakentuminen jatkuvasti itse soveltamalla ja kokemuksia ref- lektoiden tuntuu työläältä, ja ajatus siitä, että lopputulokseen voisi päästä helpommin, houkuttelee: *"Ei tarvi aina miettiä hirveen syvällisesti sitä, että miten mä nyt sovellan tähän"* (T2). Opetustilanteen ja opettamisen kompleksisuuden kokemukset ja toisaalta opettamiseen liittyvät harhaluulot voivat saada aikaan myös sen, että haastavuuden kokemuksen syytä etsitään ensimmäiseksi koulu- tuksen sisällöistä. Vaikka ensisijainen toive olisikin, kuten opiskelija T2 kuvaa: *"ne jutut oli semmosia, että voi ottaa ihan suoraan, kirjoittaa ylös, käyttää"*, musiikin opettamisen oppiminen ei ole pilkottavissa sopiviin paloihin, jotka oikeassa jär- jestyksessä suoritettuna johtavat parhaaseen lopputulokseen. Myös opiskelijoi- den kokemuksissa kuuluu tämä oivallus. Tätä kuvaa hyvin opiskelijan T2 ku- vaus: *"Että tietysti sitä aina kehittää eteenpäin tai sekin on semmost matskuu, mikä pitää muokata omannäköiseksi tai itsellensä sopivaksi, että se toimii."* (vrt. Loughran 2006, 95.)

-- matkii muiden opettajien tekemiä asioita -- hirveen huojentavaa kun tulee niitä semmosia juttuja että joku tekee jonkun jutun ja sä voit koittaa sitä ihan semmosenaan omassa lapsiryhmässä. Ei tarvi -- aina miettiä hirveen syvällisesti sitä, että miten mä

nyt sovellan tämän siihen ikäryhmään, vaan semmosia ihan perusjuttuja ja ohjelmistoa. T2

Cantell (2010, 63) nostaa esiin edellä esitetyn kanssa samansuuntaisia huomioita: pedagogisten opintojen alussa on yleistä toive oppia nippu opettamisen työtapoja, mutta opitut menetelmät sinänsä eivät kuitenkaan takaa tiettyä tavoitteen mukaista oppimiskokemusta kaikille lapsille. Oppimiskäsitysten prosessin edetessä myös kokemukset ammattitaidon oppimisesta tuovat pohdintaan moniäänisempiä sävyjä.

Peruskoulussa ja lukiossa mä opin aika nopeesti asioita lukemalla. Mutta nyt mä oon taas löytäny täältä itestäni semmosen puolen, että se tekemällä oppiminen -- ku asiat on tosi erilaisia -- ei mitenkään opi sillä tavalla, että kuuntelee tunneilla ja yrittää tehdä sit sen mukaan, vaan kyl se tarvii sitä käytännönharjoittelua. T6

Opiskelijoiden oppimiskäsitysten murrosprosessista piirtyy halu oppia soveltamaan menetelmiä ja malleja. Tämä johtaa kohti oppijalähtöistä näkökulmaa ja oppimisen näkemistä pedagogisessa vuorovaikutuksessa muotoutuvana prosessina. Tästä kertovat konkreettisimmin ongelmat, joita opiskelijat ovat kokeneet konstruktivistisen koulutusnäkökulman ja opetusharjoittelupaikassa koetun suorittamiseen tähtäävän opetusnäkökulman välillä. Opetusharjoittelussa, joka on toteutettu musiikkioppilaitoksen opettajan opetusnäkökulmien vaikutuspiirissä, opiskelijoiden toivoma opitun soveltaminen ei aina ole ollut mahdollista.

-- aika lailla eri systeemit, ku mitä me on tavallaan opiskeltu -- Että sit se oli mulle vähän vaikeeta sopeutua niihin uusiin sääntöihin ja ku oli kauheen tarkasti rajattu että mitä tehdä. Selvisin siitäkin jotenkuten. Se on nyt onneks ohi. T7

-- opetusharjoittelussa -- mä jouduin itseasias vetää niit perheryhmiä hänen tunttarin [tuntisuunnitelman] perusteella. Se oli tosi ankeeta. -- ei oikein päässy sit sellaseen -- ei se osa-alue niin ku vapautunu. T3

-- opetusharjoittelu joku sellai ahdistus, varsinki se, ku ei saanu ite sit päättää et mitä tekee ihan alust loppuun -- mä onneks sain vetää niille neljä-viis-vuotiaille sitte sellasen tunnin, kun mä halusin. Sit mä sain kokea sen suunnittelun ja sen prosessin alust loppuun siin opetusharjoittelussa. T3

Mä olin ehkä liikaa nähny, miten se ite [ohjaava opettaja] tekee, ni sit mä jotenki oletin. et mun täytyy tehdä ihan samalla tavalla, vaikka mä tiesin, et ei tarvikaan. Sitte ne ohjeet oli jotenki niin -- täsmälliset, että sit mun oli vaikeeta saada siihen sitä omaa meininkiä. Jotenki se oli vähän ahdistavaa. T9

#### 4.1.2 Pedagoginen läsnäolo, kohtaaminen ja taiteellisen prosessin kannattelu opettajan hiljaisen tietämisen sisältöinä

Keskeisenä tutkimustuloksena opiskelijoiden oppimis- ja opetuskäsityksistä nousee kohtaamisen ja osallisuuden merkitys tärkeänä musiikin opettamisen arvona. Tämä tulee esiin eri tavoin jokaisesta haastattelusta. Myös ristiriitaisia tunteita ja ajatuksia näiden suhteesta omaan pedagogiseen ajatteluun, kokemuksiin tai opiskelijoihin vaikuttaviin, vallalla oleviin oppimis/opetuskäsityk-

siin näyttäytyy lähes jokaisen opiskelijan kokemuksissa tavalla tai toisella. Opettajan hiljaisen tietämisen elementtien sanoittaminen ja siihen liittyvien kokemusten kuvaaminen paljastaa oppijälähtöiseen, vuorovaikutukselliseen ja pedagogis-taiteelliseen läsnäoloon perustuvia opettamis- ja oppimiskäsityksiä ja niiden merkityksellisyyden kokemuksia haastatelluilla opiskelijoilla. Näiden kokemusten sisältämät merkityskytkenät tekevät tästä alueesta tutkimuksen raportoinnin kannalta haastavan, koska tämä opiskelijoiden käsityksissä ja kokemuksissa keskeinen alue liittyy lähes kaikkiin osa-alueisiin tässä tutkimuksessa. Lukijaa voi auttaa tässä kohden luvun 4 alussa esittämäni tulosten hahmotus.

Pedagoginen läsnäolo, aito vuorovaikutus, opettajan hiljainen tietäminen ja osallisuuden kokemukset mahdollistavat kokonaisvaltaisten pedagogisten hetkien syntymisen. Tässä luvussa kuvaan nämä kolme keskeistä opettajan hiljaisen tiedon osa-aluetta. Ulkopuoliselta tarkkailijalta voivat helposti jäädä huomaamatta tällaisen pedagogisen flow-tilanteen mahdollistajat: opettajan ammatillisen tiedon muotojen yhteen kietoutuneisuus ja hiljainen tieto sekä näiden käyttäminen opetustoiminnassa (hiljainen tietäminen). Tällaista pedagogisen virtauksen kokemusta opiskelija T2 kuvaa seuraavasti:

-- niin ei ollu semmoinen olo, että olis ollu minkäänlaista ohjaus tai vetovastuuta siinä hommassa, vaan se oli semmoinen yhteinen tilanne joka menee eteenpäin kaikkien ehtoilla ja miten siinä toimitaan ja tehdään. T2

### 1) Pedagoginen läsnäolo

Opiskelijoiden kokemuksissa yhdistävänä näyttäytyy ajatus siitä, kuinka aitous ja läsnäolo vuorovaikutuksessa mahdollistaa kohtaamisen kokemusten syntymisen. Kutsun tätä opetustilanteen näkökulmasta pedagogiseksi läsnäoloksi. Tämä keskeinen opetustaidon elementti nousee tärkeänä tekijänä opiskelijoiden oppimiskäsityksissä esiin, ja sille löytyy haastatteluista erilaisia sanoituksia. Haastatteluista nousevat esiin pedagogisen läsnäolon sisältöinä aitous vuorovaikutuksessa, oman itsensä ja toisen kohtaaminen ja opettajan auktoriteettiin liittyvät ajatukset.

Kohtaamisen ja vuorovaikutuksen aitoutta opiskelijat kuvaavat kiinnostuksena, tilanteessa läsnäolona, rehellisyytenä ja "ammatillisena omana itsenään olemisena". Moni opiskelija kuvaa aitoutta sen vastakohtien kautta. Tällaisina kuvauksina nousee näyttelemisen, pinnallisuus, teennäisyys ja ylipirteys.

-- et sit siinä mieles must tuntuu, et mä oon myös aito opettaja että mä olen oikeesti kiinnostunut niitten lasten jutuista. T10

-- silloin ku mä oon lasten kanssa, ni silloin ei voi feikata, et oon oikeesti siinä tilanteessa. T7

-- mä en kestä ollenkaan semmosta ylipirteyttä -- Et se on semmost, et sielt läpi kuultaa, että toi on nyt niin teennäinen, ku voi ihminen olla. Mul tulee sellaset kylmät väreet itelleni siitä. T8

Tottakai voi aina kehittyä luonteessakin, mut siis sillee, että ei lähtis tekemään ittestänsä yhtäkkiä jotain briljantin järkevää ihmistä, vaan et olis niin ku semmonen mikä on. T8

Aina ei voi olla täydellinen tai onnistua kaikessa, ihmisten todellisessa kohtaamisessa on mukana niin paljon muuttuvia tekijöitä, että jollei itsensä salli epäonnistua epäonnistuu varmasti. (T7 oppimistehtävä)

Opiskelija T3 kertoo kiteytyneestä oivalluksestaan luennolla ja siihen liittyvästä osallistavasta keskustelusta, jossa käsiteltiin aihetta "arvostava kohtaaminen työtapana". Siinä ajatus itsensä kohtaamisesta liittyi toisen kohtaamiseen; aitous tulee siitä, että on ymmärtänyt itsestään asioita, jotka kykenee kohtaamaan toisessa ihmisessä ja olemaan läsnä. Tästä syntyy voimakas läsnäolon ja jakamisen kokemus.

-- se on aitoa ja oikeanlaista sillä tavalla aitoa ja puhdasta, et miten ihmisten kaa tekee töitä. Et ei oo pinnalle liimattua näyttelemistä. T3

Mielenkiintoisena tutkimustuloksena nousee esiin eri tavoin erityisen hedelmällisenä oppimisympäristönä koettu Muistoja Helsingistä -opintojakso (liite 6), jossa opiskelijat ovat työskennelleet ikäihmisten kanssa. Kaikki haastatelluista opiskelijoista, jotka ovat osallistuneet Muistoja Helsingistä -opintojaksoon (T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8) kertovat tai välillisesti viittaavat merkityksellisenä kokeamaansa ajattelun avartumiseen, läsnäolon ja kohtaamisen tunteisiin ja kokemuksiin tässä oppimisympäristön kokonaisuudessa. Myös opiskelijalle T1 on koulutuskokonaisuus toiminut merkittävänä ajattelun herättäjänä siitä tehdyn DVD-tallenteen kautta. Opiskelija T8 kuvaa suoriutumista korostavan asenteen tämän opintokokonaisuuden myötä muuttuneen omaa persoonallista otetta ja aitoa läsnäoloa ja ihmisen kohtaamisen merkitystä taidetyöskentelyssä arvostavaksi. Opiskelijoille T1, T4 ja T5 oppimiskokemus on avartanut näkemystä ihmisen elämänkaaresta ja ihmisen kohtaamisesta, vanhuudesta ja taiteellisesta ilmaisusta.

-- jotenkin ajatteli, et tästä täytyy suoriutua jollain tavalla tosi hyvin ja sitten jotenkin tajuskin, että kun on vaan oma itensä -- kylhän sitä saa tehdä virheitä ihminen -- semmonen idealamppu sitte sen projektin aikana, että siis semmosta aitoa kohtaamista jotenkin niitten vanhusten kanssa ja siitä sit syntyi semmonen, että se jäi sillee tonne sydämeen mieleen sit se projekti. T8

-- rupesin ajattelemaan enemmän niitä vanhuksia ja niiden asioita. Ja muuttu vähän niin ku suhtautuminen. T5

-- se oli tosi mielenkiintoista se vanhustyöskentely -- jotenkin myöski kauheen avaavaa T4

-- jos sen saa tommosen tekemisen kautta kosketuksen siihen menneeseen T1

Opettajan ajatukset itsestään ja ammattiroolistaan kertovat myös siitä, millaisena hän näkee opetustilanteen kokonaisuuden ja opettajan suhteen oppijan oppimiseen. Nämä käsitykset määräävät, kuinka opiskelijan on mahdollista mieltää itsensä opetustilanteen kokonaisuudessa ja miten aidosti hän pystyy ole-

maan läsnä ja keskittymään toiseen ihmiseen. Opiskelija T8 pohtii ammatillista toimintaansa, sen joustavuutta ja aitoutta. Hän toteaa ihmisen kohtaamisen dynamiikkaan liittyvän positiivisen jännittämisen, joka mahdollistaa läsnäolon kohtaamistilanteessa. Hän kuvaa opettajan pedagogista läsnäoloa sanoin ”*amatillinen oma itsenä oleminen*”.

Mut sit mä oon miettiny hirveesti, et miten olla oma itensä, ku sit siin pitää kuitenkin olla se oma ammatillisuus. Et ethän sä nyt voi ihan samaltavalla, ku kavereiden kanssa. -- Että et sekä on sit semmonen juttu. Ammatillinen oma itsenä oleminen. T8

Moni opiskelija pohtii pedagogista kohtaamista nimenomaan opettajan auktoriteetin näkökulmasta.

-- siin oli semmonen hyvä koulu ehkä siihen semmosen auktoriteetin löytymiseen, että kun ei tarvis, ku mä en tykkää huutaa, eikä liikaa nostaa ääntä, et sen sais jollain muulla tavalla pysäytettyä toiminnan vaikka sillä hetkellä. Toivois et se tulis jossain vaiheessa silleen vaan ihan olemuksesta se semmonen. T8

-- eilen huomasin, et ne usko ihan siitä, että ku mä katsoin -- tottakai se tuo sille lapselkin turvaa, että on semmonen aikuinen joka ne rajat määrittelee. -- mut siinä ois kuitenkin vielä kehitettävää. -- et ei puhuis aina niin paljoo. Vois ihan musiikilla tehdä monia asioita. Ei tarvi koko ajan höpöttää. T8

-- siin on kyl varmaan haastetta siis kurinpidossa, varsinki ku on viel näin nuori, ni sitte tuntuu, että ei oo sellasta auktoriteettiä niin hirveesti. T5

Edellä kuvattujen auktoriteetin näkökulman tuomien haasteiden voi nähdä liittyvän avoimeen toimintakulttuuriin ja siinä määriteltävien sääntöjen sopimiseen ja muokkaamiseen. (ks. Cantell 2010, 180.)

Pedagoginen kohtaaminen ryhmätilanteessa kiteytyy opiskelijoiden kokemuksissa usein myös ryhmänhallintaan liittyviin ajatuksiin ja tilanteisiin. Opiskelijat pitävät tärkeänä ammatillisuuden osa-alueena ryhmänhallinnallisten taitojen kehittymistä ja ryhmäilmiöiden hahmottamista. Tämän alueen näkeminen taitoa, tietoa ja harjoitusta vaativana asiantuntijuuden alueena on ensimmäinen askel kohti taidon harjoittelemista ja sen syvenemistä reflektion avulla. Käsitukset opettamisesta ja oppimisesta altistuvat käytännön opetustilanteiden ja niiden reflektion kautta testaukselle. Oppijalähtöinen, vuorovaikutuksellinen opetusprosessi ja musiikin opettamisessa siihen liittyvä improvisointi ja osallisuus tekevät ryhmätilanteesta haastavamman, oppimisesta syvempää, mutta vaikeammin havaittavaa.

-- lisää semmosta kaaoksen sietokykyä -- sitä tarvittais vielä, koska onhan se aina semmost tietynlaista, kun on se lapsiryhmä. T8

Nyt mä oon jotenki huomannu, et ehkä se semmonen ryhmänhallintajuttu on mulle tässä kaikista hankalinta. Että jotenki ne kaikki muut asiat sujuu helpommin jotenki. Se ku on hirve määrä lapsia, se että kaikki vähän tekee eri juttuja, ni se on mulle kaikist vaikeinta. Et saa sen ryhmän jotenki hallittua. T6

Mä oon saanu kuulla nyt useampaan otteeseen sitä, et mä voisin miettiä enemmän siirtymävaiheita ja just sitä et mä oon askeleen edellä niit lapsii. T10



Tämän vuoden muskari ollut niin vilkasta ja energistä porukkaa. Ne kyllä listis mut, jos mä antaisin liikaa vapauksia siellä tai liian improvisoivaa ja vapaata ja jollain tavalla liitelevää meininkiä. T2

Moni opiskelija pohtii oppijoiden iän merkitystä vuorovaikutukseen opetustilanteessa ja kuvaa erilaisten haasteiden avaavan itsessä ja ammattiroolissa erilaisia oppimismahdollisuuksia. Tämä on mielenkiintoinen aspekti koulutus suunnittelun kannalta ja viittaa siihen, että ryhmänhallintataitojen vahvistumisen kannalta keskeistä olisi saada kokemuksia eri tavoin haastavista ryhmistä. Opiskelijan T6 esimerkki kuvaa hyvin uudessa pedagogisessa tilanteessa syntyneitä erilaista kokemusta kompleksisen opetustilanteen avaruudesta: koska ryhmästä puuttuu "lasten liikkuvuuden elementti" auttaa se fokuoimaan opetustilanteen sellaisiin elementteihin, joita ei vielä ehtisi havainnoida lapsiryhmästä (vrt. Loughran 2006, 34).

-- tää ryhmän hallinnallinen juttu on ihan eri asia, ku lasten kaa. Ku kyllä ne nyt pysyy paikallaan ne mummot ja ei niitä nyt haittaa, jos me vähän siinä sekoillaan, ku ne odottaa kiltisti. Mutta lapset ei odota. T6

Mä en oo viel löytäny itestäni sitä muskariopettajaa. Et se ei ehkä ookaan mua varten se juttu. Tai sitte se on vasta tulossa tai jotain. En mä tiiä. Mä oon alottamas syksyllä --- alkeisryhmäopetusta -- kolmas - kuudesluokkalaisii koululaisii iltapäiväkerhoon. Ja se on jotenki, se kiinnostaa mua paljon. Siel ehkä vähän tollee vanhempien lasten kans, tuntuu et niihin saa jotenki ehkä enemmän kontaktia jotenki tai mä saan paremmin kontaktii. T9

## 2) Osallisuuden kokemusten mahdollistaminen oppijoille

Opiskelijat pohtivat pedagogiseen läsnäoloon vaikuttavia ajatuksiaan myös suhteessa oppijoihin, joita he kohtaavat. Opiskelijoiden oppimiskäsityksistä kertovat heidän pohdintansa ja ajatuksensa siitä, kuinka heidän oppilaansa oppivat ja kuinka he tulevana opettajina voivat sitä tukea.

-- tärkein ajatus varmaan, että ei ole olemassa vääränlaisia oppijoita. On vaan erilaisia, että jollain joku alue kaipaa enemmän tukea. Ja jollain joku toinen. T5

-- tietysti aina pitää niin kun asioita katsoa eri näkökannoilta ja miettii niitä asioita niin ku sen oman oppilaan kannalta. T2

Opiskelijat nostavat tärkeäksi tavoitteekseen luoda osallisuuden ja vuorovaikutuksen kokemuksia opetustilanteessa. Tämän oppijalähtöisen ajattelun kehittyminen ja sen tuleminen osaksi opettamisen todellisuutta on yksi keskeisistä aiheistä esiin nousevista teemoista ohjaamassa opiskelijoiden pohdintoja opettamisesta. Opiskelija T8 kuvaa osallisuuden rakentumista musiikillisessa opetusprosessissa.

-- että lapset pääsis siihen -- et se ois ylhäältä -- et ne lapset pääsis siihen suunnitteluun tavallaan mukaan ja et se ois mahdollisimman kivaa niille. -- semmonen -- ilo on tosi tärkeä -- et ei välttämättä se, et opitaan kaikki oikeeoppisesti ja hienosti, vaan se että jotenki ois aina joka tunti vähän naurua mukana siellä. T8

Osallistavan opetusnäkökulman hahmottumista sadutus-koulutuksen (liite 6) kautta kuvaavat opiskelijat T5 ja T8.

-- sadutus on kyllä siitä hyvä, että siin on just se, että ihmistä kuunnellaan just sellasena ku se on. T5

Mutta kun en yhtään semmostakaan tienny että nyt ku opetettiin sitä, että ei saa sillä tavalla nolata sitä toista, et se pitää lukea se satu sitten sen jälkeen ja kysyä vielä, että haluuko tää henkilö, joka joka tän sadun kertoo, niin korjata sitä sitte jollain tavalla. T8

Opiskelijat kuvaavat osallistavan näkökulman soveltamisen erilaisille ikäryhmille, myös ikäihmisille, virittäneen ajatuksia arvoista opetuksen taustalla. Osallistaminen ja kohtaaminen opetuksen arvoina ovat hahmottuneet opiskelijoille konkreettisesti erilaisten opetuskokemusten kautta. Opiskelija T5 kuvaa lapsen saduttamistilannetta:

Se ei keksiny tai se ei uskaltanu sanoo, Mä odotin siinä, mä en viittäny sanoo mitään, mä halusin, et se tulee siltä ihan iteltään, niin sitte mä vaan odotin ja sit se käveli huonetta edes takas tälle, se - käveli varmaan kymmenen minuuttia. Sitte mä sanoin, et sä voit kuiskataki, jos sä haluat sanoo mulle. Sit se kuiskas mulle jonkun pari riviä. -- Se oli tosi ylpee siitä. T5

### 3) Hiljainen tietäminen opetustilanteessa

Opetussuorituksen tarkastelusta siirryttäessä kohti opetustilanteen monimutkaista verkostoa ja kokonaisvaltaisen opetustapahtuman ymmärtämistä kasvavat haasteet reflektoinnille. Aineistossa nämä oivallukset ovat häivähdyksiä ja välähdyksiä siitä, että *opetuksessa kaikkia tärkeitä asioita ei näe silmillä.* (vrt. Pikku Prinssi *"Hyvästi, kettu sanoi. Nyt saat salaisuuteni. Se on hyvin yksinkertainen: Ainoastaan sydämellään näkee hyvin. Tärkeimpiä asioita ei näe silmillä."* De Saint-Exupéry 1973, 72.)

Opiskelijat kuvaavat kokemuksiaan hiljaisesta tietämisestä esimerkiksi *"musiikilla tekemiseksi"* puhumalla ohjaamisen sijaan.

-- ehkä siinä on myös joku semmonen, et miten sitä tekee ni se on niin ku se homma. T1

Vois ihan musiikilla tehdä monia asioita. Ei tarvi koko ajan höpöttää. T8

-- lisää rohkeutta tarvis vaan sellasta heittäytymistä ehkä enemmän. Ja et on siinä maailmassa mukana -- Ja asiat voi tehdä muutenki ku sanomalla. T5

Opiskelijoiden kokemuksissa hiljaisen tietämisen haasteellisuudesta nousee esiin keskeisenä tuntuunittelusta irtaantuminen elävän opetustilanteen vaatimalla tavalla. Suunnitelmallisuus koetaan itsestäänselvytenä, mutta opiskelijat asettavat itselleen korkeammat tavoitteet kuin pelkän näennäisen tilanteen hallinnan tai tuntuunittelun läpiviennin. Aineistosta nousee opiskelijoiden tavoitteena esiin tilannekohtainen soveltaminen ryhmän osallisuuden mahdollistajana sekä pedagoginen läsnäolo: tuntuunittelma ei tiukasti ohjaa opetusti-

lannetta, vaan siihen otetaan elementtejä myös osallistamalla ja opetustilanteessa "elämällä".

Ja se oli rauhallista ja semmosta mukavaa -- kaikist parhaimmat hetket siellä harjoitteluski tuli semmosista, että poikettiin vähän ja katottiin, et miten se juttu eteni ja yhdessä muotoutu sitten siitä, et mitä tehdään ja mikä oli kivaa. T2

-- kun ne lapset pyytää paljon asioita, et voitasko me ottaa toi merirosvolaiva tuolt mukaa joskus meidän muskaritunnille ja voitaisko me laulaa tällast laulua ja mul ois tällänen laulu nyt tänään. Mä en oo niin hyvin oppinu toteuttaa sitä, et mä ottasin kaikki nää toivomukset huomioon --- mä haluun oikeesti oppii kuuntelee niit lapsii. --- jos ne pyytää merirosvolaivaa, ni sit mä voin nostaa sen jostain kaapin päältä ja sit me voidaa yhes vaik mieltii joku leikki ja laulu siihen. T10

-- että ei tarvi olla niin kiinni siinä suunnitelmassa,--Voi mennä vähän niin ku niiden lasten mukana ja mennä sen tunnin mukana. Et jos lapset menee pöydän alle, niin voi ehkä mennäki sinne pöydän alle soittelemaan niiden kanssa. T8

Ne innostu siit niin paljon, niin ne teki sitten melkein koko tunnin sitä. Et se on hyvä, että sitte pystyy muuttamaan suunnitelmia sen mukaa, et mistä lapset tykkää. T5

Opiskelijat sanoittavat hiljaisen tietämisen kokonaisvaltaisuutta: tuntirakenne, ryhmänhallinta, opettajan pedagoginen läsnäolo ja taiteen tekemisen luovuus muodostavat kokonaisuuden, jossa kaikki liittyvät toisiinsa. Opettajalta tarvitaan läsnäoloa, opetustilanteen kannattelua ja taiteellis-pedagogisen prosessin yhtäaikaista hallintaa.

Mä pyrin luomaan sellasen selkeen rakenteen tunnille. Et lapsil ois turvallinen olo siellä tunnilla. Eikä ois mitään hirveen ennalta arvaamatonta. Mut sit taas toisaalta mun mielest tarvitaan vähän poikkeuksiiki sit siit tuntirakenteesta. Mut just se, että mä pyrin olemaan turvallinen ohjaaja, että mun kaikki liikkeetki on ennakoitavissa, et niist lapsistaki on turvallista olla siellä. --- mut siinä mieles mä oon tosi jämpä, et mul on tommoset säännöt tunnilla, että tehää yhdessä. T10

Varsinkin kun nää on sit kans ihan semmosia et näähän liikuttaa tunteita, et taiteen alalla on tunteet aina mukana. Tää ei oo semmosta, et mä siirtelen vaan punaisia ja sinisiä palikoita, vaan et on koko ajan ihmisten kans tekemisissä ja on erilaisia tilanteita. T8

Opiskelijat nostavat esiin myös kokonaisvaltaisen hiljaisen tietämisen ja läsnäolon vaativuuden kokemustensa kautta. He pohtivat opetustyön vaativuutta ja työssä jaksamista tulevaisuuden ammattikuvansa haasteina. Ihmisten kohtaaminen työn keskeisenä sisältönä tekee siitä antoisaa, mutta myös raskasta ja kulluttavaa. Opiskelija T8 pohtii opetus- ja kohtaamistyön itsessään herättämien tunteiden ja niiden läpityöstämisen vaativuutta. Taidetyöskentelyn herättämät tunteet ihmisissä pitää käydä itsessään läpi, ja tämä vie energiaa ja vaatii ammatillisuutta.

Jotenki hirveen raskas kuitenkin se, että kohtaa yhtäkkiä niin voimakkait tunteita niin laidasta laitaan, et se oli hirveen raskasta jotenki -- käydä sitte niitä iltasin läpi. T8

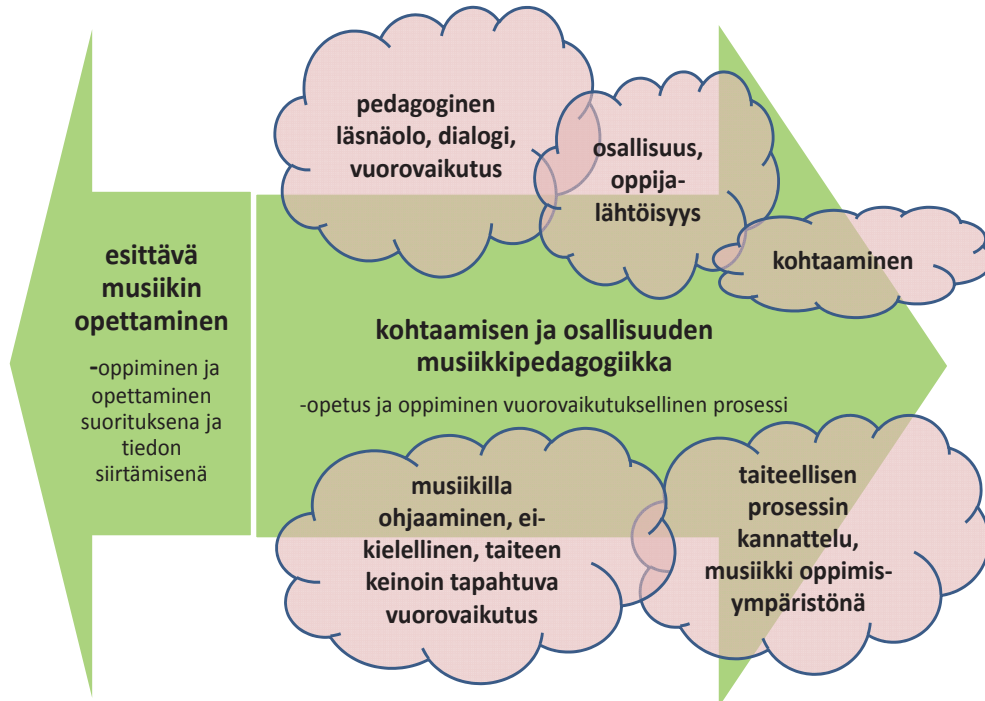
Toisaalta tietysti sekin on hirveen kuluttavaa -- ekat kerrat sen jälkeen kun oli kaks tuntia pitäny olla siinä vetäjänä, niin se oli ihan kamalaa, kaikki energiat poissa ja hirveä päänsärky ja tietysti se rutinoituminen kestää, eikä sen tietystikään tule tullaakaan ru-

tiiniksi siinä mielessä, mutta se, että saa siitä ite enemmän irti myöskin, ettei vaan niin kun kuihdu. Mutta se tulee. T2

#### **4.1.3 Yhteenveto ja pohdintaa – Kohtaamisen ja osallisuuden musiikkipedagogiikka oppimiskäsitysten ytimessä**

Opiskelijoiden oppimis- ja opettamiskäsitykset ovat eräänlaisessa murrosvaiheessa, jossa niitä testataan tietoisesti ja tiedostamatta. Tässä keskeistä on opintoja edeltävien oppimiskokemusten rakentamien käsitysten muovautuminen kasvavan tiedon, tiedostettujen kokemusten kautta laajemmaksi, itse rakennetuksi näkymäksi oppimiseen ja opettamiseen. Opiskelijat tuovat musiikkipedagogikoulutukseen tullessaan mukanaan omat oppimiskokemuksensa ja käsityksensä, jotka ovat rakentuneet omana kouluaikana sekä musiikkiopisto-opinnoissa. Tähän voi vielä antaa oman mausteensa sijaisena tai epäpätevänä hankittu opetuskokemus. (vrt. Jyrhämä 2002, 76 opettajankoulutukseen tulevista opiskelijoista.). Näillä kokemuksilla ja niiden muotoilemilla käsityksillä on suuri merkitys opettajaksi oppimisen prosessissa (ks. mm. Loughran 2006, 45). Myös Yrjänäinen (2010) viittaa tähän prosessiin sanoen: ”Opiskelijan sisäinen tarina menee uusiksi, kun oppijan roolista on yhtäkkiä siirryttävä opettajan rooliin. Koulu oppilaan silmin on erilainen paikka kuin opettajan silmin katsottuna.” (Yrjänäinen 2010, 193.)

Tässä luvussa esitetyt tutkimustulokset valottavat opiskelijoiden oppimis- ja opettamiskäsityksiä, ja niiden keskeisen informaation sijoittumista oppimis- ja opettamiskäsitysten dimensioihin voidaan kuvata seuraavalla kuviolla:



KUVIO 10 Kohtaamisen ja osallisuuden musiikkipedagogiikka opiskelijoiden oppimiskäsitysten ytimessä

Keskeisenä tutkimustuloksena nousee esiin pedagoginen läsnäolo, kohtaaminen ja taiteellisen prosessin kannattelu opiskelijoiden opettamiskäsitystä heijastelevana opettajan hiljaisen tietämisen (vrt. Toom 2006; 2008a; 2008b) sisältöinä. Tästä kertoo kohtaamisen ja osallisuuden näkeminen tärkeänä musiikin opettamisen arvona, joka nousee esiin lähes jokaisesta haastattelusta. Tärkeänä aineistosta esiin nousevana ja tätä ilmiötä valottavana pidän hiljaisen tietämisen ympärille kietoutuvaa kokemuksellista tietoa, jota opiskelijat sanoittavat pedagogisella läsnäololla, tuntuunmittelmasta irtautumisena elävän opetustilanteen vaatimalla tavalla ja ryhmätilanteen hallintaan liittyvillä kokemuksilla. Myös opettamisen ja ryhmänhallinnan taidelähtöinen näkökulma - *musiikilla ohjaaminen* - kuvaa hyvin sitä, vain musiikkipedagogiikassa esiintyvää, moniaistisesti ja kokonaisvaltaisesti ihmistä koskettavaa hiljaisen tietämisen muotoa, jonka ammatillinen hallinta ja sen rakentuminen ovat keskeisiä kiinnostuksen kohteita juuri tämän tutkimuksen aiheen kannalta.

Oppimisen ja siten myös opettamisen näkeminen kaikki aistialueet ja tietämisen tavat käsittävänä maailman hahmottamisena vaikuttaa voimakkaasti siihen, miten omaa oppimistaan havainnoi tai mihin suuntaan omaa opettajuuttaan ja sen kehitystä ohjaa. Aistien, tunteiden ja käsitteiden vuorovaikutuksen

näkeminen oppimisena ja sen tukeminen opettajaksi oppimisessa on merkityksellinen oppimisen tuloksellisuuden ennustaja (vrt. 2.3.3 tässä tutkimuksessa ja taideaineiden tietämisen tavoista ks. myös Räsänen 2010).

Oppimis- ja opettamiskäsitysten kannalta keskeisestä on käsillä olevan tutkimuksen valossa näiden käsitysten muotoutuminen murros-prosessin kautta (vrt. Krzywacki 2009). Opiskelijoiden käsitykset heijastuvat haastatteluissa kokemusten (oivallukset, kiteytyneet ajatukset tapahtumat) kautta ja toimivat ikkunoina musiikkipedagogiksi kasvuun vaikuttaviin ja sitä ohjaaviin käsityksiin ja näkemyksiin. Opiskelija peilaa omasta oppimisestaan saamiaan kokemuksia oppimis- ja opetuskäsityksiinsä ja soveltaa näitä taas takaisin omaan oppimiseensa ja opettamiseensa.

Tässä opetuskulttuurisen murroksen tilassa opiskelijaan vaikuttavat monet sisäiset ja ulkoiset paineet. Opiskelija myös asettaa, usein tiedostamattaan, itselleen ristiriitaisia vaatimuksia, eikä välttämättä havaitse omaa oppimistaan ja opitun syvenemistä juuri tästä syystä. ”Opetustilanteen salaisuutta” etsitään ikään kuin väärältä suunnalta (vrt. Loughran 2006, 45). Monen opiskelijan kertonta heijastelee erilaisia oppimiskäsityksiä: tiedostettu taso viittaa selkeästi konstruktivistiseen käsitykseen oppimisesta aktiivisena oppijan muovaamana tapahtumana, ja taas esimerkiksi selkeästi koulutukseen kohdistettujen odotusten kautta välittyy ajatus oppimisesta tiettyjen suoritteiden aikaansaamana tiedon siirtymisenä. Tiedon siirtymisnäkökulmaan viittaavat opiskelijoiden kokemuksissa toiveet valmiista opetusresepteistä, mikä ohjaa ajatukseen hyvästä musiikkipedagogin ammattitaidosta eräänlaisena ”tempukokoelmana”. Tästä herää ajatus siitä, kuinka merkityksellistä koulutuksessa on havaita ja työstää yleisiä harhaluuloja opettamisesta ja oppimisesta. Merkittäviä uskomuksia liittyy opettajaksi oppimisen näkemiseen toimivien mallien keräämisestä tai teorioiden oppimisena (ks. esim. Loughran 2006, 45; Korthagen 2001a, 18), ja musiikin opettamisessa huomio kiinnittyy mielestäni liian usein juuri toiminnallisen materiaalin hallintaan. Ajatus siitä, että ”taskut täynnä lauluja” selviää tilanteesta kuin tilanteesta, antaa väärän kuvan opetustilanteen vaatimasta ammattitaidosta ja voi johtaa suuriin pettymyksiin ammattitaidon toimivuudesta työelämätilanteissa. Myös Yrjänäinen (2010, 193) korostaa, kuinka opettajuuteen kasvu ei ole valmiin tempukokoelman sisäistämistä ja käyttöteorian siirtämistä eksperteiltä noviiseille.

Tutkimustuloksissa opiskelijoiden kokemusten heijastelemat käsitykset oppimisesta ja opettamisesta kietoutuvat niin kiinteästi toisiinsa, että niitä ei kaikissa kohdin ole mielekästä erottaa: opetusharjoittelukokemuksiaan pohtiesaan opiskelija tarkastelee sekä omaa opettamistaan että opetustaidon oppimista. Tutkimustuloksissa huomionarvoista on kummankin kuvioissa 1 ja 9 esitetyn dimension, jopa hyvin äärimmäisten esimerkkien, nouseminen esiin samojen opiskelijoiden kokemuksissa. Monen opiskelijan (selkeimmin opiskelijat T2, T5 ja T6) kokemuksista tai ajatuksista heijastuvat sekä suorituskeskeinen (joko käsityksissä oppilaiden oppimisesta, omasta oppimisesta korkeakouluopinnoissa tai opetuskäsityksissä) että dimension toinen ääripää (oppijalähtöisyys, dialogisuus, sosiokonstruktivistinen näkökulma). Tämä mielenkiintoinen tulos

kertoo mielestäni osaltaan murroksesta musiikin oppimiskäsityksissä ja opetuskulttuurissa: omat aiemmat kokemukset antavat laihoja eväitä sosiokonstruktivistiseen oppimis- tai opettamisnäkökulmaan, ja uuden näkökulman kokemuksellinen ja tiedollinen reflektointi vaatii aikaa. Mielenkiintoisia yhtenevyyksiä löytyy Cantellin (2001) tutkimuksesta. Hän on tutkinut maantieteen opiskelijoiden oppimis- ja opettamiskäsityksiä. Tutkimustulosten mukaan suurin osa näistä edustaa konstruktivistista käsitystä, mutta opettamiskäsityksissä näkyy empiristis-behavioristisia piirteitä. Vaikka en omassa tutkimuksessani olekaan erotellut oppimis- ja opettamiskäsityksiä, on tietynlainen ristiriitaisuus edellä mainitsemiäni äärimmäisten dimensioiden välillä selvästi näkyvissä myös musiikkipedagogiopiskelijoiden käsityksissä.

Opiskelijan oppimis- ja opettamiskäsitysten merkitys ammattitaidon rakentumisessa näyttäytyy keskeisenä nimenomaan siksi, että ne muodostavat osaltaan sen maiseman, jossa opiskelijan ammattitaito ja opettajuus rakentuvat. Siksi opiskelijan oppimiskäsitysten muotoutumisen ymmärtäminen liittyy kiinteästi myös muihin opettajaksi oppimiseen liittyviin tekijöihin (ks. mm. Tynjälä 1999a). Cantell (2010, 6) korostaa opettajan ajattelun tarkastelua, koska jokaisen pedagogisen teon ja ratkaisun takana on arvoja ja ajattelua. Myös Schmidtin (2008) tutkimus instrumenttiopettajan opettamistaidon kehittämisestä vahvistaa käsitystäni siitä, kuinka tärkeää musiikkipedagogikoulutuksessa on mahdollistaa opiskelijan oppimis- ja opettamiskäsitysten ja niihin liittyvien arvojen pohdintaa ja kriittistä tarkastelua. Patrikainen (2009c, 39–41) hahmottaa opettajan pedagogisen ajattelun laadullisena reflektioon ja metakognitioon liittyvänä ilmiönä, joka rakentuu kolmesta toisiinsa yhteydessä olevasta ulottuvuudesta: ihmiskäsityksestä, tiedonkäsityksestä ja oppimiskäsityksestä. Hänen tutkimuksensa mukaan nämä käsitteet ovat opettajan pedagogisessa ajattelussa usein järjestäytyneet niin, että jokin näistä käsitteistä saa toista tärkeämmän merkityksen ja muut käsitteet ovat toissijaisia.

## 4.2 Musiikkipedagogin muotoutuva ammatti-identiteetti ja asiantuntijuus

Keskeisenä tutkimustuloksena aineistosta nousevat esiin musiikkipedagogin ammatti-identiteetin muotoutumista heijastelevat ajatukset ja kokemukset. Näiden kautta piirtyvät identiteettiprosessia hahmottavat osa-identiteettien keskeiset elementit, jotka suuntaavat opiskelijan oppimista ja kehittymistä. Opiskelijan ammatti-identiteetin muotoutumista kuvaavat osa-identiteettialueet eivät ole selvärajaisia eivätkä staattisia ominaisuuskokoelmia, vaan osin toistensa lomaan kietoutuvia asiantuntijuuden ja ammatti-identiteetin keskeskeisiä osa-alueita. Nämä kuvaavat opiskelijoiden osa-identiteettien ja ammatillisen tiedon muotoutumisen keskeisiä tekijöitä ja sitä kontekstia, jossa opiskelija ”kertoo itseään omaksi ammatilliseksi itsekseen”. Analyysin perusteella hahmottuu selvästi seitsemän toisistaan erotettavaa aluetta. Nämä eivät siis esiinny

erillisinä, vaan ne kuvaavat opiskelijoiden kokemusten heijastaman tulevaisuuden ammattikuvan eri osa-alueita, joita jokaisen opiskelijan ammatillisessa maisemassa on havaittavissa useita. Tämä tutkimustulos on kuvattu seuraava kuviossa 11.



KUVIO 11 Musiikkipedagogin ammatti-identiteetin muotoutumisen osa-alueita

Erityisen tärkeäksi musiikkipedagogin asiantuntijuuden ja ammatti-identiteetin osaksi nousevat *pedagogisen taiteilijan, vuorovaikutuksen asiantuntijan ja taidelähtöisten menetelmien soveltajan* osa-alueet, koska nämä sanoittavat sellaista musiikkipedagogin hiljaisen tietämisen aluetta, jota ei ole ammattikuvaan perinteisesti liitetty.

Asiantuntijuuden, ammattillisen tiedon ja tietämisen sekä ammatti-identiteetin muotoutumisen kietoutuminen toisiinsa opettajaksi kasvussa näkyy tutkimustuloksissa selvästi, mitä kuvaa hyvin opiskelija T2 kuvaus: *Niin se on ehkä se opettajuus sinänsä jännä asia, koska siinä yhdistyy tietysti oma persoonallisuus, sitten ne asiat, mitä teoreettisesti tietää pedagogiikasta ja se, mihin haluaa pyrkiä. T2*

#### 4.2.1 Musiikin opettajaksi kasvua luonnehtivat ammatti-identiteetin muotoutumisen osa-alueet

Opiskelijoiden kokemusten perusteella nousee esiin tavoitteita, toivottuja kehittyviä ominaisuuksia ja suuntaviivoja, joita he asettavat opettajaksi kasvulleen.



Nämä ryhmittyyvät seitsemään osa-alueeseen ja kaikkien kokemuksissa tulee esiin useita näistä ja jokaiseen osioon sijoittuu useiden opiskelijoiden vastauksia. Tässä parhaiten aineistosta nousevaa merkityksellistä tietoa tuo näiden seitsemän alueen luonnehtiminen niitä osuvimmin valottavien esimerkkien kautta.

Tässä haluan vielä korostaa, että kuviossa 11 esitetyt, opiskelijoiden kokemusten kautta hahmottuvat haastateltujen opiskelijoiden ammatti-identiteetin osa-alueet eivät ole suoraan ymmärrettävissä musiikkipedagogin osa-identiteeteiksi tai niitä kuvaaviksi määrittäjiksi, vaan kuvauksiksi sellaisista ammatillisuutta luonnehtivista alueista, joilla opiskelijan osa-identiteetin muotoutumisen prosessi tapahtuu. Ammatti-identiteetin ymmärtäminen jatkuvana prosessina nostaa kiinnostavammaksi identiteetin ilmaukset ja kokemukset muovautumisen prosessista kuin jonkinlaisten staattisten ammatti-identiteetin määrittäjien löytämisen. Tällaisten määrittäjien löytäminen ei oikeastaan edes tarkkaan ottaen ole mahdollista, koska identiteetti on jatkuva prosessi: se muotoutuu kokemusten tulkinnan myötä ja vastauksena kysymyksiin ”kuka olen tällä hetkellä” ja ”miksi haluan tulla?”, mutta on myös jatkuvassa muutoksessa. Tällöin voimme tavoittaa siitä *ilmauksia* tai Hallin (1999) sanoin *kohtauspaikkoja*. Nämä kuviossa 11 esittämäni musiikkipedagogin ammatillisuutta luonnehtivat kuplat on ymmärrettävä ryhmiksi tai pääteemoiksi, joihin opiskelijoiden kokemusten kautta heijastuvat identiteetin ilmaukset sijoittuvat.

Tämän luvun tulosten painopiste on musiikkipedagogin ammatti-identiteetin muotoutumisen prosessin ja sen sisältämien keskeisten identiteetin ilmausten sanoittaminen tämän aineiston esiin nostaman informaation valossa.

Seuraavassa luettelen aineistosta esiin nousevat ammatti-identiteetin muotoutumisen seitsemän osa-alueita:

## 1. Turvallinen kasvattaja

Opiskelijoiden kokemuksissa ja ajatuksissa opettajuudesta nousee tärkeänä esiin identiteetin ilmauksia, joista heijastuu kannustava, rohkaiseva ja turvallisen kasvattajan kuva. Aineisto sisältää tähän osa-alueeseen viittaavia ajatuksia ja kokemuksia sekä itse oppijan positiossa koettuina että opettajalle välittyneinä oppijan turvallisuuden tunteina. Opiskelijat T10 ja T8 kuvaavat turvallisen opettajan asiantuntijuuteen pyrkimistä.

Mä pyrin luomaan sellasen selkeen rakenteen tunnille. Et lapsil ois turvallinen olo siellä tunnilla. Eikä ois mitään hirveen ennalta arvaamatonta -- että mun kaikki liikkeetki on ennakoitavissa. T10

-- turvallinen aikuinen joka määrää ne rajat, mut et se ois sellasta, et ne lapset pääsis siihen suunnitteluun tavallaan mukaan ja et se ois mahdollisimman kivaa niille. T8

## 2. Musiikkipedagogi vuorovaikutuksen asiantuntijana

Tutkimusaineiston valossa musiikkipedagogin työn vuorovaikutteisuus ja asiantuntijuuden tämä osa hahmottuu opiskelijoille eri tasoilla ja siihen viitataan useissa haastatteluissa eri tavoin. Opiskelijoiden identiteetin ilmausten element-

teinä nousevat esiin vuorovaikutuksen aitous ja aito kiinnostus opetettavia kohtaan. Tähän liittyvät myös rohkeuden ja tilanteeseen heittäytymisen vaatimus sekä armeliaisuus itseä ja omia epäonnistumisia kohtaan.

-- että mä olen oikeesti kiinnostunut niitten lasten jutuista -- Mä en oo niin hyvin oppinu toteuttaa sitä, et mä ottasin kaikki nää toivomukset huomioon -- toivoisin et viel jonnain päivänä mä opin senki, että mä haluan oikeesti oppii kuuntelee niit lapsii. T10

-- lisää rohkeutta tarvis vaan sellasta heittäytymistä ehkä enemmän .Ja et on siinä maailmassa mukana. Nyt ehkä liikaa mieltii vaan sillee, et mitä tulee seuraavaks ja mitä sitte. T5

-- aitoa ja puhdasta, et miten ihmisten kaa tekee töitä. Et ei oo pinnalle liimattua näyttelystä. T3

-- silloin ku mä oon lasten kanssa, ni silloin ei voi feikata, et oon oikeesti siinä tilanteessa. T7

-- jotenkin ajatteli, et tästä täytyy suoriutua jollain tavalla tosi hyvin ja sitten jotenkin tajuskin, että kun on vaan omaittensa niin. Jotenki, et kylhän sitä saa tehdä virheitä ihmisen. T8

-- semmosta aitoo kohtaamista jotenkin niitten vanhusten kanssa ja siitä sit syntyki semmonen, että se jäi sillee tonne sydämeen mieleen sit se projekti T8

Opettaja vuorovaikutustilanteen kannattelijana, luojana ja ammattilaisena piiryy kauniisti esiin opiskelijan T2 kuvaaman opetustilanteen kautta. Hänen kokemuksensa korostaa opettajan näkemistä ryhmätilanteen luojana, mahdollistajana ja kannattelijana. Myös opiskelijan T5 lause *asiat voi tehdä muutenki ku sanomalla* tuo esiin tämän ei-kielellistä toteutumista.

Ja se oli niin kun justinsa rauhallista ja semmosta mukavaa ja semmosta. Että on hyvä tietysti olla suunnitelma ja näin, mut et kaikist parhaimmat hetket siellä harjoitteluski tuli semmosista, että poikettiin vähän ja katottiin, et miten se juttu eteni. Se niin ku yhdessä muotoutu sitten siitä, et mitä tehdään ja mikä oli kivaa. T2

-- niin ei ollu semmonen olo, että olis ollu minkäänlaista ohjaus tai vetovastuuta siinä hommassa, vaan se oli semmonen yhteinen tilanne joka menee eteenpäin niin ku kaikkien ehdoilla ja miten siinä toimitaan ja tehdään T2

Vuorovaikutuksen asiantuntijuuden haastellisuus, mutta toisaalta merkityksellisyys opettajuudessa tulee myös esille opiskelijoiden kokemuksissa. Tätä kuvaa opiskelija T2.

Toisaalta tietysti sekin on hirveen kuluttavaa -- ekat kerrat sen jälkeen kun oli kaks tuntia pitäny olla siinä vetäjänä, niin se oli ihan kamalaa, kaikki energiat poissa ja hirveä päänsärky ja tietysti se rutinoituminen kestää, eikä sen tietystikään tule tullakaan rutiiniksi siinä mielessä, mutta se, että saa siitä ite enemmän irti myöskin, ettei vaan niin kun kuihdu. Mutta se tulee. T2

### 3. Luovuuden mahdollistaja ja musisoimisen ilon kannattelijana

Kaikkien opiskelijoiden ajatuksissa ja kokemuksissa heijastuu luovuuden ja ilon merkitys opettamisessa sekä toive siitä, että näillä olisi kannatteleva ja hyvää

tuova merkitys oppijoiden elämässä laajemminkin. Näistä ilmauksista esimerkiksi opiskelija T2 kuvaa luovan musisoimisen ilon kannattelua pedagogin keskeisenä työkenttänä ja luottamustaan sen tärkeyteen opettajan asiantuntijuudessa.

-- täällä niin selvästi tulee nimenomaan se monipuolisuus ja se ilo siihen musiikkiin, mitkä on niin ku ne pääasiat. Ja se, että lapset leikkii ja niil on hauskaa siellä tunneilla. Että vaikka sitä sitte melkeinpä kuinka tahansa opettais näiden asioiden ehdoilla, niin enpä usko, että kenelläkään on mitään ongelmia tulevaisuudessa. T2

Mä haluan oikeesti oppii kuuntelee niit lapsii.-- jos ne pyytää merirosvolaivaa, ni sit mä voin ottaa nostaa sen jostain kaapin päältä ja sit me voidaan yhes vaik mieltii joku leikki ja laulu siihen. T10

-- jotenki semmonen ilo on tosi tärkeitä -- et se on mun sellanen tavoite, et ei välttämättä se, et opitaan kaikki oikeeoppisesti ja hienosti, vaan se että jotenki ois aina joka tunti vähän naurua mukana siellä. T8

#### 4. Musiikin opettaja

Opiskelijoiden ammatti-identiteetin ilmauksissa, jotka kuvaan alueella "musiikin opettaja", heijastuvat selkeimmin henkilökohtaisen käytännön tiedon muotoutumisen ja ammatti-identiteetin prosessin kietoutuneisuus (ks. 2.3.3). Opiskelijat pohtivat musiikin opettamisen ammattitaidon substanssialueita, musiikillisten asioiden konstruktivistista oppimista sekä opettajan osuutta ja toimintaa oppijalähtöisen opettamisessa. Kokemuksissa heijastuvat toisaalta kasvava varmuus omaa musiikin opettamisen taitoa kohtaan *Mutta todellakin aina tulee -- semmonen hetki että joo että hei nää asiat kyllä on hallussa (T2)* ja toisaalta pelko siitä, että tämä ammattitaidon alueella siivet eivät ehkä vielä kannakaan *et just pelkää sitte sitäki, et siinä omassa opetustyössä jää jotku tärkeet musiikilliset asiat kokonaan käsittelemättä (T10)* Nämä kolikon kaksi puolta kuuluvat osin myös samojenkin opiskelijoiden kokemuksissa ja tuntemuksissa. Tulkitsen tätä niin, että itsensä yhä syvempi ja kokonaisvaltaisempi haastaminen johtaa kasvaviin tavoitteisiin ja nostaa siitä syystä myös epävarmuuden tunteita. Wengerin (1998, 149) mukaan identiteettiä voi luonnehtia neuvoteltuina kokemuksina, joiden avulla määritämme itseämme kokemusten tulkinnan ja osallisuuden kautta sekä omien että ulkopuolisten tulkintojen avulla.

Selkeimmin musiikillisten asioiden opettamisen ja oppimistavoitteiden asettamisen kautta opettajuuttaan sanoittaa opiskelija T2.

Kyl mä oon aika määrätietoinen kuitenkin siis siinä mielessä, että mun mielestä on tärkeitä asettaa selkeitä tavoitteita. Oli ne sitten musiikillisia vai jossain muualla -- Niitä tavoitteita ei tarvi tietysti sille ryhmälle toivottaa, mutta itse niitä seuraa ja pystyy sitten määrätietoisesti etenemään. ja tietysti tavoitteet pitää aina määrittää kullekin ryhmälle. -- Ja lapsetkin on erilaisia ja on erilaisia vaikeita asioita ja helppoja asioita ja niitä sitten voi erilailta tukea. T2

Ne tulis varmaan ihan unissakin, että mitkä on musiikin työtavat ja jos tavoitteena on opettaa laulu, niin miten mä mahdollisimman monipuolisesti käytän niitä eri työtapoja ja koostan tämmöstä monipuolista opetusta, joka sisällyttää paljon opittavia asioita. T2 -- on semmonen monipuolinen ja laaja-alainen näkökulma tähän musiikkikasvatukseen. Et tietysti se on vähän eri asia, et jos on soitonopettaja, niin ei välttä-

mättä koe, että miten nyt sitä liikettä ja laulamista ja kuuntelua nyt välttämättä niin kovin luontevasti siihen omaan opetukseen sisällyttäis. Mutta tietysti se kuuluu siihenkin aivan yhtä lailla. T2

## 5. Pedagoginen taiteilija

Osa opiskelijoista selvästi asettaa vaativat tavoitteet hiljaisen tietämisen ja tiedon muotojen integroitumiselle opettajuudessaan, ja kutsun näiden identiteetin ilmausten muodostamaa ryhmää nimellä "pedagoginen taiteilija". Heille opetustilanne muodostuu parhaimmillaan taiteellis-pedagogiseksi kokonaisuudeksi, jossa opettaminen on kuin sävellys ja jokainen tunti kuin draaman kaari. Musiikillistaiteellinen merkitys – kuten opiskelija T1 kuvaa "*musiikki merkitsee sille ihmiselle joka solussa jotain*" – nousee useilla opiskelijoilla opetuksen tavoiteltavaksi päämääräksi ja sen mahdollistaminen ammatti-identiteetin keskeiseksi kehittämissuunnaksi. Opiskelija T1 pohtii musiikin ja soitonopetuksen taustalla vaikuttavan osallistavan toimintakulttuurin merkitystä ja valtaantumisen kokemusta oppimisessa. Tällainen näkökulma soiton- tai musiikinopetuksen taustavaikuttajana voi johtaa syvällisesti koettujen musiikillisten merkitysten syntymiseen, niiden jakamiseen ja muuttumiseen osaksi olemisen peruskokemuksia.

-- mikä tahansa taiteenala tukee toistansa -- vaikka draaman kautta esiintyminen saa ihan uutta ytyä, kun oikeesti mietti sitä, että mitä se musiikki, minkälaisia tunteita vaikka se mussa herättää ja silloin siitä tulee mielenkiintoista. Jos vaan soittaa jonkun biisin miettimättä sitä ptkääkään, ni se on tylsää, että musiikinopetuskin lähtis semosesta kokonaisvaltaisuudesta oikeesti, että se musiikki merkitsee sille ihmiselle joka solussa jotain. -- et se ois tietyllä tapaa arkipäiväistä tai osa olemista -- millä tavoittais sen, että se ois osa joka ikistä ihmistä -- minkälaisia voimavaroja se antaa omalle hyvinvoinnille. T1

Opiskelijoiden ammatti-identiteetin prosessointi, itsensä kertominen ammatilliseksi itsekseen, ilmenee tässä aineistossa mm. pedagogisen taiteilijuuden kertomisena osaksi omaa opettajuutta. Tämä identiteetin kertomisen prosessi saa monia muotoja. Opiskelijoiden T3 ja T10 ajatuksissa asiaa prosessoidaan opetustilanteessa näkyvän pedagogisen toiminnan ja sen myötä rakentuneen pedagogisen hetken näkökulmasta:

-- se on tärkeä, että siin on se syvällisyys mukana -- et siin on se tieto -- siin on monia eri elementtejä ja aina seuraava tunti perustuu edelliseen -- siit tulee semmonen kokonaiskaari. T3

Ni mä ehkä oon enemmän semmonen tyyppi, että mä tykkään enemmän rakentaa niit tunteja teemojen ympärille, ku tavoitteiden, et mulle se niin ku kokemusten välittäminen on tärkeempää, ku se, että oppiiks nytte esimerkiks lapsi sitä duuriasteikkoa. T10

Materiaalia tähän narratiiviin pedagogisesta taiteilijuudesta tuovat myös kokemukset oppijana. Opiskelija T3 kuvaa pedagogisen taitelijan hiljaisen tietämisen sisältöä intensiteetin ja pedagogisesti taitavan tunnin rakentamisen kautta. *Mut se oli kyllä todella hyövä ja siis sellain vangitseva persoona vielä---* Jotenkin se intensiteetti säilyi koko ajan ja sit ne tehtävät oli sopivia just sille tasolle missä siinä aloitettiin

Opiskelija T2 taas kuvaa tunnetta taiteellis-pedagogisen huippuhetken ja opettajuuden näkökulmasta: *ei ollu semmonen olo, että olis ollu minkäänlaista ohjaus tai vetovastuuta siinä hommassa, vaan se oli semmonen yhteinen tilanne, joka menee eteenpäin niin ku kaikkien ehdoilla.*

## 6. Reflektioiva opettaja

Opiskelijoiden ammatti-identiteetin prosessista näyttäytyy myös reflektioivaksi opettajaksi nimeämäni alueeseen sijoittuvia ilmauksia. Tämä näkyy reflektioivaksi asiantuntijaksi kasvun kokonaisvaltaisina omaan opettaja-identiteettiin liittyvinä haasteina ja niiden herättäminä ajatuksina ja tunteina, joita opiskelijat prosessoivat.

Nyt mä oon ehkä rohkaistunuki. Sitä mä epäilinki, ku mä tänne hain, et miten mä sovin opettajantyöhön, kun siin pitää olla esillä koko ajan. T5

Joo en mä oo kyllä enää pitkään aikaan ollu sinänsä sitä mieltä, että opettajaksi synnyttään. -- Kyllä se vaatii semmosta kasvamista koko ajan. T2

Niin se on ehkä se opettajuus sinänsä sillai jännä asia, koska siinä yhdistyy tietysti oma persoonallisuus, sitten ne asiat, mitä teoreettisesti tietää pedagogiikasta ja se, mihin haluaa pyrkiä. T2

-- se opettajuuskin on semmonen asia että sitä ei voi millään tavalla ulkoistaa omasta itsestään -- kuinka pitkälle kuitenkin se -- minkälainen oppija itse on ja miten oma persoonallisuus määrää niin pitkälle sitä toimintaa myöskin. T2

-- sen takia tää opettamishomma on vähän pelottavaa musta, koska siin on aina olemassa myös toi, et mä nautin siitä keskipisteenä olemisesta, joka niin ku opettajalle ei oo kauheen hyvä, jos se on se päällimmäinen homma. T4

## 7. Musiikkipedagogi taidelähtöisten menetelmien soveltajana

Opiskelijan ammatti-identiteetin muovausprosessiin vaikuttavat myös muutokset yhteiskunnassa, työelämässä ja työelämlähtöisessä koulutuksessa. Näiden kautta muotoutuvat ajatukset siitä "ammattillisesta heimosta", johon opiskelijat rakentavat suhdettaan. Taiteen hyvinvointivaikutusten tiedostaminen ja taidelähtöisten menetelmien soveltaminen perinteistä musiikkipedagogin työkenttää laajemmin haastavat osaltaan opiskelijat kysymään, kuka ja millainen asiantuntija hän on ja millaiseksi haluaa tulla. Narratiivisen identiteetin rakentuminen suhteessa tähän teemaan näkyy aineistossa siinä, kuinka moni opiskelija kokee tärkeinä opettamiseen sisältyvät mahdollisuudet hyödyntää taidetta ja taidepedagogiikkaa myös hyvinvoinnin lisäämisen näkökulmasta. Opiskelija T6 kantaa huolta niistä lapsista, jotka eivät saa mahdollisuutta esimerkiksi musiikkileikkikoulutoiminnan kautta kokea musiikillis-taiteellista toimintaa, ja näkee musiikkipedagogille tärkeän työkentän päivähoidon arjessa. Opiskelija T1 nostaa keskeiseksi teemaksi taiteen tuomisen osaksi arkista olemista lisäämään hyvinvointia ja merkityksellisyuden kokemusta. Hän myös pohtii ammatillista haastetta siinä, kuinka myös aikuisten kohdalla tällaiset taiteelliset tarpeet ovat olemassa ja "mitä pitäis tehdä, että sen tavoittais".

-- oikeestaan lapset, jotka tuodaan muskariin ei välttämättä hirveesti tarviskaan semmosta, ku ne on usein semmosista hyvistä perheistä, jolla on asiat hyvin. Mutta sitte siellä päiväkodeissa pääsis ehkä kohtaamaan sitte niitäki lapsia, joilla ei kotona oo kaikki hyvin ja joiden vanhemmat ei jaksu niitä harrastuksiin viedä. Että just sitä semmosta työskentelykenttää on tullu tässä tän vuoden aikana aika paljon ainaki ilmi. T6

-- että musiikinopetuskin lähtis semmosesta kokonaisvaltaisuudesta oikeesti, että se musiikki merkitsee sille ihmiselle joka solussa jotain. -- et se ois tietyllä tapaa arkipäiväistä tai osa olemista -- millä tavoittais sen, että se ois osa joka ikistä ihmistä -- minkälaisia voimavaroja se antaa omalle hyvinvoinnille. T1

Niin ja sitte ei mun mielestä se ei liity pelkästään lapsuuteen. Musta ois kiehtova ajatus tehdä aikuisten kanssa jotain ihan vastaavanlaista, koska se on vaan täyttä harhaa, et se muka häviäis jonneki, kylhän se jokaisessa ihmisessä on, mut se että minne sen työntää piiloon, ni se on sitte eri asia ja kuinka kaukana se sit on ja mitä pitäis tehdä, että sen tavoittais. T1

#### 4.2.2 Musiikkipedagogin tuleva ammattitaito hyvän elämän tukemisessa

Tässä luvussa tarkastelen vielä opiskelijoiden ammatti-identiteetin muotoutumisessa keskeisimmin kuvion 11 *taidelähtöisten menetelmien soveltajan ja vuorovaikutuksen asiantuntijan* osa-alueisiin viittaavia opiskelijoiden ajatuksia tulevaisuuden asiantuntijuudesta, työelämästä ja sen kehittämisestä.

Opiskelijoiden ajatuksissa tulee esiin taiteen soveltavaan käyttöön ja taiteen hyvinvointivaikutuksia hyödyntävään ja perinteistä opettamista laajentavaan pedagogiseen ajatteluun perustuvia työnkuvia tai työkonteksteja. Myös musiikkipedagogin ammattitaidon käyttäminen eri-ikäisten, elämänkaaren eri vaiheissa olevien ihmisten iloksi on keskeinen aineistosta esiin nouseva teema.

Oman ammattitaidon soveltamiseen ja laaja-alaiseen käyttämiseen työelämässä vaikuttaa suuresti se, millaisena ammattilaisena itsensä näkee. Suurimmalla osalla haastatelluista opiskelijoista on pedagogisen ammattitaidon uudenlaiseen soveltamiseen liittyviä ajatuksia. Ammatti-identiteetin rakentamisen kannalta pidän tätä erittäin merkittävänä tutkimustuloksena. Monipuolisen, yhteiskunnan eri alueilla sovellettavan ammattitaidon rakentumisesta opiskelijoille on muodostumassa kuva jo opintojen aikana, kuten opiskelija T4 arvelee: *“et mitä monialaisempi osaaaja sä oot, niin sen paremmin sulla varmasti ammatillisesti menee.”* Tämä uudenlaisten ammatillisten osaamisyhdistelmien hahmottaminen johtaa myös asiantuntijuuden ja sen määrittelyn uudenlaiseen pohdintaan. Entiset ammattikuvat tai nimikkeet eivät ehkä kerrokaan uuden osaamisyhdistelmän kannalta kaikkein oleellisinta ammatillisista vahvuusalueista. Tästä juontuu pohdintaa ammattikuvaan liittyen, kuten opiskelijan T2 kerronnasta käy ilmi. *“Hiroeen hankala se on kuitenkin ehkä kuoitella, että koko ajan olisi musiikkileikkikoulunopettaja. Onneks nyt mulla ehkä tuleekin vielä joku toinen tutkinto.”* (Metropolia AMK:ssa keväällä 2010 käyttöön otettu tarkennus Musiikkipedagogi AMK, erikoistumisalana varhaisiän musiikkikasvatus ja taiteen soveltava käyttö, tutk. huom.)

-- on sitte monipuolisesti kaikkea täälläkin jo, että se on hirveen hyvä juttu, että noi ikäihmiset on varsinkin semmonen asia johon me erikoistutaan sillä lailla, että sieltäkin löytyy työllistymismahdollisuuksia. T2

Opiskelijoiden ajatuksissa ja visioissa näkyy ajatuksia musiikkipedagogin ammattitaitoa hyödyntävien uudenlaisten työnkuvien kehittämisestä.

Mä en tiedä järjestetäänkö draamamuskaria. Mutta ihan käytännössä, miten draamaa vois hyödyntää pienten lasten kanssa. T1

-- esimerkiksi must ois kiva mennä päiväkotiin töihin, -- JOS siellä sais tehdä töitä rauhassa. Jos esimerkiksi tämmöstä erikoisosaamista -- olis mahdollista toteuttaa laatutietoisesti -- et siitä oikeesti olis jotain iloa, ilman että aina on kauhea kiire, eikä mitään saa tehdä rauhassa.-- Resurssit on ihan surkeat ja ihmisillä on aivan liian vähän aikaa tehdä yhtään mitään tai tehdä sitä kunnolla tai kouluttaa itseänsä joka tarkoittaa käytännössä sitä, että kaikki ne ihmiset, jotka oikeesti ois sitoutuneita ja kiinnostuneita siitä työstä ni lähtee pois. T1

-- se on tosi kiva et pääsee tekee myös vanhusten kanssa -- koska ne, jotka -- ei halua suuntautua pelkästään lapsiin--pääsee tekee aikuistenkin kanssa. T3

-- tää on semmonen juttu, mitä oikeesti vois tehdä ja olla vaikka yrittäjä ja tehdä tämmösiä kaikkennäköisiä taidepalveluita. T2

Erittäin vahvana teemana nousee tulevaisuuden asiantuntijuus, jossa musiikkipedagogista osaamista käytetään taiteen ja kulttuurin hyvinvointia lisääviä vaikutuksia hyödyntäen.

-- välillä ahdistaa tämä yhteiskunnan ahdistus tai huonovointisuus, että jotain on kyllä hävinny aika paljo ja se mun mielest liittyy nimenomaa siihen itsensä toteuttamiseen ja itsensä kuuntelemiseen ja niihin mitä elämässä tavoitella, niihin asioihin. T1

Tästä teemasta omana alueenaan nousevat esiin ikäihmisille suunnatut taide- ja kulttuuripalvelut, varhaisen vuorovaikutuksen tukeminen, erityismusiikkikasvatus ja musiikkipedagogiikan mahdollisuudet moniammatillisessa yhteistyössä sosiaalisektorin kanssa.

Ikäihmisten musiikki- ja taidepalvelut ovat nousseet opiskelijoiden ammatillisiin pohdintoihin nimenomaan opintojen kokemuksellisen oppimisen ja sen reflektoinnin kautta.

-- oli tosi mielenkiintoista se vanhustyöskentely -- jotenkin myös kauheen avaavaa. T4

-- ehkä jotenki se, että kun on huomannu, että kuinka tärkeää tärkeää työtä tää on, että just niiden vanhusten kanssa, että kuinka hirveen jotenki tärkeää on, että sinne menee pitää semmosia. T6

-- jotenki rupesin ajattelemaan enemmän niitä vanhuksia ja niiden asioita. Ja muuttu vähän suhtautuminen. T5

-- et miten se muisti oikeesti virkistyy ja miten niit tuloksii oikeesti saatiin aikaseks jo siinä ajassa et siel pidettiin kuus työpajaa. Se on ihan huikeeta. Että tällasesta projektista sellaseks arkipäiväks -- et siel on oikeesti mietitty sitä, et -- kaikki aistit ja mietitty niit siltä kannalta, et mitä he tarvitsee. -- että koulutuksella ja valmistautumisella pystyy tekee niin paljon-- tärkeä että siin on se syvällisyys mukana tai se syvyys, et siin on se tieto. T3

Näistä kokemuksista on virinnyt ammattiosaamisen pohdintaa ja myös yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja työelämänkehittämisen pyrkimyksiä.

Muistoja Helsingistä: aivan ihana, mahtava kurssi. Se oli kyllä tosi kiva ja kyllä tuli paljon semmosta -- et tää on semmonen juttu, mitä oikeesti vois tehdä ja olla vaikka yrittäjä ja tehdä tämmösiä kaiken näköisiä taidepalveluita -- Siinä kyl oli semmosta kasvua sen osalta. T2

-- tuntuu jotenki hyvältä ajatukselta, että vois selvittää ja sitte tulevaisuudessa ois vähän viisaampi siitä -- sitä vois vaik viedä eteenpäin johonki päättäjille, että tämmöstä haluttaisiin-- Ainaki siellä vanhainkodissa, missä me oltiin, ni kyllä sanoivat, että just tämmöstä me tarvitaan. T6

Aika alkumetreissä varmaan toi, et miten ihmiset tietää tosta tai nää työnantajat tai palvelutalon ne jotka päättää niistä asioista, ni näistä taiteen terveyttävistä vaikutuksista. T5

Opiskelija T1 visioi ja kiteyttää monen opiskelijan ja alalla jo työskentelevän toiveen neuvolan yhteydessä olevasta musiikkitoiminnasta. Tällaisen kaikkien saatavilla olevan varhaista vuorovaikutusta tukevan musiikkitoiminnan mahdollisuuksista kertoo opiskelijan T1 pohdinta: *"minkä takia ei oo työpaikkaa vaikka neuvolassa neuvolan yhteydessä -- vaikka niin ku pienten lasten äitien kanssa, et se tukis sitä varhaista vuorovaikutusta ja tavallaan semmosille ihmisille, joilla ei oo rahaa tai ei oo kiinnostusta tai ei oo niinku käsitystä siitä, että miten paljon se voi merkitä sitte kuitenkin sille lapselle ja niiden yhteiselle olemiselle se tekeminen. -- minkä takia sen arvoa ei nähdä?"* Opiskelija T1 sanoittaa hyvin yhteiskunnallisen nurinkurisouden. Ongelmien ennaltaehkäisyn arvoa ei - tutkimustuloksista huolimatta - osata arvostaa ja resursoida riittävästi, vaikka niiden korjaaminen on paljon kalliimpaa: *"kuinka paljon helpommalla päästäisiin, kun niihin asioihin puututtaisiin heti tai mielellään jo ennakoon, jotta semmosta tilannetta ei ylipäätänsä pääsis syntymään -- sit se ongelma-vaivyyhti on jo niin käsittämätön, et ei sitä enää tiedä, että mistä sitä lähtis purkamaan."* T1

Monen opiskelijan kerronnassa tulee esiin ajatuksia erityismusiikkikasvatuksesta musiikkipedagogin työkenttänä ja tärkeänä alueena ammattitaidossa, kuten opiskelija T5 kuvaa: *"päällimmäiseks on jäänyt tärkein ajatus varmaan, että ei ole olemassa vääränlaisia oppijoita, on vaan erilaisia, että jollain joku alue kaipaa enemmän tukea -- jokaiselle ryhmälle sitte löytyy varmasti se tapa millä ne oppii. --- et annetaan sille jokaiselle lapselle se huomio ja sitte se kosketus ja arvostus"* Opiskelija T6 kuvaa ammattitaidon rakentumisen kokemuksellisen oppimisen merkitystä: *"tosi kiinnostavaa ja ehdottomasti haluan sitä enemmänkin, et mä oon nyt menossa sinne musiikkipedagogiikkaan ens vuonna -- kaipais semmosta käytännön harjoittelua sitte jotenki sen erityismusiikkikasvatuksen osalta -- vois olla hyviä et vaikka pitäis jostain erityismusiikkikasvatusryhmiä."* T6

Opiskelijoiden kokemuksissa nousevat keskeisenä teemana esiin musiikkipedagogisten menetelmien laajemmat mahdollisuudet hyvän elämän tukemiseen esimerkiksi koulun ja päiväkodin arjessa.

-- tai ku me oltiin yhdessä semmoses koulussa -- vähän semmosella huonommalla alueella ja sitte me etukäteen ajateltiin, että no ne on varmaan siis supervilkkaita ja hyppiä seinille, mutta ku ne ei ollu, vaan ne oli ihan semmosia apaattisia. Ne vaan ei tehny



juuri mitään. Ni sit sielläki tuli vähän semmonen olo, että tämmönen vois varmaan tehdä niille lapsille hyvää. T6.

-- oikeestaan lapset, jotka tuodaan muskariin, niin ne ei välttämättä hirveesti tarvitskaan semmosta, ku ne on usein semmosista hyvistä perheistä, jolla on asiat hyvin, mutta sitte siellä päiväkodeissa pääsis ehkä kohtaamaan sitte niitäki lapsia, joilla ei kotona oo kaikki hyvin ja joiden vanhemmat ei jaksa niitä harrastuksiin viedä, että just sitä semmosta työskentelykenttää on tullu tässä tän vuoden aikana aika paljon ainaki ilmi. T6

-- tavallaan jos sen ihmisen ois tavoittanu silloin, kun se on ollu niin ku pieni lapsi vaikka ja se ois saanu jotain semmost sisältöä omaan elämäänsä, jonka kautta ehkä myöski se ois niin kun nähty erilaisena ihmisenä ja merkittävänä ja jota kautta se ois ite kokenu ittensä merkittäväks ihmiseks, nii että mitä mahdollisuuksia siinä olis. T1

Opiskelijoiden pohdinnoissa nousee esiin myös musiikkipedagogin asiantuntijuuden liittyminen moniammatilliseen yhteisölliseen asiantuntijuuteen terveys- ja sosiaalisektorin kanssa. Opiskelija T1 kiteyttää tämän: *"haluisin tehdä jotain semmosta työtä, joka liittyis jollain tavalla kyllä taiteeseen ja musiikkiin, mutta -- rinta rinnan tän taiteen kanssa olis sosiaalityötä ja mä oon tässä kovasti miettinyt, et miksi semmosia työpaikkoja ei ole."*

#### 4.2.3 Muusikkous osana musiikkipedagogin asiantuntijuutta

Nostan tässä luvussa vielä esiin muusikkouden ja suhteen musiikkiin, jotka liittyvät musiikkipedagogin muotoutuvassa ammatti-identiteetissä kaikkiin osaluoksiin. Muusikkous osana musiikkipedagogin asiantuntijuutta ja ammattitaitoa on merkityksellisessä asemassa opiskelijoiden kokemuksissa, vaikka hie-man yllättävästi varsinaisesti omaan soiton- tai laulunopiskeluun liittyviä merkityksellisiä kokemuksia aineisto sisältää vain muutamia. Tämä ei toki tarkoita etteikö niitä olisi, vaan pikemminkin tulkitsen tätä niin, että ammattitaidon eheytyneisiin kokemuksiin pyrkiessä myös muusikkous osana ammattitaitoa integroituu saumattomasti asiantuntijuuteen, eikä sen erillisyyttä opettajaksi kasvussa tarvitse korostaa. Tätä tulkintaa tukevat tässä luvussa esitetyt tulokset. *Käsitteellä muusikkous tarkoitetaan tässä tutkimuksessa musiikin esittämistä laajempaa näkökulmaa, sisältäen solistisen osaamisen lisäksi myös musiikillisen ajattelun, hahmottamisen ja musiikillisen luovuuden, tuottamisen ja yhteisöllisen muusikkouden ulottuvuuksia.* Muusikkous on monesti itsestäänselvyys, jota ei erikseen tule maininneeksi, ja toisaalta hahmottomaton alue sekoittaen solismin, taiteilijuiden ja muusikkouden alueita eri tavoin eri yhteyksissä määriteltäviksi keitoiksi (ks. luvut 2.3.3 ja 2.3.5). On myös mahdollista, että solistisia taitoja ja taiteilijuutta korostavassa arvoilmastossa musiikkipedagogiopiskelija ei opettajuuttaan pohiessaan uskalla nähdä itseään muusikkona (ks. luku 2.3 tässä tutkimuksessa; myös Bouij 1998; Thiessen ja Barrett 2002, 774) ja on ikäänkuin itse rajannut tämän teeman tutkimushaastattelun ulkopuolelle. Mielenkiintoisena tutkimustuloksena pidän kuitenkin nimenomaan muusikkouden ja taiteellisen luovuuden kietoutumista asiantuntijuuden osaksi ja sen ilmenemistä opettajaksi oppimisen pohdinnoissa.

Muusikkouden ja taiteellisen ilmaisun ja kehittymisen pohdinta ilmenee aineiston valossa: 1) esiintymiseen liittyvänä pohdintana, 2) omaan taiteelliseen ilmaisuun ja luovuuteen liittyvänä pohdintana, 3) omaan taiteellisen ilmaisun tarpeeseen liittyvinä ajatuksina, 4) monipuoliseen musiikin tekemiseen liittyvinä kokemuksina ja 5) musiikkiin liittyvinä voimakkaina taiteellisina kokemuksina. Seuraavassa kuvataan näitä kutakin tarkemmin.

### 1) Esiintymiseen liittyvä pohdinta

Opiskelija T9 kuvaa kehittymistään esiintyvänä taiteilijana. Tämä tuntuu olevan hänen taiteellis-pedagogisessa profiilissaan tällä hetkellä keskeisin alue *”toi esiintyminen, ni kyl se on aina mul ollu kuitenkin aika vahvalla. Et se on tärkeätä myös se oma tuottaminen.”*

Opiskelija T8:n kerronnasta välittyy pedagogiksi opiskelevan oman muusikkouden ja opettajuuden kietoutuneisuus. Hän pohtii asennettaan soittamiseen *”mitä enemmän sitä ajattelee, et se ei oo semmonen suorittaminen -- et ei tarvi olla sellanen täydellinen. Niin sitä enemmän must tuntuu, et se helpottuu”*. Hän myös tuo esiin suhdettaan esiintymiseen ja esiintymisjännitykseen ja soveltaa oivalluksiin myös omissa pedagogisissa pohdinnoissaan.

-- omal tavallaan sitä rakastaakin myös sitä esiintymistä, et siin on aika semmonen viha-rakkaus suhde siihen, -- mä myös hakeudun semmosiin tilanteisiin, mis mä joudun esiintymään. -- se on sit myös semmonen, mistä saa sitte: se että kun jotenki adrenaliini nousee ja tulee semmonen, et sydän vähän pamppailee. Mut sit se onkin kivaa. T8

Myös lisää siitä, että oppis nauttimaan siitä jännittämisestä, koska nyt on tänä vuonna tullu se, että ennen oli silleen, et apua mä jännitän, mutta nyt on tullu vähän se semmonen, et hei tää on kivaa, ku sydän vähän pamppailee. T8

-- idealamppu sytty, koska mäki sanon tai oon sanonu mun oppilaille aina, että ei tartte jännittää, ku mennään jonneki esiintymään. Niin nyt sitten tajusinkin, että no sehän on ihan väärin sanottu, että nimenomaan pitäis sanoo, että joo tää on semmonen tilanne mis jännittää -- et siit jännittämisestä tulis semmonen luonnollinen, sellanen se kuuluu siihen ja sitte myöskin se suoritus mun mielestä ei oo yhtä hyvä, jos ei yhtään jännitä. T8

Opiskelija T4 pohtii opintoihin liittyneen lasten musiikkiteatterikonaisuuden ilmaisullista voimaa ja esiintymiseen liittyvää virtauksen tunnetta. Hän kuvaillee sitä sisältäpäin lähtevästä, oivaltavasta kulmasta ja tavoittaa omaan taiteelliseen ilmaisuunsa liittyviä olennaisia merkityksiä. Tosin se, miten hän voisi tätä osaamistaan ja taiteellista tarvettaan käyttää myös pedagogina, on vielä häneltä piilossa (opettajan työ vrs. näyttelijän työ ks. Cantell 2010, 72) Nämä kaksi ulottuvuutta näyttäytyvät hänen merkitysverkostossaan toisensa poissulkevinä ja vastakkaisina.

-- mitä tavallaan näkymättömämmäks sä ittes teet, ni sen siistimpää se on. Et siinäki, joka on ihanaa, koska lasten kanssa se on niin ihanaa, kun sä voit tavallaan laskee sen oman statuksen tosi alas. Et sä voit vaan pelata siellä niitten lasten kautta tulevien impulssien kanssa, ni se on tosi nautinnollista. Sen takia siin hienosti tulee se, et tavallaan sä oot siinä esiintymässä ja sua katotaan mut kuitenkin. Se menee niin vahvasti tavaltaan sen lapsiyleisön kautta -- et ihan sama että jos esimerkiksi laulaa jotain, ni silloin

siisteimpiä laulukokemuksia, ku sä ite häviät ja on vaan olemassa se musiikki ja se yleisö. joka kuulee sen, et ne on kaks mitkä kommunikoi niin ku siinä. Et sehän se siinä on sit kuitenkin sit sitä siisteintä. T4

## 2) Omaan taiteelliseen ilmaisuun ja luovuuteen liittyvä pohdinta

Opiskelija T2 kuvaa tätä aluetta kokemukselliseen ja luovaan oppimis- ja koulutusnäkökulmaan pohjautuvan koulutuksen kautta: *”hyvää et on se oma kosketus siihen omaan luovuuteen ja et saa ite siitä virikkeitä jo siitä, että tekee--- ollaan niin herkästi sen oman luovuuden kanssa tekemisissä ja sen että koko ajan etsitään niitä ideoita. Niitä tulee ihan itestään ja ollaan koko ajan semmosessa luovassa tilassa.”* T2

## 3) Omaan taiteellisen ilmaisun tarpeeseen liittyvät ajatukset

Tätä sanoittaa opiskelija T4: *”mä oon huomannu että mä niin ku kuihdun, jos en mä saa esiintyä”*

## 4) Monipuoliseen musiikin tekemiseen liittyvät kokemukset

Ja djembekurssi oli tosi hyvä. Kurssin vetäjä oli aivan mieleton -- Ja se kehitti sellasta muusikkoutta. T3

Opiskelijat T9 ja T10 kuvaavat musiikkiteatteriesityksen luomisprosessiin liittyviä kokemuksiaan:

Sekin oli sellast aika itsenäistä työskentelyä. Varsinki meillä, ku me jotenki innostuttiin siit niin paljon ja alettiin rönsyilee sen homman kanssa. Ni se oli tosi hyvä juttu meille. Tärkee, että tehtiin niin paljon töitä sen eteen vaikka ei ois pitänykään. Koska se oli jotenki sen arvosta. T9

-- must tuntu et mä tein ihan älyttömästi töitä mut se oli mun mielest kaikki sen arvosta et se prosessi mitä me tehti -- porukan kanssa siinä ni se oli ihan mielettömän hyödyllinen taas niin ku muusikkona ja opettajana, pedagogina. T10

-- Että halutaan olla mukana projektissa ja tehdä runoihin lauluja ja teatterii ja näin, mut enemmän se tavallaan se prosessi siin oli mielessä -- et sitä tehtiin just sen oman muusikkouden tähden. T10

## 5) Musiikkiin liittyvät voimakkaat taiteelliset kokemukset

Seuraavassa esimerkkejä kokemuksista, jotka ovat johtaneet pedagogisiin pohdintoihin juuri tämän sävellyksen pedagogisesta käytöstä ja elämyksellisestä opettamisesta:

-- se Linkolan Lumikuningatar, sitä musiikkia, mut se oli aivan ihana, et sitä mä aatelin et tuun kyl käyttää jatkossaki. T8

Se oli voimakkaasti siis ja nimen omaa se musiikki ja se oikein tavallaan syöksi tekemään kaikki niin ku tai mulle tuli aina mieleen sellain jääkentät ja se on todella intensiivinen se musiikki ja sellai puhutteleva. Se on ihan tosi mahtavaa suomalaista musiikkia, ni siihen just esimerkiks [kouluttajan nimi] pitämät ne koulutusjaksot, missä sit oli nää miekkailut ja kaikki, et sen niin ku päivän prosessin kulku siinä, et mistä aloitettiin ja sitte päästiin siinä näihin miekkailuhommiin sun muihin ja sen musiikin mukana

tekemistä. Ni se elämyksellisyys -- nimenomaan siin Lumikunigatarprojektissa oli niin ku se kaikista voimakkain ja vaikuttavin ja mulla lukee vihossakin siinä kohalla, et ELÄMYYS ja KOKEMUS ja kaikki tämmönen niin ku avautuminen. T3

#### 4.2.4 Yhteenveto ja pohdintaa – Musiikkipedagogin ammatti-identiteetin muotoutumisprosessi ja opettajaksi kasvu

Tässä luvussa esittämieni tutkimustulosten pääpiirteet olen tiivistänyt kuviossa 11. Aineisto sisältää musiikkipedagogin ammatti-identiteetin muotoutumista kuvaavia ajatuksia ja kokemuksia, joita tulkitsemalla saamme tietoa tästä prosessista. Näiden kautta piirtyvät identiteetti-prosessia hahmottavat osa-identiteettien keskeiset elementit, eräänlaiset ammatti-identiteettiä luonnehtivat osa-alueet, jotka suuntaavat opiskelijan oppimista ja kehittymistä (kuvio 11). Opiskelijan ammatti-identiteetin muotoutumista kuvaavat alueet eivät ole selvärajaisia eivätkä staattisia ominaisuuskokoelmia, vaan osin toistensa lomaan kietoutuvia asiantuntijuuden ja ammatti-identiteetin heijasteita. Nämä kuvaavat opiskelijoiden osa-identiteettien ja asiantuntijuuden muotoutumisen keskeisiä tekijöitä ja sitä kontekstia, jossa näitä prosessoidaan. Analyysin perusteella hahmottuu selvästi seitsemän toisistaan erotettavaa teema-alueita. Nämä eivät siis esiinny erillisinä, vaan ne kuvaavat opiskelijoiden kokemusten heijastaman tulevaisuuden ammattikuvan eri osa-alueita, joita jokaisen opiskelijan *ammattillisessa maisemassa* on havaittavissa useita. Opiskelijan henkilökohtaista suuntaa viitoittaa kysymys: *millaiseksi opettajaksi haluan kasvaa?* Vastaus tähän kysymykseen viitoittaa sitä, mihin suuntaan opiskelijan narratiivinen ammatti-identiteetin rakentumisen prosessi hakeutuu (ks. narratiivit, rinnakkaiset monitoroitteiset kertomukset olevaisuuden näyttäytymisestä, Ropo 2009a). Tällä suunnalla on selkeästi oppimista ja kehittymistä ohjaava vaikutus, kuten myös sillä, *miksi ponnistelu tätä tavoitetta kohti on merkityksellistä*. Yrjänäinen (2010) kuvaa opettajaksi oppimisen sisältämää prosessia sanoen ”-- opiskelijan sisäinen tarina menee uusiksi, kun oppijan roolista on yhtäkkiä siirryttävä opettajan rooliin. Koulu oppilaan silmin on erilainen paikka kuin opettajan silmin katsottuna.” (Yrjänäinen 2010, 193.) Opettaja-identiteetin muotoutumista käsitelleissä tutkimuksissa yhteisenä nimittäjänä nojataan ajatukseen ammatti-identiteetistä jatkuvana prosessina, jonka pyrkimyksenä on henkilökohtaisen ja ammatillisen puolen integroituminen opettajaksi kasvamisessa tai opettajana olemisessä (Beijaard ym. 2004, 113).

Tämä tutkimus voidaan sijoittaa Beijaardin ym. (2004) jaottelussa tutkimuksiin, joiden kiinnostuksen kohteena on opettajan *ammatti-identiteetin muotoutumisen prosessi*. Tässä haluan vielä korostaa, että kuviossa 11 esitetyt opiskelijoiden kokemusten kautta hahmottuvat *haastateltujen opiskelijoiden* ammatillisuuden keskeiset teema-alueet eivät ole suoraan ymmärrettävissä musiikkipedagogin osa-identiteeteiksi tai niitä kuvaaviksi määrittäjiksi, vaan kuvauksiksi sellaisista ammatillisuutta luonnehtivista alueista, joilla opiskelijan osa-identiteetin muotoutumisen prosessi tapahtuu. Ammatti-identiteetin ymmärtäminen jatkuvana prosessina nostaa kiinnostavammaksi identiteetin ilmaukset ja kokemukset muovautumisen prosessista kuin jonkinlaisten staattisten am-

matti-identiteetin määrittäjien löytämisen. Tällaisten määrittäjien löytäminen ei oikeastaan edes ole mahdollista, koska identiteetti on jatkuva prosessi: se muotoutuu kokemusten tulkinnan myötä ja vastauksena kysymyksiin ”kuka olen tällä hetkellä” ja ”miksi haluan tulla?”, mutta on myös jatkuvassa muutoksessa. Tällöin voimme tavoittaa siitä *ilmauksia* tai Hallin (1999) sanoin *kohtauspaikkoja*. Nämä kuviossa 11 esittämäni musiikkipedagogin ammatillisuutta luonnehtivat kuplat on ymmärrettävä osa-alueiksi, joihin opiskelijoiden kokemusten kautta heijastuvat identiteetin ilmaukset sijoittuvat. Ne ovat prosessin vaiheita, eivät päätepisteitä ja niiden sisällä osa-identiteetti on jatkuvassa liikkeessä kokemusten tulkinnan, yksityisen ja yhteisöllisen prosessin pyörteissä. Hänninen (2004) erottaa tarinallisen kiertokulun mallissaan kerrotun ja eletyn narratiivin, jotka molemmat heijastelevat ihmisen sisäistä narratiivia (tarinaa) ja ovat myös vuorovaikutussuhteessa siihen.

Opiskelijoiden kuvaukset kokemuksistaan ovat heijastuksia siitä sekä sosiaalisen ympäristön että ammattikulttuurin kanssa dialogissa muovautuvasta ammatti-identiteetistä, jota opiskelijat rakentavat sekä aktiivisesti että tiedostamattaan. Tässä muovautumisessa keskeisenä on ristiriitaistenkin osa-identiteettien prosessointi, kokemusten neuvottelu sekä omien että merkittävien toisten tulkintojen kautta. Tätä työtä ohjaa pyrkimys osa-identiteettien integroitumiseen ehyeksi, tasapainoiseksi ammatilliseksi identiteetiksi, sisäiseksi tarinaksi. (vrt. esim. Beijaard 2004; Côté & Levine 2002; Hänninen 2004; Ropo 2009a; 2009b; Wenger 1998.)

Ropo (2009a; 2009b) tuo esiin ihmisen identiteetin kerrostuneisuuden, moninaisuuden, tilanteisuuden ja prosessinomaisuuden. Olen ennen tätä tutkimusprosessia vierastanut narratiivisuuden käsitettä taideopetuksen ja -oppimisen yhteydessä, koska kertomuksellisuus ja tarinallisuus *sanoina* sitovat ajatuksen narratiivisuudesta tiedolliseen ja sanalliseen maailmaan. Kuitenkin kokemuksessa ja sen tulkinnassa on aina läsnä monenlaista tietämistä (ks. luvut 2.1 ja 3.2 tässä tutkimuksessa). Taidepedagogiikassa tarinallisuuteen liittyy korostuneesti ei-kielellinen, jopa taianomainen tarina ja taiteen ulottuvuus myös tiedostamattomaan. Opiskelijan narratiivi taidepedagogina, taiteen tekijänä ja kokijana, jolla hän itseään itselleen kertoo, ei ole kaikkineen hänelle itselleen kukaan tietoisuuden ulottuvissa, vaan se sisältää kokemuksiin liittyneen ja tietoisensa narratiivin yhteenkietoutuneen kokonaisuuden, jota tämän tutkimusaineiston merkittävistä oppimiskokemuksista kertovat haastattelut heijastelevat.

Olemme kokemuksissamme läsnä kehollisina olentoina ja kaikki kokemuksestamme ei käänny kielellisen narratiivin muotoon, mutta on silti ei-kielellisenä narratiivina läsnä ”kertomassa itseämme itsellemme”. Rauhalan (2005, 29) mukaan laadullisesti erilaiset kokemussisällöt ovat myös tietoisuusasteeltaan, selkeydeltään ja kielelliseltä ilmaistavuudeltaan eritasoisia. Tämä on mielestäni erittäin tärkeää huomioida kokemuksista tai niiden tulkinnasta puhuttaessa. Jos emme tätä tietoisesti huomioi, tulemme tahtomattamme antaneeksi paremmin kielellistyneille kokemuksen ilmauksille dominoivan aseman tarkasteluissamme. Heikkinen (1999) tuo esiin ihmisen pyrkimyksen yhtenäiseen kokonaiskäsitukseen itsestään, elämästään ja maailmastaan. Tämä jäsentyy

erilaisten itseilmausten välityksellä. Itseilmaisun keinona voi olla työ: opettaminen tai vaikka talon rakentaminen. Ilmaukset voivat olla myös tarinoita tai esimerkiksi taiteellisia itseilmauksia, esimerkiksi maalaamista, musisointia tai tanssia. (Heikkinen 1999, 279–280.) Kokemus voi näkemykseni mukaan tulla ”tulkituksi” myös ei-kielellisesti, esimerkiksi taiteen keinoin (vrt. Heikkinen 1999; kehollisuudesta myös Juntunen 2007).

Krzywackin (2009) tutkimuksella on mielenkiintoisia yhtymäkohtia tämän tutkimuksen tuloksena syntyneeseen kuvaan ammatti-identiteetin muotoutumisen osa-alueista. Krzywacki (2009) kutsuu tutkimuksessaan matematiikan opettajien ammatti-identiteetin rakentumisesta kehitystä suuntaavaa kuvaa *opettajuuden ihannekuvaksi*. Myös tässä tutkimuksessa nouseva kuva musiikkipedagogiuden ulottuvuuksista voidaan nähdä osin heijasteena tavoiteopettajuudesta, joka on jokaisella opiskelijalla omalla tavallaan painottunut ja profiloitunut (kuviioon 11 viitaten jokaisen opiskelijan kuva olisi erilainen ja pallot eri kokoisia). Opiskelijoiden kehittymistä ohjaava ammattikuva antaa viitteitä siitä, millaisena hyvä musiikkipedagogi näyttäytyy opiskelijoiden kokemusten valossa ja millaisia osa-alueita tämä ammatillisuus sisältää. Krzywackin (2009) tutkimuksessa opettaja-identiteetin muotoutuminen nähdään dynaamisena kehittymisprosessina, jossa pyritään intentionaalisesti kohti ihannekuvaa opettajuudesta kehittämällä omia valmiuksia opettajana. *”Opettajaidentiteetin muotoutumisessa on kysymys siitä, että yksilöstä tulee opettaja sekä itsensä että ympäristön silmin.”* (Krzywacki 2009.) Nyt käsillä olevan tutkimuksen valossa on vielä korostettava tiedostamattomien kokemusten, arvojen ja uskomusten merkitystä ammatti-identiteetin muotoutumisessa. On kiinnostavaa pohtia opiskelijoiden kuvaamia erilaisia opettajuuksia myös siitä syystä, että niiden katalysoima persoonallinen identiteettityö, vastauksen hakeminen kysymykseen ”kuka minä olen” saa erilaisia vastauksia riippuen siitä, kuka, millainen opettaja minä haluan olla, millaiseksi haluan kasvaa. Puhumattakaan siitä, millaiseen ”opettajien heimoon” opettajaksi opiskeleva on kasvamassa eli millainen on sen kollektiivisen identiteettityön tulos, vastaus kysymykseen keitä me olemme, kun ammattiala on muutoksessa ja vaatii uudistumista. (ks. Heikkinen 1999; Heikkinen & Huttunen 2007; myös Ropo 2009a; 2009b).

Kuviossa 11 esitetyt ammatti-identiteetin rakentumisen osa-alueet heijastelevat mielenkiintoisella tavalla opiskelijoiden käsityksiä ammatillisuuden keskeisistä määrittäjistä ja arvoista. Merkityksellisinä ammatillisuuden elementteinä näen opettajan perinteistä asiantuntijuutta ja ammatillista tietoa laajentavat sisällöt, erityisesti pedagogisen taiteilijan, vuorovaikutuksen asiantuntijan sekä taidelähtöisten menetelmien soveltajan osa-alueet, jotka sanoittavat musii-kin opettajan asiantuntijuutta ja ammatti-identiteettiä uudella tavalla. Tätä korostavat myös luvussa 4.2.2 esitetyt tulokset koskien opiskelijoiden ajatuksia tulevaisuuden asiantuntijuudesta, työelämästä ja sen kehittämisestä. Musiikkipedagogin näkeminen asiantuntijana, jossa yhdistyvät muusikon ja taiteilijan (luku 4.2.3) sekä yhteisötaiteilijan, kasvattajan ja ihmissuhdetyöntekijän ammattitaidot, tuo ammatti-identiteettiin muotoutumiseen selkeästi uusia tasoja, vaatimuksia ja laajennusta. Tämä vaikuttaa työn sisältöön, tavoitteisiin ja käytettävään opetusmenetelmiin. Opiskelijoiden ammatti-identiteetin muotoutumisesta

saatu tieto heijastelee selkeästi käsitystä musiikin opettajan asiantuntijuudesta kokonaisvaltaisena, eri ammattitaidon osa-alueita yhdistävänä. Kuvatuista ryhmistä pedagoginen taiteilija luonnehtii ehkä selvimmin kaiken yhdistävää hiljaisen tietämisen asiantuntijaa, joka integroi ammatillisen tietonsa eri osa-alueet taiteelliseen synteesiin. Tutkimustulokset rinnastuvat tältä osin mielenkiintoisesti Räsänen (2010, 351) mainitsemaan käsitteeseen ”opettaja-taiteilija”, joka oman esityksensä sijasta luo yhteisötaidetta, ”oppimisteoksen” vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa.

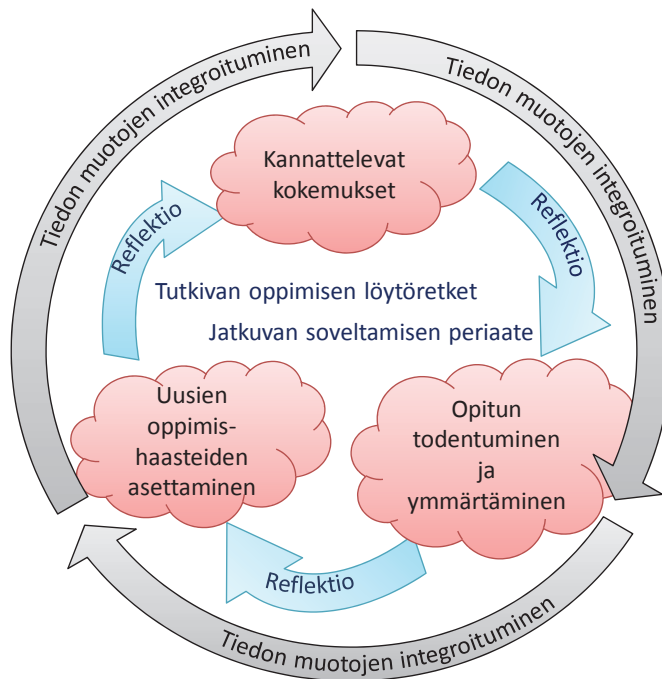
Voimme tarkastella näitä identiteetin muodostumisen osa-alueita myös ammatillisuuden elementtien ryhminä, joihin opiskelijat rakentavat suhdettaan. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna avautuu myös koulutuksen kehittämislle pohdittavaksi se, kuinka voisimme tukea oppimisympäristöjen ja koulutus-suunnittelun avulla tätä opiskelijan prosessia, joka näyttäytyy hyvin keskeisenä haastateltujen opiskelijoiden opinnoissa ja opettajaksi kasvussa.

Asiantuntijuuden, ammatillisen tiedon ja tietämisen sekä ammatti-identiteetin muotoutumisen kietoutuminen toisiinsa opettajaksi kasvussa näkyy tutkimustuloksissa selvästi. Tätä kuvaa hyvin opiskelija T2: *”Niin se on ehkä se opettajuus sinänsä jännä asia, koska siinä yhdistyy tietysti oma persoonallisuus, sitten ne asiat, mitä teoreettisesti tietää pedagogikasta ja se, mihin haluaa pyrkiä.”* T2

### 4.3 Oppimisen spiraali musiikkipedagogiksi opiskelun keskiössä

Tässä luvussa esitellään aineistosta nousevat opiskelijoiden oppimisen prosessia kuvaavat keskeisimmät tulokset. Opiskelijan oppimispolun tärkeiden elementtien ymmärtäminen on tämän tutkimuksen ja sen tulosten kokonaisuuden hahmottamisen kannalta erittäin keskeistä. Aineiston esiin nostamat tärkeimmät tekijät liittyvät ns. kannatteleviin kokemuksiin (ks. luku 4.3.3), oppimisen todentumiseen ja uusien oppimishaasteiden asettamiseen, jotka muodostavat oppimisen spiraalimaisen kehän. Tutkivalla työskentelyotteella, reflektiolla ja merkittävillä toisilla näyttää olevan keskeinen merkitys edellä kuvattuun spiraalimaiseen oppimisen kierteesen pääsemiselle. Tämän kautta mahdollistuu oppimaan oppiminen, oman oppimisen ohjaaminen yhä autonomisemmin ja lopulta itsenäinen ammattilaisuus, jossa koulutus on tehnyt itsensä tarpeettomaksi. Oppimisen spiraalissa keskeisenä elementtinä on oppimiskokemusten eheytyminen, merkityksellistyminen ja tiedon muotojen integroituminen.

Yksinkertaistettuna tämä voidaan esittää seuraavalla kuviolla:



KUVIO 12 Oppimisen spiraali



Tutkivaan oppimiseen perustuvaa oppimispolkua kuvaa hyvin ajatus oppimisprosessista löytöretkenä. On päätettävä, mitä etsitään, mistä ja millä tavoin. Uusikylä (2002, 47) toteaa luovan prosessin lähtevän ongelmien löytämisestä. Hän tuo esiin ristiriidan siinä, että koulutuksessa tähdätään yleensä löytämään yksi oikea ratkaisu valmiiseen ongelmaan. Tilanne on oleellisesti erilainen, jos yksilön on löydettävä itse sekä ongelma että menetelmät sen ratkaisuun. Tässä tutkimuksessa vaikuttaa ajatus tutkivasta oppimisesta ihmettelynä ja tutkivana asenteena tietoon ja sen eri muotoihin (ks. Hakkarainen ym. 2005, 6). Tässä on muistettava kaikki tiedon muodot, myös taidekontekstin mukanaan tuoma tietäminen aistisuuden, havainnon, kognition, tunteen ja toiminnan kokonaisuudessa (Sava 1996, 15–16) sekä vuorovaikutukseen, omiin kokemuksiin, tunteisiin ja opetustilanteen hiljaiseen tietämiseen kietoutuvat tiedon muodot (musiikin opettajan ammatillisesta tietämisestä luvussa 2.3.3). Tutkiva oppimisote ja sen mahdollistavat oppimisympäristöt ohjaavat opiskelijan oppimispolulle, jolla reflektion avulla oppimiskokemusten merkityksellistyminen, oppimisen todentuminen sekä syvenvän ymmärryksen kautta mahdollistuva uusien oppimishaasteiden asettaminen rakentavat oppimisen spiraalimaisen jatkumon. Tässä haasteiden etsiminen, niihin ratkaisujen löytäminen, prosessin reflektointi ja näiden kautta määrittyvät uudet oppimishaasteet muodostavat syklin, jossa syvälinen oppiminen ja tiedon muotojen ja tasojen integroituminen on mahdollista. Näitä spiraaleja on opiskelijan polulla limittäin, lomittain, peräkkäin ja poikittain. Ne vaikuttavat toisiinsa ja antavat toistensa prosesseihin aina uutta materiaalia.

Seuraavissa luvuissa tarkastelen oppimisen spiraalin eri kohtia, sen sisältämiä elementtejä ja siihen vaikuttavia tekijöitä tutkimustulosten valossa.

#### 4.3.1 Kannattelevat kokemukset

Opiskelijoille oppiminen kiteytyy usein johonkin kokemukseen, ajatukseen, oivallukseen tai tunteeseen, joka saa merkityksen opiskelijan tilanteessa. Tämä merkityksellinen kokemus tuntuu kannattelevan oppimisen kaarta, sen suuntaa, motivaatiota ja merkityksellisyyttä. Kutsun näitä kokemuksia ja oivalluksia *kannatteleviksi kokemuksiksi*. Näiden kokemusten ja niiden kautta todentuneen *oppimisen sanoittaminen* vuorovaikutuksessa on koulutuksellinen tehtävä, jolla on keskeinen merkitys metakognition kehittymiselle. Koulutuksen haastavana tehtävänä on myös saada aikaan kokemuksia, jotka auttavat huomaamaan oppimista. Kutsun tätä prosessia koulutuksen näkökulmasta *osaamiseen houkutteluna* (vrt. tutkiva oppiminen). Opiskelija ei vielä useinkaan osaa hakeutua tai haastaa itseään juuri sillä hetkellä oppimisestaan parhaiten tukevaan tilanteeseen tai tehtävään, vaan tarvitsee tähän tukea (vrt. scaffolding).

Käytän kannattelevien kokemusten kuvaamiseen metaforaa lentämisestä. Tämän tutkimusaineiston sisältämät ilmaukset opiskelijoiden kannattelevista kokemuksista jakautuvat seuraaviin ryhmiin:

- 1) Kokemus siitä, että siivet kantavat
- 2) Lennetyn matkan huomaaminen jälkikäteen
- 3) Kokemus lentämisen ihanuudesta

### 1) Kokemus siitä, että siivet kantavat

Opiskelija tarvitsee kokemuksia siitä, että ponnistelu kohti ammattitaitoa kannattaa ja että juuri hänen oppimispolkunsa tuottaa tulosta. Kannattelevat oivallukset ja kokemukset omasta opettajuudesta tuntuvat luovan eräänlaista turva-verkkoa, jonka avulla hidasta opettajaksi kypsymistä ja opiskelijoiden kuvaamaa ajoittaista työn raskauttakin jaksaa sietää. Kokemukset siitä, että siivet alkavat kantaa, ovat tärkeitä suunnan näyttäjiä ja motivaation ylläpitäjiä. Tällaiset opetus- tai oppimistilanteeseen liittyvät *"siivet kantavat"* -kokemukset auttavat myös nostamaan kokemustietona saavutettua tiedostetuksi kokemukseksi osaamisesta ja ammattitaidon osa-alueista.

Ammatillisten siipien kantokykyyn liittyvissä kokemuksissa yhteistä on oppimis- tai opetusharjoittelutilanteessa tapahtuva kokemuksellinen oivallus ammatillisesta osaamisesta:

-- siitä sai kyl ihan hirveesti sitte tunneille sellasta ajatusta, että ei tarvi mennä vanhan mallin mukaan -- sitten tuli semmonen ihan kiva tunne, koska se sitten toimi ja ne siten oppi. T8

-- kuten tänään siellä tunnilla, semmonen hetki että -- nää asiat kyllä on hallussa -- et pystyy suunnittelemaan toimintaa ja on se itsevarmuus siihen. T2

-- monta kertaa on menny kotiin tosi innostuneena, et JES taas tuli tämmönen uus juttu, mitä voi tehdä ja --- tulee semmonen jollain tavalla palo. T2

Myös kokemus siitä, että siivet eivät ole kantaneet tai lento on päättynyt jotenkin epätydyttävästi, voi kääntyä merkitykselliseksi kannattelevaksi kokemukseksi, jos reflektio-prosessi tuo opiskelijan käyttöön ymmärrystä ja uusia oppimishaasteita. Usein tässä tarvitaan tukea ja kannattelijoina, joihin voivat toimia sekä ryhmä että kouluttaja. Tätä Hakkarainen ym. (2005, 212) kuvaavat seuraavasti: *"Oppimisessa onnistuminen on ennen kaikkea mielekästä ja luovaa epäonnistumisesta toipumista."* Opiskelija T3:n kuvaama kokemus *"et siin vaan oli silloin nytte opetusharjoittelu joku sellai ahdistus, varsinki se, ku ei saanu ite sit päättää, et mitä tekee ihan alust loppuun"* on auttanut häntä suuntaamaan omaa oppimistaan ja asettanut oppimistavoitteita. Hän kaipaa korkeampaa haastetasoa opetusharjoitteluun; hän haluaa kokeilla siipiään, kantaa itse suunnitteluvastuun ja pedagogisen prosessin kannattelun vastuun, jonka hän kokee tuovan myös onnistumisen ja ammatillisuuden rakentumisen mahdollisuuksia toisella tasolla: *"mä onneks sain vetää niille neljä-viis-vuotiaille sitte sellasen tunnin, kun mä halusin. Sit mä sain kokea sen suunnittelun ja sen prosessin alust loppuun siin opetusharjoittelussa."* T3

Negatiivisena koettu voi kääntyä kannattelevaksi kokemukseksi reflektion ja tuen kautta, mutta ilman niitä negatiivisesti väritynyt kokemus helposti jää tuhoavaksi kokemukseksi.

Mul on ollu tänä vuonna oma muskariryhmä. --. Siel jotenki hommat luisu ihan käsis-tä. Niin ku täs loppukeväästä. Sinne tuli yks -- poika ja sit se jotenki sekotti sen ryhmän ihan täysin ja sit mä en osannu --- pistää sitä pelii sillee poikki -- Mä jotenki aattelin et kyl mä saan jotenki pidetty tän hanskassa, mut ei se sit onnistunu. T9

Merkittävänä kannattelevien kokemusten muotona pidän aineistosta esiin nousevia ammatillisen maiseman ja oppimishaasteiden suunnan selkiytymisen kokemuksia, jotka kertovat ammatti-identiteetin prosessin etenemisestä. Näillä on suuri merkitys oppimaan oppimiselle, opintopolun autonomiselle ohjaamiselle, joka taas mahdollistaa syvenevän oppimisen. Tästä hyvä esimerkki on opiskelijan T10 kokemus ”ammatillisten ajattelun siipien kasvusta”. Hän pohtii ammatillisten menetelmien ja konkreettisten pedagogisten välineiden todentumista opinnoissa ja hän on jo oivaltanut, että pienetkin siemenet johonkin asiaan voivat saada prosessin etenemään jossakin toisessa tähän liittyvässä opintopolun kohdassa. Kaikkea ei tule valmiina, ja omien oppimishaasteiden asettaminen ja rohkeus uuden haasteen ottamiseen vaikuttavat oppimistuloksiin.

-- mun mielest kaikista merkityksellistä on vamukaopintoihin [varhaisiän musiikkikasvatuksen pääaineopintoihin] liittyen se, että miten kaikki muut koulun opintojaksot liittyy vamukaopintoihin. Koska vamukaopinnois koko ajan on niin selkeenä esillä se, että meist on tulos varhaisiän musiikkikasvattajii -- ku sä meet musiikinteorioiden tunnille tai just lapsikuoron johtoon, ni siinä ei oo koko ajan välttämättä selkeesti se näkökulma. Mun mielest se on merkityksellistä, et miten niitä liittyy siihen omaan tulevaan työhönsä. Ja se on ollu mul koko ajan mielessä kaikissa opinnoissa tänä kolmantena vuonna paljon selkeemmin. T10

## 2) Lennetyn matkan huomaaminen - kokemus kannattelevien kokemusten tuloksena syntyneestä oppimisesta

Kokemusten merkitys oppimiselle, motivaatiolle tai ammatti-identiteetin kasvulle selviää joskus vasta jälkikäteen. Uusi kokemus tai oivalluksen hetki nostaa huomaamaan ja antamaan merkitystä aikaisemmille kokemuksille.

En mä ainakaan aluks ollu kovinkaan innostunut siitä -- mutta sitte jälkeenpäin ne on kyllä, niist on jääny hyvä maku, ne oli tosi kivoja. T7

-- yllätyin iteki siitä, et mä ihan ensimmäisenä sanoin, et no mä voin ensimmäisenä esiintyy täs tai soittaa ja mä itseasiassa illalla mietin, et mitä kummaa on tapahtunu. T8

Kaikki se hyvä mitä on oppinu niin niinku yleensä tulee et se tulee sitte vähän myöhemmin vasta niin ku tajuamukseen -- et sitä sitte tulee sieltä, ripottelee pitkin elämää varmaan vielä toivottavasti ainakin T4

-- se oli tosi hauska huomata, että onhan sitä nyt oppinu tietysti taas paljon. T2

Aina ei ole edes mahdollista jäljittää sitä, mikä on johtanut oivallukseen tai oppimiseen, kuten opiskelija T8 hyvin sanoittaa: ”mietin, et mitä kummaa on tapahtunu”. Oppimisen prosessiin liittyvä *informaalin oppimisen (informal learning)* suom. myös piilevä oppiminen tai arkioppiminen), tietoisella tasolla tavoitteeton, ehkä sivutuotteena tapahtuva oppiminen on tärkeä osa oppimisen prosesseja (ks. Rinne & Salmi 2000, 149–159). Kuten opiskelija T2 kertoo, nämä kannattelevat kokemukset tai oivallukset eivät aina tule oppimistilanteissa tai harjoiteluissa, vaan ne saattavat todentua esimerkiksi omissa opetustöissä opintojen ulkopuolella. ”Mut et se on ehkä se juttu, mitä tänä vuonna, ei vaan koulun kautta, vaan justiiinsa omien töiden kautta -- osaa suunnitella toimintaa kaiken ikäisille”.

Opiskelijan kannalta ei ole kuitenkaan merkityksetöntä hahmottaa oppimistaan kokonaisuutena, jossa informaali oppiminen ja tietoiseen tavoitteeseen liittyvä oppiminen yhdessä rakentavat toinen toistaan ruokkivan kokonaisuuden. Usein jopa työelämäjaksolla tai opetusharjoittelussa koettu oppiminen voidaan kokea irralliseksi muusta opinnoissa tapahtuvasta oppimisesta, koska oppiminen ei tapahdu oppilaitoksen seinien sisällä. Tällaisen oppimisen soveltamisen ei aina nähdä olevan samaa oppimisprosessia ja joskus jopa tulee kysymys, opiiiko opinnoissa mitään, kun opitun huomaa työelämäyhteydessä. Toisaalta samallakin opiskelijalla voi olla kokemuksia havaitun lopputuloksen (lisääntynyt ammattitaito) kautta oppimisprosessin kokonaisvaltaisuudesta, ja tällainen yllätyksenäkin havaittu oivallus oppimisesta voi olla suuri opiskelumotivaation lähde.

-- luennolla, että mitkä on musiikin työtavat ja musiikin osa-alueet. Ja olikin aika jännää, että ei ne ollut ihmisille [muille musiikkipedagogiopiskelijoille kuin varhaisiän musiikkikasvatusta pääaineenaan opiskeleville] ollenkaan selviä asioita --kun taas sitten itellä todellakin oli semmoinen olo, et hei et mähän luettelen nää tästä näin ja kykenen niin kun analysoimaan sitä, et mihin ne on tärkeitä ja miten voi sitte koostaa niistä omaa opetustaan. T2

-- vaan et se oli niin ku tavallaan et se oli semmosta et sitä niin ku tehtiin just sen oman muusikkouden tähden -- must tuntu et mä tein ihan älyttömästi töitä mut se oli mun mielest kaikki sen arvosta, et se prosessi mitä me tehti porukan kanssa siinä, ni se oli ihan mielettömän hyödyllinen taas niin ku muusikkona ja opettajana, pedagogina. T10

### 3) Kokemus lentämisen ihanuudesta

Tässä yhteydessä on tarkasteltava vielä aineistosta nousevia oppimisen, oivalluksen, merkityksellisyyden, yhteisöllisyyden ja opettamisen huippukokemuksia, joissa kaikki tuntuu leijuvan, sujuvan itsestään, sopivan ilmavirtauksen kannattelemina, suorituskyvyn äärirajoilla (ks. Hakkarainen ym. 2005, 194). Tällaisia kokemuksia Csikszentmihalyi kutsuu flow-kokemuksiksi (suom. virtaus). Csikszentmihalyi (2010, 11) määrittelee nämä inhimillisen kokemuksen myönteisiksi puoliksi, kokemuksiksi ilosta, luovuudesta ja kokonaisvaltaisesta elämissä mukana olost. Nämä voivat olla osin edellisessä luvussa mainittuja kannattelevia, esiin houkuteltuja kokemuksia tai toisaalta niistä voi reflektoiden tulla sellaisia. Tämä kytkeytyy myös informaaliin oppimiseen, tietoisella tasolla tavoitteettomaan, ehkä sivutuotteena tapahtuvaan oppimiseen. Taiteellisen tai taidepedagogisen flow-kokemuksen merkitys pedagogiksi kasvulle voi olla jopa käänteentekevä.

Opettamistilanteessa koettua pedagogisen hetken tai kokonaisuuden taiteellisuorovaikutteista leijumista kuvaa hyvin opiskelijan T2 esimerkki:

-- niin ei ollu semmoinen olo, että olis ollu minkäänlaista ohjaus tai vetovastuuta siinä hommassa, vaan se oli semmoinen yhteinen tilanne joka menee eteenpäin kaikkien ehdoilla ja miten siinä toimitaan ja tehdään -- se niin ku yhdessä muotoutu sitten siitä, et mitä tehdään ja mikä oli kivaa. T2

Merkityksellisenä näyttäytyy opiskeluun sisältyvä opetusmenetelmien ja pedagogis-taiteellisen prosessin kokeminen oppijana ja kompleksisen maailman *elä-*

*minen.* Tästä oppimismotivaatioon vaikuttavista virtauskokemuksista esimerkkinä opiskelijan T3 elämykset Jukka Linkolan Lumikuningattaren musiikista ja siihen liittyvästä kokemukseen ja sen analysointiin perustuvasta pedagogisen prosessin menetelmäopetuksesta:

(Lumikuningatar- oppimiskokonaisuudesta) tykkäsin erityisesti, koska siis jo se Linkolan musiikki on niin upee, et se oli tosi motivoiva. -- Se oli voimakkaasti ja nimen omaa se musiikki ja se oikein tavallaan syöksi tekemään kaikki tai mulle tuli aina mieleen sellain jääkentät ja ku se on niin sellanen todella intensiivinen se musiikki ja sellai puhutteleva ja se on ihan tosi mahtavaa suomalaista musiikkia. Siihen just esimerkiks [kouluttajan nimi] pitämät ne koulutusjaksot, missä sit oli nää miekkailut ja kaikki, et sen päivän prosessin kulku siinä, et mistä aloitettiin ja sitte päästiin siinä näihin miekkailuhommiin sun muihin ja sen musiikin mukana tekemistä, -- mulla lukee vihossakin siinä kohalla et ELÄMYYS ja KOKEMUS ja kaikki tämmönen niin ku avautuminen T3

Edellä kuvatun esimerkin kaltainen oppijana koettu huippukokemus opiskelijan T5 kohdalla on saanut alkunsa sadun pohjalta itselle heränneen tunnetilan maalaamisesta ja siihen liittyvästä improvisointiprosessista. Hän kuvaa merkittävää oppimiskokemustaan monitaiteisesta prosessista, jossa opiskelijoiden maalaamat kangastilkut on liitetty yhteiseksi kangaskuvaksi (kuvio 13) ja improvisoitu ryhmässä eri tavoin näitä kuvia partituurina käyttäen. Tämä kokemus on synnyttänyt myös halun opitun soveltamiseen pedagogina.

Kangasväreillä maalattiin jokainen oma pieni pala -- se oli hienoa. Me tehtiin jokainen yks tai kaks palaa -- ei tarvinu olla mikään tietty aihe -- Eikä sen tarvinu olla mitään esittävää, ni sit se oli helpompi lähtee, koska mä en ainakaan oo mikään kuvataiteellisesti lahjakas -- Siit tuli hieno, ku me soitettiin niitä kuvia ja siit tuli sävellys. Se ois varmaan paras kerta meiän tänä vuonna. T5



KUVIO 13 Taideintegraatio-prosessissa syntynyt tilkkupeitto. Kuva: Teemu Malva.

Kouluttaja K1 kuvailee päiväkirjassaan samaan prosessiin liittyviä kokemuksiaan:

Opiskelijat tuntuivat saavan turvaa siitä, että ohjeena oli, maalaa tunnetila, ei esittävää. Maalaustyöskentely näytti vievän mukanaan ja kangasvärien sekoittaminen itse sopivaksi tuntui tärkeältä mielenmaiseman kuvaamiseksi. – Maalatut tilkut laitettiin pyykkinarulle kuivumaan ja niistä tuli graafinen partituuri, joiden pohjalta syntyi voimakas improvisaatio, jossa oli kuultavissa tilkkuihin maalatut tunteet, joista työskentely oli lähtenyt liikkelle. -- Viikon päästä, kun toin mukanaani näistä tilkuista ommellun ison peiton, tunnelma oli jotenkin harras ja yhteisyys väreili ilmassa. Opiskelijat hakeutuivat istumaan peiton vierelle ja kaikilla oli tarve sivellä ja koskettaa ihania värejä ja muotoja, jotka kaikkien mielestä kummallisesti olivat kuin tarkoitetut yhteen kokonaisuuteen, vaikka kaikki olivat tehneet erillään oman tilkkunsa. Keskusteltiin tästä yhteisyyden kokemuksesta ja tästä työtavasta, osallisuuden kokemuksesta ja taiteellisen opetusprosessin kaaresta lasten kanssa toimimisessa. (K1 päiväkirjamerkintä)

Opiskelijat pohtivat virtaus-kokemusten syntymistä paitsi omien kokemustensa myös toistensa kokemusten näkökulmasta. Useimmat näistä kokemuksista myös liittyvät sosiaaliseen vuorovaikutustilanteeseen ja yhteiseen kokemuk-

seen. Opiskelijat T1 ja T2 sanoittavat tällaisten kokemusten maaperää hyvällä ilmapiirillä ja heittäytymisellä, joiden kautta kokemus *nousee siivilleen* yhteisöllisessä oppimisessa

-- heittäytymistä -- jotenkin semmost monipuolista taiteen tekemisen kokemusta T1

-- hyvä ryhmä, on saanu toisilta opiskelijoilta niin paljon virikkeitä ja ideoita -- hirveen hyvää se ryhmätyö -- hyvä yhteishenki ja ilmapiiri -- muistan sen, että monta kertaa on mennyt kotiin tosi innostuneena, et JES taas tuli tällainen uus juttu, mitä voi tehdä ja innostuu -- tulee semmonen jollain tavalla palo, et Jes tää on se juttu ja nyt voi tehdä jotain tosi kivaa tällä lailla. T2

Aineiston sisältämät opiskelijan omaan taiteelliseen prosessiin liittyvät huippukokemukset liittyvät monenlaisiin luoviin taiteentekemisen muotoihin. Näitä kuvaavat esimerkit opiskelijoiden T4 ja T9 kerronnasta.

(lastenteatteri-esiitymisestä:) parastahan siinä esiintymisessä on oikeesti se ristiveto aina tavallaan siitä, et sä oot se keskipiste, mut mitä tavallaan näkymättömämmäks sä ite teet, ni sen siistimpää se on. -- lasten kanssa se on niin ihanaa, kun sä voit tavallaan laskea sen oman statuksen tosi alas. Et sä voit vaan pelata siellä niitten lasten kautta tulevien impulssien kanssa, ni se on tosi nautinnollista. Sen takia siin hienosti tulee se, et tavallaan sä oot siinä esiintymässä ja sua katotaan mut kuitenkin. Se menee niin vahvasti tavallaan sen lapsiyleisön kautta -- et ihan sama että jos esimerkiks laulaa jotain, ni silloin siisteimpiä laulukokemuksia, ku sä ite häviät ja on vaan olemassa se musiikki ja se yleisö. joka kuulee sen, et ne on kaks mitkä kommunikoi siinä. Et sehän se siinä on sit kuitenkin sit sitä siisteintä. T4

Sekin oli sellast aika itsenäistä työskentelyä --- me jotenki innostuttiin siitä niin paljon ja alettiin rönsyileä sen homman kanssa. -- Tärkeä, että tehtiin niin paljon töitä sen eteen vaikka ei ois pitänykään. Koska se oli jotenki sen arvosta. Monessa mielessä -- Ni sit oli tosi kivaa ku sai tollee olla omassa rauhassa välil. Tehä. Vaan tehä sitä juttua. Siihen liittyen mul oli se sovituskurssi, missä mä tein jonku niist sovituksista. Silleen jotenki intouduin tekemään niit enemmänki. Siihen meiän -- juttuun. Se oli hyvä. T9

#### 4.3.2 Oppimisen todentuminen

Kuviossa 12 esitetty opitun todentuminen kaipaa usein avukseen vuorovaikutuksessa tapahtuvaa opitun sanoittamista. Opitun konkretisointi käsitteinä ja sanoina muodostuu keskeiseksi oppimista tukevaksi tekijäksi, koska hitaan oppimisen huomaaminen tai sen sijoittaminen oppimisen kaarelle ei ole aina helppoa. Opiskelijat eivät aina myöskään hahmota niitä tekijöitä, joilla on ollut keskeinen vaikutus opitun merkityksellistymiselle. Haastavuutta lisää myös se, että konstruktivistisesti orientoituneen koulutuksen "opetustapahtumaa" ei ole aina helppo havaita. Opiskelija T9 on hieman hämmästynytkin siitä, että tutkivaan oppimiseen pohjautuva oppimiskokonaisuus on opettanut paljon, mutta hänelle ei ole vielä selvillä, miksi näin on. Hän huomaa joutuneensa jotenkin "onnistumisen tilaan", mutta ei hahmota matkaa sinne. Myös opiskelija T2 ilmaisee huomion "osaamiseen päätymisestä".

Vaikka siihen ei hirveesti saatukaan mitenkään ohjeita tai ohjeistusta. Et ne jotenki aika paljon poikkas ne meiän tunnit siitä, mitä se työ sit oikeesti oli. Niin se oli kuitenkin jotenki avartavaa. Tai siis et se toimi jotenki sillee. Siin sai olla aika minkä näköisiä vaan,

vaik se silloin vähän tuntu siltä, et ai mitä täs nyt sit pitäis ruveta tekemään. Niin se oli tosi kiva, me tehtiin parityönä se. -- ja se toimi tosi hyvin. T9

Ne tulis varmaan ihan unissakin, että mitkä on musiikin työtavat ja jos tavoitteena on opettaa laulu, niin miten mä mahdollisimman monipuolisesti käytän niitä eri työtapoja ja koostan tämmöstä monipuolista opetusta, joka sisällyttää paljon eri asioita ja paljon opittavia asioita, mutta et mä niin ku tarjoilen sen mahdollisimman monipuolisesti ja hauskasti ja niin että siin on se musiikin ilo. Et se oli tosi hauska huomata, että onhan sitä nyt oppinu tietysti taas paljon. T2

### 4.3.3 Osaamisesta uusien haasteiden asettamiseen

Mä en oikein osaa sanoa mitään semmosta jotain, että tämä hetki opetti minulle erityisen paljon -- se on lähinnä jotenki tullu sillee vähitellen. Tajunnu kaikkia juttuja. Mut et paljon on vielä tajuttavaa. T6

Oppimisen spiraalissa osaamisesta ja sen reflektoinnista seuraa halu haastaa itseään oppimaan uutta. Uusien haasteiden etsiminen ja tietoinen itsensä ohjaaminen kohti taitotason ylärajaa näyttäytyy tutkimustulosten valossa selvästi keskeisenä oppimisen jatkumon, motivaation ja palkitsevuuden elementtinä. Hahmotan opiskelijoiden kuvaamien kokemusten valossa oppimishaasteiden asettamisessa kolme keskeistä vaihetta. Kuvaan seuraavassa näitä tarkemmin.

#### 1. Oppimisen haasteiden tunnustaminen ja tunnistaminen

Opettamisen kompleksisuuden ja siitä juontuvan opettamisen vaatiman asian-  
tuntijuuden monimuotoisuuden tunnustaminen ja tunnistaminen näyttäytyy  
tämän tutkimuksen tulosten valossa välttämättömänä oppimisen spiraalin  
mahdollistajana (vrt. Loughran 2006; Calderhead 1988; Korthagen 2001a; 2001b;  
Schein 1996). Kuitenkin opettamisen kompleksisen ammattitaidon hahmotta-  
minen jää usein substanssiosaamisen tai aineenhallinnan jalkoihin, ja esimer-  
kiksi musiikki- ja taidepedagogiikan haastavuus ei ole samalla tavoin yleisesti  
tunnustettu tosiseikka kuin musiikillisen substanssin, soittotaidon tai vaikka  
matematiikan syvällinen hallinta. Siksi opiskelijoilla voi olla opintojen alkuvai-  
heessa harhaanjohtava helppouden odotus nimenomaan pedagogisen ammatti-  
taidon oppimisesta, mistä voi aiheutua haasteellisuuden kokeminen omana  
huonoutena tai alalle sopimattomuutena. Koulutuksen tehtävä tutkivan oppi-  
misen mahdollistamiseksi on ensin avata kuvaa tämän alan ammattitaidon op-  
pimisen haasteellisuudesta. Näin viritetään realistiset tavoitteet oppimiselle, jo-  
hon myös opitun palkitsevuus kytkeytyy.

-- minun oli vain hyväksyttävä se, että tällä kertaa tietynlainen selviytyminen oli tar-  
peeksi hyvä päämääränä minulle ja haasteena lapsille. Kun olin jo etukäteen hyväksy-  
nyt epätäydellisyyden, tuli työpajasta lopulta aika mukava ja muutama hieno pedago-  
ginen hetkikin koettiin. (T7 oppimistehtävä)

Se mursi semmosia pelkoja -- jotenkin ajatteli, et tästä täytyy suoriutua jollain tavalla  
tosi hyvin ja sitten tajuskin, että kun on vaan omaittensa. -- semmonen idealamppu---  
semmosta aitoo kohtaamista niitten vanhusten kanssa ja siitä sit syntyi -- jäi sillee  
tonne sydämeen mieleen sit se projekti. T8



Siis tollanen heittäytyminen tai siis tollaset asiat. -- Mä en oo hirveesti tehny ennen tätä koulutusta --- pitäis päästä rohkaistumaan. -- Sitä mä epäilinki, ku mä tänne hain, et miten mä sovin opettajantyöhön, kun siin pitää olla esillä koko ajan.T5

Kuten opiskelijan T1 esimerkeistä käy ilmi, alan haasteellisuus ja sen prosessointi on vaativaa ja herättää monenlaisia ajatuksia:

Ehkä täs koulutuksessa kaiken kaikkiaan ni tää koulutusaika pitäis olla joku kymmenen vuotta, että tuntis että olis edes niin ku sinne päin valmis tekee yhtään mitään. T1

Rankaksi tän opiskelun kaiken kaikkiaan tekeekin juuri se, että sen joutuu aina ite pohtimaan ja miettimään -- haluuk semmoseen työhön edes lähteä, koska sekään ei oo kauheen helppoa. Se on itse asiassa yks seikka, minkä takia mä oon miettiny, et haluunk mä opettaa koska se työ ei voi koskaan pysähtyä, koska sitä joutuu jatkamaan aina ja iänkaikkisesti ja se kuulostaa ajatuksena kauheelta. T1

Opiskelijoiden kokemusten kautta näyttäytyy koulutuksen merkitys oppimaan haastajana. Koulutuksessa on mahdollista ohjata opiskelijaa kokemusten äärelle, jotka herättävät kysymyksiä ja provosoivat asettamaan uusia kysymyksiä ja etsimään vastauksia niihin. Kysymyksillä tarkoitan tässä myös uusien toimintatapojen, pedagogisten menetelmien tai lähetystymistapojen etsimistä.

Opiskelijoiden pedagogista ajattelua voivat haastaa opiskelussa oppijana saadut kokemukset, joiden reflektointi avaa uusia ovia pedagogiseen maisemaan ja motivoi oppimistavoitteiden asettamiseen.

-- hyvä et on se oma kosketus siihen omaan luovuuteen ja et saa ite siitä virikkeitä jo siitä, että tekee -- jollain tavalla ollaan niin herkästi sen oman luovuuden kanssa tekemisissä ja sen että koko ajan etsitään niitä ideoita. T2

-- me ollaan tehty noit paljon tunneilla esimerkiks tollasia improvisaatiojuttuja ja liikeimprovisaatioita ja kaikkia. Mä en oo hirveesti tehny ennen tätä koulutusta -- pitäis päästä rohkaistumaan. Nyt mä oon ehkä rohkaistunut. T5

Edellä mainitsemani kysymysten asettaminen on myös kriittiseen pohdintaan haastamista, josta esimerkkinä opiskelijan T2 pohdintaa:

-- tuli semmonen olo että ei meille kuitenkaan sitte oikeen sitte selvennetty ja olikohan opettajalla tietysti itelläkään siihen vastausta, et miten se sitte oikeesti toimii. -- niitä vapaita liikuntaimprovisaatiota ja näin, onko se nyt todella niin että sitä voidaan tehdä musiikkileikkikouluryhmässä. Kyllä siis en sano sitä, että se ei toimis, mutta että vähän jäin epäilemään sitä, että kuinka se nyt ainakaan monissa niistä ryhmistä, mitä mä tiedän ja mitä on ite opettanu niin, miten se niissä toimis. T2

Oppimisympäristön sisältämät mahdollisuudet oppimishaasteiden havaitsemiseen voivat toteutua aineiston esimerkkien havainnollistamisissa oppimistehtävissä ja pedagogisissa asetelmissa:

-- ryhmä jos oli rasavillejä poikia -- Oli tosi mukavaa yrittää saada niitä kiinnostumaan nokkahuilusta, joka on siis lähtökohtaisesti täysin absurdi ajatus, -- ni siinä oli must sopivan hullu lähtöasetelma, et se oli siks hauskaa.T4

-- keskusteltiin eri aiheista, et siel kohdalle tulleita ongelmia käytiin läpi ja jotain tuntuu suunnitelman tekoa ja ne oli kyllä hyviä, että siellä selvästi pääsi jotenki muiden kanssa

pohtimaan niitä omia juttuja, että siit sai omiin semmisiin asioihin, mitä on päässään pyöritelty ja miettiny vähän toisten näkökulmaa ja se oli hyvä. Ja sitte just ihan semmosta käytännön apua. T6

Mutta sit mä huomasin, ku mä aloin kirjoittaa niit esseitä, et ekaan tuntu, et ne on ihan hirveen hankalii ne aiheet, mut sit ku mä aloin kirjottaa niitä, ni sitte mä huomasin, että kuinka paljon oikeesti just jäsens sen kaiken opitun ja tajus kaiken, et tää liittyy tähän näin ja tätä voi hyödyntää viel tässäki, et se oli tosi hyvä, et ne esseet tehää, et ois oikeestaan pitäny melkein kirjoittaa kaikista niistä tehtävistä jotain siinä. T10

Oppimishaasteiden havaitsemisessa ja oman oppimisen suuntaamisessa ovat olleet opiskelijoille merkityksellisinä myös työelämäharjoittelussa opetettavien *oppijoiden erilaiset ryhmät elämänkaaren eri vaiheista*. Näissä konteksteissa havaittuina oppimishaasteina ovat nousseet esiin puhetapa, oppijoiden toiminnalliset valmiudet ja suunnittelussa toiminnan sisällöt. Opiskelijat kuvaavat tuntemuksiaan ikäryhmistä, joita eivät ole aiemmin kohdanneet:

Oli aika jännä tehä toimintaa koululaisille, koska ne ei oo enää niin pieniä, mut ne kuitenkin on lapsia. Niille piti olla vähän kuitenkin jo erilainen puhetyyli, että vähän pidettiin jo isompina niitä -- T8

No must oli kyl siis tosiaan hirveen hauskaa niitten vanhusten kanssa. Et se oli kyllä älyttömän hyvä laajennus tavallaan tähän. T7

-- vanhusten kanssa jotenkin myöski kauheen avaavaa. T4

Myös videointi voi toimia oppimishaasteiden havainnoinnin apuna ja toisaalta olla haasteellista muistuttaen ja ohjaten reflektointiin, kuten opiskelijoiden T8 ja T2 kokemuksista käy ilmi.

Siihen on ehkä jollain tavalla tottunu ja se on ollu aika hyvä juttu, opettavaista nähdä itsensä sieltä videolta, ku lapsikuoronjohdossakin meitä kuvattiin koko ajan--- jotenki ei välttämättä sit enää kiinnitä semmisiin ihan pikkuseikkoihin huomiota. T8

Jollain tavalla koko viime vuoden tää erittäin aktiivinen videointi hieman jossain vaiheessa alko käydä hermoille, että se tuntu siltä, että ei kyllä jaksa, että minkä takia se pitää olla koko ajan siinä. T2

## 2. Oppimisen spiraali - uusien oppimishaasteiden asettaminen

Oman oppimisen hahmottaminen ja aktiivinen oppimisympäristöön, itselle asetettuihin oppimistehtäviin ja -haasteisiin vaikuttaminen on sykli, jossa opittu auttaa näkemään seuraavia oppimismahdollisuuksia ja avaa yhä suuremmat mahdollisuudet oman oppimisen ohjaamiselle. Reflektoinnin, oppimisprosessiin sitoutumisen ja oppimishaasteiden asettamisen merkitys konkretisoituu myös oppimistulosten kautta. Tästä syntyy hyvässä oppimisympäristössä itseään ruokkiva kierre, joka johtaa oppimaan oppimiseen ja jatkuvan kehittymisen ammattitaidon oppimiseen. Kaikkien opiskelijoiden haastatteluista nousee esiin monipuolisten, eri puolilta ammattitaitoa lähestyvien näkökulmien merkitys oppimiselle. Luennot, oppimistehtävät, kokemuksellinen oppiminen ja reflektointi muodostavat kokonaisuuden, eheyttävän kokemuksen, jossa opiskelija

pystyy havaitsemaan oppimaansa ja soveltamaan sitä käytäntöön. Hyvänä esimerkkinä siitä, miten opittu ohjaa oppimaan lisää, on opiskelijan toteamus *“Mut siin on sitte kehitettävääki.”* Tästä herää ajatus oppimisen todentumisen kokemukseen liittyvästä opitun kontekstiinsa sijoittamisesta: opittu nähdään osana kokonaisuuttaan ja osana oppimisen kokonaiskaarta, oppimispolkua eteen ja taaksepäin.

Oman oppimisen ohjaamiseen liittyy keskeisesti oman oppimisen ja oppimispolun vaiheen hahmottaminen. Tämä auttaa suuntaamaan omia odotuksia, hakemaan ja ottamaan tukea juuri sen hetkiseen kehittymistarpeeseen sekä kokemaan onnistumista itselleen asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta.

Mä oon saanu kuulla nyt useampaan otteeseen sitä, et mä voisin miettiä enemmän siirtymävaiheita ja just sitä et mä oon askeleen edellä niit lapsii, ni mä uskon, et sit ku mä opin ne asiat, ni sitte mä voin jättää niin ku tällaset säännöt pois. T10

-- ja mun mielest ehkä suuri kehitys mun omissa taidoissa onki just se, että miten lasten kanssa ollaan, et koska aluks mä en oikeesti yhtään osannu ja siinä tapahtu kyl ihan hirvee muutos positiiviseen suuntaan. T7

Mutta nyt mä oon taas löytäny täältä itestäni semmosen puolen, että jotenki just se tekemällä oppiminen, no ehkä se just johtuu siitä, että ku asiat on tosi erilaisia. Mutta ei mitenkään opi sillä tavalla, että kuuntelee tunneilla ja yrittää tehdä sit sen mukaan, vaan kyl se tarvii sitä käytännönharjoittelua. T6

Oman oppimisvaiheen hahmottaminen ja sopivan haastetason säätely on keskeinen oppimistuloksiin vaikuttava tekijä. Oppimistavoitteiden realistisuus ja motivaation säilyttäminen auttavat asettamaan sellaisia tavoitteita, jotka mahdollistavat juuri sillä hetkellä optimaalisen oppimisen. Opiskelija työskentelee silloin omien kykyjensä ylärajalla, mikä on tärkeää haasteellisuuden ja motivaation kannalta. Tämän rajan löytäminen ja tunnistaminen on jatkuva prosessi: siinä onnistuminen estää turhautumisen, johon liian helpot tai vaikeat oppimishaasteet voivat opiskelijan sysätä. On tärkeää saada tukea tuon rajan tunnistamiseen, koska sen ylittäminen voi saada aikaan oppimista ja motivaatiota heikentäviä epäonnistumisen, häpeän tai turhautumisen kokemuksia. Parhaimmillaan tätä voidaan prosessoida hyvässä vuorovaikutuksessa opiskelijan ja kouluttajan välillä, kummankin näkemystä ja kokemusta hyödyntäen. Oppimiselle merkityksellistä on haastetason ylärajalla työskentely, joka näkyy korkeina tavoitteina, reflektointina ja itsen jatkuvana haastamisena.

-- ihan semmosia teknisiä asioita, vieläki tuntuu, että miten ne nyt ne kädet oli ja mitkä ne nyt on ne sormijärjestykset ja miten sen nyt lapsille opettaa -- mä haluisin ens vuonna kannelryhmiin mennä tekemään harjoittelua, et se tulis niin ku itelle paljon varmemmaks silloin -- mut tietysti sitä täytyy nyt iteki tutkia ja hakea -- tottakai sitä tulee sit työn mukaan se semmonen varmuus mutta siinä kokee vieläkin olevansa vähän epävarma. -- Et nyt on semmonen niin ku improvisaatio ja luovuus on lisääntynyt, mutta ehkä semmoseet tekniset puutteet, et mitä toki on sit omasta harjoittelusta paljon sitten myöskin kiinni. T8

Opiskelijan oman oppimisvaiheen havainnoinnista hyvänä esimerkkinä ovat myös opiskelijan T6 ajatukset oman musiikkileikkikouluryhmän opettamisen suhteen. Hän on kokenut yksin kannetun, opiskelun ulkopuolisen ryhmävas-

tuun liian isona, mutta nyt osaamisen lisääntyessä ajatus ei tunnu enää mahdottomalta. Opiskelijoihin vaikuttava opiskeluryhmän paine normittaa omia odotuksia, koska musiikkileikkikouluryhmien opettaminen jo opiskeluaikana on hyvin tavallista ja sen ajatellaan olevan yksinomaan oppimista tukevaa. Opiskelijan T9 kohdalla tämä ajatus kyseenalaistuu, koska oppimishaasteen säilyminen riittävän turvallisena on hyvin tärkeää, eikä tämä mahdollistu, jos haaste on liian iso kehitysvaiheeseen nähden.

Ja sekin just se oman ryhmän kans toimiminen, et mä huomasin silloin syksyllä, että mä en oo ihan valmis vielä ottamaan omaa ryhmää, mut nyt mulla taas on semmonen olo, et mä voisin kyl ehkä ottaa ens vuonna, että jotenki siihenki sitte oppinu uusia asioita, ni on jotenki sellanen itsevarmempi olo senkin suhteen. T6

Mul on ollu tänä vuonna oma muskariryhmä. -- Siel jotenki hommat luisu ihan käsistä -- Sinne tuli yks -- poika ja sit se jotenki sekotti sen ryhmän ihan täysin ja sit mä en osannu -- pistää sitä pelii sillee poikki -- Mä jotenki aattelin et kyl mä saan jotenki pidetty tän hanskassa, mut ei se sit onnistunu. T9

Oppimiseen sitoutumiselle merkityksellisiä ovat itse havaitut oppimishaasteet, jotka ruokkivat suuntaa ja motivaatiota hakeutua oppimista mahdollistaviin tilanteisiin.

Mut siin on sitte kehitettävääki, koska ite on soittanu nuoteista aina, niin sit just se korvakuulolta ja soittaminen ja sitte improvisaatio tuntuu itestä vielä aika vaikeelta. T8

Mä en oo niin hyvin oppinu toteuttaa sitä, et mä ottasin kaikki nää toivomukset huomioon -- mä haluan oikeesti oppii kuuntelee niit lapsii. T10

-- oon pitäny nyt sit yhtä muskariryhmää--- aina jos siellä on tullu jotain ongelmia, niin sitten on voinut tulla kouluun niiden ongelmien kanssa, että ne on niin ku vähän tukenu toinen toistaan tämä työ ja koulu. Huomaan kyllä, tunnen että olen oppinut tänä vuonna aika paljon opettajuudesta. Mutta paljon on vielä opittavaa. T8

### 3. Jatkuva oppiminen osana pedagogin ammattitaitoa

Keskeisenä oppimaan oppimisen mahdollistajana nousee esiin opettajan työn ja ammattitaidon jatkuvan oppimisen näkökulman hyväksyminen. Tämä vapauttaa ajatuksesta, että opintojen aikana olisi jotenkin "tultava valmiiksi", koska itsensä hyväksyminen kehittyvänä, keskeneräisenä, riittävän hyvänä pedagogina, on tietyllä tavalla kehittymisen mahdollistaja. Tämän keskeisen opettajaidentiteettiin liittyvän, jatkuvan ammatillisen kehittymisen näkökulman oppiminen osaksi tavoiteltua ammatillista osaamista on opinnoissa keskeinen haaste (vrt.jatkuvan ammatillisen koulutuksen käsite, continuing professional education; Järvinen 1999, 258).

Kaikessa on kehitettävää. Mun mielestä tää työkin on semmonen, että tässä koko ajan oppii varmasti, että ei varmaan ikinä tuu semmosta oloa, että osais jo kaiken. En usko. T8

Opiskelijalle T4 on haasteista huolimatta tai ehkä juuri niitä pohtien alkanut hahmottua kuva opinnoissa opitun, koetun merkityksestä omalle ammatilliselle

kasvulle. Hän kuvaa sen jatkumista vielä opintojen jälkeenkin ja arvelee opittujen ja oivallettujen asioiden tulevan tietoisuuteen vasta myöhemmin työelämässä.

--- et sitä sitte tulee sieltä, ripottelee pitkin elämää varmaan vielä toivottavasti ainakin.  
T4

Opiskelijoiden kokemuksissa epätäydellisyyden, keskeneräisyyden hyväksyminen on ollut keskeinen osaamiseen ja oppimisen spiraalille auttava tekijä.

Aina ei voi olla täydellinen tai onnistua kaikessa, ihmisten todellisessa kohtaamisessa on mukana niin paljon muuttuvia tekijöitä, että jollei itsensä salli epäonnistua epäonnistuu varmasti. Siinä varmasti tärkein tämän projektin myötä oppimani asia. (T7 oppimistehtävä)

No ainaki mä oon aika perfektionisti. -- sit ku siin on ne tilanteet, jotka vaan menee ihan erilail, ku on suunniteltu, niin se tavallaan tosi opettavaista. Mut just se, et -- kaikki ei oo vaan itsestä kiinni ja siitä omasta panoksesta ja toisaalta ei tommosessa voi vaan tehdä kaikkea täydellisesti. Tai et se on semmosta. Ei ole oikeaa vastausta aina. T6

Se mursi semmosia pelkoja -- jotenkin ajatteli, et tästä täytyy suoriutua jollain tavalla tosi hyvin ja sitten tajuskin, että kun on vaan omaittensä. -- semmonen idealamppu -- semmosta aitoo kohtaamista niitten vanhusten kanssa ja siitä sit syntyki ---jäi sillee tonne sydämeen mieleen sit se projekti. T8

-- ei ne aina ihan mee sitte kovin loistavasti mutta sit toisaalta alkaa jo vähitellen tottua siihen, et ei sen nyt ehkä tarvikaan mennä sillai. T6

#### 4.3.4 Kokemusten merkityksellistyminen ja tiedon muotojen integraatio

Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset oppimisen spiraalilla nostavat selkeästi esiin kokonaisvaltaisen oppimisen tarpeen; eheytyneisiin oppimiskokemuksiin ja tiedon muotojen integroitumiseen pyrkimisen musiikkipedagogiksi kasvun keskeisenä elementtinä.

Kaikkien opiskelijoiden kokemuksissa nousee eri tavoin esille tarve opittujen ja koettujen asioiden yhdistymisestä yhdeksi oppimisen kokonaisuudeksi, jonka osat täydentävät toisiaan – tarve kokemusten merkityksellistymiseen itselle osana oppimisen spiraalia. Tätä kuvaa hyvin opiskelijan T10 kuvaus:

Mun mielest kaikista merkityksellisintä on se, että miten kaikki muut koulun opintojaksot liittyy vamuopintoihin [varhaisiän musiikkikasvatukseen ja taiteen soveltavan käytön pääaineopintoihin]. Koska vamuopinnois koko ajan on niin selkeenä esillä se, että meist on tulos varhaisiän musiikkikasvattajii. Mut sitte tavallaan, ku sä meet musiikinteorioiden tunnille tai just lapsikuoron johtoon niin -- siinä ei oo koko ajan välttämättä selkeesti se näkökulma. Mun mielest se on merkityksellistä, et miten niitä liittyy siihen omaan tulevaan työhönsä. -- et vihdoinki tuntuu, että tulee semmonen, et osaa suhtautua asioihin niin ku varhaisiänmusiikkikasvattajana, et semmonen opettajuus on ehkä kehittyneessä kolmen vuoden aikana. T10

Opiskelijoiden merkittävässä oppimiskokemuksissa tärkeää on tiedon eri muotojen yhdistyminen. Opiskelijan T8 lause *se jäi sillee tonne sydämeen mieleen sit se projekti* kertoo osuvasti tunteen, kokemuksen ja reflektoivan mielen yhteistyöstä. Vaikka opettaminen ja oppimistilanne aina sisältävät ei-kielellisiä ja osin tiedostamattomia tiedon tasoja, on kuitenkin taideopetuksen ja taiteen oppimisen

kohdalla vielä erityisesti korostettava näiden kehollisten, emotionaalisten ja kokemuksellisten tiedon muotojen olemassaoloa (ks. esim. Anttila 2009). Ehkä juuri näiden monen tasoisten ja ihmisen koko situationaalisuuden, kehollisuuden ja kokemuksellisuuden haastavien tiedon muotojen aktivoituminen taiteen oppimisessa ja opettamisessa nostaa voimakkaana esiin tiedon muotojen integroitumisen tarpeen. Tämä näkyy tutkimustuloksissa selvästi. Myös opiskelija T2 kuvaa opettajan ammatillisen tiedon sisältönä eri tiedon muotojen kokonaisuutta.

-- se opettajuus sillai jännä asia, koska siinä yhdistyy tietysti oma persoonallisuus, siten ne asiat mitä teoreettisesti tietää pedagogiikasta ja se mihin haluaa pyrkiä. T2

Opiskelijoiden kokemuksista välittyi tiedon muotojen integroitumisen merkityksellisyys asiantuntijuuden muotoutumisessa:

-- että koulutuksella ja valmistautumisella pystyy tekee niin paljon -- tärkeä että siin on se syvällisyys mukana tai se syvyys, et siin on se tieto. T3

--- ja siitä sai kyl ihan hirveesti sitte tunneille sellasta ajatusta, että ei tarvi mennä vanhan mallin mukaan, että täs on nyt nää nuotit ja soita nyt näistä -- välillä liikkeen kautta ja välillä tultiin pianon äären takasin ja sitten tuli semmonen ihan kiva tunne, koska se sitten toimi ja ne sitten oppi. T8

Ne tulis varmaan ihan unissakin, että mitkä on musiikin työtavat ja jos tavoitteena on opettaa laulu, niin miten mä mahdollisimman monipuolisesti käytän niitä eri työtapoja ja koostan tämmöstä monipuolista opetusta, joka sisällyttää paljon eri asioita ja paljon opittavia asioita, mutta et mä tarjoilen sen mahdollisimman monipuolisesti ja hauskaasti ja niin että siin on se musiikin ilo. T2

Opiskelijan T1 ajatuksista nousee havaintoja tiedon muotojen integroitumisesta musiikin opettajaksi oppimisessa ja erityisesti oppijan positiossa koettuja opetusprosesseja siinä (vrt. Loughran 2006, 94). Hän pohtii koulutuksessa saamiensa oppimiskokemusten merkitystä musiikin opetustilanteen syventyneelle ymmärrykselle ja myös tunnistaa opettajaksi oppimisen haastavuuden. Kohtaamiensa päivähoiton työntekijöiden mahdollisia ennakkoluuloja hän vertaa omiin kokemuksiinsa opintojen alkuvaiheessa.

-- sitä heittäytymistä, jotenkin sit on suorastaan vähän vaikea ajatella tai miettiä sit semmosten ihmisten näkökulmasta tätä juttua -- että millä tavalla sitä musiikkikasvatus asioita tois niin ku henkilökunnalle, jos ei semmosta tekemistä itellä oo taustalla, ni sitä on ehkä vaikea käsittää. Ja että jopa se tuntuu vaikeelta päästä takaisin siihen olotilaan, et kun semmosta fiilistä ei ollu siitä tekemisestä, että sitä jotenkin semmost monipuolista taiteen tekemisen kokemusta. Et miltä se silloin tuntuu tai miltä se näytti mun silmään esimerkiksi siinä kohtaa, jos joku teki jotain tommosta hippeilyä. -- jotenkin tossa kohtaa, kun sitten kouluttaa esimerkiks päiväkodissa, haluis saada siitä mahdollisimman käytännönläheistä siitä toiminnasta, ni se on yllättävän vaikeeta jollain tavalla. T1

Opiskelijoiden kokemuksista välittyy monimuotoisen oppimisympäristön tärkeä merkitys tiedon muotojen integroitumiselle. Sen keskeinen funktio on tarjota monenlaisia oppimistilaisuuksia sekä mahdollisuuksia kokemusten reflektointiin.

Meil on ollu tosi paljon semmosia keskustelujuttuja, missä ollaan käyty läpi erilaisia opettajuuteen liittyviä hommia ja erilaisia semmosia käytännön sovelluksia liittyen nyt semmoseen, mikä on ollu teemana tai aiheena. -- se on ehkä semmost materiaalia, mikä herättää itelle sit jotain ajatuksia, mutta emmä tiä käytäkö suoraan nyt kenenkään toisen valmiiks suunnittelema, et jotain ehkä aihioita sieltä vois itellensä ottaa, mutta kyl sekin on semmost matskuu, mikä pitää muokata omannäköiseksi tai itsellensä sopivaksi, että se toimii. T1

Mutta nyt mä oon taas löytäny täältä itestäni semmosen puolen, että jotenki just se tekemällä oppiminen, no ehkä se just johtuu siitä, että ku asiat on tosi erilaisia. Mutta ei mitenkään opi sillä tavalla, että kuuntelee tunneilla ja yrittää tehdä sit sen mukaan, vaan kyl se tarvii sitä käytännönharjoittelua. T6

Oli jotenkin hyvin vaikeaa yhdistää pedagogiset taitoni, joita minulla mielestäni on, tähän annettuun materiaaliin, josta en oikein saanut otetta. Lisäksi suorastaan pelkäsin miten toimisikaan ryhmänhallinta -- Jouduin tekemään paljon kompromisseja siinä mielessä, että nyt en pystynyt ottamaan tuntuun suunnitelmaan kaikkia hienoja suunnittelemani opetettavia asioita -- ihmisten todellisessa kohtaamisessa on mukana niin paljon muuttuvia tekijöitä. (T7 oppimistehtävä)

Myös kaiken informaalin oppimisen kytkeminen opintoihin reflektion tai henkilökohtaisten opintopolkujen kautta, on näyttäytynyt merkittävänä opitun kokonaisuutta tukevana ja muotouttavana tekijänä, kuten opiskelijoiden T8 ja T2 kerronnasta käy ilmi.

-- oon pitäny nyt sit yhtä muskariryhmää -- aina jos siellä on tullu jotain ongelmia, niin sitten on voinut tulla kouluun niiden ongelmien kanssa, että ne on niin ku vähän tukenu toinen toistaan tämä työ ja koulu. Huomaan kyllä, tunnen että olen oppinut tänä vuonna aika paljon opettajuudesta. Mutta paljon on vielä opittavaa. T8

Mut et se on ehkä se juttu, mitä tänä vuonna, ei vaan koulun kautta, vaan justinsa omien töiden kautta -- osaa suunnitella toimintaa kaiken ikäisille. T2

Opiskelijat kuvaavat eri tavoin opiskelun keskeistä työtä oppimisen spiraalilla. Tiedon muotojen integroituminen ja eheytyneiden oppimiskokemusten saavuttaminen on haasteellista ja vaatii myös aktiivista otetta opiskelijalta. Ennen kuin opittua huomaa, tai sen tuomasta ammattitaidon tunnusta voi nauttia, on tehtävä työtä, joka usein saattaa poiketa siitä, mitä on ajatellut opiskelemisen keskeisen haasteen olevan.

Rankaksi tän opiskelun kaiken kaikkiaan tekeekin juuri se, että sen joutuu aina ite pohtimaan ja miettimään. T1

-- kauheesti on saanu kaikkee tietoa ja näin mutta se niinku jäsentlemättömänä jossain pinossa tuolla perukoilla, et apua mikä kuuluu mihinki. T7

Sitä on käyny jotenki ajatuksen tasolla tosi paljon läpi, että monesta eri jutusta, mitä saa erilaista tietoa tai ajatuksia erilaisilta pedagogeilta, ni sit yrittäny jotenkin koostaa niistä semmosta omaa juttua. T1

-- mä en jaksa oikein lukee enää kirjoja -- Seki on vaikeeta, et kauheesti sitte tekemisen kautta --- ni ei sekään nyt kyllä toisaalta riitä, että siihen vähän tarvii sit teoriaa myös. T7

Opiskelijalle T9 ryhmällä toteutettu, sävelletty ja sovitettu musiikki-teatteriproduktio on tuonut eheytyneen oppimisen kokemuksia. Aktiivinen pa-

nos ja oman oppimisen käyttäminen maksimaalisesti oppimisprosessin palveluksessa tuntuu muodostuneen huippukokemukseksi tämän opiskelijan kohdalla. Monien opintojaksojen liittäminen samaan prosessiin on lisännyt voimaantumisen tunnetta ja auttanut suuntaamaan omaa oppimista. Samaa ryhmäoppimisprosessia kuvaa myös opiskelija T10. Hänelle prosessista on tullut keskeinen opitun todentaja ja taiteellis-pedagogisen kasvun ja ammattitaidon ilmiä. Hänen kokemuksessaan muusikkous ja pedagoginen ammattitaito liittyvät kiinteästi samaan oppimisprosessiin.

Sekin oli sellast aika itsenäistä työskentelyä. Varsinki meillä, ku me jotenki innostuttiin siit niin paljon ja alettiin rönsviilee sen homman kanssa. Ni se oli tosi hyvä juttu meille. Tärkee, että tehtiin niin paljon töitä sen eteen vaikka ei ois pitänykään. Koska se oli jotenki sen arvosta. Monessa mielessä. -- Siihen liittyen mul oli se sovituskurssi, missä mä tein jonku niist sovituksista. Silleen jotenki intouduin tekemään niit enemmänki. Siihen meidän -- juttuun. T9

-- tavallaan et se oli semmosta et sitä niin ku tehtiin just sen oman muusikkouden tähden -- must tuntu et mä tein ihan älyttömästi töitä mut se oli mun mielest kaikki sen arvosta, et se prosessi mitä me tehti porukan kanssa siinä, ni se oli ihan mielettömän hyödyllinen taas niin ku muusikkona ja opettajana, pedagogina. T10

Kokemusten merkityksellistyminen ja tiedon muotojen integraatio vaativat toisinaan myös aikaa ja kypsymistä. Opiskelija T4:n oivallus siitä, miten kaikkea soveltaen opittua ei huomaa välittömästi, eikä tiedon integraatio tapahdu välttämättä edes vielä opiskeluaikana, vaan vasta työelämässä, kuvaa hyvin hidasta oppimiseen suostumista.

--- mä luulen -- et kaikki se hyvä, mitä on oppinu -- tulee sitte vähän myöhemmin vasta tajuamukseen. T4

#### 4.3.5 Reflektio kehittymisen mahdollistajana

Reflektointi nousee tutkimustulosten valossa keskeiseksi oppimisen mahdollistajaksi, sen syvenemistä tukevaksi, uusien tavoitteiden tai kysymysten herättäjäksi ja näin oppimisen spiraalin käyttövoimaksi. Tutkivan oppimisen löytöretket mahdollistuvat kokemusten ja oppimisen reflektoinnin myötä. Koulutus-suunnittelun keskeisenä maastona on kysymys, kuinka tukea opiskelijan reflektiivisten taitojen kehittymistä. Tässä luvussa kuvaan opiskelijoiden oppimiskokemusten valossa reflektiota, jota musiikkipedagogiksi kasvu haastaa esiin. Reflektoinnille on aineiston valossa eduksi erilaisten kokemusten ja toisten ihmisten luoma heijastuspinta ja pohdintaa kannatteleva tuki. Tällaisina mainitaan oman ajattelupotentiaalin lisäksi ohjaaja/kouluttaja (tätä käsitellään tarkemmin luvussa 4.4.3) ja erittäin tärkeänä toisten oppijoiden muodostama vertaisryhmä (jonka osalta tutkimustuloksia käsitellään luvussa 4.4.1).

Seuraavat esimerkit kuvaavat eri puolilta reflektoinnin merkitystä oppimisen spiraalissa.



- **Opetus- ja työelämäharjoittelutilanteen reflektointi oppimisen mahdollistajana**

Opetustilanteen kompleksisuuden vuoksi siihen voi olla vaikea tarttua. Sitä kuvaa mielestäni hyvin ajatus sotkuun menneestä lankavyydistä: yritti lankaa vetää mistä kohtaa hyvänsä, se tuntuu vain aina menevän enemmän solmuun. Ainoastaan rauhallinen selvittely, yhdestä kohdasta aloittaminen ja vaikka toisesta jatkaminen saa lopulta lankavyyhtiä vähä vähältä selvemmäksi. Opetustilanteessa kaikki tiedon muodot ja asiantuntijuuden osa-alueet ovat läsnä ja kie-toutuneina toisiinsa (vrt. Tynjälä 2007; 2008a; 2008b; 2011).

-- siin oli semmonen hyvä koulu ehkä siihen semmosen auktoriteetin löytymiseen,--et sen sais jollain muulla tavalla pysäytettyä toiminnan. Toivois, et se tulis jossain vaiheessa silleen vaan ihan olemuksesta se -- T8

No ainaki mä oon aika perfektionisti. -- sit ku siin on ne tilanteet, jotka vaan menee ihan erilaill, ku on suunniteltu, niin se tavallaan tosi opettavaista. Mut just se, et ei niin ku pysty mitenkään tai kaikki ei oo vaan itsestä kiinni ja siitä omasta panoksesta ja toisaalta ei tommosessa voi niin ku vaan tehdä kaikkea täydellisesti. Tai et se on semmosta. Ei ole oikeaa vastausta aina. T6

Se mursi semmosia pelkoja -- jotenkin ajatteli, et tästä täytyy suoriutua jollain tavalla tosi hyvin ja sitten tajuskin, että kun on vaan omaittensä. -- semmonen idealamppu -- semmosta aitoo kohtaamista niitten vanhusten kanssa ja siitä sit syntyki -- jäi sillee tonne sydämeen mieleen sit se projekti. T8

Opiskelija T8 on kokenut hyödyllisenä opiskelun ulkopuolisen musiikkileikki-koulutyön nostamien tilanteiden reflektoinnin, mikä on syventänyt oppimista opinnoissa.

-- oon pitäny nyt sit yhtä muskariryhmää -- aina jos siellä on tullu jotain ongelmia, niin sitten on voinut tulla kouluun niiden ongelmien kanssa, että ne on vähän tukenu toinen toistaan tämä työ ja koulu. Huomaan kyllä, tunnen että olen oppinut tänä vuonna aika paljon opettajuudesta. Mutta paljon on vielä opittavaa. T8

- **Jäsentymättömät kokemukset uhkana motivaatiolle**

Opiskelija T7 kuvaa jäsentymättömiä oppimiskokemuksiaan ilmaisulla "sekaisin menneet palikat". Hänellä olisi selvästi suuri tarve saada enemmän tukea reflektioprosessille, jotta turhautuminen ja ahdistus eivät peittäisi alleen motivaatiota ja innostusta. Opiskelija kuvaa jäsentämistä *että ehtis rauhassa pilkkoo sitä mielessään*, ja toisaalta toteaa itse, että ei tee sitä, vaikka oppimistehtävissä ja reflektiutilanteissa tähän ohjataan.

Ainakin ne sekasin menneet palikat: on niin ku kauheesti on saanu kaikkee tietoo mutta se niinku jäsentelemättömänä jossain pinossa tuolla perukoilla, et apua mikä kuuluu mihinki. -- ehkä just se että ei ehkä pitäis ihan niin kauheella vauhdilla tehdä näitä juttuja ku sit ei ehi käsitellä tekemäänsä, että se jää vähän semmoseks epämääräseks möhnäks. T7

No et ihan rauhassa ehtis pilkkoo sitä mielessään ja kylhän käsketäänkin miettimään, että mitä kaikkee me ollaan opittu siitä ja näin, mutta en mä sitä kyllä tee. T7

- **Reflektio asiantuntijuuden kasvun prosessissa**

Opiskelijat pohtivat omaa ammatti-identiteettiään ja asiantuntijuutensa koostumista. Erilaiset lähestymistavat ovat antaneet ituja ja aihioita, joita työstämällä oma ammatillisuus vähitellen hahmottuu opitun soveltamisen, kokemuksellisuuden ja reflektion kautta. Esimerkeistä käy ilmi myös se, kuinka merkityksellinen kouluttajien sekä vertaisryhmän rooli on reflektioprosessissa.

Aiheita, jotka on mietityttäne kovasti tänä vuonna, ni on ollu toi alkusoitto ja muu sellainen niin kun soiton alkeisopetus. Sitä on käyny jotenki ajatuksen tasolla tosi paljon läpi, että monesta eri jutusta, mitä saa erilaista tietoa tai ajatuksia erilaisilta pedagogeilta, ni sit yrittänyt jotenkin koostaa niistä semmosta omaa juttua, mikä niin ku olis mun homma ja niin kai tää nyt menee kaiken kaikkiaan koko opettajaksi opettelussa, että näkee erilaisia juttuja ja sit voi miettiä, et onks toi niin ku mun juttu vai jonkun muun juttu ja sitten niitä yrittää vaan. T1

-- et ku me oltiin pienryhmissä, ni se oli tosi hyvä -- oli paljo erilaisii ihmisiä, että siinki sit sai paljo näkökulmaa siihen omaa opetukseen ja opettajuuteen. T10

-- että kun on oma persoonansa, niin sitte sen kautta lähestyy niitä asioita, niin on kiva, että on erilaisia opettajia, jotka lähestyy asioita aina vähän erilailla. T2

Meil on ollu tosi paljon semmosia keskustelujuttuja, missä ollaan käyty läpi erilaisia opettajuuteen liittyviä hommia ja erilaisia semmosia käytännön sovelluksia liittyen nyt semmoseen, mikä on ollu teemana tai aiheena. -- se on ehkä semmost materiaalia, mikä herättää itelle sit jotain ajatuksia, mutta emmä tiä käytäkö suoraan nyt kenenkään toisen valmiiks suunnittelema, et jotain ehkä aihioita sieltä vois itellensä ottaa, mutta kyl sekin on semmost matskuu, mikä pitää muokata omannäköiseksi tai itsellensä sopivaksi, että se toimii. T1

[Propeda-pienryhmistä, ks. luvut 4.4.3 ja 5.2.2]: keskusteltiin eri aiheista, et siel kohdalle tulleita ongelmia käytiin läpi ja jotain tuntuunittelman tekoa ja ne oli kyllä hyviä, että siellä selvästi pääsi jotenki muiden kanssa pohtimaan niitä omia juttuja. Siit sai omiin semmisiin asioihin, mitä on päässään pyöritelly ja miettiny, vähän toisten näkökulmaa ja se oli hyvä. Ja sitte just ihan semmosta käytännön apua. T6

- **Epämukavuusalueelle saattelu**

Joskus reflektointiin haastaminen on tietynlaista epämukavuusalueelle saattelua. Opiskelijalle oman kokemuksen reflektointi voi olla vierasta ja oman mukavuusalueen ulkopuolella. Opiskelijat T5 ja T7 kuvaavat molemmat oppimiskokemusten pohdinnan ja jäsentelyn vaikeutta.

Mulle on ehkä vaikeeki kirjoittaa sellaisia esseitä. Että mielummin sellasii esimerkiksi paljo helpompi tehdä jotain referaatteja ja sellasii selkeitä, mut sit ku pitää pohdiskella sillee ja tietystihän se tapahtuu se pohdiskelu pään sisällä sillee helposti, mut sit kun pitää saada jäsenneilty paperille sillee hyvin, niin se on vaikeeta. T5

Tykkään sillee tehdä jotain tommosia taulukkoja tai jotain ihme ideakarttoja tai listoja tai tollasia mist saa selkeesti jotain esille, ku tää on välil vähän semmosta, et pitää hirveesti prosessoida päässä. T5

No et ihan rauhassa ehtis pilkkoo sitä mielessään ja kylhän käsketäänkin miettimään, että mitä kaikkee me ollaan opittu siitä ja näin, mutta en mä sitä kyllä tee. T7

- **Keskeneräisyyteen suostuminen**

Reflektoinnin haasteellisuuteen suostuminen on myös eräänlaista keskeneräisyyteen suostumista, joka voi olla välillä myös turhauttavaa. Turhautumista voi syntyä myös tietynlaisesta pinnallisuudesta oppimisprosessissa. Ilman pohdintaa syvällistä, motivoivaa oppimiskokemusta ei synny, ja oppimiskokemukselta korostuu ulkokohtaisen suorittamisen taso, joka ei tuo oppimiseen syvyyttä.

Rankaksi tän opiskelun kaiken kaikkiaan tekeekin juuri se, että sen joutuu aina ite pohtimaan ja miettimään T1

-- ei ne aina ihan mee sitte kovin loistavasti mutta sit toisaalta alkaa jo vähitellen tottua siihen, et ei sen nyt ehkä tarvikaan mennä sillai. T6

- **Oppimishaasteena kasvu ihmisenä**

Koska musiikkipedagogiksi kasvuun sisältyy myös matka itseen, omaan opettaja-instrumenttiin, on opettajaksi oppimisessa erottamattomasti kyse myös itse-tuntemuksen kehittymisestä ja kasvusta ihmisenä.

-- ja se opettajuuskin on semmonen asia että sitä ei voi millään tavalla ulkoistaa omasta itsestään että on sitten jotenkin erilainen että on tietystikin se mikä on. -- oon miettinytkin kun on erilaisia oppimismalleja, että kuinka pitkälle kuitenkin se minkälainen oppija itse on ja miten itse, oma persoonallisuus määrää niin pitkälle sitä toimintaa. T2

Mun mielest ehkä suuri kehitys mun omissa taidoissa onki just se, että miten lasten kanssa ollaan, et koska aluks mä en oikeesti yhtään osannu ja siinä tapahtu kyl ihan hirvee muutos positiiviseen suuntaan. T7

Moni opiskelija on kriittinen ja nostaa esiin kasvuhaasteitaan jopa niin, että omia vahvuuksia on vaikeampi löytää.

Varmaan se tunnollisuus on sekä vahvuus, että heikkous tai se semmonen perfektionismi. -- Jotenki sitä vaan miettii jotenki sitä kautta, että mikä nyt ei mee vielä niin hyvin ja on siitä huolissaan, ni niihin muihin ei sillai kiinnitä huomiota. T6

Opiskelija T8 pohtii oman luonteensa ominaispiirteitä ja realistisen ammattikuvansa rakentumista omien vahvuuksiensa varaan. Hän havaitsee ammattitaidossaan vielä olevia kasvuhaasteita ja asettaa siinä itselleen selkeitä oppimishaasteita ja tavoitteita.

Mä mietin ihan liikaa, et joku asia loukkaa -- sitä pitää sanoa sitte taas suoraan tietyissä tilanteissa. -- Rakentavasti ja kohteliaasti suoraan. Se on myös semmonen, jota mä koko ajan itsessäni kehitän ja opettajanaki. T8

Mä oon toisaalta miettiny sitä - et jotenki säilyttäis kuitenkin sen oman luonteensa. Totakai voi aina kehittyä luonteessakin, mut sillee, että ei lähtis tekemään ittestänsä yhtäkkiä jotain briliantin järkevää ihmistä, vaan et olis niin ku semmonen mikä on. T8

-- siin oli semmonen hyvä koulu ehkä siihen semmosen auktoriteetin löytymiseen,--et sen sais jollain muulla tavalla pysäytettyä toiminnan. Toivois, et se tulis jossain vaiheessa silleen vaan ihan olemuksesta se -- T8

Mut sit mä oon miettiny hirveesti, et miten olla oma ittensä, ku sit siin pitää kuitenkin olla se oma ammatillisuus. Et ethän sä nyt voi ihan samaltavalla, ku kavereiden kanss. -- Että et seki on sit semmonen juttu. Ammatillinen oma itsenä oleminen. T8

#### 4.3.6 Jatkuvan soveltamisen periaate

-- mitä se soveltaminen tai mihin se kenttä voi laajeta -- ehkä just se että sen on jotenki ite kokenu on ihan eri asia ku se, että joku sanoo, että tällä tavalla tätä voisi soveltaa muuallaki. T6

Mä pianonkin kanssa koputtelen ja kuulostelen, et no oiskohan tää joku kanaääni. T1

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat selkeästi, että haastateltujen opiskelijoiden syvälliselle oppimiselle erityisen merkityksellistä on opitun aktiivinen soveltaminen oppimisprosessin eri vaiheissa (alla kohta 1.) . Kutsun tätä *jatkuvan soveltamisen periaatteeksi*. Tämä näkökulma on läsnä oppimisen spiraalissa luoden monia päällekkäisiä spiraaliprosesseja, jotka vaikuttavat toisiinsa mahdollistaen asiantuntijuuden eri elementtien läsnäolon ja kietoutuneisuuden oppimisessa (vrt. integratiivinen pedagogiikka Tynjälä 2007; 2008a; 2008b; 2011). Tämän tutkimuksen aineiston valossa on mielenkiintoista tarkastella opitun siirtovaikutuksen ulottuvuuksia ja ilmentymiä musiikkipedagogiksi opiskelussa. Useimmiten oppimisesta on vallalla käsitys, jossa soveltaminen on vasta oppimisprosessin jonkinlainen loppuvaihe: opittua sovelletaan käytäntöön, kun kaikki on jo opittu, jos aikaa jää (ks. esim. Rauste-von Wright ym. 2003). Tämä heijastuu myös joissakin opiskelijoiden käsityksissä ja voi tuoda mukanaan myös turhaa painolastia oppimisprosessiin.

Erityisen mielenkiintoisena ja tärkeänä tutkimustuloksena pidän opitun soveltamiseen tulevaisuudessa pedagogisissa tilanteissa valmistavaa prosessointia (alla kohta 2.), eräänlaista mielikuvaharjoittelua, joka nousee haastateltujen opiskelijoiden kokemuksista esille. Tämä prosessi on keskeinen tekijä, jolla opiskelija asettaa itselleen oppimistavoitteita, kehittää ammattitaitonsa soveltamisen kykyä ja pitää yllä aktiiviseen soveltamiseen tähtäävää tutkivan oppimisen polkuaan.

Opitun soveltaminen johtaa usein oivallukseen, mikä sinänsä ei ole yllättävää, mutta tutkimustuloksena merkittävää on kääntää katse niihin sisällöllisiin kokemuksiin ja esimerkkeihin, joita opiskelijat tästä aiheesta kuvaavat. Tämä liittyy läheisesti opettajan hiljaisen tietämisen rakentumiseen (vrt. Toom 2006; 2008a; 2008b), joka on helpommin havaittavissa jo kehittyneenä toiminnassa näkyvänä kuin kehittymässä olevana, vielä osin piilevänä potentiaalina.

## 1. Soveltaminen aktiivisena tavoitteena

Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksissa nousee keskeisenä esiin aktiivisen soveltamisen merkitys. Tämän prosessin kautta opiskelija rakentaa kuvaa itsestään pedagogina, testaa omia käsityksiään, syventää taitojaan ja muovaa omaa ammatti-identiteettiään.

Sitä on käyny jotenki ajatuksen tasolla tosi paljon läpi, että monesta eri jutusta, mitä saa erilaista tietoa tai ajatuksia erilaisilta pedagogeilta, ni sit yrittänyt jotenkin koostaa niistä semmosta omaa juttua, mikä niin ku olis mun homma ja niin kai tää nyt menee kaiken kaikkiaan koko opettajaksi opettelussa. T1

Mutta nyt mä oon taas löytäny täältä itestäni semmosen puolen, että jotenki just se tekemällä oppiminen -- ei mitenkään opi sillä tavalla, että kuuntelee tunneilla ja yrittää tehdä sit sen mukaan, vaan kyl se tarvii sitä käytännönharjoittelua. T6

Helpointa sovellustapahtumaa aineistossa kuvaavat opiskelijan T2 toiveet suorista malleista *"ne jutut oli semmosia, että voi ottaa ihan suoraan, kirjoittaa ylös, käyttää"*. Opiskelijoiden ajatuksissa suoraan, helposti sovellettavissa malleissa *"Ei tarvi aina miettiä hirveen syvällisesti sitä, että miten mä nyt sovellan tähän"* kuuluu myös konstruktivistisesti orientoituneen oppimisenäkökulman haasteellisuus. Ajatus oppimisesta *"matkimalla"* ei kuitenkaan opiskelijoiden kokemusten valossa useinkaan riitä heille tavoitteeksi ja usein valmiiden opetusmallien kokeileminen mallittamalla näkemäänsä jo sisältää vaativamman soveltamisen elementin (ks. esim. Hakkarainen ym. 2005, 136; Loughran 2006, 95): *"Että tietysti sitä aina kehittää eteenpäin tai sekin on semmost matskuu, mikä pitää muokata oman näköiseksi tai itsellensä sopivaksi, että se toimii."*T2

-- aivan mahtavaa ja tietysti aina kun pääsee justiinsa tiettyjä mahtavia pedagogeja --- muutenki mä oon tosi sitä mieltä että parhaiten tässä vaiheessa kuitenkin saa repertoaaria ja oppii, kun vaan soveltaa ja matkii muiden opettajien tekemiä asioita. Että tietysti sitä aina kehittää eteenpäin, mutta se että näkee asian, miten joku sen tekee ja on hirveen huojentavaa kun tulee niitä semmosia juttuja että, sä voit koittaa sitä ihan semmosenaan omassa lapsiryhmässä. Ei tarvi aina miettiä hirveen syvällisesti sitä, että miten mä nyt sovellan tähän -- vaan semmosia ihan perusjuttuja ja ohjelmistoa. T2

-- tehty, erilaisia semmosia käytännön sovelluksia niin liittyen -- mikä on ollu teemana tai aiheena. Esimerkiks siis jostain tietystä sävellyksestä, ni lähetty sitä, että miten sitä lasten kanssa työstäis ja ne on ollu kyllä tosi hauskoja -- se on ehkä semmost materiaalia, mitkä herättää itelle sit jotain ajatuksia, mutta emmä tiä käytätkö suoraan nyt kenenkään toisen valmiiks suunnittelemaa -- sekin on semmost matskuu, mikä pitää muokata oman näköiseksi tai itsellensä sopivaksi, että se toimii. T1

Opiskelijoiden kokemuksista kuvastuu selkeästi merkityksellisinä karttuvan ammattitaidon kannalta opitun soveltamisen tarve ja itsensä haastaminen kohti taitojen ylärajaa (ks. intentionaalista ja aktiivisesta transferista Rauste-von Wright ym. 2003, 135). Opiskelija virittää itselleen oppimishaasteeksi opitun aktiivisen soveltamisen käytäntöön tai käytännön tilanteesta toiseen, täysin erilaiseen pedagogiseen tilanteeseen, erilaiseen ikäryhmään tai erilaiseen työtapaan. Usein opitun soveltamisena ymmärretään ns. kirjatiedon soveltaminen käytäntöön. Tämän tutkimuksen tulosten valossa voidaan erottaa myös itse oppijana

saadun kokemustiedon soveltaminen pedagogiseen tilanteeseen sekä pedagogisen kokemuksen reflektoinnin kautta hahmottuneen tiedon soveltaminen uuteen opetustilanteeseen.

- **Formaalin, teoreettisen tiedon soveltaminen käytäntöön**

Alkusoitosta mul on jääny tosi vahvasti mieleen vaan [kouluttajan nimi] se luento -- mä heti aloin miettii sitäki just soiton alkuopetuksen kannalta, et miten sitä itte käytäis. T10

-- ehkä jotenki se oli kauheen teoreettista, se oli toisaalta hyvä, mutta sitte jotenki kaipais semmosta käytännön harjoittelua. T6

-- niist kirjoista, mitä kaikkee on luku -- niin ne vaan vahvistaa niit käsityksiä, mitä tääl koulussa saanu, niitä eväitä. Ni on, et no niin just tätähän se tarkoitti siellä -- et just näin tää pitäis tehdä, eikä näin. Tällasii tulee paljon mieleen. T3

- **Oppijana saadun kokemustiedon soveltaminen pedagogiseen tilanteeseen**

-- ja siitä sai kyl ihan hirveesti sitte tunneille sellasta ajatusta, että ei tarvi mennä vanhan mallin mukaan, että täs on nyt nää nuotit ja soita nyt näistä -- välillä liikkeen kautta ja välillä tultiin pianon äänen takasin ja sitten tuli semmonen ihan kiva tunne, koska se sitten toimi ja ne sitten oppi. T8

-- se elämyksellinen ja kokemuksellinen puoli -- siellä annettiin sellasia oman kokemuksen kautta tapahtuvia juttuja ja sitte niistä taas itse sovellet sinne päiväkotiin sopivat jutut. -- mä taas tykkään sellasest työskentelyst enemmän, koska se ois hyvin ahdistavaa, että sulle suoraan annettais -- ihan konkreettista että täs on nyt tää alkulaulu ja tää leikitään tällä tavalla -- Se oli kiva sellanen, et ite sai koitella kaikkii juttuja ja mä itse asia käytinkin niit sit tuol teinien kanssa ilmaisutaidon opetuksessa -- vähän sovelsin. T3

-- erilaisia semmosia käytännön sovelluksia niin liittyen -- mikä on ollu teemana tai aiheena. Esimerkiks siis jostain tietystä sävellyksestä, ni lähetty sitä, että miten sitä lasten kanssa työstäis -- T1

Mutta nyt mä oon taas löytäny täältä itestäni semmosen puolen, että jotenki just se tekemällä oppiminen -- ei mitenkään opi sillä tavalla, että kuuntelee tunneilla ja yrittää tehdä sit sen mukaan, vaan kyl se tarvii sitä käytännönharjoittelua. T6

- **Opettajana saadun pedagogisen kokemuksen reflektoinnin kautta hahmottuneen tiedon soveltaminen uuteen opetustilanteeseen/erikäisten opettamiseen**

-- osaa suunnitella toimintaa kaiken ikäisille -- jos nyt pitäis esim nuorille aikuisille vettä jonkunlainen musiikkikurssi -- Kyllä siihen löytyis materiaalia -- millä sen koostais, että siinä mielessä alkaa olla vähän semmosta opettajan alkua. T2

(Viirusta ja Pesosesta) -- ja mä itse asia käytinkin niit sit tuol teinien kanssa ilmaisutaidon opetuksessa, että niit juttuja vähän sovelsin niille. T3

Oli aika jännä tehdä toimintaa koululaisille, koska ne ei oo enää niin pieniä, mut ne kuitenkin on lapsia. Niille piti olla vähän kuitenkin jo erilainen puhetyyli. T8

- **Opiskelijan tarve syvällisempään oppimiseen soveltamisen kautta**

Mut ne tehtävät jäi mulle tosi epäselviks ja tosiaan sit ku ei uskaltanu mennä niil tunneilla harjottelemaan, niin sit se jäi vähän, et siit sai semmosen tosi pienen idean vaan, mutta ei sitte sen syvempää. T10

Mä olin ehkä liikaa nähny, miten se ite tekee (ohjaava opettaja), ni sit mä jotenki oletin, et mun täytyy tehdä ihan samalla tavalla, vaikka mä tiesin, et ei tarvikaan, ni sitte ne ohjeet oli jotenki niin tosi tavallaan täsmälliset, mitä mä sain että sit mun oli vaikee saada siihen sitä omaa meininkii. Jotenki se oli vähän ahdistavaa. T9

## 2. Soveltaminen mielikuvaharjoitteluna

Opiskelijoiden merkittävien oppimiskokemusten kautta nousee esiin eräänlainen mielikuvaharjoittelu, opitun soveltamiseen tulevissa pedagogisissa tilanteissa valmistava prosessointi. Tämä prosessi on keskeinen tekijä, jolla opiskelija asettaa itselleen oppimistavoitteita, kehittää ammattitaitonsa soveltamisen kykyä ja pitää yllä aktiiviseen soveltamiseen tähtäävää tutkivan oppimisen oppimispolkuaan. Opiskelija haluaa nostaa opitun itselleen haasteellisemmalle tasolle ja aktiivisesti etsii mahdollisuuksia soveltaa oppimaansa. Tämä nousee aiheistossa esiin toiveina, ajatuksina ja mahdollisuuksina, jotka ovat eräänlaisia itselle asetettuja oppimistehtäviä, joihin opiskelijan on helppo tarttua sopivan tilaisuuden tullen. Nämä voivat olla jopa hyvinkin pitkälle työelämään oppimisen kaarta virittäviä mielikuvia.

-- ois kiehtova ajatus tehdä aikuisten kanssa jotain ihan vastaavanlaista, koska se on vaan täyttä harhaa, et se muka häviäis jonneki, kylhän se jokaisessa ihmisessä on, mut se että minne sen työntää piiloon, ni se on sitte eri asia ja kuinka kaukana se sit on ja mitä pitäis tehdä, että sen tavoittais, mutta uskoisin et jotenki. T1

-- toi vanhustyö on semmonen mikä mua kiinnostais myöskin tosi paljo -- Siinä on jotain sellasta, kun ihmisellä on niin pitkä tausta jo ja on niitä kokemuksia -- et jos saa tommosen tekemisen kautta kosketuksen siihen menneeseen. T1

-- mä heti mietin, että tää ois tosi hauska käyttää jossain lapsikuoron kans tai just muskarilaisten --- jotenki nappas tän, et äänikaveri on niin kiva termi, et vois käyttää just pienten kanssa. Mut se on ollu must merkityksellistä, et vihdoinki tuntuu -- et osaa suhtautua asioihin varhaisiänmusiikkikasvattajana, et semmonen opettajuus on ehkä kehittyny tässä kolmen vuoden aikana. T10

Itseasiassa ens vuonna tuolla MLL:ssä niin ne pyys siellä, että lapsiryhmän kanssa mentäis vanhustenpalvelutaloon, niin sitte mä ihan innostuin siitä. T8

Se oli hauska oppii toi sadutus juttu. Sitä pitää kokeilla muskarissa sitte joskus tai sitte mitä ikinä tekeekään. T5

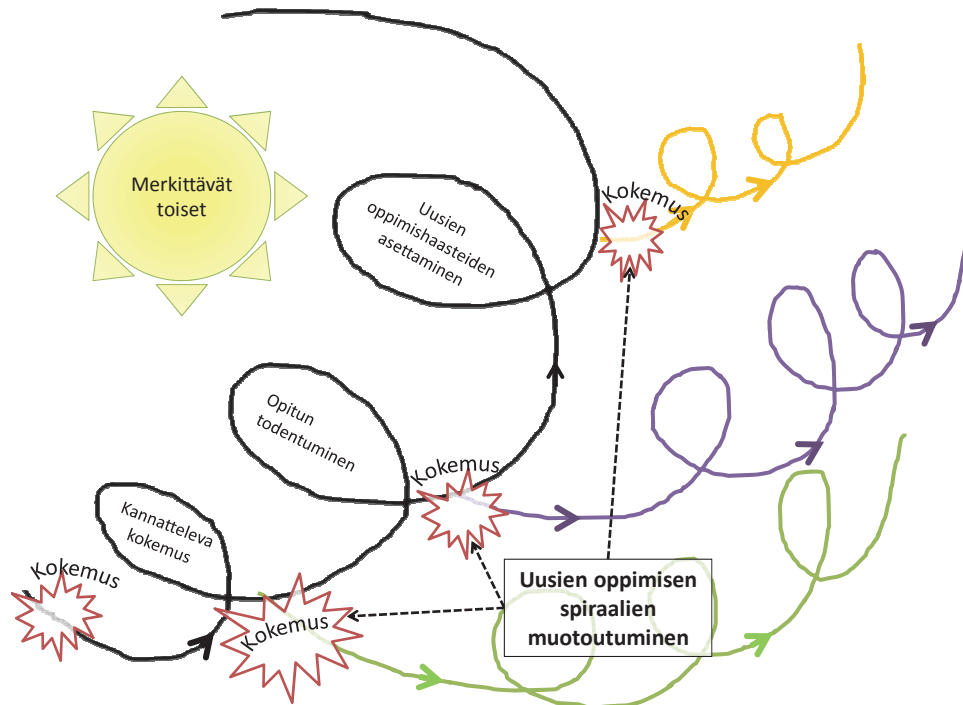
-- tää on semmonen juttu, mitä oikeesti vois tehdä ja olla vaikka yrittäjä ja tehdä tämmösiä kaiken näköisiä taidepalveluita ja vaikka mitä nyt mahdollista onkin. T2

#### 4.3.7 Yhteenveto ja pohdintaa - Merkityksellistyvät kokemukset oppimisen spiraaleissa

Tässä luvussa on esitelty aineistosta nousevat opiskelijoiden oppimisen prosessia kuvaavat keskeisimmät tulokset. Opiskelijan oppimispolun tärkeiden elementtien ymmärtäminen on tämän tutkimuksen ja sen tulosten kokonaisuuden hahmottamisen kannalta erittäin keskeistä. Tutkimustulosten valossa on perusteltua korostaa, kuinka opettamistilanteen kompleksisuus ja siinä tarvittavan asiantuntijuuden vaatimat tiedon eri muodot luovat haastavan maiseman opettajaksi oppimisessa. Näin opettamisen kompleksisuuden ja siitä juontuvan opettamisen vaatiman asiantuntijuuden monimuotoisuuden tunnistaminen ja tunnistaminen näyttäytyy välttämättömänä oppimisen spiraalin mahdollistajana (vrt. Calderhead 1988; Korthagen 2001c; Loughran 2006; Schein 1996). Kun tähän lisätään vielä kouluttajan näkökulma, opettamisen *opettamisen* kompleksisuus ja sen vaatiman asiantuntijuuden monimuotoisuuden tunnistaminen, on kuvio juuri niin rikas ja monimutkainen kuin tästä luvusta käy ilmi - mutta myös valtavan kiinnostava tutkimuskohde! Opiskelijoiden kokemusten analysoinnin kautta kiteytyy tietoa siitä, kuinka kompleksiseen musiikin opetustilanteeseen tarvittava ammattitaito opiskelijalle rakentuu.

Tämän luvun alussa esittämäni kuvio 12 opiskelijan oppimisen spiraalista ja sen keskeinen elementti, syvenevä kierre kokemuksen, reflektion ja tiedostamisen kautta uusien oppimishaasteiden asettamiseen, voidaan kuvata hieman seikkaperäisemmin tehden oikeutta todellisuuden avaruudelliselle rakenteelle (vrt. Heikkinen & Jyrkämä 1999, 39). Kuvio 14 on yritys vangita oppimisen spiraalien avaruudellinen jatkumo. Siinä kokemuksesta alkava spiraali (kuviossa mustalla) saa rinnalleen toisia, uusista kokemuksista syntyviä spiraaleja. Tätä kaikkea pitää käynnissä reflektio. Tuki kannattelee spiraalien muodostumista ja kierteiden syvyyttä. Merkittävät toiset olen kuvannut tätä prosessia lämmittäjänä aurinkona.





KUVIO 14 Oppimisen spiraalien jatkumo

Opiskelijoiden kerronnasta käy ilmi selkeä tarve kokemusten aktiiviseen hahmottamiseen osana oppimisen spiraalia. Opiskelijoille oppiminen kiteytyy usein johonkin kokemukseen, ajatukseen, oivallukseen tai tunteeseen, joka saa merkityksen opiskelijan tilanteessa. Tämä merkityksellinen kokemus tuntuu kannattelevan eteenpäin oppimisen kaarta, sen suuntaa, motivaatiota ja merkityksellisyyttä. Kutsun näitä kokemuksia ja oivalluksia *kannatteleviksi kokemuksiksi*. Nämä voivat olla *konkreettisia tapahtumia, kokemuksia, tunteita, ajatuksia tai oivalluksia*, ja niiden keskeisenä elementtinä on se, että ne antavat uskoa omiin kykyihin ja oppimiseen sekä luovat motivaatiota uusien oppimishaasteiden asettamiseen ja taitojen saavuttamiseen. Näille kannatteleville kokemuksille on keskeistä niiden henkilökohtainen merkityksellisyys ja sen tunnistaminen. Oppimisen spiraali voidaan nähdä matkana sisään ja ulos. Syvälinen oppiminen rakentaa metakognitiivista ja refleksiivistä tietoa itsestä ja omasta oppimisesta ja opettajuudesta sekä pedagogisista tilanteista ja toisaalta avartaa pedagogisen tilanteen ymmärrystä ja musiikin oppimiseen liittyvää hahmottamista oppilaan näkökulmasta. Merkityksellistä on myös opiskelijoille opettamisen oppimisen prosessista kertyvä ymmärrys, joka auttaa heitä analysoimaan kokemuksiaan ammatillisen oppimisen kaarella, havainnoimaan kehittymistarpeitaan ja asetettavia oppimishaasteitaan (vrt. Calderhead 1988).

Näiden kokemusten ja niiden kautta todentuneen *oppimisen sanoittaminen* vuorovaikutuksessa on koulutuksellinen tehtävä, jolla on keskeinen merkitys

metakognition kehittymiselle. Opitun sanoittaminen on *keskeinen reflektiivisen työskentelyn muoto, jossa oppija löytää opettaja-tukijan kannattelun avulla itselleen ja omalle oppimiselleen keskeiset tekijät ja merkitykset, joilla oppiminen todentuu, todellistuu hänelle itselleen*. Kyseessä ei siis ole toimintatapa, jossa opettaja kertoisi opiskelijalle, mitä hän on oppinut. Oppimisen todentuminen voi tutkimustulosten valossa edetä hyvin eri tavoin, mutta keskeistä prosessissa on kokemuksen sitominen syvenevään tietoisuuden tasoon ja sen myötä uusiin oivalluksiin. (vrt. Schön 1987.) Tässä tarkoitan kokemuksella sen laajaa merkitystä (ks. luku 2.1.2).

Koulutuksen haastavana tehtävänä on myös saada aikaan kokemuksia ja oivalluksia, jotka auttavat huomaamaan oppimista. Tämä tapahtuu kiinteässä vuorovakutuksessa ”soutaen ja huovaten”, epäillen ja innostuen, analysoiden ja heittäytyen. Kutsun tätä *prosessia* koulutuksen näkökulmasta *osaamiseen houkutteluksi* (vrt. tutkiva oppiminen). Opiskelija ei vielä useinkaan osaa hakeutua tai haastaa itseään juuri sillä hetkellä oppimistaan parhaiten tukevaan tilanteeseen tai tehtävään, vaan tarvitsee tähän tukea (vrt. scaffolding). Tuen avulla löytyy optimaalinen taitojen ylärajoilla oleva haastetaso, jolla onnistuminen saa aikaan positiivisen kokemuksen. Opiskelija tulee näin saatelluksi tai haastetuksi omalle lähikehityksen vyöhykkeelleen (Vygotsky 1978). Vasta näiden kokemusten ja oivallusten reflektointi tuo opiskelijan lähemmäs oppimaan oppimista, jossa opiskelijalla on jo itsellään kykyä ohjata omaa oppimistaan. Tämän tutkimuksen tulosten valossa opiskelijan kehittyminen näyttäytyy syklisenä prosessina, jossa *itsenäisyyden ja riippuvuuden aste vaihtelevat prosessin kuluessa* useaan kertaan, suhteessa tehtäviin, tiedon ja taidon soveltamisen haasteisiin sekä oppimisprosessin vaiheeseen. Deweyn kasvatusalan käsitteistöön nostaman tekemällä oppimisen (learning by doing) keskeisenä sisältönä oli teorian ja käytännön suhteen ymmärtäminen sekä oppijan aktiivisuuden ja tekemällä oppimisen kautta syntyvät uudet tulkinnat ja uudistunut ajattelu (ks. esim. Dewey 1915/MW 8; ks. myös Väkevä 2011).

Tutkimustulokset kertovat osaamaan houkuttelun merkityksestä onnistuneen koulutusprosessin osana. Näen tämän kouluttajan näkökulmasta eräänlaisena *tutkivan oppimisen löytöretken, sen tukemisen ja kannattelun muodostamana kokonaisuutena, josta muodostuu oppijalle positiivinen osaamisen kokemus*. Byman (2006) kysyy, onko opetus suostuttelemista oppimaan. Vaikka hän tarkastelee asiaa koululaisten opettamisen näkökulmasta, on hänen esittämässään ajatuksissa yhtymäkohtia tässä tutkimuksessa esiin nousseisiin tuloksiin korkeakouluoppimisen tukemisessa. Opettaja ei voi siirtää osaamaansa, vaan opiskelijan motivaation on herättävä itse koetun merkityksellisyyden kautta. Tällainen kokemus ja sen reflektointi muuttaa oppijan tietorakenteita ja uskomuksia ja vaikuttaa myös uusien oppimishaasteiden asettamiseen sekä oppimismotivaatioon. Tämä oppimisen syklisyys nousee tutkimustuloksissa hyvin selkeästi esiin ja mahdollistaa omien kykyjen ylärajalla toimimisen ja prosessin tuloksena syvällisen oppimisen ja pedagogina, ihmisenä kasvun.

Oppimisen spiraalissa koettujen opetustilanteeseen liittyvien merkityksellisten oppimiskokemusten lisäksi tärkeinä näyttäytyvät opiskeluun sisältyvät oppijana saadut kokemukset opetusmenetelmistä ja pedagogis-taiteellisista

prosesseista sekä opetustilanteeseen liittyvän kompleksisen maailman eläminen. Myös Loughran (2006, 94) korostaa, kuinka opettajaksi opiskelevan on saatava kokea oppijan positiossa, kuinka erilaiset opetusprosessit, menetelmät ja lähestymistavat voivat vaikuttaa oppimiseen. Tätä ei voi oppia tietoa kaatamalla tai ainoastaan kognitiivisen prosessoinnin kautta.

Tutkimustuloksissa nousevat esiin kuvaukset tiedon muotojen integroitumisesta ja sen merkityksestä asiantuntijuuden kehittämisessä. Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset nostavat selkeästi esiin kokonaisvaltaisen oppimisen tarpeen ja eheytyneisiin oppimiskokemuksiin, tiedon muotojen integroitumiseen pyrkimisen musiikkipedagogiopintojen keskeisenä elementtinä (vrt. asiantuntijaksi oppimisen prosessista Bereiter & Scardamalia 1993, 91–107). Tätä voi peilata Tynjälän (2007; 2008a; 2008b; 2011) *integratiivisen pedagogiikan* näkökulmaan koulutuksessa, jossa asiantuntijuuden elementit ovat läsnä ja toisiinsa kytköksissä samassa oppimisprosessissa (esim. opintojaksolla). On kuitenkin heti korostettava, kuinka tämä vaatii koulutukselta kehittämispotentiaalia ja panostusta, koska perinteiset koulutukset ja useimmiten koulutusten traditioissa tiedon eri muodot ovat erillisinä (ks. esim. Korthagen 2001a; 2001b; Loughran 2006; Tynjälä 2008a). Käytännöllisen ja pedagogisen tiedon sekä formaalin tiedon yhteen nivominen opettajankoulutuksessa tai opetustilanteessa on varmasti yksi kirjoitetuimmista aiheista ja loppumaton kiinnostuksen lähde kasvatustieteiden kirjallisuudessa (ks. luku 2.3.3). Jo Hollo (1927) on todennut kuinka *”kasvattajan työ kysyy -- suurta sympaattista kykyä, hienotunteisuutta, kaikessa sosiaalisessa elämässä vaadittavaa muovaus- ja leikki-iloa”* ja kyseenalaistaa *”pelkän hyötynäkökannan, tiedollisen intohimon”* opetuksen käyttövoimana (Hollo 1927, 78–83).

Integratiiviseen pedagogiseen näkökulmaan merkittävänä koulutuksen kehittämisen suuntana viittaavat myös Erautin (1994) ajatukset tiedon käyttämisen ja sen oppimisen kietoutuneisuudesta. Hän kyseenalaistaa yleisen käsityksen siitä, että tieto saavutetaan ensin ja sen jälkeen sitä käytetään. Erautin (1994) mukaan merkittävä oppiminen tapahtuu nimenomaan tiedon käyttämisessä kontekstissaan. (Eraut 1994, 25–39; ks. myös Loughran 2006, 135; Munby ym. 2001, 888.) *”The process of using knowledge transforms that knowledge so that it is no longer the same knowledge”* (Eraut 1994, 25). Myös Rauste-von Wright ym. (2003, 131) toteavat merkityksellisenä oppijan liikkumisen yhtäältä abstrakteista käsitteistä konkreettisiin tilanteisiin ja toisaalta konkreeteista tilanteista abstrakteihin käsitteisiin.

Yleinen ajatus siitä, kuinka oppiminen etenisi rationaalisesti aina yksittäisistä asioista laajempiin kokonaisuuksiin, ohjaa tarkastelemaan oppimista liian kapeasti, mikä näkyy tässä tutkimuksessa opiskelijoiden kokemusten kautta hahmottuvana oppimisen avaruudellisena ja tiedon muotoja toisiinsa kytkevänä prosessina. Hakkarainen ja Paavola (2008) tuovatkin esiin, miten useat oppimisvaikeudet liittyvät siihen kuvitelmaan, että ihmisen älyllinen järjestelmä perustuu ylhäältä alas ohjautuvaan tietoiseen tiedonkäsittelyyn. Kuitenkin oppimiselle otollista on sukeltaminen tietokulttuuriin sekä intensiivinen vuorovaikutus vastaavien sosiaalisten käytäntöjen ja autenttisten kohteiden kanssa.

Tällainen transformatiivinen oppiminen liittyy syvempään muutokseen kuin pelkästään uusien uskomusten omaksumiseen. (Hakkarainen & Paavola 2008, 77.) Tämä on mielestäni erittäin tärkeä aspekti opettajaksi oppimisen ja sen koulutuksen kannalta.

Edellä esitetyt näkemykset, joita tämän tutkimuksen tulokset myös tukevat, kyseenalaistavat vahvasti luentoihin ja kirjallisiin tehtäviin ensisijaisesti perustuvan korkeakouluopetuksen. Tämä ei tarkoita sitä, että kirjoista opittu formaali tieto olisi hylättävä, vaan haasteena on integroivien käytänteiden ja oppimisympäristöjen luominen, jotta tiedon muotojen kietoutuneisuuden elementti huomioitaisiin oppimista tukevana ja mahdollistavana opintojen suunnittelussa (ks. tiedon muotojen yhteen nivomisesta opettajaksi oppimisessa myös Calderhead 1988, 58-59; Korthagen 2001a; 2001b). Rauste-von Wright ym. (2003, 133) kuvaavat toimintamallien ja tiedonkäytön strategioiden käytössä tarvittavan myös ”ympäristön lukutaitoa”, joka pedagogisen tilanteen näkökulmasta voidaan nähdä myös opettajan hiljaisen tietämisen sisältönä (ks. Toom 2008a; 2008b).

Oppimisen kehämäinen syveneminen ja siihen liittyvät näkökulmat ovat olleet kasvatustieteen kiinnostuksen kohteena jo kauan (ks. esim. Dewey 1916/MW 9; 1915/MW 8; Kolb 1984; Korthagen 2001c; myös Hakkarainen ym. 2005, 265; Rodgers 2002), ja edelleen tästä kiinnostuksesta voi ammentaa tarpeen yhä uusille sanoituksille ja oivalluksille oppimisen syklisyydestä ja kokemuksellisuuden kietoutumisesta oppimisen syvenemiseen (vrt. myös hermeneuttinen kehä, Varto 1992, 69). Musiikin opettajana oppimisessa merkityksellisenä näyttäytyy tämän tutkimuksen valossa erityisesti oppimiskokemuksen kautta ankkuroitava kokemuksellinen tieto sekä opetusmenetelmien ja pedagogis-taiteellisen prosessin kompleksisen maailman kokonaisvaltainen tunteminen ja ”eläminen”. Nämä syntyneet merkitykset luovat motivaation ja sisäisen tarpeen oppimisen spiraalille ja tiedon muotojen integroitumiselle.

Opiskelijoiden kokemukset osoittavat, kuinka koulutuksessa on mahdollista myös ohjata opiskelijaa kokemusten ja oivallusten äärelle, jotka herättävät kysymyksiä ja provosoivat asettamaan uusia kysymyksiä ja etsimään vastauksia niihin. Kysymyksillä tarkoitan tässä myös uusien toimintatapojen, pedagogisten menetelmien tai lähetystymistapojen etsimistä. Erityisen tärkeänä kouluttajan näkökulmasta pidän kokemuksia, joissa ammatillisuutta haastetaan rakentamaan eri puolilta uusissa musiikki- ja taidepedagogiikan ympäristöissä. Tämä prosessi avaa opiskelijalle uusia näköaloja asiantuntijuuteen, jolle rakentuvat mielestäni tulevaisuuden mahdollisuudet käyttää musiikkipedagogiikkaa nykyistä laajemmin osallistavaan, oppijalähtöiseen musiikin opettamiseen ja hyvinvoinnin tukemiseen yhteisöllisen taidetoiminnan kautta.

Tämän tutkimuksen tulokset korostavat omalta osaltaan oppimiselle merkityksellisinä elementteinä sitoutumisen pitkäaikaiseen työskentelyyn suorituskyvyn ylärajalla ja tutkittavien ongelmien seuraamisen syvälle (vrt. Hakkarainen ym. 2005). Tässä tutkimuksessa vaikuttaa ajatus *tutkivasta oppimisesta ihmettelynä ja tutkivana asenteena tietoon ja sen eri muotoihin* (ks. Hakkarainen ym. 2005, 6). Tutkiva oppimisote ja siihen mahdollistavat oppimisympäristöt ohjaavat

opiskelijan oppimispolulle, jolla reflektion avulla kokemuksellinen oppiminen rakentaa oppimisen spiraaleja. Haasteiden etsiminen, ratkaisujen löytäminen, prosessin reflektointi ja näiden kautta määrittyvät uudet oppimishaasteet muodostavat syklin, jossa syvälinen oppiminen on mahdollista. Myös Päivinen (2003, 137–152) kuvaa oppimisen syvenevää sykliä artemiopiskelijän asian-tuntijaksi kasvussa. Se etenee asteittain syvenevänä, osallistuvana, tutkivan työskentelyotteen oppimisena, yksilöllisestä prosessista yhteisölliseen suuntau-tuen.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat selkeästi, että opitun aktiivinen soveltaminen oppimisprosessin eri vaiheissa on erityisen merkityksellistä haas-tateltujen opiskelijoiden syvälinen oppimiselle. Kutsun tätä *jatkuvan soveltami-sen periaatteeksi*. Tutkimustulosten valossa näkyy selvästi opiskelijoiden tarve haastaa itsensä soveltamaan oppimaansa ja nostaa haastetaso mahdollisimman lähelle oman taidon ylärajaa. Tästä kertovat myös tuloksissa esiintyvät koke-mukset turhautumisesta, jos tämä ei toteudu. Pelkkä ns. automaattinen transfer, jossa aiemmin opittu toiminta yleistyy osittain uusiin tehtäviin tai tilanteisiin, ei tuo opiskelijan tavoittelemaa onnistumisen kokemusta, ja usein tästä seuraa turhautumisen tunne tai jopa epäonnistumisen kokemus (automaattinen trans-fer ks. Rauste-von Wright ym. 2003, 129).

Opiskelijoiden onnistumisen ja oppimisen kokemuksille on yhteistä niiden liittyminen ns. intentionaaliseen ja aktiiviseen transferiin. Opiskelijoilla on tarve rakentaa itselleen soveltamistavoitteita ja käyttää oppimaansa uusissa tilanteis-sa nostaakseen haastetasoa. Erityisen mielenkiintoisena ja tärkeänä tutkimustu-loksena pidän opitun soveltamiseen tulevissa pedagogisissa tilanteissa valmis-tavaa prosessointia, eräänlaista mielikuvaharjoittelua. Kyseenalaistaminen, tut-kiminen, ihmettely, selitykset, pohdinta ja perustelut kuuluvat intentionaalisen ja aktiivisen transferin perustyökaluihin, jotka näkyvät niin opiskelijoiden ku-vaamissa kokemuksissa kuin heidän ajatuksissaan toiveista ja mahdollisuuksis-ta tulevaisuudessa soveltaa oppimaansa aktiivisesti uusiin tilanteisiin ja ympä-ristöihin (transfer ks. Rauste-von Wright ym. 2003, 129; hiljainen tieto ja tietä-minen ks. Toom 2006; 2008a; 2008b). Ilmiönä tätä voisi kuvailla käyttäen apuna peili-metaforaa: Opiskelija näkee itsestään pedagogina sitä enemmän, mitä enemmän erilaisia heijastuspintoja hän itsestään näkee ja kokee. Tätä kuvaavat myös Rauste-von Wright ym. (2003, 127–128) ns. ärsykevariaation näkökulmas-ta: mitä vaihtelevammassa oloissa opittua taitoa harjoitellaan ja mitä useampia erilaisia sovelluksia harjoittelu sisältää, sitä laajempi on opitun siirtovaikutus. Heidän mukaansa tämän voi myös kuvata siten, että rikkaaseen tietoverkoston jo oppimisvaiheessa kytketylle uudelle tiedolle luodaan näin useampia ”muis-tista haun reittejä” (Rauste-von Wright ym. 2003, 131).

Oppimisen spiraalissa tärkeässä roolissa on reflektio. Sillä viitataan tässä tutkimuksessa erilaisiin ajatteluprosesseihin, joilla työstämme samaamme in-formaatiota, moniulotteisia kokemuksiamme, käsityksiämme ja ajatuksiamme (vrt. Korthagen 2001c, 68; van Manen 1991b, 511). Reflektion merkitys ja sisällöt ovat tutkijoiden jatkuvana kiinnostuksen kohteena ja tällä käsitteellä on keskei-nen rooli opetusalan kirjallisuudessa. John Deweyn kirjoituksia siteerataan ah-

kerasti ja reflektion määrittely on edelleen ajankohtainen tutkimusaihe (ks. esim. Rodgers 2002; van Manen 1995). Bengtsson (1995) erottaa reflektiossa neljä keskeisintä sisällöllistä elementtiä: itsereflektion, ajatteluprosessit, itseymmärryksen ja itsereflektion etäännyttävän funktion. Vaikka refleктоiva ajattelu nähdään erilaisena kuin muu ajattelutoiminta, on sitä silti vaikea selvästi määrittellä (ks. esim. Rodgers 2002). Erilaisia näkemyksiä tuntuu liittyvän erityisesti opetustilanteessa tapahtuvan opettajan ajattelun ja reflektion suhteeseen (ks. esim. Eraut 1995; Munby & Russell 1989; Schön 1987; van Manen 1991b; 1995; myös Bengtsson 1995). Van Manen (1991b) kuvaa opettajan ajattelua pedagogisen tilanteen kokonaisvaltaisen läsnäolon ja aktiiviteetin todellisuudesta käsin enemmänkin viisaana, toiminnallisena ajatteluna (*tactful, thoughtful pedagogical action*), joka on vasta tilanteen jälkeen refleктоitavissa. Schönin käsite *reflection-in-action*, jota hänen esimerkinsä eivät kritiikin mukaan pysty riittävästi selventämään, on kuitenkin herättänyt pohtimaan opetuksen aikana tapahtuvan päätöksenteon, valintojen ja pedagogisen läsnäolon hiljaista tietoa ja tietämistä, joka ei ole millään tavalla rutiininomaista tai yksinkertaista, mutta ei parhaiten kuvattavissa refleктоivana toimintanaakaan (ks. mm. Munby & Russell 1989). Reflektion ympärillä liikkuvista erilaisista näkemyksistä ja määritelmistä huolimatta yhteisymmärrys vallitsee opetustilanteeseen ja opettajuuteen liittyvien kokemusten, ajatusten, tapahtumien ja oppimisen syvällisen pohdinnan merkityksestä opettajaksi oppimiselle ja ammatissa kehittymiselle.

Reflektion nousee tässä luvussa käsiteltyjen tutkimustulosten valossa keskeiseksi oppimisen mahdollistajaksi, sen syvenemistä tukevaksi, uusien tavoitteiden tai kysymysten herättäjäksi ja siten oppimisen spiraalin käyttövoimaksi (vrt. myös Rodgers 2002, 863). Tutkivan oppimisen löytöretket mahdollistuvat kokemusten ja oppimisen reflektionin myötä. Koulutussuunnittelun keskeisenä maastona onkin kysymys, kuinka tukea opiskelijan reflektivisten taitojen kehittymistä (ks. mm. Bernard 2009; Ferm 2008; Korthagen 2004; Munby & Russell 1989; Thompson, 2007; myös Juntunen & Westerlund 2011).

Itsereflektiivinen työskentelyote ja omien motiivien, tunteiden ja toiminnan taustojen pohdinta on ammatillisuuden edellytys omaa persoonaa työvälineenä hyvin kokonaisvaltaisesti käyttävässä musiikki- ja taidepedagogiikassa. Tällaisen työskentelyn oppiminen tapahtuu opiskeluaikana ja on tärkeää rakentuvan ammattitaidon syvyyden ja työssä jaksamisen kannalta. Itsereflektio edellyttää Rauste-von Wrightin ym. (2003, 68) mukaan oman sisäisen toiminnan tiedostamista ja tulkintaa sekä omien intentioiden ja motiivien tutkimista. Koulutussuunnittelun kannalta on otettava myös huomioon riittävän tuen mahdollistaminen tälle prosessille. *”Ihminen ei aina pysty muita luotettavammin tulkitsemaan omia intentioitaan ja motiiveitaan”* (Rauste von Wright ym. 2003, 68).

Opettajaksi oppimisen näkeminen läpi elämän jatkuvana prosessina ja syvällisen ammattitaidon vaativuuden hyväksyminen on opiskelijoiden kokemuksissa merkittävä oppimisen edellytys ja oppimista suuntaava tekijä. (vrt. McCormack ym. 2006; jatkuvan ammatillisen koulutuksen käsite, *continuing professional education*; Järvinen 1999, 258). Tämän näkökulman avautuminen vapauttaa ajatuksesta, että opintojen aikana olisi tultava valmiiksi, *”ihanneam-*

mattilaiseksi”, ja auttaa opiskelijaa hyväksymään itsensä kehittyvänä, kesken-eräisenä, riittävän hyvänä pedagogina. Nämä ovat tärkeitä kehittymisen mahdollistajia, jotka voidaan nähdä merkittävänä osa-alueena asiantuntijuudessa: ammatillisessa toiminnassa ja oman oppimisen ohjaamisessa säilyvänä tutkivan työkehittämisen näkökulmana.

Jotta opiskelijat voisivat toimia oppimisprosessissaan kykyjensä ylärajalla, tarvitaan sitkeyttä, tukea, rohkeutta, itsereflektiota ja kannustavaa ilmapiiriä. Myös Hakkarainen ym. (2005, 81) korostavat asteittain syvenevän progressiivisen ongelmanratkaisun omaksumisessa positiivisen ongelmanratkaisun ilma- piiriä: yrittämistä kannustetaan, epäonnistumisesta ei rangaista. Tämä muodos- taa positiivisen ongelmanratkaisun kehän, yrittämisen ja itsensä haastamisen ilmapiirin, joka johtaa jatkuvasti haasteellisempien ongelmien etsimiseen. (ks. myös Rauste-von Wright ym. 2003, 135; Schein 1996.)

#### **4.4 Yhteisöllinen oppiminen, oppimisympäristöt ja oppimis- prosessin tukeminen musiikkipedagogiopinnoissa**

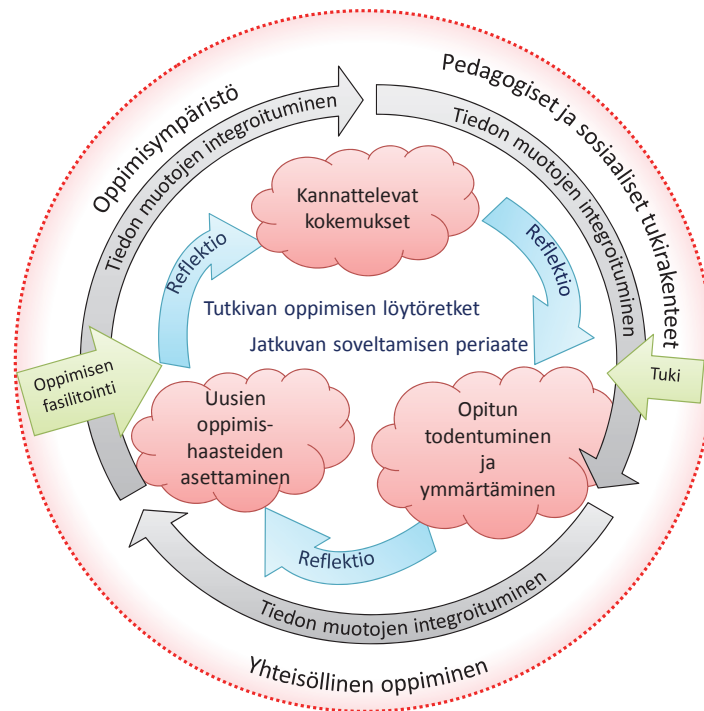
Opiskelijoiden merkityksellisissä oppimiskokemuksissa tärkeinä elementteinä nousevat esiin yhteisöllinen oppiminen, oppimisympäristöjen merkitys oppimi- sen koostajina ja mahdollistajina sekä oppimisprosessin tarvitsema tuki ja kan- nattelu. Oppimisen spiraalia käsittelevässä luvussa 4.3 on jo osin sivuttu myös menetelmiä ja merkittävien toisten roolia oppimisen kannattelijoina ja fasilitoi- jina. Tämä luku 4.4 kuvaa sitä maastoa, johon opiskelijan polku sijoittuu. Käsit- telen tässä luvussa tämän maaston ”rakenteeseen” liittyviä tutkimustuloksia.

##### **4.4.1 Yhteisöllinen oppiminen musiikkipedagogiksi kasvussa**

Yhteisöllinen oppiminen (ks. luku 2.2.2) on vaativa oppimisen muoto, koska siinä tulee haastetuksi ryhmän yhteiseen ongelmanratkaisun prosessiin. Tämä vaatii aktiivista osallisuutta ja vastavuoroisuutta. Tutkimustuloksista käy sel- västi ilmi, kuinka ryhmä haastaa oppimaan ammattitaidon eri osa-alueilla. Ryhmäprosessi myös katalysoi oppimista ja auttaa opitun sanoittamisessa ja todentumisessa. Ryhmän ja ryhmäprosessin tuki oppimiselle ei ole itsestään sel- vyys, vaan näihin tärkeisiin päämääriin tähtäävän prosessin aikaansaannosta.

-- mutta siis tosi hyvä henki meillä on mun mielestä ollu. Se oli oikeestaan yllätyskin, koska eihän me viime vuonna oikein tunnettu toisiamme -- mut sit se lähti jotenki tosi nopeesti hyvin käyntiin. T6

-- ku on noita tommosia projekteja, ni sitte pystyy tekemään yhteistyötä kenen tahansa kanssa, että sen huomaa just sitte, ku tuli nää vanhustyöntekijät (vanhustyön koulu- tusohjelman opiskelijat), ni ei se yhteistyö niiden kans toiminu yhtään niin hyvin, ku meidän kesken. T6



KUVIO 15 Oppimisen spiraalia ympäröivä maasto

Yhteisöllisen oppimisen kannalta merkityksellistä on myös kouluttajan, opettajan ammattitaito ryhmässä tapahtuvan oppimisprosessin fasilitoijana. Ryhmäprosessin vaiheita tai kouluttajan roolia sen kannattelijana ei opiskelija monesti selkeästi tiedosta opiskeluvaiheesta, vaan ryhmää joko kuvataan toimivaksi tai sen toiminnassa nähdään ongelmia. Tämä on tulkittavissa myös edellisten esimerkkien taustalla. Kasvava ymmärrys alkaa usein omien ryhmänohjauskokemusten kautta hahmottua ja siirtyy vasta opintojen loppuvaiheessa myös aikuisryhmässä tapahtuvaa ryhmäprosessia, ryhmän ohjaamista ja kannattelua koskevaksi ymmärrykseksi.

### 1) Erilaisuus ryhmän voimavarana ja oppimiseen haastajana

Ryhmässä tulee haastetuksi kehittämään itseään ryhmän sisältämän erilisuuden vuoksi. Ryhmä edellyttää vuorovaikutustaitojen kehittymistä, koska erilaiset temperamentit ja luonteenpiirteet haastavat ja peilaavat itseä eri kuvakulmista. Tätä voidaan tietoisesti käyttää hyväksi ryhmätöissä mm. vaihtamalla työskentelevän ryhmän kokoonpanoa. Opiskelijat kuvaavat tällaisen työtavan vaikutusta mm. sillä, että on oppinut ottamaan ryhmässä itselleen haastavampia rooleja (usein ryhmässä toisille tilaa antava opiskelija onkin ottanut enemmän vastuuta ryhmäprosessista tai vastaavasti usein aktiivisen roolin ottanut on oppinut luottamaan ryhmäprosessin luovaan, kannattelevaan voimaan).



Opiskelijoiden kokemukset kertovat oman oppija-kuvan avartumisesta ja oman opettajaksi kasvun vaiheen tiedostamisesta ryhmäprosessin heijastelemana.

Meil oli vähän erilaisia ajatuksia, et millä tavalla sitä tuntia tulis koostaa.-- että niin ku myös työelämässä, ni niistähän pitää aina selvitä niist tilanteista, että on erilaisia tavoitteita ja erilaisia kohtia, missä jokainen on menossa kehityksessä. -- yrittää sen mukaan saada sellasen kultaisen keskitien, et kaikki ois jollain asteella tyytyväisiä, ni se vaati pieniä kompromisseja -- Ja se kokonaisuus oli varmaan jopa parempi. T3

-- meillähän on tä luokka aika voimakas ollu ja kaikki ihania tyyppejä kyllä, mut se, et-- että yks mitä tääl on oppinu, -- on oppinu vähän sitä, että sanoo ihan suoraan asioita. T8

Mä oon aina ollu vähän semmonen, et mä en tykkää ryhmätöistä, et mä teen mielummin yksin kaiken. Koska mä oon sitä mieltä, et muut ei tee niin hyvää jälkee ku mä ite. -- ehottomasti, pitäis kaikki tämmöset ryhmätyötki tehdä just eri henkilöiden kanssa -- onhan se hyvä, että mä kohtaan just ite tän ongelman, että on pakko tehdä muiden kanssa. Siinä niin ku pääsee kehittämään sitä puolta itestään. T7

## 2) Vertaisprosessointi oppimispolun tärkeänä osana

Opiskelijoiden oppimiskokemuksissa korostuu selkeästi ryhmän merkitys oppimispolun ja oppimisympäristön osana. Ryhmässä opiskelijat huomaavat oppimistaan ja oppimispolkunsaa vaiheita ja kipupisteitä peilaamalla omaa osamistaan ryhmätyössä ja yhteisöllisessä oppimisessä. Kutsun tätä *vertaisprosessoinniksi*, jonka kautta oma reflektointi saa lisää materiaalia. Opiskelija T6 pohtii vertaisryhmän merkitystä omalle prosessoinnille.

No varmasti tosi iso [merkitys]. Että etenki sillä, että sit jos on joku semmonen, joka painaa omaa mieltä, ni sitte on aina paljon ihmisiä, joille voi puhua, et ei tarvi yksin miettiä kaikkia asioita päässään. Ja sitte usein muut on aina vähän jotenki fiksumpia tommissa asioissa. T6

Meil on ollu tosi paljon semmosia keskustelujuttuja, missä ollaan käyty läpi erilaisia opettajuuteen liittyviä hommia. T1

Opitun todentamisen ProPeda-pienryhmät (ks. luku 4.4.3) on suunniteltu laajentavaksi reflektiopinnaksi ja vertaistuen sekä ohjauksen tueksi omalle kasvu-prosessille ja pohdinnalle. Opiskelijalla T6 on hyvä kokemus kannattelevasta vertaisoppimisesta ja sen tuloksellisuudesta omalle oppimiselle työelämäharjoittelussa. Pedagogisten tavoitteiden ja arvojen pohtiminen sekä myös musiikkikasvatuksen työtapojen hahmottaminen ryhmäprosessissa pohtien on lisännyt turvallisuuden tunnetta omassa työelämäharjoittelussa ja tehtävien suunnittelussa.

[Propeda-pienryhmistä, ks. luvut 4.4.3 ja 5.2.2]: Propedat on semmosia, että [opettajat, kouluttajat] on pitäny vuorotellen semmoselle oliko meitä nyt neljän hengen ryhmät. Jotka me niin ku kierrettiin kaikilla semmosis pajoissa, jossa sitte keskusteltiin eri aiheista, et siel kohdalle tulleita ongelmia käytiin läpi ja jotain tuntuu suunnitelman tekoa ja ne oli kyllä hyviä, että siellä selvästi pääsi jotenki muiden kanssa pohtimaan niitä omia juttuja tai sillai, että siit sai semmost omiin semmosiin asioihin, mitä on päässään pyöritelly ja miettiny, ni sai sitte vähän toisten näkökulmaa ja se oli hyvä. Ja sitte just ihan semmosta käytännön apua -- T6

Myös opiskelijalle T10 on ollut tukea näistä työnohjauksellisista pienryhmistä, joissa vertaisryhmän tuki ja laajentavat reflektiopinnat ovat olleet mielekkäät oppimisprosessille ja opettajaksi kasvulle.

-- et ku me oltiin pienryhmis, ni se oli tosi hyvä, -- mut must tuntu, et ne oli rakennettu sillee, että oli paljo erilaisii ihmisii, että siinki sit sai paljo näkökulmaa siihen omaa opetukseen ja opettajuuteen. T10

### 3) Oppimista ja haasteiden ottamista tukeva ilmapiiri

Ryhmän kannattelun, ryhmähengen ja ilmapiirin, mainitsee moni opiskelija oppimista ja opintojen etenemistä tukevana tekijänä. Hyväksytyksi tulemisen kokemus antaa rohkeutta ja uskallusta haastaa itseä oppimisen ylärajalla (vrt. Hakkarainen ym. 2005, 81).

-- semmonen hirveen hyvä henki ja jotenki semmonen avoin, et pystyy puhumaan hyvin avoimesti kaikesta ja jotenki on kaveri kaikkien kanssa, et ei oo semmosta oloa et ei jotenki tulis toimeen joidenkin kanssa. T6

-- siis sillä tavalla oon ihan ylpeä itsestäni, että jaksan täällä vieläkin olla. Ja siitä on kyl suuri kiitos tälle ryhmäytymiselle ja opiskelukavereille. T4

-- ne on jotenki sellasia sydämellisiä, et ottaa vastaan toisen sellasena ku on. Ni sitte se porukka on hyvä, ni siin uskaltaaki ja sit ku se tuo sitä itseluottamusta, ni sit sitä soveltaa muuallakin. Et kyl se vaikuttaa aika paljon ne muut ihmiset. T5

-- yhteishenki ja semmonen avoin keskusteleva ilmapiiri ja voinu hirveen hyvin jakaa kaikkia asioita ja tehdä niin kun yhdessä hommia. T2

-- nimenomaa se, että on tuttu ympäristö ja tutut ihmiset ja semmoset kurssit, että saa tehdä ite ja suunnitella ja keksiä, niin ei se oo raskaalta tuntunu yhtään. T2

Opiskelija T5 kuvaa kokemustaan, jossa varhaisiän pääaineopiskelijoiden heittäytymiskyky on rohkaissut kokemuksellisen oppimiskokemuksen kautta syvenevään oppimiseen myös vanhustyön koulutusohjelman opiskelijoita, jotka ovat olleet samalla opintojaksolla.

-- jos se on tuttu meille ja me tehään sitä ihan asenteella, ni sit se on helpompaa niille muilleki-- Siis tollanen heittäytyminen. Että me ollaan tehty noit paljon tunneilla, esimerkiksi tollasia improvisaatiojuttuja tai liikeimprovisaatioita. T5

Tällainen työmuoto edellyttää luottamuksen aktiivista rakentamista yhteistyön pohjaksi.

-- jos sä rupeet tekee jotain harjoitteita -- et sä voit luottaa siihen ryhmään ja luottaa siihen ympäristöön ja luottaa myös siihen, et tavallaan ne ei lähe ikään ku sieltä mihinkään. -- jos mä nyt täällä rupeen avaamaan jotain mun ilmaisun kautta -- et se on tosi henkilökohtaista tekemistä. T4

#### 4) Ryhmän voima oppimisen todentumisessa

Ryhmän kautta opiskelijoille hahmottuu paitsi oma oppiminen, myös toisten oppimisprosessin kautta esiin nousevat näkökulmat, jotka omassa prosessissa eivät ole ehkä vielä nousseet esiin. Moni opiskelija mainitsee ryhmässä tehtyjen sovellusten ja käytännön harjoittelun tuoman mahdollisuuden tarkastella omia pedagogisia valintoja ja soveltaa muilta opittua omaan toimintaan pedagogina.

-- eniten mä oon ehkä nauttinut siitä, että on ollut niin hyvä ryhmä, on saanu toisilta opiskelijoilta niin paljon virikkeitä ja ideoita -- muistan sen, että monta kertaa on mennyt kotiin tosi innostuneena, et JES taas tuli tämmönen uus juttu, mitä voi tehdä ja innostuu jostain jutusta tosi paljon ja tulee semmonen palo. T2

-- ollaan tehty paljon opiskelijoiden kanssa semmosia, että samasta aiheesta esim. jokainen tekee tuntisuunnitelman ja -- jokainen saa sitte siitä sitä repertoaaria. T2

-- myöskin tehty, erilaisia käytännön sovelluksia liittyen siihen, mikä on ollu teemana tai aiheena. Esimerkiks jostain tietystä sävellyksestä lähetty, että miten sitä lasten kanssa työstäis ja ne on ollu kyllä tosi hauskoja ja siinä näkyy ihan huiman hyvin se, että miten ihmiset on tosi hyviä tekee tommosia juttuja -- se on semmost materiaalia, mikä herättää itelle sit jotain ajatuksia -- mikä pitää muokata omannäköiseksi tai itsellensä sopivaksi, että se toimii. T1

Kurre -- oli jännä -- jotenki se kaikki sitte kristallisoitu siihen kevääseen ku tuli Kurre. Ja kaikki teki ihan älyttömän hyvät työpajat -- se oli niin ku sellain kiitos sitte tavallaan koko vuodesta -- ne oli hyviä ne työpajat. T3

#### 5) Ryhmä katalysoi ja nostaa esiin oppimishaasteita

Ryhmä tuo moninaisuutensa vuoksi pohdintaan enemmän materiaalia kuin pelkästään oman prosessin tarkastelu. Tällä on merkitystä oppimisympäristön rakentajana. Oppimishaasteiden asettaminen on helpompaa ja ryhmä haastaa niihin ja myös kannattelee niiden saavuttamisessa. Opiskelija T10 pohtii omaa musiikinoppimisen historiaansa, itseään oppijana ja sen vaikutusta opettajaksi kasvuunsa. Hän kokee vertaisprosessoinnin tuloksena puutteita musiikillisessa taustassaan ja pohtii sen vaikutusta omaan opettamiseensa ja asettaa itselleen kasvuhaasteita tällä alueella.

Se on haastavaa, että must tuntuu, et mä mä hahmotan musiikin eri tavalla, koska mul on se musiikinteoria tullu tavallaan kaiken muun oppimisen jälkeen vasta -- käsitellään jotain opetettavaa asiaa, että miten opettais jonkun dynamiikan tai jonkun muskari-tunnilla, ni sit huomaa, että ku käsittää ne musiikilliset asiat -- ei niin hyvin -- kaikilla muilla on selkee yhteinen suunta siinä. T10

#### 6) Ryhmäprosessin haastavuus ja vaativuus vuorovaikutuksessa

Ryhmä oppimisen konkreettisenä ympäristönä herättää osin myös ristiriitaisia tunteita. Sama opiskelija voi toisaalta kaivata enemmän vertaisryhmätukea, mutta toisaalta häilyä ryhmään sitoutumisen rajapinnalla, mistä seuraa ulkopuolisuuden kokemuksia. Myös oppimiseen ja vertaisprosessointiin liittyvät

tunteet ja niiden esiin tuominen ryhmässä ovat tuntuneet muutamasta opiskelijasta ahdistavalta.

-- semmoset keskustelut siitä, et miten tähän suhtautuu tähän hommaan -- semmoset kyllä rassannu mua välillä tosi paljon. T4

Ryhmätyössä tulleiden ongelmien kohtaamiseen ja kompromissien etsintään ovat viitanneet jo kohdassa 1 mainitut ryhmän sisältämän erilaisuuden opettavaisuudesta kertovat kokemukset. Konkreettisesta tilanteesta kertoo opiskelija T3. Hän kertoo ryhmätyöprosessistaan Viiru-oppimiskokonaisuuden (liite 6) työelämäjakson suunnittelussa. Ryhmän kesken prosessissa olleet kipupisteet saatiin kouluttajan avulla ratkaistuksi suunnittelutyötä eteenpäinvieviksi.

[Viiru ja Pesonen ks. liite 6]: -- synty tämmöin taiteellinen lukko ja sitä yritettiin sitte purkaa. Meil oli vähän erilaisia ajatuksia, et millä tavalla sitä tuntia tulis koostaa. Se oli taas yks hyvä esimerkki siitä, että niin ku myös työelämässä, ni niistähan pitää aina selvittää niistä tilanteista, että on erilaisia tavoitteita ja erilaisia kohtia, missä jokainen on menossa kehityksessä. -- yrittää sen mukaan saada sellasen kultaisen keskikien, et kaikki ois jollain asteella tyytyväisiä, ni se vaati pieniä kompromisseja. Mut et ei nekään nyt pahalta sit tuntunu jälkikäteen -- Siinä tilanteessa tarvittiin sitte vähän myös [opettajan nimi] apua. -- Mut silti se oli ihan kiva. Ja se kokonaisuus oli varmaan jopa parempi. T3

Yhteiseen ongelmanratkaisuun, osallisuuteen ja vastavuoroisuuteen suostuminen ei ole jokaiselle opiskelijalle yhtä helppoa. Tätä voisi verrata yhteissovittomiksi: hyvin solistisesti suuntautunut soittaja voi keskittyä liiaksi vain omaan suoritukseensa, jolloin hänen ryhmätyövalmiutensa eivät ole vielä pitkälle kehittyneet. Pedagogisen tilanteen toteuttaminen, suunnittelu tai oppimistehtävä vaatii suostumista ryhmäprosessiin, vastuun ottamista yhteisestä tuotoksesta sekä yhteisten pelisääntöjen noudattamista, kuten läsnäoloa, ajoissa tunneille saapumista ja yhteisiin tehtäviin sitoutumista.

-- mä en tykkää ryhmätöistä, et mä teen mielummin yksin kaiken. Koska mä oon sitä mieltä, et muut ei tee niin hyvää jälkee ku mä ite -- onhan se hyvä, että mä kohtaan just ite tän ongelman, että on pakko tehdä muiden kanssa. Siinä niin ku pääsee kehittämään sitä puolta itestään. T7

-- semmoset keskustelut siitä, et miten tähän suhtautuu tähän hommaan ja sitte nää suhteessa näihin poissaoloihin ja myöhästelyihin ja semmoset kyllä rassannu mua välillä tosi paljon. T4

Kuten edellä olevasta esimerkistä käy ilmi, opiskelija T4 on kokenut läsnäolon vaatimuksen ja poissaoloista tai myöhästelyistä keskustelemisen ryhmässä hankalaksi. Toisaalta hän tuo myös esiin ryhmäprosessia korostavan koulutuksen merkityksellisyyttä omalle oppimiselleen.

-- koko ajan samalla mä siis saan ihan hirveesti kuitenkin esimerkiks, se pedagoginen määrä mikä täältä tulee ni se on ollu siis ihan huimaa. En mä usko, et mä mistään koulusta olisin saanu näin paljon pedagogista oppia esimerkiks -- ja se on auttanut mua ihan hirveesti ja mä oon saanu paljon töitä esimerkiks ja ihan suht mielenkiintoisiaki töitä sitä kautta. Et aina on niin ku kaks puolta tässä asiassa et ei saa koskaan kärjistääkään. T4

-- siis sillä tavalla oon ihan ylpeä itsestäni, että jaksan täällä vieläkin olla. Ja siitä on kyl suuri kiitos tälle ryhmäytymiselle ja opiskelukavereille. T4

#### 4.4.2 Oppimisympäristöt tiedon muotojen integroinnin mahdollistajina

Oppimisympäristöllä on opiskelijoiden kokemusten mukaan suuri merkitys oppimiselle tiedon muotojen integraatiota mahdollistavana ja siihen ohjaavana tekijänä. Tätä opiskelijat kuvaavat eri tavoin mm. tutkivan opiskeluotteen mahdollisuuksien, kokemuksellisuuden ja kirjatiedon mielekkään nivoutumisen ja soveltamisen kautta. Opiskelijoiden kokemuksissa korostuu myös riittävän tuen ja kannattelun merkitys monipuolisessa oppimisympäristössä mahdollistavalle oppimiselle.

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa nimenomaan sen laajempaa merkitystä, joka sisältää opetusjärjestelyjen ulkoisten piirteiden lisäksi myös oppimisen laadulliset aspektit (oppimisympäristöstä luvussa 2.4.2). Erityisesti tutkimuksessa keskeisenä tarkastelukohteena on avoin oppimisympäristö, jossa hyödynnetään oppimisen prosessinomaisuutta ja ymmärtämiseen johtavia erilaisia polkuja, jotka eivät ole etukäteen määriteltävissä, vaikka yleistavoite onkin selvä. Tällainen näkemys oppimiselle otollisen ympäristön, kokonaisuuden luomisesta on mitä suurimmassa määrin vuorovaikutusta ja aktiivista kehittämistä – niin opiskelijan kuin hänen prosessiaan tukevan rakenteen ja opettajan kannalta. (ks. Rauste-von Wright 2003, 63.)

Oppimisympäristöt voidaan nähdä eräänlaiseksi tutkivan oppimisen oppimispolkujen maastoksi. Tässä luvussa tarkastelen opiskelijoiden merkittävänä pitämissään oppimiskokemuksissa esille nousevia kokemuksia ja pohdintoja oppimisympäristöön liittyen. Tutkimuksessa opiskelijoiden nimeltä mainitsemat *oppimisympäristöt*, joita tässä tutkimuksessa kutsutaan myös *opinto- tai koulutuskokonaisuuksiksi* (tai opiskelijoiden kerronnassa myös projekteiksi), on kuvattu liitteessä 6.

Kaikkien opiskelijoiden haastatteluista nousee esiin oppimisympäristöjen vaikutus eheytyneiden oppimiskokemusten muodostumiselle. Opiskelijat kuvaavat kokemuksiaan eri puolilta ammattitaitoa lähestyvien luentojen, oppimistehtävien, kokemuksellisen oppimisen, työharjoittelun ja reflektoinnin muodostamasta kokonaisuudesta, jonka kautta opiskelija pystyy havaitsemaan oppimaansa ja soveltamaan sitä käytäntöön. Oppimisen spiraaliin liittyviä tutkimustuloksia olen käsitellyt tarkemmin luvussa 4.3. Opiskelijoille oppimisympäristö, ja erityisesti sen yhteisöllinen oppimisenäkökulma sekä oppijakeskeiset, aktiivisesti tiedon konstruktointia tukevat oppimis- ohjaus- ja tukimuodot nousevat esille oppimisen eheytymistä tukevana.

[Alkusoitosta ks. liite 6]; mul on viis piano-oppilasta-- ja siitä sai kyl ihan hirveesti sitte noihin tunneille sellasta ajatusta, että ei tarvi mennä siihen niin ku vanhan mallin mukaan, että edetään niin ku että täs on nyt nää nuotit ja soita nyt näistä. -- et ihan välillä liikkeen kautta ja välillä tultiin pianon äären takasin. Tuli semmonen kiva tunne, koska se sitten toimi ja ne oppi ja jotenki tuli semmonen kauheen hyvä mieli siitä. Mut siin on sitte kehitettävääki, koska ite on soittanu nuoteista aina, niin sit just se korvakuulolta soittaminen ja improvisaatio tuntuu itestä vielä aika vaikeelta. T8

Mä tykkäsin ihan hirveesti niistä luennoista, mitä niihin liitty, et mun mielest ne anto taas just siihen omaan muskarityöhön ihan hirveesti. Ja sit taas mun mielest tuntu, et ne työpajatti oli helppo toteuttaa, ku oli hyvä työpari -- Alkusoitosta -- nii et mä heti aloin miettiä sitäki just soiton alkuopetuksen kannalta, et miten sitä itte käyttäis hyödyks. T10

Tutkimustulosten valossa nimenomaan eritasoisten ja -luonteisten oppimisprosessien kietoutuneisuus ja reflektion kautta nivoutuminen osaksi samaa, eheytyntä kokemusta näyttävät muodostavan merkittävän aspektin oppimiskokemukselle. Oppimisympäristö muodostuu luentojen, opetuskeskustelujen, tehtävien ja tyelämäharjoittelun yhteisestä kokonaisuudesta. Siinä kokemuksellisen ja tiedollisen oppimisen soveltaminen sekä kokemusten reflektoinnin myötä syntyvä eheytyntä oppimiskokemus pedagogisesta prosessista ja sen merkityksestä ovat vuorovaikutuksessa keskenään.

Meil on ollu tosi paljon semmosia keskustelujuttuja, missä ollaan käyty läpi erilaisia opettajuuteen liittyviä hommia ja ollaan käyty, myöskin tehty, erilaisia semmosia käytännön sovelluksia niin liittyen, mikä on ollu teemana tai aiheena. Esimerkiksi siis jostain tietystä sävellyksestä, ni lähetty sitä, että miten sitä lasten kanssa työstäis ja ne on ollu kylä tosi hauskoja ja siinä näkyy ihan huima hyvin se, että miten ihmiset on tosi hyviä vaan tekee tommosia juttuja. T1

-- se elämyksellinen ja kokemuksellinen puoli -- siellä annettiin sellasia oman kokemuksen kautta tapahtuvia juttuja ja sitte niistä taas itse sovellet sinne päiväkotiin sopivat jutut. -- mä taas tykkään sellasest työskentelyst enemmän, koska se ois hyvin ahdistavaa, että sulle suoraan annettais -- ihan konkreettista että täs on nyt tää alkulaulu ja tää leikitään tällä tavalla -- Se oli kiva sellanen, et ite sai koitella kaikkii juttuja ja mä itse asias käytinkin niit sit tuol teinien kanssa ilmaisutaidon opetuksessa -- vähän sovelsin. T3

Koulutussuunnittelun ja kouluttajan kannattelema ilmapiiri ja soveltamista tukeva oppimisympäristö eivät aina kokonaisuudessaan näy opiskelijan todellisuuteen. Opiskelija T9 kuvaa hyvin kokemustaan *“se oli jotenki avartavaa-- se toimi jotenki silleen”*. Koulutuskokonaisuuden luomat valmiudet ovat kannatelleet soveltamiseen, luovuuteen ja rohkeuteen. Oppimisympäristö on mahdollistanut teorian tiedon, kokemuksellisen oppimisen sekä opitun soveltamisen, mistä opiskelijalle on tullut ehyt ja integroitunut oppimiskokonaisuus.

[Viiru ja Pesonen ks. liite 6]: Siin oli paljon sellast myönteistä ja kivaa. Se [opettajan nimi] oli ihan mahtava opettaja tai ohjaaja ja tosi innostava. Se oli hauskaa. Se oli muutenki tosi kiva tehdä. Vaikka siihen ei hirveesti saatukaan mitenkään ohjeita tai ohjeistusta. Et ne jotenki aika paljon poikkes ne meiän tunnit siitä, mitä se työ sit oikeesti oli. Niin se oli kuitenkin avartavaa. Tai siis se toimi jotenki sillee. Siin sai olla aika minkä näköisiä vaan, vaik se silloin vähän tuntu siltä, et ai mitä täs nyt sit pitäis ruveta tekemään. Niin se oli tosi kiva, me tehtiin parityönä se [opiskelijan nimi] kanssa ja se toimi tosi hyvin. T9

Erilaiset oppimisympäristöt valaisevat opettamista ja oppimista eri näkökulmista ja nostavat näin erilaisia kysymyksiä ja kokemuksia esiin.

Mä oon tykänny erityisesti täst projektimuotoisesta työstä -- se on jotenkin antanu enemmän, koska aina eri projektissa ollaan kuitenkin vähän eri asioitten ja eri haasteitten äärellä ja eri ihmisten kaa tekemisissä. Ni se on mun mielest ollu tosi antosaa. T3

Edellisen esimerkin kuvaus *“koska aina eri projektissa ollaan kuitenkin vähän eri asioitten ja eri haasteitten äärellä”* kuuluu myös opiskelija T4:n kokemuksessa. Oppimisympäristön muodostama tiivis yhteys samaan tavoitteeseen ja haasteeseen keskittyvien tiedon muotojen välillä on opiskelijalle merkittävä oppimista tukeva elementti. Tässä esimerkissä merkittävää on se motivaatiotila, joka hyvän oppimisympäristörakenteen tukemana on syntynyt opiskelijalle. Hän nostaa uuden pedagogisen haasteen oppimiseen innostavan merkityksen esiin kertoessaan oivalluksestaan uudessa kontekstissa sovelletun nokkahuilunsoittopetuksen *“sormet sormien lomahan”* -kokonaisuudessa (ks. liite 6).

-- varsinki se toinen ryhmä jos oli rasavillejä poikia ne oli aivan ihania. Oli tosi mukavaa yrittää saada niitä kiinnostumaan nokkahuilusta, joka on siis lähtökohtaisesti täysin absurdi ajatus, että kukaan niin ku adhd lapsi lähtis nokkahuiluun ihan tosta vaan soittamaan, ni siinä oli must sopivan hullu lähtöasetelma, et se oli siks hauskaa. T4

Aineistossa oppimisympäristön merkitykseen ja sen mahdollistamaan oppimiseen liittyvissä kokemuksissa nousee esiin myös samaa oppimisympäristöä kuvaavia kokemuksia. Tarkastelen kolmen tällaisen, aineistossa monipuolisesti kuvatun oppimisympäristön, esiin nostamia keskeisiä elementtejä, mikä kuvaa hyvin oppimisympäristöjen kautta mahdollistuvien erilaisten oppimisen löytöretkien merkitystä oppimiselle. Kaikki tutkimuksessa mainitut oppimisympäristöt on pääpiirteiltään esitetty liitteessä 6.

### **Esimerkki 1** **Muistoja Helsingistä**

Mielenkiintoisena tutkimustuloksena nousee esiin eri tavoin hedelmällisenä oppimisympäristönä koettu Muistoja Helsingistä -opintojakso (liite 6), jonka teemana on ollut ikäihmisten taide- ja musiikkitoiminta. Lisäksi koulutusjaksolla on toteutettu oikeata moniammatillisuutta, koska oppimisryhmässä on ollut sekä varhaisiän musiikkikasvatusta että vanhustyön opiskelijoita Metropolia Ammattikorkeakoulusta. Opiskelijoiden kokemuksista nousee esiin merkittävänä tekijänä elämäntaakan ja vanhuuteen liittyvät ajatukset, joilla on ammattitaitoa avartava vaikutus. Opettamiseen liittyvä pohdinta on näiden ajatusten myötä saanut uutta ulottuvuutta, ja opiskelijat ovat huomanneet tällä olevan myös siirtovaikutusta esimerkiksi lasten opettamiseen. Myös ajatukset opettamisesta ja opetusprosessista ovat saaneet uudenlaista näkökulmaa tässä oppimisympäristössä.

Kaikki haastatelluista opiskelijoista, jotka ovat osallistuneet Muistoja Helsingistä -opintojaksoon (T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8) kertovat tai välillisesti viittaavat merkityksellisenä kokemaansa ajattelun avartumiseen, läsnäolon ja kohtaamisen tunteisiin ja kokemuksiin. Myös opiskelijalle T1, joka ei ole itse osallistunut opintokokonaisuuteen, se on toiminut merkittävänä ajattelun herättäjänä siitä tehdyn DVD-tallenteen kautta. Opiskelija T8 kuvaa suoriutumista korostavan asenteen omaa oppimistehtävää kohtaan tämän opintokokonaisuuden myötä muuttuneen omaa persoonallista otetta ja aitoa läsnäoloa ja ihmisen kohtaamisen merkitystä taidetyöskentelyssä arvostavaksi. Opiskelijoille T1, T4 ja T5

oppimiskokemus on avartanut näkemystä ihmisen elämänkaaresta ja ihmisen kohtaamisesta, vanhuudesta ja taiteellisesta ilmaisusta. Opiskelija T6 kuvaa ryhmänhallintataitoihin ja ryhmäilmiöön liittyviä oivalluksia, ja opiskelijan T2 kokemuksessa kuuluu ajatus ammattiprofiilin laajentamisesta.

-- jotenkin ajatteli, et tästä täytyy suoriutua jollain tavalla tosi hyvin ja sitten jotenkin tajuskin, että kun on vaan omaittensä niin. Jotenki, et kylhän sitä saa tehdä virheitä ihmisen, et jotenki se, mikä oli semmoinen niin ku idealamppu sitte sen projektin aikana, -- siis semmosta aitoo kohtaamista jotenkin niitten vanhusten kanssa ja siitä sit syntyi semmoinen, että se jäi sillee tonne sydämeen mieleen sit se projekti. T8

-- rupesin ajattelemaan enemmän niitä vanhuksia ja niiden asioita. Ja muuttu vähän niin ku suhtautuminen. T5

-- se oli tosi mielenkiintoista se vanhustyöskentely -- jotenkin myöski kauheen avaavaa. T4

-- jos sen saa tommosen niin ku tekemisen kautta kosketuksen siihen menneeseen. T1

No siinä siis just tää ryhmän hallinnallinen juttu on ihan eri asia, ku lasten kaa, ku kyllä ne nyt pysyy paikallaan ne mummit ja ei niitä nyt haittaa, jos me vähän siinä sekoilaan, ku ne odottaa kiltisti. Mutta lapset ei odota. T6

-- tää on semmoinen juttu, mitä oikeesti vois tehdä ja olla vaikka yrittäjä ja tehdä tämmösiä kaiken näköisiä taidepalveluita. T2

Opiskelija T5 pohtii Muistoja Helsingistä -opintokokonaisuuden sisältämän kokemuksellisen koulutusnäkökulman merkitystä ja haasteellisuutta. Hän kuvaa huomioitaan vertaisoppimisen näkökulmasta; hän epäilee vanhustyön-opiskelijoiden kokeneen vaikeana tällaisen oppimistavan ja toisaalta varhaisiän musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemuksen tällaisesta työtavasta rohkaiseen heitä.

-- ku ne ei oo tottunu tehdä sellasia asioita, ku me ja se on aika vaikeeta niille. Mut silti yllättävän hyvin ne oli siin mukana niis kaikissa, ehkä vähän oudoltakin tuntuissa jutuissa ja meistäki tuntu ehkä oudolta ne jotku -- ku kaikki tekee kuitenkin sitä samaa ni sen pitäis rohkaista -- se on tuttu meille ja me tehään sitä ihan asenteella, ni sit se on helpompaa niille muilleki. T5

T3 pohtii koulutuskokonaisuuden rakenteen vaikutusta opitun syventymiseen ja todentumiseen koulutus- ja työelämäjaksolla, kokemuksissa ja reflektoinnissa. Hän kuvaa ammattitaidon eri osa-alueilta integroituvaa tietoa tässä oppimisympäristössä.

-- sieltä heräs paljon ajatuksia elämänkaaren pohdintaa -- jotenki siinä kirkastu se ajatus. -- mitä heille tarjotaan tällasessa musiikillisessa elämyshetkessä. Se syventi tietenki sen tunnin pitämistä se koulutusjakso. Se tuki sitä niin ku yks yhteen. Mun mielest se oli tosi hyvä juttu -- ja sitte kun ne työpajat oikeestaan sitte kruunas sen koko jutun. T3

No sit käytiin siel Pula-ajan museossa ja tai Koulumuseossa tutustumas pula-aikaan.-- Se kokemus siinä tärkein, et pääsee sellaseen, miten ihmiset on vaikeesti tehny asioita -- ja sitte kun ne työpajat oikeestaan sitte kruunas sen koko jutun. Me oltiin siellä keski-vaikeesti ja vaikeesti dementoituneiden osastolla Kustaan kartanossa -- et miten se muisti oikeesti virkistyy ja miten niit tuloksii oikeesti saatiin aikaseks jo siinä ajassa et



siel pidettiin kuus työpajaa. Se on ihan huikeeta. Että tällasesta projektista sellaseks arkipäiväks -- et siel on oikeesti mietitty sitä, et -- kaikki aistit ja mietitty niit siltä kannalta, et mitä he tarvitsee. -- että koulutuksella ja valmistautumisella pystyy tekee niin paljon-- tärkee että siin on se syvällisyys mukana tai se syvyys, et siin on se tieto -- onhan se nyt ihan eri, ku että sä oot miettiny sen oikeesti loppuun asti ja siin on monia eri elementtejä ja aina seuraava tunti perustuu edelliseen -- siit tulee semmonen kokonaisuus. T3

## Esimerkki 2

### Alkusoitto (ja sen sisältämä sadutus-kokonaisuus)

Alkusoitto-oppimisympäristön (liite 6) tavoitteena on ollut tarkastella oppijalähtöistä soiton alkeisopetusta ja osallistavan toimintakulttuurin mahdollisuuksia monipuolisista näkökulmista ja tiedon muotoja integroiden. Opiskelijan T8 esimerkistä käy ilmi hänelle keskeisenä oivalluksena oppimisen hahmottuminen osaksi oppimisen henkilökohtaista kehityskaarta.

[Alkusoitosta ks. liite 6]; mul on viis piano-oppilasta -- ja siitä sai kyl ihan hirveesti sitte noihin tunteille sellasta ajatusta, että ei tarvi mennä siihen niin ku vanhan mallin mukaan, että edetään niin ku että täs on nyt nää nuotit ja soita nyt näistä. -- et ihan välillä liikkeen kautta ja välillä tultiin pianon äären takasin. Tuli semmonen kiva tunne, koska se sitten toimi ja ne oppi ja jotenki tuli semmonen kauheen hyvä mieli siitä. Mut siin on sitte kehitettävääki, koska ite on soittanu nuoteista aina, niin sit just se korvakuulolta soittaminen ja improvisaatio tuntuu itestä vielä aika vaikeelta. T8

Erityisesti oppimisympäristön sisältämä sadutus-kokonaisuus (liite 6) on monelle opiskelijalle virittänyt ajatuksia tämän menetelmän erilaisista sovelluksista musiikki- ja taidepedagogiikassa sekä hyvinvoinnin tukemisessa. Opiskelijat kuvaavat osallistavan opetusnäkökulman ja lapsilähtöisyyden hahmottumista sadutus-koulutuksen ja siihen liittyvän harjoituksen kautta.

-- sadutus. Oli semmonen tosi käyttökelpoinen juttu, mitä mun mielestä voi käyttää just lasten ja tota ikäihmisten kanssa ja se oli kyl sellanen, että sadutusta on jonkin verran käyttäny aikasemminki, mutta mä tiesin siitä vaan sen, että kirjoitetaan kaikki mitä toinen sanoo. Mutta kun en yhtään semmostakaan tienny -- et se pitää lukea se satu siten sen jälkeen ja kysyä vielä, että haluuko tää henkilö, joka joka tän sadun kertoo, niin korjata sitä sitte jollain tavalla. T8

Se oli hauska oppii toi sadutus juttu. Sitä pitää kokeilla muskarissa sitte joskus tai sitte mitä ikinä tekeekään. T5

-- siin on just se, että ihmistä kuunnellaan just sellasena ku se on. T5

Se ei keksiny tai se ei uskaltanu sanoo. Mä odotin siinä, mä en viittäny sanoo mitään, mä halusin, et se tulee siltä ihan iteltään, niin sitte mä vaan odotin ja sit se käveli huonetta edes takas -- Sitte mä sanoin, et sä voit kuiskataki, jos sä haluat sanoo mulle. Sit se kuiskas mulle jonkun pari riviä -- Se oli tosi ylpee siitä. T5

Ja sadutus oli mielenkiintoin juttu -- vaari täyttää yhdeksänkymmentä nyt elokuussa,-- laitan ne sen sadutusjutut sellaseen kansioon, minkä mä oon keränny -- näitä Karjalan Kannaksen aikaisista niitten lapsuuden jutuista -- ja se on kiinnostava työtapa, koska sitä voi siis käyttää niin mones eri käytös -- sillä pystyy tavallaan vaivihkaa avaamaan sellasia lukkoja, jota ei varsinkaan kyselemällä ja tiivaamalla saa irti sitte lapsista -- ja sitä pystyy taas sit jatkamaan, et sit voi tehdä draamallista. T3

### Esimerkki 3 "Oma projekti"

Oppimispolkujen eriytyminen ja oppijälähtöisyyden korostaminen koulutus-suunnittelussa avaa myös erilaisia mahdollisuuksia syvälliseen oppimiseen. Henkilökohtaisen oppimispolun ja sen herkkävaistoisen suuntaamisen merkitys koulutuksellisena interventiona nousee esille tässä esimerkissä.

Opiskelijat T9 ja T10 kuvaavat oppimisympäristöä, jossa eri koulutus-kokonaisuuksien teemoja on kevätlukukauden lopulla nivottu yhteen. Tässä ryhmätyönä toteutetussa kokemuksellisessa opetustilanteessa, työpajassa tai esityksessä pienryhmä on saanut itse valita aiheen ja lähestymistavan. Tavoitteena on ollut osallistava esitys/työpaja perheille suunnatussa "Kurre"-musiikkitaipatumassa Metropolian musiikin koulutusohjelmassa. Pienryhmät ovat saaneet tukea ja ohjausta suunnitteluun ja toteutukseen myös itse toivomillaan tavoilla. Opiskelija T9 kohdalla opitun soveltaminen ja oman oppimisen ohjaaminen on saanut tästä kokemuksesta puhtia. Luova ryhmäprosessi ja sen käyttäminen oman oppimisen alustana sekä siihen integroituneet erilaiset taidon ja tiedon muodot tuntuvat muodostuneen huippukokemukseksi tämän opiskelijan kohdalla. Sekä opiskelija T9 että T10 kuvaavat heittäytymistä, suunnittelun flow-kokemusta, innostavaa työtettä ja monipuolista oppimiskokemusta osallistavan musiikkiteatteri-esityksen suunnittelussa.

Sekin oli sellast aika itsenäistä työskentelyä. Varsinki meillä, ku me jotenki innostuttiin siit niin paljon ja alettiin rönsyilee sen homman kanssa. Ni se oli tosi hyvä juttu meille. Tärkee, että tehtiin niin paljon töitä sen eteen vaikka ei ois pitänykään. Koska se oli jotenki sen arvosta. Monessa mielessä.-- Ni sit oli tosi kivaa ku sai tollee olla omassa rauhassa välil. Tehä. Vaan tehä sitä juttua. Siihen liittyn mul oli se sovituskurssi, missä mä tein jonku niist sovituksista. Silleen jotenki intouduin tekemään niit enemmänki. Siihen meidän -- juttuun. Se oli hyvä. T9

-- vaan et se oli niin ku tavallaan et se oli semmosta et sitä niin ku tehtiin just sen oman muusikkouden tähden -- must tuntu et mä tein ihan älyttömästi töitä mut se oli mun mielest kaikki sen arvosta, et se prosessi mitä me tehti porukan kanssa siinä, ni se oli ihan mielettömän hyödyllinen taas niin ku muusikkona ja opettajana, pedagogina. T10

-- just se, että sitä lähettii tekee nin tavallaan must tuntuu, että sitä lähettii tekee semmosella mentaliteetilla, että halutaan vaan saada aikaseks joku projekti. Että halutaan olla mukana projektissa ja tehä runoihin lauluja ja teatterii ja näin, mut enemmän se tavallaan se prosessi siin oli mielessä, eikä se, että et nyt tätä tehää lapsia varten ja lasten musiikkikasvatusta ajatellen. Et tätä tehää just Kurrepäiville et mikä Kurrepäivien idea on ja näin, vaan et se oli tavallaan semmosta, et sitä tehtiin just sen oman muusikkouden tähden. T10

#### 4.4.3 Tukirakenteet oppimiselle

Opiskelijan oppimista ja oppimispolun rakentumista voidaan merkittävästi tukea myös rakenteellisin keinoin. Opiskelijoiden kokemukset nostavat esimerkkejä näiden rakenteellisten ratkaisujen merkityksestä oppimiselle ja oppimispolun suuntaamiselle. Selkeästi opiskelijoiden kokemuksista nousee esimerkkejä toimivista rakenteellisista ratkaisuista, joina mainitaan HOPS-prosessi, ProPe-

da- pienryhmät sekä toimivan rakenteen kautta mahdollistuva toisen opiskelijan tuki oppimispolussa.

### 1) Oppimispolun rakentuminen ja suuntaaminen HOPS-prosessin kautta

Oppimispolun ja luvussa 4.3 mainittu oppimisen spiraalin rakentuminen tapahtuu vuorovaikutteisen prosessin kautta. Tässä opettaja ja opiskelija käyvät keväällä HOPS-keskustelussa yhdessä läpi opettajaksi kasvun karttaa apuna käyttäen mennyttä ja tulevaa, hahmottavat oppimispolun vaiheita eteen- ja taaksepäin. Tämän pohjalta rakentuu opiskelijan seuraavan vuoden oppimispolku, jota seurataan erityisten kurkistuspisteiden kohdalla (tätä kuvataan tarkemmin koulutuksen kehittämistä koskevassa luvussa 5.2).

Opiskelija T1 kuvailee pohdintojaan HOPS-keskustelussa seuraavassa esimerkissä. Tämä kuvaa HOPS-keskustelun merkitystä reflektiopintana ja opintopolun suuntaajana sekä oppimisen todentajana ja sanoittamiseen ohjaajana.

Meil on ollu tosi paljon semmosia keskustelujuttuja, missä ollaan käyty läpi erilaisia opettajuuteen liittyviä hommia ja ollaan käyty, myöskin tehty, erilaisia semmosia käytännön /sovelluksia niin liittyen nyt milloin mihinkin semmoseen juttuun, mikä on ollut teemana tai aiheena. Esimerkiksi siis jostain tietystä sävellyksestä, ni lähetty sitä, että miten sitä lasten kanssa työstäis -- Mutta niin ku sanoin tossa HOPSissakin, ni se on ehkä semmost materiaalia, mitkä herättää itelle sit jotain ajatuksia, mutta emmä tiä käytätkö suoraan nyt kenenkään toisen valmiiks suunnittelemaa, et jotain ehkä aihioita sieltä vois itellensä ottaa, mutta kyl sekin on semmost matskuu, mikä pitää muokata omannäköiseksi tai itsellensä sopivaksi, että se toimii. T1

### 2) ProPeda-pienryhmätyöskentely

Opiskelijoiden kokemuksissa tulee esiin kuvauksia opitun todentumiseen ja oppimishaasteiden pohdintaan keskittyvästä pienryhmämoduulista. ProPeda-pienryhmät on suunniteltu laajentavaksi reflektiopinnaksi ja vertaistuen sekä ohjauksen tueksi omalle kasvuprosessille ja pohdinnalle. Siinä koetun tuen ja kannattelun merkityksestä omalle oppimiselle kertoo opiskelija T6. Pedagogisten tavoitteiden ja arvojen pohtiminen sekä myös musiikkikasvatuksen työtapojen hahmottaminen ryhmäprosessissa pohtien on lisännyt turvallisuuden tunnetta omassa työelämäharjoittelussa ja tehtävien suunnittelussa.

[Propeda-pienryhmistä, ks. luvut 4.4.3 ja 5.2.2]: Propedat on semmosia, että [opettajat, kouluttajat] on pitäny vuorotellen semmoselle oliko meitä nyt neljän hengen ryhmät. Jotka me niin ku kierrettiin kaikilla semmosis pajoissa, jossa sitte keskusteltiin eri aiheista, et siel kohdalle tulleita ongelmia käytiin läpi ja jotain tuntuu suunnitelman tekoa ja ne oli kyllä hyviä, että siellä selvästi pääsi jotenki muiden kanssa pohtimaan niitä omia juttuja tai sillai, että siit sai semmost omiin semmosiin asioihin, mitä on päässään pyöritelly ja miettiny, ni sai sitte vähän toisten näkökulmaa ja se oli hyvä. Ja sitte just ihan semmosta käytännön apua. T6

Myös opiskelijalle T10 on ollut tukea näistä työnohjauksellisista pienryhmistä, joissa oma ryhmä on tarjonnut materiaalia ja näkökulmia opettajaksi kasvulle.

-- et ku me oltiin pienryhmis, ni se oli tosi hyvä, -- mut must tuntu, et ne oli rakennettu sillee, että oli paljo erilaisii ihmisii, että siinki sit sai paljo näkökulmaa siihen omaa opetukseen ja opettajuuteen. T10

### 3) Toisen opiskelijan tuki oppimispolulla

Yhtenä opetusharjoitteluun liittyvänä rakenteena ns. perinteisen opetusharjoittelun ohjausrakenteen rinnalle on kehitetty vertaistukeen ja oppimiseen perustuva rakenne. Tämä opiskelijoiden välinen oppimisen tuki voidaan systemaattisesti rakentaa oppimispolkuun kuuluvaksi, molempien oppimista edesauttavaksi rakenteeksi. Opettajaksi oppimisen alkuvaiheessa oleva saa kokoneeman opiskelijan peilausta oppimiseensa. Pidemmällä opinnoissaan oleva hyötyy alkuvaiheen opiskelijan esittämistä perustavaa laatua olevista miksi-kysymyksistä, joihin vastaaminen selkeyttää omaa näkemystä ja oppimisen suuntaa (kuvaus rakenteesta luvussa 5.2.4). Toisen oppimisen tukemiseen saatu ohjaus ja koulutus ovat pidemmällä olevalle opiskelijalle osaltaan mahdollistaneet uudenlaisen näkökulman opettamiseen ja opettajuuteen. Tämä kolmen tason ohjausta ja kannattelua sisältävä koulutuksellinen rakenne on osoittautunut merkitykselliseksi opiskelijoille.

Työpajan jälkeen, kiitos tutorin [ylemmän vuosikurssin opiskelija] palautteen, ymmärsin kuitenkin myös sen, etten saanut olla liian ankara itselleni, sillä joihinkin tekijöihin en vain pystynyt vaikuttamaan. (T7 oppimistehtävä)

#### 4.4.4 Opettaja kanssakulkijana ja oppimisen kannattelijana

Tässä luvussa kokoan vielä aineiston esiin nostamana tutkimustuloksia, jotka koskevat oppimisprosessin ja oppimispolun ohjauksen vaatimaa tukea; sitä on jo osin sivuttu luvussa 4.3. Usein opiskelukokemusten reflektointikyvyn kehittymättömyys saa aikaan hyvin hajanaista tuntua oppimisesta ja hahmottumatonta pedagogista kasvua, joka kaipaisi selvästi lisää kannattelua ja tukirakenteita (tukirakenteiden kehittämisestä luvussa 5.2). Opiskelijat kuvaavat suhteessa toiseen rakentuvan oppimisen todentumista, oppimisen suunnan täsmentymistä (vrt. scaffolding) ja motivaation vahvistumista sekä saatua kannattelua. Tällaisia "toisia" voivat olla kouluttaja, toinen opiskelija tai oppimisryhmä (ryhmän vaikutusta käsitelty luvussa yhteisöllinen oppinen 4.4.1).

Musiikkipedagogiksi opiskelun haasteellisuus tulee tutkimustuloksissa ilmi monelta kannalta. *"Rankaksi tän opiskelun kaiken kaikkiaan tekeekin juuri se, että sen joutuu aina ite pohtimaan ja miettimään"* (T1). Oppimisprosessin ja oppimispolun ohjaaminen vaativat opettajan tukea erityisesti vastuun ja autonomian kasvaessa opintojen edetessä, kuten seuraavat esimerkit kuvaavat. Opiskelija T2 pukee sanoiksi tarvetta kannattelun kokemukseen opintojen etenemisen ja oppimisen seuraamisessa.

-- seuraako kukaan juuri mun edistymistä ja mun opintoja ja sitä, että miten tässä menee eteenpäin ja et mitä oppii todella -- seuraataanko meitä henkilökohtaisesti ja opetaanko meitä -- tietääkö niin ku yks henkilö siitä, osaako hän kasata kuvaa siitä, että missä pisteessä me ollaan. T2

-- ku jotenki totuttiin siihen, että ollaan tosi tiiviisti ja pienessä porukassa ja että sitte sitä seurataan tarkasti ja just et se seuraaminen on jollain tavalla semmosta ei teknistä ja semmosta niin kun tehtäviin ja tämmöseen painottunutta, vaikka siis sekun on tärkeää, mut se että on se henkilökohtainen yhteys ja se että näkee niitä omia opettajia. T2

-- silloin ekana vuonna jotenki kaivattiin paljon enemmän sellast järjestelmällistä meininkiä, että ois joku selkee tunti vaikka jolleki ainedidaktiikalle. Ehkä sitä vielä vähän kaipaa, et kyl must tuntuu, et mä oon vieläki aika tosi pihalla jostain tollasist perusjuuista. Mut kai ne täst sitte rakentuu. Niin ainakin [kouluttaja, vastuopettaja] kovasti haluaa, että me uskotaan. Kyl ne varmaan siit. T9

Aina tuki ei ole riittävää. Opiskelija T4 kertoo kokemuksestaan, että opettajat menevät koko ajan kauemmas opiskelijoista. Tässä opiskelijalle olisi ollut apua suuremmasta opiskelujen tuesta ja koulutuksen herättämät vastuun ja oman oppimisen ohjaamisen vaatimukset tuntuvat kovin raskailta. Toisaalta hän tunnistaa koulutuksessa olevat, omaa prosessiaan kannattelevat pedagogiset elementit ikäänkuin lopputuloksen kautta *“Mutta tosi kiva on siis, mä diggaan tästä kuitenkin tästä tavallaan tämmösest projektiluontoisesta hommasta, miten tää nykyään menee”*, mutta ei osaa vielä eritellä, mistä se tarkemmin nousee. Opiskelijalla on kuitenkin kasvava ymmärrys siitä, että hänen prosessinsa kohti ammattimaista työtöteä ei kehittyisi opiskeluaikana ilman suurta kannattelua ja tukea vastuopettajilta: *“Kiitos pitkästä pinnasta kaikille opettajille meikäläisen kanssa, että kyllä mä luulen, et jos tää olis mun työpaikka, niin mä oisin saanu potkut jo aikaa sitte.”*

Opiskelijoiden kokemusten valossa nousee tärkeäksi opettajan toimiminen oppimisen tukena, kanssakulkijana. Kokeneen kanssakulkijan merkitys on siinä, että opiskelija voi paremmin havaita opintokokonaisuuksien jälkeen edistymistään ja saavuttamaansa oppimista peilaten kokemuksiin vuorovaikutuksessa ja toisaalta ottaen kannattelun avulla sopivia haasteita oppimiselleen (vrt. scaffolding). Tällainen asiantuntijuus vaatii toisenlaista korkeakouluopettajuutta kuin perinteisen asiantuntija-opettajan kuvaan on totuttu liittämään (ks. myös Bereiter 2002, 382–387). Opettajan tehtävänä on saatella opiskelijaa oppimispolulla sopivaan kohtaan ja olla saatavilla ja tukena tarvittaessa. Opettaja on myös eräänlainen taustavaikuttaja, mahdollistaja, jonka olemassaolon huomaa parhaiten lopputuloksesta, hyvästä oppimisprosessista.

-- oon pitäny nyt sit yhtä muskariryhmää -- aina jos siellä on tullu jotain ongelmia, niin sitten on voinut tulla kouluun niiden ongelmien kanssa, että ne on niin ku vähän tukenu toinen toistaan tämä työ ja koulu. Huomaan kyllä, tunnen että olen oppinut tänä vuonna aika paljon opettajuudesta. Mutta paljon on vielä opittavaa. T8

Aiheita, jotka on mietityttänny kovasti tänä vuonna, ni on ollu toi alkusoitto ja muu sellainen niin kun soitonalkeisopetus. Sitä on käynny jotenki ajatuksen tasolla tosi paljon läpi, että monesta eri jutusta, mitä saa erilaista tietoa tai ajatuksia erilaisilta pedagogeilta, ni sit yrittänny jotenkin koostaa niistä semmosta omaa juttua, mikä niin ku olis mun homma ja niin kai tää nyt menee kaiken kaikkiaan koko opettajaksi opettelussa, että näkee erilaisia juttuja ja sit voi miettiä, et onks toi niin ku mun juttu vai jonkun muun juttu ja sitten niitä yrittää vaan. T1

Meil on ollu tosi paljon semmosia keskustelujuttuja, missä ollaan käyty läpi erilaisia opettajuuteen liittyviä hommia ja erilaisia semmosia käytännön /sovelluksia liittyen nyt semmoseen, mikä on ollu teemana tai aiheena. -- se on ehkä semmost materiaalia, mitkä herättää itelle sit jotain ajatuksia, mutta emmä tiiä käytäntö suoraan nyt kenenkään toisen valmiiks suunnittelema, et jotain ehkä aihioita sieltä vois itellensä ottaa,

mutta kyl sekin on semmost matskuu, mikä pitää muokata omannäköiseksi tai itselensä sopivaksi, että se toimii. T1

[Propeda-pienryhmistä, ks. luvut 4.4.3 ja 5.2.2]: keskusteltiin eri aiheista, et siel kohdalle tulleita ongelmia käytiin läpi ja jotain tuntuu suunnitelman tekoa ja ne oli kyllä hyviä, että siellä selvästi pääsi jotenki muiden kanssa pohtimaan niitä omia juttuja. Siit sai omiin semmisiin asioihin, mitä on päässään pyöritelly ja miettiny, vähän toisten näkökulmaa ja se oli hyvä. Ja sitte just ihan semmosta käytännön apua. T6

Opiskelijoiden opetusharjoittelukokemuksissa nousee ohjaavan opettajan toiminta kanssakulkijana ja kokeneempana kollegana tärkeäksi tekijäksi oppimiselle. Opiskelijat T6 ja T8 ovat kokeneet opetusharjoittelussa kannustavan, rohkaisevan, mutta omaa vastuuta vaativan ohjaustavan sopivan itselleen. Ohjaava opettaja on osannut tukea juuri näiden oppijoiden kehittymistä heille sopivilla pedagogisilla lähestymistavoilla, kuhunkin tilanteeseen eri lähestymistapaa vaativalla otteella.

-- ja sil oli jotenki semmonen hyvä asenne, että se tavallaan neuvo, mutta ei neuvonu liikaa ja jotenki semmonen ja sitte sen kanssa pysty myös tosi helposti puhumaan kaikesta, et jos on joku semmonen, mitä mietti, et ei oikein suju, ni se kyllä sitte neuvo ja rohkasi, että semmosta just ehkä pitäiski ainakin mun kohalla olla opetusharjoittelun. T6

Se teki siitä opetusharjoittelusta semmosen, ettei tarvinu jännittää millään tavalla. Sai niin ku vaikka kesken kaiken vaikka kysyä ja ei tullu semmosta oloa, että täs nyt tarvii suorittaa kauheesti jotakin asiaa. Varmastikin saatan olla aika erilainen ihmisenä ku se xxx ja ehkä opettajanaki tulevaisuudessa aika erilainen. T8

Oppimisen tukemiseen liittyy keskeisesti myös aineiston kuvaama ryhmäprosessin kannattelijan ammattitaito. Ryhmäprosessin onnistuminen vaatii vankkaa asiantuntijuutta kouluttajalta. Onnistuessaan tämä tukee oppimista ja yhteisöllisen oppimisen ilmapiirin muotoutumista oppimista kannattelevaksi, kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi.

-- mutta siis tosi hyvä henki meillä on mun mielestä ollu. Se oli oikeestaan yllätyskin, koska eihän me viime vuonna oikein tunnettu toisiamme -- mut sit se lähti jotenki tosi nopeesti hyvin käyntiin. T6

[Viiru ja Pesonen ks. liite 6]: -- synty tämmöin taiteellinen lukko ja sitä yritettiin sitte purkaa. Meil oli vähän erilaisia ajatuksia, et millä tavalla sitä tuntia tulis koostaa. -- ni se vaati pieniä kompromisseja. Mut et ei nekään nyt pahalta sit tuntunu jälkikäteen -- Siinä tilanteessa tarvittiin sitte vähän myös [opettajan nimi] apua. -- Mut silti se oli ihan kiva. Ja se kokonaisuus oli varmaan jopa parempi. T3

Tuen tarpeeseen tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden opinnoissa on vaikuttanut selvästi koulutuksen uudistaminen, mihin viittaavat suoraan opiskelijat T10, T7, T9. Ajatukset koulutuksesta ja sen uudistamisesta ovat pohdituttaneet opiskelijoita ja herättäneet myös ennakkoluuloa ja vastustusta. Opiskelijat eivät myöskään elä ulkomaailmalta tai työelämältä eristyksissä, ja ulkopuolelta tulevat epäilyt ja ristiriitaiset mielipiteet vaikuttavat opiskelijoiden ajatukseen saamastaan koulutuksesta. Tutkivaa oppimista, kokemuksen reflektointia ja osaamisperustaisuutta korostavan koulutusnäkökulman ymmärtäminen ei

synny hetkessä, ja pioneerikoulutukseen kohdistuu ennakkoluuloja. Nämä välittyvät myös opiskelijoille, joiden on vaikea niitä vielä asettaa kontekstiinsa. Tässä opiskelija T10 on jo vaikeiden kokemusten ja opiskelijoiden ryhmäprosessin kautta saaden tukea kouluttajilta kyennyt näkemään koulutuksen rakentamista laajemmasta kulmasta. Tässä huomaa, kuinka näkemykset oppimisesta, opettamista ja opettajaksi oppimisesta rakentuvat vuorovaikutuksessa ja vaativat erityistä tukea silloin, kun näkemykset ovat alttiita suurille ulkopuolelta tuleville paineille.

Sitte me käytiin noita asioita läpi, et ekanä oltiin tavattu yhdes opiskelijoiden kanssa ja puhuttu, että mihin toivois tavallaan kehitystä ja seki oli mun mielest tosi semmonen puhdistava, et ainaski itte tajus tosi paljon, että kuinka paljon oli valittanu sitte myös turhasta. T10

Myös koulutus uudistuksen riittämätön resursointi ja tuki koulutusohjelman arjessa on kuormittanut siinä toimivia asiantuntijoita, mistä on aiheutunut riittämätöntä tukea ja opetusresurssia opiskelijoille. Lisäksi tutkimuksen aineistonkeruuvaiheen ajalle osuu myös laajempi organisaatiouudistus. Helsingin Ammattikorkeakoulu Stadia muuttui Metropolia Ammattikorkeakouluksi syksystä 2008. Musiikkipedagogiopiskelijoille tämä näyttäytyi ensimmäisenä toimintavuotenaan tietoteknisten ongelmien takia tiedotuksen heikkoutena, riittämättömänä tukena henkilöresurssien puuttuessa ja näistä johtuvina koulutus uudistuksen pilotoituvaiheen hankaluuksina, joissa opiskelijat olisivat tarvinneet enemmän tukea ja myös haastamista omaan vastuunottoon opintojen etenemisestä. Siirtyminen perinteisestä opintojakso-ajattelusta oppimiseen keskittyvään koulutusajatteluun on tuonut opiskelijalle uusia haasteita, joissa tarvitaan tukea (käsittelem tätä tarkemmin koulutussuunnittelun näkökulmasta luvussa 5.1).

Aika paljon päättä sekoittaa toi, että ku meil on se ajoitussuunnitelma ja siinä niitä kohtia. Opintojaksoja, mitä pitää tehdä ja sit ne aika paljon poikkeä siitä, mitä me tehdään tai et niit ei vaan niin ku yksin voi tajuta. T9

Hahmottumisvaiheessa olevan koulutuksen ja uudenlaisten käytänteiden lastentauteja ovat olleet riittävän tiedotuksen ja käytänteiden kehittyminen ja toisaalta aktiivisen otteen kehittäminen myös opintojen aikataulujen ja suunnittelun suhteen. Opiskelija T9 sanoittaa tätä *"toivoisin vaan, et just tulis tiedotukseen silleen selkeyttä"*, vaikka toisaalta epäileekin, onko jokin paperi jäänyt lukematta.

#### 4.4.5 Yhteenveto ja pohdintaa – Merkittävät toiset ja oppimisympäristö oppimisen tukena

Tämän tutkimuksen tuloksissa nousevat yhteisöllinen oppiminen ja tutkivan oppimisen näkökulman mahdollistavat oppimisympäristöt merkittäviksi oppimista tukeviksi tekijöiksi. Kiteyttäen voidaan kuvata opiskelijoiden kokemusten valossa musiikin opettajaksi oppimisen etenemistä yhteisenä löytöretkenä taiteeseen ja taidepedagogiikkaan liittyvien kokemusten, tiedon muotojen ja pohdinnan maastossa. Opiskelijoiden kokemuksissa oppimiselle tärkeänä näytetty oppimisympäristön merkitys tiedon muotojen integraatiota mahdollis-

tavana ja siihen ohjaavana tekijänä (vrt. Tynjälä 2007, 33). Merkittävät toiset, joina toimivat vertaisopiskelijat ja kouluttajat, vetävät opiskelijaa haastetason ylärajalle, tukevat ja kannattelevat sekä toimivat reflektiopintana. Heikkisen (2001, 31) tutkimuksen keskeinen lähtökohta, opettaja-identiteetin rakentuminen dialogissa ”merkittävien toisten” kanssa sopii hyvin myös tämän tutkimuksen johtoajatukseksi niin lähtökohtien kuin tutkimustulostenkin tarkastelun näkökulmasta.

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa nimenomaan sen laajempaa merkitystä, joka sisältää opetusjärjestelyjen ulkoisten piirteiden lisäksi myös oppimisen laadulliset aspektit. ”Osaamisen näkökulmasta tarkasteltuna oppimisympäristö nähdään niinä eri tiedonlajeina, joiden läsnäolo ja keskinäinen dialogi on olennaista tietämisen, ymmärtämisen, tekemisen osaamisen ja tilanteiden hallinnan kyöyn kehittymiselle” (Raij 2003, 52). Erityisesti tutkimuksessa keskeisenä tarkastelukohtena on avoin oppimisympäristö, jossa hyödynnetään oppimisen prosessinomaisuutta ja ymmärtämiseen johtavia erilaisia polkuja, jotka eivät ole etukäteen määriteltävissä, vaikka yleistavoite onkin selvä. Tällainen näkemys oppimiselle otollisen ympäristön, kokonaisuuden luomisesta on mitä suurimmassa määrin vuorovaikutusta ja aktiivista kehittämistä – niin opiskelijan kuin hänen prosessiaan tukevan rakenteen ja opettajan kannalta. (ks. Rauste-von Wright 2003, 63.)

Kaikkien opiskelijoiden haastatteluista nousee esiin oppimisympäristöjen vaikutus eheytyneiden oppimiskokemusten muodostumiselle. Opiskelijat kuvaavat kokemuksiaan eri puolilta ammattitaitoa lähestyvien luentojen, oppimistehtävien, kokemuksellisen oppimisen, työharjoittelun ja reflektoinnin muodostamasta kokonaisuudesta, jonka kautta opiskelija pystyy havaitsemaan oppimaansa ja soveltamaan sitä käytäntöön. Oppimisen spiraaliin liittyviä tutkimustuloksia olen käsitellyt tarkemmin luvussa 4.3. Opiskelijoille oppimisympäristö ja erityisesti sen yhteisöllinen oppimisenäkökulma sekä oppijakeskeiset, aktiivisesti tiedon konstruktointia tukevat oppimis-, ohjaus- ja tukimuodot nousevat esille oppimisen eheytymistä tukevin tekijöinä. Opiskelijoiden kokemusten valossa nimenomaan eri tasoisten ja luonteisten oppimisprosessien kietoutuneisuus ja reflektion kautta nivoutuminen osaksi samaa, eheytyntä kokemusta näyttävät muodostavan merkittävän aspektin oppimiskokemukselle. Tämä mahdollistaa myös *informaalin oppimisen* (*informal learning* suom. piilevä oppiminen tai arkioppiminen) integroitumisen osaksi oppimisprosessia. Usein asteittain etenevän muodollisen koulutuksen (formal education) yhteydessä sen rakenteellisuuden ja järjestäytyneisyyden vuoksi korostuu ns. muodollinen oppiminen (formal learning). Kuitenkin informaali, tietoisella tasolla tavoitteeton, ehkä sivutuotteena tapahtuva oppiminen on tärkeä osa oppimisen prosesseja ja erilaisia muotoja, ja sen reflektointi ammattiin kasvussa välttämätöntä (ks.mm. Rinne & Salmi 2000, 149–159).

Oppimisympäristön kyky mahdollistaa tiedon muotojen integroitumista ja siihen tähtäviä pedagogisia ratkaisuja on tämän tutkimuksen valossa yksi keskeisimmistä koulutuksen kehittämisen suuntaviivoista (vrt. esim. Calderhead 1988; Korthagen 2001b; Loughran 2006; Tynjälä 2007; 2008a; 2008b; 2011; myös Päivinen 2003). Oppimisympäristön rakenteiden, ilmapiirin ja muiden muuttu-



jien on tarkoitus ruokkia edellisessä luvussa kuvattuja oppimisen spiraaleja ja olla niille otollinen maasto. Tähän liittyvät keskeisesti myös oppimisen vuorovaikutuksellisuus ja merkittävät toiset.

Yhteisöllisen oppimisen merkitys opettajuuden kompleksisen asiantuntijuuden rakentumiselle nousee selvästi esille tuloksissa. Yhteisöllinen oppiminen vetää opiskelijan ryhmän yhteiseen ongelmanratkaisun prosessiin, mikä vaatii aktiivista osallisuutta ja vastavuoroisuutta. Tutkimustuloksista käy selvästi ilmi, kuinka ryhmä haastaa oppimaan ammattitaidon eri osa-alueilla. Ryhmäprosessi myös katalysoi oppimista ja auttaa opitun sanoittamisessa ja todentumisessa. Ryhmän kannattelun, ryhmähengen ja ilmapiirin mainitsee moni opiskelija oppimista ja opintojen etenemistä tukevana tekijänä. Myös Rauste-von Wright ym. (2003, 65) tuovat esiin, miten oppimisympäristön toimintakulttuurin ilmapiiri vaikuttaa siihen, mitä on mahdollista oppia. Riittävän turvallinen ilmapiiri mahdollistaa riskien ottamisen, oman ja toisten ajattelun kyseenalaistamisen ja vaikeiden miksi-kysymysten heräämisen. Saloviita (2006, 157) taas nostaa esiin sen, kuinka tärkeää on tarjota tuleville opettajille koulutuksessa erilaisia malleja kuin heidän oma kokemusmaailmansa koululaisena tai oppijana on sisältänyt. Hän korostaa yhteistoiminnallisuutta ja peräänkuuluttaa kursseja, joissa tätä työskentelymenetelmää käytetään opinnoissa. Tämän tutkimuksen kohteena olevan koulutuksen ja sen taustalla vaikuttavien arvojen kokonaisuuteen sopii parhaiten ryhmässäoppimisesta käsitteenä yhteisöllinen oppiminen (collaborative learning), joka määrittellään jaettujen merkitysten ja yhteisen ymmärryksen rakentamiseksi vuorovaikutuksessa sekä vastavuoroisuuteen ja ryhmän yhteisiin tavoitteisiin ja jaettuun toiminnan arviointiin sitoutumiseksi (ks. Häkkinen & Arvaja 1999; Perkkilä 2008; Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999; Kauppila 2007; Vesterinen 2003).

Tutkimustulosten tulkinta nostaa myös esiin erilaisia tapoja, joilla korkea-kouluopettaja voi mahdollistaa opiskelijan oppimisprosessia. Tällaisia ovat esimerkiksi reflektion tukeminen, oman toiminnan tiedostamiseen ohjaaminen sekä henkilökohtaisten oppimistavoitteiden asettamisen ja seuraamisen ohjaaminen ja ns. kokeneempana kollegana toimiminen (ks. myös luku 4.3). Näihin viittaavat myös Widjeskog ja Perkkilä (2008, 58–59). Tämän tutkimuksen tulokset korostavat ammattikorkeakoulunopettajan asiantuntijuudessa valmentajan, kannattelijan, ryhmäprosessin ohjaajan ja oppimisprosessin tukijan elementtejä (ks. lähikehityksen vyöhyke, scaffolding Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999; Häkkinen & Arvaja 1999). Oppimisprosessissa ohjaaja auttaa oppijaa saavuttamaan ja onnistumaan tehtävissä, joihin tämä ei vielä yksinään kykenisi. Ryhmässäoppimisella on tässä merkittävä rooli, jolloin tavoitteisiin voidaan päästä myös ryhmän prosessia ja kannattelua hyödyntäen; tällöin ohjaajalla on ryhmäprosessin fasilitaattorin tehtävä. Tällöin ei ole kyse enää pelkästään noviisin ja ekspertin vuorovaikutussuhteesta tapahtuvasta, vaan ryhmän yhteisöllisen oppimisen tuloksena saavutetusta haasteellisemmasta tasosta suoriutumisesta. Ranne (2009,50) kuvaa opettajan tärkeänä tehtävänä huomion siirtämistä pois omasta itsestä ryhmän tukemiseen, potentiaalisen tiedon esille tuloon ryhmässä. Eteläpelto & Rasku-Puttonen (1999, 196) tuovat esiin, kuinka oppimisympä-

ristöissä tapahtuvan oppimisen muutosten seurauksena opettajan, ohjaajan tai tutorin rooli on muuttunut ratkaisevasti verrattuna opettajajohtoiseen opetukseen. Myös ryhmässä tapahtuvien prosessien ohjaus edellyttää ohjaajalta erilaisia valmiuksia kuin perinteinen opettajajohtoinen opetus, mikä käy selvästi ilmi myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Opettajalla on uudenlaisia haasteita ja tehtäviä oppimisen tukemisen ja ohjaamisen kannalta, ja näissä kasvattajan vastuu ja oppimisen ohjaajan tehtävät korostuvat.

Tämän tutkimuksen perusteella korkeakouluopettajaa voisi konstruktivisissa musiikkipedagogikoulutuksessa luonnehtia sanoilla tukija, mahdollistaja, omien ulottuvuuksien löytämisen ohjaaja, oppimis- ja identiteettiprosessissa kanssakulkija ja kannattelijana, onnistumiseen ohjaaja, kokeneempi kollega sekä kanssataiteilija (vrt. myös luku 4.3). Myös Meriläinen ja Partanen (2008) mainitsevat osin samansisältöisiä kuvauksia, kuten auktoriteetin, motivoijan, avustajan ja konsultin tehtävät. (oppimisprosessista ja sen ohjaamisesta ks. mm. Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999; Isokorpi 2003; Koli 2003; Komulainen ym. 2009; Päivinen 2003; Rohiola ym. 2009.)

Näen opiskelijoiden kokemusten valossa tärkeänä oppijälähtöisyyden näkökulman tutkivan oppimisen oppimisympäristöissä. Myös Byman (2006, 125) tuo esiin, kuinka oppija voi reflektoinnin kautta päätyä omiin johtopäätöksiinsä, eli suunta on kuitenkin viime kädessä oppijan itse viitoittama. Yhdyn tähän ajatukseen myös korkeakouluopetuksen ja tässä tutkimuksessa nousseen osamaan houkuttelun merkityksen (luku 4.3.) ja opettajan kannattelevan funktion suhteen. Opettaja tai kouluttaja ei voi määrätä tai päättää suuntaa, vaan hänen on annettava oppijan nousta omille siivilleen ja uskottava niihin. Tämä sisältää myös sen, että opiskelijan, tulevaisuuden työntekijän, on itse konstruoitava ammattaito, jolla hän kohtaa nekin haasteet, joita me kouluttajat emme tienneet tulevankaan.

## 4.5 Opiskeluvaihe elämäntilanteena ja oppimiskokemusten situaationa

Opiskelijan situaatio, opiskeluvaihe ja sen hetkinen elämäntilanne toimii hänen kokemustensa ja ajatustensa näyttämönä ja asettaa myös sen tulkintahorisontin, johon hänen kokemuksiaan on peilattava. Jokaisen opiskelijan tilanne on ainutkertainen synteesi hänen kokemuksiaan, aikaisempaa elettyä elämää ja hänen oman persoonallisen otteensa vaikutusta, joka on näkyvissä opiskelijan omassa merkitysverkostossa (liite 3). Tässä luvussa kuvaan opiskelijoiden kokemuksista esiin nousevia opiskeluvaiheen keskeisiä elementtejä. Näiden elämäntilanteen elementtien kautta voimme muodostaa opettajaksi oppimiseen ja opiskelijan situaatioon keskeisesti vaikuttavista tekijöistä yleisemmän kuvan.

Seuraavat haastateltujen opiskelijoiden elämäntilanteeseen liittyvät ja siinä vaikuttavat tekijät näyttävät opettajaksi oppimisen kannalta keskeisiltä: opiskelun haasteellisuuden ja vaativuuden tiedostaminen, ahdistuksen tunne, kriittinen asenne ja sen vaikutukset sekä opinnoista vastuun ottamisen merkitys. Käsittelem seuraavassa kutakin näistä elementeistä.

### 4.5.1 Opiskelun haasteellisuus ja vaativuus

Musiikkipedagogiksi opiskelun vaativuus (ks. myös luku 4.3.3) ja sen näkeminen osana opiskelijan kokonaisuutta ja elämäntilannetta on tärkeää paitsi opiskelijalle itselleen myös koulutussuunnittelun ja koulutuksen ammattilaisille. Jokaisen opiskelijan elämäntilanteessa, opiskelussa tai suhteessa ammattidentiteetin kehittymiseen on sellaisia ainutkertaisia, vain tämän opiskelijan kohdalla toteutuvia yhdistelmiä, jotka tuovat haastavuuden ja erityisen vaativuuden kokemukset hänen situaatioonsa.

Opiskelija T7 sanoittaa hyvin omia haasteellisuuden kokemuksiaan opettajuudesta ja opettajaksi oppimisesta. Hänen kuvaamaansa opiskelun kokonaisuuteen vaikuttavat olenaisesti myös ympäristöstä heijastuvat odotukset ja hänen itselleen asettamat odotukset ja tavoitteet sekä ennakkokuvitelmat, jotka usein liittyvät oman soitto- tai laulutaidon kehittymiseen.

Mun pitää hirveen tarkasti miettiä, mitä mä puhun tai mitä mä teen -- On se helpottunu. Ekana vuonna mä en uskaltanu ees lasta taputtaa päähän. Mä en tienny mitä ne tekee ja apua, et ne oli ihan outoja, mut nyt kyllä jo on jo luontevampi, mutta silti aikuisten kaa on helpompi olla. T7

-- yllättävän paljo aikaa tommonen opetusharjoitteluki vie, et vaik ne on tavallaan ne muutamat tunnit mitä käydään tekemässä, et jotenki se aika mikä siihen käytetään muuten, pään sisällä pyörittelee koko ajan niitä. T7

En oo ehtiny harjoittelee. Se mua häiritsee. -- soittamiseen ei jää aikaa. Ja se on semmonen erilainen asia mitä mä kuvittelin, ku mä tulin tänne, et täällä ehtis soittaa. Tää on kauheen monipuolista -- et hirveen paljon kaikkee erilaista musiikkia, mut en mä ehi harjoitella. T7

#### 4.5.2 Opiskelun ahdistus

Aineiston oppimiskokemuksissa ahdistuksen tunteella ja sen käsittelyllä on tärkeä sija oppimisen syvenemisessä. Tähkä (1997, 148) määrittelee ahdistuksen itsen affektiivisena vasteena olemassaoloonsa tai tasapainoonsa kohdistuvaan uhkaan. Ahdistus on siis motivoiva ylyke ottaa käyttöön ja kehittää varusteitaan itsekokemuksen parantamiseksi ja suojaamiseksi. Se on siten siis itsen var-tija ja keskeinen mielen rakentumista motivoiva voima.

Ahdistus ja sen käsittely on tämän määritelmän valossa positiivinen, kehitystä eteenpäin ajava voima ja näin ollen opiskelun ja oppimisen tuloksellisuudelle välttämätön prosessi. Tämä on kiinteästi yhteydessä edellä käsiteltyyn haasteellisuuden ja vaativuuden kokemukseen. Kukapa haluaisi ahdistua ja vaatia itseltään vaikeaa kasvu- ja kehitysprosessia. Täysin ilman ahdistusta ei muutosta kuitenkaan tapahdu. Oppiminen, joka nimenomaan tähtää aktiiviseen muutokseen ja uuden rakentumiseen, tuo mukanaan ahdistusta, koska pohdinta saattaa herättää epävarmuuden tunteita ja muutosprosessia vastustavia reaktioita (vrt. Rauste-von Wright ym. 2003, 225). Seuraava esimerkki kuvaa, kuinka omien kokemusten ja oman opitun reflektointi voi olla vierasta ja oman mukavuusalueen ulkopuolella.

Haastattelija: Miten sä kuvailisit tätä vuotta niin ku omien opintojen kannalta?  
Opiskelija T5: tosi kiireinen. Että. En mä tiedä... tykkää puhuu tällasii juttui.

Myös Bernard (2009), joka on tutkinut narratiivista kirjoittamista reflektion välineenä, tuo esiin sen, kuinka reflektioiva työtapa opettajaksi kasvussa on haastavaa ja osa opiskelijoista saattaa vastustaa sitä. Osa opiskelijoista kokee hänen mukaansa reflektoinnin aluksi vaikeaksi, eikä myöskään siihen motivoituminen ole aina helppoa, koska sen hyödyllisyys ei välttämättä heti näyntyä. Tähkä (1997) nostaa ahdistuksen keskeiseksi olemukseksi sisällön puutteen: se on itsen vastaus sellaisiin vaaroihin, joilta puuttuvat adekvaatit käytettävissä olevat idearepresentaatiot. Tämä tuntemattamasta vaarasta varoitettava signaali häviää, kun vaara tulee riittävästi representoiduksi. Tämä tapahtuu joko uusien representaatioiden muodostumisen kautta tai torjuttujen representaatioiden tullessa tiedostetuiksi. (Tähkä 1997, 149.) Tätä prosessia kuvaa osuvasti opiskelija 7 oppimistehtävässä.

Kaiken kaikkiaan tämä projekti oli ehdottomasti kaikkein ahdistavin, stressaavin, vaikein ja pelottavin kaikista tähänastisista projekteista, mutta silti se oli kaikkein antoisin. Omat onnistumisen ja selviytymisen tunteet olivat jälkeensä huikeat ja mitä enemmän perspektiiviä projektiin saa, sitä enemmän näkee sen pinnan alle ja ymmärtää oppimaansa. (T7 oppimistehtävä)

Opiskelijan kysymys ”olenko valinnut oikean alan” on samalla sekä ahdistava että oman ammatti-identiteetin muotoutumisen kannalta välttämätön kysymys. Kysymyksen pohtiminen on tärkeää ja sille pitäisi myös olla tilaa ja tukea. Ahdistus ja motivaatio tuntuvat kytkeytyvän kysymykseen: *mikä minusta tulee isona?*

Ajatukset siitä, onko valittu ala oikea ja itselle sopiva, kuuluvat usean opiskelijan pohdintoissa ja kokemuksissa.

-- kyllähän mä tästä ihan nautin, mutta ei sitä tiedä ihan vielä, mikä itestä tulee isona, tietääköhän sitä sitte koskaan. T8

-- et on jo luontevampi, mutta silti niin ku aikuisten kaa on helpompi olla. En mä oikeen tiä, et onks tää nyt just se mun uravalinta sitte mutta. -- Mut kyl niist lapsistaki saa semmosia ilonhetkiä, että kun niitten jutut on kyl välillä ihan mahtavia. T7

Et et mä en oo viel löytäny itestäni sitä -- muskariopettajaa. Et se ei ehkä ookaan mua varten se juttu. Tai sitte se on vasta tulossa tai jotain. En mä tiä. -- Siel ehkä vähän tollee vanhempien lasten kans, must tuntuu, et niihin saa jotenki ehkä enemmän kontaktia jotenki tai mä saan paremmin kontaktii. Tai emmä tiä, onks se siitäkää. T9

Välil jotenki ajautuu miettimään, että mitä mä oikeen tässä teen, että onks tää nyt sitä, mitä mä haluan tehdä tai sitä mitä mun pitäis tehdä, tuhlaanks mä aikaani vai käytäns mä sitä oikein. Mut kyl mä oon sitä mieltä, et tuol Metropoliassa, ni tää on kyl sillee mulle ehkä paras paikka tää just tää varhaisiänmusiikkikasvatus. Mä oon kyl oppinu paljon, mä tiedän sen. Mä oon saanu tosi paljon uutta näkökulmaa asioihin, mitä mä en usko, et mä oisin saanu, jos mä oisin mennä sinne soitinpedagogiikka puolelle. Mun piti silloin valita, et kumpaa mä meen, ku mä hain molempiin. Mä pääsin molempiin, ni sit mä jotenki, vaan päätin, et mä haluan nähdä vähän enemmän ku sen. T9

-- en mä oikein tiedä, et oonks mä mikään opettaja vielä, vai tuleeko musta edes mitään opettajaa. T1

#### 4.5.3 Kriittisyys oppimista tukevana ja/tai estävänä tekijänä

Opiskelijat työstävät sisältöä ahdistuksen tunteille tämän tutkimuksen tulosten mukaan esimerkiksi kriittisen asenteen kautta. Tämä voi auttaa ahdistusta herättäneen ilmiön tai tilanteen tiedostamiseen johtavaa prosessia, mutta näyttää siltä, että se voi myös toimia tätä tiedostamista vastustavana voimana estäen prosessin etenemistä ja siirtäen vastuuta pois itsestä.

Jotta opiskelija voisi käyttää opetustilanteita oman oppimisensa materiaalina riittävän hyvän opettajuuden saavuttamiseksi, on hänen voitava suhtautua kriittisesti opettajiinsa ja heidän taitoihinsa. Toisaalta taas hänen on voitava luottaa koulutuksensa laatuun säilyttääkseen opiskelumotivaationsa. Tukeakseen tätä ristiriitaista prosessia korkeakouluopettajan asiantuntijuuden on sisällettävä myös "kasvualustana toimimisen funktio", oman opettajuuden prosessien avaaminen opiskelijan käyttöön (vrt. Loughran 2006) sekä sen sietäminen, että opiskelijat todellakin saavat "itse löytää musiikkinsa" (ks. Sinkkonen 1997).

-- ei meille kuitenkaan sitte oikeen sitte selvennetty ja olikohan opettajalla tietysti iteläkään siihen vastausta, et miten se sitte oikeesti toimii. T2

Kriittiset kysymykset ja asiantuntijuuden ytimen pohdinta haastavat opiskelijaa tarkastelemaan vaativaa opetustilannetta, sen vaatimaa ammattitaitoa ja asiantuntijuuden ulottuvuuksia eri näkökulmista. Hän myös, ehkä huomaamattaan, asettaa itsensä ja kehittyvän opettajuutensa alttiiksi samalle kriittiselle tarkastelulle – kuinka perustelen nämä pedagogiset valinnat tai mitkä ovat opetukseni taustalla vaikuttavat arvot ja etiikka.

Opiskelija on kehittyvän opettajuutensa kanssa prosessoinnin myrskynsilmässä, jossa pyrkimys autonomiaan ja tarve ohjaukseen ja valmiisiin "totuuksiin" vetävät häntä eri suuntiin. Opiskelijan on saatava riittävän turvallinen olo koulutuksen merkityksestä asiantuntijuutensa kehittämisessä, jotta hän jaksaa motivoitua ja haastaa itseään kokonaisvaltaisesti oppimisprosessiin. Toisaalta hänen on säilytettävä ja kehitettävä kriittistä ajatteluaan voidakseen reflektoida näkemäänsä ja kokemaansa. Epävarmuuden tunteet, joita kokemuksellinen ja tutkiva oppiminen ilman valmiita vastauksia voi saada aikaan, voivat saada myös epäilemään ja kyseenalaistamaan kouluttajien pedagogista osaamista ja koulutusta kokonaisuutena. Opettajan ammatin vaativuus ahdistaa, ja oma pedagogisen ammattitaidon hidas rakentuminen ja omat edellytykset sen syventämiseen pelottavat. Tätä kuvaa hyvin opiskelija T2:

-- jotkut harjoitteet jo on semmoisia, että välillä saattaa viedä jo valmiiks kaikki mehut pois, ku pitäis lähteä jotenkin leijumaan tai liitelemään tai tekemään jotain tämmöstä, josta mä en koe että on välttämättä ihan hirveesti kuitenkaan mulle tässä vaiheessa. Ekanakin me ollaan monia niitä juttuja tehty moneen moneen kertaan ja sitten tietysti mikä on tosiasia, joskus miettii sitä, että mites oikeestiki, että onkohan meidän kouluttajat sitten, kuka ikinä niitä vetääkin niin testannut niitä asioita todellakin esim. lasten kanssa, että miten ne toimii. T2

-- koska se on kuitenkin aika suuri osa tätä työtä ja joskus tuntuu, et se jää vähän takalalle todella se arki, mitä on kun pitäis opettaa monta monta tuntia viikossa monta viikkoa vuodessa muskariryhmiä. Ja tässä vaiheessa, ku siihen ei ole semmosta rutiinia, ni se on usein ihan hirveen raskasta ja vie paljon mehuja ja siltä kannalta se, että voi soveltaa tai ei edes soveltaa vaan ottaa vaan suoraan ja tehdä, on tosi hyvä juttu. T2

Toisaalta kriittisyys on myös erittäin tärkeä prosessoinnin työkalu ja hyvänä moottorina se auttaa opettajuuden rakentumisessa.

-- se ihminen joka tommosta koulutusta antaa, ni että se on oikeesti perehtyny kyseiseen soittimeen tai kuvataiteeseen tai draamaan, et se on ihan oikeesti sen asian ekspertti, että esimerkiks kanteleopetuksesta, ni mun mielestä mielenkiintoisinta on ollu ne kanteleopettajat, jotka oikeesti on siis kanteleopettajia nimenomaan ja tekee myöskin töitä tollasten pienten lasten kanssa, koska niillä on kuitenkin aika erilainen käsitys siitä jutusta kuin mitä muskariopettajalla on. T1

#### 4.5.4 Vastuun ottaminen omasta oppimisesta

Haastateltavien kerronnasta nousee esiin opinnoista ja oppimisesta vastuun ottaminen, johon konstruktivistisesti rakentunut koulutus haastaa opiskelijan. Oman persoonan, ajattelun ja kokemusten kautta seuloutuva tiedonrakentumisen malli edellyttää opiskelijan omaa aktiivista panosta. Tähän vastuun ottamiseen liittyy monenlaisia ulottuvuuksia: toisaalta vastuuta opintojen etenemisestä, niiden aktiivisesta suuntaamisesta ja niihin sitoutumisesta ja toisaalta tutkivan asenteen ylläpitämisestä ja ruokkimisesta – itsensä haastamisesta reflektointiin ja uusien oppimistavoitteiden asettamisesta. Tämä vastuu tulee opintojen edetessä yhä painavammin opiskelijan kannettavaksi, myös konkreettisesti esimerkiksi opetustilanteiden suunnittelun ja toteutuksen osalta. Tätä kuvaa

opiskelija T6: *”Kyllä paljon rankempi vuosi että. Että ku on ollu jotenki iso vastuu koko ajan.”*

Ja siis eniten mun pitäis ite tajuta se omas aikatauluttamises, miten mä mihinki, miten paljon mä pystyn ottamaan juttuja. Et sitä mä en oo viel oppinu tekemään sillee, et mä jaksaisin sen kaiken tehdä. Mut ehkä mä viel opin. T9

-- kauheesti on saanu kaikkee tietoo ja se niinku jäsenitelemättömänä jossain pinossa tuolla perukoilla, et apua mikä kuuluu mihinki -- kyllähän käsketäänkin miettimään, että mitä kaikkee me ollaan opittu siitä ja näin mutta en mä sitä kyllä tee. T7

Tie tutkivan oppimisen aktiiviseen ja vastuulliseen oppimispolkuun sisältää monia mutkia ja kompastuskohtia, joita koulutusrakenteella ja -suunnittelulla sekä oppimista tukevilla interventioilla voidaan helpottaa. Tämä kuitenkin edellyttää näiden kompastuskohtien näkemistä oppimisprosessiin kuuluviksi vaiheiksi, ei siitä irrallisiksi häiriötekijöiksi. Tämä näkökulma ohjaa näiden vaikeampien vaiheidenkin ylittämistä vuorovaikutuksessa ratkaisuja etsien. Opiskelijoiden kokemusten pohjalta nousee esiin kolme aluetta, jotka heidän situaatiossaan näyttävät keskeisinä opinnoista vastuun ottamisen kannalta. Huomion arvoista on se, että samallakin opiskelijalla voi olla erilaisia kykyjä ottaa vastuuta riippuen oppimispolun vaiheesta tai opintojen osa-alueesta.

### **1) Opiskelija tarvitsee vielä runsaasti tukea hahmottaakseen oman vastuunsa oppimisensa mahdollistamisessa tai opintojensa etenemisessä.**

Omasta oppimisesta vastuun ottamiseen ohjaaminen aiheuttaa turhautumista ja suuttumustakin.

En mä tuu koskaan suhtautumaan tähän kouluun niin ku mun työpaikkaan, koska ei tää ole mun työpaikka, tää on mun opiskelupaikka. Jos mä eläisin mun unelma-yhteiskunnassa, ei mua pakotettais kouluttamaan itseäni mihinkään ammattiin, vaan vaa mä saisin tehdä omia juttuja, omaa proggista ihan mitä tahansa se nyt olisikaan. T4

Kouluttaja ja koulutuksen suunnittelija joutuu usein kysymään, miten voisi parhaiten tukea opiskelijaa tämän elämässä ja opinnoissa tilanteessa, johon liittyvät esim. opiskelumotivaation ongelmat. Ryhmätilanteelle ja omalle kokemukselle ja sen reflektoinnille rakentuva koulutus edellyttää läsnäoloa ryhmässä, yhteisiin sääntöihin ja ryhmätöihin sopeutumista, joka saatetaan kokea ”koulumaisena” ja tiukkanakin. Oppimisryhmäprosessissa läsnäolon edellyttäminen opintosuorituksen saamiseksi tuntuu herättävän joissakin opiskelijoissa suuttumuksen tunteita, vaikka toisaalta ymmärrys läsnäolon, ajoissa tunneille saapumisen ja osallistumisen merkityksestä ryhmän oppimisprosessille olisikin periaatteellisella tasolla olemassa.

Mul oli vaan silloin jotenki, mitäköhän kaikkee mul oli, mä jouduin jättää senkin kesken. En päässy niille kaikille tunneille. T9

-- mä en usko koskaan, et mä tuun tekemään esimerkiks semmosta työtä, missä mä oon niin ku tosi selkeesti semmosessa suhteessa, et on tosi selkee auktoriteetti mun

yläpuolella ja mä teen mitä se haluaa, että kyl se varmaankin sit se oma firma sitte lähempänä totuutta on siinä kohtaa. T4

Kyllä mä luulen et jos tää olis mun työpaikka, niin mä oisin saanu potkut jo aikaa sitte. T4

## **2) Opiskelija huomaa ja tiedostaa opiskeluotteessaan muutostarpeen, mutta ei kykene omin avuin toimimaan toisin.**

Moni opiskelija huomaa oman panoksensa riittämättömyyden ja sen vaikutukset oppimistuloksiin, mutta on kykenemätön itse saamaan muutosta aikaan asiassa. Toisaalta on tarve koostaa, reflektoida ja integroida opittua ja koettua jo olemassa oleviin tiedonrakenteisiin, mutta tähän liittyvä oppijan oman aktiivisen roolin ottaminen ja siitä vastuun kantaminen on haastavaa.

-- kauheesti on saanu kaikkee tietoo ja se niinku jäsenitelemättömänä jossain pinossa tuolla perukoilla, et apua mikä kuuluu mihinki -- kylhän käsketäänkin miettimään, että mitä kaikkee me ollaan opittu siitä ja näin mutta en mä sitä kylä tee. T7

Et sit opettajat on sanonu tosi usein, että mun kannattais tehdä semmosii avaavii tuntu-suunnitelmia -- aina ku mä käyn observoimassa, ni kirjoittaa, et mitkä on ollu niit opettajan tavoitteita. Must ne tuntuu toisinaan niin työläiltä, et sit ku on muutenki niin hirveest hommaa täs koulussa ja töissä. T10

Opiskeluotteessa voi olla kehittämistä myös oman opiskeluaiakataulun tai priorisointien suhteen, joilla myös on selkeä vaikutus oppimistuloksiin.

-- kevään loppu oli mulle tosi haastavaa aikaa, ku mä olin niin paljo kipeenä ja mul oli niin paljo työjuttuja, et sitte koulu meinas jäädä aivan toissijaiseksi siinä ja mä sain tosiaan kaikki esseeki palautettuu ihan viime tingassa. T10

Mut sit mua harmittaa toisaalt toiki viikonloppu oli sellanen, et mä jo silloin aloin sairastelee -- mä en muuten sitte tohon -- hirveest pystyny osallistuu. Ja se mua harmittaa tosi paljo et mä oisin enemmän halunnu olla osallisena siinä. T10

Ku mä oisin ollu kiinnostunu kuulee -- niistä luennoista -- Mä en sitte [opettajan nimi] kuullu ollenkaan. Mikä harmittaa tosiaan hirveesti -- et siinki sit sai paljo näkökulmaa siihen omaa opetukseen ja opettajuuteen. Niitten keskustelujen kans mut niistki mua harmittaa että mä en kaikkii niihin päässy. T10

Ja siis eniten mun pitäis ite tajuta se omas aikatauluttamises, miten mä mihinki, miten paljon mä pystyn ottamaan juttuja. Et sitä mä en oo viel oppinu tekemään sillee, et mä jaksaisin sen kaiken tehdä. Mut ehkä mä viel opin. T9

## **3) Ristiriitaiset tunteet koulutusta tai valittua alaa kohtaan estävät riittävän motivaation syntymisen.**

Tässä kohdassa on muistettava, että voimakasta koulutuksen uudistustyötä kohtaan heränneet epäilykset ja ennakkoluulot ovat vaikuttaneet juuri tässä tutkimuksessa haastateltujen opiskelijoiden arjessa (ks. luku 4.4.4, koulutuksen uudistamisen vaikeuksista myös luvussa 5.3).



Vastuunottamisen vaikeus voi liittyä pohdintoihin siitä, onko valittu ammattiala se oikea, millaiseen opettaja-rooliin sovin tai minkä ikäisten opettajana näen itseni tulevaisuudessa:

Mä en niin ku yhtään yritä parastani, paitsi silloin, ku mä oon lasten kanssa, ni silloin ei voi feikata, et oon oikeesti siinä tilanteessa, mutta siis kirjalliset tehtävät ja tällaset ni, mulle on ihan sama miten ne menee. -- Se on kai just sitä, ku en mä tiedä, mitä mä haluisin tehdä. T7

Välil jotenki ajautuu miettimään, että mitä mä oikeen tässä teen, että onks tää nyt sitä mitä mä haluan tehdä tai sitä mitä mun pitäis tehdä, tuhlaanks mä aikaani T9

Must on tosi kiva opettaa mut lähinnä must on kiva opettaa niin ku -- soittoa. Et et mä mä en oo viel löytäny itestäni kuitenkaa sellast muskariopettajaa. Et se ei ehkä ookaan mua varten se juttu. Tai sitte se on vasta tulossa tai jotain. En mä tiä. -- Siel ehkä vähän tollee vanhempien lasten kans, must tuntuu, et niihin saa jotenki ehkä enemmän kontaktia jotenki tai mä saan paremmin kontaktii. Tai emmä tiä onks se siitäkää. T9

Toisaalta opiskelijalla voi olla hyvinkin ristiriitaisia kokemuksia soveltuvuudestaan alalle tai ammattialan sopivuudesta omiin päämääriin ja toiveisiin: kuten opiskelija T4 toteaa, *"aina on kaks puolta"*. Vaikka hänellä onkin jo kokemuksia tärkeästä pedagogisesta opista ja sen mukanaan tuomasta kompetenssista ja jopa konkreettisesti avautuneista työtilaisuuksista jo opiskeluaikana, on haastavaan vuorovaikutteiseen ja läsnäoloa vaativaan oppimisprosessiin suostuminen silti vaikeaa ja vaatii tukea.

-- myös vaikee suhtautua, vaikee niin ku saada itseni tekemään jotain, mistä mä aatelen, että tää ei nyt suoraan oo sitä, mitä mä haluan tai mistä mä hyödyn ---koko ajan samalla mä siis saan ihan hirveesti kuitenkin esimerkiks, se pedagoginen määrä mikä täältä tulee ni se on ollu siis ihan huimaa. En mä usko, et mä mistään koulusta olisin saanu näin paljon pedagogista oppia esimerkiks -- ja se on auttanu mua ihan hirveesti ja mä oon saanu paljon töitä esimerkiks ja ihan suht mielenkiintoisiaki töitä sitä kautta. Et aina on niin ku kaks puolta tässä asiassa et ei saa koskaan kärjistääkään. T4

#### 4.5.5 Yhteenveto ja pohdintaa - Haasteena vastuun ottaminen, kriittinen asenne, ahdistuksen käsitteleminen ja haastellisuuden hyväksyminen

Opiskelijan situaatio, opiskeluvaihe ja sen hetkinen elämäntilanne toimii hänen kokemustensa ja ajatustensa näyttämönä ja asettaa myös sen tulkintahorisontin, johon hänen kokemuksiaan on peilattava. Jokaisen opiskelijan tilanne on ainutkertainen synteesi hänen kokemuksiaan, aikaisempaa elettyä elämää ja hänen oman persoonallisen otteensa vaikutusta, joka on näkyvissä opiskelijan omassa merkitysverkostossa (liite 3). Näistä merkitysverkostoista nousee kuitenkin sellaisia keskeisiä elementtejä, joilla on tavalla tai toisella vaikutusta kaikkien opiskelijoiden oppimisessa. Näiden kautta voimme muodostaa opettajaksi oppimiseen keskeisesti vaikuttavista tekijöistä yleisempää kuvaa. Seuraavat haastateltujen opiskelijoiden elämäntilanteeseen liittyvät ja siinä vaikuttavat tekijät näyttävät opettajaksi oppimisen kannalta keskeisiltä: opiskelun haasteellisuuden ja vaativuuden tiedostaminen, ahdistuksen tunne, kriittinen asenne ja sen vaikutukset sekä opinnoista vastuun ottamisen merkitys.

Musiikkipedagogiksi opiskelun vaativuus (ks. myös luku 4.3.3) ja sen näkeminen osana opiskelijan kokonaisuutta ja elämäntilannetta on tärkeää paitsi opiskelijalle itselleen myös koulutussuunnittelun ja koulutuksen ammattilaisille. Jokaisen opiskelijan elämäntilanteessa, opiskelussa tai suhteessa ammatti-identiteetin kehittymiseen on sellaisia ainutkertaisia, vain tämän opiskelijan kohdalla toteutuvia yhdistelmiä, jotka tuovat haastavuuden ja erityisen vaativuuden kokemukset hänen tilanteeseensa.

Ahdistus ja sen käsittely on opiskelijoiden oppimiskokemusten mukaan positiivinen, kehitystä eteenpäin ajava voima ja siis opiskelun ja oppimisen tuoksellisuudelle välttämätön prosessi (ks. myös Tähkä 1997, 148; Schein 1996). Tähkä (1997) nostaa ahdistuksen keskeiseksi olemukseksi sisällön puutteen: se on itsen vastaus sellaisiin vaaroihin, joilta puuttuvat adekvaatit käytettävissä olevat idearepresentaatiot. Tämä tuntemattomasta vaarasta varoittava signaali häviää, kun vaara tulee riittävästi representoiduksi. Tämä tapahtuu joko uusien representaatioiden muodostumisen kautta tai torjuttujen representaatioiden tullessa tiedostetuiksi. (Tähkä 1997, 149.) Opiskelijat työstävät sisältöä ahdistuksen tunteille tämän tutkimuksen tulosten mukaan esimerkiksi kriittisen asenteen kautta. Tämä voi auttaa ahdistusta herättäneen ilmiön tai tilanteen tiedostamiseen johtavaa prosessia, mutta näyttää siltä, että se voi myös toimia tätä tiedostamista vastustavana voimana, estäen prosessin etenemistä ja siirtäen vastuuta pois itsestä. Tämän tulkinnan kanssa yhteneväisiä tutkimustuloksia esittää Bouij (1998). Hän kuvaa tutkimuksessaan sisältökeskeiseen opettajaorientaatioon liittyvän kriittisyyden helposti tulevan esille opettajien ja koulutuksen syyttämisenä, itsestä pois päin suuntautuvan tarkastelun korostumisena, kun taas oppijakeskeiseen orientaatioon liittyy helpommin rakentavan ja kehittävän kriittisen asenteen tuoma prosessointi.

Haastateltavien kerronnasta nousee esiin opinnoista ja oppimisesta vastuun ottaminen, johon konstruktivistisesti rakentunut koulutus haastaa opiskelijan. Oman persoonan, ajattelun ja kokemusten kautta seuloutuva tiedonrakentamisen malli edellyttää opiskelijan omaa aktiivista panosta. Tähän vastuun ottamiseen liittyy monenlaisia ulottuvuuksia: toisaalta vastuuta opintojen etenemisestä, niiden aktiivisesta suuntaamisesta ja niihin sitoutumisesta ja toisaalta tutkivan asenteen ylläpitämisestä ja ruokkimisesta – itsensä haastamisesta reflektointiin ja uusien oppimistavoitteiden asettamisesta.

Keskeistä edellä esitettyjen tutkimustulosten pohjalta on kiinnittävä koulutussuunnittelussa huomiota seuraaviin aspekteihin: oppimista tukevan kriittisyyden mahdollistaminen, autonomiaa ja oppimisesta vastuun ottamiseen ohjaaminen sekä opiskelijan tukeminen ahdistuksen, riittämättömyyden, epätydellisuuden ja keskeneräisyyden tunteiden sietämisessä ja käsittelemisessä (vrt. mm. Cantell 2010, 84; Schein 1996).

Näitä keskeisiä opiskeluvaiheissa vaikuttavia tekijöitä voidaan tarkastella seuraavien nelikenttien kautta.

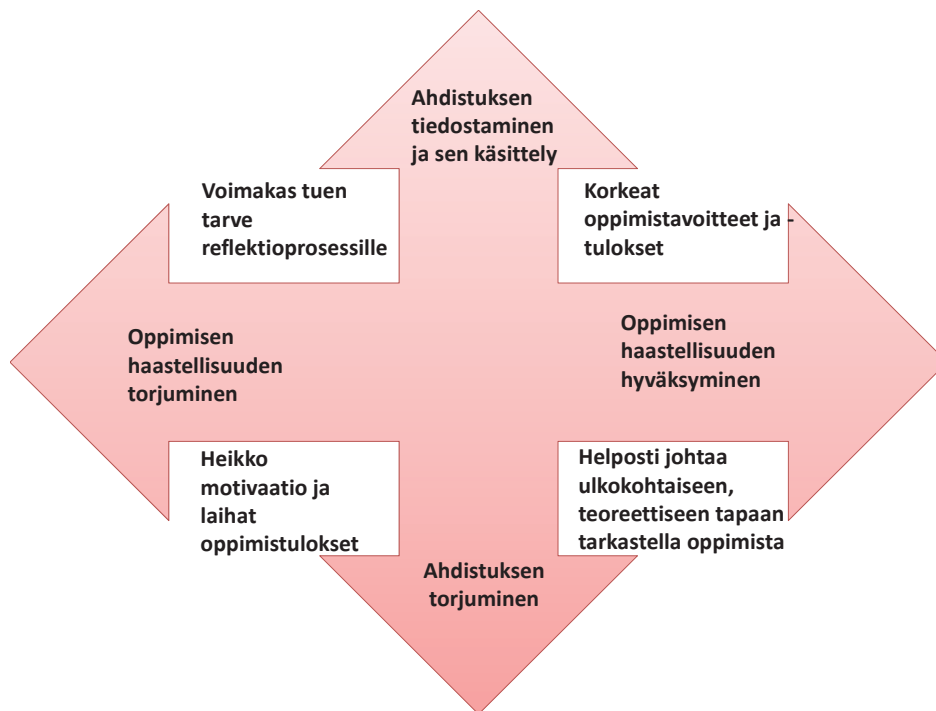


KUVIO 16 Vastuun ottamisen ja kriittisen asenteen merkitys oppimiselle

Oppimistuloksiin, motivaatioon ja opintojen etenemiseen vaikuttaa positiivisesti tutkivan opiskeluotteen mahdollistava kriittinen asioiden tarkastelu. Kun tähän yhdistyy halu ja kyky ottaa vastuuta omasta oppimisesta ja opintojen suunnittelusta, nämä vahvistavat toistensa positiivista vaikutusta.

Sen sijaan pelkkä kriittinen asenne, ilman vastuun ottamisen halua tai kykyä, johtaa helposti kritiikin kohdistumiseen pääasiassa pois itsestä heikentäen reflektiivisiä mahdollisuuksia kehittymiselle. Tässä opiskelija tarvitsee paljon tukea oppimisprosesseilleen.

Jos taas tutkivaa asennetta ja kriittisyyttä on vähemmän, on suuri merkitys sillä, kuinka paljon opiskelija ottaa itse vastuuta opinnoistaan, kuinka suuri motivaatio oppimiseen hänellä on. Motivaation ja oman aktiivisen otteen kautta hänellä on tuen avulla paremmat mahdollisuudet opetella tutkivaa asennetta ja kriittistä tarkastelua ammattitaidon kasvattamiseksi. Opiskelijan oppimistuloksilla on heikoimmat mahdollisuudet, jos kriittisyyteen ei löydy motivaatiota ja opinnoista vastuun ottaminen on kovin vaikeaa.



KUVIO 17 Ahdistuksen käsittelemisen ja haastellisuuden hyväksymisen merkitys oppimiselle

Ahdistus vaikuttaa positiivisesti oppimistuloksiin vain, jos sitä kyetään tiedostamaan ja käsittelemään. Tämä kysyy motivaatiota, koska se on vaativaa työtä. Jotta tällainen motivaatio syntyisi, on hyväksyttävä prosessin haasteellisuus. Asioiden oppiminen ja opitun syveneminen vaatii reflektiota. Vaikka teoreettisella tasolla tiedostaisi tämän, on syvälinen oppiminen ilman ahdistuksen käsittelyä kuitenkin mahdotonta. Pelkkä ahdistus ei tietenkään ole tavoite sinänsä; jos sitä ei näe haasteelliseen prosessiin kuuluvana, ammattitaitoon johtavan oppimispolun välttämättömänä, mutta antoisana osana (vrt. survival anxiety Schein 1996), se ainoastaan vie voimia syventämättä oppimista.

## 5 TUTKIMUSTULOKSIA - TEEMA 2: KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN

Olen jo tämän tutkimuksen johdannossa ja tausta-osassa tuonut esiin työelämästä nousevia tarpeita musiikkipedagogin ammatti-identiteetin ja osaamisen uudelleenlaiselle tarkastelulle. Tässä luvussa syvennyn siihen, miten olen tähän haasteeseen pureutunut työssäni Metropolia Ammattikorkeakoulussa.

Tämä toimintatutkimus perustuu luvussa 2 esiin tuomiini tausta-ajatuksiin opettamisesta ja oppimisesta ja sen metodologisia näkökulmia olen käsitellyt luvussa 3.5. Keskeisenä tässä tutkimusteemassa on se, millaisia koulutuksellisia kysymyksiä ja näiden ratkaisemiseen tähtääviä interventioita opiskelijoiden oppimisen tukemiseen keskittyvä koulutuksen kehittämistyö on nostanut esiin. Tutkimuksen lähtökohdissa esiin tuomani muutonhaasteet, jotka kohdistuvat musiikkipedagogin ammattitaitoon työelämästä, ovat olleet vaikuttamassa koulutuksen kehittämisen pitkälliseen ja vaativaan prosessiin, joka jatkuu tämän väitöskirjan valmistumisen jälkeenkin. Tämän luvun tarkoitus on kuvata musiikkipedagogikoulutuksen kehittämistyön vaihetta vuosina 2007–2011 ja nostaa esille kehittämistä provosoineet haasteet sekä niiden ratkaisemiseen tähtäävät toimenpiteet.

Keskisimpinä kehittämiskohteina nousivat esiin rakenteiden ja käytänteiden kehittäminen vastauksena seuraaviin toimintatutkimusprosessin alussa havaitsemiini koulutuksen ongelmakohtiin (toimintatutkimuksen etenemisen maamerkeistä ks. kuvio 7):

- Opiskelijoiden on vaikea hahmottaa pedagogista kehittymistään ja opettamisen hiljaisen tietämisen hallintaan liittyvää oppimistaan
- Opiskelijalle ei muodostu eheytyneitä oppimiskokemuksia, joissa kaikki hänen oppimansa niin musiikilliset kuin pedagogiset taidot ja tiedot rakentaisivat samaa ammatillisen tiedon kokonaisuutta. Tämä johtaa motivaatio-ongelmiin ja turhautumiseen oman oppimisen suhteen sekä vaikeuttaa ammatti-identiteetin muotoutumisprosessia.
- Musiikin opettamisen ammatillisen tiedon maastossa opiskelijat saattavat pitää pedagogista ammattitaitoa ja siihen liittyviä tiedon muoto-

ja musiikillista substanssiosaamista ja sen opettamista vähempiarvoisena tai jonkinlaisena syntymälahjana (tai lahjattomuutena).

Tämän tutkimusprosessin kanssa rinnakkain on Metropolia Ammattikorkeakoulussa käynnissä pedagoginen uudistustyö, jossa pohditaan myös sitä, millä ammattinimikkeellä uudella tavalla yhteiskunnalliseen tarpeeseen vastaavaa musiikin opettamisen asiantuntijuutta tulisi kuvata. Oppija- ja opetuskontekstilihtöiseen pedagogiseen tausta-ajatteluun viitataan termillä *laaja-alainen musiikkikasvatus*, jonka käyttöön ottoa käsitelin jo luvussa 1.3. Edelleen pohdinnassa on se, miten kuvata sellaista musiikin opettamisen aluetta, jossa otetaan alkuaskeleita musiikin maailmassa iästä tai instituutiosta riippumatta. Tälle ammattiosaamiselle ei ole vielä keksitty sopivaa nimikettä. Tätä kirjoittaessani Metropolia Ammattikorkeakoulussa on käytössä tämän alueen ammattilaiseksi valmistuvalle tutkintonimike *musiikkipedagogi AMK, erikoistumisalana varhaisiän musiikkikasvatus ja taiteen soveltava käyttö*. Varhaisiän musiikkikasvatuksen ammattitaidossa keskeisen osan muodostaa *musiikin alkeis- ja ryhmäopetukseen liittyvä asiantuntijuus*, jonka tärkeänä toimintaympäristönä on *varhaisiän musiikinopetus*, mutta myös *ikäihmisten musiikkitoiminta, erityismusiikkikasvatus tai instrumentin alkeisopetus* voivat kuulua tämän opetusalueen piiriin. Olen käsitellyt näihin nimikkeisiin liittyvää problematiikkaa tarkemmin jo luvussa 2.3.

## 5.1 Muutokset koulutussuunnittelua ohjaavissa rakenteissa ja käsityksissä

### 5.1.1 Koulutuksen uudistamisen alkusysäys

Aloittaessani musiikkikasvatuksen lehtorina syksyllä 2007 Helsingin Ammattikorkeakoulu Stadiassa (1.8.2008 alkaen Metropolia Ammattikorkeakoulu) tuli eteeni opetussuunnitelmauudistus. Vastuuopettajana tehtävänäni oli tarkistaa ja tehdä muutokset varhaisiän musiikkikasvatuksen erityisalueiden opintoihin (muut OPSissa olevat opintojaksot ovat yhteneväisiä muiden musiikkipedagogin erikoistumisalojen kanssa).

Jälkikäteen ajatellen suurin muutos konkretisoituu opetussuunnitelman näkemisessä hyvän opetuksen mahdollistajana, riittävän joustavana työkaluna, tiukan ohjaavan ja säätelevän funktion sijasta (vrt. mm. Ropo 2009b). Kyseessä olikin lähinnä uudistus suhteessa opetuksen toteuttamisen käytänteisiin ja opiskelijan oppimisen tukemiseen, kuten tästä luvusta 5 käy ilmi.

Uudistamistarpeeseen vaikutti sirpaleisena hahmottuva, monia pieniä opintojaksoja sisältävä opetussuunnitelma, josta eivät kaikkien opintojaksojen sisältöjen erot suhteessa toisiinsa välttämättä avautuneet. Myös havaintoni siitä, että opiskelijoiden käsitykset oppimisesta, opettamisesta ja ammattitaidosta näyttivät kiinnittyvän pääasiassa opittuihin malleihin, konstruktivistisesti rakentuneen ammatillisen osaamisen sijaan, saivat minut pohtimaan muutoksia käytänteissä. Opetussuunnitelma tuntui antavan heikon tuen opiskelijan am-

matillisen narratiivin muokkausprosessille, jolla oman ammatti-identiteetin rakentaminen tapahtuu. Lisäksi tutkivan oppimisen näkökulmaa opetuksessa oli vaikea toteuttaa sirpaleisessa, mallioppimiseen nojaavassa ja tiukasti opettavien lasten iän mukaan rakennetussa opetussuunnitelmassa. Näiden havaitsemieni puutteiden vuoksi muutin opetussuunnitelmassa niitä osia, joihin saatoinkin vaikuttaa. Tekemilläni muutoksilla etsin suuntaa, jossa opetussuunnitelma toimisi paremmin *työkaluna* narratiivisen opettamisen ja tutkivan oppimisen korkeakouluopetuksessa.

### 5.1.2 Sirpaleisesta opetuksen toteutuksesta oppimisen tukemiseen

Havaitsin musiikkipedagogikoulutuksessa tarpeen näkökulman muuttamiseen opintojaksoista tai suoritustavoista opiskelijan oppimiseen. Tähän suuntaan ohjasivat huomioni siitä, että annetusta suuresta opetusmäärästä huolimatta opiskelijat ilmaisivat osaamattomuuden ja kykenemättömyyden tunteita lisääntyvän osaamisen kokemuksen sijasta. Koska koulutusten perinteisenä mallina on yleisesti ollut opintojaksoihin ja opetettaviin asioihin keskittynyt malli, joilla yhteismitallista osaamista ja ammattitaitoa on ajateltu saavutettavan samanlaisen ”ohjelman” kautta, vaikuttaa tämä käsitys usein myös musiikkipedagogikoulutuksen taustalla. Tällaisen näkökulman ongelmana on mielestäni koulutuksen toteuttamisessa ja opetussuunnitelmatyössä huomion liiallinen kiinnittyminen opintojaksojen sisältämän informaation tai formaalin opetuksen toteuttamisrakenteen määrittelyyn. Hakkarainen ym. (2005, 293) kuvaavat tätä dilemmaa sillä, että opiskelijasta ei tule asiantuntijaa, vaikka hänelle pystyttäisiinkin välittämään kaikki asiantuntijan sisällöllinen ja prosessitieto. Opintojaksoihin keskittyvässä koulutuksessa näkökulmaksi tulee helposti opintojakson sisältö saavutetun oppimisen sijaan (ks. mm. Wiggins 2007) ja opiskelusta eheytyneen, holistisen näkökulman puuttuessa kurssilistan suorittamista ”*checklist of courses*” (ks. Thompson 2007). Näen myös ongelmana väärällä tavalla yksilökeskeisen opiskelumallin, jossa haaskataan yhteisöllisen oppimisen potentiaalia.

Edellä kuvatun perusteella lähdin toteuttamaan opiskelijan osaamisen ja oppimisen tukemiseen nojaavaa koulutuksen kehittämistä opintojen suunnittelussa, rakentumisessa ja toteuttamisessa. Malli lähtee ajatuksesta, jonka mukaan *opiskelijaa tuetaan kasvamaan ja kehittymään juuri sellaiseksi parhaaksi mahdolliseksi musiikkipedagogiksi, johon hänen edellytyksensä ja taipumuksensa viittaavat*. Tämä luo suunnittelukehikon, jolle rakentuu jokaisen opiskelijan yksilöllinen oppimispolku tätä päämäärää kohti. Suunnittelu tapahtuu kiinteässä koulutuksen asiantuntijoiden ja opiskelijoiden vuorovaikutuksessa. Tärkeää lopputuloksen kannalta on opiskelijan tuoma aktiivinen panos, jotta hänen oppimisensa tueksi löytyvät parhaat keinot, kuten työelämästä saatava asiantuntijuus, yhteisöllisen oppimisen mahdollisuudet sekä oppimisympäristön muodot.

Musiikkipedagogikoulutuksen uudistus on konkretisoinut avautumista työelämää ja sen muuttuneita tarpeita kohtaan. Tämä muutos on houkuttellut myös katsomaan tarkemmin oppijälähtöisyyden, yksilöllisten oppimispolkujen ja oppimisympäristöjen laajempien oppimismahdollisuuksien ja syvempien tiedon tasojen suuntaan. Tavoitteena on tässä näkökulmassa keskittyä opiskelijan

valmiuksiin toimia itse elinikäisen oppimisensa ohjaajana (vrt. continuing professional learning) musiikkipedagogin ammattitaidon kehittämisessä ja syvenemisessä. Tämä mahdollistaa paremmin ammattitaidon käyttämisen myös niiden haasteiden kohtaamiseen, joita tänä päivänä emme vielä tiedä tulevaisuuden työelämän tuovan tullessaan. Hakkarainen ym. (2005, 293) kuvaavat tätä prosessia niin, että asiantuntijuuden kehittyessä syntyy uusia käsitejärjestelmiä ja ratkaisumalleja, jotka mahdollistavat joustavan ongelmaratkaisun.

Keskeisenä näkökulmana on HOPS, henkilökohtainen opetussuunnitelma, jonka toteutumana on henkilökohtainen, yksilöllinen, mutta yhteisöllisissä oppimisympäristöissä toteutuva, tuettu *polku* asiantuntija-identiteetin ja ammatillisen tiedon prosessoinnissa. Tässä jokaisen opiskelijan polku on suunniteltava juuri senhetkiseen kehitysvaiheeseen sopivaksi, riittävästi haastetta sisältäväksi kokonaisuudeksi.

### 5.1.3 Korkeakouluopettaja oppimisen tukena

Tämä koulutuksen paradigman muutos, siirtyminen opiskelijälähtöiseen oppimisen tukemiseen on ohjannut pohtimaan kriittisesti korkeakouluopettajan roolia (ks. myös Lonka & Paganus 2004). Oma polkuni tässä on kiteytynyt ajatuksen siitä, kuinka tärkein tehtäväni on kaikin mahdollisin keinoin (rakenteet, tuki, ammatillinen tieto ja ohjaus) tehdä koulutus (ja itseni) lopulta tarpeettomaksi. Tätä kuvaa hyvin erään opiskelijan turhautunut kommentti yhteisöllistä oppimista ja erityisesti tiedonhankkimiseen liittyvää oppimistehtävää kohtaan, jossa opiskelijan piti itse etsiä, koota, haastatella ja tehdä löytöretki asiaan: "Sittenhän me voitais itse olla opettajia!" Tähän mielestäni hyvä korkeakouluopetus pyrkiikin. Opiskelija kykenee valmistuttuaan ottamaan vastuun omasta kehitymisestään, ammattitaitonsa syvenemisestä. Muistan myös kollegani hämmästelleen ajatuksiani ja sitä, että en "kiinnitä opiskelijoita itseeni". Paradoksaalista on se, että toisaalta oppimisprosessi vaatii hyvin tiivistä kannattelua ja toisaalta kouluttajan tulee pyrkiä kohti oppijan autonomiaa. Kokemukseni mukaan opiskelijan oppimisprosessi vaatii todella tiivistä vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijan välillä, mikä on mahdollista vain hyvin avoimessa, luottamuksellisessa ja välittävässä opettaja–oppilas-suhteessa. Kiinnittämisen sijasta tämä vuorovaikutus sisältää paljon molemminpuolista kiintymystä! Opiskelijan prosessin merkittävänä kannattelijoina toimivat kouluttajien lisäksi vertaisryhmä ja ryhmäprosessit, joita kouluttaja fasilitoi. *"Ongelmalähtöinen oppiminen oppimisympäristönä muodostaa turvallisen oppijoiden yhteisön, jossa tukea on tarvittaessa saatavilla, mutta jossa samalla tuen tarve luontevasti vähenee sitä mukaa kuin opiskelijat ovat sisäistäneet oppimistoiminnat omikseen"* (Lonka & Paganus 2004, 247).

Opettamista ei opita vaiheelta tai malleja seuraamalla, joten koulutuksen haastavana tehtävänä on saada aikaan kokemuksia, jotka auttavat huomaamaan oppimista opettamistapahtumien kompleksisessa maailmassa. Olen kuvannut *kannattelevien kokemusten merkitystä, osaamiseen houkuttelua ja oppimisen sanoittamista* tarkemmin jo luvussa 4.3. Koulutuksen ja kouluttajien tehtävänä on rakentaa sellaisia oppimisympäristöjä, joissa rakentuvat otolliset olosuhteet



vuorovaikutuksessa tapahtuvalle kokemuksen, reflektion ja kirjatieon integroitumiselle kokonaisvaltaiseksi oppimiskokemukseksi. Erittäin keskeinen tekijä opintojen kannalta on eri tiedon muotojen muotoutuminen osaksi jatkuvaa oppimisen sykliä, jonka prosessiin opiskelijalla on aktiivinen, ohjaava rooli. Omien kokemusteni mukaan opiskelijan osaamiseen keskittyvä koulutusmalli on haastavampi opiskelijalle opiskeluaikana kuin opintojaksoihin ja opetettaviin asioihin keskittynyt malli. (tällaisista havainnoista esimerkkinä ote reflektiotekstistä luvussa 3.5.1). Ei voi saada turvaa ajatuksesta, että suoritettuani nämä kurssit olen valmis. Työelämässä todentuva ammattitaito ei lohdu, jos olo on opiskeluaikana epävarma. Tämän epävarmuuden ja keskeneräisyyden sietäminen vaatii kannattelua ja kokeneempaa kanssakulkijaa, joka voi tukea oppimisen kokonaisuutta.

Omaan kehittymiseeni kouluttajana liittyy vahvasti myös matka itseäni opettajana ja oman opettajuuden kehittymisen kaaren tarkastelu, niiden vaiheiden tarkastelu, joita polkuni pedagogiksi on sisältänyt ja sen suunnan hahmottaminen eteenpäin, johon haluan kehittymistäni opettajana haastaa. Tämän toimintatutkimusprosessin kuluessa olen haastanut itseäni pohtimaan sitä, kuinka omat pedagogiset pohdintani tulisivat entistä paremmin opiskelijoiden analysoitavaksi ja heidän kehittyvän pedagogisen pohdintansa materiaaliksi. Olen havainnut, että itselleni pedagogina oman keskeneräisyyden ja pedagogisten pohdintojen ja epävarmuudenkin paljastaminen opetustilannetta analysoitaessa on luontevaa, vaikka vaatiikin paljon työtä ja reflektointia. Tätä auttaa se, että opetustilanteet ja niiden tutkiminen sekä pedagogin hiljaisen tietämisen sanoittaminen ovat loputtoman kiinnostukseni kohde ja olen huomannut tämän opetustyön arvostuksen ja innostuksen tarttuvan myös opiskelijoihin. Tässä olen myös opiskelijoilleni vaativa opettaja: edellytän tuntuun suunnitelmien monipuolista pohdintaa ja analysointia ennen opetustilannetta ja haastan reflektomaan ja purkamaan pedagogista tilannetta kaiken sen informaation tavoittamiseksi, jota siihen piiloutuu. Yritän itse toimia opettajana myös näin. Jokaisen työpaja-opetustilanteen jälkeen prosessoin ajatuksiani opiskelijoiden kanssa pedagogisissa tilanteissa ja valintojani opetuksen aikana, tavoitteitani, onnistumisiani ja epäonnistumisiani. Näissä tilanteissa syntyy lähes poikkeuksetta kriittistä, analyttistä keskustelua. Loughran (2006, 47) mainitsee kouluttajan ”ääneen ajattelun” menetelmän, mutta itse koen hedelmällisempänä välittömästi opetustilanteen jälkeen tapahtuvan ajatusten avaamisen. Tähän varmasti vaikuttaa taidepedagogiikan erityisluonne: opetustilanteen herkkää ja osin musiikin tai kehon kielellä tapahtuvaa informaation kenttää ei voi häiritä turhilla sanoilla.

Kouluttajana olen saanut haastaa itseäni tukijan, kannattelijan, rajojen asettajan, kehittymishaasteiden äärelle johdattelijan, kokeneemman kollegan ja erityisesti kanssaoppijan positioon. Tässä on kokemuksena paljon yhteneväisyyksiä musiikkiterapeuttina työskentelyn kanssa. Olen tietyllä tavalla instrumentti, joka vastaanottaa ja tulkitsee saamansa viestit ja informaation sekä palauttaa ne hallitusti takaisin opiskelijan käyttöön, päämääränä opiskelijan oppimisen ja ammatti-identiteetin prosessien tukeminen. (vrt. Schein 1996.)

## 5.2 Oppimista tukevien käytänteiden ja rakenteiden kehittäminen

### 5.2.1 Hops-prosessi ja opettajaksi kasvun kartta

Koulutuksen fokuksen siirtyessä opiskelijälähtöiseen opetuksen toteuttamiseen sekä osaamisen ja oppimisen tukemiseen tarvittiin paradigman muutoksen tueksi uusia menetelmiä ja välineitä. Näiden käyttöön ottamisen ajoittumista toimintatutkimusprosessissa on esitelty kuviossa 7. Ensimmäisenä kehittämiskohdeena nousi tarkasteluun HOPS (henkilökohtainen opetussuunnitelma) ja siihen liittyvä prosessi.

Oppimisen tukemisen näkökulmasta tärkeäksi muodostui HOPS-keskustelun mahdollisuus toimia opiskelijan oppimispolun suunnittelua, ohjausta ja toisaalta myös koulutussuunnittelua ohjaavana työvälineenä ts. *dialogisena oppimistilanteena opiskelijan ja vastuuopettajan välillä*. Tämän prosessin jatkuvan kriittisen tarkastelun tuleekin mielestäni rakentua osaksi jatkuvan kehittämisen ja toiminnan arvioinnin sykliä. Keskeisiksi tekijöiksi Hops-prosessissa nousivat seuraavat tekijät:

- 1) kouluttajan asettuminen oppijan rooliin: oleellista on sen tiedon tavoittaminen, jonka avulla koulutuksen toteuttamista suunnitellaan jokaisen opiskelijan polkua parhaiten tukevaksi
- 2) opiskelijan tukeminen oppimispolun suunnittelussa ja oman oppimisen arvioinnissa ja kouluttajan rooli tämän työn ohjaamisessa
- 3) koulutussuunnittelun prosessien kehittäminen paremmin mahdollistamaan erilaisten oppimisympäristöjen käyttämistä opetuksessa

Näistä kehittämiskohteista nro 2 vaati toteutuakseen työkalun ja toimintamallin, jota ensiksi kutsuin *opettajaksi kasvun portaaksi* ja myöhemmin muutin sen *opettajaksi kasvun kartaksi*, koska tarkemmin ajateltuani ”portaat”-sana viittasi liikaa näkemykseen, jossa ammattitaidon rakentuminen nähdään jonkinlaisena ”tasolta toiselle” etenevänä prosessina sen kompleksisen luonteen sijaan. Muutin termin Aaltolaa (1998, 53) mukaillen opettajaksi kasvun kartaksi, joka paremmin kuvaa epälineaarista oppimisprosessia, jonka suunnittelu ja suuntaaminen muistuttavat suunnistajan navigointia kohteesta toiseen ja reitin suunnittelua kartalla (liite 7). Tämän kartan kanssa opiskelija ensin itse pohtii vuoden aikana tapahtunutta oppimista ja musiikillis-pedagogisessa ammattitaidossaan olevia kehittämishaasteita. Sen jälkeen kartan ääressä suunnitellaan yhdessä vastuuopettajan kanssa seuraavan vuoden oppimiselle asetettavia haasteita ja niiden saavuttamiseen mahdollistavia oppimisympäristöjä tai -polkuja. Tässä keskustelussa seuraavan vuoden oppimisympäristöistä on olemassa alustavia hahmoja, mutta niiden tarkentaminen ja niissä mahdollistuvien oppimispolkujen rakentamiseen voi vielä vaikuttaa opetuksen toteutustapoja tarkennettaessa opiskelijoiden hops-keskusteluista saadun informaation kautta. Käytännön toteutusta voidaan kuvata palikkatornina. Jokaiselle opiskelijalle koostuvat hie-

man eri värisistä, eri muotoisista palikoista koostuneet opinnot ja opintosuoritukset mahdollistaen *jokaisen opiskelijan kehittymisen juuri sellaiseksi parhaaksi mahdolliseksi musiikkipedagogiksi, johon hänen taipumuksensa ja kiinnostuksensa häntä ohjaavat.*

### 5.2.2 Apua navigointiin

Huomasin, että opettajaksi kasvun kartasta huolimatta opiskelijoiden oli vaikea havaita oppimistaan, mikä aiheutti turhautumista ja motivaatio-ongelmia. Koin kriittisenä pisteenä *opitun todentumisen* ongelman. Musiikkikasvatuksen hetkessä ja ajassa tapahtuvaa onnistuneen oppimisen tai opettamisen kokemusta ei voi tallentaa helposti ja sen havaitsemiseen ja jopa muistamiseen tarvitaan apuvälineitä. Näiden kiintopisteiden sijoittaminen oppimisprosessin kaarelle on motivaation ja oman oppimisen ohjaamiselle ensiarvoisen tärkeää.

Yhtenä ongelmakohtana koin nykytekniikan: sähköisesti tallennetut luentokalvot tai kännykkäkameralla otettu kuva opettajan kirjoittamasta yhteenvedosta taululla oli usein korvaamassa ”vanhanaikaista” luentomuistiinpanojen tekemistä. Ensin mainituissa toiminnoissa ei tapahdu ajattelutyötä, joka voi jäädä kokonaan tekemättä, odottaen sopivampaa hetkeä. Koulutuksen arjessa nousi tärkeäksi ohjata opiskelijaa etsiytymään omiin havaintoihinsa, ajatuksiinsa ja kirjaamaan niitä. Jokaisessa opintosuorituksessa mainitaan oppimispäiväkirja, mutta menetelmäksi se ei päädy ilman konkreettista ohjausta ja näkökulman kääntämistä kohti itse oivallettua ja opittua. Kuitenkaan mikään ei ole arvokkaampaa, kuin oman jäsenyyksen kautta kirjattu lause vihkon kulmassa.

Toisaalta opin myös itse käyttämään uusien teknologisten välineiden tuomia mahdollisuuksia. Kokeilimme palautekeskustelun, oppimispäiväkirjan ja oppimistehtävän yhdistelmää sosiaalisessa mediassa. Annoin oppimistehtäväksi lukea oppimisympäristön teemaan liittyvän artikkelin ja kirjoittaa siihen peilattun oppimiskertomuksen vertaisryhmän luettavaksi. Tämän lisäksi jokaisen tuli kommentoida keskustellen kolmea tällaista tehtävää. Tästä kehkeytyi kuukauden mittainen hersyvä pedagoginen keskustelu, joka aina rikastui ja sai uusia aiheita jatkuessaan live-tilanteissa luentokeskusteluissamme. Opiskelijat kuvasivat prosessia ”koukuttavaksi”; piti joka päivä käydä katso-massa, mitä vertaisopiskelijat ovat kirjoittaneet työtilaan, ja osallistua keskusteluun. Tämä työskentelymuoto myös kannusti ryhmätilanteessa helposti vetäytyviä opiskelijoita olemaan aktiivisia ja tuomaan omat mielipiteensä ja ajatukset rohkeammin osaksi ryhmän prosessia.

Pedagogisissa tilanteissa opitulle tai esiin nousseille oppimishaasteille tarvittiin lisää reflektiopintaa, jossa vertaisryhmän tuki ja opettajan kannattelu syventäisivät oppimiskokemuksia. Tämän toteutumiseksi rakensin pienryhmämoduulin keskittyen opitun havaitsemiseen ja todentumiseen, mikä antaa vertaisryhmän sekä ohjauksen tukea omalle kasvuprosessille ja pohdinnalle (ristimme tämän työryhmässä Pro Peda- pienryhmäksi). Tämä pienoisosprosessi oli lukukausittain toistuva neljän kerran pienryhmätapaamisten sarja, jossa koulutajalla on kannattelijan, kuuntelijan ja ryhmäprosessin fasilitaattorin tehtävä (vrt. ryhmätyönohjaus). Tässä pienryhmässä keskeisenä elementtinä oli sillä

hetkellä päällimmäisinä askarruttavien asioiden tuominen yhdessä pohdittavaksi; opettajan ja ryhmän avulla näistä oli helpompi jäsentää olennaisin oppimiskokemuksen ja opettajan ammattitaidon kehittymisen näkökulmasta.

Havaitsin, että kerran vuodessa tapahtuva ”kartta”-tapaaminen on riittämätön ja vaatii rinnalleen lukuvuoden varrelle *kurkistus pisteet*, joissa tarkastellaan asetettuja haasteita ja niiden saavuttamista. Vuorovaikutuksessa rakennettun kartan mukaan suunnistusta tuetaan, ja reittiä tarkennetaan matkan varrella erilaisissa kurkistus pisteissä. Nämä voidaan toteuttaa vertaistyöskentelyssä sekä ohjauksessa. Näiden muodot ja tarpeet tarkennetaan oppijalähtöisesti, mikä mahdollistaa myös vuoden varrella opintopolkuun tehtävää hienosäätöä parempien oppimistulosten saavuttamiseksi. Tämä voi tapahtua esimerkiksi yksilöllisen tehtävän antamisena tai uuden näkökulman asettamisella annettuun oppimistehtävään.

Hahmottumisvaiheessa olevan koulutuksen ja uudenlaisten käytänteiden haasteiksi nousivat lisäksi riittävän tiedotuksen ja sen käytänteiden kehittymisen palvelemaan uudella tavalla organisoitua koulutuksen arkea. Tässä esimerkiksi työelämän rajapinnassa tapahtuneet työharjoittelujaksot monine toimijoinen lisäsivät vaatimuksia tiedotuksen selkeyteen ja toisaalta aktiivisen otteen kehittämiseen myös opiskeljoille opintojen aikataulujen ja suunnittelun suhteen.

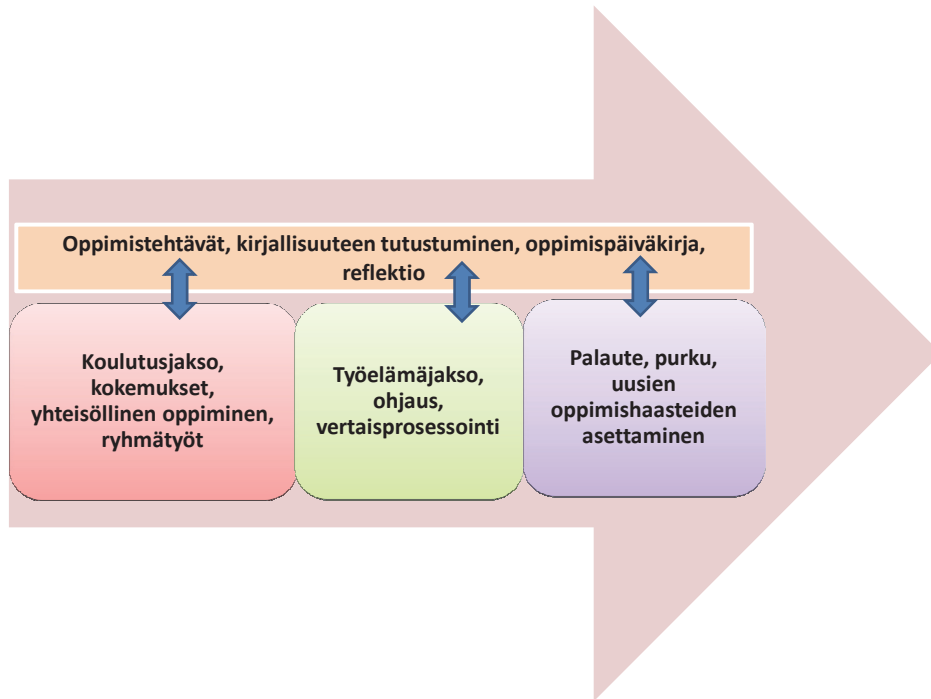
### 5.2.3 Oppimisympäristö koulutussuunnittelun perustana

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa nimenomaan sen laajempaa merkitystä, joka sisältää opetusjärjestelyjen ulkoisten piirteiden lisäksi myös oppimisen laadulliset aspektit. *”Osaamisen näkökulmasta tarkasteltuna oppimisympäristö nähdään niinä eri tiedonlajeina, joiden läsnäolo ja keskinäinen dialogi on olennaista tietämisen, ymmärtämisen, tekemisen osaamisen ja tilanteiden hallinnan kyvyn kehittymiselle”* (Raij 2003, 52). Erityisen huomion haluaisin kiinnittää *informaaliin oppimiseen (informal learning)* (myös piilevä oppiminen tai arkioppiminen). Usein asteittain etenevän muodollisen koulutuksen (formal education) yhteydessä sen rakenteellisuuden ja järjestäytyneisyyden vuoksi korostuu ns. muodollinen oppiminen (formal learning). Kuitenkin informaali, tietoisella tasolla tavoitteeton, ehkä sivutuotteena tapahtuva oppiminen on tärkeä osa oppimisen prosesseja ja erilaisia muotoja ja sen reflektointi ammattiin kasvussa välttämätöntä (ks.mm. Rinne & Salmi 2000, 149–159).

Ajatukseni musiikkipedagogikoulutuksen uudistustarpeista kietoutuu juuri suljettu-avoin-oppimisympäristöajattelun ympärille. Tutkimuksessa keskeisenä tarkastelukohteena on *avoin oppimisympäristö*, jossa hyödynnetään oppimisen prosessinomaisuutta ja ymmärtämiseen johtavia erilaisia polkuja, jotka eivät ole etukäteen määriteltävissä, vaikka yleistavoite onkin selvä. Tällainen näkemys oppimiselle otollisen ympäristön, kokonaisuuden luomisesta on mitä suurimmassa määrin vuorovaikutusta ja aktiivista kehittämistä – niin opiskelijan kuin hänen prosessiaan tukevan rakenteen ja opettajan kannalta. (ks. Rauschte-von Wright 2003, 63.) Koulutussuunnittelun peruspilarina varhaisiän musiikkikasvatuksen ja taiteen soveltavan käytön pääaineopinnoissa on vuodesta

2007 ollut pyrkimys kohti avointa oppimisympäristöajattelua, mikä on ohjannut kehittämistyötä.

Koulutuskokonaisuus ja sen mahdollistama oppimisympäristö voidaan esittää seuraavalla kuviolla.



KUVIO 18 Oppimisympäristön koulutussuunnittelullinen rakenne

Se, mitä kuviolla on vaikea tuoda esiin, on erilaisten ammatillisen tiedon oppimisen ja ammatti-identiteetin muotoutumisen prosessien samanaikaisuus ja vuorovaikutuksellisuus. Erityisesti opetus/työelämäharjoittelun nivoutuminen oppimisen kokonaisuuteen sekä opetuksen ja ohjauksen monipuoliset menetelmät, joilla tuetaan paitsi ammatillisen tiedon rakentumista myös monipuolisia työkokemuksesta ja opetusharjoittelusta oppimisen muotoja yksipuolisen työelämään lähettämisen mallin sijaan, ovat keskeisiä elementtejä (työkokemuksesta oppimisen malleista ks. Virolainen 2004). Myös Tynjälä (2008a, 126) tuo esiin tällaisen *integratiivisen pedagogiikan* mahdollisuudet käsitellä teoriaa kokemuksen valossa ja kokemusta teoriaan peilaten. Hän korostaa myös ohjauksen ja reflektoinnin merkitystä kehitettäessä perinteisestä korkeakoulutuksesta poikkeavia tapoja yhdistää asiantuntijuuden komponentteja.

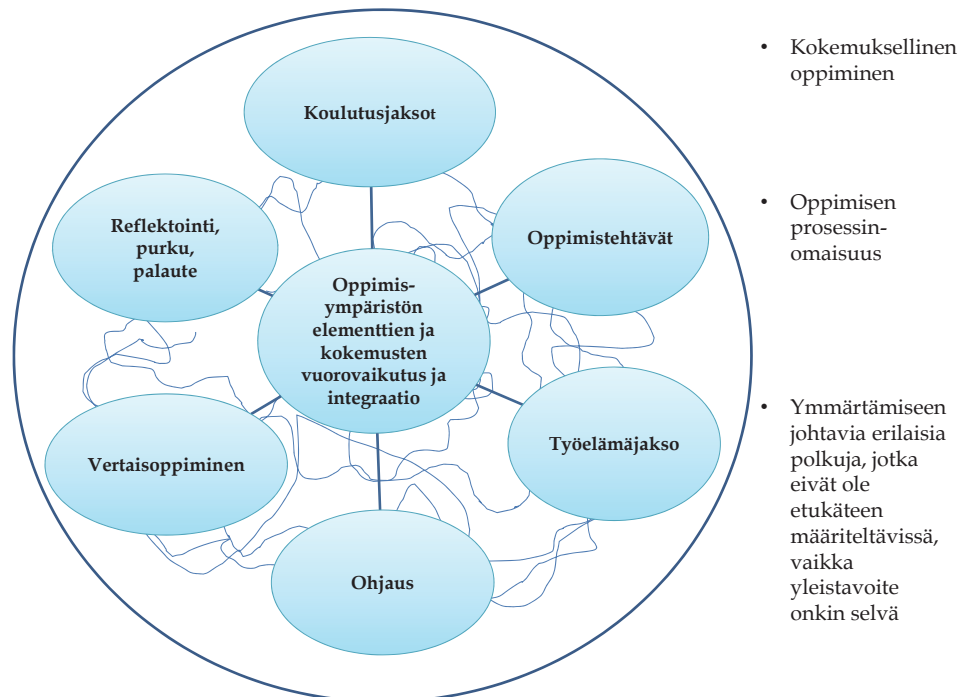
Seuraavassa esimerkissä kuvaan kahden oppimisympäristön rakenteita, jotka toteutettiin Kulttuurisilta-hankkeen fasilitoimina:

Kun uutta musiikkikasvatuksen toimintakenttää ja opiskelijoiden varhaiskasvatuksen uudenlaisia valmiuksia on alettu hankkeen myötä kehittää, Helsingissä yhtenä yhteistyötahona on ollut Helsingin kaupungin museo. Museon kanssa on toteutettu kaksi osaprojektia ”Juhlatauulella” ja ”Soiva museo”. Molemmista lähtökohdista on ollut näyttely, jonka teemoihin on rakennettu toiminnallista, osallistavaa musiikkikasvatusta lapsille tai perheille museossa. Näissä opiskelijoiden ohjattuun opetusharjoitteluun kuuluvissa kokonaisuuksissa on opeteltu yhdessä näyttelyn teemaan liittyviä tansseja, tehty lauluja näyttelyn herättämien tunnelmien tai sanojen pohjalta tai improvisoitu soittaen näyttelyssä sitä katsellen. On myös voitu draaman keinoin improvisoida näyttelyn teemojen innoittamana sekä kuunnella eläytyen ääniä ja musiikkia eläytyen tiettyyn tunnelmaan tai teokseen. Musiikin kosketuspintaa laajennettiin helsinkiläislapsille suunnatussa ”Aamupäivä orkesterin seurassa”-osaprojektissa. Siinä lapset tulivat ensin toiminnalliseen työpajaan, jossa musiikki- ja taidekasvatuksen keinoin yhdessä improvisoitiin, eläydettiin ja sukkellettiin Maurice Ravelin säveltämään Hanhiemosaaraan. Ravel sävelsi teoksensa satujen innoittamana ja samojen satujen pohjalta rakennettiin kokemusta siitä, miten voi improvisoida, koota itse keksityistä sävelaiheista tai äänimaisemista yhteisen sävellyksen. Sävellyksistä tehtiin myös maalaten kuvia, jolle taas saatettiin antaa uusi elämä soittaen. Oma keho on myös tärkeä instrumentti; sen liikkeillä voi ”soittaa”, improvisoida kuultuun musiikkiin tai vaikka johtaa improvisaatio-orkesteria! Työpajan jälkeen lapset pääsivät seuraamaan Metropolian musiikkikoulutusohjelman orkesterin harjoitusta. Tällä työtavalla haettiin uudenlaista osallisuuden kokemusta ja tuttuuden tuntua monelle vieraaksi koettuun klassiseen musiikkiin ja löydettiin yhdessä tarttumapintaa, musiikin peruselementtejä, tunnelmia, rytmejä, melodioita ja sointivärejä, jotka oli osin myös uuden motivaation kautta helpompi kokea merkityksellisiksi kuullussa musiikissa. Opiskelijoille tällainen työskentelytapa avaa uusia ajattelutapoja siitä, mitä opettaminen on ja miten sitä voi toteuttaa. Onko se yhteinen löytöretki taiteen maailmaan vai suoritteisiin keskittyvä sormiakrobatia tai istumalihaksia puuduttava teorialuento? (Huhtinen-Hildén 2010, 139–140.)

Kuvaillessani johonkin työelämäjaksoon liittyviä käytännön toimia olen usein kuullut korkeakoulukentällä kysymyksen: ”Mihin opintojaksoon nämä opinnot teillä kuuluvat?” Vaikka oikea vastaus on ”kenellä mihinkin”, vaatii se ehkä hieman perinpohjaisemman tarkastelun, varsinkin tutkimusraportissa. Oppimispolku ja sen myötä kertyvä oppiminen kirjautuvat opiskelijalle opintosuorituksiksi HOPSissa suunnitellun mukaisesti. On siksi täysin mahdollista, että samaan opintokokonaisuuteen osallistuvat opiskelijat saavat erilaiset opintosuoritukset riippuen siitä, mihin heidän opettajaksi kasvun kartassaan karttuva osaaminen sijoittuu. Kaikki karttuva osaaminen näkyy opintosuorituksina, mutta oppimisen järjestämisen muodot eivät ole se, joka pääasiassa määrittää kertyvän suorituksen nimen tai laajuuden, vaan tässä tärkeämpi on se suunniteltu suunta ja oppimistehtävien ja oppimisen ohjaamisen näkökulma, joka HOPS-keskustelussa ja kurkistuspisteissä on opiskelijan polulle valittu. Erilaisen oppimistehtävien käyttäminen systemaattisesti opintojen alusta lähtien oman pedagogisen ajattelun pohdintaan ohjaamiseen ja tämän kehittymisen itselle näkyväksi tekemiseen on voimakas väline ammatti-identiteetin rakentamisessa ja ammatillisen tiedon muotojen integroitumisessa. Tätä voisi selventää ajatus siitä, kuinka samasta oppimistehtävästä tai opetusharjoittelutilanteesta voivat eri opiskelijat oppia eri asioita ja näin ollen edetä eri suuntiin syventämään tiedon ja taidon oppimistaan.

Koulutussuunnittelun kannalta voidaan erottaa oppimisympäristön konkreettisia osa-alueita, joita hahmottaa seuraava kuvio 19. Keskeisin asia, oppijälähtöinen oppimisprosessi ja sen erilaiset kiemurat ja niiden vaatima tuki sekä

oppimisen kannattelun muodot, voivat kuitenkin jäädä tässä kuviossa pallojen väliselle alueelle. Olen yrittänyt piirtää sen näkyviin ”opiskelijoiden erilaisina polkuina”.



KUVIO 19 Oppimisympäristö – dialoginen elävä kokonaisuus

#### 5.2.4 Opetusharjoittelun eri tasot

Pedagogisen tilanteen kompleksisuus on yksi tämän tutkimuksen läpileikkaavista teemoista. Se on loputtoman kiinnostukseni kohde ja innoituksen lähde. Kouluttajana yhdeksi merkittävimmistä oivalluksistani koen opetus/työelämäharjoittelussa käytänteet, jotka haastavat opetustilanteen hahmottamista eri tasoilla. Perinteisesti näitä on erotettu opetusharjoittelussa vain observointi, opetuksen seuraaminen ja itse opetusharjoittelu, tunnin pitäminen. Tällä välillä on kuitenkin harmaata aluetta, jonka tiedostaminen avaa oppimiselle ja sen tukemiselle uusia uria. On eri asia olla passiivisesti kynä kädessä luokan perällä kuin ”kädet savessa”, lasten kanssa mukana musisoimassa, ikään kuin osana ryhmää. On myös eri asia kantaa täysin tunnin suunnittelu- ja opetusvastuu kuin olla opettajan apuna tuntitilanteessa, kantaen vastuu jostakin hetkestä tai osasta opetusta.

Hahmotan opetusharjoittelussa viisi tasoa:

- tunnin seuraaminen
- oleminen mukana tuntitilanteessa osana ryhmää
- opettajan apuna opetustyössä oleminen
- tunnin tai opetuksen osan suunnittelu- ja opetusvastuu (parin kanssa tai yksin)
- itsenäinen suunnittelu- ja opetusvastuu.

Näiden tasojen käyttäminen tietoisesti oppijan kehitysvaihetta tukien ja oppimishaastetta säädellen on tuonut uusia työvälineitä pedagogisten taitojen rakentumiseen. Edellä mainittuja tasoja voidaan soveltaa pari-, ryhmä- ja yksilöharjoitteluun. (vrt. opiskelijoiden roolit ks. Suomala 2003.)

Olen havainnut käyttökelpoisena oppimismuotona opintojen loppuvaiheessa olevalle opiskelijalle aloittelevan opiskelijan ohjaamisen. Tässä opintojen loppuvaiheessa olevalla oppijalla on mahdollisuus olla haastetasonsa ylärajalla vielä uudesta näkökulmasta. Opetusharjoittelun ohjaaminen oppimistehtävänä avaa vielä erilaisen tarkastelukulman opetustilanteeseen ja nostaa erilaisia kysymyksiä opettamisesta ja opetustilanteesta kuin opetusharjoittelu, jossa itse on opettamassa. Tähän oppimistehtävään kuuluu tärkeänä osana työnohjauksellinen ryhmäprosessi, opetus ja reflektion tukeminen, ”ohjaamisen ohjaaminen”. Näissä reflektointi- ja purkutilanteissa kouluttajan sekä vertaisryhmän vuorovaikutus on saanut aikaan merkittäviä oivalluksen ja innostuksen hetkiä opiskelijoilla.

### 5.3 Koulutuksen uudistamisen kohtaamat haasteet

Jotta tästä toimintatutkimuksesta ei jäisi kuvaa koulutuksen kehittämisestä siistinä, kauniina ja rationaalisen prosessin tuloksena rakentuvana kokonaisuutena koen tärkeänä tuoda esiin ne erityiset haasteet, jotka koulutuksen uudistamiseen liittyivät ja vaikuttivat.

Tämän toimintatutkimuksen ajanjaksolle sijoittui koulutusta toteuttavaan yksikköön kohdistuvia suuria muutoksia. Helsingin Ammattikorkeakoulu Stadia fuusioitui EVTEK AMK:n kanssa 1.8.2008 Metropolia Ammattikorkeakouluksi, mikä näkyi musiikin koulutusohjelmassa lähinnä kaaoksena tietojärjestelmissä. Tämä vaikeutti kaikkea tiedonkulkua ja kuormitti opettajia ja opiskelijoita. Toiseksi koulutusyksikköön kohdistui mittavia säästöpaineita, ja samaan aikaan EU-rahoituksen saaneen, koulutuksen kehittämisen työkaluna toimineen Kulttuurisilta-hankkeen (liite 1) myötä vilkastui tutkimus- ja kehittämistoiminta koulutusohjelmassa. Nämä tekijät olivat omiaan tuomaan kehittämistyötä koskevia ennakkoluuloja ja vastustusta työyhteisön arkeen. Lisäksi koulutuspolitiikasta johtuvat paineet ja uhkakuvat vauhdittivat koulutusohjelman tarvetta hioa strategista painopistettään ja profiiliaan koulutuksen järjestä-



jänä, mikä sai aikaan pelkoja. Näihin uudistuslinjauksiin liittyviä väärinymmärryksiä ja kaaosta puitiin myös lehtien palstoilla (ks. Kotirinta 2011, Kvist 2011; Kuusisaari 2011a; 2011b).

Kulttuurisilta-hankkeen ja sen fasilitoiman koulutuksen kehittämistyön kohtaama vastarinta ja jopa vähättely vaikeutti työskentelyä. Tämä sekä kehittämistyön parissa toimiviin kohdistunut kritiikki sai työn tuntumaan ajoittain kivireen vetämiseltä muutosprosessin keskellä olevassa koulutusyksikössä (vrt. Mattila 2007, 69–90; toimintatutkimukseen kohdistetusta epäilystä ja kritiikistä ks. Heikkinen 2001, 70–80; Moilanen 1999, 106). Tämän erottelemisen ilmiöksi ja ”uudelleen sanoittaminen” käyttökelpoiseksi oppimateriaaliksi itselleni kouluttajana ja koulutuksen kehittäjänä on ollut prosessissa työläintä. Samanlaisia kokemuksia omassa työyhteisössä tapahtuvasta kehittämistyöstä kuvaa Nikkola (2011) tutkimuksessaan seuraavasti: *”Opetuksen suunnittelu- ja kehittämisaiheet myös kärjistyvät helposti eturistiriidoiksi ja reviirikiistoiksi. Kokemukseni mukaan toimintakulttuuria muokkaava ja kyseenalaistava opetus ja tutkimus saavat osakseen paljon epäilyjä. Mikäli kyseessä on jopa paradigman muutokseen perustuva työ, saa epäilyjä kohdata joskus enemmän kuin jaksaisi raskaan kehittämis- ja tutkimustyön lisäksi kantaa.”* (Nikkola 2011, 210.)

Ammattikorkeakoulun työelämälähtöinen koulutustehtävä ja Metropolian strateginen linja (ks. Metropolian meininki 2011) antavat hyvin selvät suunta- viivat myös musiikkipedagogien koulutuksen kehittämislle. Hyvän koulutuksen toteuttaminen ja opiskelijan oppimisen mahdollistaminen ovat keskeinen perustehtävä, mutta näkökulmaristiriidat voivat ajaa työyhteisöä yhä kauemmas tästä fokuksesta (ks. mm. Juuti & Luoma 2009, 25–27; Juuti & Vuorela 2006, 22–23; myös Mattila 2007). Hahmotan perusongelmaksi ristiriitaiset käsitykset musiikin opettamisesta, ammatillisesta tiedosta ja asiantuntijuudesta. Niiden vuoksi kaikki näkökulmat, joissa tuodaan esiin pedagogisen asiantuntijuuden aluetta tuntuvat välittömästi uhkaavilta ja taiteilija-asiantuntijuutta vähätteleviltä (vrt. Schein 1996). Myös näkökulmaerot opiskelijälähtöisen opetussuunnittelun ja tradition uusintamiseen tähtäävän mestari-kisälli -ajatteluun nojaavan koulutusnäkökulman välillä ovat tuntuneet aika ajoin jopa mahdottomilta ratkaista. Tähän löytyy vertailuaineistoa musiikin opettamista ja koulutusten kehittämistä käsittelevistä tutkimuksista (ks. mm. Thiessen & Barrett 2002, 774).

Kriittisinä kohtina koulutuksen kehittämislle ammattikorkeakoulun todellisuudessa ovat tämän toimintatutkimusprosessin valossa näyttäytyneet:

- korkeakouluopettajien ristiriitaiset käsitykset musiikin opettamisesta, ammatillisesta tiedosta ja asiantuntijuudesta
- vuorovaikutuksessa todentuvan asiantuntijuuden, yhdessä osaamisen näkökulman (vrt. Mäki, Vanhanen-Nuutinen & Töytäri-Nyrhinen 2011) puute ja jopa ristiriitaisuus musiikin opettamisen ja taiteilijuuden tradition yksinosaamisen kanssa
- kehittämistyön ja verkostomaisen asiantuntijuuden näkymättömät työtunnit luokahuonekeskeiseen opetustraditioon keskittyvässä työaika-suunnittelun käytännössä kuormittavat kehittämiseen osallistuvia opettajia/esimiehiä (vrt. Mäki ym. 2011)

- ammattikorkeakoulun prosessit tukevat perinteisiä opetuksen toteuttamisen ja siihen perustuvan työaikasiunnittelun käytänteitä eivätkä tunnista osaamisen tukemisen näkökulmasta kehitettyjä uudenlaisia toteutustapoja (hyvästä tahtotilasta huolimatta) (ks. myös Mäki ym. 2011)

## 5.4 Pohdintaa - Kouluttamista vai oppimisen mahdollistamista?

“Never let your schooling interfere with your education.”  
Mark Twain

Nyt käsillä olevan tutkimuksen toimintatutkimuksellisen osuuden tulokset kietyvät oppijalähtöisen koulutusnäkökulman mukanaan tuomiin oppimista tukeviin menetelmiin ja käytänteisiin, joista keskeisimpänä ovat HOPS-prosessin käytänteet ja siinä käytettävän opettajaksi kasvun kartan tukema kokonaisvaltaisen opettajuuden ja asiantuntijuuden oppimisen todentuminen. Lisäksi keskeistä on opiskelijan karttuvasta oppimisesta saatavan tiedon nivominen dialogisessa prosessissa muutouviin oppimisympäristöihin ja koulutussuunnitteluun. Nämä on kuvattu tämän luvun lopussa kuviossa 20.

Koska koulutuksen uudistaminen ja paradigman muutos ovat tuntuneet välttämättömiltä tulevaisuuden musiikkipedagogien ammattitaidon ja -identiteetin tueksi, nousee seuraava sitaatti mieleeni: *” On niitä jotka jäävät ja niitä jotka lähtevät, niin on ollut aina. Kukin saa valita itse, mutta on valittava ajoissa, eikä koskaan saa antaa periksi.”* (Jansson 1970, 10.) Koen, että koulutuksen on valittava tausta-ajatuksensa ja edettävä niiden mukaan. Mielestäni on mahdotonta toimia sekä opiskelijalähtöisesti että opintojakso/opettajalähtöisesti, on valittava ja vietävä suunta opetussuunnitelma- ja käytäntötasolle. Toisaalta myös jokaisen tulevan musiikkipedagogin on valittava itse ja ajoissa, millaiseksi musiikin opettajaksi haluaa oppimistaan ohjata. Kukaan ei voi valita toisen puolesta, mutta näkemykseni mukaan tätä prosessia voi tukea, helpottaa ja fasilitoida. Tämän näenkin musiikkipedagogikoulutuksen keskeisimmäksi tehtäväksi.

Tärkeimpänä tekijänä hyvän musiikkipedagogikoulutuksen toteuttamiselle nostaisin oppijalähtöisen koulutusnäkökulman ja yhteisöllisen asiantuntijuuden toteutumisen koulutussuunnittelun ja korkeakoulutopetuksen arjessa. Tämä tarkoittaa

- 1) opiskelijan oman polun tukemista sellaiseksi musiikkipedagogiksi, johon hänen taipumuksensa ja kiinnostuksensa viittaavat
- 2) ammatillisen tiedon ja asiantuntijakäsityksen kriittistä pohdintaa opiskelijan rakentuvan ammattitaidon ja tulevien työtehtävien näkökulmasta
- 3) sen hahmottamista, mikä on kunkin asiantuntijan rooli opiskelijan oppimisen ja opettajuuden ammattitaidon kehittymisen tukemisessa.

Tarkastelen seuraavassa vielä tiivistetysti edellä esitettyihin näkökulmiin toimintatutkimusprosessissa keskeisinä kokemani teemat ja niihin kehittämäni koulutukselliset interventiot tai käytänteet. Peilaan myös niiden tuloksia muissa tutkimuksissa havaittuihin kehittämiskohteisiin ja esitettyihin näkökulmiin. Vaikka olen kuvannut tässä luvussa koulutuksen kehittämisen toimintatutkimuksen etenemistä omasta näkökulmastani, on tähän prosessiin tärkeänä vaikuttava yhteisöllinen ulottuvuus pidettävä mielessä. Kehittämistyöni on tapahtunut myös yhteisöllisenä reflektiivisenä toimintana, jonka intohimoisena päämääränä on parantaa koulutusta ja sen käytänteitä sekä syventää ymmärrystä siitä. Tässä työssä tärkein kriittinen yhteisöni on ollut opiskelijoiden joukko, joka on jakanut kanssani ponnistelun parempien käytänteiden, koulutuksen kehittämisen ja kriittisen keskustelun suuntaan (vrt. Carr & Kemmis 1986, 180–187).

### **Oppijalähtöinen koulutusnäkökulma asiantuntijuuden ja ammatti-identiteetin muotoutumisessa**

Tässä toimintatutkimuksessa saatujen kokemusten perusteella keskeisimpänä näyttäytyvät *opettajaksi kasvun kartta* (liite 7) koulutuksen läpäisevänä, syklisenä prosessina ja *HOPS-prosessiin liittyvät käytänteet* (esitelty yksityiskohtaisemmin luvussa 5.2). Näiden avulla tuetaan opiskelijan oppimista ja autetaan jokaista opiskelijaa kehittymään juuri sellaiseksi parhaaksi mahdolliseksi musiikkipedagogiksi, johon hänen taipumuksensa ja kiinnostuksensa häntä ohjaavat. (vrt. Ferm 2008: "It is not about ranking the students, but to bring out the best in all of them.") Myös Lonka ja Pagnus (2004) korostavat opinnoissa tarvittavien tukirakenteiden suurta merkitystä oppimisprosessille. Yhtenä tällaisena tuen antajana voi heidän mukaansa toimia esimerkiksi opettajan ja opiskelijan keskustelutilaisuus. Samoin Aaltola (1998) korostaa joustavan opetussuunnitelman merkitystä tehokkaalle yksilölliselle oppimiselle "*maaston pääpiirteet hahmottelevana karttana*". Hän korostaa koulutuksessa oppimisyhteisön jäsenten välistä dialogia. Oppiminen ja opetus ovat toimintaa, jonka avulla voidaan rakentaa uusia merkitysulottuvuuksia; tietoa arvioidaan, tuotetaan ja käytetään. "*Opetus dialogina korostaa kasvaamaan saattamista opetuksen tarkoituksena*." (Aaltola 1998, 57, 62–63.) Mielestäni tällainen koulutusnäkemys auttaa opiskelijan kasvua juuri sellaiseksi parhaaksi mahdolliseksi musiikkipedagogiksi, johon hänen taipumuksensa ja persoonallisuutensa viittaavat. Tämä on koulutussuunnittelun ja opetusympäristön kannalta erittäin haasteellinen - mutta myös hyvin antoisa tie! Opiskeluaika on tärkeä, ainutkertainen kasvuprosessi ja sen tukeminen onnistuu parhaiten dialogissa opiskelijan tarpeiden, haasteiden, koulutussuunnittelun, opetuksen ja työelämässä todentuvan ammatillisen toiminnan kautta. Myös Thiessen ja Barrett (2002, 779) luonnehtivat musiikin opettajakoulutuksen kehittämissuuntana neuvottelevaa, jaettava päätöksentekoa yhteistyössä kouluttajan, opiskelijan ja opetusharjoittelua ohjaavan opettajan välillä merkityksellisenä opetussuunnitelmallisena ratkaisuna, jotta opiskelijalle mahdollistuvat parhaat reitit läpi pedagogisen maaston.

Opettajaksi kasvun karttaa voi verrata myös Widjeskogin ja Perkkilän (2008, 64) mainitsemaan ”opettajuuden askelissa -kansion” käyttöön. Heidän mukaansa kansio toimii kokoavana punaisena lankana, ja siihen sijoitetaan ”minä oppijana -käsitekartta” sekä oppimis- ja kasvatusnäkemyspohdintoja. Erona näillä välineillä on vuorovaikutteisuus. ”Opettajaksi kasvun kartta” on prosessityökalu, jota käytetään nimenomaan vuorovaikutuksessa vastuukouluttajan kanssa, ja se ohjaa myös oppimispolun rakentumista ja uusien oppimishaasteiden asettamista. Myös Hakkarainen ym. (2005, 106) mainitsevat ns. kehittymiskansiot.

Tässä tutkimuksessa oppijälähtöisen oppimispolun ja oppimisympäristön dialogisen suunnittelun merkitystä tarkastellaan myös koulutuksen kehittämisen näkökulmasta. Myös Bernardin (2009) kuvaamaa menetelmää opiskelijan kirjoitetun narratiivin analysoinnin kautta saadun tiedon reflektoinnista oman opetuksen kehittämisessä voi verrata tässä kuvattuun, kartan äärellä käydyin keskustelun ja sen reflektoinnin kautta mahdollistuvaan opetuksen ja koulutuksen kehittämiseen. Opiskelijoiden erilaisiin polkuihin voi verrata myös Cantellin (2010, 7) esiin nostamaa lohdullista ajatusta siitä, että opettajuus voi toteutua monin eri tavoin ja hyvin erilaisin näkemyksin. Olennaisinta on omien kokemusten ja ajatusten pohdinta, jatkuva liikkeellä olo, prosessi. Tämän prosessin tukemiseen ja koulutuksen kehittämisen näkökulmiin musiikkipedagogiopinnoissa löytyy myös vertailukohta Cantellin (2001) tutkimustuloksista; hän näkee mielekkäänä maantieteen aineenopettajakoulutuksen kehittämisen kontekstuaalisen (sosio-konstruktivistisen) oppimis- ja opettamiskäsityksen lähtökohdista.

Toimintatutkimuksen tulosten valossa keskeisenä korostuu myös kouluttajan tehtävä ja sen tarkastelu. Kouluttajan/ohjaajan on annettava ja luotava tilaa tunteiden käsittelylle, kriittisille ajatuksille ja epäilyille, jopa ohjattava näihin. Tämä myös ohjaa itsereflektion alueelle ja syventää sitä. Myös Nikkolan (2011) tutkimustulokset korostavat opettajankoulutuksessa oppimiseen liittyvien tunteiden käsittelyn merkitystä ja sen kautta henkilökohtaisen kokemuksen ymmärtämistä (Nikkola 2011, 217). Tässä kouluttajilta ja koulutukselta vaaditaan mielestäni hyvin toimivaa kannattelevaa näkökulmaa. Tämä haastaa kouluttajan pohtimaan omaa opettajuuttaan perinteistä korkeakouluopettajan asiantuntijakuvaa laajemmalla sektorilla. Kouluttajan merkityksellistä tehtävää opiskelijan kanssa-oppijana ja ”merkityksellisenä toisena” on mielestäni erityisesti korkeakoulumaailmaa ajatellen hieman korostettava. (vrt. Schein 1996.) Perinteinen korkeakouluopettajan asiantuntijuus saatetaan nähdä tieteellisen tai taiteellisen substanssin huippuosaamisena, jossa pedagoginen asiantuntijuus ja osaaminen ei korostu. Kuitenkin opettajankouluttajan – oli kysessä sitten minkä alan opetus tahansa – on mielestäni oltava *pedagogiikan* huippuasiantuntija. (ks. Ferm 2008). Opettajaksi kasvu ja opettajan ammattitaidon kehittyminen ovat hitaita ja haastavia prosesseja, joissa jokaisen erilaisen opiskelijan kannattelu vaatii opettajankouluttajalta pedagogista kompetenssia. Ferm (2008) mainitsee musiikin opettajaksi opiskelevien erityishaasteen kouluttajan kannalta: he eivät aina opintojen alkuvaiheessa välttämättä ole suuntautumassa opettajankoulutukseen, vaan ovat siellä siksi, että tie taiteilija-opintoihin ei ole auennut.

Korkeakouluopetuksen odotusarvona on mielestäni liian usein jonkinlainen ”kognitiivinen akateemisuus”, johon ei kuulu tunteiden prosessointi. Kuitenkin tämä on hyvin olennainen osa nimenomaan taidepedagogiksi opiskelua ja tulevaa ammattitaitoa. Sen sisältönä on oman kokemuksen ja koettujen tunteiden sisältämän tiedon sekä muiden tiedon ja tietämisen tapojen integroituminen. Nämä prosessoituvat sosiaalisten, jaettujen kokemusten ja reflektion kautta (vrt. järjen ja tunteen kohtaaminen virtauksessa, sosiaalinen kollektiivinen prosessi Hakkarainen ym. 2005, 199; ks. myös Ranne 2009). Päivinen (2003, 132) pohtii asiaa muotoilun asiantuntijaksi kasvamisen kannalta ja nostaa ammattikorkeakoulutuksen tavoitteeksi opiskelijoiden tukemisen omaa ammattiaan ja työtään kriittisesti analysoiviksi uudistajiksi. Hänkin korostaa asiantuntijaksi kehittymisen vaativan reflektiota, edellyttää teorian, käytännön ja yhteisöllisten taitojen integrointia. Tällaisiin tavoittein mainitaan monesti narratiivinen kirjoittaminen tai kerronta, jossa muutoksiin narratiivisessa tietämisessä (ks. mm. Bruner 1990; Connelly & Clandinin 1999; Munby, Russell ja Martin 2001, 883) pyritään narratiiveja muokkaamalla tai uudelleen kertomalla.

Ammatti-identiteetin ja ammatillisen tiedon muotojen integroitumista tuettiin toimintatutkimuksessa kehitetyllä pienryhmämoduulilla. Tässä pienryhmässä keskeisenä elementtinä oli sillä hetkellä päällimmäisinä askarruttavien asioiden tuominen yhdessä pohdittavaksi, ja opettajan ja ryhmän avulla näistä oli helpompi jäsentää olennaisin oppimiskokemuksen ja opettajan ammattitaidon kehittymisen näkökulmasta. Jos vertaamme tämän pienryhmätyöskentelyn fokusta ja siinä syntyneitä oppimiskokemuksia Korthagenin (2004) tutkimustuloksiin, löytyy näistä mielenkiintoisia yhtenevyyksiä juuri tiedostuksen lisääntymisessä hänen kuvaamiensa identiteetin ja missio-tasojen muutoksista (Korthagen 2004, 90). Heikkinen (1999, 289) mainitsee kasvuryhmät tai kotiryhmät, joiden tavoite on opettajan ammatti-identiteetin rakentumisessa elämäkokemuksista keskustellen, kertomusten tai taiteellisen ilmaisun avulla.

### **Oppiminen koulutuksessa ja koulutuksesta**

Tämän toimintatutkimuksen kautta olen entistä vakuuttuneempi siitä, että opettamista ei opita vaihe vaiheelta tai malleja seuraamalla, joten koulutuksen haastavana tehtävänä on saada aikaan kokemuksia, jotka auttavat huomaamaan oppimista opettamistapahtumien kompleksisessa maailmassa. Olen yrittänyt sanoittaa tätä kokemuksellisen oppimisen ja sen reflektoinnin kautta fasilitoitua prosessia erityisesti luvussa 5.1.3. Tässä keskeisinä työskentelymuotoina ja näkökulmina ovat: osaamiseen houkuttelu, kannattelevien kokemusten muodostumien ja niiden reflektoinnin kautta tapahtuva oppimisen sanoittaminen. Tämä kaikki tapahtuu vuorovaikutuksessa merkittävien toisten kanssa. Koulutuksen ja kouluttajien tehtävänä on rakentaa sellaisia oppimisympäristöjä, joissa rakentuvat otolliset olosuhteet vuorovaikutuksessa tapahtuvalle kokemuksen, reflektion ja kirjatiedon integroitumiselle kokonaisvaltaiseksi oppimiskokemukseksi (luku 5.2, erityisesti 5.2.3).

Kokemusteni valossa olen vahvasti sitä mieltä, että opettajan toivottuja tietoja ja taitoja listaamalla emme pysty rakentamaan hyvää opettajankoulutusta.

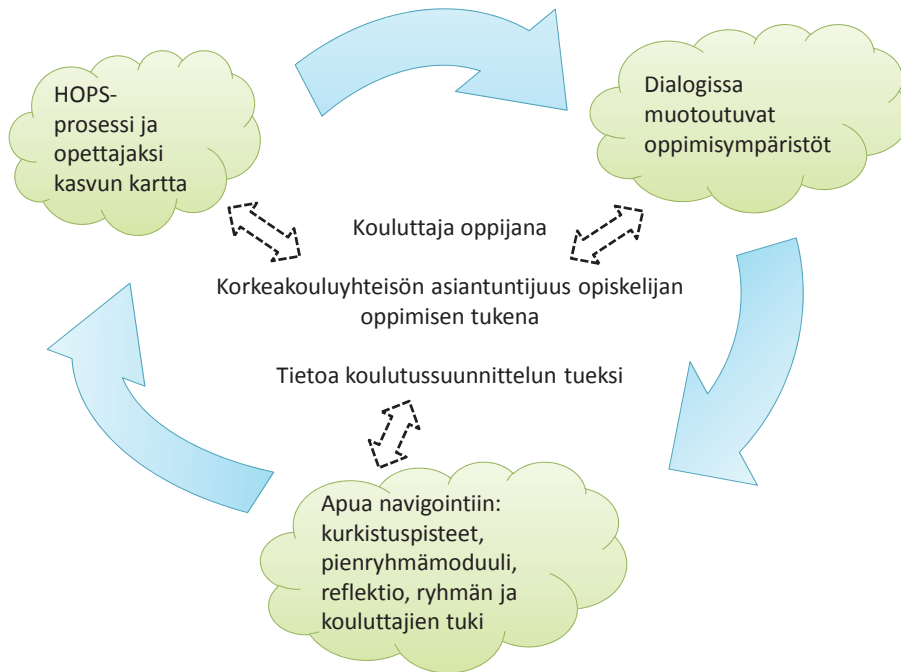
Listalle saamme kaikki substanssin, inhimillisen vuorovaikutuksen ja kanssakäymisen hyvät ominaisuudet, ja sellaisena se ei koskaan voi toteutua, vaikka opettajan koulutus olisi kuinka pitkä. Tällaisen listan haastajaksi nouseekin koulutuksen tehtävä mahdollistaa refleктоivaksi ammattilaiseksi kasvaminen, jonka kehittyminen kohti tuota ideaalien listaa jatkuu läpi ammatillisen elämän. Myös opettajuuden, asiantuntijuuden ja ammatti-identiteetin suuntaviivojen hahmottuminen opinnoissa nousee tärkeäksi, koska nämä ovat ne moottorit ja tuota edellä mainittua pitkää oppimisen prosessia suuntaavat tienviitat, joilla asiantuntija kehittymistään ohjaa (ks. esim. McCormack ym. 2006; Bernard 2009).

Mitä enemmän opettajankoulutusta käsittelevää tutkimusta haravoi, sitä kompleksisempänä aihe näyttäytyy. Lähtökohtana koulutussuunnittelussa on tiedostettava, mitä esimerkiksi tarkoitamme opetussuunnitelmalla. Ropon (2009b, 145) mukaan se voidaan ymmärtää asiakirjaksi, mutta myös prosessiksi. Tynjälän (1999a) mukaan perinteiset koulutusjärjestelyt erottavat usein teoreettisen tiedon opiskelun ja käytännön kokemusten kartuttamisen toisistaan. Opintojen alkuvaiheessa opiskellaan alan perusteoriapohjaa ja loppua kohden tutustutaan käytäntöön harjoittelujakson aikana. Kuitenkin näiden tiedonmuotojen integroitumista pidetään keskeisenä prosessina eksperttiyden kehitymisessä. Niinpä kouluksellinen kysymys siitä, miten tämä eri tiedonmuotojen integraatio tapahtuu, on vielä monesti ratkaisematta. (Tynjälä 1999, 172.)

Faktat ja arvot ovat tärkeitä pedagogiselle toiminnalle, mutta ne eivät kerro kuinka toimia pedagogisella hetkellä (van Manen 1991a, 42–44).

Metodit ja filosofiat ovat tärkeitä pedagogiselle toiminnalle, mutta ne eivät kerro kuinka toimia pedagogisella hetkellä (van Manen 1991a, 45–46).

Keskeisenä tutkimustuloksena tässä toimintatutkimuksessa näen koulutuksen ymmärtämisen dialogisena oppimisprosessina ja rakenteiden kehittämisenä tukemaan tätä vuorovaikutuksellista oppimista. Kuviossa 20 kuvatun mukaisesti tämä rakentuu *koulutuksen oppimisen spiraaliksi*, jossa dialogi opiskelijoiden kanssa on jatkuvana koulutuksen kehittämisen moottorina. Kuvio on yksinkertaistus niistä päällekkäisistä spiraaleista, joita todellisuus pitää sisällään. Spiraalin keskeltä saattaa jo lähteä seuraava, ja nämä muodostavat toimintatutkimuksen näkökulmasta oppimisen spiraalien jatkuvan avaruuden (vrt. kuvio 14 tässä tutkimuksessa; vrt. myös Heikkinen 2001, 43; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 39).



KUVIO 20 Koulutuksen oppimisen spiraali

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA TUTKIMUSTULOSTEN POHJALTA

Tämän tutkimusaiheen tematiikasta nousevat pohdinnat ovat kiteytettävissä Värriin (2009) esittämään kysymykseen: *”Mitä on hyvä kasvatus omassa ajassamme?”* Koulutuksen suunnittelu sisältää aina arvovalintoja ja perustuu taustalla vaikuttaviin käsityksiin oppimisesta, opettamisesta, ammatillisesta tiedosta ja asiantuntijuudesta. Joudumme pohtimaan, *millaista on hyvä musiikin opetus ja miten koulutuksessa tuemme sellaiseksi asiantuntijaksi kasvua ja oppimista, jolla tätä voidaan työelämässä toteuttaa.*

Tässä tutkimuksessa musiikkipedagogin ammattitaidon rakentumista on tarkasteltu kahdesta eri näkökulmasta: opiskelijoiden merkittävien oppimiskokemusten kautta saatavan tiedon valossa (luku 4, teema 1) ja koulutuksen kehittämisen tapausesimerkin ja toimintatutkimuksen kautta (luku 5, teema 2).

Tämän luvun tarkoituksena on kuvata,

- miten tämän tutkimuksen tulokset syventävät ymmärrystämme musiikin opettajuuden kehitymisestä
- mitkä ovat ne keskeiset tulokset, jotka auttavat siihen tähtäävän koulutuksen rakentamisessa
- mikä tämän tutkimuksen tuloksissa on sellaista yleistettävää tietoa, jota soveltamalla myös muiden koulutusten sisältöjä ja käytänteitä voidaan kehittää.

Tutkimustuloksia pohtimalla tulemme väistämättä myös kysyneeksi:

- Mihin koulutamme musiikkipedagogeja?
- Mitä tulevaisuuden musiikkipedagogin tulisi osata/tietää?
- Miten ajatellaan tämän tiedon/taidon muodostuvan opiskelijalle?

Oikeansuuntaiset kysymykset ovat usein tärkeämpiä kuin vastaukset. Tämän tutkimuksen tulosten avulla voimme pohtia edellä esitettyjä kysymyksiä ja nostaa tarkasteluun opettajaksi kasvuun ja koulutukseen liittyviä keskeisiä teemoja myös uusien tutkimusten innostamiseksi.



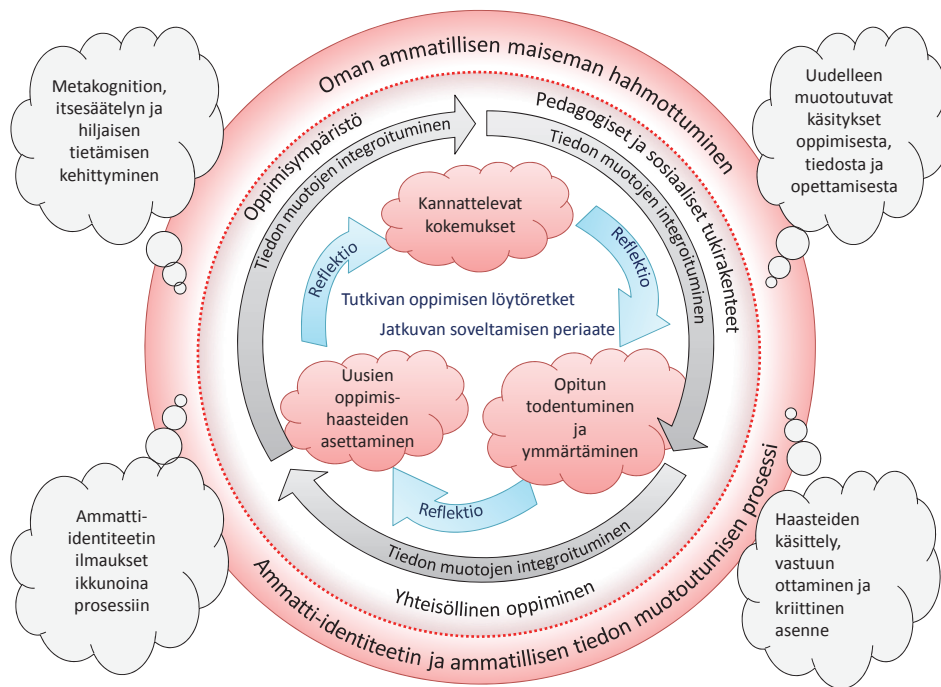
Opettajankoulutusta koskevassa tutkimuksessa paradigman muutokset ovat johtaneet tutkimuskiinnostuksen muuttumiseen opetussuunnitelmista ja opetuksen sisällöistä opiskelijan oppimiseen (ks. esim. Cochran-Smithin ja Friesin 2008; Thiessen ja Barrett 2002). Myös käsitys ammatti-identiteetin muotoutumisesta on muuttunut (ks. Eteläpelto ja Vähäsantanen 2006). Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan tarkastella näitä kehityslinjoja vasten. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) kuvaavat oppimiseen ja ammatillisen identiteetin rakentamiseen vaikuttavien ideologioiden ja käsitysten muutoksia. Jälkitekollisen ajan oppimiskäsitykset ovat tuoneet mukanaan reflektoinnin ja informaalin oppimisen merkityksellisyyden ja osin kyseenalaistaneet mestareilta opitun vakiintuneen tradition oppimisen ja sen uusintamisen, mikä on johtanut voimaantumiseen ja joustavaan ammatilliseen identiteettikäsitykseen. On kuitenkin huomattava, kuten Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) tuovat esiin, että käytännössä ihmiset rakentavat ammatillista identiteettiään moninaisten ja keskenään vastakaisten ideologioiden ja käytänteiden risteyksessä.

Tämän tutkimuksen tulokset lisäävät osaltaan ymmärrystä opiskelijan oppimisesta, ammatti-identiteetin muotoutumisesta ja näiden tukemiseen keskitetyn koulutuksen kehittämistä mahdollistaen myös laajemman tarkastelun musiikin opettajan asiantuntijuuden positioitumisesta yhteiskunnassamme.

## **6.1 Musiikin opettajaksi oppimisen moniulotteiset ja toisiinsa vaikuttavat prosessit musiikkipedagogikoulutuksessa**

### **6.1.1 Polkuja pedagogiksi – opiskelijoiden kokemusten kautta muodostunut yleinen merkitysverkosto**

Tarkastellessani opiskelijoiden merkittävistä oppimiskokemuksista tulkinnan kautta nousseita tutkimustuloksia piirtyy niiden sisältämä keskeinen informaatio, yleinen merkitysverkosto (ks. Perttula 1995,85- 95) seuraavaan kuvioon:



KUVIO 21 Opiskelijoiden merkittävien oppimiskokemusten tutkimuksen kautta rakentunut yleinen merkitysverkosto

Merkityksellisenä näyttäytyy opiskelijan *polku*, joka tämän tutkimuksen valossa tarkoittaa opiskelijan henkilökohtaista prosessia ammatillisen tiedon maisemassa ja ammatti-identiteetin muotoutumisessa. Se sisältää sekä mielensisäisiä, vuorovaikutuksessa tapahtuvia että konkreettisia oppimiseen liittyviä tekijöitä ja on jatkuvassa amebamaisessa liikkeessä sisäisten ja ulkoisten tekijöiden sekä reflektion muovatessa sitä jatkuvasti. Tutkimustuloksissa nousee selvästi esiin opettajan ammatillisen tiedon ja ammatti-identiteetin muovautumisprosessien kietoutuneisuus. Käsitteet itsestä ja siitä asiantuntijoiden ryhmästä, jonka osaksi on tulossa, ovat jatkuvassa vuorovaikutuksellisessa prosessissa ammatillisen tiedon ja asiantuntijuuden käsitysten kanssa. Opiskelijan polulle sijoittuvat kokemukset, oppiminen ja reflektointi ovat ainutkertaisia ja henkilökohtaisia, vain tämän opiskelijan ammatillisessa maisemassa mahdollisia ja siitä käsin merkityksellistyviä. Se, mitä opiskelijan polusta on tavoitettavissa, on kuvattavissa eräänlaisina *kohtauspaikkoina* tai tämän prosessin *ilmauksina*.

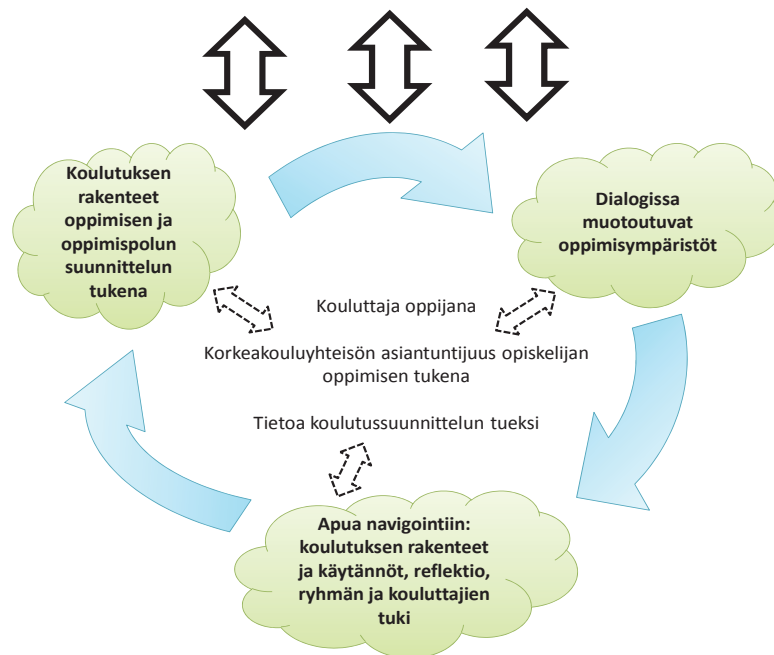
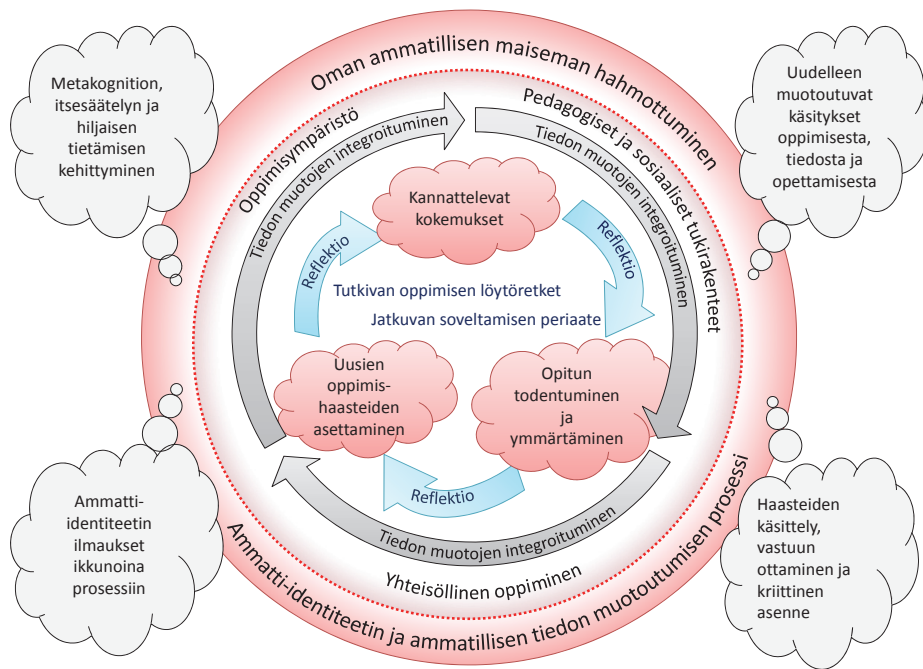
Musiikkipedagogiksi oppimiseen ja asiantuntijuuteen johtavien polkujen keskeisenä elementtinä on tämän tutkimuksen valossa oppimisen spiraalien muodostuminen, syvenevä kierre kokemuksen, reflektion ja tiedostamisen kautta uusien oppimishaasteiden asettamiseen. Tässä tärkeinä muuttujina ovat *kannattelevien kokemusten syntyminen*, *oman oppimisen tiedostaminen* ja *tutkivan oppimisen kautta uusien oppimishaasteiden hahmottaminen*.

Oppimisen spiraalin syntymiselle keskeistä ovat sitä ruokkivat oppimisympäristöt, tutkivan oppimisen näkökulma ja yhteisöllinen oppiminen sekä merkittävät toiset monipuolisina reflektiopintoina (vertaisryhmä ja kouluttajat). Tärkeä merkitys on kouluttajan *positioitumisella* (ks. Langenhove & Harré 1999), joka antaa tilaa ja tukea opiskelijan prosesseille. Näille merkityksellisinä ovat reflektioon, oppimiseen ja tiedon integraatioprosessiin saatu tuki (vrt. scaffolding), jota kuvaa tutkimustuloksissa esimerkiksi osaamaan houkuttelun merkitys oppimisen spiraalin muodostumiselle (ks. luku 4.3.1).

Edellä kuvattu oppimisen spiraalin sekä oppimista ympäröivän maaston ja siihen kytkeytyneiden tekijöiden kokonaisuus vaikuttaa oppimis-, opettamis- ja tiedonkäsitysten muotoutumiseen sekä tiedon eri muotojen integroitumista ja käyttöä ohjaavan metakognition, itsesäätelytaitojen ja opettajan hiljaisen tietämisen kehittymiseen. Tämän kokonaisuuden vuorovaikutuksessa opiskelija muovaa ammatillisen tiedon maisemansa ja ammatti-identiteettinsä ”rakennepiirustuksia”, joissa molemmissa prosessit jatkuvat edelleen koko ammatillisen elämän ajan.

### 6.1.2 Musiikkipedagogiksi kasvu dialogisena oppimisprosessina

Opiskelijoiden merkittävien oppimiskokemusten kautta esiin nousseet tutkimustulokset antavat laadullista tietoa, jota voidaan peilata koulutuksen käytäntöiden kehittämiseen ja rakenteisiin. Keskeisenä tutkimustuloksena koulutuksen kehittämisen näkökulmasta näen dialogisen oppimisprosessin merkityksen hahmottamisen ja opiskelijan oppimista tukevia tekijöitä ja rakenteita koskevan tiedon lisääntymisen. Tässä tutkimuksessa musiikkipedagogin ammattitaidon rakentumisesta on lähestytty kahdesta eri näkökulmasta: opiskelijoiden merkittävien oppimiskokemusten kautta saatavan tiedon valossa (teema 1) ja koulutuksen kehittämisen toimintatutkimuksen kautta (teema 2). Teeman 1 tulokset muodostavat yleisen merkitysverkoston kuvion 21 mukaisesti. Koulutuksen kehittämisen ja uudistamisen näkökulma (teema 2) ohjaa vielä tarkastelemaan tämän kuvion suhdetta niihin prosesseihin ja rakenteisiin, joilla opiskelijan oppimista tuetaan (ks. kuvio 20). Kun kuvioon liitetään opiskelijoiden merkittävien oppimiskokemusten tulkinnan sekä koulutuksen kehittämisen toimintatutkimuksen esiin nostamat näkökulmat oppimista tukevista prosesseista, voidaan kuvioon lisätä vielä toinen oppimisen spiraali. Näiden kuvioiden yhdistelmänä saadaan aikaan tämän tutkimuksen kokonaisuutta esittävä kuvio 22. Siitä hahmottuvat opiskelijan ja koulutuksen toisiinsa vaikuttavat oppimisen spiraalit. Opiskelija on opettajaksi oppimisessaan ikäänkuin kahden spiraalin vaikutuksessa: omassa sekä kouluttajansa ja koulutuksensa spiraalissa. Kuvio 22 havainnollistuu tutkimustulosten pohjalta nouseva johtopäätös: *koulutuksen on luotava sekä itselleen että siihen osallistuvalla opiskelijalle jatkuvan oppimisen ja kehittymisen mahdollisuudet ja valmiudet, mahdollistaen juuri sellaiseksi musiikkipedagogiksi kasvun, jollaiseksi opiskelijan on parhaimmillaan mahdollista kehittyä omien taipumustensa ja kiinnostustensa viitoittamassa suunnassa.*



KUVIO 22 Jatkuvan oppimisen ja kehittymisen vuorovaikutusmalli musiikkipedagogikoulutuksessa

## 6.2 Musiikkipedagogin ammatillinen maisema ja sen rakentuminen musiikkipedagogiopinnoissa

Musiikin opettajaksi oppiminen on ennen kaikkea kompleksinen prosessi epävarmuuden, mahdollisuuksien, kypsymisen ja etsinnän avaruudessa, kuten kuvista 22 viimeistään käy ilmi. Musiikkipedagogius piirtyy tämän tutkimuksen valossa moniulotteiseksi kokonaisuudeksi, jatkuvassa muutoksessa ja liikkeessä olevaksi systeemiksi, ja sen oppiminen tähän kompleksiseen kokonaisuuteen tutustumiseksi, sen hahmottamiseksi ja itsensä löytämiseksi sen osana. Koska opettajuus ja opettajana toimiminen ovat moniulotteisia ilmiöitä, on vaikea löytää sellaisia ilmauksia, jotka eivät typistäisi niitä joltakin ulottuvuudeltaan. Käytän siksi opettajan ammatillisen tiedon ja ammatti-identiteetin yhteenkietoutuneesta kokonaisuudesta Connelly ja Clandininia (1999) mukaillen metaforaa *ammattillisesta maisemasta*, joka joustavuudessaan on mielestäni hyvä tähän tarkoitukseen. Tämä maisema sisältää paitsi näköalan, myös suhteen siihen, ja on yhtä aikaa sekä sisäinen että ulkoinen, sekä henkilökohtainen että vuorovaikutuksessa koettu.

Tässä tutkimuksessa nousee monesta eri näkökulmasta keskeisenä musiikkipedagogiopiskelijan ammattitaidon rakentumista koskevana tuloksena esiin laajan ammatillisen näkökulman ja siihen liittyvän uudenlaisen asiantuntijuuskäsityksen rakentuminen. Tässä luvussa tarkastelen tuohon maisemaan liittyviä tekijöitä ja pohdin tulosten suhdetta muuhun tämän alueen tutkimustietoon.

Tämän tutkimuksen tulosten (ks. esim. luvut 4.1 ja 4.2) pohjalta on tarve sanoittaa musiikkipedagogin asiantuntijuutta painottaen sellaista ulottuvuutta, joka on vaikeasti kielellisen ilmaisun tavoitettavissa (vrt. asiantuntijatiedon muodoista myös Bereiter 2002, 137–138). Tätä elementtiä kuvaavat mielestäni Korthagenin (2004) *”opettajana olemisena koko sydämeestään ja sielustaan”*, Skinnerin (2007) *”pedagogisen rakkauden”* ja van Manenin (1991a) *”pedagogical thoughtfulness”*-näkökulmat. Tämän tutkimuksen tulosten valossa kutsun tätä *pedagogiseksi sensitiivisyydeksi*, joka muodostaa taidepedagogin asiantuntijuuden ytimen. Tämä pedagogisten tilanteiden kokonaisvaltaisen hiljaisen tietämisen *”pedagoginen taitelijuus”* nousee opiskelijoiden kokemuksista tärkeäksi sanallistettavaksi ammattitaidon ja ammatillisen tietämisen muodoksi (kuvio 24). Pidän tätä elementtiä opettamisessa ja opettajuudessa tulosten valossa keskeisenä ammattitaidon osa-alueena ja ammatillisen toiminnan mahdollistajana tulevaisuuden musiikkipedagogin ammattitaidossa (vrt. myös Bouij 1998).

*” It is possible to learn all the techniques of instruction, but to remain pedagogically unfit as a teacher. – To become a teacher includes something that cannot be taught formally: the most personal embodiment of a pedagogical thoughtfulness.” (van Manen 1991a, 9.)*

### 6.2.1 Moniulotteiset polut musiikkipedagogiksi kasvussa

Mielestäni keskeinen musiikin opettajaksi oppimista koskeva tieto on opiskelijoiden kokemuksiin ja henkilökohtaisiin oppimisprosesseihin kietoutunutta ja

se välittyy tutkijalle välähdyksinä ammatti-identiteetin ja ammatillisen tiedon muotoutumisen prosesseista. Minun tehtäväni tutkijana on kuvata tätä maailmojen kietoutunutta kenttää, opettajan ammatillisen maiseman ja ammatti-identiteetin rakentumisen elementtejä ja siihen kietoutuvia ilmiöitä ja tämän tutkimuksen tuloksena lisätä ymmärrystämme siitä.

”Rather than imposing a discourse about who music teachers are, what music teachers do, and what it means to become a music teacher onto pre-service music educators, we who work in the field of music teacher education should listen to our students’ discourses about their identities, and we should recognize and celebrate the multiplicity of ways that our students understand who they are, what they do, and their individual processes of becoming a music teacher.” (Bernard 2005, 28.)

Tulosten valossa on syytä korostaa tätä opettajan ammatillisen tiedon ja ammatti-identiteetin prosessien kietoutuneisuutta. Käsitteet itsestä ja siitä asiantuntijoiden ryhmästä, jonka osaksi on tulossa, ovat jatkuvassa vuorovaikutuksellisessa prosessissa ammatillisen tiedon ja asiantuntijuuden käsitysten kanssa. Tätä tuovat esiin myös Connelly ja Clandinin (1999) pyrkimyksenään yhdistää opettajan tieto, konteksti ja identiteetti. Tätä he kuvaavat kutsumalla identiteettiä merkitykseksi, jonka annamme narratiiviselle ymmärrykselle opettajan toimintaan kietoutuneesta ammatillisesta tiedosta ja opetuksen kontekstista: *”kertomukset, joilla elämme”* (engl. *stories to live by*). (Connelly & Clandinin 1999, 4.) Tätä voi verrata Beijaardin ym. (2004) näkemykseen, jonka mukaan ammatti-identiteetti ei ole jotakin, joka opettajalla on, vaan sellaista, jota hän käyttää hahmottaakseen itseään opettajana.

Tässä tutkimuksessa ammatillisen identiteetin rakentuminen näyttäytyy *matkana kokonaisvaltaisiin eheytyneisiin kokemuksiin musiikkipedagogina olemisesta ja toimimisesta*. Matkan kuluessa liikutaan jatkuvasti erilaisten identiteetin ilmausten ja näiden reflektoinnin syklissä. Tutkimuksen taustalla vaikuttaa ajatus tästä prosessista monikerroksisena ja yksilöstä toiseen erilaisina polkuina toteutuvana ja myös läpi elämän jatkuvana kokemusten ja itseä koskevan narratiivin muokkauksena ja tulkintana. Opettajuus sekä siihen liittyvät käsitteet opettamisesta ja oppimisesta rakentuvat opettajaksi opiskelussa prosessin kautta, jossa uudet kokemukset ja reflektio prosessoituvat aiempien kokemusten ja käsitysten yhteyteen muokaten uudenlaisen kertomuksen siitä, mitä on opettaminen, oppiminen ja ”millainen opettaja minä olen ja millaiseksi haluan tulla”. (ks. mm. Beijaard ym. 2004; Connelly & Clandinin 1999; Côté & Levine 2002; Hall 1999; Heikkinen 2001; Jorgensen 2008; Krzywacki 2009; McCormack ym. 2006; Ropo 2009a; Yrjänäinen 2010.)

Ammatti-identiteetin rakentumista heijastelevat opiskelijoiden merkittävien oppimiskokemusten kertomusten sisältämät ilmaukset, mutta opiskelijan narratiivi, kertomus itsestään, on jotakin abstraktimpaa, osin myös ei-kielellistä, tiedostamatonta, kokemuksellista tai taiteellista itsensä kertomista ”ammattilliseksi itsekseen.” Opiskelijan narratiivi ei ole suoraan haastatteluista sanallisesti tavoitettavissa, vaan jossakin sanoiksi puettun kerronnan ja muunlaisten identiteetin ilmausten kokemuksiin kietoutuneen, ei-kielellistyvän maailman välillä. Nämä maailmat vaikuttavat toisiinsa, ja narratiivin muotoutumisessa ovat läsnä

niin tiedostetut kuin tiedostamattomat, kielelliset ja kokemukselliset narratiiviset prosessit. Hänninen (2004, 75) erottaa tarinallisen kiertokulun mallissaan kerrotun ja eletyn narratiivin, jotka molemmat heijastelevat ihmisen sisäistä narratiivia (tarinaa) ja ovat myös vuorovaikutussuhteessa siihen (ks. myös Ete-läpelto & Vähäsantanen 2006, 42–43).

Tämä tutkimus voidaan sijoittaa Beijaardin ym. (2004) jaottelussa tutki-muksiin, jotka lisäävät tietoa opettajan ammatti-identiteetin muotoutumisen prosessista. Kuviossa 11 on esitetty opiskelijoiden kokemusten kautta hahmot-tuvat keskeiset ammatillisen maiseman alueet, joilla opiskelijan osa-identiteettien muotoutumisen prosessi näyttäytyy. Ammatti-identiteetin ym-märtäminen jatkuvana prosessina nostaa kiinnostavammaksi identiteetin ilma-ukset ja kokemukset muovautumisen prosessista kuin jonkinlaisten staattisten ammatti-identiteetin määrittäjien löytämisen. Tällaisten määrittäjien löytäminen ei oikeastaan edes tarkkaan ottaen ole mahdollista, koska identiteetti on jatkuva prosessi: se muotoutuu kokemusten tulkinnan myötä ja vastauksena kysymyk-siin ”kuka olen tällä hetkellä?” ja ”miksi haluan tulla?”, mutta on myös jatku-vassa muutoksessa. Kun ihminen ymmärretään moni-identiteettiseksi (Ropo & Gustafsson 2006, 55), on helpompi ymmärtää myös tämän tutkimustuloksen esiin piirtämät ikkunat opiskelijoiden identiteettiprosessin maailmaan. Voimme tavoittaa siitä *ilmauksia* tai Hallin (1999) sanoin *kohtauspaikkoja*. Nämä kuviossa 11 esittämäni musiikkipedagogin ammatillisuutta luonnehtivat kuplat on ym-märrettävä tällaisiksi sanallistetuiksi identiteetin ilmausten ryhmiksi tai osa-alueiksi, joihin opiskelijoiden kokemusten kautta heijastuvat identiteetin ilma-ukset sijoittuvat. Näitä voisi luonnehtia myös opiskelijoiden kokemusten kautta välittyvien positioiden ryhmiksi, tihentymiksi, joissa toisiaan lähellä olevat po-sitiot muodostavat klusterin (positioista Langenhove & Harré 1999). Ne ovat prosessin vaiheita, eivät päätepisteitä ja niiden sisällä osaidentiteetti on jatku-vassa liikkeessä kokemusten tulkinnan, yksityisen ja yhteisöllisen prosessin pyörteissä.

Aineistosta piirtyvät musiikkipedagogin ammatti-identiteetin muotoutu-misesta kertovat osa-alueet (kuvio 11 luvussa 4.2) heijastelevat myös keskeisiä opiskelijan oppimista ja kehittymistä suuntaavia käsityksiä asiantuntijuudesta ja tavoiteltavasta ammattitaidosta. Analyysin perusteella hahmottuu seitsemän tulevaisuuden ammattikuvan keskeistä osa-aluetta opiskelijoiden *ammattillisessa maisemassa*. Tällä henkilökohtaisella suunnalla siitä, mihin olen menossa, kysy-myksellä *millaiseksi opettajaksi haluan kasvaa ja myös se, miksi ponnistelu sitä kohti on merkityksellistä*, on tämän tutkimuksen tuloksena havaittavissa selkeästi op-pimista ja kehittymistä ohjaava ja motivoiva vaikutus. Vastaus tähän kysymyk-seen viitoittaa sitä, mihin suuntaan opiskelijan narratiivinen ammatti-identiteetin rakentumisen prosessi hakeutuu (ks. narratiivit, rinnakkaiset moni-ulotteiset kertomukset olevaisuuden näyttäytymisestä, Ropo 2009a). Tämän tutkimuksen tuloksia on mielenkiintoista verrata Søreiden (2006) tutkimustu-loksiin opettaja-identiteetin narratiivisesta rakentumisesta. Hän hahmottaa haastattelututkimuksensa pohjalta neljä erilaista konstruktiota; ne hän kuvaa joustavina tihentyminä, jotka rakentavat ja rakentuvat erilaisten haastetteluissa

kuvattujen positioitumisten kautta. Tämä tulos on hyvin samansuuntainen kuin tämän tutkimuksen esiin nostama kuva musiikkipedagogin ammatti-identiteetin rakentumisesta, joka sanoittaa opettajuuden vuorovaikutuksellisuuden, ihmissuhdeosaamisen ja hiljaisen tietämisen alueisiin sijoittuvia elementtejä. Søreiden konstruktiot ovat ”välittävä ja lempeä opettaja”, ”luova ja innovatiivinen opettaja”, ”ammattimainen opettaja” ja ”tyypillinen opettaja”. Opiskelijoiden kokemuksista nousevia ammatti-identiteetin prosessin ilmauksia voidaan verrata myös Patrikaisen (1999) neljään opettajuuden profiiliin. Nyt käsillä olevassa tutkimuksessa haastateltujen opiskelijoiden opettajuus- ja oppimiskäsitykset heijastelevat kehittyvän ammatillisen profiilin painopisteinä *opettajan näkemistä oppimaan ja kasvamaan saattajana* sekä *kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajana*. Heikommin painottuvat selvästi *opetuksen suorittaja* sekä *tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija*, mutta selvästi näistäkin profiileista on viitteitä.

Opiskelijoiden kuvaukset kokemuksistaan ovat heijastuksia siitä sekä sosiaalisen ympäristön että ammattikulttuurin kanssa dialogissa muovautuvasta ammatti-identiteetistä, jota opiskelijat rakentavat sekä aktiivisesti että tiedostamattaan. Tässä muovautumisessa keskeisenä on ristiriitaistenkin osaidentiteettien prosessointi, kokemusten neuvottelu sekä omien että merkittävien toisten tulkintojen kautta. Tätä työtä ohjaa pyrkimys osaidentiteettien integroitumiseen ehyeksi, tasapainoiseksi ammatilliseksi identiteetiksi, sisäiseksi tarinaksi. (ks. esim. Beijaard 2004; Côté & Levine 2002; Hänninen 2004; Ropo 2009a, 2009b; Wenger 1998; myös Eteläpelto & Vähäsantanen 2006.) Merkityksellistä on myös opiskelijoille kertyvä ymmärrys opettamisen oppimisen prosessista. Tämä auttaa heitä analysoimaan kokemuksiaan ammatillisen oppimisen kaarella, havainnoimaan kehittymistarpeitaan ja asetettavia oppimishaasteitaan (vrt. Calderhead 1988).

Edellä esitetyn perusteella opettajankoulutuksen/kouluttajan keskeiseksi haasteeksi voi nostaa kysymyksen, miten auttaa opiskelijaa polkunsa haasteissa ja prosesseissa: miten auttaa opiskelijaa tulemaan ”ammatilliseksi itsekseen”. Tämän kysymyksen pohdinta mahdollistaa jokaisen opiskelijan kehittymisen juuri sellaiseksi parhaaksi mahdolliseksi musiikkipedagogiksi, johon hänen taipumuksensa ja kiinnostuksensa häntä ohjaavat. Ropo (2009a; 2009b) tarkastelee opettajankoulutuksen narratiivista rakennetta kolmen tason kautta:

- Autobiografisella, yksilöllisellä tasolla opetustavoitteena on opiskelijan oman opettajaidentiteetin kasvun tukeminen.
- Yhteisöllisellä tasolla tavoitteena ovat sosiaalisten prosessien ja ammatillisen yhteisön jäseneksi tuleminen vahvistaminen.
- Kulttuurisen, globaalien tason haasteena on identiteetin ja suhteen luominen maailmaan kokonaisuutena ja oppimistavoitteena kasvatusalan ja oman opettajuuden näkeminen ihmiskunnan kokonaisuudessa.

Kaikki tiedon ja taidon oppiminen liittyy moniulotteisiin, kerroksellisiin prosesseihin, yksilöllisestä yleiseen, henkilökohtaisesta jaettuun. Myös Beijaardin ym. (2004, 124) esittämä nelikenttä (ks.kuvio 4) auttaa hahmottamaan ammatti-



identiteetin ja ammatillisen tiedon muotoutumista näiden ulottuvuuksien näkökulmasta. Ropon opetussuunnitelma-ajattelun kolme tasoa yksilöstä sitä ympäröiviin tasoihin voidaan löytää myös Thiessenin ja Barrettin (2002) sekä Froehlichin (2007) esiin nostamissa näkökulmissa opettamisessa tarvittavasta ammattitaidosta. Thiessen ja Barrett (2002) luonnehtivat tutkimusten valossa musiikin opettajan laajempaa ammatillista ulottuvuutta ja sen tarvitsemia valmiuksia. Muutokset oppimiskäsityksissä ja ajatuksissa opettajuudesta ja myös opettajan toimintaympäristössä tapahtuvat muutokset haastavan opettajankoulutusta kehittämään. Froehlich (2007) nostaa musiikin opettajakoulutuksen tavoitteiksi antaa sellaiset valmiudet ja niiden käyttämiseen tarvittava ymmärrys, joilla opiskelijat selviävät kahden erilaisen maailman – musiikin ja opetusalan – välillä, ja sellainen asiantuntijuus, joka sietää väistämättömän epävarmuuden osana ammatillisuutta sekä kykenee löytämään yhä uusia ja uudistavia ratkaisuja työelämän muuttuvissa tilanteissa. Thiessen ja Barrett (2002, 761) nostavat esiin myös valmiudet, joita käytänteitä ja opetusta uudistava opettaja tarvitsee luokkahuoneen ulkopuolella kehittäessään, verkostoituessaan ja yhteistyössä. He korostavat opettajankoulutuksen kehittämisen perustumista laajempaan kuvaan opettajan toimijuudesta ja työympäristöstä.

### 6.2.2 Avaran ammatillisen tiedonmaiseman mahdollisuudet

Tämän tutkimuksen pohjalta näyttää erittäin merkittävältä se, millaisia näköaloja musiikkipedagogiksi opiskelevan ammatilliseen tiedon maisemaan kehityy. Tämä määrittää sen potentiaalisen asiantuntijuuden kehyksen, johon opiskelija oppimistaan ja kehittyvää asiantuntijuuttaan ohjaa. Tutkimustulokset nostavat esiin tiedon muotojen integroitumiseen pyrkimisen musiikkipedagogiopintojen keskeisenä elementtinä, ja hahmottelen tässä luvussa vielä hieman tuota mahdollisuuksien maisemaa.

Jokainen alan opiskelija, kouluttaja, koulutuksen kehittäjä tai tutkija pohtii tavalla tai toisella sitä, mitä tulevaisuuden musiikkipedagogin tulisi osata/tietää. Heistä jokainen joutuu myös rakentamaan omat vastauksensa tai oman suhteensa tuohon kysymykseen. Tämän otsikon alla tarkastelen niitä näköaloja, jotka tämän tutkimuksen tulosten valossa avautuvat vastauksena tuohon kysymykseen.

Olen hyvin tietoinen siitä, että opettajuuden tai opettajan ammatillisen tiedon kuvaaminen erilaisin kaavioin ei pysty tekemään oikeutta näiden kompleksisuudelle ja niille muuttujille, jotka asettuvat kuvioissa kuvattujen taitojen ja tietojen välille tai yhteistoimintaan. Haluan kuitenkin yrittää kuvion kautta nostaa esille ammatillisen tiedon kokonaisuutta, jotta kiinnittäisimme huomiota niihin tiedon alueisiin, jotka usein jäävät vähemmälle huomiolle. Kuviossa 23 oleva kolmijako ammatillisista tiedon osa-alueista on vain yksi tapa esittää sitä kompleksista ja moniulotteista tiedon maisemaa, jolla voisi kuvata musiikkipedagogin ammatillisen tiedon kokonaisuutta. Tämän kuvion taustalla vaikuttavia käsityksiä tiedon muodoista ja oppimisesta olen käsitellyt tämän tutkimuksen taustaosiossa, luvussa 2. Kuviossa 23 esitettyihin ammattitaidon osa-alueisiin A ja B sisältyy teoreettista, käytännöllistä ja kokemuksellista tietoa se-

kä sosiokulttuurista tietoa, joka edellisistä poiketen ei ole persoonallista, vaan on luonteeltaan sosiaalsiin ja kulttuurisiin käytäntöihin valautunutta (ks. Tynjälä 2011).

Tämän tutkimuksen tulosten valossa on syytä mainita se, kuinka olennaisena tekijänä ammattitaidossa näyttäytyvät opettamisen vuorovaikutuksellisuuteen ja opettajan jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen liittyvät tiedon muodot. Musiikin opettamisen kohdalla nähdään valitettavan usein musiikin substanssin hallinta ainoana merkityksellisenä ammatillisen tiedon muotona (vrt. Huhtanen 2008; Welch ym. 2010). Opettajan, erityisesti itseilmaisuuksiin ja tunteisiin kiinteästi liittyvän musiikin opettajan, työ on mitä suurimmassa määrin vuorovaikutuksessa olemista ja siinä toimimista.



KUVIO 23 Musiikin opettamisen asiantuntijuuteen liittyvä ammatillinen tieto

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden merkittävässä oppimiskokemuksissa nousee selkeästi esiin osioiden B ja C painoarvo ja merkityksellisyys tulevan ammattitaidon osana. Opettajan, myös musiikin opettajan mieltäminen vuorovaikutteisen ammatin asiantuntijaksi ja ihmissuhdetyöntekijäksi avaa näköaloja musiikin opettajan ammatillisessa maisemassa, mutta myös haastaa kehittyvän ammattitaidon. Opiskelijat kuvaavatkin oppimishaasteiden elinikäistä jatkumoa, jossa oma asiantuntijuus on jatkuvan oppimisprosessin pyörteessä ja jonka tun-

nusmerkkinä on jatkuva itsensä haastaminen kohti opetustilanteen vuorovaikutuksen ja itsensä parempaa ymmärtämistä. Taiteellisen ilmaisun ja sen herättämien tiedostamattomienkin tunteiden ja prosessien tuoma haasteellisuus hahmottuu myös opiskelijoiden ammattikuvassa.

Opiskelijoiden ajatukset kuvaavat ihmissuhdetyön asiantuntijuutta musiikkipedagogin ammattitaidon osana. Tämä tuo musiikkipedagogin asiantuntijuuteen vaatimuksen itsetuntemuksesta sekä opetustilanteessa vuorovaikutuksen ja musiikin myötä heräävien tunteiden ja vasteiden tunnistamisesta. Tämä on tärkeä opettajuuden alue nimenomaan ihmisen tunteita, niiden prosessointia ja ilmaisua sisältävässä taidepedagogisessa työskentelyssä. Itsetuntemus ja tietoisuus vuorovaikutuskentästä sekä sen ilmiöistä luovat koko opetustilanteen ilmapiirin, näyttämön, jossa syvälinen oppiminen ja kanssakulkeminen tässä prosessissa mahdollistuu (vrt. Rauste-von Wright ym. 2003, 214; myös Lehtonen 2004, 14).

Myös kuvion 23 osio A saa uudenlaisia sanoituksia opiskelijoiden merkityksellisten oppimiskokemusten myötä. Tämä herättää pohtimaan ja kyseenalaistamaan musiikkiin, soittamiseen ja laulamiseen liittyviä tiedon muotoja myös niiden sisältämän hiljaisen tiedon näkökulmasta. Tämä on tärkeää huomata siksi, että musiikillisena tietona pidetään edelleen lähinnä faktatietoja musiikin teoriasta tai historiasta sekä ns. esittäviä musiikillisia taitoja. Kuitenkin jo ns. substanssitudon alueelle musiikissa sijoittuu monipuolisempia tiedon muotoja ja paljon sellaista tietoa, joka ei ole kielellisessä tai helposti näkyvässä muodossa.

Edellä esitettyä kuviota voi verrata myös muihin ammattitaitoa hahmot-taviin tarkasteluihin. Mielenkiintoinen vertailukohta löytyy Päivisen (2003, 137) muotoilun taitoprofiiliin tarkastelusta. Hän hahmottaa ammattitaidon alueiksi yleiset työelämävalmiudet, itsesääteilyvalmiudet ja ammattispesifiset valmiudet. Myös opettajuuden asiantuntijuutta tarkastelleiden Beijaardin ym. (2000) näkökulmissa on tämän tutkimuksen kanssa yhteneväisiä ajatuksia. He jakavat opettajan eksperttiyden osa-alueet kolmeen: substanssin, pedagogisen ja didaktisen osaamisen alueisiin. Pedagogiselle osa-alueelle sijoittuvat eettiset ja moraaliset opettajuuden alueet sisältäen esimerkiksi sitoutumisen ja opettajan rooliin liittyvät aspektit. Didaktiseen alueeseen vaikuttaa suuresti yleisesti opettamiskäsityksissä tapahtuva muutos opettajakeskeisestä oppijalähtöiseen näkökulmaan; tämä vaikuttaa sekä menetelmiin että ajatuksiin opettajuudesta. Räsänen (2010, 339) tuo esiin mielenkiintoisen määritelmällisen näkökulman. Hänen mukaansa kokonaisvaltainen tiedonkäsitys sisältää näkemyksen erilaisten tietämisen tapojen samanarvoisuudesta. Räsänen ajatus integroivasta taideope-tuksesta, jossa korostetaan aistien, havaintojen ja tunteiden merkitystä tiedon rakentamisessa, sopii mielestäni myös taidepedagogiksi oppimisen tarkaste-luun. Eksperttiyden saavuttaminen, huipputaitajaksi oppiminen vaatii juuri in-tegroivaa opetusta ja oppimista, jossa tiedon ja tietämisen muodot saavuttavat parhaan mahdollisen yhteisvaikutuksen. Tynjälä (2007; 2008a; 2008b; 2011) kut-suu tällaista koulutusmallia *integratiiviseksi pedagogiikaksi*.

Opiskelijan situaatiosta käsin merkittävänä näyttäytyvät myös ristiriitaiset ajatukset, jotka liittyvät musiikin opettajan ammatilliseen tietoon ja tiedon mää-

rittelyyn ja sitä kautta myös asiantuntijuuteen musiikin opettamisessa. Edellä mainitut ristiriitaisuudet näyttäytyvät opiskelijan kokemuksissa mm. seuraavasti:

- Opiskelijoiden on vaikea hyväksyä opettamisen oppimisen haasteellisuutta ja sen asettamaa henkilökohtaista kasvuhaastetta.
- Musiikin opettamisen vuorovaikutustilanteen kokonaisuuden haastavuus ja sen hallintaan liittyvä ammattitaidon kokonaisuuden hahmottaminen ja arvostaminen kehittyvät hitaasti.
- Opiskelijan on vaikea tunnistaa tai arvostaa pedagogista tietoa ja tietämistä asiantuntijuutena, sen sijaan soitto- ja laulutaidon arvostaminen tarjoutuu tradition kannattelemana automaattisesti.
- Musiikin oppimisen kokonaisvaltaisuus ja siihen liittyvät musiikillisen tiedon moniulotteiset muodot ovat vaikeita hahmottaa, ja huomio kiinnittyy usein helpoimmin näkyviin tiedon ja taidon oppimisen muotoihin.

Opettajan ammatillisen tiedon muotoihin liittyviä ristiriitaisia käsityksiä on myös muilla aloilla. Mielenkiintoisen tarkastelukulman kokemuksellisuuteen tiedon konstruoinnissa antaa Portaankorva-Koiviston (2010) matematiikan opettajaksi opiskelevien käsityksiä kokemuksellisesta oppimisesta valottava tutkimus. Hänen tutkimuksensa mukaan opiskelijat ajattelevat opittavien asioiden jäävän paremmin mieleen, jos oppimiseen liittyy itse tekeminen, jonka innostamana ymmärrys lisääntyy. Kuitenkin samanaikaisesti saatetaan pohtia tekemällä oppimisen hyödyllisyyttä. (Portaankorva-Koivisto 2010, 275–285.) Kyseisessä tutkimuksessa on nähtävissä yhtymäkohtia oman tutkimukseni tulosten kanssa. Molemmissa opiskelijat pohtivat kokemuksellisuuden, toiminnallisuuden ja henkilökohtaisen merkityksellisyyden vaikutusta kokonaisvaltaisessa tiedon eri muotojen oppimisessa.

Myös Heikkinen ja Huttunen (2007, 15-16) nostavat esiin edelliseen rinnastettavan problematiikan, jonka taustalla välkkyä kokonaisvaltaisen ammatillisen kasvun näkökulman ja opettajan ammatissa tarvittavien tietojen ja taitojen näkeminen toistensa kilpailijoina. Musiikin opettajan ammattitaidossa tämä näkyy edelleen vallalla olevassa ajatuksessa, jossa ensin hankitaan soittotaito ja vasta sen jälkeen jonkinlainen opettajantaito. Kärjistetyimmässä mielipiteissä soittotaito sisältää jo sinänsä kaiken opetuksessa tarvittavan ammattitaidon. Tästä esimerkkinä on se, kuinka soitonopetuksen huippu-asiantuntijana pidetään usein huipputaiteilijaa, joka ei välttämättä ollenkaan ole soitonopetuksen ekspertti, vaan kenties taidoiltaan jopa aloittelija tällä ammattialueella. Hämäläinen (1999) on tutkinut orkesterinjohtamisen eksperttiyttä todeten, että kouluorkesterin tarpeisiin paras ja käyttökelpoisin asiantuntijuuden taso onkin lähinnä intuitiivinen taitaja eikä mestarillinen ekspertti. Hämäläisen mukaan mestarillinen ekspertti ja huippuosaja orkesterinjohdossa on hallitsevuutensa ja ehdottomuutensa vuoksi huono pedagogi. (Hämäläinen 1999, 112.) Käsillä olevassa tutkimuksessa asiantuntijuus näyttäytyy musiikkipedagogisen tiedon ja tietämisen muotojen (kuvio 23) kokonaisuutena, ja on tärkeää huomata, että

musiikkipedagogin eksperttiys ei siis tarkoita mitään näistä kolmesta alueesta yksinään! (vrt. Bereiter 2002).

Kuvio 23 ei kuitenkaan kuvaa riittävästi tämän tutkimuksen olennaisimpia tutkimustuloksia, koska ne sijoittuvat kaikkien näiden tiedon muotojen alueille ja liittyvät niiden käyttämiseen, siihen pedagogiseen arvomaailmaan ja niihin näkökulmiin, joiden varassa musiikin opettaja käyttää erilaisia tiedon muotoja pedagogisessa toiminnassa. Tästä syystä kuviota on muokattava edelleen. Tähän liittyviä näkökulmia käsittelen seuraavassa luvussa.

### 6.2.3 Pedagoginen sensitiivisyys ja pedagogisen taiteilijan hiljainen tietäminen

Musiikkipedagogius piirtyy tämän tutkimuksen valossa moniulotteiseksi kokonaisuudeksi, jatkuvassa muutoksessa ja liikkeessä olevaksi systeemiksi, ja sen oppiminen tähän kompleksiseen kokonaisuuteen tutustumiseksi, sen hahmottamiseksi ja itsensä löytämiseksi sen osana. Tässä hahmottuvassa ammattitaidossa on helpommin näkyviä ja tarkasteltavia osia, mutta myös sellaista, joka jää helposti piiloon tai tiedostamattomaksi. Asiantuntijan avoin, julkinen, muodollinen tai helposti kielellistytvä tieto on vain osa tiedon systeemiä; merkittävä osa esimerkiksi musiikkipedagogin tiedosta on hiljaista, jopa tiedostamatonta ja näin ollen usein artikuloinnin ulottumattomissa olevaa ammatilliseen toimintaan vaikuttavaa tärkeää tietoa. (ks. Hakkarainen ym. 2005, 124; Toom 2008b,169; myös Loughran 2006). Hakkaraisen ja Paavolan (2008) mukaan hiljainen tieto säätelee ja ohjaa näkymättömänä ihmisen toimintaa, mutta sitä on mahdotonta määritellä tyhjentävästi. "Hiljaisella tietämyksellä tarkoitetaan niitä tietämyksen ulottuvuuksia, jotka jäävät käsitteellisen ja kielellisen tiedon ulkopuolelle ja esiintyvät usein sosiaalisiiin käytäntöihin valautuneina." (Hakkarainen & Paavola 2008, 59.)

Tämän tutkimuksen merkittävänä tuloksena ovat opiskelijoiden haastattelussa esiintyvät painokkaat yritykset ja erilaiset tavat sanoittaa musiikkipedagogin ammatillisessa toiminnassa tarvittavaa hiljaista tietoa ja sen käyttämistä pedagogisissa tilanteissa (hiljaista tietämistä). Tämän tutkimuksen tulosten valossa kutsun tätä *pedagogiseksi sensitiivisyydeksi*. Tämä pedagogisten tilanteiden kokonaisvaltainen hiljainen tietäminen on opiskelijoiden kokemusten mukaan tärkeä ammattitaidon ja ammatillisen tietämisen muoto.

Pedagogista sensitiivisyyttä ja siihen liittyvää opettajan hiljaista tietämistä sanoittaa kuviossa 10 (luku 4.1) opiskelijoiden haastatteluista nouseva kohtaamisen ja osallisuuden pedagogiikaksi nimeämäni lähestymistapa. Siinä keskeisenä esiin nousevat *pedagoginen läsnäolo, kohtaaminen ja taiteellisen prosessin kannattelu* opiskelijoiden kuvaamina opettajan hiljaisen tietämisen sisältöinä. Tästä kertoo kohtaamisen ja osallisuuden näkeminen tärkeänä musiikin opettamisen arvona, joka tulee esiin eri tavoin jokaisessa haastattelussa. Musiikkipedagogin ammatillisen tiedon näkökulmasta merkityksellisenä pidän aineistosta esiin nousevaa hiljaisen tietämisen ympärille kietoutuvaa kokemuksellista tietoa, jota opiskelijat sanoittavat mm. pedagogisella läsnäololla, tuntuuunnitelmasta irtautumisena elävän opetustilanteen vaatimalla tavalla ja ryhmätilanteen hallin-

taan liittyvillä kokemuksilla. Myös opettamisen ja ryhmänhallinnan taidelähtöinen näkökulma – *musiikilla ohjaaminen* – kuvaa hyvin vain musiikkipedagogiikassa esiintyvää, moniaistisesti ja kokonaisvaltaisesti ihmistä koskettavaa hiljaisen tietämisen muotoa, joka luonnehtii hyvin musiikkipedagogin ammatillisista maisemaa ja sen kokonaisvaltaisia näköaloja.

Opettajaksi opiskelevalla on oltava tietoa siitä, kuinka eri tavoin ihmiset oppivat (Bransford ym. 2004, 37) ja tämän on integroiduttava hiljaiseen tietoon ja tultava osaksi sen käyttämisen vaativaa prosessia. Toom (2008b, 164) erottaa hiljaisen tiedon (toimintaan vaikuttavat asenteet ja uskomukset) *hiljaisesta tietämisestä*. Hän määrittelee hiljaisen pedagogisen tietämisen *”interaktiivisessa opetustilanteessa ilmeneväksi prosessiksi, jonka myötä opettaja löytää ratkaisuja yllättäviin ja haasteellisiin hetkiin, pedagogisiin hetkiin”*. Toomin mukaan opettajan taitavassa luokkahuonetoiminnassa hiljainen pedagoginen tietäminen – opettajan aktiivinen praktisen tiedon käyttämisen prosessi – voi näyttäytyä esimerkiksi opettajan toimintatavoissa epävarmoissa ja yllättävissä tilanteissa sekä hänen kyvysään toimia siten, että oppilaan hämmennys tai tilanteen epäselvyys ratkeaa tarkoituksenmukaisella tavalla. Opettaja pystyy pedagogisessa hetkessä näkemään tilanteen luonteen, ymmärtämään sen merkityksen ja tärkeyden sekä soveltamaan ja ohjaamaan toiminnan ja tilanteen näiden vaatimalla tavalla (Toom 2008b, 169).

Toom (2008a, 48–54; 2006, 82) määrittelee opettajan hiljaisen tietämisen toimintana, nopeasti ja intuitiivisesti tapahtuvana päätöksentekona opetustilanteessa, jossa opettaja käyttää kertynyttä ammattiosaamistaan, taitojaan, käsityksiään ja uskomuksiaan. Hänen mukaansa hiljainen tietäminen on prosessi, joka näyttäytyy taitavassa ja kompetentissa toiminnassa. Hiljainen tietäminen on toimivan, professionaalisen tilanteen keskeinen elementti; vakiintuneet tavat ja käytännöt vaikuttavat taitavassa ja viisaassa interaktiivisessa toiminnassa. Myös Schön (1987) kuvaa käsitteellään *knowing-in-action* tiedon ja käytännön suhdetta ammatillisessa toiminnassa yhteenkietoutuneena, käytännön toiminnassa tapahtuvana ja pääosin ei-kielellisenä, hiljaisena tietämisenä (Schön 1987; ks. myös Eraut 1995; Munby & Russell 1989).

*”Whatever language we may employ, however, our descriptions of knowing-in-action are always constructions. They are always attempts to put into explicit, symbolic form a kind of intelligence that begins by being tacit and spontaneous. – For knowing-in-action is dynamic and “facts”, “procedures”, “rules” and “theories” are static.”* (Schön 1987, 25.)

Opettajan hiljainen tietäminen edellä esittyjen näkökulmien valossa on kompleksisuudessaan kaukana ajatuksesta, jossa opetustapahtuma mielletään arkiseksi, mekaaniseksi ja ammatillisesta tiedosta erilliseksi toiminnoksi. Hiljainen tietäminen opettajan toiminnassa ilmenee Toomin (2008b, 164–179) mukaan pedagogisen suhteen (tavat, tottumukset ja tahdikkaus), opetukseen sisältöön liittyvän suhteen (sisällön hallitseminen) ja didaktisen suhteen (opiskelun edellytysten luominen ja edistäminen) ylläpitämisenä. Näiden lisäksi tietämisen sisältöön kuuluvat auktoriteetin ylläpitäminen ja tietoisuus opetuksen sisältöjen luonteesta. Opettajan praktinen, käytännöllinen tieto on pikemminkin usko-

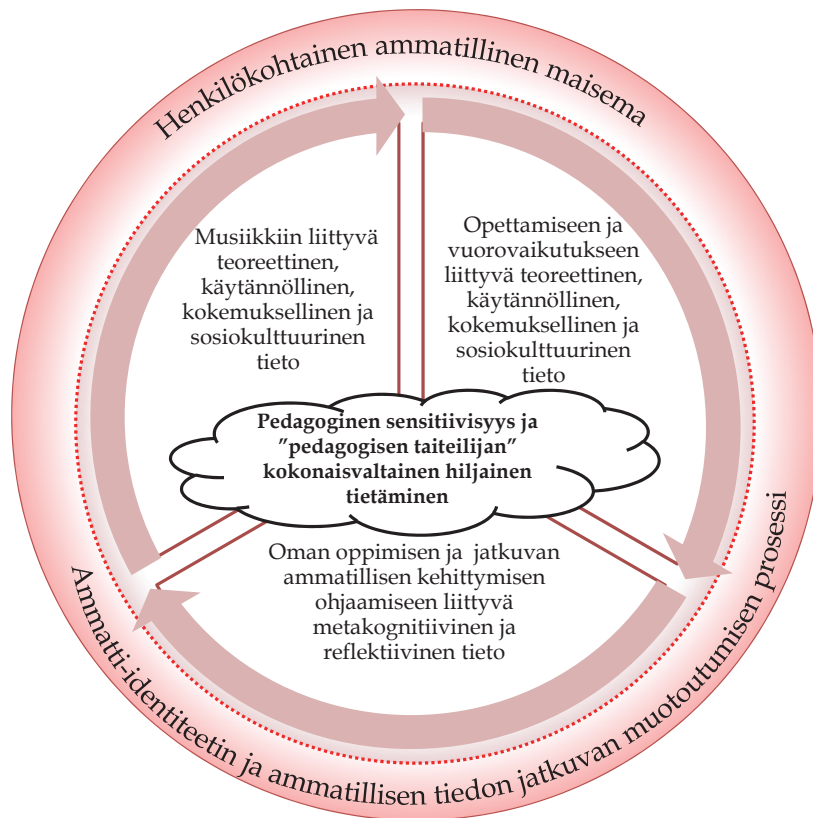
musten, näkemysten ja tapojen muodostama kokonaisuus, joka on käyttökel-poinen arjen opetustyössä, kuin yhtenäinen, systemaattinen, professionaalinen tietopohja.

“The Paradox I am interested in lies in the fact that to be called professional also means one must be willing to question and let go of routinized behavior when the situation calls for it. In the other words, shifting freely between routinized and non-routine actions makes the truly professional decision-maker.” (Froehlich 2007, 10.)

Tämän tutkimuksen tuloksena korostuva *pedagogisen sensitiivisyyden* näkeminen taidepedagogin asiantuntijuuden ytimenä ja siihen liittyvä pedagogisten tilanteiden kokonaisvaltaisen hiljaisen tietämisen “*pedagoginen taiteilijuus*” on tuloksena yhteneväinen Toomin (2008b, 180–181) esittämän pohdinnan kanssa, olisiko opettajan hiljaisen pedagogisen tietämisen ydin pedagogisen ja didaktisen suhteen ylläpitämisessä eikä ensisijaisesti ylivertaisessa aineenhallinnassa. Toom tuo esiin ajatuksen, jonka mukaan korkean tason eksperttiys opettajuudessa ei kehity ilman oman toiminnan intentionaalista reflektointia ja hän kehottaa hiljaisen pedagogisen tietämisen, opettajan professionaalisuuden olennaisen elementin, pohdintaan myös opettajankoulutuksen näkökulmasta. Nyt käsillä oleva tutkimus voi valaista tätä aihetta, opettajan hiljaisen tietämisen instrumentin rakentumista musiikkipedagogiksi kasvamisen näkökulmasta.

Edellä esittämäni kuvion parantamiseksi täytyy siihen mielestäni jotenkin kuvata tämä hiljaisen tietämisen, kaikkien kuviossa 23 esitettyjen tiedon muotojen käyttäminen pedagogisen hetken vaatimalla tavalla. Kuviossa 24 keskellä oleva pilvi kuvaa tämän tutkimuksen tuloksena selkeästi esiin nousevaa pedagogisen sensitiivisyyden aluetta, joka usein jää esteettis-normatiivisessa musiikin opettamisen traditiossa joko täysin huomaamatta tai saa osakseen epäilyä tai halveksuntaa (vrt. Bouij 1998). Olen nimennyt tämän hyvään opettajuuteen liittyvän hiljaisen tietämisen alueen pedagogiseksi sensitiivisyydeksi, koska se rinnastuu omassa mielessäni hyvän vanhemmuuden elementtiin, jota kuvataan kiintymyssuhdekirjallisuudessa sensitiivisyyden ulottuvuudella (ks. esim. Ainsworth, Blehar, Waters & Wall 1978; Arola, Paavola & Körkkö 2009; Kivijärvi 2003). Yhdistän tähän vanhemmuudessa mm. kyvyn “nähdä lapsen silmistä”, aistia ja “tietää” asioita ei-kielelliselläkin tasolla, lapsen viestien herkän vastaanottamisen, tulkitsemisen ja niihin lapsen iän mukaisesti vastaamisen. Samoin hyvään pedagogiseen ammatillisuuteen liittyy kyky ja pyrkimys oppijan “kantamiseen mielessään”, joka mahdollistaa oppijalle sen kypsymisen vuorovaikutuksessa, “mitä hän voisi olla”. Myös van Manen (1991a) sanoittaa tätä opettajuudessa olevaa vanhemmuuden funktiota pedagogisen ekspertin toiminnassa näkyvänä oppilaista välittämisenä, vastuun syvällisenä ymmärtämisenä, lapsen kunnioittamisena yksilönä, sensitiivisenä tulkitsemisena, pedagogisena ymmärryksenä lapsen tarpeita kohtaan, pedagogisen improvisaation kyvyllä vuorovaikutuksessa toimimisessa ja intohimona elämän mysteerien oppimiseen “*pedagogical thoughtfulness is a multifaceted and complex mindfulness toward children*” (van Manen 1991a, 5-10). Sava (2004, 56–57) kuvaa pedagogista kunnioitusta: “toista ei tulkita loppuun saakka hänen puolestaan”, eivätkä opettajan ja oppilaan elämismaailmat sulaudu toisiinsa, ne ainoastaan kohtaavat,

jolloin kyse on yhdessä kasvamisesta. Sensitiivisyys viittaa myös tietynlaiseen "nöyryyteen opetustilanteen kompleksisuuden edessä". Loughran (2006, 31) sanoittaa tämän hyvin *sensitiivisyytenä problemaattisuudelle* (being sensitive to the problematic).



KUVIO 24 Musiikin opettamisessa tarvittavan ammatillisen tiedon ja tietämisen integraatiivinen kokonaisuus

Edellä esitetyn valossa käy ilmi, että kuviossa keskellä esitetyllä hiljaisella tietämisellä ei viitata yksittäisiin taitoihin tai tietoihin, vaan toiminnassa näkyväksi tulevaan kokonaisuuteen, joka koostuu tiedon muotojen integroinnista, arvoista ja käsityksistä ja jolla opettaja sovittaa pedagogisen toimintansa tilanteen vaatimalla tavalla. Sensitiivisyys tarkoittaa tässä myös herkkyyttä omaa ammatillista maisemaa kohtaan, sen muovaamista sekä jatkuvaa itsensä neuvottelemista ja "uudelleen löytämistä" sen osaksi.

"Pedagogy is a fascination with the growth of the other" (van Manen 1991a, 13).

Pedagoginen sensitiivisyys kuvaa siis opettamisen näkemistä kohtamisena, oppijalähtöisenä ja molemminpuolisena oppimisprosessina, jonka elementtinä



on sensitiivinen suhtautuminen ja osallisuuden näkeminen pedagogisen vuorovaikutuksen ja opettamisen keskeisinä arvoina (vrt. pedagoginen rakkaus Skinnari 2007; inhimillisyyteen kasvu kaiken opetuksen päämääränä Skinnari 2008, 292; ”sydämen ajattelu” Skinnari 2008, 31–38 ja pedagogical thoughtfulness van Manen 1991a; ks. myös Unkari-Virtanen & Kaikkonen 2007). Tämä on sanoittamassa sitä opettajan tietämisen sensitiivisen eksperttiyden tasoa tai opettajan mission ja kokonaisvaltaisen persoonallisen heittäytymisen tasoa, jota peräänkuuluttaa myös Korthagen (2004, 90). Uusikylä (2003, 136) kuvaa tätä sydämen ja pään yhteistoiminnalla; siinä opettaja näkee jokaisen oppilaansa arvokkaana ihmisenä, jonka kehityspotentiaalia ja omien lahjojen löytämistä hän saa tukea ajattelukyvyyn mukanaan tuoman teoreettisen tietämyksen ja käytännön yhteensovittamisen kautta.

”Hyvästi, kettu sanoi. Nyt saat salaisuuteni. Se on hyvin yksinkertainen: Ainoastaan sydämellä näkee hyvin. Tärkeimpiä asioita ei näe silmillä.” (De Saint-Exupéry 1973, 72.)

”... opettajalla on parhaimmillaan ”tuntosarvet”, joilla hän koko ajan tunnustelee oppilasryhmänsä läsnäoloa ja on koko ajan itsekin hereillä ja läsnä tässä hetkessä. Hän tekee tutkimusta sydämellä.” (Skinnari 2008, 35.)

”Opetus on aina kohtaamista. Tuossa kohtaamisessa opettaja ei ainoastaan siirrä kasvaviin jotakin, vaan hän herättää. Ihminen - oli hän lapsi tai aikuinen - tulee tietoiseksi siitä, mitä hän voisi olla.” (Skinnari 2007, 178.)

#### 6.2.4 Kohti integroivista musiikkipedagogikoulutusta

Opettajankoulutusten problematiikka alkaa mielestäni jo siitä, millainen tehtävä sillä ajatellaan tulevan ammattilaisen polulla olevan: nähdäänkö se loppuna vai alkuna, kuten Loughran (2006, 163) asian kiteyttää ”*Teacher education as a beginning not an end*”.

Koulutuksen jatkuva kehittäminen ja oppimispolkujen suuntaaminen opiskelijan ja opettajan dialogissa nousee tämän tutkimuksen valossa esiin merkityksellisenä opetussuunnitteluun liittyvänä ratkaisuna, jotta opiskelijalle mahdollistuvat parhaat reitit läpi pedagogisen maaston (vrt. Barnett 2012). Tämän tutkimuksen tuloksena hahmottuvaa jatkuvan oppimisen ja kehittymisen vuorovaikutusmallia (kuviot 22) voi verrata myös Nykäsen ja Tynjälän (2012) esittämään verkostoituneen kulttuurin malliin työelämätaitojen kehittämisessä. Siinä korkeakoulun opetussuunnitelmatyön, koulutuksen järjestämisen, johtamisen ja toiminnan ytimenä ovat opiskelija- ja työelämälähtöisyys sekä koulutusorganisaation eri toimintojen fuusioituminen. Nyt käsillä olevan tutkimuksen tuloksilla on yhtäläisyyksiä myös Nikkolan (2011) tutkimustuloksiin, jotka peräänkuuluttavat opiskelijoiden ja ohjaajien henkilökohtaisten kokemusten ymmärtämiseen perustuvaa koulutusmallia. Loughran (2006, 31) korostaa opetustilanteen kompleksisuutta ja nostaa sen ymmärtämisen keskeiseksi opettajankoulutuksen mahdollistajaksi (being sensitive to the problematic). Opettamisen kompleksisuuden näkeminen, hyväksyminen ja menetelmien kehittäminen pedagogisen hiljaisen tietämisen kehittämiseksi ja reflektion mahdollistumiseksi

si ovat keskeisiä haasteita musiikkipedagogien kouluttajille (vrt. Loughran 2006, 62, myös Jorgensen 2008, 10–11). Myös Thiessen ja Barrett (2002, 779) luonnehtivat musiikin opettajakouluksen kehittämissuuntana neuvottelevaa, jaettua päätöksentekoa ja oppimisen suuntaamista yhteistyössä kouluttajan ja opiskelijan kesken. Tällainen koulutus rakenne vaatii onnistuakseen opetussuunnitelman ymmärtämistä hyvän opetuksen mahdollistajana ja sen rakentamista riittävän joustavaksi työkaluksi, tiukan ohjaavan ja säätelevän funktion sijasta (vrt. mm. Ropo 2009b).

Tutkimustulokset nostavat esiin tiedon muotojen integroitumiseen pyrkimisen musiikkipedagogiopintojen keskeisenä elementtinä (ks. luku 4.3). Tätä voi peilata Tynjälän (2007; 2008a; 2008b; 2011) *integratiivisen pedagogiikan* näkökulmaan koulutuksessa, jossa asiantuntijuuden osa-alueet ovat läsnä ja toisiinsa kytköksissä samassa oppimisprosessissa (esim. opintojaksolla). Saman näkökulman tuo esiin Wiggins (2007), joka korostaa jakautuneen opetussuunnitelman vaikeutta kannatella musiikkikasvattajaksi kehittymistä. Sen lisäksi, että musiikkikasvatuksen opintojen tulisi olla vuorovaikutuksessa teoria-, historia- ja instrumenttiopintojen kanssa, pitäisi opetushenkilökunnan tehdä yhteistyötä ja kyetä näkemään toistensa osa opiskelijoiden prosessissa tukena. Tosin Wiggins kysyy myös aiheellisesti, kuinka tämä on mahdollista systeemeissä, joiden traditiot ovat rakentuneet näille opetussuunnitelman erillisille segmenteille! Myös Thompson (2007) peräänkuuluttaa eheytyntä, kokonaisvaltaista koulutusnäkökulmaa, jossa keskiössä on opiskelijan kokemusten kautta syvenevä opettajuuden ja pedagogisen ajattelun kehitys.

Tämän tutkimuksen tulokset korostavat koulutuksen mahdollistamien oppimisympäristöjen merkitystä (ks. luku 4.4). Opiskelijan oppimiselle tärkeänä näyttäytyy oppimisympäristön merkitys tiedon muotojen integraatiota mahdollistavana ja siihen ohjaavana tekijänä. Myös Tynjälä on tuonut esiin, kuinka korkeatasoisen osaamisen kehittyminen edellyttää eri tiedon muotojen integroitumista. Tätä voidaan parhaiten edistää luomalla oppimisympäristöjä, joissa erilaisia tiedon muotoja kytketään toisiinsa (Tynjälä 2007, 33; ks. myös Lindblom-Ylänne & Lonka 1999). Myös Eraut (1994) korostaa kuinka merkittävä oppiminen tapahtuu nimenomaan tiedon käyttämisessä kontekstissaan (Eraut 1994, 25–39; ks. myös Loughran 2006, 135). Niinpä opettajan tietoa ei ole mielekästä erottaa siitä, miten sitä käytetään ja miten se opitaan. *“The process of using knowledge transforms that knowledge so that it is no longer the same knowledge.”* (Eraut 1994, 25.)

Opiskelijoiden oppimiskokemusten valossa merkittävänä näyttäytyy myös kouluttaja, joka vaikuttaa keskeisesti niin turvallisen, innostavan oppimisilmapiiriin kuin oppimisen spiraalin muodostumiseen, jossa oppijat säilyttävät itselleen sopivan, riittävän haasteen oppimisprosessissaan (ks. mm. Ferm 2008; Jorgensen 2008; myös Bernard 2009). Kouluttajan asiantuntijuuden ja positioitumisen merkitys jää usein koulutuksen sisällön varjoon. Kuitenkin on huomioitava, että opiskelijan on mahdollista havainnoida opetustilannetta vain sillä tasolla, johon hänen sen hetkinen kokemusmaailmansa ja kehittyvä asiantuntijuutensa antavat mahdollisuudet. Opiskelija päätyy helposti havainnoimaan niitä asioita pedagogisesta tilanteesta, joita hän odottaakin näkevänsä, ja

näin osa opetustilanteen kompleksisesta maailmasta jää huomaamatta (ks. Loughran 2006, 45). Tässä oppimiselle merkityksellistä on kouluttajan toiminta; hän voi saatella opiskelijaa niille alueille, jotka ilman tukea jäisivät prosessoinnin ulottumattomiin (vrt. scaffolding). Opettaja voi toimia sanoittaen ja avaten omaa pedagogista ajatteluaan opetustilanteissa (vrt. Loughran 2006, 47) ja toimia kanssakulkijana opetustilanteiden ja oppimiskokemusten muodostumiselle kannatteleviksi kokemuksiksi, oppimisen havainnoimiseksi, todentumiseksi ja uusien haasteiden asettamiseksi. Haaste korkeakouluopettajille on siinä, kuinka he pystyvät tuomaan oman haavoittuvuutensa ja epätäydellisyytensä opettajina opiskelijoiden ”näkyville”, heidän prosessiensa materiaaliksi (ks. Loughran 2006, 29). Myös Froehlich (2007) korostaa, kuinka kouluttajien pitäisi jakaa avoimesti pedagogista epävarmuutta ja pohdintoja ulkoisesti varmalta näyttävien opetustapahtumien takana.

Tämän tutkimuksen valossa keskeiset opiskelijan ammatillisuuteen johtavan polun muotoutumiseen vaikuttavat tekijät ja näin ollen musiikkipedagogikoulutuksen keskeiset elementit ovat:

- 1) monipuoliset oppimisympäristöt sekä tutkivan oppimisen näkökulma ja oppimisen spiraalin rakentuminen, jotka mahdollistavat laaja-alaisen ammatillisen tiedon maiseman rakentumisen.
- 2) reflektio ja sitä tukevat käytänteet, jotka toimivat opiskelijan kokemusten eheytyksen, oppimisen todentumisen ja ammatti-identiteetin prosessin tukena
- 3) yhteisöllinen oppiminen, jolla on keskeinen merkitys opettamaan oppimisen hahmottajana ja tukijana ja joka myös tukee asiantuntijuuden näkemistä ennen kaikkea sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ilmenevänä ja todentuvana, ei yksilön ominaisuutena.

Samansuuntaisia huomioita opettajankoulutuksesta ovat tehneet myös muut tutkijat. Monipuolisiin oppimisympäristöihin viittaa musiikin opettamiseen tarvittavien taitojen, tietojen ja tietämisen muodostuminen sellaiseksi tasapainoiseksi kokonaisuudeksi, jossa muusikkous ja opettajuus voivat rakentua osaksi samaa ammatti-identiteettiä ja ammattitaitoa (ks. mm. Welch ym. 2010; integratiivinen pedagogiikka Tynjälä 2007; 2008a; 2008b; 2011). Musiikin opettamiseen liittyvien todellisten opetustilanteiden kompleksisen maailman kohtaaminen jo opiskeluaikana on merkityksellistä, koska se auttaa suuntaamaan omaa oppimista ja opettaja-identiteetin prosessoitumista niin, että opiskelu antaa mahdollisimman hyvän tuen työelämässä (ks. esim. Ballantyne & Packer 2004; Campell & Thompson 2007; Ferm 2008; Welch ym. 2010). Reflektioon ohjaamisen ja sen tukemisen merkitystä korostetaan laajasti opettajankoulutusta käsittelevissä tutkimuksissa ja kirjallisuudessa, joissa reflektio nähdään keskeisenä tekijänä niin opettajan ammatti-identiteetin rakentumisen kuin ammattitaidon oppimisen kannalta (ks. mm. Bernard 2009; Ferm 2008; Thompson, 2007; Korthagen 2004; Munby & Russell 1989; Juntunen & Westerlund 2011). Laaja-alaisen opettajuuden ja musiikkikasvatuskäsityksen rakentumista asiantuntijuuden osaksi pidetään myös tärkeänä: opetuksen ja oppimisen näkeminen laa-

jemmassa, kokonaisvaltaisessa valossa ja opettajan näkeminen laajemmin myös uudistajana, työnsä reflektoijana ja kehittäjänä (mm. Thiessen & Barrett 2002, 774–776; Thompson 2007). Yhteistoiminta, vuorovaikutus ja yhteisöllisyys nostetaan myös keskeisiksi teemoiksi niin opettajankoulutuksessa kuin ammatillisen identiteetin rakentumisessa (mm. Thiessen & Barrett 2002 ks. myös Lonka & Paganus 2004, 247). Vaikka ammatti-identiteetin määritelmästä opettajuudessa on hyvin erilaisia näkökulmia (ks. esim. Beijaard ym. 2004; Regelski 2007; Woodford 2002) näyttäytyy opettaja-identiteetin rakentuminen hyvässä opettajakoulutuksessa monella tavalla keskeisenä tavoitteena (mm. Beijaard ym. 2004; Bernard 2005; Bowman 2007; Dolloff 2007; Ferm 2008; Georgii-Hemming 2011; Isbell 2008; Heikkinen 2001; Korthagen 2004; Kryzwacki 2009; Roberts 2004; Ropo2009a; 2009b; Thiessen ja Barrett 2002; Welch ym. 2010; Woodford 2002; Yrjänäinen 2010). Tässä prosessissa ihminen luo ja ylläpitää identiteettiään suhteessa menneisyyteensä, aiempiin oppimis- ja opettajakokemuksiin sekä ammattitaidon substanssiin. Tässä prosessissa ”merkittävillä toisilla” on tärkeä rooli. Tällaisia ovat kouluttajat ja vertaisopiskelijat, joiden myötävaikutuksella opiskelija löytää itsensä ja kertoo itseään itselleen osana opettajuutta, muusik-koutta, oppijuutta ja koulutusjärjestelmää. (ks. Heikkinen 2001; Kryzwacki 2009; Ropo2009a; Yrjänäinen 2010).

Tämän tutkimuksen aineistoissa kuvatut esimerkit ja niiden pohjalta nousevat tulokset korostavat niitä haasteita, jotka nousevat esiin hyväksyessämme edellä esitetyt koulutuksen kehittämistä ohjaavat näkökulmat. Koulutussuunnittelu sekä opettaminen joutuvat uudenlaisen tarkastelun kohteeksi, kuten käy myös oppimisen ja opettamisen määrittelylle näissä oppimisympäristöissä. Tämä tutkimus kertoo myös niistä kokemuksista ja oppimisesta, joita tällaisella koulutusnäkökulmalla voidaan tavoittaa ja myös niistä mahdollisista ratkaisuista, joilla koulutusta voidaan kehittää integratiiviseen suuntaan. Opiskelijan oppimisen kannalta keskeisiä ovat laajemmat mahdollisuudet ammatti-identiteetin prosessointiin, ammatillisen tiedon maiseman näköaloihin sekä tuen avulla oman ammatillisen polun löytämiseen. Nämä yhdessä luovat parempia mahdollisuuksia ammattitaidon soveltamiseen työelämässä; niillä tulevaisuuden ammattilaiset löytävät innovatiivisia ratkaisuja haasteisiin, joita tämän päivän kouluttajat eivät ole vielä osanneet ajatellakaan. (vrt. Rauste-von Wright ym. 2003, 130–131.) Hyvä esimerkki tästä on taiteen ja kulttuurin hyvinvointivaikutusten tiedostaminen ja sen mukanaan tuomat käyttömahdollisuudet musiikkipedagogin osaamiselle hoito- ja hoivatyössä. Tällä alueella ei varsinaisia työtehtäviä tai työnkuvia vielä juuri ole olemassa, vaan tämän päivän opiskelijat – huomisen työelämän asiantuntijat – luovat ne toiminnallaan.

### 6.2.5 Muuttuva asiantuntijuus ja musiikin opettajan positioituminen asiantuntijana

Tämän tutkimuksen tuloksena piirtyvä ammatillisen tiedon ja tietämisen maisema kuvaa myös käsityksiä tulevaisuuden asiantuntijasta, siitä musiikki-pedagogista, johon tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ovat oppimistaan ohjaamassa. Tämä on tiiviisti vuorovaikutuksessa koulutuksen kehittämisen, mu-

siikin opettamiselle asetettujen yhteiskunnallisten tarpeiden sekä sen tradition kanssa, joka vaikuttaa musiikin opettamisessa. Tämä liittyy myös keskeisesti ammatti-identiteetin muotoutumisprosessiin, jota käsittelin luvussa 6.2.1. Irrotan tuosta kokonaisuudesta vielä tarkasteluun sen, kuinka tämän tutkimuksen tulokset valottavat muuttuvaa musiikkipedagogin asiantuntijuutta.

Opiskelijoiden käsitykset musiikkipedagogin asiantuntijuudesta heijastuvat monissa tutkimustulosten osa-alueissa. Kuvio 24 kuvaa musiikin opettamiseen liittyvän tiedon ja tietämisen kokonaisuutta ja se täydentyy vielä keskeisellä ajatuksella asiantuntijuudesta jatkuvana oppimisen prosessina ja löytöretkenä itseen, pedagogisiin tilanteisiin ja musiikin opettamiseen (vrt. Bereiter 2002). Tätä kuvaa aineistosta esiin nouseva teema syvällisen ammattitaidon vaatavuuden hyväksymisestä keskeiseksi opettajaksi oppimisen ja opettajana kehittymisen edellytykseksi. Opiskelijoiden kokemusten kautta välittyvää kuvaa asiantuntijuudesta voidaan peilata asiantuntijuudelle usein asetettuihin ominaisuuksiin. Näitä ovat joustava ongelmanratkaisu, ongelmanratkaisun johtaminen toiseen prosessinomaisesti, tutkiva työskentelyote ja itsereflektiivinen kehittymishaasteisiin suuntautuva asenne sekä asiantuntijuuden näkeminen toiminnan ja yhteisöllisyyden osana. (ks. Bereiter & Scardamalia 1993; Bransford 2004; Hakkarainen ym. 2005; Helakorpi 2010a; 2010b; 2005; Lehtinen ym. 2007; Lehtonen 2004; Tynjälä 1999a).

Isopahkala-Bourret (2008) on tarkastellut asiantuntijuutta kokemuksena ja hahmottaa sen rakentuvan 1) asiaankuuluvasta tietämyksestä, 2) tilannesidonnaisesta kyvystä toimia ja 3) luottamuksen ja varmuuden tunteesta. Mielestäni voisimme lopullisesti kyseenalaistaa sellaisen asiantuntijuuskäsityksen, joka perustuu ainoastaan tietämykseen, esimerkiksi soitonopettajalla soittotaitoon, koska tästä näkökulmasta puuttuvat paitsi opettajan ammatillisen tiedon muut osa-alueet myös tilannesidonnainen kyky toimia opetuksen vuorovaikutustilanteessa ja osin myös sen kautta mahdollistuva luottamus. Isopahkala-Bourretin mainitsemia asiaankuuluvaa tietämystä ja tilannesidonnaista kykyä toimia voi verrata Toomin (2008b) esille tuomaan jaotteluun tiedosta (vrt. tietämys) ja tietämisestä (tilannesidonnaisesta kyvystä toimia). Nämä ovat opettajuudessa niin erottamattomia, että koko opettamistapahtuma rakentuu tämän symbioosin varaan.

Musiikkipedagogin asiantuntijuuteen liittyvää keskeistä problematiikkaa voi mielestäni ymmärtää tarkastelemalla sitä *positioitumisen* näkökulmasta. Langenhoven ja Harrén (1999) mukaan positioitumisen käsite on dynaaminen vastine staattiselle roolin käsitteelle. Positioituminen voidaan ymmärtää sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaksi, tietoiseksi tai tiedostamattomaksi, tarkoitukseksi tai luonnolliseksi itsen ja muiden asemoinniksi suhteessa toisiin. Vuorovaikutuksessa tulee myös esiin positioitumisen dynaamisuus, positiot muuttuvat ja ovat myös osa eräänlaista neuvotteluprosessia suhteessa toisiinsa. Toisia yritetään ohjata omilla valinnoilla, jopa pakottaa tiettyihin positioihin. Tämä kaikki toimii vuorovaikutuksessa enemmän ja vähemmän tiedostamattomilla tavoilla ja vuorovaikutuksen koko kirjolla. (Langenhove & Harré 1999.)

Positioitumisen kenttä on ilmiönä läsnä jatkuvasti myös siinä, kuinka puhumme musiikin opettamisen asiantuntijuudesta, millaista ja minkä sisältöistä tuon asiantuntijuuden katsotaan olevan. Opettajan ammatillisen tiedon maiseman näköalojen laajuus tai toisaalta niiden yksipuolisuus heijastelee vahvasti niitä arvoja, jotka vaikuttavat opetuksen taustalla ja *se heijastuu siihen positioiden kenttään, joka tarjoutuu tai tarkoituksellisesti tarjotaan* erilaisissa diskursseissa. Se, millaisiin positioihin musiikin opettajaksi opiskeleva joutuu tai hänen on intentionaalisesti itsensä mahdollista asemoida, on siis vahvasti sidoksissa siihen arvoilmastoon ja käsityksiin, jotka musiikin opettamiseen liittyvät.

Musiikin opettajakoulutuksen provosoimia oppimis- ja opetuskäsitysten tarkasteluja, asiantuntijakäsityksiä ja positioitumista heijastelee esimerkiksi Robertsinkin kuvaus toiminnastaan kouluttajana *"I teach musicians to be teachers"* (Roberts 2004, 38) ja siihen liittyvä Bernardin (2005; 2007) kritiikki, että opettajakoulutus asettaisi etusijalle opetustaidon muusikkouden kustannuksella. Itse sisällyttäisin Robertsinkin lauseen sisällöksi sen huomion, että opettajuus, neuvottelutyö narratiivisen identiteetin rakentumiseksi, alkaa vasta ammatin valintakysymysten tultua aktiiviseksi, kun taas muusikko-identiteettiä rakennetaan jo varhaisista soitto-opinnoista alkaen osaksi identiteettiä, johon myös Roberts itse viittaa (Roberts 2004, 37). Omakohtaisesti koin tämän, kun 7-vuotias poikani kertoi kummitädille *"konsertoineensa"* debytoituaan piano-matineassa muutamaman sormen kappaleella *"Kärpäslätkä"*. Hän sijoitti jo opintojensa ensi metreillä itsensä osaksi muusikkojen heimoa. Tästä perpektiivistä Robertsinkin kommentti on hyvin ymmärrettävä: kaikki musiikin opettajaksi opiskelevat ovat jo muusikkoja aloittaessaan ammattiin opiskelun korkeakoulussa. Heidän *opettajuutensa* sen sijaan kaipaa tukea ja kannattelua kasvaakseen osaksi toimivaa ammatti-identiteettiä. Toisaalta voi myös pohtia, mahdollistuuko heille muusikko-position ylläpitäminen, jos heitä positioidaan voimakkaasti ulkopuolelta. Roberts (2004, 12-13) tuo esiin huomion siitä, kuinka musiikkikasvatusta pääaineenaan opiskelevien instrumenttiopintoihin saatetaan suhtautua vähätellen, mistä mielestäni seuraa, että myös Bernardin huoli musiikin opettajien *muusikko-identiteetistä* on täysin perusteltu.

Tämän tutkimuksen tuloksissa kuviossa 11 esitettyjä positioiden ryhmiä voidaan tarkastella myös elementteinä, jotka opiskelijat kokevat tai käsittävät hyvään musiikin opetukseen liittyviksi. Näistä positio-ryhmistä näen kuitenkin suurimman osan sellaisina, jotka vaativat hyvin voimakasta aktiivista positioitumista, usein vastoin musiikin ammattilaisten keskuudessa tai musiikin ammattilaiseksi opiskelussa tarjoutuvaa positiota. Tätä kuvaa myös Beijaardin ym. (2004) ammatti-identiteetin muotoutumista koskeva näkemys: mitä keskeisempi rooli ala-identiteetillä on ammatillisen identiteetin kokonaisuudessa, sitä kriittisempiä ovat siihen liittyvät muutokset ja näin ollen myös se työ, jota tämän narratiivin muotoutumiseksi on tehtävä. Musiikin opettajan asiantuntijuuden muotoutumista hämmentävät paitsi opettajuuteen kohdistuvat ristiriitaiset ajatukset myös muusikkouden ja taiteilijuuden ympärille rakentuneet asetelmat ja traditiot. Positioitumiset heijastelevat myös valtaa. Toisin sanoen musiikin opettaja, riippumatta musiikillisista taidoistaan tai tiedoistaan, joutuu usein po-

sitoiduksi ”vähemmän osaavan” asemaan ja vielä oppijalähtöistä musiikin opetusnäkökulmaa edustava ”helppoheikin” positioon suhteessa vakavan, musiikillista tulosta painottavan substanssikeskeisen opetusnäkökulman edustajaan (vrt. myös Bouij 1998). Voidaankin mielestäni oikeutetusti kysyä, mikä merkitys näillä arvoasetelmien ohjaamilla positioitumisilla tai niitä vastaan kamppailulla on myös esimerkiksi tämän tutkimuksen tuloksena näyttäytyvässä opiskelijoiden oppimiskäsitysten murroksessa tai opiskelun vaativuuden ja ristiriitaisuuden kokemuksissa (vrt. Langenhove & Harré 1999).

Tämän tutkimuksen kautta piirtyvät positioiden ryhmät herättävät pohtimaan koulutuksen kehittämisen näkökulmasta seuraavaa:

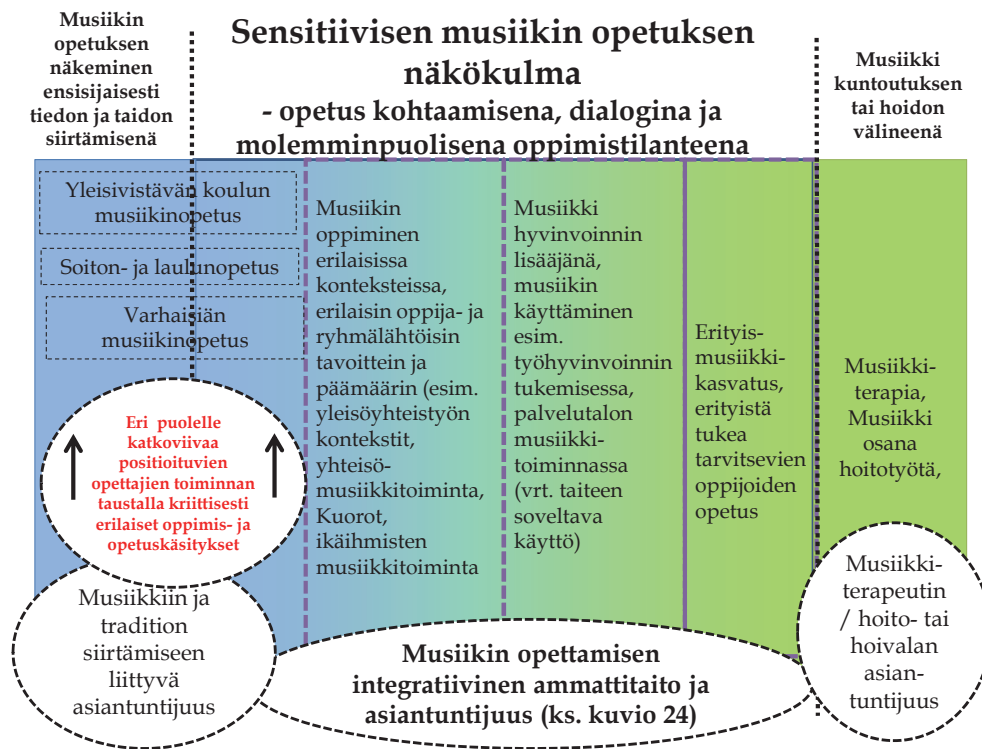
- Miten voimme edistää jo koulutuksessa pedagogisen taiteilijan, taidelähtöisten menetelmien soveltajan, turvallisen kasvattajan sekä vuorovaikutuksen, luovuuden ja ilon kannattelijan positioiden mahdollistumista osana musiikin opettajan ammatillisuutta?
- Kuinka tuemme opiskelijan asemoitumista muusikon, taiteilijan ja opettajan positioihin *oppijalähtöisistä* näkökulmista?
- Pystymmekö itse asiantuntijoina jatkuvaan ammatilliseen oppimiseen eri positioissa, mahdollistaen reflektiivisiä käytänteitä ja monipuolisen positioiden kentän opiskelijoillemme?

Lienee turha korostaa sitä, kuinka keskeistä esimerkiksi edellä esitettyjen kysymysten pohtiminen on tulevaisuuden musiikkipedagogeja kouluttaville opettajille. Bouij (1998) on tutkinut musiikin opettajaksi opiskelevien käsityksiä itsestään suhteessa tulevaisuuteensa musiikin opettajina. Hänen tutkimustuloksensa nostavat mielenkiintoisella tavalla esiin sen, kuinka musiikin opettamisen taustalla vaikuttavat tiedonkäsitykset (käsitys musiikista ja sen eri muodoista sekä näihin liittyvät arvolataukset) vaikuttavat siihen, keskittyykö opettajana substanssin hallintaan vai onko suhtautuminen musiikin opettamiseen oppijalähtöistä. Mielestäni tämä voidaan myös tiivistää niin, että käsitys siitä, mikä on elämässä ja musiikin oppimisessa arvokasta (vrt. Moilanen 2001) näkyy siinä, millaisen funktion kykenee musiikin oppimisella ajattelemaan oppilaan elämässä olevan. Tätä tukee myös Bouijin (1998) tutkimustulos siitä, että siirtymää ensisijaisesti muusikoksi haluavasta, substanssikeskeisestä esiintyjästä oppilaskeiseksi opettajaksi ei juuri tapahdu. Tämän tutkimuksen tulokset antavat aiheen esittää, että musiikin opettamisessa tarvittavien tietojen, taitojen ja tietämisen kehittyminen tiiviissä vuorovaikutuksessa nivoo pedagogisen tiedon ja tietämisen oman muusikkouden kehittymiseen ja musiikillisen tietotaidon oppimiseen, joka mahdollistaa hyväksi opettajaksi kasvun näiden eriytyneisyyttä korostavaa koulutusmallia paremmin (vrt. Loughran 2006; ks. myös Be-reiter 2002; Kotila 2003, 16; Tynjälä 2007; 2008a; 2008b; 2011).

Musiikin opettajaksi opiskelevan omat käsitykset asiantuntijuudestaan ja siinä tarjoutuvista positioista musiikin ammatillisessa maailmassa ovat vuorovaikutuksessa niihin vaikuttaviin ristiriitaisiin asenteisiin ja arvoihin. Olen tarkastellut tätä aihetta ja siihen liittyviä tutkimuksia jo luvussa 2.3. Tässä tyydyn

toteamaan kaiken edellä esitetyn pohjalta, että mielestäni kysymys siitä, onko musiikin opettaja ensisijaisesti opettaja vai muusikko/taiteilija, on täysin epärelevantti ja kertoo ennemminkin kysyjän omasta hämmennyksestä suhteessa ammatilliseen identiteettiinsä ja positioitumiseensa. Muusikko-opettaja-dikotomian sijaan tulee mielestäni kriittisesti tarkastella, mikä on musiikin opettamisen tehtävä ja tarkoitus. Keskittymällä musiikin/taiteen merkitykseen ihmisten elämässä ja niihin mahdollisuuksiin, joita oppijan tarpeista käsin voi musiikin oppimisella sen laajassa merkityksessä olla hänen elämässään, pääsemme lähemmäs myös sitä, millainen ammatti musiikin opettaminen voi olla.

Viitataan tässä vielä esittämäni kuvioon 2 (Hildén ym. 2010, 29), jonka pohjalta voidaan ymmärtää, kuinka erilaiset tehtävät musiikin opetuksen kentässä vaativat erilaista asiantuntijuutta. Tästä esimerkkinä orkesterin yleisöyhteistyön näkökulmasta laadittu osallistavan musiikkikasvatuksen ja asiantuntijan ammattitaidon ja ammatillisen positioitumisen välinen suhde (liite 8). Musiikin opettajien ammatillista positioitumista ja siihen vaikuttavia opetuskulttuureja voidaan havainnollistaa seuraavalla kuviolla.



KUVIO 25 Musiikin opettamisen konteksteista ja niissä tarvittavan asiantuntijuuden eroista

Tämä kuvio auttaa tarkastelemaan niitä valintoja, joita jokainen musiikin opettaja kouluttava korkeakoulu tai yliopisto voi tehdä tukeakseen koulutus-



tehtävänsä mukaisen, työelämässä tarvittavan, ammattitaidon syntymistä Suomen musiikin opetuksen kenttään.

### 6.2.6 Sisäisen kehittämisen ja reflektion haaste koulutuksissa

Edellisessä luvussa esitetyn asiantuntijuuden tarkastelun valossa on todettava, että traditiosta nousevat, hyvää musiikin opettajakoulutuksen toteuttamista häiritsevät asenteet, uskomukset ja arvot vaativat aktiivista työstämistä, jotta opettajaksi oppimisen tukeminen nousee musiikin opettajakoulutusta aidosti ohjaavaksi näkökulmaksi (ks. mm. Korthagen 2001a; 2001b; Kessels & Korthagen 2001; Loughran 2006). Tässä tutkimuksessa esiin noussut opettamis- ja oppimiskäsitysten murrosprosessi (ks. luku 4.1) tarvitsee tuekseen koulutusta ja kouluttajia, jotka ovat työstäneet omia käsityksiään, ennakkoluulojaan ja asenteitaan. Opettajien kouluttajat ovat siinä keskeisessä asemassa suhteessa opettajaopiskelijoihin, että heidän opetusta ohjaavat käsityksensä vaikuttavat oleellisesti siihen, millaisia opettajaksi opiskelun maisemia opiskelijoille avautuu ja kuinka näissä maisemissa navigointi omanlaisekseen opettajaksi mahdollistuu. Korthagen (2001b) peräänkuuluttaa paneutumista opettajankouluttajien ammatilliseen kehitykseen, jotta opiskelijan kokonaisvaltainen oppiminen nousisi keskeisempään asemaan koulutuksessa (ks. myös Skinnari 2008, 292). Tämä pätee myös musiikin opettajakoulutukseen. Loughran (2006) korostaa opetustilanteen kompleksisuutta ja nostaa sen ymmärtämisen keskeiseksi opettajankoulutuksen mahdollistajaksi (being sensitive to the problematic). Opettamisen kompleksisuuden näkeminen, hyväksyminen ja menetelmien kehittäminen pedagogisen hiljaisen tietämisen kehittymiseksi ja reflektion mahdollistumiseksi ovat keskeisiä haasteita musiikkipedagogien kouluttajille (vrt. Loughran 2006, 62; myös Patrikainen 2009a; 2009b; Schein 1996).

Tutkimustulosten perusteella oppijälähtöisen koulutusnäkökulman toteutumisen tekee mahdolliseksi aktiivinen itsensä haastaminen jatkuvaan oppimiseen ja kehittymiseen. Tämä koskee niin koulutuksen rakenteellista kehittämistä kuin kouluttajien ja asiantuntijoiden näkökulmia ja käsityksiä, jotka ohjaavat koulutuksen sisältöjä. Koulutuksen arjessa ja käytänteissä tämä tarkoittaa

- koulutuksen taustalla olevien oppimis- ja opettamiskäsitysten eksplikoimista, mikä vaatii yhteistä ymmärrystä musiikin opettamisesta, ammatillisesta tiedon maisemasta ja asiantuntijuudesta koulutusta ohjaavina taustavaikuttajina
- yhteisöllistä kehittämistä ja siinä todentuvaa asiantuntijuutta, jossa oppija, hänen tarpeensa ja prosessinsa tukeminen ovat koulutussuunnittelun ja opetuksen keskiössä
- koulutuksen jatkuvaa kehittymistä mahdollistavia rakenteita ja käytäntöjä (vrt. esim. tässä tutkimuksessa esitetyt koulutuksen oppimisen spiraalin sisällöt).

Opettajankouluttajien asenteiden ja uskomusten työstäminen johtaa väistämättä opetusmenetelmien ja lähestymistapojen pohdintaan. Fokuksen kääntäminen opiskelijan oppimiseen musiikkipedagogiksi tuo mukanaan kriittistä pohdintaa koulutuksen sisällöstä ja käytänteistä sekä siinä vaikuttavista oppimis- ja opetuskäsityksistä (vrt. Loughran 2006). Huhtanen (2008) tuo esiin, kuinka musiikkipedagogien koulutuksissa on nojattu perinteisesti ajatukseen yksilöllisen soitto- ja laulutaidon ja musiikkiteosten tiedollisen, teknisen ja tulkinnallisen hallinnan muodostamasta opetustaidon kivijalasta. Opettajan identiteetin muotoutumista ei ole nähty keskeisenä ammatillisuuden osana, vaikka vuorovaikutussellisuutta opetustapahtumassa onkin jo korostettu (opetustaitoon ja sen kehittymiseen liittyvistä harhaluuloista ks. myös esim. Korthagen 2001a; Loughran 2006). Myös Schmidtin (2008) tutkimus instrumenttiopettajan opettamistaidon kehittymisestä antaa aihetta kyseenalaistaa Huhtasen (2008) mainitsemaa perinteistä ajattelua. Schmidtin (2008) mukaan muusikkous tai opetusharjoittelun määrä eivät olleet opiskelijoiden saavuttaman opettamistaidon ensisijaisia selittäjiä, vaan siinä havaittujen erojen selittäjiksi muodostuivat pikemminkin pedagogisten opintojen sisältö ja laatu, halu oppia, oppimisvalmiudet sekä henkilökohtainen asenne.

Edellä kuvattuja musiikin opettajakoulutuksessa vaikuttavia asenteita on helppo ymmärtää, jos niitä tarkastelee kouluttajien ammatillisen positioitumisen näkökulmasta. Pylkkä (2011) on tutkinut ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmien opettajia ja havainnut heidän keskeisesti identifioituvan muusikoiksi. Hän toteaa tutkimuksessaan, että kouluttajille ”muusikon ura oli ollut usein ensisijainen haave, mutta eri syiden vuoksi he päätyivät opetusalaan”. Hän havaitsee myös musiikin opettajien kuvailevan omaa työtään hyvin instrumenttilähtöisesti: ”Haastattelussa jokainen kuvaili omaa asemaansa suhteessa toimeen tai virkaan, ja erityistä painoarvoa oli, jos oli ainoa kyseisen instrumentin opettaja.” (Pylkkä 2011, 153.) Näistä näkökulmista käsin on ymmärrettävää, että musiikin *opettajaksi* opiskelevien oppimisen ja ammattitaidon tukeminen tai opettajuuden ammatillisen kokonaisuuden hahmottaminen on vaikeaa, ellei mahdotonta ilman kouluttajan omien käsitysten reflektointia.

Jotta tämän tutkimuksen tuloksia olisi helpompi hyödyntää korkeakoulu- ja yliopisto-opetusta ja sen rakenteita kehitettäessä, olen kerännyt kysymyksiä musiikin opettajakoulutuksen suunnittelussa pohdittavaksi. Liitteessä 9 olen nostanut esiin luvun 4 jokaisen alaluvun aihealueen pohjalta heräviä kysymyksiä pohdittavaksi musiikin opettajakoulutusten kehittämiseksi, jotta tärkeiden teemojen pohdintaa olisi helpompi käynnistää ja koulutusta ohjaavia käsityksiä tehdä näkyväksi. Nämä kysymykset ovat sellaisia, joita olen itse pohjittanut kouluttajana tai koulutuksen kehittäjänä tai joita opiskelijoiden merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen on herättänyt suhteessa koulutuksen kehittämiseen. Kysymykset ovat sovellettavissa myös muiden alojen korkeakoulutuksen kehittämiseen. Niiden on tarkoitus olla vain alkuna pohdinnalle ja niitä voi omista näkökulmista muuttaa tai keksiä lisää. Usein merkityksellisintä on löytää oikeansuuntaiset kysymykset, ei niinkään pyrkiä valmiisiin vastauksiin.

Esimerkiksi edellä mainitsemiani kysymyksiä (liite 9) apuna käyttäen voimme käynnistää keskustelua, jonka kautta voidaan ratkaista seuraavia kriittisiä kohtia:

- Mihin koulutamme musiikin opettajia? Mikä on koulutuksemme yhteiskunnallinen rooli?
- Miten nostamme opiskelijan osaamisen koulutuksen keskiöön?
- Mitä hän oppimisensa tueksi tarvitsee?
- Miten mahdollistamme tämän oppimisympäristöillä, käytänteillä ja rakenteilla?
- Miten mahdollistamme jatkuvan kehittymisen myös koulutukselle?

### 6.2.7 Opettajien kouluttaminen mahdollistamisena ja jatkuvana oppimis-mahdollisuutena

Vaikka opettajankoulutuksissa kuinka tiedostettaisiin opiskelijan tarpeet ja oppimisen tukeminen merkityksellisinä tekijöinä, on kuitenkin todettava, että vain opiskelijalle kokemuksena todellistuvalla käytännöllä on merkitystä. Jos opiskelijan arki ja ammatillisessa maisemassa navigointi jäävät yksinäiseksi harhailuksi, ei hyvistä periaatteista ole iloa opiskelijalle. (ks. mm. Loughran 2006, 67–68.) On tarpeen korostaa vielä reflektion merkitystä keskeisenä kehittymisen välineenä. Reflektiolla tarkoitan tässä niitä moniulotteisia ajatteluprosesseja (vrt. van Manen 1991b, 511), joilla työstämme saamaamme informaatiota, monitasoisia kokemuksiamme, käsityksiämme ja ajatuksiamme. Reflektoinnista on tullut aikamme slogan. Vaikka suuri määrä tutkimuksia kehottaa koulutuksia kehittämään reflektioivaa opetus/opiskeluotetta, huomattavasti vähemmän löytyy konkreettisia kokemuksia tai esimerkkejä hyvistä malleista, joilla reflektiiviset käytänteet mahdollistuvat. Osasyynä ovat tietysti myös käsitteen määrittelyn vaikeudet (ks. esim. Bengtsson 1995; Eraut 1995; Munby & Russell 1989; Rodgers 2002; Schön 1987; van Manen 1991b; 1995) ja siksi sen selventäminen, mitä tarkoitamme reflektiota tai reflektiivistä toimintaa kuvatessamme, on tärkeää. Calderhead (1996) tuokin esiin, kuinka reflektiivisyydellä viitataan hyvin erilaisiin kirjaviin käytänteisiin opettajankoulutuksissa. Useimmin mainitaan kirjoittaminen (ks. mm. Bernard 2009), jota myös Calderheadin mukaan käytetään joissakin tapauksissa todistamaan reflektiivisten menettelytapojen olemassaolosta tai keskeisyydestä koulutusrakenteessa riippumatta siitä, millainen rooli sillä todellisuudessa on opiskelijan reflektion tukemisessa. Myös Froehlich (2007) mainitsee tämän ristiriitaisuuden valmiiden opetuskäytänteiden ja mallien toistamisen sekä niiden reflektion kautta uudistamisen välillä. Thompson (2007) esittää listan menetelmistä, jotka mahdollistavat opiskelijoiden reflektoinnin ja sen kautta omien uskomusten ja ajatusten pohdinnan ja muutoksen. Konkreettisia menetelmäkuvausvaihtoehtoja reflektiivisestä portfolio- ja/tai pienryhmätyöskentelystä ammatti-identiteetin ja tiedon koostajina on myös löydettävissä (ks. esim. Denicolo & Pope 1990; Heikkinen 2001; Huhtanen 2008; Korthagen 2004; Moilanen & Rautiainen 2009; Schmidt 2010). Reflektion ympärillä liikku-

vista erilaisista näkemyksistä ja määritelmistä huolimatta yhteisymmärrys valitsee opetustilanteeseen ja opettajuuteen liittyvien kokemusten, ajatusten, tapahtumien ja oppimisen syvällisen pohdinnan merkityksestä opettajaksi oppimiselle ja ammatissa kehittymiselle, mikä selvästi käy ilmi myös tämän tutkimuksen tuloksissa.

On kenties turha todeta, että opettajankouluttajan työ poikkeaa täysin opettajan työstä. Toisen oppimisen mahdollistaminen mahdollistamaan kolmannen oppimista sisältää sellaisen määrän tuntemattomia tulevaisuuksia, että tämä potentiaalisessa välitulassa työskentely on kuin ohjaisi kulman takana työskentelevää puutarhuria hoitamaan tuntematonta puutarhaa! Opettajankouluttajan toimintaympäristöä voi luonnehtia erilaisina jännitteinä, joiden välissä hän opiskelijan oppimista tukee ja ohjaa. Tällaisina vastavoimina Berry (2007) kuvaa opettajankouluttajien ammatillista toimintaa tutkittuaan mm. autonomian ja tuen, varmuuden ja epävarmuuden, turhautumisen ja haasteen, aktiivisen ja passiivisen näkökulman luomat jännitteet. Opettajankouluttajan toiminta näyttäytyy taiteiluna erilaisten jännitteiden ja vastavoimien välillä pedagogisissa tilanteissa (ks. myös Loughran 2006, 69–73).

Tämän tutkimuksen tuloksena esiin piirtyvä jatkuvan oppimisen ja kehittymisen vuorovaikutusmalli musiikkipedagogikoulutuksessa kuvaa sitä maailmaa, johon edellä mainittu opettajankouluttajankin toimintaympäristö sijoittuu. Sen sisältämiä haasteita ja mahdollisia ratkaisuja tai hyviä käytänteitä on kuvattu tämän tutkimuksen tuloksissa. Näitä edelleen kehittämällä ja soveltamalla voidaan löytää yhä toimivampia ratkaisuja opettajankoulutusten haastavaan todellisuuteen. Myös koulutuksen kehittämisen näkökulmasta Loughranin (2006, 163) otsikko *“Teacher education as a beginning not an end”* tuo helpottavan, jatkuvan oppimisen näköalan opettajankoulutukseen.

Osansa musiikin opettajankoulutuksen haasteesta tuo myös mukanaan ajatus tuntemattomasta tulevaisuudesta (vrt. Barnett 2004), jota varten opiskelija asiantuntijuuttaan kehittää. Jos hyväksymme tämän opettajankoulutuksen toimintaympäristönä, ei taitojen ja tietojen määrittely riitä kuvaamaan opettajan asiantuntijuutta, vaan se näyttäytyy sensitiivisen pedagogisen läsnäolon kautta muotoutuvana kasvun ja oppimisen kannatteluna, jossa opettaja ja oppilas ovat molemmat osa oppimisprosesseja (vrt. Barnett 2004; Loughran 2008). Tämä on huomioitava myös opettajakoulutuksen pedagogisessa kehittämisessä. *“There is a constant need for pedagogy to be a site for inquiry and growth. Clearly, both teaching and learning influence one another and, just as a teacher needs to be a learner so too a learner needs to be a teacher.”* (Loughran 2008, 1179).

Jatkuvan oppimisen ja kehittymisen vuorovaikutusmallia musiikkipedagogikoulutuksessa voi verrata Korthagenin (2004) esittämään *“sipulimalliin”* muutoksen tasoista opettajaksi oppimisessa. Sipulimallilla voidaan paikallistaa se taso, jolle opiskelijan haaste tai ongelma sijoittuu. Tämän mallin kuvaamista opettajaksi oppimisen muutoksen tasoista vain ulommaiset, opetuksen kontekstiin ja opettajan toimintaan liittyvät, ovat suoraan ulkopuolisen nähtävissä. Opettajan toiminnan taustalla vaikuttavat kompetenssit, jotka Korthagen kuvaa opettajan tietojen, taitojen ja asenteiden muodostamina kokonaisuuksina. Ne edustavat sitä potentiaalia, josta näkyvä opettajana toimiminen rakentuu. Sy-

venmälle muutoksen kerroksissa edetessä näyttäytyvät uskomusten ja ammatti-identiteetin tasot. Sipulin ytimen muodostaa ns. missio-taso (the level of mission). Korthagen korostaa, kuinka tähän alueeseen liittyvää tutkimusta tai tämän alueen työstämiseen liittyviä käytänteitä ei juuri ole. Hän on kiinnittänyt huomiota, kuinka tähän alueeseen, *”opettajana olemiseen koko sydämeästään ja sielustaan”*, ei juuri viitata alan kirjallisuudessa. Siksi pidän tärkeänä tässä tutkimuksessa esiin noussutta pedagogisen sensitiivisyyden näkökulmaa tämän *”opettajuudessa vaikuttavan ytimen”* sanoittajana sekä tutkimustuloksena syntynyttä mallia koulutuksen ja opiskelijan jatkuvan oppimisen ja kehittymisen vuorovaikutuksesta, joka mahdollistaa tämän näkökulman työstämisen. Yhteneväisenä tämän tutkimuksen tuloksissa ja Korthagenin mallissa näyttäytyy opettajaksi kasvun eri ulottuvuuksien välinen vuorovaikutussuhde molempiin suuntiin: auttamalla opiskelijaa näkemään konkreettisia asioita pedagogisesta tilanteesta voimme vaikuttaa myös *”sisemmissä”* kerroksissa, kuten ammatti-identiteetin muotoutumisessa ja käsityksissä *”opettajuuden sydämessä”*, sensitiivisen hiljaisen tietämisen aluella, tapahtuviin prosesseihin. Toisin päin taas näyttäytyy käsitysten ja ammatti-identiteetin prosessointiin tarjoutuvien mahdollisuuksien vaikutus opettajan pedagogiin valintoihin ja toimintaan.

Tämän tutkimuksen nostamat pohdinnat ja uudet kysymykset innostavat toivottavasti alan tutkijoita edelleen tämän kiinnostavan tutkimusalueen loputtomille löytöretkille. Mielenkiintoinen tutkimuskohde olisivat opettajien tai opettajankouluttajien merkittävät oppimiskokemukset, jolla voisimme lisätä tietoa opettajan ammatilliseen jatkuvaan oppimiseen liittyvistä keskeisistä elementeistä. Kiinnostavaa olisi koulutuksen kehittämisen näkökulmasta myös se, kuinka voisi helpottaa valmistumisen jälkeisen työelämän ja opiskelun jyrkkää rajaa (ks. myös McCormack ym. 2006). Millaisia kokemuksia ja mahdollisuuksia toisi alumnien *”takaisin kytkentä”*, jossa esimerkiksi työuraansa aloitteleville voitaisiin tarjota työnohjauksellista tukea ja mahdollisuus tuoda esimerkkitaupauksia opiskelijoiden ryhmässä pohdittaviksi, mikä taas sitoisi opiskeluprosessin tiiviimmin työelämään? Millaista tukea kaipaisi opiskelijan ja asiantuntijuuden positoiden limittyminen opintojen loppuvaiheessa ja työuran alussa, millainen olisi *”saattaen vaihtuva”* malli opiskelijasta ammattilaiseksi? Millaisia mahdollisuuksia ja materiaalia koulutuksen oppimisen spiraaliin ja yhdessä oppimiseen koulutuksen kehittäjien, opettajien, alumnien ja opiskelijoiden välillä toisi tämän alueen toimintatutkimus (vrt. myös Schmidt 2008)?

### 6.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkijalle ja tutkimukselle yleisesti asetettu objektiivisuuden vaatimus on toisaalta ymmärrettävä toisaalta ongelmallinen. Kuten Varto (1992, 19) tuo esiin, on tutkijan pidettävä itsensä erillään tutkimuskohteestaan, ja toisaalta kuitenkin sen elämismaailman syvällinen ymmärtäminen tutkijana ei ole mahdollista ilman osallisuutta siihen merkitysten kokonaisuuteen, jota tutkii. Tämä on tiedostettava myös tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa, koska se, että tutkija on osa tutkittavaa ilmiötä, on oikeastaan ihmistä tutkivan laadullisen tutkimuksen lähtökohta. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeistä on tutkijan ennakko-oletusten ja ymmärryksen tavan tuominen ja kuvaaminen tutkimuksen ja siitä kirjoitetun raportin osaksi. (Varto 1992, 26–27.) Tutkijana minun on ollut läpi prosessin kriittisesti tarkasteltava tutkimuksen etenemistä ja raportointia suhteessa niihin tutkimustehtäviin, joihin olen kokemuksia analysoimalla hakenut lisävalaistusta.

Laadullisen tutkimuksen arvoinnissa keskeinen teema on tutkimusprosessin kaikkien vaiheiden toteuttamisen ja raportoinnin johdonmukaisuus. Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on ensin tarkasteltava tutkimusmenetelmän valintaa suhteessa tutkimusaiheeseen, opettajaksi oppimisen ilmiön perusrakenteeseen sekä tutkittavan tiedon luonteeseen ja tavoiteltavan tiedon laatuun. Koska tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut tutkia opiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia, jotka ymmärrän perusrakenteeltaan ihmisen mielessä tapahtuvina ja niihin liittyvät ilmiöt tajunnallisina merkityssuhteina, on niitä mahdollista tutkia ymmärtävän psykologian menetelmin ja näin ollen kokemuksen tutkiminen fenomenologisen psykologian analyysimenetelmää soveltaen on ollut perusteltu valinta. (ks. mm. Latomaa 2009; Perttula 1995.) Tutkittavaan ilmiöön toisen tarkastelunäkökulman on antanut koulutussuunnittelun toimintatutkimuksellinen tarkastelu, jonka tulokset ovat asettuneet dialogiin haastatteluaineiston analyysin kautta saatujen tulosten kanssa. Toiminnan kehittäminen ja sen taustalla olevien näkökulmien ja ajatusten johdonmukaisuus suhteessa toimintatutkimuksen etenemiseen on keskeinen myös tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa (vrt. Moilanen 1999, 105).

Aineiston hankintaan liittyvää luotettavuutta on tarkasteltava ensin suhteessa haastateltavien valintaan sekä toiseksi siihen, millaista tietoa kokemuksestaan nämä ovat itse haastattelutilanteessa pystyneet antamaan. Haastatteluun osallistuminen oli opiskelijoille vapaaehtoista, ja siihen myös kysyttiin heiltä kirjallisesti lupa. Kohderyhmäksi valittuja opiskelijoita oli kaikkiaan 13 ja heistä 10 halusi osallistua haastatteluun. Tutkittavien ja tutkijan välillä ei ole riippuvuussuhdetta, joka vaikuttaisi tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen tai haastattelun sisältöön (ks. Eskola & Suoranta 1998, 55). Alkuperäinen ajatukseni oli valita haastateltaviksi monien erikoistumisalojen musiikkipedagogiopiskelijoita, mutta luovuin tästä suunnitelmasta (tästä yksityiskohtaisemmin luvussa 3.3.2).

Siihen, millaista tietoa tutkimuksella voidaan saada, on keskeisimmässä roolissa itse aineisto: miten aidosti ja vapaasti haastateltavat kertovat oppimiskokemuksistaan ja oppimiseen liittyvistä ajatuksistaan haastattelutilanteessa. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on siis erittäin keskeistä todeta tässä tutkimuksessa taustalla vaikuttavien näkökulmien, haastatteluinstruktion ja haastattelijan merkitys ja näihin liittyvien valintojen perustelut. Olen käsitellyt näitä näkökulmia luvussa 3.3 ja nostan vielä tässä erikseen esiin muutaman keskeisen teeman, jotka liittyvät haastatteluun tiedonkeruumenetelmänä ja tuovat esiin tämän tutkimuksen erityispiirteitä. Toinen on tutkijatriangulaatioon päätyminen ja toinen kerronnallisen haastattelun lähestymistapa; millä on ollut aineiston laadulle ja sitä kautta tutkimuksen onnistumiselle keskeinen merkitys.

Vaikka haastattelut toteutettiin jo ennen kuin olin täysin pitävästi päättänyt edes väitöskirjatutkimukseen ryhtymisestä tätä aineistoa tutkien, halusin varmistaa, että haastatteluaineisto täyttäisi tutkimusaineistolle asetetut vaatimukset ja olisi kaikin puolin tutkimusintressiini sopivaa (vrt. Perttulan 1995, 176–178 kritiikki teemahaastattelulla tuotetusta aineistosta). Ensimmäinen intuitioni haastattelutilanteesta oli se, että en voi itse tutkijana toimia haastattelijana tilanteessa. Reflektoin huolellisesti tätä intuitioni tuomaa informaatiota ja päädyin siihen johtopäätökseen, että toimiminen juuri näiden opiskelijoiden vastuuopettajana ja aktiivisesti koulutuksen suuntaa kehittäneenä henkilönä voisi vaikuttaa haastattelutilanteessa heidän kokemuksensa kuvailuun. Minulla on opiskelijoihini lämmin ja jopa osin äidillinen suhde, ja heidän prosessinsa tukeminen ja kannattelu on minulle sydämen asia. Opetusmenetelmäni on hyvin osallistava, dialoginen sekä omaan reflektioon ja kriittiseen ajatteluun opiskelijaa ohjaava. Tällaisen keskusteluoitteen tuominen tutkimushaastatteluun olisi väistämättä tuonut mukanaan jo tulkitsevaa ja siihen ohjaavaa näkökulmaa. Olisi ollut mahdollista, että omat ennakkokäsitykseni koulutuksen pyrkimyksistä olisivat ohjanneet kokemuksista kerrontaa, eli opiskelijalle olisi saattanut tulla tarve kertoa niitä asioita, joita hän olettaa minun koulutuksen kehittäjänä haluvan kuulla. En olisi myöskään luotettavasti pystynyt tätä asetelmaan liittyvää mahdollisuutta osoittamaan toteutumattomaksi. Toisaalta etäisemmän roolin ottaminen haastattelutilanteesta taas olisi voinut tuntua torjuvalta. Lisäksi olisi voinut olla vaikea välttää sitä, että useat käymäni keskustelut opiskelijoideni kanssa heidän oppimiskokemuksistaan olisivat olleet läsnä tilanteessa, enkä siis olisi saanut niitä nauhalle itse haastattelutilanteessa ollenkaan (vrt. Laine ym. 2007, 25; Perttula 2009, 155; Pöysä 2010, 157).

Haastattelutilanteen vapauden ja riippumattomuuden lisäämiseksi tein tutkimuksellisen valinnan tutkijatriangulaatiosta, jotta aineiston informaatioarvo olisi mahdollisimman hyvä. Tässä tutkimuksessa tutkijan paikan tekeminen sosiaalisesti neutraaliksi toteutui siis toisen henkilön tekeminä haastatteluina. Haastattelujen tavoitteena oli mahdollisimman vapautunut tilanne, jossa opiskelijan omaan pohdintaan, tunteiden, tunnelmien, kokemusten ja oman oppimisen reflektointiin on tilaa ja aikaa. Lisäksi tutkimuksen kannalta haastattelutilanteessa saavutettu luottamus on tärkeä siksi, että se vaikuttaa suoraan haastattelun antiin ja siten aineiston luotettavuuteen ja tutkimuksen tuloksellisuuteen.

teen. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 94.) Perttulan (1995) mukaan pyrittäessä saamaan esille tutkittavien välitön kokemus on haastattelutilanne järjestettävä niin, että tutkittava voi kuvata mahdollisimman vapaasti juuri niitä kokemuksia, jotka hän arkipäivässään tutkijaa kiinnostavaan asiaan liittävät. Päämääränä olisi haastateltavan mahdollisimman yksityiskohtainen kuvaus ilman omaa tarkoituksellista tulkintaa. (Perttula 1995, 65–67.) Myös Kansanen (2004, 93) korostaa, kuinka pedagogista ajattelua pitää tutkia niin, että kysyjän odotukset eivät vaikuta vastaamiseen.

Tässä tutkimuksessa haastattelijana toimi Metropolia Ammattikorkeakoulussa työskentelevä teatteri-ilmaisun opettaja, jolla ei ole keskeistä roolia opiskelijoiden opinnoissa; kuitenkin hän on luotettu ja tuttu kouluttaja. Hänen ammattitaitoonsa kuuluvat vahva eläytyminen, herkkävaistoisuus ja positiointikyky vuorovaikutustilanteessa. Halusin tutkijana myös haastatella tutkimushaastattelujen tekijän, jotta hänen kokemuksensa haastattelutilanteiden vuorovaikutuksesta ja ilmaisun vapaudesta olisivat osaltaan helpottamassa tutkimuksen luottavuuden tarkastelua. Tästä kertoo hänen kuvaamansa kokemus haastattelutilanteiden vuorovaikutuksen luonteesta:

-- mul oli semmonen olo, et mul on aito kontakti jonkun ihmisen kanssa ja välillä se -- ajautui jonnekin sivupolulle sit me pikkuhiljaa taas kaarretaan takaisin päin ja sitte itki aina herää jossakin vaiheessa et nyt rupee olemaan kiinnostavaa et nyt tästä vois keskustella vielä lisää -- sit jollakin opiskelijalla saattaa tulla itku ja nauru siinä, kun se oivaltaa, että herranen aika, et viime vuonna hän teki tätä ja tuota ja siitä ruvetaan puhumaan ja tietysti se riippuu persoonasta et minkälaisena sen ottaa. Joku rakastaa puhumista ja asioiden analysointia -- kukin tyylillään sitten miettii. En muista, että kenellekään ois semmonen tyhjänpäiväinen olo siitä jäänyt -- koska yleensä me sit vielä hetki juteltiin, kun oli nauhuri sammunakin siitä, että minkälaista se oli ja moni tietysti kommentoikin sitä vielä jollain tavalla.

Onnistuneesta, vapautuneesta haastattelutilanteen luomisesta kertovat myös haastatteluaineiston sisältämä kokemuksellisen kerronnan vapaus sekä koulutusta tai kouluttajia kritisoivat mielipiteet, vahvat mielipiteet ja epäilevienkin ajatusten tuominen haastattelussa esiin. Vapautuneesta ilmaisusta kertoo myös haastattelijan kuvaama opiskelijoilta saatu palaute haastattelutilanteen jälkeen:

--yks oli ainakin et tää oli tosi terapeutista kiitos tästä -- se oli just tää itku nauru -- jollakin saatto tulla vähän tämmönen häpeäkin sen jälkeen -- ei yhtään muista, mitä tuli sanoneeks, koska puhuttiin niin paljon siinä -- ehkä se kertoo myös jostain avoimuudesta, koska mulle ei tarvii edustaa mitään, niin sitte voi sanoa asioita. Mä tulkitseen, et se häpeä liittyy siihen, et tuliks kertoneeks tai sanoneeks jotain liikaa. Sit joku saatto päästellä aika railakkaitakin mielipiteitä siinä ja sit vaan toteaa haastattelun jälkeen: tässä se nyt, tätä mieltä mä oon ja toivottavasti tästä on nyt sit jotain hyötyä. Vaikka mä en sitä missään vaiheessa korostanu, että tästä nyt pitäis olla. Näitä kokemuksia ei arvoteta, että se on jokaisen kertomus sellaisena kun se on. Se on sit tutkijan harteilla, et mitä siit poimii.

Jokaiselle haastatellulle opiskelijalle lähetettiin litteroitu teksti haastattelusta syyskuussa 2009 ja rohkaistiin vielä kommentoimaan tai antamaan palautetta halutessaan. Opiskelijoilla ei ollut kommentoitavaa haastatteluistaan, enkä saanut sähköpostivastauksia. Muutaman opiskelijan kanssa keskustelin heitä tavatessani ja lähinnä koin tarpeelliseksi kertoa vielä uudestaan yleisestä tutkimus-



etiikasta suhteessa anonymiteetin säilymiseen haastatteluaineistoon perustuvassa tutkimuksessa: haastattelussa esille tulleita asioita ei käsitellä tutkimuksessa niin, että niistä voisi tunnistaa haastatellun. Opiskelijat ovat olleet hyvin kiinnostuneita koulutustaan ja kokemuksiin koskevasta tutkimuksesta ja kyseelleet aktiivisesti sen etenemisestä.

Haastatteluaineiston analyysiprosessin luotettavuuteen liittyvät olennaisesti kysymykset, kuinka uskottavasti olen tutkijana tavoittanut ja rekonstruoinnut tutkittavan kokemuksen sekä millaisin käsityksin mielestä, mielen rakentumisesta ja kokemuksesta lähestyn tutkimusaihettani. Tämä on myös läheisesti tekemisissä ihmiskäsityksen kanssa, jolla tutkijana toimin. (vrt. Perttula 1995, 97–105; Lomaa 2009, 80–85.) Olen holistista ihmiskäsitystä ja kokemuksen tutkimuksen taustasitoumuksiani käsitellyt tarkemmin jo luvussa 2. Luotettavuuden kannalta olennaista on tutkimusprosessin ja tutkimuksellisten valintojen perustelu ja raportointi, jotta lukijalla olisi mahdollisuus hahmottaa prosessin kulku ja sen kokonaisuus (Perttula 1995, 102). Haasteellisena tässä näyttäytyy tutkijan mielen sisäisten prosessien kuvaaminen tulkintojen muodostajana. Olen pitänyt tutkijana päiväkirjaa, johon on ollut luontevaa kirjata suuremmat oivallukset tai käännekohtat. Luotettavuusperusteluksi on osittain kuitenkin käsiteltävä myös koulutustaustani musiikkipsykologian ja -terapian alueella sekä työkokemuksen ja pitkien työnohjausprosessien kehittämä tiedostamisen ja itsereflektion kyky. Koska kokemuksen tutkimuksen luonteeseen kuuluu tutkijan tajunnallisuus, se, että tutkimusta ei yksinkertaisesti voi tehdä ilman tutkijan aktiivista pyrkimystä ymmärtää toisen ihmisen kokemusta sekä tutkittavaa ilmiötä, on minunkin tutkijana hyväksyttävä se, että olen aktiivisesti analyysiprosessin työkaluna. Oma tajuntani on tutkimustyön edellytys asettaen kuitenkin samalla myös sen rajoitukset. Olen kurinalaisesti pyrkinyt kuvaamaan ja kirjaamaan tutkimusprosessista sen, mikä on sanalliseksi käännettävissä. Kuitenkin tässä kohtaa on hyväksyttävä menetelmän rajoitteet: kaikki mielen prosessit eivät käänny sanallistettuun muotoon yhtä hyvin ja tämä on otettava huomioon tutkimusprosessin raportoinnin kohdalla. Tajunnallisuus tuo kokemuksen tutkimukseen rajallisuuden sekä tutkijan että tutkittavien osalta. Kokemuksen sanoittaminen on aina juuri sitä: *sanoitus kokemuksesta*. Sen lähemmäs tutkittavan kokemusta tai tutkijan mielen prosesseja hänen analysoidessaan tätä kokemusta emme pääse. Olen noudattanut systemaattista ja kriittistä otetta, jotta kykenisin mahdollisimman luotettavasti raportoimaan tutkimukseni etenemisen. (vrt. Perttula 1995, 97–105; Lomaa 2009, 76–84.)

Fenomenologisen psykologian analyysimenetelmään keskeisenä elementtinä kuuluva aineistolähtöisyys ja siihen jatkuvan sulkeistamisen kautta koko prosessin ajan pyrkiminen on myös samalla yksi luotettavuuden mittari. Olen tutkijana jatkuvasti haastanut itseäni tulkintojeni kriittiseen tarkasteluun nimenomaan sen suhteen, millaisiin johtopäätöksiin aineisto todellisuudessa antaa luvan. Kuten van Manen (1990) toteaa, ongelmana ei fenomenologisessa tutkimuksessa ole se, että tietäisimme tutkittavasta aiheesta liian vähän, vaan ongelma on päinvastainen – tiedämme siitä liikaa (van Manen 1990, 46). Tämä on ollut tässä tutkimusasetelmassa haasteellinen ja kriittinen kohta, koska olen

toiminut haastateltujen opiskelijoiden vastuupettajana sekä tarkasteltavan koulutuksen uudistajana ja uuden koulutuslinjan kehittäjänä. Koska minulla on ollut ennakkokäsityksiä ja -tietoa sekä opiskelijoiden oppimis- ja kehitysprosesseista että koulutuksen kehittämistä, on ollut tutkimuksen onnistumisen kannalta ensiarvoisen tärkeää kurinalaisesti tiedostaa nämä käsitykset ja siirtää ne syrjään tutkijan työn onnistumiseksi. Tätä prosessia on helpottanut se, että työtehtäväni ovat tutkimusprosessini aikana muuttuneet opettajan tehtävistä hallintotehtäviin, mikä on helpottanut myös tutkijana riittävän etäisyyden saamista tutkittavaan ilmiöön. Toisaalta tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että koulutustaustani ja työkokemukseni musiikkiterapeuttina ovat antaneet minulle hyvät valmiudet itsereflektioon myös tutkijana ja koen onnistuneeni hyvin tämän tutkimuksen toteuttamisessa juuri tämän kriittisen elementin hallinnassa. Tulkintani ovat täsmentyneet ja kirkastuneet itsereflektion myötä tutkimusprosessin edetessä, mikä tarkoittaa myös sitä, että prosessin alkuvaiheessa selkeästi näyttäytynyt tulkinta on saanut kriittisen tarkastelun kautta rinnalleen uusia näkökulmia. Olen tutkimusprosessin edetessä käynyt itseni kanssa dialogia: olen kysynyt ja kyseenalaistanut alussa tekemiäni tulkintoja yhä uudestaan palaten alkuperäiseen aineistoon jokaisessa prosessin vaiheessa. (vrt. Perttula 1995, 102–106; Latomaa 2009, 77–84.)

Olen myös pohtinut tämän tutkimuksen toteuttamisessa rinnakkaiskoodauksen tai tutkijayhteistyön käyttämistä, vaikka sitä ei automaattisesti voidakaan pitää luotettavuuden mittarina. Olen itse toiminut rinnakkaiskoodaajana musiikkiterapiakokemuksia tutkineessa tutkimuksessa (Hairo-Lax 2005, 153) ja pohdin kriittisesti tällaisen tutkijayhteistyön käyttömahdollisuuksia ja antia tätä tutkimusta toteutettaessa. En kuitenkaan tässä tutkimuksessa ole löytänyt motiivia vastaavan kaltaiselle rinnakkaiskoodauksen käytölle tutkimuksellisten menettelyjen systemaattisuuden tai ankaruuden lisäämiseksi. Tutkimusprosessissa kuvaamani ja edellä mainitsemani spiraalinomainen, jatkuvasti alkuperäiseen aineistoon analyysiä peilaava tutkimusote ei ole mahdollinen ilman koko aineiston syvällistä, sisäistynyttä tuntemista, eikä näin ollen ole mielekästä ajatella luotettavuuden mittariksi jonkin analyysin osan toistamista vähäisemmällä aineiston sisällön tuntemuksella. (ks. mm. Perttula 1995, 101–103; Latomaa 76–84; Tuomi & Sarajärvi 2009, 142; esimerkki rikkaiskoodauksesta tutkimusanalyysissä Hairo-Lax 2005, 198–202.)

Tutkijana minulla on ollut pyrkimyksenä tiukka kontekstisidonnaisuus, pyrkimys kuvata mahdollisimman hyvin opiskelijan kokemusten merkityssuhteita hänen koetun maailmansa kokonaisuudessa. Tämä on vaatinut läpi tutkimusprosessin palaamista yhä uudelleen alkuperäiseen aineistoon ja johtopäätösten ja tulkintojen jatkuvaa peilaamista ja tarkistamista tämän kautta. Sulkeistamisen ja tulkinnan avulla on ollut mahdollista rekonstruoida kokemuksen kuvauksen takana olevaa kokemusta, huomioiden kuitenkin sen, että se jää aina tekemäkseni tulkinnaksi tuosta kokemuksesta. (ks. Perttula 1995, 97–106.)

Olen tutkijana sekä koulutuksen kehittäjänä ollut tutkimusprosessin ajan kiinteästi osa sitä koulutustodellisuutta, jossa opettajaksi oppimisen ja kasvun ilmiöitä tutkin. Tämä on paitsi tutkimuksellinen lähtökohta, myös tietyllä taval-

la tämän tutkimuksen onnistumisen edellytys. Olen tutkijana käyttänyt omia ulottuvuuksiani ihmisenä ja asiantuntijana sekä näihin liittyviä merkityskokonaisuuksiani muodostaakseni tulkintoja ja uusia merkityskytkeviä opiskelijoiden kokemusten herättämien tulkintojen pohjalta. Olen käyttänyt omaa tajuntaani ja sen mahdollistamaa ymmärtämistä konsturoidakseni sen tutkimuksellisen kokonaisuuden, johon tässä tutkimuksessa esille nousseet, opettajaksi kasvua ja oppimista hahmottavat osat viittaavat. (vrt. Varto 1992, 14–37.)

Tämän tiiviin vuorovaikutuksellisen kietoutuneisuuden takia on myös tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa otettava huomioon se mahdollisuus, että kietoutuneisuuteni samaan maailmaan tutkittavien opiskelijoideni kanssa olisi saanut minut tulkitsemaan joitakin kokemuksia esimerkiksi koulutuksen kehittämiseksi myönteisempinä kuin aineisto alkuperässään olisi antanut luvan. Olen tietoisesti läpi tutkimusprosessin kriittisesti tarkastellut tulkintojani verratessa niitä useaan otteeseen alkuperäiseen haastattelukokonaisuuteen. Tässä kohdassa on tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkityksellistä, että pyysin opiskelijoita keväällä 2011 kommentoimaan heidän haastattelujensa analyysin pohjalta tekemiäni yksilökohtaisia merkitysverkostoja (liite 3). Onnistuin tavoittamaan yhdeksän haastatteluun osallistuneista kymmenestä opiskelijasta (yhteen opiskelijaan en hänen muutettuaan ulkomaille enää saanut yhteyttä, yrityksistä huolimatta). Pyysin opiskelijoita tapaamiseen, vaihtoehtoisesti tarjosin mahdollisuutta kommentoida merkitysverkostoa sähköpostitse. Yhdeksästä opiskelijasta kahdeksan lähetti kommenttinsa sähköpostilla ja yhden tapasin henkilökohtaisesti. Odotin jännittyneenä opiskelijoiden arvioita tekemistäni tulkinnoista ja ehkä kriittistäkin palautetta joihinkin kohtiin. Opiskelijoiden palautteen mukaan tulkintani olivat kuitenkin yksinomaan heidän kokemustensa kanssa yhdensuuntaisia ja jopa tästä kahden vuoden perspektiivistä katsoen ”oikeaksi osoittautuneita”. Koin tutkijana onnistuneeni heidän kokemustensa kuvaamisessa ja aineiston ehdoilla toimimisessa. Erityisesti minua sykähdetti, niin tutkijana kuin kouluttajana, tutkittavan T4 kommentti, jonka julkaisemiseen tässä luotettavuustarkastelussa pyysin erikseen luvan.

Olipa mielenkiintoista lukea omia höpinöitään vuosien takaa! Ja kuitenkin asiat on vielä niin lähellä, että muistaa hyvin miltä silloin tuntui ja mistä puhui. Olet mielestäni hyvin tavoittanut tiivistelmässäsi sanomani asiat, siihen minulla ei ole mitään lisättävää/korjattavaa. Mielenkiintoista oli, että olit huomannut kaipuuni opettajien kannatteluun ja tukeen, vaikka haastattelussa puhunkin vain vaikeudestani suhtautua auktoriteetteihin ja rajojen sisällä pysymiseen. Nyt vasta itsekin tajuan, että koko opiskeluaikani kaipasin ymmärtäjää! Opiskeluaikani sattui olemaan hyvin vaikeat ja myrskyisät neljä vuotta myös henkilökohtaisen elämäni puolella, joten olen todellakin edelleen ylpeä, että valmistuin. Katastrofin ainekset olivat ilmassa!

Omat höpinäni tuntuvat myös todella vahvoilta ja voimakkailta. -- ja miettien, mitä haluaisin elämälläni tehdä. Tämän lukeminen auttoi mua jälleen siinä asiassa: voimaa näköjään löytyy, nyt vain härkää sarvista!

Se, että olen koulutuksen kehittäjänä etsinyt opiskelijoiden oppimisprosessien osana ja tukena vastauksia ja ratkaisuja heidän opettajaksi kasvunsa haasteisiin, on kietonut tämän tutkimuksen toimintatutkimuksellisen osan tiiviisti niihin kokemusten ja ajatusten syntymisprosesseihin, joita opiskelijat haastatteluissa

kuvaavat. Koska olen tutkijana ollut niin kiinteästi osana opiskelijoiden elämämaailmaa, toimii tämän tutkimuksen toimintatutkimuksellinen juonne myös tuon todellisuuden kuvaajana ja eräänlaisen ymmärrykseni ja tässä tutkimuksessa esittämiäni tausta-ajatusten todeksi elämisenä. Olen pyrkinyt toimintatutkimuksessa kuvaamaan haasteita ja koulutuksen kehittämistä mahdollisten ratkaisujen näkökulmasta, en lopullisia vastauksia etsien. Tutkimuksen kokonaisuutta esittävässä kuviossa 22 olen muuttanut tämän yksittäisen toimintatutkimuksen ratkaisut yleiseen muotoon, jotta vuorovaikutusmallia olisi helppompi soveltaa myös toisissa ympäristöissä. (toimintatutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ks. esim. McNiff & Whitehead 2006, 69–75.) Toimintatutkimus ja sen mukanaan tuomat muutokset totuttuun toimintaan ovat myös olleet jatkuvan arvioinnin kohteena ja saaneet palautetta sekä pyydettyä että pyytämättä (ks. luku 5.3). Tämä on arvokasta tietoa toimintatutkimuksen toteutuksessa ja sen valjastaminen omaa toimintaa ja kehitettyjä käytänteitä koskevan yhä syvemmän ymmärryksen saavuttamiseen on yksi toimintatutkimuksen arvokkaista annista (vrt. esim. McNiff & Whitehead 2006, 157–165; Moilanen 1999, 106; myös Heikkinen 2001, 70–80).

Tutkimusprosessissa huomioni kohteena ovat olleet myös positioni kouluttajana, koulutuksen kehittäjänä ja tutkijana. Tällä asemoitumisella tarkoitan sitä ensisijaista näkökulmaa, joka kulloisessakin vaiheessa on ollut keskeisin työväliseeni. Tällä olen esimerkiksi mahdollistanut tutkijana itseni etäännyttämisen kouluttajan tai koulutuksen kehittäjän positioista ja toisessa vaiheessa taas mahdollistanut kouluttajan position kautta opiskelijan tilanteen syvällisen ymmärryksen. Tutkijan position ja metodologisten sitoumusten julkilausumisen merkitystä luotettavuudelle korostavat myös Tuomi ja Sarajärvi (2009, 95–110). Myös omien koulutuksen kehittämiseen liittyvien kokemusteni käyttö toimintatutkimuksen aineistona on vaatinut eri näkökulmien tiedostamista. Niitä hyödyntämällä olen voinut ottaa etäisyyttä koulutuksen kehittäjän kokemuksiini ja analysoida niitä tutkijan positioista käsin. Olen myös ajallisesti erottanut nämä tutkimukselliset vaiheet toisistaan mahdollistaakseni riittävän etäisyyden esimerkiksi opiskelijoiden kokemuksiin silloin, kun olen kirjoittanut ja kriittisesti reflektoinut omaa toimintatutkimustani. Vasta luvussa 6 olen käyttänyt molempien tutkimuksen teemojen muodostamaa kokonaisuutta tulkitakseni tutkimuksen kokonaisuutta ja tehdäkseni siitä johtopäätöksiä.

Opiskelijoiden kokemuksia tutkimalla on tämän tutkimuksen tavoitteena ollut syventää ymmärrystä opettajaksi kasvusta ja ammattitaidon rakentumisesta musiikkikasvatuksessa. Lehtomaa (2009, 190) kuvaa ymmärryksen syntymistä tutkittavasta ilmiöstä fenomenologisessa menetelmässä. Hän tuo esiin keskeisinä tekijöinä 1) dialogin rakentamisen yksilökohtaisten ja yleisten merkitysverkostojen merkitystihentymien sekä muun tutkimustiedon välille sekä 2) ymmärtämisen suhteuttamisen alkuperäiseen haastatteluaineistoon (Lehtomaa 2009, 190). Olen myös oman tutkimusprosessini kautta havainnut tällaisen spiraalimaisen ymmärryksen rakentumisen tärkeyden. Tämä on myös luotettavuuden kriteerinä aineistolähtöisyyden ja kontekstisidonnaisuuden kautta. Yksityiset kokemukset ja oivallukset oppimisesta asettuvat esimerkeiksi oletetuis-

ta mahdollisista kokemuksista, joita toisella ihmisellä riittävän samanlaisissa olosuhteissa voisi olla. Näin saadun tiedon luonne asettuu kuvaamaan opiskelijan oppimista, sen laatua, prosessia ja ammatti-identiteetin muodostumista. Nämä esimerkit valaisevat ilmiöstä kukin osaansa luoden samalla dialogissa toistensa kanssa sellaisen kokonaiskuvan ilmiöstä kuin tämän aineiston ehdoilla on mahdollista. (ks. mm. van Manen 1990, 54–58.) Aineiston laatu vaikuttaa siihen, kuinka suurta osaa tutkittavasta ilmiöstä tutkimuksella saatu tieto valottaa, kuinka tarkasti ilmiö tulee representoiduksi aineiston kautta. Tämän tutkimuksen aineisto on ollut hyvin monipuolinen (esim. haastateltavien taustasta ks. luku 3.3.2) sisältäen hyvin rikkaasti kokemuksia ja erilaisten opiskelijoiden ajatuksia ja oivalluksia tutkittavasta ilmiöstä.

Lopuksi on vielä muistettava, että tutkimus ei voi tuottaa lopullista totuutta mistään asiasta. Olen pyrkinyt tuomaan tutkimukseni ja sen tulokset osaksi sitä laajaa oppimisen, opettajaksi kasvun ja asiantuntijuuden tutkimuksen kokonaisuutta, jota se valaisee omalta osaltaan ja tässä raportissa esitetyissä rajoissa. Koska tutkimus tekee aina tietyllä tavalla itse itsensä riittämättömäksi, se on nähtävä välietappina seuraaviin kysymyksiin ja osana tutkimusten virtaa. (vrt. Varto 1992, 18–19.)

## 6.4 Loppusanat – Opetuksen runous ja siihen tarvittava kuvitteluelämän virkeys

Kun katsellaan tämän tutkimuksen tuloksia kuvaavaa monimutkaista kuviota 22, joka muistuttaa erehdyttävästi poikieni piirtämää avaruusalausta (kyllä äitinkin osaa!), musiikin opettajaksi oppiminen näyttää todella monimutkaiselta. Aikansa tätä huokailtuaan voi tutkijana ja koulutuksen kehittäjänä kääntää tämän oivallukseksi: ilmiö on todella kompleksinen, eikä sitä voi eikä pidä rationaaliseksi ajatella! Hyvän koulutuksen salaisuutta ei voi koskaan ratkaista pohjiaan myöden. Tämän ovat oivaltaneet monet jo ennen tätä tutkimusprosessia ja tutkijaa.

Jo vuonna 1927 Hollo kritisoi ”vanhaa kasvatustietoa” siitä, että se puhuu ”salaisista myötäkasvattajista” (vrt. informaali oppiminen). *”Ei ole olemassa mitään eikä todellisuudessa tapahdu mitään, mikä ei voisi vaikuttaa jollakin tavalla kasvattavasti ---, että jokin ulkoapäin tuleva vaikutelma saa kasvatettavassa aikaan hänessä piilevien voimien kehittymistä ja kasvua.”* Kritiikkiä saa myös se, että kasvattajaa ei ole kasvatustieteessä pidetty käsittelemisen arvoisena. *”Se käsitys, jonka mukaan jokainen kasvatustyötä suorittava ihminen ja yleensä jokainen täysikasvuinen henkilö on kasvatuksellisessa suhteessa valmis, koko kasvatustieteen ulkopuolelle siirtynyt olento, on kieltämättä ollut näihin saakka sangen yleinen,--- Kasvattaja on sellaisen käsityksen mukaan eräs aivan valmis, tavallaan täydellinen ja ennen kaikkea tyyppillinen inhimillinen hahmoutuma, jonka edellytetään jokaisessa yksityistapauksessa toimivan ”struktuurinsa” mukaisesti, ja koska tämän toiminnan lait tulevat kasvatustieteessä määritellyiksi, ei katsota tosiaankaan olevan syytä käydä lähemmin harkitsemaan kasvattajapersoonallisuudelle asetettavia vaatimuksia.”*

Hollo siis jo vuonna 1927 on todennut ” *ettei kasvattava ihminen missään tapauksessa voi tulla milloinkaan valmiiksi, että hänen koko ikänsä niinmuodoin on kasvamisikä* ” ja kuinka ” *kasvattajan työ kysyy --- suurta sympaattista kykyä, hienotunteisuutta, kaikessa sosiaalisessa elämässä vaadittavaa muovaus- ja leikki-iloa, sanalla sanoen taipumusta ja voimaa laajentamaan yksilöllisen ”minuuden” piiriä, johon sosiaalisten vaistojen varassa voi vähitellen tulla kuulumaan hyvinkin paljon elämänilmiöitä.* ” Hollo asettaa myös kokonaisvaltaisen opettamisnäkökulman peruskiviä: ” *Pelkkää hyötynäkökantaa, pelkkää tiedollista intohimoa tai vallanhalua noudatteleva inhimillinen suuntautuminen on luonnollisesti kasvatukselliseen elämäntyöhön vähemmän sovelias.* ” (Hollo 1927, 78–83.)

Holloa mukailien totean, että koulutus ja kouluttajat eivät voi koskaan tulla valmiiksi, eikä koulutuksen päämääränä voi olla ”valmis ammattilainen”. Opiskelijoilleni tämä on tullut joskus shokkina: ” Eikö meistä tulekaan valmiita valmistuttuamme? ” Olen tähän vastannut, että sitten olette valmiita jatkamaan itsenäistä harjoittelua ja oppimista, ohjaamaan itse omaa kehittymistänne, mutta valmiita meistä ei tule koskaan!

Räsänen (2010, 351) nostaa esiin käsitteen ”opetuksen taide”. Hän kytkee tämän luovuuden ja leikin näkökulmiin opettamisessa. Opetustilanne voidaan tämän valossa nähdä improvisaation, yllätysten ja opetustilanteen mukaan muuttuvien tavoitteiden näyttämöksi. Opetuksen muoto ja sisältö ovat yhtä kokonaisuutta; se miten sanotaan, välittää sitä mitä sanotaan. Opetuksen rytmittäminen ja ajoittaminen ovat tärkeitä, kuten myös elämyksellisyys ja havainnollisuus. Opettajataiteilija luo henkilökohtaisten merkitysten muodostumiselle puitteet huomioiden aistit, mielikuvituksen ja vuorovaikutuksessa tapahtuvan oppimis- ja opetusprosessin. Musiikkipedagogisesta näkökulmasta näen asian siten, että kyse on omasta sisäisestä ja sisäistyneestä pedagogisesta näkökulmasta ja otteesta, joka saa tilanteessa ulkoisen muodon, sisäistyneestä opetustilanteen hiljaisesta tiedosta ja tietämisestä, opetustilanteen draaman kaaresta tai sävellyksen dynamiikasta. Kansanen (2004, 85) kritisoi opetuksen käsittämistä taiteena. Hänen mukaansa tämä näkökulma kyseenalaistaa opettajankoulutuksen ja johtaa opetuksen näkemiseen synnynnäisenä ominaisuutena. Tässä kohdin olen eri mieltä; opettaminen, taiteilijuus ja taidepedagogisuus ovat kaikki alueita, joissa lahjakkuus ja kiinnostus kovan työn ja oppimisen tuloksena johtavat asiantuntijuuden muotumiseen. Ja tähän voisi Hollon (1927, 82) sanoa vielä lisää sen, kuinka kasvattajalta vaaditaan ” *runoilijan laatua* ”, jolla hän tarkoittaa ” *kuvittelu-elämän virkeyttä, puhtaasti käsitteellisen ja kylmään toteamiseen tyytyvän hengenlaadun* ” hyvänä täydennyksenä ja vastapainona.

Nämä ajatukset opetuksesta taiteena tulevat mielestäni hyvin lähelle sävellystä ja sen kokonaisvaltaisen elämisen kenttää. Musiikki kietoo kokijan tai soittajan värähtelevään kudokseen, intensiteettien, mielikuvien ja erilaisten sointivärien maailmaan. Kuten opettamisen taide, myös musiikki taiteena on kuitenkin lopulta kokonaisuutena selittämätön, sisältäen kaiken elämän kerroksellisuuden, tiedostamattoman ja kokemuksellisen, näkyvän ja näkymättömän ulottuvuuden, josta kovankin yrittämisen tuloksena voimme ymmärtää vain osan. Siksi opettajaksi, musiikkipedagogiksi kasvua ja sen kokemuksia ei lopultakaan voi erottaa elämän ja ihmisenä kasvun kokemuksista. Tämän kasvun

edessä olemme sekä sen alkuvaiheessa, opiskelijoina, että myös sen tutkijoina tai kokeneempina opettajina hyvin nöyrinä kaiken sen edessä, mitä emme ymmärrä tai emme sanoin saa kiinni, mutta jonka olemassaolon tunnemme samoin kuin sävelten värähtelyn iholla ja mielemme syövereissä.

Tulevaisuuden musiikkipedagogiikalta toivon, että musiikki, soittaminen ja laulaminen rakentuvat osaksi hyvää elämää – oli sitten kyse ammattiin opiskelevasta aikuisesta tai pienestä lapsesta. Hyvän ja turvallisen oppimistilanteen tulee sisältää tunteiden huomioimista, kuulluksi tulemistä, jäsenystä, haasteissa mukana kulkemista, hoivan elementtejä, läsnäolon kokemuksia ja leikkisyyttä. Tätä ei opita käden käänteessä, eikä siinä koskaan tulla valmiiksi. Opinnot antavat tukea ja suuntaa tähän läpi ammattiuran jatkuvaan kasvuun ja kehittymiseen sensitiivisenä pedagogina. Opiskeluaika on tärkeä, ainutkertainen kasvuprosessi ja sen tukeminen onnistuu parhaiten dialogissa opiskelijan tarpeiden, haasteiden, koulutussuunnittelun, opetuksen ja työelämässä todentuvan ammatillisen toiminnan kautta. Koen itseni etuoikeutetuksi saadessani olla kanssakulkijana ja tutkijana tässä prosessissa, seuraamassa pedagogisten taiteilijoiden kasvua ja kehitystä.

## SUMMARY

### **Towards sensitive music teaching – Pathways to becoming a professional music educator**

The purpose of this research is to examine the formation process of the professional skills needed in music teaching and the development of expertise and sense of identity formed during the study/learning process in order to become a music educator. Students' meaningful learning experiences and important moments of insight have been studied by analyzing the narrative interviews. The research material was gathered from 10 music education students interviewed from the pilot of the new music educator study programme. This programme emphasizes the importance of learning environments, practices supporting learning and the broader view of the music teaching profession and its demands.

The findings of the research highlight

- 1) the important elements that affect learning and maturation in the process of becoming a music educator
- 2) key aspects of forming the professional skills needed in teaching music to beginners and groups, skills which can be applied to working in different contexts and with different age groups
- 3) the essential meaning of the learner-centered teaching approach in varying contexts of music teaching
- 4) the importance of a broader view of the music teacher's expertise, professional knowledge and teaching actions
- 5) the key aspects in developing the education

The empirical material was analyzed applying the method of descriptively oriented empirical hermeneutic psychology. In addition there is a secondary theme in this research, which brings information through an action research approach by studying the work and practices concerning the developing of the pedagogical approaches, content and curriculum for this specific pilot education programme. This information is reflected within the principal theme of the research, captured within the results of studying the meaningful learning experiences of the students'.

The aims of this research have been to deepen our understanding of learning to teach music, widening our perspectives of the education to facilitate this process and also explore the new demands and possibilities for the profession and its meaning in society. This research also points towards a broader consideration of what is meant by teaching or applying arts education in new contexts in the field of music education.

According to the research results what appears to be crucial for learning to teach music is the formation of the individual *pathway* and thereby the possibility to facilitate the process of developing an individual's professional



knowledge landscape and professional identity. The themes that arise from the students' narratives of; both the identity formation and change in the learning processes as well as teaching conceptions illustrate the contents of this pathway. The professional expertise is gained through *learning spirals*, the deepening circle that starts from the experience and through reflection leads to awareness and further more to setting new goals for learning. The result of this spiral is integration of the different forms of knowledge. Essential factors for the spiral are the learning environments that nurture it, an experimental learning approach and collaborative learning with meaningful others as reflection surfaces. All these combine to foster and support learning.

The key findings of the research are illustrated in the figure of the *interaction model between the educational structures and the student's learning*. This interaction leads to continuous learning and professional development in studies to become a music educator. According to the results the educating organization must create both for itself and for the student the possibilities for continuous learning. This process enables the student to become the best possible music educator that his own interests and aptitudes make possible.

Based on the research results there is a new concept of professional expertise in music teaching emerging that will help us in developing the profession. We could call this this new area of pedagogical tacit knowing: *sensitive music teaching*. The key challenge for the pedagogical underpinning to the students' education programme can be realized as facilitating the learning of professional skills needed in sensitive music teaching. This professional approach to learner-centered music teaching can be applied in different contexts in the field of music education and in promoting well-being by means of music related activities in the community.

Hopefully this research initiates a conversation about values, learning and teaching concepts, pedagogical thinking, professionalism, knowledge and the professional identity behind music teaching in different contexts in society. As a result we will widen the opportunities for using music education and music and arts-related activities to be integral to the everyday life and actions of more than just a few in society. The model of interaction that has been developed in this research project and the conclusions drawn from the results help us to develop the educational structures of teaching the future music educators more effectively and to create sensitive learning situations to foster their learning. The results of this study could be used in the context of teacher education, supervision, or the development of in-service training.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. 1998. Oppiminen, tieto ja todellisuus? Teoksessa Luukkainen, Olli (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Juva: Atena, 43–65.
- Aaltola, Juhani & Syrjä, Leena. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa Heikkinen, Hannu L.T, Huttunen, Rauno & Moilanen, Pentti. *siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: Atena kustannus, 11–24.
- Aaltonen, Tarja & Leimumäki, Anna. 2010. Kokemus ja kerronnallisuus- kaksi luentaa. Teoksessa. Ruusu vuori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 119–152.
- Ainsworth, Mary D. Salter, Blehar, Mary C., Waters, Everett, & Wall, Sally. 1978. *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Alasuutari, Pertti. 1999. *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Amir, Dorothy. 1996. Experiencing Music Therapy: Meaningful Moments in the Music Therapy Process. In Langenberg, M., Aigen, K. & Frommer, J. (Eds.) *Qualitative Music therapy Research: Beginning Dialogues*. Barcelona Publishers.
- Anttila, Eeva. 2009. Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana. *Aikuiskasvatus* 29 (2), 84–92.
- Anttila, Mikko. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuu yliopisto kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita N:o 39.
- Arola, Liisa, Paavola, Leila & Körkkö, Pentti. 2009. Äidin sensitiivisyys ja hoivapuheen perustajuuden vaihtelu – yhteydet lapsen varhaisen kielen ja puheen kehitykseen. *Puhe ja kieli*. 29 (3), 145–162.
- Ballantyne, Julie & Packer, Jan. 2004. Effectiveness of Preservice Music Teacher Education Programs: Perceptions of Early-Career Music Teachers. *Music Education Research* 6(3), 299–312.
- Barnett, Ronald. 2004. Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*. 23(3), 247–260.
- Barnett, Ronald. 2012. *Towards a Pedagogy for Uncertainty*. Luento. Seminaari taidealan yliopistopedagogiikasta. Aalto yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, Helsinki. 10.2.2012.
- Beijaard, Douwe, Verloop, Nico & Vermunt, Jan. D. 2000. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- Beijaard, Douwe, Meijer, Paulien.C & Verloop, Nico. 2004 . Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Bengtsson, Jan. 1995. What is Reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 23–32.

- Bereiter, Carl. 2002. *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene. 1993. *Surpassing ourselves. An Inquiry into Nature and Implications of Expertise*. Chicago: Open Court.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene. 2006. Education for the knowledge age: Desing-centered models of teaching and instruction. In Alexander, Patricia A. & Winne, Philip H. (Eds.) *Handbook of educational psychology*. Lawrence Erlbaum Associates, 695-713.
- Bernard, Rhoda. 2005. Making music, making selves. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 4 (2). [viitattu 30.5.2011]. Saatavilla [www-muodossa: http://act.maydaygroup.org/articles/Bernard4\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Bernard4_2.pdf).
- Bernard, Rhoda. 2007. Multiple Vantage Points: Author's Reply. *Teaching, Action, Criticism & Theory for Music Education* 6 (2). [viitattu 30.5.2011]. Saatavilla [www-muodossa: http://act.maydaygroup.org/articles/Bernard6\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Bernard6_2.pdf)
- Bernard, Rhoda. 2009. Uncovering pre-service music teachers' assumptions of teaching, learning and music. *Music Education Research*. 11(1), 111-124.
- Berry, Amanda. 2007. Self study in teaching about teaching. In Loughran, John. J. et al. (Eds.) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Springer, 1295-1332.
- Biasutti, Michele. 2010. Investigating trainee music teachers' beliefs on musical abilities and learning: a quantitative study. *Music Education Research*. 12 (1), 47-69.
- Bladh, Stephan. 2004. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 3 (3). [viitattu 30.5.2011]. Saatavilla [www-muodossa: http://act.maydaygroup.org/articles/Bladh04.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Bladh04.pdf)
- Borko, Hilda & Putnam, Ralph T. 1996. Learning to teach. In Berliner, D. C. & Calfee, R. C. (Eds.) *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan, 673-708.
- Bouij, Christer. 1998. Swedish Music Teachers in Training and Professional Life. *International Journal of Music Education* 32, 24-32.
- Bowman, Wayne. 2007. Who is the "We"? Rethinking Professionalism in Music Education. *Teaching, Action, Criticism & Theory for Music Education* 6 (4), 109-131. [viitattu 30.5.2011]. Saatavilla [www-muodossa: http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6\\_4.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf)
- Bransford, John. D., Brown, Ann. L & Cocking, Rodney, R. (toim.) *Miten opimme? Aivot mieli kokemus ja koulu*. National Research Council. Suomentaja Penttilä, Ari. Juva: WSOY.
- Bruner, Jerome. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bruscia, Kenneth, E. 1998. *The Dynamics of Music Psychotherapy*. Baltimore: Barcelona Publishers.
- Bruscia, Kenneth, E. 1989. *Defining Music Therapy*. Baltimore: Barcelona Publishers.
- Bullough Jr, Robert. V., Knowles, Gary J. & Crow, Nedra, A. 1991. *Emerging as a Teacher*. London: Routledge.
- Byman, Reijo. 2006. Onko opetus suostuttelemistä oppimaan? Teoksessa Husu, Jukka & Jyrhämä, Riitta (toim.) *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetukselta ja kasvatuksesta*. Juva:PS-kustannus, 115-126.
- Calderhead, James. 1996. Teachers: beliefs and knowledge. In Berliner, D. C. & Calfee, R. C. (Eds.) *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan, 709-725.
- Calderhead, James. 1988. The Development of Knowledge Structures in Learning to teach. In Calderhead, James (Eds.) *Teachers' Professional Learning*. London: The Falmer Press, 51-64.
- Campell, Mark Robin & Thompson, Linda. K. 2007. Percieved Concerns of Pre-service Music Education Teachers: A Cross-Sectional Study. *Journal of Research in Music Education* 55 (2), 162-176.
- Cantell, Hannele. 2001. Oppimis- ja opettamiskäsitykset maantieteen opetuksen ja aineenopettajakoulutuksen kehittämisen lähtökohtana. *Tutkimuksia* 228. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Cantell, Hannele. 2010. *Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Juva: PS-kustannus.
- Carter, Kathy. 1990. Teachers' knowledge and learning to teach. In Houston Robert W. (Ed.) 1990. *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 291-310.
- Carter, Kathy & Doyle, Walter. 1996. Personal narrative and life history in learning to teach. In Sikula, John, Buttery, Thomas J. & Guyton, Edith. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher education*. New York: Macmillan, 120-142.
- Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen. 1986. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Cochran-Smith, Marilyn & Fries, Kim. 2008. Research on teacher education. Changing times, changing paradigms. In Cochran-Smith, Marilyn, Feiman-Nemser, Sharon & McIntyre, John D. and Demers, Kelly E. associate editor (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education, Third Edition*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 1050-1093.
- Connelly, F. Michael & Clandinin D. Jean. 1995. Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Secret, Sacred, and Cover Stories. In Clandinin, D. Jean & Connelly, F. Michael. 1995. *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press, 3-15.
- Connelly, F. Michael & Clandinin D. Jean (Eds.) 1999. *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.

- Connelly, F. Michael, Clandinin D. Jean & He, Ming Fang. 1997. Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education* 13(7), 665-674.
- Côté, James E. & Levine, Charles G. 2002. *Identity formation, Agency, and Culture: A Social Psychological Synthesis*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clandinin, D. Jean & Connelly, F. Michael. 1995. *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Cruickshank, Donald. R & Metcalf, Kim Kenneth. 1990. Training within teacher preparation. In Houston Robert W. (Ed.) 1990. *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 469-497.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 2010. *Flow. Elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Suomentaja Hellsten, Ritva. Helsinki: Rasalas kustannus.
- Denicolo, Pam & Pope, Maureen. 1990. Adults Learning- Teachers Thinking. In Day, Christopher, Pope, Maureen, & Denicolo, Pam (Eds.) *Insight into Teachers' Thinking and Practice*. London: RoutledgeFalmer, 155-177.
- De Saint-Exupery, Antoine. 1973. *Pikku prinssi*. Suomentaja Packalén, Irma. Porvoo: WSOY.
- Dewey, John. 1900. *The School and Society*. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924, Volume 1:1899-1901*. Charlottesville, Va.: IntelX Corporation, 1996.
- Dewey, John. 1910. *How We Think*. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 6: 1910-1911*. Charlottesville, Va.: IntelX Corporation, 1996.
- Dewey, John. 1915. In *The Schools Of To-morrow. The Middle Works of John Dewey, 1899-1924, Volume 8*. Charlottesville, Va.: IntelX Corporation, 1996.
- Dewey, John. 1916. *Democracy and Education*. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924, Volume 9*. Charlottesville, Va.: IntelX Corporation, 1996.
- Dolloff, Lori-Anne. 2007. "All the Things We Are": Balancing our Multiple Identities in Music Teaching. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 6 (2). [viitattu 30.5.2011]. Saatavilla [www-muodossa: http://act.maydaygroup.org/articles/Dolloff6\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Dolloff6_2.pdf)
- Elliott, David J. 1995: *Music matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, David J. (Ed.) 2005. *Praxial music education. Reflections and Dialogues*, Oxford: Oxford University Press.
- Eraut, Michael. 1994. *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Eraut, Michael. 1995. Schön shock: a case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 9-22.
- Eriksson, Erik H. 1968. *Identity. Youth and Crisis*. London: Faber & Faber.

- Erkkilä, Jaakko & Rissanen, Paavo. 2001. Taiteet ja kuntoutuminen. Teoksessa Kallanranta, Tapani, Rissanen, Paavo & Vilkkumaa, Ilpo (toim.). Kuntoutus. Helsinki: Duodecim, 523–539.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eteläpelto, Anneli & Rasku-Puttonen, Helena. 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Juva: WSOY, 181–205.
- Eteläpelto, Anneli & Vähäsantanen, Katja. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Onnismaa, Jussi (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.
- Ferm, Cecilia. 2008. Playing to teach music – embodiment and identity-making in musikkdidaktik. *Music Education Research* 10(3), 361–372.
- Froehlich, Hildegard. 2007. Institutional Belonging, Pedagogic Discourse and Music Teacher Education: The Paradox of Routinization” Action, Criticism, and Theory for Music Education 6(3), 7–21. [viitattu 30.5.2011]. Saatavilla [www-muodossa: http://act.maydaygroup.org/articles/Froehlich6\\_3.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Froehlich6_3.pdf)
- Georgii-Hemming, Eva. 2011. Shaping a Music Teacher Identity in Sweden. In Green, Lucy. (ed.) *Learning, Teaching and Musical Identity. Voices across Cultures*. Aldershot: Ashgate, 197–209.
- Giorgi, Adameo. 1985a. Sketch of a Psychological Phenomenological Method. Teoksessa Giorgi, Adameo (ed.) *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press, 8–22.
- Giorgi, Adameo. 1985b. The phenomenological psychology of learning and the Verbal Learning Tradition. In Giorgi, Adameo (ed.) *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press, 23–85.
- Green, Lucy. 2002. *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, Lucy. 2008. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Grossman, P.L. 1995. Teachers’ knowledge. In Anderson & Lorin (ed.) *International encyclopedia of teaching and teacher Education*. Oxford: Pergamon, 20–24.
- Habermas, Jürgen. 1979. *Communication and the Evolution of Society*. Translated and with an introduction by Thomas McCarthy. Boston: Beacon Press.
- Hairo-Lax, Ulla. 2005. Musiikkiterapiaprosessin merkittävät tekijät ja merkittävät hetket päihitteettömän elämäntavan tukijoina. *Studia Musica* 27. Sibelius-Akatemia.

- Hakkarainen, Pentti. 2008. Teoksessa Helenius, Aili & Korhonen, Riitta (toim) *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen*. Helsinki: WSOY oppimateriaalit, 45–49.
- Hakkarainen, Kai, Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse. 2005. *Tutkiva oppiminen. Järkeä, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, Kai & Paavola, Sami. 2008. *Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt*. Teoksessa Toom, Auli, Onnismaa, Jussi & Kajanto, Anneli (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista ja taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 59–82.
- Hall, Stuart. 1999. *Identiteetti*. Suomentajat Lehtonen, Mikko & Herkman, Juha. Tampere: Vastapaino.
- Hatano, Giyoo & Inagaki, Kayoko. 1986. Two courses of expertise. In Stevenson, H., Azuma, H & Hakuta, K. (Eds.) *Child Development and Education in Japan*. New York: Freeman.
- Heikkinen, Hannu.L.T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*. Juva: WSOY, 275–290.
- Heikkinen, Hannu.L.T. 2001. *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, Hannu.L.T. & Jyrkämä, Jyrki. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, Hannu L.T, Huttunen, Rauno & Moilanen, Pentti (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: Atena kustannus, 25–62.
- Heikkinen, Hannu L.T. & Huttunen, Rauno. 2007. Opettaja ihmisenä ja ammatillisena. Teoksessa Estola, Eila, Heikkinen, Hannu L. T. & Räsänen, Rauni (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä*. Acta Universitatis Ouluensis E92. Oulun yliopisto, 15–27.
- Helle, Laura, Tynjälä, Päivi & Vesterinen, Pirkko. 2004. Työelämäprojekti oppimisympäristönä. Teoksessa Tynjälä, Päivi, Välimaa, Jussi & Murtonen, Mari (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia*. Juva: PS-kustannus, 255–273.
- Helakorpi, Seppo. 2005. Verkostot ja muuttuva asiantuntijuus. *Kever 4/2005*. [viitattu 4.11.2011]. Saatavilla [www-muodossa: http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/article/viewArticle/917/766](http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/article/viewArticle/917/766)
- Helakorpi, Seppo. 2010a. Yhteiskunta ja työ. Teoksessa Helakorpi, Seppo, Aarnio, Helena & Majuri, Martti. *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*. Hämeenlinna: Hämeen Ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 19–29.
- Helakorpi, Seppo. 2010b. Ammattikasvatuksen perustaa. Teoksessa Helakorpi, Seppo, Aarnio, Helena & Majuri, Martti. *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*. Hämeenlinna: Hämeen Ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 31–54.

- Hildén, Kaarlo, Ardila-Mantilla, Natalia, Bolliger, Thomas, Francois, Jean-Charles, Lennon, Mary, Reed, Geoffrey, Stolte, Tine & Stone, Terrell. 2010. Instrumental and Vocal Teacher Education: European Perspectives. Polifonia working group for instrumental and vocal music teacher training. AEC Publications.
- Hirsjärvi, Sirkka., Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Kirjayhtymä.
- Hollo, J. 1927. Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatukseen. Porvoo: WSOY.
- Huhtanen, Kaija. 2004. Pianistista soitonopettajaksi: tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjinä. *Studia Musica* 22. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Huhtanen, Kaija. 2008. Rakentamassa tietoista soitonopettajuutta. *Musiikkikasvatus* 11(1-2), 37-48.
- Huhtinen-Hildén, Laura. 2010. Elämän ääniä. Musiikki kasvun ja elämän suolana. Teoksessa Koskinen, Tuulikki, Mustonen, Pekka & Sariola, Reetta (toim.) Taidekasvatuksen Helsinki. Helsingin kaupungin tietokeskus, 136-143.
- Huhtinen-Hildén, Laura. 2009. Kulttuurisilta-hankkeen itsearviointia ensimmäisen toimintavuoden jälkeen. Julkaisematon lähde.
- Huotilainen, Minna & Fellman, Vineta. 2009. Sitä äitiä kuuleminen jonka kohdussa asunto. Lapsi kuulee ja oppii jo kohdussa. *Duodecim* 23, 2573-2577.
- Huttunen, Rauno, Kakkori, Leena & Heikkinen, Hannu L.T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa Heikkinen, Hannu L.T, Huttunen, Rauno & Moilanen, Pentti (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus, 111-135.
- Husu, Jukka. 2004. Tieto, tietäminen ja kasvatuksen tutkimuksen menetelmät. Teoksessa Kansanen, Pertti. & Uusikylä, Kari (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: PS-kustannus, 23-32.
- Hyyppä, Markku.T. & Liikanen, Hanna-Liisa. 2005. Kulttuuri ja terveys. Helsinki: Edita.
- Häkkinen, Päivi & Arvaja, Maarit. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Juva: WSOY, 206-221.
- Hämäläinen, Kirsti. 1999. Musiikinopettaja kapellimestarina: kouluorkesterin johdon ilmiö- ja toimintakenttää erityisesti asiantuntijuuden rakentumisen perspektiivistä orientoiva käsitteellinen selvitys. Musiikkikasvatuksen lisensiaattityö. Jyväskylän yliopisto.
- Hänninen, Vilma. 2004. A model of narrative circulation. *Narrative Inquiry*, 14(1), 69-85.
- Isbell, Daniel S. 2008. Musicians and Teachers. *Journal of Research in Music Education* 56 (2), 162-178.
- Isokorpi, Tia. 2003. Ohjaus vuorovaikutuksena ammattikorkeakouluyhteisössä. Teoksessa Kotila, Hannu (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 111-128.



- Isopahkala-Bouret, Ulpukka. 2008. Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus* 28 (2), 84–93.
- Joseph, Dawn & Heading, Marina. 2010. Putting into Practice: Moving from Student Identity to Teacher Identity. *Australian Journal of Teacher Education* 35 (3), 75–87.
- Jansson, Tove. 1970. Muumilaakson marraskuu. Suomentaja Helakisa, Kaarina. Juva: WSOY.
- Johansen, Geir. 2007. Educational quality in music teacher education: components of a foundation for research. *Music Education Research* 9(3), 435–448.
- Jorgensen, Estelle R. 2008. *The Art of Teaching Music*. Bloomington: Indiana University Press.
- Juntunen, Marja-Leena. 2007. Musiikin didaktiikka opettajankoulutuksessa: kokemuksia ja haasteita. *Musiikkikasvatus* 10 (1-2).
- Juntunen, Marja-Leena & Westerlund, Heidi. 2011. The Legacy of Music Education Methods in Teacher Education: The Metanarrative of Dalcroze Eurythmics as a Case. *Research Studies in Music Education* 33 (1), 47–58.
- Juuti, Pauli & Luoma, Mikko. 2009. Strateginen johtaminen. Miten vastata kompleksisen ja postmodernin ajan haasteisiin? Keuruu: Otava.
- Juuti, Pauli & Vuorela, Antti. 2006. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Juva: PS-kustannus.
- Jyrhämä, Riitta. 2002. Ei kysyvä tieltä eksy. Pedagogisen ajattelun kehitysvaiheita. Teoksessa Kansanen, Pertti. & Uusikylä, Kari (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–95.
- Järvinen, Annikki. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*. Juva: WSOY, 258–274.
- Kalli, Pekka. 2003. Ratkaisukeskeinen pedagogiikka ammatillisen opettajan työvälineenä. Teoksessa Kotila, Hannu (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 59–75.
- Kansanen, Pertti. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Juva: PS-kustannus.
- Karlsson, Liisa. 2005. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Keuruu: PS-kustannus.
- Kauppi, Antti. 2004. Työ muuttuu - muuttuuko oppiminen? Teoksessa Tynjälä, Päivi, Välimaa, Jussi & Murtonen, Mari (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia*. Juva: PS-kustannus, 187–212.
- Kauppila, Reijo, A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Juva: PS-kustannus.
- Kessels, Jos & Korthagen, Fred. 2001. The Relation Between Theory and Practice: Back to the Classics. In Korthagen, Fred. A. J. in cooperation with Kessels, Jos, Koster, Bob, Lagerwerf, Bram & Wubbels, Theo. *Linking*

- Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 20-31.
- Kivijärvi, Marja. 2003. Äidin sensitiivisyys varhaisessa vuorovaikutuksessa. Teoksessa Niemelä, Pirkko, Siltala, Pirkko & Tamminen, Tuula (toim.) Äidin ja vauvan varhainen vuorovaikutus. Juva: WSOY.
- Kolb, David. A. 1984. *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- Koli, Hanne. 2003. Oppimisprosessin ohjaus uusissa oppimisympäristöissä. Teoksessa Kotila, Hannu (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 153-169.
- Komulainen, Jyrki, Turunen, Tuija & Rohiola, Ulla. 2009. Ohjauksen teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Helsinki: PS-kustannus, 195-208.
- Koppinen, Mari. 2011. Laulu ja soitto lakkaa. Kokonaiset taiteenalat kärsivät ammattikorkeakoulujen leikkauksista. Myös lapset uhkaavat jäädä jalkoihin. *Helsingin Sanomat*, 2.11.2011, C1.
- Korthagen, Fred. A. J. 2001a. Teacher Education: a Problematic Enterprise. In Korthagen, Fred. A. J. in cooperation with Kessels, Jos, Koster, Bob, Lagerwerf, Bram & Wubbels, Theo. *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1-19.
- Korthagen, Fred. A. J. 2001b. Building a Realistic Teacher Education Program. In Korthagen, Fred. A. J. in cooperation with Kessels, Jos, Koster, Bob, Lagerwerf, Bram & Wubbels, Theo. *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 69-87.
- Korthagen, Fred. A. J. 2001c. Reflection on reflection. In Korthagen, Fred. A. J. in cooperation with Kessels, Jos, Koster, Bob, Lagerwerf, Bram & Wubbels, Theo. *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 51-68.
- Korthagen, Fred. A. J. 2004. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20, 77-97.
- Kosonen, Erja. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13-15 -vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. *Jyväskylä Studies in the Arts* 79. Jyväskylän yliopisto.
- Kotila, Hannu. 2003. Oppimiskäsitykset ammattikorkeakoulutuksessa. Teoksessa Kotila, Hannu (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 13-23.
- Kotirinta, Pirkko. 2011. Metropolia kaavailee suuria muutoksia musiikinkoulutukseen. *Helsingin Sanomat*, 21.4. 2011, C3.

- Krzywacki, Heidi. 2009. Becoming a teacher: emerging teacher identity in mathematics teacher education. University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences. Department of Applied Sciences of Education. Research Report 308.
- Kujala, Tiina. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa Syrjäläinen, Eija, Eronen, Ari & Värri, Veli-Matti (toim.). Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere University Press, 13–39.
- Kulttuurisilta. Kohtaamisia taiteessa (DVD). 2011. Kulttuurisilta EAKR-hankkeen toiminnan ja tulosten esittelyä. Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Kurkela, Kari. 1993. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja, No 11. Sibelius-Akatemia.
- Kuusisaari, Harri. 2009a. Taide ulos poteroistaan. Rondo 4/2009, 5.
- Kuusisaari, Harri. 2009b. Tehoa palveluihin, mutta miten? Rondo 10/2009, 5.
- Kuusisaari, Harri. 2011a. Ammattikorkeiden dilemma. Rondo 6/11, 7.
- Kuusisaari, Harri. 2011b. Metropolia patistaa monipuolisuuteen. Rondo 6/11, 10.
- Kuusisaari, Harri. 2011c. Kovat piipussa. Rondo 11/11, 5.
- Kvale, Steinar. 1996. *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, California: SAGE
- Kvist, Wilhelm. 2011. Nedskärningar oroar i Gräsviken. Huvudstadsbladet, 21.4. 2011, Mitten, 17.
- Latomaa, Timo. 2009. Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa Perttula, Juha & Latomaa, Timo (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys- tulkinta- ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 17–89.
- Laine, Markku., Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, Markku, Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudemus, 9–38.
- Langenhove, Luk van & Harré, Rom. 1999. Introducing Positioning Theory. In Harré, Rom & Langenhove, Luk van: *Positioning Theory. Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell, 14–31.
- Lehtinen, Erno., Kuusinen, Jorma & Vauras Marja. 2007. *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Lehtomaa, Merja. 2009. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, Juha & Latomaa, Timo (toim.) 2009. Kokemuksen tutkimus. Merkitys- tulkinta- ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163–194.
- Lehtonen, Kimmo. 2004. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:73.
- Lehtonen, Kimmo & Juvonen, Antti. 2009. Edistääkö musiikkikasvatus hyvinvointia? *Musiikkikasvatus* 12 (1).
- Liikanen, Hanna-Liisa. 2010. Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia – ehdotus toimenpideohjelmaksi 2010–2014. Opetusministeriön julkaisuja 2010:1

- Lindblom-Ylänne, Sari & Lonka, Kirsti 1999. Individual ways of interacting with the learning environment - are they related to study success? *Learning and Instruction* 9, 1-18.
- Linnansaari, Heljä. 2004. Toimintatutkimus - tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa Kansanen, Pertti. & Uusikylä, Kari (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: PS-kustannus, 113-131.
- Lonka, Kirsti & Paganus, Niina. 2004. Ongelmalähtöinen oppiminen työelämään valmentajana. Teoksessa Tynjälä, Päivi, Välimaa, Jussi & Murtonen, Mari (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva: PS-kustannus, 237-254.
- Loughran, John. 2006. *Developing a Pedagogy of Teacher Education. Understanding teaching and learning about teaching.* London: Routledge.
- Loughran, John. 2008. Toward a better understanding of teaching and learning about teaching. In Cochran-Smith, Marilyn, Feiman-Nemser, Sharon & McIntyre, John D. and Demers, Kelly E. associate editor (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts. Third Edition.* New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 1177-1182.
- Mattila, Pekka. 2007. *Johdettu muutos. Avaimet organisaation hallittuun uudistamiseen.* Helsinki: Talentum.
- McCarthy, Marie. 2009. Re-Thinking "Music" in the Context of Music Education. In Regelski, Thomas A & Gates, J. Terry (Eds.) *Music Education for Changing Times.* London: Springer, 29-37.
- McCormack, Ann, Gore, Jennifer & Thomas, Kaye. 2006. Early Career Teacher Professional Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 95-113.
- McNiff, Jean & Whitehead, Jack. 2006. *All you need to know about action research.* London: SAGE.
- Mead, George Herbert. 1967. *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist.* Edited and with an introduction by Morris, Charles W. Chicago: The University of Chicago Press.
- Meri, Matti. 2008. Piiloisesta näkyväksi - opettajankoulutuksen opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman välisen suhteen tarkastelua. Teoksessa Toom, Auli, Onnismaa, Jussi & Kajanto, Anneli. (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista jataitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja.* Jyväskylä: Gummerus, 135-148.
- Meriläinen, Merja & Partanen, Anne. 2008. Aikuisopiskelijan ohjaaminen pedagogisessa harjoittelussa. Teoksessa Valli, Raine & Isosomppi, Leena (toim.) *Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet.* Juva: PS-kustannus, 69-90.
- Metropolian koulutustarjonta. 2011. [Viitattu 1.3.2011] Saatavilla <http://www.metropolia.fi/haku/koulutustarjonta-nuoret-kulttuuri/musiikki-musiikkipedagogi/>
- Metropolian meininki. 2011. [Viitattu 1.3.2011] Saatavilla [http://www.metropolia.fi/fileadmin/user\\_upload/Yleiset/Auditointi/metropolian-meininki-1-3-2011.pdf](http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Yleiset/Auditointi/metropolian-meininki-1-3-2011.pdf).

- Metsämuuronen, Jari. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Vaajakoski: International Methelp ky.
- Moilanen, Pentti 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa Heikkinen, Hannu L.T, Huttunen, Rauno & Moilanen, Pentti (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena, 85–110.
- Moilanen, Pentti. 2001. Avoin dialogi ja kasvattajan vallan pakko. Teoksessa Itkonen, Matti (toim.) Ihminen mikä ja kuka olet? Tampere: Tampereen yliopistopaino, 34–52.
- Muistoja musiikilla (DVD). 2010. Kulttuurisilta EAKR-hankkeen toiminnan ja tulosten esittelyä. Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Munby, Hugh., & Russell, Tom. 1989. Educating the reflective teacher: an essay review of two books by Donald Schön. *Journal of Curriculum Studies*, 21(1), 71–80.
- Munby, Hugh., Russell, Tom & Martin, Andrea. K. 2001. Teachers' knowledge and how it develops. In Richardson, V. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. Fourth Edition. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 877–904.
- Murtonen, Mari. 2004. Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehittymisessä. Teoksessa Tynjälä, Päivi, Välimaa, Jussi & Murtonen, Mari (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva: PS-kustannus, 77–90.
- Muukkonen, Minna. 2011. Koulujen musiikinopetuksen järjestämisen haasteita ja näkymiä musiikin aineenopettajakoulutukseen. Teoksessa Muukkonen, Minna, Pesonen, Mirka & Pohjannoro, Ulla (toim.) *Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve - Toive, loppuraportti*. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011, 26–37.
- Mäki, Kimmo, Vanhanen-Nuutinen, Liisa & Töytäri-Nyrhinen, Aija. 2011. "Mitä otat pois, jos uutta tulee tilalle?"-Ajanhallinta ja johtaminen ammattikorkeakoulussa. *Aikuiskasvatus* 31 (1), 14–24.
- Määttänen, Kirsti. 2003. Tunnot ja liikkeet sanattoman ymmärtämisen perustana. Teoksessa Niemelä, Pirkko, Siltala, Pirkko & Tamminen, Tuula (toim.) *Äidin ja vauvan varhainen vuorovaikutus*. Juva: WSOY.
- Nikkola, Tiina. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 422. Jyväskylän yliopisto.
- Nissilä, Säde-Pirkko. 2007. Merkittävät oppimiskokemukset opettajan ammatillisen kasvun tukena. Teoksessa Estola, Eila & Heikkinen, Hannu L. T. & Räsänen, Rauni (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. *Acta Universitatis Ouluensis* E92. Oulun yliopisto, 101–112.
- Nykänen, Seija & Tynjälä, Päivi. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 32 (1), 17–28.

- Patrikainen, Risto. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patrikainen, Risto. 2009a. Teorian ja käytännön kohtaaminen - ikuinen ongelma? Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: PS-kustannus, 15–18.
- Patrikainen, Risto. 2009b. Pedagoginen ajattelu ja toiminta opettajuuden ilmentymänä. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: PS-kustannus, 23–25.
- Patrikainen, Risto. 2009c. Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys opettajuuden ilmentäjänä. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: PS-kustannus, 39–43.
- Pelias, Ronald J. 2011. Writing into Position. Strategies for composition and Evaluation. In Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Eds.) The SAGE Handbook of Qualitative Research. 4th Edition. Thousand Oaks, CA: SAGE, 659–668.
- Pembrook, Randall & Craig, Cheryl. 2002. Teaching as a Profession: Two Variations on a Theme. Teoksessa Colwell, Richard & Richardson, Carol (Eds.) The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. New York: Oxford University Press, 786–817.
- Perttula Juha. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: SUFI.
- Perttula Juha. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen teoria. Toksessa Perttula, Juha & Latomaa, Timo (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–163.
- Pohjannoro, Ulla. 2011. Näkymiä musiikkiopistojen tulevaisuuteen. Teoksessa Muukkonen, Minna, Pesonen, Mirka & Pohjannoro, Ulla (toim.) Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve - Toive, loppuraportti. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011, 10–23.
- Polanyi, Michael. 1966. The Tacit dimension. London: Routledge & Kegan Paul.
- Portaankorva-Koivisto, Päivi. 2010. Matematiikan opettajiksi opiskelevien käsityksiä kokemuksellisuudesta matematiikan opetuksessa. Teoksessa Ropo, Eero, Silfverberg, Harry & Soini, Tiina (toim.) Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja: A31, 273–288.
- Pylkkä, Outi. 2011. Duuri- ja mollisointuja musiikkialan kentällä. Organisaatiomuutoksen heijastuksia ammattikorkeakoulun musiikinopettajien työhön. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 425. Jyväskylän yliopisto.

- Päivinen, Maritta. 2003. Muotoilun asiantuntijaksi kasvaminen. Teoksessa Kotila, Hannu (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 129–152.
- Pöysä, Jyrki. 2010. Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkastelussa. Teoksessa Ruusuvoori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 153–179.
- Raij, Katariina. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa Kotila, Hannu. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 42–58.
- Ranne, Kaarina. 2009. Ryhmän, ryhmadynamiikka ja tutkivan oppimisen prosessin johtaminen. Teoksessa Heinilä, Henna, Kalli, Pekka & Ranne, Kaarina. (toim.) *Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus*. Tampere: Tamk ja OKKA-säätiö, 42–60.
- Rauhala, Lauri. 1999. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, Lauri. 2005/2009. Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: Atena.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa, von Wright, Johan & Soini, Tiina. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rechardt, E. 1991. Minuuden kokeminen musiikissa. *Musiikkitiede* 2, 19–33.
- Regelski, Thomas A. 2007. "Music Teacher" – Meaning, and Practice, Identity and Position. *Teaching, Action, Criticism & Theory for Music Education* 6 (2). [viitattu 30.5.2011]. Saatavilla [www-muodossa: http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski6\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski6_2.pdf)
- Richardson, Virginia. 1996. The Role of Attitudes and Beliefs in learning to teach. In Sikula, John, Buttery, Thomas J. & Guyton, Edith (Eds.) *Handbook of Research on Teacher education*. New York: Macmillan, 102–119.
- Rinne, Risto & Salmi, Eeva. 2000. Oppimisen uusi järjestys. Tampere: Vastapaino.
- Roberts, Brian A. 2004. Who's in the Mirror? Issues Surrounding the Identity Construction of Music Educators. *Teaching, Action, Criticism & Theory for Music Education* 3 (2). [viitattu 30.5.2011]. Saatavilla [www-muodossa: http://act.maydaygroup.org/articles/Roberts3\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Roberts3_2.pdf)
- Rodgers, Carol. 2002. Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teacher College Record* 104 (4), 842–866.
- Rohiola, Ulla, Komulainen, Jyrki & Turunen, Tuija. 2009. Ohjaustapahtuma. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Helsinki: PS-kustannus, 209–221.
- Ropo, Eero. 2009a. Identiteetin kehittäminen opetussuunnitelman lähtökohtana. Teoksessa Rabenstein, Pia-Maria & Ropo, Eero (toim.) *Identity and values in education. European Dimension in Education and Teaching vol 2*. Scheiner Verlag Hohengehren GmbH, 5–19.
- Ropo, Eero. 2009b. Näkökulmia narratiiviseen opetussuunnitelma-ajatteluun opettajankoulutuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen

- (toim.) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurien välinen toimijuus: Pauli Kaikkosen juhlaKirja. Helsinki: OKKA, 141–157.
- Ropo, Eero & Gustafsson Anna-Maija. 2006. Elämänkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja peroonalliseen identiteettiin. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Onnismaa, Jussi. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuis-kasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 191–217.
- Ruusuvuori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa. Ruusuvuori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Räsänen, Marjo. 2010. Taide, taitaminen ja tietäminen – kokonaisvaltaisen ope-tuksen lähtökohtia. Teoksessa Ropo, Eero, Silfverberg, Harry & Soini, Tiina (toim.) Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja: A31, 339–354.
- Röbke, Peter. 2010. Developing Career Paths in Instrumental/Vocal Teaching and Changing Agenda of Public Music Schools. Keynote. 2nd International Conference 'Polifonia' Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Training (INVITE). [viitattu 1.9.2010]. Saatavilla www-muodossa: <http://www.polifonia-tn.org/Content.aspx?id=2259>
- Saloviita, Timo. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Juva: PS-kustannus.
- Saukkonen, Pasi & Ruusuvirta, Minna. 2009. Toiveet, tavoitteet ja todellisuus. Tutkimus kulttuuripolitiikasta 23 kaupungissa. Helsinki: Cupore.
- Sava, Inkeri. 1996. Oppiminen luovana ja todellisuutta konstruoivana toimintana. *Musiikkikasvatus* 1 (2), 12–20.
- Sava, Inkeri. 2004. Kasvattajan oikeus - ja vastuu - omaan elämään. Teoksessa Sava, Inkeri & Laukkanen, Virpi (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Juva: PS-kustannus, 42–58.
- Schein, Edgar, H. 1996. Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning. *Systems Practice* 9(1), 27–47.
- Schmidt, Margaret. 2008. First-Year Teachers and Method Classes: Is There a Connection? In Thompson, Linda K. & Campbell, Mark Robin (Eds.) *Diverse Methodologies in the Study of Music Teaching and Learning*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, 67–90.
- Schmidt, Margaret. 2010. Learning from Teaching Experience: Dewey's Theory and Preservice Teachers' Learning. *Journal of Research in Music Education* 58(2), 131–146.
- Schön, Donald. A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, Lee. S. 2004. *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.



- Sinkkonen, Jari. 1997. Musiikin merkitys lapsen kehityksessä. Teoksessa Kaikkonen, Markku & Mattila, Sari (toim.) *Musiikki ja mielen mahdollisuudet*. Helsinki: Sibelius-Akatemian koulutuskeskuksen julkaisusarja, 41–53.
- Sinkkonen, Jari. 2009. Musiikki - yhtä aikaa yksilöllistä ja jaettua. Teoksessa Louhivuori, Jukka, Paananen, Pirkko & Väkevä, Lauri (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura - FiSME r.y., 289–297.
- Skinnari, Simo. 2007. *Pedagoginen rakkaus*. Juva: PS-kustannus.
- Skinnari, Simo. 2008. *Elämänkoulu. Oppimaan oppimisesta kasvamaan kasvamiseen*. Juva: PS-kustannus.
- Soinila, Seppo & Särkämö, Teppo. 2009. Musiikki aivoinfarktipotilaan hoidossa. *Duodecim* 23, 2585–2590.
- Søreide, Gunn Elizabeth. 2006. Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 12 (5), 527–547.
- Suomala, Jyrki. Tutkimus- ja kehittämisprojektit opiskelijoiden oppimisympäristönä. Teoksessa Kotila, Hannu (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 95–108.
- Stern, Daniel. N. 1985. *The Interpersonal World of the infant. A View from the Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York. Basic Books.
- Tervaniemi, Mari. 2009. Miksi musiikki liikuttaa? *Duodecim* 23, 2579–2582.
- Thiessen, Dennis & Barrett, Janet R. 2002. Reform-Minded Music Teachers. A More Comprehensive Image of Teaching for Music Teacher Education. In Colwell, Richard & Richardson, Carol (Eds.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, 759–785.
- Thompson, Linda. K. 2007. Considering Beliefs in Learning to Teach Music. *Music Educators Journal*. 93 (3), 30–35.
- Thompson, Linda K. & Campbell, Mark Robin (Eds.) 2008. *Diverse Methodologies in the Study of Music Teaching and Learning*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Toom, Auli. 2006. *Tacit Pedagogical Knowing. At the Core of Teacher's Professionalism*. Helsinki University.
- Toom, Auli. 2008a. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa Toom, Auli, Onnismaa, Jussi & Kajanto, Anneli (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista ja taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 33–58.
- Toom, Auli. 2008b. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa Toom, Auli, Onnismaa, Jussi & Kajanto, Anneli (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista ja taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 163–186.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Tuovila, Annu. 2003. "Mä soitan ihan omasta ilosta!" Pitkittäinen tutkimus 7-13 -vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. *Studia Musica* 18. Sibelius-Akatemia.
- Tynjälä, Päivi. 1999a. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*. Juva: WSOY, 160-179.
- Tynjälä, Päivi. 1999b. Oppiminen tiedon rakentamisena. konstruktivistinen oppimiskäsitteiden perusteita Tampere: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, Päivi. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174-190.
- Tynjälä, Päivi. 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa Kotila, Hannu, Mutanen, Arto & Volanen Matti Vesa. (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 11-36.
- Tynjälä, Päivi. 2008a. Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus* 28 (2), 124-127.
- Tynjälä, Päivi. 2008b. Perspectives into Learning at the Workplace. *Educational Research Review* 3, 130-154.
- Tynjälä, Päivi. 2011. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa Collin, Kaija, Paloniemi, Susanna, Rasku-Puttonen, Helena & Tynjälä, Päivi (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 79-95.
- Tynjälä, Päivi, Heikkinen, Hannu L. T & Huttunen Rauno. 2006. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ja ohjaamisen perustana. Teoksessa Kalli, Pekka & Malinen, Anita (toim.) *Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja*. Vantaa: Kansanvalistusseura, 20-48.
- Tynjälä, Päivi, Pirhonen, Maritta, Vartiainen, Tero & Helle, Laura. 2009. Educating IT Project Managers through Project-Based Learning: A Working-Life Perspective. *Communications of the Association for Information Systems* 24, 270-288.
- Tähkä, Veikko. 1997. Mielen rakentuminen ja psykoanalyttinen hoitaminen. Juva: WSOY.
- Tähän asti (DVD). 2011. Kulttuurisilta EAKR-hankkeen toiminnan ja tulosten esittelyä. Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Unkari-Virtanen, Leena & Kaikkonen, Markku. 2007. Läsnaolon, huomion ja kunnioituksen musiikkipedagogiikka. *Musiikkikasvatus* 10 (1-2), 23-33.
- Uusikylä, Kari. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa Kansanen, Pertti. & Uusikylä, Kari (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 42-55.
- van Manen, Max. 1990. *Researching Lived Experience*. New York: State University of New York Press.
- van Manen, Max. 1991a. *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. State University of New York Press.
- van Manen, Max. 1991b. Reflectivity and pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies* 23 (6), 507-536.

- van Manen, Max. 1995. On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice* 1 (1), 33–50.
- Varto, Juha. 1990. Mitä musiikki on? Julkaisussa Varto, Juha (toim.) *Pohdin. Tampereen Yliopisto. Filosofisia tutkimuksia V*, 13–47.
- Varto, Juha. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, Juha. 2001. Mihin lasta kasvatetaan? Teoksessa Itkonen, Matti. (toim.) *Ihminen mikä ja kuka olet? Tampereen yliopistopaino*, 9–25.
- Vesterinen, Pirkko. 2003. *Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa*. Teoksessa Kotila, Hannu. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 79–94.
- Violainen, Maarit 2004. Työhön sopeutumisesta oppimisen tilanteiden luomiseen. *Ammattikorkeakoulujen työelämäjaksot ja työstä oppimisen mallit*. Teoksessa Tynjälä, Päivi, Välimaa, Jussi & Murtonen, Mari (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia*. Juva:PS-kustannus, 213–233.
- Vygotsky, Lev Semenovic. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Väkevä, Lauri. 2011. *John Dewey'n pedagogiikka: tekemällä oppiminen ja kasvatustapa*. Teoksessa Pallasmaa, Jarno (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–81.
- Värri, Veli-Matti. 2009. *Askeleita varmuuden ulkopuolelle*. Teoksessa Jantunen, Timo. & Lautela, Raija. (toim.) *Kuningasvuosi. Leikin kultaa-aika*. Sastamala: Tammi, 16–23.
- Williamson McDiarmid, G & Clevenger-Bright, Mary. 2008. *Rethinking teacher capacity*. In Cochran-Smith, Marilyn, Feiman-Nemser, Sharon & McIntyre, John D. and Demers, Kelly E. associate editor (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts. Third Edition*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 134–156.
- Welch, Graham F. 2009. *Ecological Validity and Impact: Key Challenges for Music Education Research*. In Regelski, Thomas A & Gates, J. Terry (Eds.) *Music Education for Changing Times*. London: Springer, 149–159.
- Welch, Graham F., Purves, Ross, Hardgreaves, David J. & Marshall, Nigel. 2010. *Reflections on the Teacher Identities in Music Education TIME Project. Action, Criticism & Theory for Music Education* 9 (2), 11–32. [viitattu 30.5.2011]. Saatavilla [www-muodossa: http://act.maydaygroup.org/articles/Welch9\\_2.pdf](http://www.muodossa.org/articles/Welch9_2.pdf)
- Wenger, Etienne. 1998/1999. *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, James V. 1984. *The Zone of Proximal Development: Some Conceptual Issues*. In Rogoff, Barbara & Wertsch, James V. (Eds.) *Children's Learning in the "Zone of Proximal Development"*. *New Directions for Child Development*, no. 23, 7–18

- Westerlund, Heidi & Juntunen Marja-Leena. 2005. Music and Knowledge in Bodily Experience. In Elliott, David J. (Ed.) *Praxial music education. Reflections and Dialogues*, Oxford: Oxford University Press, 112–122.
- Widjeskog, Marketta & Perkkilä, Päivi. 2008. Ammatillinen kehittyminen opetusharjoittelun haasteena. Teoksessa Valli, Raine & Isosomppi, Leena. *Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet*. Juva: PS-kustannus, 51–67.
- Wiggins, Jackie. 2007. Authentic Practice and Process in Music Teacher Education. *Music Educators Journal* 93 (3), 36–42.
- Woodford, Paul. G. 2002. The Social Construction of Music Teacher Identity in Undergraduate Music Education Majors. In Colwell, Richard & Richardson, Carol (Eds.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, 675–694.
- Woolfolk Hoy, Anita, Davis, Heather & Pape, Stephen J. 2006. Teacher Knowledge and Beliefs. In Alexander, Patricia A. & Winne, Philip H. (Eds.) *Handbook of educational psychology*. Lawrence Erlbaum Associates, 715–737.
- Yrjänäinen, Sari. 2011. "Onks meistä tähän?" Aineenopettajakoulutus ja opettajaopiskelijan toiminnallisen osaamisen palapeli. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

## LIITTEET

### LIITE 1 Kulttuurisilta-hanke



#### Kulttuurisilta - Taidekohtaamisten voimaannuttava vaikutus

”Kulttuurisilta- osallistava kulttuurikasvatus pääkaupunkiseudun palvelutuotannossa” Kulttuurisilta on Euroopan aluekehitysrahaston tukeen perustuva Metropolian uusi EU-hanke, jossa musiikin koulutusohjelma kehittää Helsingin, Espoon, Vantaan ja Kauniaisten kaupunkien kanssa kulttuuripalvelujen tavoitettavuutta ja vaikuttavuutta. Hankkeen rahoittajaviranomainen on Etelä-Suomen lääninhallitus.

Asukkaiden oman ilmaisu- ja toimintakyvyn vahvistamisen uskotaan olevan tulevaisuuden tapa ennaltaehkäistä suurkaupunkien sosiaalisia ongelmia, syrjäytymistä ja elämönhallinnan heikkenemistä. Kansainvälisestikin on todettu musiikin ja taiteen pelastava voima esimerkiksi slumminuorten parissa.

Hankkeen tavoitteena on rakentaa toimintamalleja, joissa osallistavan ja eheyttävän musiikkikasvatuksen menetelmiä sovelletaan uusissa yhteyksissä ja uudella tavalla suoraan kaupunkien palvelurakenteissa. Hanke tuottaa kulttuurista hyvinvointia eri-ikäisille väestöryhmille ja myös Metropolian opiskelijat hyötyvät uusista kumppanuuksista.

Projektissa halutaan tavoittaa etenkin ne kaupunkilaiset, jotka jäävät kulttuuri- ja taidekokeusten katvealueelle, kuten lapset, nuoret, maahanmuuttajat ja vanhukset. Monitaitoiset musiikinopiskelijat saavat mahdollisuuden toteuttaa taidetyöpajoja niin Tapiola Sinfonietan, Helsingin kaupunginteatterin kuin Vantaan musiikkiopiston ja vapaa-ajan palveluiden kanssa. He luovat yhteyksiä lakisääteisiä kulttuuripalveluja tarjoavien toimijoiden ja alan koulutusta järjestävän Metropolian välille. He kohtaavat kaupunkilaisia kirjastoissa, palvelutaloissa, sairaaloissa, eri kulttuurien kohtaamispaikoilla.

Kulttuurisilta etenee erityisryhmien tarpeista lähtevinä osaprojekteina, jotka yhdistetään pääkaupunkiseudun kulttuuri- ja taidelaitosten toimintaan.

Kolmivuotisen projektin toteutuksesta vastaa Metropolia yhteistyössä Espoon, Helsingin, Kauniaisten ja Vantaan kaupunkien kulttuuri- ja taideorganisaatioiden kanssa. Hanketta johtaa musiikkikasvatuksen lehtori Laura Huhtinen-Hildén, projektipäällikkönä toimii Anna-Maija Iskanius ja vastuullisena johtajana on kulttuurin ja luovan alan johtaja Tuire Ranta-Meyer Metropolia.

<http://kulttuurisilta.metropolia.fi>

**LIITE 2 Kirje haastateltaville****Hyvä opiskelija,**

Metropolia Ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelma toteuttaa taidekasvatusprojekteja 2009–2011. Projektit ovat osa opiskelijoiden perusopintoja.

Nämä taidekasvatusprojektit ovat osa Kulttuurisilta-hanketta, jolla pyritään löytämään uusia tapoja ja mahdollisuuksia tuoda taidekasvatusta osaksi ihmisten arkea ja elämää. Kulttuurisilta on Euroopan aluekehitysrahaston tukeen perustuva Metropolian uusi EU-hanke, jossa musiikin koulutusohjelma kehittää Helsingin, Espoon, Vantaan ja Kauniaisten kaupunkien kanssa kulttuuripalvelujen tavoitettavuutta ja vaikuttavuutta. Hankkeen rahoittajaviranomainen on Etelä-Suomen lääninhallitus.

Metropolia AMK tallentaa projektien toteutusta. Raportointia ja tutkimusta käytetään sekä koulutussuunnittelun että laaja-alaisen musiikkikasvatuksen koulutuksen kehittämistyön tukena. Haastatteluja käytetään myös Laura Huhtinen-Hildenin väitöskirjatutkimuksen (Jyväskylän yliopisto) aineistona. Haastatteluja ja materiaaleja käsitellään nimettöminä. Kiitos arvokkaasta panoksestasi koulutuksen kehittämistyössä Metropolian musiikin koulutusohjelmassa.

Lisätietoja:

Laura Huhtinen-Hildén, 050-4013469

[laura.huhtinen-hilden@metropolia.fi](mailto:laura.huhtinen-hilden@metropolia.fi)

[kulttuurisilta.metropolia.fi](http://kulttuurisilta.metropolia.fi)

Annan luvan oppimiskokemuksiani käsittelevien haastatteluiden sekä tutkimustarvokoitukseen erikseen luovuttamieni oppimistehtävien käyttämiseen tutkimus ja raportointi tarkoituksessa:

Allekirjoitus \_\_\_\_\_

Nimi: \_\_\_\_\_

Osoite: \_\_\_\_\_

Sähköposti: \_\_\_\_\_

Puhelin: \_\_\_\_\_



Euroopan unioni  
Euroopan aluekehitysrahasto



## LIITE 3 Yksilökohtaiset merkitysverkostot

### T1 -YKSILÖKOHTAINEN MERKITYSVERKOSTO

Opiskelijan T1 kerronnasta hahmottuu vahvasti refleктоiva ja itseään oppimaan haastava ja ammatti-identiteetin prosessoinnissa jo pitkällä oleva opiskelija. Hänellä on aiempia opintoja ja työkokemusta kasvatusalalta, mikä vaikuttaa hänen pohdintoihinsa. Hän haastaa itseään oppimisessaan ja tarkastelee myös kriittisesti opintojaan sekä vaikutelmiaan työelämästä. Hänen kokemuksissaan tulee selkeästi esiin myös oman opetus- ja oppimisnäkökulman muutosprosessi opintojen aikana, jota opiskelijalla on jo kyky reflektoida ja tarkastella realistisesti. Opiskelijalle T1 on muodostunut kokemuksellisesta oppimisesta ja osallistavasta taidekasvatuksesta oma-kohtaisia kokemuksia, jotka ovat muuttaneet hänen näkemyksiään opettamisesta ja sen suunnittelusta. Opiskelija kuvailee opintojen sisältämää reflektointipintaa ja ryhmässä tehtyjen sovellusten ja käytännön harjoittelun tuomaa mahdollisuutta tarkastella omia pedagogisia valintoja ja soveltaa muilta opittua omaan pedagogiseen profiiliin ja opetukselliseen käyttöön. Yhteisöllinen oppiminen on mahdollistanut myös erilaisten ammatillisten positioiden ottamista ja niiden hyväksymistä oman ammatillisen identiteetin osaksi.

Opiskelijalla on voimakas kokemuksellisen oppimisen ja reflektion kautta syntynyt opettamis- ja oppimiskäsitys, joka kuitenkin vielä aiheuttaa epävarmuutta ja prosessointia tässä opiskeluvaiheessa: Opiskelija kuvaa kokemuksellisen taidetyöskentelyn, johon hän liittyy monitaiteisen, ja kokonaisvaltaisen opetusprosessin, olevan lähempänä itseään kuin ”opettamisen”, jolla hän tarkoittaa musiikin teoria-asioita; nuottinimiä, rytmিনিemiä ym. ns. käsitteellistä opetusta. Toisaalta hän on vielä epävara siitä, mitä opettaminen oikeastaan on ja onko luova, monia taiteen-alueita ja aistikanavia käyttävä taidetyöskentely edes opettamista, vai pelkkää hauskaa puuhastelua. Ja oppiiko siitä mitään? Tämä epävarmuus tuo opiskelijalle jopa ajatuksen siitä, tuleeko hänestä opettajaa.

Opiskelija pohtii omaa ammatti-identiteettiään ja sen koostumista. Erilaiset pedagogit ja lähestymistavat ovat antaneet ituja ja aihioita, joita työstämällä oma ammatillisuus vähitellen hahmottuu kokeilun, kokemuksellisuuden ja reflektion kautta. Valmiit opetusmallit tai toisen pedagogin ratkaisut eivät suoraan sovi omaan työhön, vaan kaikki on prosessoitava oman persoonan, ajattelun ja ammatillisuuden kautta. Oman itsensä käyttäminen pedagogisena instrumenttina tekee opettajan työstä haastavaa jopa raskasta, koska se pitää sisällään opettajuuteen liittyvän elämänikäisen työssäoppimisen ja kehittymisen haasteen ja vaatimuksen, joka tuntuu pelottavalta ja raskaalta –koskaan ei tule valmiiksi! Syvenevä kuva opettajan ammatista ja sen vaatimasta asiantuntijuudesta tuo opintojen lähetessä loppuaan ahdistuksen siitä, riittääkö opinnoissa saatu kannattelemaan työelämässä.

Oppijalähtöinen opettamisnäkökulma piiryy esiin opiskelija T1 kerronnassa esimerkiksi syvästä kiinnostuksesta lapsen maailmaan sekä luovuuden, satujen ja ”taiteen salaisuuden kokemukseen”. Tämän hän itse kokee olevan ammattikuvaan sopiva ja tärkeä suunnan viitoittaja ja koulutuksensa näinollen sinänsä tuntuva oikealta paikalta. Opiskelijan edellä kuvatut käsitykset varhaisiän musiikinopettajan ammatista ja siitä, mitä opettaminen pohjimmiltaan on, luovat kuitenkin epävarmuutta siitä, missä tätä tietotaitoa voi tulevaisuudessa käyttää. Tässä ammatti-identiteetin hahmottumisen prosessi on reflektion kautta laajenemassa ja etsimässä kiinnittymispintaa työelämän todellisuuteen, jota uudet ammattitaidon osa-alueet vasta ennakoivat. Opiskelija pohtii ammattikuvaansa ja tulevaa ammatillista toimintaansa suhteessa kokemaansa ja pohtimaansa taiteen hyvinvointia ja elämänprosessointia lisäävään vaikutukseen. Hän pohtii millaiseen ammattiin hän voisi tällä orientaatiolla sijoittua ja toteaa, että tällaisia taiteen soveltavaa käyttöä hyödyntäviä työpaikkoja tai -tehtäviä ei juurikaan vielä ole. Opiskelija reflektoi kokemuksiaan suhteessa taiteen hyvinvointivaikutuksia ja soveltavaa käyttöä hyödyntäviin tulevaisuuden työtehtäviin ja siihen, mitä annettavaa hänellä tulevaisuuden musiikkipedagogina olisi näillä ammatillisen osaamisen alueilla. Opiskelijan kokemuksissa keskeisenä nousevat

ajatukset musiikin- ja soitonopetuksen taustalla vaikuttavan osallistavan toimintakulttuurin merkityksestä ja valtaantumisen kokemuksesta oppimisessa. Opiskelija luonnehtii tällaisten opettamisnäkökulmien mahdollistavan ”joka solullaan” koettujen musiikillisten merkitysten syntyminen, niiden jakamisen ja muuttumisen osaksi olemisen peruskokemuksia.

Opiskelija kuvaa mahdollisuuksia käyttää samanlaisia monitaiteisia ja kokemuksellisia taide-työskentelyn ja opettamisen työkaluja myös aikuisten kanssa työskennellessä. Hän tuo esiin, miten jokaisessa aikuisessa on se sama luova, saduissa elävä lapsi sisällä ja näinollen myös tarve luovuuden, satujen ja ”taiteen salaisuuden” kokemuksille. Hän myös tunnistaa haasteen aikuisen tavoittamiselle taidetyöskentelyssä, mutta arvelee sen olevan mahdollista oikealla pedagogisella lähestymistavalla ja keinoilla. Opiskelija tuo esiin myös ahdistustaan yhteiskunnan huonovointisuudesta ja arvelee sen liittyvän myös siihen, miten vähän ihmisen on mahdollisuus toteuttaa ja kuunnella itseään esimerkiksi taiteen keinoin. Tähän aihepiiriin liittyy myös hänen opinnäytetyönsä.

### *T2 -YKSILÖKOHTAINEN MERKITYSVERKOSTO*

Opiskelija T2 pohtii omaa opettajuuttaan suhteessa siihen, millainen on oma persoona ja temperamentti. Hän pohtii myös sitä, mieten oma tapa oppia ja hahmottaa asioita, vaikuttaa siihen, miten ajattelee muiden oppivan. Opiskelijan reflektoinnissa on käsillä vaihe, jossa hän koostaa kuvaa opettajuudestaan ja sen eri puolista sekä hakee sanoja opettajaksi kasvun vaiheelleen ja sen kuvaamiselle sekä etsii näitä selittäviä työelämäkokemuksia. Opiskelija hahmottelee kuvaa opettajuudesta ja toteaa, miten siinä yhdistyy oma persoonallisuus, teoreettiset tiedot pedagogiikasta ja se mihin haluaa pyrkiä. Opiskelijalla on selvästi kokemuksia erilaisista ryhmäopetustilanteista, joita pohtimalla hän pohtii pedagogista profiiliaan. Opiskelija T2 kuvaa opiskelujen myötä tapahtunutta muutosta käsityksissään opettamisesta sillä, ettei ole enää pitkään aikaan ollut sitä mieltä, että opettajaksi synnyttään, vaan että se vaatii kasvua. Myös tämän prosessin haastavuus on selkiytynyt. Toisaalta hänellä on selvästi myös odotuksia, että jollakin konstilla tai synnynnäisellä auktoriteetilla opettaminen ja erityisesti ryhmähallinta olisi helpompaa. Tässä hän esittää itsensä kanssa ristiriitaisen ajatuksen siitä, että joku vain on synnynnäinen opettaja.

Opiskelija T2 on kerronnassaan pohdiskelleva ja ajatuksiinsa selkeyttä etsivä. Hän hahmottaa omassa opettajuudessaan jo vahvoja alueita, mutta suhde opettamiseen ja oppimiseen on vielä vahvasti prosessoinnissa. Opiskelijalla T2 kokemuksista heijastuu toisaalta haaveena sellainen koulutus, joka toisi valmiita malleja opettamiseen ja toisaalta tarve syvälliseen ymmärrykseen ja oman persoonallisen opettajuuden löytämiseen. Opiskelijalla oleva toive valmiista opetusmalleista tuntuu olevan vastaus keskeneräisyyden, opettajana kasvun ja matkalla olon ahdistukseen. Hänellä on kuitenkin kannattelevia oivalluksia ja kokemuksia omasta opettajuudesta ja ammatti-identiteetin suuntaviivoista, jotka auttavat opettajaksi kasvun prosessissa. Oman pedagogisen toiminnan suunnittelussa saadut kannattelevat kokemukset tuovat eräänlaista turvaverkkoa, jonka avulla hidasta opettajaksi kypsymistä jaksaa sietää. Opiskelijalla on toive tehokkaampana opitun todentamisen ja opintopolun kannatteluun, joka auttaisi opitun jäsentämisessä.

Opiskelija T2 pohtii rasitteiseksi ja kapeaksi kokemaansa musiikkileikkikoulunopettajan ammattia ja toteaa helpottuneena koulutuksen uudistumisen, uusien oppimisympäristöjen (vanhustyö) ja uuden nimikkeen (varhaisiän musiikkikasvatus ja taiteen soveltava käyttö) laajentavan ammatti-kuvaa ja antavan toivottavasti uusia työllistymisen mahdollisuuksia ja toimenkuvia tulevaisuuden työelämässä. Opiskelija myös pohtii erilaisia rooleja opettajuutensa eri ilmenytyminä; eri-ikäiset saavat heijastukseksi erilaisen opettajaprofiilin. Opiskelija kokee jo vahvistuvaa ammatti-identiteettiä ja hahmottaa sen monipuolisuutta. Tämän ajatuksen myötä hänellä on valoisia ajatuksia koulutuksen relevanssista työelämässä ja saamiensa eväiden riittävydestä tulevaisuudessa nimenomaan kokonaisvaltaisuuden, osallistavan opetusnäkökulman, kokonaisvaltaisuuden ja ihmisten kohtaamisen vahvuuksien turvin.



Opiskelija T2 kokee syvällisesti oppineensa musiikillisten asioiden opettamisesta nimenomaan vertaisryhmän kautta. Hän nostaa muutenkin yhteisöllisen oppimisen keskeisimmäksi oppimistaan tukevaksi tekijäksi. Opiskelija kuvaa voimakasta kokemustaan ryhmästä oppimisympäristönä ja syvällisen kokemuksellisen oppimisen ja reflektoinnin maastona. Hän luonnehtii kokemustensa ryhmässä oppimisesta, ryhmätöistä ja vertaisprosessoinnista lisänsä opitun hahmottamista ja todentumista. Tästä on tullut kokemuksellista tietoa omasta oppimisesta ja oppimisprosessista ryhmässä ja ryhmän kannattelemana. Opiskelija on hahmottanut ammattitaitoa kartuttavaksi oppistehtävät, joissa kokemuksellisuudella, ryhmässä oppimisella ja luovuudella on keskeinen sija.

### *T3 -YKSILÖKOHTAINEN MERKITYSVERKOSTO*

Opiskelija T3:n kerronnasta piirtyy selkeä ja realistinen kuva omasta opettajaidentiteetin prosessoinnista ja sen ulottuvuuksista. Tämä heijastuu myös omaan kykyyn oppia koulutuksesta ja hahmottaa omaa pedagogista kasvuprosessia. Kokemuksellisuuden reflektointi oman opettajapersoonan kautta ja sen soveltaminen edelleen omaan opetustyöhön on jo hyvin pitkällä. Opiskelijalla on tarve asettaa itselleen vaativat tavoitteet oppimisessa ja opettamisessa ja nämä ohjaavat opiskelussa saaduista kokemuksista syventämään ammatillista prosessointia. Luovien kokemusten, elämysten käyttäminen omaa muusikkoutta ja taiteellista opettajuutta rakentavina ohjaa hänen ammattitaitonsa syvenemistä edelleen.

Opiskelijalle yhtenä merkityksellisenä teemana nousee kuva taiteen hyvinvointivaikutuksista ja taiteellispedagogisen, kannattelevan prosessin mahdollisuuksista ikäihmisten elämää tukevana elementtinä. Hän näkee tärkeänä ihmisten kohtaamisen valmiudet ja pohtii sen kautta saadun hiljaisen tiedon merkitystä taiteellispedagogiselle prosessille ryhmässä. Tässä ammattidentiteettiä laajentavassa pohdiskelussa hän pohtii opetusprosessin pedagogisen kaaren, draaman kaaren rakentumista ja sen kannattelevaa vaikutusta opetustilanteessa. Hän pohtii koulutuskokonaisuuden ongelmalähtöisen rakenteen vaikutusta opitun syventymiseen ja todentumiseen työelämäjaksolla ja sen reflektoinnissa.

Opiskelija haluaa haastaa itsensä ja pedagogisen kehittymisensä maksimaalisesti opinnoissaan ja työelämäharjoittelussaan. Opetusharjoittelussa saatu kokemus oppimisprosessin suunnittelusta ja kannattelusta on ollut palkitseva ja hänen oppimistaan ja kasvuaan tukeva. (vrt. opetusharjoittelun erilaiset tasot). Opiskelija T3 myös reflektoi vertaisryhmänsä prosessia ja oppimista vuoden aikana osana oman oppimisensa todentumista. Opiskelijalle T3 uusissa oppimisympäristöissä tapahtuneet projektimuotoiset oppimiskokonaisuudet ja työelämäharjoittelut ovat olleet keskeisiä oppimisprosessissa nimenomaan ongelmalähtöinen oppimisnäkökulman ja yhteisöllisen oppimisen vuoksi. Kokonaisvaltainen, kokemuksellinen oppiminen turvallisesti ryhmäprosessissa on auttanut laajentamaan omaa pedagogista ammattitaitoa ja oppimiskokonaisuuksien eheyttäminen monipuolisiksi kokonaisuuksiksi on auttanut oppimiskokemusten rakentumista oman ammattitaidon ja -identiteetin osaksi. Tällaisena esimerkkinä opiskelija T3 kuvaa kokemuksellista oppimisprosessiaan Lumikuningatar-kokonaisuudessa. Hän on kokenut musiikista lähtevän, kokonaisvaltaisen kokemuksellisen taideprosessin antaneen itselleen kokemusta, jota analysoimalla pedagogiset perusteet ja osallistavan pedagogiikan näkökulmat ovat muotoutuneet ammatillisen tiedon osaksi ja luovaksi pedagogiseksi ajatteluksi.

Opiskelija T3:n oppimisprosessissa keskeisenä nousee esiin oman oppimisen ohjaaminen. Hän antaa itselleen oppimista ohjaavia tavoitteita ja haastaa itseään syventämään pohdintaansa ja laajentamaan pedagogista ammattitaitoaan ja asiantuntijuuttaan. Hän haastaa itseään käyttämään saamiaan kokemuksia uusien kokemusten ituna ja lähtökohtina taas uusiin oppimisuuntiin. Opiskelija pohtii myös innostavan opetuksen merkitystä oman muusikkouden kehittymiselle ja omien tavoitteiden asettamiselle. Hän myös käyttää hyväkseen näkemiään erilaisia opetustilanteita, reflektoi opetustilanteen onnistumisen elementtejä, mikä antaa mahdollisuuden entisestään syventää oivallusta opettamisesta.

#### T4 -YKSILÖKOHTAINEN MERKITYSVERKOSTO

Opiskelija T4:n kokemuksista heijastuu vahvasti henkilökohtaisen opiskelumotivaation ja ammatillisen suuntautumisen etsintä ja alanvalintaan liittyvät ristiriitaiset tuntemukset. Opiskelija T4 pohtii omaa taiteellisen ilmaisun tarvettaan ja tulevaisuuden haaveitaan. Hänellä on toisaalta hyvä käsitys itsestään taiteilijana, mutta työelämän realiteettien ja ilmaisun tarpeen välinen kuilu on vielä suhteellisen suuri ja vaikuttaa hänen opintomotivaatioonsa. Hän pohtii kokemustensa kautta haasteitaan ja vahvuuksiaan mm. suhteessa esiintymiseen. Hän tuo esiin pelkonsa, että käyttää opettamiseen sisältyvää esiintymisen elementtiä oman taiteellisen ilmaisuntarpeensa korvikkeena. Opiskelija pohtii opintoihin liittyneen lastenmusiikkiteatteri kokonaisuuden ilmaisullista voimaa ja esiintymisen flow-tunnetta. Hän kuvailee sitä hyvin sisältäpäin lähtevästä, oivaltavasta kulmasta ja tavoittaa omaan taiteelliseen ilmaisuunsa liittyvää olennaista. Tosin se, miten hän voisi tätä osaamistaan ja taiteellista tarvettaan sitoa ja käyttää myös pedagogina, on vielä häneltä piilossa. Nämä kaksi ulottuvuutta tuntuvat hänen ajattelussaan olevan hyvin toisensa poissulkevia ja vastakkaisia.

Huolimatta ristiriitaisista tuntemuksistaan opiskelija T4 kokee tarvitsevansa musiikkipedagogin tutkinnon, mutta pohtii alanvalintaansa ja suhdettaan opiskelun asettamiin rajoihin ja ammatillisuuteen. Hänen on selvästi vaikea motivoitua opintosuoritusten saamiseen tiettyjen annettujen raamien pohjalta ja hänen prosessissaan kuuluu pettymyksen käsittely: on valmistuttava johonkin ammattiin, pelkkä omien proggisten teko ei ehkä elätä, vaikka olisikin hausempaa. Hän kuvaa prosessiaan opinnoissa; hänen ensimmäinen ajatuksensa oli, että hän ei täältä valmistu, vaan ottaa vain sopivia, mukavia asioita opinnoista. Tästä asenteesta kertyi paljon poissaoloja ja keskusteluja vastuopettajien kanssa. Nykyisestä vaiheestaan, jossa hän on sitoutunut läsnäoloihin ja ryhmäprosessiin oppimisen ympäristönä, hän on jopa ylpeä ja kertoo tähän vaikuttaneen nimenomaan opiskeluryhmän ja sen kannattelevan prosessin. Tämä on tunnut myös vaikeimmalta ryhmäprosessilta hänen kokemuksissaan: ryhmässä oppimiseen ja ryhmässä toimimisen vastuu, jossa korostuvat yhteisten pelisääntöjen, läsnä ja poissolojen, myöhästymisten ja sitoutumisten merkitykset.

Opiskelijalle T4 koulutuksen herättämät vastuun ja oman oppimisen ohjaamisen vaatimukset tuntuvat kovin raskailta ja ryhmä oppimisympäristönä tuo nämä esiin myös vertaisprosessoinnin muodossa pakottaen ryhmävastuuseen yhteisestä oppimisympäristöstä. Opiskelijan kokemuksissa kuuluu turhautuminen, mitä kuvaa myös hänen kokemuksensa siitä, että opettajat menevät kokoajan kauemmas opiskelijoista. Tässä opiskelijalle olisi ollut apua vielä suuremmasta opiskelujen tuesta, vaikka ammatillinen identiteettityö viimekädessä onkin itse tehtävä. Opiskelijan kokemuksissa kuuluu ymmärrys siitä, että hänen prosessinsa kohti ammattimaista työtettä ei kehittyisi opiskeluaikana ilman kannattelua ja tukea vastuopettajilta. Myös oman muusikkouden ja musiikillisen kasvun tukemiseen monipuolisesti opiskelija kaipaisi lisää kannattelua ja mahdollisuutta instrumenttiopinnoissa.

Opiskelija T4 kamppailee oman opettajaksi kasvunsa kanssa, koska tässä kohden hänelle alkaa hahmottua myös pedagoginen vastuu. Toisaalta hän tunnistaa koulutuksessa olevat, hänen omaa, rankkaakin prosessiaan kannattelevat pedagogiset elementit ikäänkuin lopputuloksen (learning outcome) kautta, vaikka opitun konstruointumisessa on vielä tiedostamattomia osia. Tutkivan oppimisen näkökulmaa hyödyntävien oppimiskokemusten motivoiva ja innostava merkitys pedagogisen ammattitaidon rakentumiselle kuuluu opiskelijan oivalluksissa uudessa ympäristössä sovelletun nokkahuilunsoitto-opetuksen toteuttamista *sormet sormien lomahan-* opintokokonaisuudessa.

Opiskelijan T4 prosessissa musiikkipedagogiksi keskeisenä materiaalina on kuvan rakentuminen pedagogin ammattitaidon ulottuvuuksista. Opiskelija pohtii opettajuuttaan ja sen kasvuhaastetta. Opiskelija kuvaa yleisloaana vuodesta kahden opintojen peruspilarin kautta. Nämä ovat olleet pääaine eli varhaisiän musiikkikasvatuksen opinnot ja pääinstrumentin (laulu) opinnot. Opiskelijalle on omassa opettajaksi kasvussaan hahmottumassa uudenlaisia painotuksia, jotka tuovat

pohdintaan pääinstrumentin jäämisen taka-alalle. Opiskelijan kertomuksessa pilkistää halu haastaa itseään, etsiä itsestään pedagogisia ulottuvuuksia ja laajentaa pedagogista ammattitaitoaan. Opiskelijalle on haasteista huolimatta tai ehkä juuri niitä pohtien alkanut hahmottua kuva opinnoissa opitun, koetun merkityksestä omalle ammatilliselle kasvulle. Hän kuvaa sen jatkumista vielä opintojen jälkeenkin ja monien opittujen ja oivallettujen asioiden tulevan tietoiseksi vasta myöhemmin työelämässä. Hänen kokemuksissaan kuuluu haasteena vastuun ottaminen omasta oppimisesta ja tästä prosessista kertovat myös kokemukset tärkeästä pedagogisesta opista ja sen mukanaan tuomasta ammattitaidosta ja jopa konkreettisista työmahdollisuuksista jo opiskeluaikana *”pedagoginen määrä mikä täältä tulee ni se on ollu siis ihan huimaa”*.

### **T5 -YKSILÖKOHTAINEN MERKITYSVERKOSTO**

Opiskelijan T5 kokemuksissa nousee keskeiseksi tarve hahmottaa oman opettajuuden kasvu-kaarta ja oppimisprosessia itselleen näkyvämmäksi. Tässä opiskelija kokee vielä tiettyä ristiriitaisuutta. Hänen tietoinen näkökulmansa keskittyy osin vielä opetuksen näkyvän osan tarkkailuun ja häneltä jää huomaamatta osa hiljaisen tietämisen kentästä, joka opetustilanteessa elää. Pedagogisen kohtaamisen, taiteellisen ryhmäprosessin ja yhteisöllisen oppimisen oivaltaminen kokemuksellisesti kuuluu kuitenkin selkeästi opiskelijan T5 kokemuksissa ja hänen prosessinsa kohti näiden tiedostamista heijastuu kokemuksista.

Opetuskokemusten ja reflektion myötä kasvuhaasteet matkalla musiikkipedagogiksi sekä oman ammattitaidon kehittämisen suuntaviivat näyttäytyvät selkeämpinä. Tämä helpottaa oman oppimisen ohjaamista ja tuo positiivisia kokemuksia oppimisen kaaresta. Opetusharjoittelukokemuksen ja ohjaavan opettajan tuen myötä opiskelijan T5 kyky hahmottaa opetustilanteen hiljaisen tietämisen kehittymistä ja omaa oppimisprosessia suhteessa sen vaatimaan ammattitaitoon on saanut eväitä. Opetusharjoittelun myötä tullut kokemus opetusprosessin kaaresta ja sen pedagogisesta rakentamisesta sekä opettamisen syvätasosta ja moniaistisuuden merkityksestä ovat olleet keskeisiä oivalluksia. Havainto keskittymisestä liikaa erilaisten tekemisten suorittamiseen ja tarve uskallukseen ja heittäytymiseen opetustilanteessa ovat olleet merkittävä oppimiskokemus ja oivallus siitä, että pedagogista tilannetta voi ohjata muutenkin kuin sanoin, on kasvattanut luottamusta pedagogisen ammattitaidon oppimista kohtaan. Opiskelijalle T5 kokemus sadutus-luennon ja harjoitustehtävän kautta on avannut näkökulmaa osallistavan opettamisnäkökulman periaatteisiin ja katalysoinut pohtimaan omaa pedagogista näkymää ja arvojaan. Opiskelijan T5 kokemuksissa opettamisen haasteellisuus ja sen vaatima pedagoginen ammattitaito ovat avautuneet oppijälähtöisen ajattelun muodossa erityismusiikkikasvatuksen jaksolla. Ihmisen kohtaamisen, vuorovaikutuksen ja pedagogisten menetelmien valinta ovat alkaneet hahmottua ja sitoutuminen pedagogiseen kasvuun ja sen haasteiden tunnistaminen ovat konkretisoituneet.

Merkittävänä kokemuksina opiskelijan T5 oppimiselle näyttäytyvät eheytyneet oppimiskokemukset, joissa opiskelijan oman luovan kokemuksen kautta ovat hahmottuneet pedagogiset menetelmät ja yhteisöllisen oppimisen näkökulma. Tällaisina nousee esiin kokemus monitaiteisesta prosessista, jossa on tuotettu kuva yhdessä ja lopulta improvisoitu ryhmässä näistä kuvista sekä Muistoja helsingistä-opintokokonaisuuden sisältämät, oman ryhmäkokemuksen kautta opitut ikäihmisen musiikkitoiminnan toteuttamiseen liittyvät menetelmät ja ihmisen kohtaamisen ammattitaidon kehittäminen. Erityisen merkityksellisenä elementtinä opiskelijan T5 oppimiskokemuksissa heijastuu yhteisöllinen oppiminen. Opiskelijan kokemukset vertaisryhmän tuesta ja kannattelusta ja näiden tuomasta uskalluksesta ovat olleet keskeisiä oppimiselle. Yhteisöllinen oppiminen on mahdollistanut kokemuksellisen oppimisen merkityksen oivaltamisen oman pedagogisen ammattitaidon rakentumiselle ja auttanut reflektiotaitojen kehittämistä.

Turhautumista herättävänä opiskelijan T5 oppimisprosessissa näyttäytyvät reflektoinnin vaativuuden kokemukset. Näillä on kuitenkin tärkeä merkitys tämän keskeisen elementin hahmottamiselle oppimista syventävänä työskentelytapana ja sen konkretisoituminen kokemusten myötä näyttäytyy tämän opiskeluvuoden oppimistuloksena, jonka myötä sitoutuminen ja vas-

tuunotto omasta pedagogisesta kasvusta ovat myös saaneet suuntaa. Myös oman pedagogisen ammattitaidon soveltaminen tulevaisuudessa uusissakin työtehtävissä ovat tulleet tietoisiksi arvoiksi ja ohjaavat asiantuntijuuden ja työelämäkuvan rakentumista.

### **T6 -YKSILÖKOHTAINEN MERKITYSVERKOSTO**

Opiskelijan T 6 kokemuksissa korostuu opiskelun haasteellisuuden ja toisaalta juuri siihen sitoutumisen kautta löytynyt syvällisempi oppiminen. Nämä kokemukset ovat lisänneet motivaatiota ja auttaneet hahmottamaan omaa opettajaksi kasvun kaarta ja suuntaa. Kokemusten myötä laajentunut kuva pedagogin asiantuntijuudesta on johtanut uudenlaisten työelämämahdollisuuksien näkemiseen ja tämän myötä lisääntyvään opitun soveltamisen kykyyn ja itsensä haastamiseen. Merkityksellisten oppimiskokemusten myötä taiteen hyvinvointivaikutusten ja esimerkiksi ikäihmisten musiikkitoiminnan merkitys yhteiskunnassa ovat nousseet opiskelijan pohdintaan.

Opiskelijan T6 kokemuksissa korostuvat oivallus oman kokemuksen ja sen reflektoinnin merkityksestä syvällisen oppimiskokemuksen muodostumiselle. Oman oppimisprosessin laajeneva tiedostaminen ja sen kautta mahdollistuva kokonaisvaltainen oppiminen todentuu myös oppimistehtävissä, jotka tuntuvat hyvin mielekkäiltä. Opiskelijan T6 ammatillisen kasvun prosessissa on muotoutumassa kokonaisvaltainen kuva taiteellispedagogisesta toiminnasta ja itsestä sitä aktiivisesti ohjaavana toimijana.

Opiskelijan T6 on kokenut vaikeana jatkuvan oppimisen näkökulman *“Koskaan ei tule valmiiksi ja täsmällisiä oikeita vastauksia ei ole”*. Konstruktivistisen koulutusotteen ja tutkivan oppisen aiheuttamat turhautumisen kokemukset ovat saaneet aikaan pohdintaa ja auttaneet hahmottamaan oppimishaasteita ja toisaalta jo tapahtunutta oppimista soveltamisessa ja pedagogisessa tilanteentajussa ja taidossa. Oman oppimisen ohjaaminen on kokemusten kautta saanut välineitä ja korostunut kriittisyys omaa oppimista kohtaan saanut tilalleen keskeneräisyyden hyväksymistä ja opitun tiedostamista. Opiskelijalle T6 kannatteleva palaute ja ensin haastavana koetun perherymissä tapahtuneen opetusharjoittelukokemuksen onnistuminen ovat tuoneet rohkaisua ja laajentaneet pedagogista osaamista. Myös ikäihmisten musiikkitoiminta muistoja helsingistä-opintojaksolla on avannut pedagogista ammattitaitoa ja tuonut siihen toisenlaista heijastetta ja reflektiopintaa. Tässä oppimiskokemuksessa erityisesti ryhmädynamiikan hahmottaminen ja ryhmäopetuksen menetelmät ovat olleet oppimisen sisältöinä: ryhmäprosessista on puuttunut *“fyysinen haasteellisuus”* se, miten lasten ryhmässä tilanteet siirtyvät ja muuttuvat hyvin kiihkeässä tempossa. Siksi siinä on ollut aikaa hahmottaa ryhmätilannetta ja sen rakentumista toisella tavalla.

Opiskelijan T6 kokee kuluneen opintovuoden kokemusten selkiyttäneen ajatuksiaan asiantuntijuudesta, ohjanneen kehittymistä ja lisänneen itsevarmuutta kasvavaa ammattitaitoa kohtaan musiikkipedagogina. Merkittävänä kokemuksena nousee esiin hankala työelämäharjoittelukokemus. Ensimmäinen vastuullinen työelämätilanne, jonka opiskelija on joutunut kohtaamaan yksin muiden opiskelijoiden sairastuttua, on katalysoinut ja syventänyt pohdintaa opettamisesta, vastuusta ja oppimisesta. Lisäksi opiskelija T6:n tärkeäksi yksittäiseksi oppimiskokemukseksi hahmottuu erityismusiikkikasvatuksen jaksolla herännyt kiinnostus erilaisten oppijoiden kohtaamiseen ja taiteen hyvinvointivaikutuksiin. Kokemus opintokokonaisuudesta puuttuneesta kokemuksellisuuden ja sen tuoman reflektion syventävästä oppimismahdollisuudesta on ollut merkittävä oppimisprosessin tiedostamista sekä oppimishaasteiden asettamista auttava tekijä. Myös Muistoja helsingistä-opintojaksolla on ollut syvän kiinnostuksen herättävä, opinnäytetyön aiheenakin pohdituttava vaikutus opintopolkuun.

Keskeisenä opiskelijan T6 kokemuksissa nousee yhteisöllisen oppimisen merkitys. Sen mahdollistamat oppimiskokemukset ja valmiudet opiskelija on selvästi havainnut ja ne ovat auttaneet oman pedagogisen kasvun hahmottamisessa. Vertaisoppimisen ja reflektointipinnan laajeneminen positiivisena ja kannattelevana koetun oppimisryhmän myötä on ollut syvällisen oppimi-

sen edellytys opiskelija T6 oppimisprosessissa. Esimerkiksi pedagogisten tavoitteiden ja arvojen pohtiminen sekä myös musiikkikasvatuksen työtapojen hahmottaminen ryhmäprosessissa poh-tien on lisännyt turvallisuuden tunnetta omassa työelämäharjoittelussa ja tehtävien suunnitte-lussa.

#### **T7 -YKSILÖKOHTAINEN MERKITYSVERKOSTO**

Opiskelijan T7 kokemuksissa korostuu kriittisyys itseä ja omaa oppimista kohtaan sekä oman opettajuuden etsintä ja jopa kyseenalaistaminen. Oppimiskokemuksissa nousevat esiin opitun todentumisen hajanaisuus ja oppimisprosessin kannattelun tarve. Opiskelija T7:llä opiskelusta nousee ahdistusta ja turhautuneisuutta keskeneräisyydestä pedagogina ja muusikkona sekä opiskelumotivaation puute ja epäily oikeasta alanvalinnasta. Toisaalta opiskelijan kokemuksis-sa nousee esiin myös ajatus pitkästä oppimispolusta, joka jatkuu valmistuttuakin ja oppimisko-kemusten myötä kasvava kiinnostus lapsen maailmaa, lapsilähtöistä pedagogiikkaa ja oman opettajuuden löytämistä ja laajentamista kohtaan auttavat kannattelemaan opiskelijan oppimis-prosessia tämän haastavan vaiheen läpi.

Ristiriitaisia kokemuksia opiskelijalle T7 nousee myös suhteessa yhteisölliseen oppimiseen: Opiskelija tuntuu toisaalta kaipaavan enemmän vertaisryhmän tukea, mutta toisaalta häilyy ryhmään sitoutumisen rajapinnalla, jolloin hän kokee itsensä ulkopuoliseksi. Opiskelija on ko-kenut ahdistavana oppimiseen ja opettamiseen liittyvät voimakkaat tunteet opiskeluryhmässä. Positiivisesti merkittävänä kokemuksena opiskelijalle T7 tulee esiin ryhmätyökyvyn laajentu-minen sekä näiden taitojen kehittyminen.

Opiskelija T7 kokemus jäsentymättömistä oppimiskokemuksiaan ”*sekaisin menneet palikat*”, ku-vaa oppimisprosessin vaikeaa ja turhauttavaa vaihetta, jossa olisi suuri tarve saada tukea reflek-tioprosessille, jotta turhautuminen ja ahdistus eivät peittäisi alleen motivaatiota ja innostusta. Opiskelijan kokemus siitä, kuinka hän tarvitsisi aikaa ja rauhaa pilkkoakseen ja järjestääkseen kokemuksellista oppiaan ja toisaalta se, että hän ei tätä toiveestaan huolimatta tee, kuvaa hyvin opiskelijan ambivalenttia suhdetta opintuun ja oppimiseen: hän toivoo jäsentynyttä oppimis-kokemusta, mutta ei vielä pysty kantamaan vastuuta siihen pääsemisestä. Kateissa oleva moti-vaatio ja oman ammatillisen tulevaisuuden kyseenalaistamien johtavat siihen, että oppimisen syvyys ei rakennu riittäväälle tasolle todentamaan opittua ja motivoimaan uuden oppimista. Toisaalta opiskelijalla T7 on myös kokemuksellisia esimerkkejä siitä, kuinka ohjatusta opetus-harjoittelusta on muodostunut eheä oppimiskokonaisuus ja positiivinen kokemus, jossa opiske-lija on jo havainnut opintokokonaisuuksien jälkeen edistymistään ja saavuttamaansa oppimista. Toisaalta myös negatiivinen merkityksellinen kokemus toisen opetusharjoittelujakson kohdalla on tuonut esiin opettavaisen ristiriidan osallistavan koulutusnäkökulman ja opetusharjoitte-luoppilaitoksen hyvin opettajajohtaisen, ennalta annetun, suorittamiseen tähtäävän opetusnä-kökulman välillä.

Positiivisina oppimiskokemuksina opiskelijalle T7 ovat olleet erilaiset oppimisympäristöt ja pe-dagogiset kohderyhmät, jotka ovat tuoneet oivalluksia asiantuntijuudesta ja sen käyttömahdol-lisuuksista tulevaisuuden työelämässä. Tällaisina kokemuksellisia herätteinä ovat toimineet erityismusiikkikasvatuksen oppimiskokonaisuus sekä ikäihmisten kohtaaminen. Opiskelijan kokemuksilla liittyen Muistoja Helsingistä- opintojaksoon on ollut tärkeä ja uutta avartava merkitys. Näillä kokemuksilla on myös ollut merkitys ammattitaidon jäsentämiselle ja ne ovat haastaneet hänet pohtimaan asiantuntijuutta ja toimintaansa myös lasten kanssa. Opiskelijan T7 oivallukset kasvuhaasteestaan suhteessa lasten opettamiseen ovat johdattamassa opiskelijaa omien kannattelevien kokemusten kautta kohti asiantuntijaksi kehittymistä.

#### **T8 -YKSILÖKOHTAINEN MERKITYSVERKOSTO**

Opiskelijan T8 oppimiskokemuksissa keskeisenä nousee esiin selkeästi muotoutunut kuva omasta pedagogisesta kasvuvaiheesta, jonka rakentuminen on saanut eväitä oppimiskokemuk-

sista ja niiden reflektoinnista sekä opintojen rinnalla tehdystä musiikkileikkikoulutyöstä ja sen nostamien kysymysten reflektoinnista opinnoissa. Opiskelija T8 on kokenut merkityksellisenä opettajaksi kasvulleen opintojen mahdollistaman ja tukeman reflektion. Opiskelijan T8 kokemuksissa nousee merkitykselliseksi myös oppimaan oppimisen ja jatkuvan ammatillisen kehittymisen näkökulmiin liittyvät kokemukset ja oivallukset. Koettu syvälinen oppiminen on avannut oppimisen loputtomuuden näkökulman ja haasteellisuuden. Opiskelija T8:n kokemuksissa syvälinen oppiminen, johon hän itseään haastaa, vaatii sitoutumista, pohdintaa ja kipeääkin kasvua, joka tekee opiskelun toisaalta antoisaksi, mutta myös vaativaksi ja väsyttäväksikin. Opiskelija huomaa saavuttaneensa tärkeitä oppimistavoitteita ja näkee oman kehityskaarensa näiden tavoitteiden suhteen realistisesti, mikä mahdollistaa myös kehitystä tukevien oppimishaasteiden asettamisen tällä kaarelle eteenpäin. Opiskelija T8:n kokemuksissa itsensä haastaminen kehittymistä vaativilla alueilla, omien oppimistavoitteiden asettaminen ja niitä kohti pyrkiminen on avannut omasta taiteellisesta ilmaisusta ja pedagogisesta ammattitaidosta uusia puolia. Hän näkee tulevaisuutensa pedagogina myös elämänikäisenä pedagogisena kasvuna ja opiskeluna.

Opiskelijan T8 kokemuksissa tärkeän roolin saavat kokonaisvaltaisen ja kokemuksellisen opettamisnäkökulman sisäistäminen, mikä on avannut rohkeutta käyttää uusia lähestymistapoja, jotka ovat hyvin erilaiset kuin opiskelijan kokemukset omassa oppijahistoriassa, omissa sointonopinnoissa. Opiskelijan T8 opinnoissa koetut rohkaisevat, positiiviset kokemukset osallistavasta ja taideingraation menetelmiä hyödyntävästä opettamisesta ovat tuoneet hänelle itselleen opettamisen oivalluksia ja opettajan kasvun eväitä. Hänen kokemuksissaan merkityksellinä nousevat eri-ikäisten opettaminen (lapset, nuoret, ikä-ihmiset). Myös yhteisöllinen oppiminen nousee merkittävänä oppimista tukevana elementtinä esiin.

Opiskelija T8 on kokenut merkittävänä pedagogista ajattelua avartavana kokemuksena Muisto- ja Helsingistä-opintojakson. Tämä kokemus on kirkastanut suuntaa oman pedagogisen ammattitaidon kehittämiseksi ja tärkeänä huippukokemuksena nousee pedagogisen läsnäolon oivallus, jossa suoriutumista korostavan asenne omaa oppimistehtävää kohtaan on muuttunut omaa persoonallista otetta, aitoa läsnäoloa ja ihmisen kohtaamisen merkitystä taidetyöskentelyssä arvostavaksi. Toinen merkityksellinen oivallus pedagogiseen läsnäoloon liittyen nousee lapsiryhmän kanssa työskentelystä. Kokemus siitä kuinka oma epävarmuus siirtyy lapsiryhmän levottomuudeksi, on auttanut asettamaan oppimishaasteita ja tuonut positiivisia oppimiskokemuksia ryhmänhallintataitojen kasvun muodossa vuoden aikana. Edelleen oivallukset siitä, kuinka epävarmuudesta johtuva turha puhe häiritsee opetustilanteen dynamiikkaa ja taiteellista kaarta on auttanut asettamaan seuraavia oppimishaasteita. Tähän alueeseen merkityksellinen kokemus opiskelijalla T8 on tullut opetusharjoittelusta, jossa opetusharjoittelun ohjaaja on onnistunut tukemaan opiskelijan pedagogisten taitojen kasvua juuri niillä tavoilla, jotka ovat auttaneet opiskelijaa löytämään omia vahvuuksiaan tällä alueella. Ohjaajan esimerkki ja kannustus lapsilähtöiseen opetusotteeseen ja osallistavaan näkökulmaan musiikkikasvatuksessa ovat aikaansaaneet opetusharjoittelukokemuksen eheyttävän kokemuksellisen oppimisen, jolla on ollut syvälinisiä opetuksen arvoja ja asiantuntijuutta rakentavia vaikutuksia opiskelijan T8 oppimisprosessissa. Opiskelija T8 haastaa itsensä kokemustensa myötä analysoimaan omia odotuksiaan ja representaatioita itsestään, jotka vaikuttavat siihen, millaisena hän tilanteen näkee ja miten aidosti hän pystyy tilanteessa olemaan läsnä ja keskittymään toiseen ihmiseen.

Opiskelijan T8 kokemuksissa merkittävä rooli on kiteytyneillä ajatuksilla tai oivalluksilla. Tällaisena kokemuksena piirtyy esiin suhde asiantuntijuuteen ja ammatilliseen työkenttään. Opiskelijalla T8 on voimakkaita kokemuksia oman pedagogisen läsnäolon ja ammatillisten positioiden joustavuuden ja aitouden merkityksestä, jotka avaavat myös kokemuksia ammattikuvan laajenemisesta. Tällaisia ovat taiteen hyvinvointimahdollisuuksien hyödyntäminen, uudet työnkuvat ja työelämään liittyvät uudistustarpeet ikäihmisten taidetoimintaa koskien. Kokemukset taideopetus- ja kohtaamistyössä heräävien tunteiden ja niiden läpityöstämisen vaativuudesta ovat osin pelkoa aiheuttavia ja johtavat jopa pohdintaan alalle sopimattomuudesta.

Opiskelijalle T8 merkityksellisiä kokemuksia ovat olleet esiintymiskyvyn, tilanteen hallinnan sekä oman pedagogisen ammattitaidon vahvistuminen oppimistehtävien, työelämäjaksojen ja näihin sisältyvien videotaltiointien ja ohjauksen ansiosta. Opiskelijan T8 aiemmin kokemat vaikeudet suhteessa esiintymiseen ovat saaneet rinnalleen kokemukset uudenlaisesta rohkeudesta osallistavan työelämäharjoittelujakson myötä: rohkeus asettua pianonsoitossakin esiintymistilanteisiin rohkaisevien pedagogina koettujen esilläolon tilainteiden myötä. Hänelle tähän liittyvänä merkityksellisenä oivalluksena on noussut ihmisen kohtaamisen dynamiikkaan liittyvä positiivinen jännittäminen, joka mahdollistaa läsnäolon kohtaamistilanteessa.

### **T9 -YKSILÖKOHTAINEN MERKITYSVERKOSTO**

Opiskelijan T9 oppimiskokemuksissa piirtyy kuva ambivalentista suhtautumisesta valittuun opiskelualaan sekä omaan oppimiseen. Toisaalta opiskelijalla on merkityksellisiä kokemuksia valitun alan ja nimenomaan musiikkipedagogikoulutuksen ja varhaisiänmusiikkikasvatuksen pääaineopintojen sopivuudesta omiin tavoitteisiinsa ja elämänsuunnitelmiin, joihin liittyvää kokemusta hän kuvaa ”uuden näkökulman löytymisellä” asioihin. Toisaalta kokemukset myös johtavat kriittiseen pohdiskeluun näistä aiheista. Opiskelija T9 prosessoi kokemuksiaan suhteessa eri-ikäisten opettamiseen ja erilaisiin opetustilanteisiin (soitonopettajana ja varhaisiän musiikin opettajana). Hänen kokemuksissaan kuuluu hämmennys ja ammatti-identiteetin prosessointi esiintyvänä taiteilijana sekä opettajana.

Keskeisinä oppimiseen ja opiskeluun liittyvinä elementteinä nousevat esiin yhteisöllisen oppimisen, tutkivan oppimisen ja oman oppimisen ohjaamisen vastuun haasteellisuuden kokemukset. Opiskelijan T9 kerronta heijastelee vaativan opiskelun tuomaa ahdistusta ja tämän tunteen ohjaamana koulutuksen tai kouluttajien pätevydestä etsittyä syytä tunteelle. Opiskelija T9 kuvaa hahmottumisvaiheessa olevan koulutus suunnittelun mukanaan tuomaa tuen puutetta. Osaamisperustaisen koulutuksen arjessa tarvittaviin tukimuotoihin opiskelija T9 myös tuo hyviä, konkreettisia ehdotuksia ja kokemukset tuen tarpeen ja tarjolla olevan tuen kohtaamisesta ovat tuoneet positiivisia kokemuksia oppimisen kannattelusta. Opiskelijan T9 kokemuksissa oppimisesta korkeakoulussa näyttäytyy tiedon konstruoimisen haasteellisuus ja omasta oppimisesta vastuun ottamisen raskaus. Prosessin eteneminen kohti oppimisesta vastuun ottamista ja keskeneräisyyden tunteen hyväksymistä opintoihin oleellisesti kuuluvana ja opettavana prosessina aiheuttaa turhautumisen tunteita ja kriittisyyttä koulutusta ja siinä oppimista kohtaan, mutta myös onnistumisen kokemuksia oppimistulosten muodossa.

Opiskelija T9 epäilee vahvasti konstruktivistisen oppimisnäkökulman toimivuutta ja ehkä toivoisi behavioristista tasolta toiselle etenevää mallia lasten opettamiseen sekä opettamisen oppimiseen. Toisaalta hänellä on kokemuksia tutkivan oppimisen tuloksellisuudesta ja kokemusten aiheuttamaa hämmästystäkin oppimistuloksista: Hän huomaa joutuneensa jotenkin ”onnistumisen tilaan” mutta ei vielä hahmota matkaa sinne. Opiteen soveltaminen ja oman oppimisen ohjaaminen on saanut positiivisista kokemuksista puhtia. Erityisesti taiteellispedagoginen luova ryhmäprosessi on avannut kokonaisvaltaiseen oppimiseen huippukokemuksia integroiden erilaisia taidon ja tiedon muotoja eheytyneeksi oppimiskokemukseksi. Tämän kokemuksen kautta opiskelijalle T9 on tullut oivalluksia oman oppimisen ohjaamisesta tutkivan oppimisen prosessissa. Opiskelija kuvaa oppimisen kokonaisvaltaista integraation kokemusta oman projektin kautta ja kokee positiivisena omalle oppimispolulle saadun kouluttajien ja koulutusraهنen tuen.

Merkityksellisenä ja voimakkaana opiskelijan T9 kerronnasta nousee opetusharjoitteluun liittyvä kokemus. Opiskelija on toisaalta vaatinut itseltään ohjaavan opettajan lähestymistapojen mallintamista, mutta opiskelijan itselleen asettamissa, syvällisempään oppimiseen ja omien lähestymistapojen löytämiseen tähtäävissä tavoitteissa tämä oppimistavoite on joutunut ristiriitaisen tunteiden näyttämöksi. Tätä kokemusta sävyttävät sekavat ja ahdistavat tunnelmat. Opiskelijalla on myös negatiivinen, itseluottamusta tuhoava kokemus omien, opiskelun ulkopuolisten musiikkileikkikouluryhmien pitämisestä. Siivet eivät ole kantaneet, eikä tukea työnantajan ta-

holta ole ollut saatavilla, eikä hän ole osannut käyttää opintojaankaan tähän tarkoitukseen. Hän tulkitsee epäonnistuneita ryhmätilanteitaan ryhmänhallinnan taidon puutteina. Nämä kokemukset ovat olleet merkittäviä itsetunnon heikentäjiä sekä häirinneet oppimista, opitun todentumista sekä opiskelumotivaatiota.

### *T10 -YKSILÖKOHTAINEN MERKITYSVERKOSTO*

Opiskelijan T10 kokemuksissa kuuluu tarve oman opettajuuden ja ammatti-identiteetin syvälliseen koostamiseen, mikä kuuluu myös pohdinnassa opintojen kokonaisuuteen ja erilaisiin opintojaksoihin liittyen. Opiskelija T10 kokemukset kasvavasta vastuun ottamisesta omasta kehittymisestä, reflektoinnista ja sitoutumisesta ammattiin kasvuun ovat tuoneet merkityksellisiä kokemuksia oppimisesta, vaikka näihin alueisiin liittyvät myös keskeisimmät kehittymishaasteet. Varhaisänmusiikkikasvatuksen pääaineopintojen kokemuksellinen ja reflektioiva oppimisenäkökulma on tuonut opiskelijalle eheyttävää kokemusta opintojen kokonaisuudesta ja tukenut ammatti-identiteetin muodostumista.

Opiskelija T10 oppimisprosessin keskeisenä materiaalina nousee esiin kokemuksellinen oppiminen oman pedagogisen ammattitaidon rakentumisessa. Tämä näkyy esimerkiksi hänen kokemuksessaan opetusharjoittelunohjaajan kanssa käydystä reflektiokeskustelusta. Siinä ajatukset ja oivallukset opetuksen tavoitteista ja menetelmistä kiteytyvät kokemuksellisuuden, suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden suhteen pohtimiseen. Opiskelija T10 taipuu osittain vielä erottamaan nämä jyrkästikin toisistaan, mikä johtaa siihen, että hän nostaa tietoisella tasolla kokemuksen välittämisen päätavoitteekseen, mutta on vielä epävarma siitä, miten tämä mahdollistaa tai poissulkee muita opetuksellisia tavoitteita. Opiskelijan T10 omakohtainen kokemus on jo tukemassa tämän näkökulman selkiintymistä; opiskelijan korostaa omaan opintopolkuunsa kuuluvan, oman luovan musiikkiteatteriproessin merkitystä. Tässä kokemuksessa merkityksellistä on ollut luova kokonaisuus, jossa taitellinen ja pedagoginen prosessi ja tuotos kietoutuivat yhteiseksi ryhmäprosessiksi ja jossa kaikki osaset tukevat toisiaan. Prosessin intensiivisyys, oppimiskokemus ja pedagoginen oppi on vakuuttanut opiskelijan siitä sitoutumisen ja luovan heittäytymisen syvällistä oppimista mahdollistavasta voimasta, joka ei oppimistehtävän alkumetreillä vielä ole ollut mitenkään aavistettavissa.

Opiskelija T10 kokemuksissa hahmottuvat ammatillisten menetelmien ja konkreettisten pedagogisten välineiden todentuminen opinnoissa ja oivallukset siitä, että pienetkin siemenet johonkin asiaan, voivat saada prosessin etenemään jossakin toisessa opintopolun kohdassa. Kaikkea ei tule valmiina ja omaehtoinen oppimishaasteiden asettaminen ja rohkeus uuden haasteen ottamiseen vaikuttavat oppimistuloksiin. Opiskelija T10 haastaa itseään syvälliseen oppimiseen ja etsii luottamusta oman pedagogisen vastuun ja ammattitaidon mahdollisuuksiin kannatella opetustilannetta ja sen suunnittelua. Toisaalta opiskelija T10 kokemuksissa välittyvät myös tunteet siitä, kuinka haastavaa on ottaa vastuun omasta pedagogisesta kasvusta, mikä kuuluu laajassa omien opetustavoitteiden pohdinnassa.

Opiskelijan T10 kokemuksissa heijastuvat aito lapsen maailman kunnioitus ja luova kiinnostus opettamiseen, joka näkyy korkeina tavoitteina, reflektointina ja itsensä jatkuvana haastamisena. Reflektiokyvyn myötä opiskelijalle on jo kehittynyt hyvä keskeneräisyyden sieto ja kyky huomata omaa edistymistään. Keskeisenä maastona oppimisprosessissa ovat dialogisen opetusprosessin rakentuminen ja ryhmätilanteen dynamiikan tiedostaminen ja hallinta luovassa, eri taitteenalueita sisältävässä pedagogistaiteellisessa prosessissa. Opiskelijalla on oman opettamiskokemuksen kautta tullut hyvin selkeitä oppimisen askelia ryhmänhallintaan ja opetuksen suunnitteluun. Hän asettaa itselleen oppimistavoitteita ja selkeästi reflektoi ja pyrkii niissä eteenpäin. Opiskelija T10:llä on kokemuksia siitä, kuinka hänen toimintansa opetustilanteessa sekä opetusprosessin hahmottaminen on selvästi saanut tukea opinnoista, jonka tuloksena hän näkee omaa oppimisen kaartaan realistisesti myös eteenpäin. Tämä kuuluu kokemuksissa prosessointina opitun soveltamisesta, ryhmädynamiikasta opetustilanteen rakentamisesta ja hallinnasta sekä realistisina oppimistavoitteiden asettamisena viitoittamaan oppimispolkua eteenpäin ja



kykynä jo itse ohjata omaa opettamistilanteesta oppimistaan. Myös musiikin opettamisessa opettajan ammattitaito, joilla tukee luovuutta ja ilmaisua, improvisaatiota sekä opettajan positiossa luovan kyvyn ja heittäytymisen merkitys ja mahdollisuudet näyttäytyvät merkityksellisinä oivalluksina opiskelijalle T10.

Opiskelijan T 10 oppimiskokemuksissa kuuluvat myös koulutusuudistukseen liittyvät pelot ja siihen myös ulkopuolelta kohdistuneet ennakkoluulot. Tutkivaa oppimista ja kokemuksen reflektointia korostavan osaamisperustaisen koulutusnäkökulman haasteellisuus on yhdessä koulutusuudistuksiin liittyneiden ennakkoluulojen kanssa katalysoinut kriittistä pohdintaa koulutuksen tavoitteista, arvoista ja omasta oppimisesta, millä on ollut opiskelumotivaatiota heikentävä vaikutus. Yhteisen prosessoinnin kautta, johon ovat liittyneet niin kanssaopiskelijat kuin kouluttajat, myös ammatti-identiteetin rakentumisen, tutkivan oppimisen, opettajan hiljaisen tietämisen rakentumisen ja koulutuksen kehittämisen näkökulmat ovat rakentuneet osaksi opiskelijan T10 oppimisprosessia. Opitun todentuminen sekä ammattikuvan ja oppimisprosessin aktiivinen rakentuminen vaativat tukea ja kannattelua, jota opiskelijan T10 reflektointiprosessi olisi kaivannut enemmän.

Opiskelijalle T 10 merkityksellisiä oppimista eheyttäviä kokemuksia on noussut erilaisten opettaja-persoonien opetuksen seuraamisesta, oppimisympäristöistä, joissa ammattitaidon rakentumista on tuettu eri puolilta (luennot, oppimistehtävät ja kokemuksellinen oppiminen sekä näiden soveltaminen käytännössä.) Myös yhteisöllinen oppiminen on ollut keskeinen merkityksellisten oppimiskokemusten vaikuttaja.

## LIITE 4 Hakusanoista muodostetut jäsentävät sisältöalueet

### Opettajaksi kasvu

- omaan opettajuuteen liittyvät oivallukset
  - o oivallukset oppimis/opetusprosessista
  - o oman pedagogisen profiilin hahmottuminen ja ammatti-identiteetin hahmottuminen
    - Ammattikuvan laajentamiseen liittyvät kokemukset ja oivallukset
  - o valmiit opetusmallit vrs.hidas kypsyminen opettajuuteen
  - o uuden pedagogisen lähestymistavan löytäminen
- opettajan kompetenssi
  - o ryhmäopetus
  - o ryhmänhallinta
  - o ryhmätyötaidot
  - o lapsen maailman ymmärtäminen ja pohtiminen
- ajatukset tulevaisuudesta työelämässä

### Koulutukseen liittyvät kokemukset ja oivallukset

- kokemuksellinen oppiminen
- monipuolisuus ja kokonaisvaltaisuus musiikin opetuksessa lähtökohtana koulutus- suunnittelulle
- koulutuksen sisällöistä ja niiden kehittämisestä
- koulutuksen organisointi
- aikataulujen yhteensovittaminen
- ihmisten kohtaaminen
- ihmisten kohtaaminen työtapana
- kosketus omaan luovuuteen
- oma muusikkous
- luovuus opettamisessa
- taideintegraatio koulutuksessa
- ongelmalähtöinen opetus

### Oppimisympäristöt korkeakouluopinnoissa

- työelämäharjoittelu
- opetusharjoittelu
- uudet oppimisympäristöt
  - o Viiru
  - o Muistoja helsingistä
  - o vanhustyö

### Ryhmä oppimisympäristönä

- vertaisoppiminen
- vertaisprosessointi
- ryhmässä oppiminen
- ryhmätyötaidot

### Ammattitaidon osa-alueita

- monipuolisuus
- taideintegraatio
- toiminnan suunnittelu
- soveltava taidekasvatus
  - o ihmisten kohtaaminen työtapana
  - o erityismusiikkikasvatus

- vanhustyö ja musiikki/taidetyöskentely
- yleisötyö
- kuvallinen ilmaisu
- draama
- taiteesta hyvää elämää
  - taiteen hyvinvointivaikutukset
  - musiikki ja muistot
  - taide tunteiden ja kokemusten työstämisessä
  - itseilmaisu

**Tukirakenteet opiskelulle**

- opitun todentuminen
- elämäntilanne ja opiskelu
- opiskelumotivaatio

**Nuoren elämän kasvuhaasteet koulutuksessa**

- opiskelu ja elämäntilanne
- opintomotivaatio
- Mikä minusta tulee isona?

## LIITE 5 Kolmen näkökulman yhdistelmänä muodostettu aineistoa jäsentävä runko, jäsentävät sisältöalueet Versio1

### Mitä opettaminen on ja miten opettajaksi opitaan ?

- Kohti persoonallista opetusotetta ja omaa pedagogista profiilia
- Uuden pedagogisen lähestymistavan löytäminen
- Uudet oppimisympäristöt pedagogin profiilin laajentajina
- Lapsen maailman ymmärtäminen ja pohtiminen
- Kosketus omaan luovuuteen
- Oma muusikkous
- Soveltava taidekasvatus ja kulttuurin hyvinvointivaikutukset ammatillisen osaamisen alueina
- Ammattikuvan laajentamiseen liittyvät kokemukset ja oivallukset – ajatukset tulevaisuudesta työelämässä

### Opetusprosessin salaisuuden äärellä

- Opetusprosessin hahmottaminen- kokemuksellinen, osallistava näkökulma omassa opetuksessa
- Ryhmädynamiikan ilmiöitä etsimässä
- Uudet oppimisympäristöt opettajuuden peileinä
- Opetuksen suorittamisesta aitoon läsnäoloon opetustilanteessa
- Valmiit opetusmallit vs. hidas kypsyttyminen opettajuuteen
- Ihmisten kohtaaminen työtapana
- Luovuus opettamisessa
- Problem-based learning
- Kokemuksesta reflektointiin
- Kokemuksesta oivallukseen- työelämäharjoittelu reflektion mahdollistajana
- Reflektoinnista oivallukseen
- Oivalluksesta sovellukseen
- Sovelluksesta sisäistykseen

### Ajatuksia korkeakouluopinnoista

- Vastuu omasta oppimisesta
- Opiskelumotivaatio
- Ryhmä oppimisen maastona
- Koulutus ja elämäntilanne
- Koulutuksen pohdintaa
- Koulutuksen sisällöistä ja niiden kehittämisestä
- Koulutuksen organisointi

### Ryhmätyö ja kokemuksellisuus opinnoissa

- Vertaisprosessointi
- Ryhmässä oppimisen haasteet – Kiihkeä taiteilija ryhmätyön paineessa
- Omien kasvuhaasteiden ja tuen tarpeen opintopolulla

### Osaamisen ja oppimisen kannattelu ja kansakulkijan merkitys

- Opiteiden todentaminen
- Pohtiminen on rankkaa

- Elämäntilanne ja opintomotivaatio – mikä minusta tulee isona?
- Vastuuta omasta opiskelusta
- Aikataulujen yhteensovittaminen

## **Kolmen näkökulman yhdistelmänä muodostettu aineistoa jäsentävä runko, jäsentävät sisältöalueet Versio2**

### **1. Oppimiseen ja opettamiseen liittyvät oivallukset ikkunoina omaan opettajaksi kasvuun**

#### **Käsitykset oppimisesta ja opettamisesta**

- Ei valmiita opetusreseptejä vrt. tutkiva oppiminen
- Suorituskeskeinen opettamisnäkökulma
- Esittävä opettaminen
- Opetuksen suorittamisesta aitoon läsnäoloon opetustilanteessa
- Kohtaamisen pedagogiikka ja osallisuus

#### **Opettajakuvan rakentumisesta, ammattitaidosta ja asiantuntijuudesta - asiantuntijaksi mihin, millainen opettaja haluan olla?**

- Haasteellisuus ja ikuisuusprojekti
- Tutkiva työskentelyote ja itsereflektiivinen kehittymishaasteisiin suuntautuva asenne
- Millaisena opettajana näen itseni ja millaiseksi opettajaksi haluaisin kasvaa
- Musisoimisen iloa välittämässä
- Auktoriteetista
- Kriittisyys oppimista tukevana ja/ tai estävänä tekijänä
- Epäily ja ristiriidat
- Oma muusikkous
- Flow

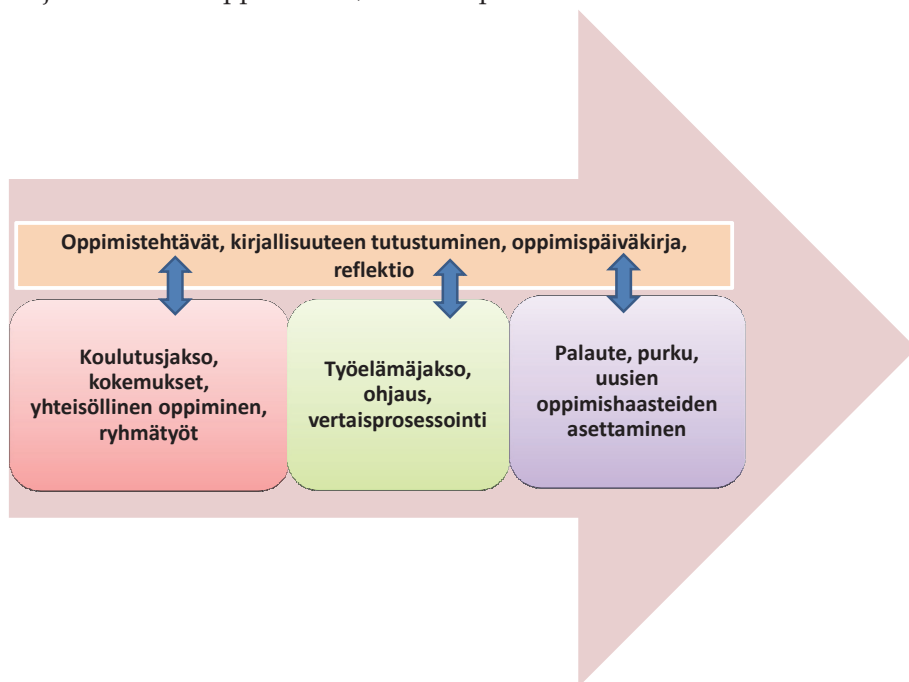
### **2. Miten opettajaksi opitaan ?**

- Oman oppimisen arviointi
- Kannattelevat kokemukset ja ”osaamiseen houkuttelu” koulutuksen interventiona
- Reflektointi – haastaminen epä mukavuusalueelle
- Osaamaan ohjaaminen – oppiminen sen reflektoinnin seurauksena
- Oman oppimisen ja toiveiden ambivalenssi
- Itsereflektiokyky ja kasvu
- Reflektio yhteisöllinen oppiminen
- Soveltaminen ja opitun siirtovaikutus (transfer)
- Tiedon tasojen integraatio
- Yhteisöllinen oppiminen
- Ahdistus
- Tuen tarve
- Hiljaisen tiedon ja tietämisen rakentuminen
- Oppimaan oppiminen – omien oppimishaasteiden asettaminen ja Lifelong learning
- Metakognitio
- Vastuun ottaminen omasta oppimisesta
- Ryhmäilmöiden ymmärtäminen

### **3. Koulutussuunnittelun näkökulma**

## LIITE 6 Oppimisympäristöjen kuvauksia

Tässä liitteessä konkreettisia kuvauksia tutkimuksessa mainituista oppimisympäristöistä niihin liittyvien opintokokonaisuuksien muodossa. Kaikkiin kokonaisuuksiin sisältyy 1) koulutusjaksoja, joissa erilaiset opetusotteet ja näkökulmat vaihtelevat 2) opintokokonaisuuden teemojen soveltaminen ohjatussa työelämäharjoittelussa 3) reflektiutilanteita, kirjallisuuteen tutustumista, kirjallisia tehtäviä sekä omaa pohdintaa ja syventymistä aiheeseen opettajan ohjeiden mukaan. Nämä tehtävät, niiden laajuudet ja toteutustapa voivat vaihdella opiskelijasta toiseen riippuen siitä, miten hops-keskusteluissa on sovittu.



### 1) Viiru ja Pesonen/ Viiru kateissa- opintokokonaisuus\*

*Kokonaisuuden teema:*

Työskentelyn pohjana on satu "Viiru kateissa" ja opintokokonaisuus toteutetaan yhteistyössä Helsingin kaupungin teatterin yleisötyön kanssa. Kokonaisuudessa hyödynnetään kuvan, musiikin, draaman ja liikkeen yhdistämistä ja keskeisenä tavoitteena on päiväkodin taidekasvatuksen tukeminen ja moniammatillinen yhteistyö sekä taideilmaisun tuominen päiväkodin arkeen.

*Opintokokonaisuuden ja koulutuksen keskeiset teemat:*

- Tarinasta soivaan kuvaan; Sadun ja tarinan merkitys
- Kaupungin teatterin Viiru kateissa-näytelmän työtavat ja esitykselliset valinnat työskentelyn pohjana
- Suunnittelu opettajan työvälineenä
- Musiikilliset tavoitteet varhaisiän musiikkikasvatuksessa
- Varhaisiänmusiikkikasvatuksen työtavat musiikillisen oppimisprosessin osasina

- Taideintegraatio musiikillisten tavoitteiden tukena
- Teatteri-ilmaisun harjoituksia

*Työelämäjakson kuvaus:*

Metropolian musiikin koulutusohjelman opiskelijat (pääasiassa varhaisiän musiikkikasvatuksen pääaineopiskelijat) suunnittelevat ja toteuttavat musiikkikasvatuskokonaisuuden metrordan varren päiväkodeissa (viikoilla 43-47).

## **2) Orkesterin yleisötyö - Osallistava taidekasvatus polkuna orkesteriteokseen\* (myös "Sinfonietta" tai "Lumikuningatar")**

*Kokonaisuuden teema:*

Työskentelyn pohjana on Jukka Linkolan Lumikuningatar-sävellys ja opintokokonaisuus toteutetaan yhteistyössä Tapiola Sinfoniettan kanssa, joka esittää sävellyksen konsertissaan. Kokonaisuudessa kehitetään yleisöyhteistyön menetelmiä työvälineitä osaksi musiikkipedagogin ammattitaitoa sekä valmiuksia toimia orkesterimuusikon kanssa yhteistyössä työpajatilanteissa ja niiden suunnittelussa.

*Opintokokonaisuuden ja koulutuksen keskeiset teemat:*

- Antaa pedagogisia välineitä ja harjoittelumahdollisuuksia ryhmäopetukseen
- Kehittää ajatuksia ja taitoja orkesterin yleisötyöstä
- Kehittää ryhmätyövalmiuksia
- Toimia keinona kehittää ammatillisia moniosaajia
- Rakentaa omaa ammatti-identiteettiä opettajana yhä laaja-alaisemmaksi ja yhteiskunnan koulutustarpeita vastaavaksi
- perusteita musiikin alkeisopetuksesta ryhmässä

*Työelämäjakson kuvaus:*

- Metropolian musiikin koulutusohjelman musiikkipedagogiopiskelijat suunnittelevat ja toteuttavat pienryhmänä musiikkikasvatuskokonaisuuden Espoolaisiin ala-kouluihin. Näiden työpajojen sisältö suunnitellaan yhdessä ja ne voivat sisältää soitinesittelyä, improviointi/sävellystyötapoja, kuvallisen tai draamallisen työskentelyn integrointia. Opiskelijat saavat ohjausta omalta kouluttajaltaan sekä palautetta tämän lisäksi myös luokanopettajalta sekä orkesterimuusikolta.

## **3) Alkusoitto-Alkeissoitonopetuksen teematyöpaja**

*Kokonaisuuden teema:*

Työskentelyn tavoitteena on yhdistää kokemuksellista, tutkimuksellista/ns. kirjatieta ja menetelmällistä tietoa ja reflektoida musiikin alkeisopetukseen ja soitonopetukseen liittyviä käsityksiä, uskomuksia ja omia kokemuksia. Lisäksi on myös tarkoituksena tarkastella niitä tavoitteita, joita alkeissoitonopetukselle asetetaan ja niitä opettamisen arvoja ja asenteita, jotka soitonopetuksen alkumetreillä jo vaikuttavat oppimistilanteessa. Kokonaisuudessa haastetaan pohtimaan omaa opettajuutta monista eri näkökulmista. Kokemuksellisen sekä tiedollisen oppimisen kautta rakennetaan alkeissoitonopetuksen menetelmällistä ja taustateoreettista ammattitaitoa.

*Opintokokonaisuuden ja koulutuksen keskeiset teemat:*

- Tavoitteet ja arvot soitonopetuksessa

- Milloin opetamme oikeasti – Leikki oppimisen mahdollistajana instrumenttiopetuksessa
- Kokonaisvaltaisuus, elämyksellisyys ja taideintegraatio soitonopiskelun opiskeluympäristönä
- Kokemuksellinen vai käsitteellinen? Lapsen ikä, valmiudet ja kypsyydet opetusmenetelmien raamittajana
- Miten? Miksi? Mitä ? ja Kenelle?
- Erilaiset ryhmät ja yksilöt opettajan haasteena
- Soitinryhmät musiikkileikkikoulussa
- Instrumentin opetuksen alkumetrit
- Teorian alkeet leikkien ja liikkuen

*Työelämäjakson kuvaus:*

Kokonaisuuden teemojen työelämäsovelluksena hyödynnetään opetusharjoittelun ja muiden työelämäjaksojen kokemuksia ja opetustilanteita.

#### **4) Erityismusiikkikasvatuksen opintokokonaisuus**

*Kokonaisuuden teema:*

Työskentelyn tavoitteena on yhdistää kokemuksellista, tutkimuksellista/ns. kirjatieta ja menetelmällistä tietoa ja reflektoida erityismusiikkikasvatukseen liittyviä käsityksiä, uskomuksia ja omia kokemuksia. Keskeisenä lähtökohtana on opettamisen ja oppimisen oppijalähtöinen näkökulma sekä siitä nousevat menetelmät ja musiikin opettamisen tavoitteet. Kokonaisuudessa haastetaan pohtimaan omaa opettajuutta monista eri näkökulmista. Kokemuksellisen sekä tiedollisen oppimisen kautta rakennetaan erilaisten oppijoiden kohtaamiseen menetelmällistä ja taustateoreettista ammattitaitoa sekä laajennetaan ajatusta opettamisesta ja oppimisesta.

*Opintokokonaisuuden ja koulutuksen keskeiset teemat:*

- Erityismusiikkikasvatuksen teemoja
- Sadutus, improvisointi ja säveltäminen
- Synnytyksilaulu- Rentouttava äänenkäyttö synnytyksessä ja raskaudenaikana
- Ryhmätheraplay-menetelmä
- ”Etkö ymmärrä, mitä sulle lausuin”- Dysfasialasten musiikkikasvatusta käsittelevän opinnäytetyön esittely
- Erilaisen oppijan kohtaamisesta
- Erilaiset ryhmät ja yksilöt opettajan haasteena
- Musiikki- ja taidekasvatuksen keinot vuorovaikutuksen, kasvun, kehityksen, itseilmaisun, tunne-elämän ja oppimisen tukena
- Opetusharjoittelussa esille nousseita kysymyksiä

*Työelämäjakson kuvaus:*

Kokonaisuuden teemojen työelämäsovelluksena hyödynnetään opetusharjoittelun ja muiden työelämäjaksojen kokemuksia ja opetustilanteita tai erikseen HOPS-keskustelussa sovittua työelämäharjoittelua erityismusiikkikasvatuksen kontekstissa. Sadutus-osuuteen liittyy oppimistehtävänä lapsen saduttaminen ja kokemuksen reflektointi opiskelijaryhmässä.

#### **5) Muistoja Helsingistä-opintokokonaisuus\***

*Kokonaisuuden teema:*

Tavoitteena on oppia soveltamaan luovia menetelmiä ja taidetta ikäihmisten kanssa työskentelyssä. Kokonaisuus rakentuu yhteistyössä Metropolian musiikin koulutusohjelman, vanhustyön



koulutusohjelman ja Helsingin kaupungin teatterin kanssa. Työtapoina hyödynnetään sadutuksen ja kuuntelevan haastattelun lähestymistapoja sekä taideintegraatiota ja improvisaatiota.

*Opintokokonaisuuden ja koulutuksen keskeiset teemat:*

- Taidekokemusten voimaannuttava vaikutus
- Varhaisiän musiikkikasvatuksen työtapojen soveltaminen ikäihmisten ryhmälle esim. taideintegraatio, improvisointi, sadutus
- Arvostava kohtaaminen
- Elämänkulku ja ikääntyminen
- Osallistavat työtavat
- Kokemuksellinen oppiminen ja osallistaminen
- Elämänkulku ja ikääntyminen
- Taide ja aistit
- Vanhuus Suomessa ja vanhuuden kohtaaminen
- Kuunteleva kohtaaminen taidetyöskentelyssä
- Sadutuksesta toiminnalliseen dramaturgiaan
- Projektityön suunnittelua

*Työelämäjakson kuvaus:*

Metropolian musiikin ja vanhustyön opiskelijat toteuttavat pienissä ryhmissä ”Muistoja Helsingistä”-taidekokonaisuuden helsinkiläisissä vanhainkodeissa ja palvelutaloissa (helmi-maaliskuussa 09). Työtapoina ikäihmisten kanssa työskentelyssä hyödynnetään sadutuksen ja kuuntelevan haastattelun lähestymistapoja sekä taideintegraatiota ja improvisaatiota.

### **1) Sormet sormien lomahan- opintokokonaisuus\***

*Kokonaisuuden teema:*

Kokonaisuus rakentuu nokkahuilun alkeissoitonopetuksen ympärille ja se toteutetaan yhteistyössä Vantaan musiikkiopiston kanssa. Keskeisenä teemana on uudenlaisten lähestymistapojen etsiminen soiton ryhmäopetukseen ja eri-ikäisistä oppijoista koostuvan ryhmän opettaminen (ryhmässä lapsia ja ikäihmisiä).

*Opintokokonaisuuden ja koulutuksen keskeiset teemat:*

- nokkahuilun alkeissoitonopetuksen menetelmien ja materiaalien soveltaminen
- ks. Muistoja Helsingistä-teemat

*Työelämäjakson kuvaus:*

Työelämäjakso koostuu opetuskokonaisuudesta alakoululaisista ja ikäihmisistä koostuvalle ryhmälle ja sen suunnittelusta yhteistyössä Vantaan musiikkiopiston opettajan kanssa. Tähän kuuluu myös päätöskonsertti palvelutalossa.

Tähdellä\* merkityt oppimisympäristöt on toteutettu osana Kulttuurisilta-hanketta (ks. Liite1).

## LIITE 7 Musiikin opettajaksi kasvun kartan rakennusaineeksi

Muokattu versio 6.10.2011

VERSIO A) Koulutussuunnittelun tueksi oppimisympäristöjen ja oppimispolkujen suunnitteluun

### Työtapoja, välineitä ja teemoja

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Alkusoitto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soiton opetuksen alkumetrit</li> <li>• Tavoitteet ja arvot soitonopetuksessa</li> <li>• Milloin opetamme oikeasti- Leikki oppimisen mahdollistajana instrumenttiopetuksessa</li> <li>• Lapsen ikä, valmiudet ja kypsyys opetusmenetelmien raamittajana</li> <li>• Miten? Miksi? Mitä ? ja Kenelle?</li> <li>• Erilaiset ryhmät ja yksilöt opettajan haasteena</li> <li>• Soitinryhmät musiikkileikkikoulussa</li> <li>• Teorian alkeet leikkien ja liikkuen</li> <li>• Nuotinluvun ja musiikinteorian alkeisopetus ja oppimisvalmiuksien rakentuminen</li> </ul> | <p><b>Matkalla sävellykseen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Säveltäminen työtapana</li> <li>• Sävellys työskentelyn lähtökohtana</li> <li>• Orkesterin yleisöyhteistyön mahdollisuudet</li> <li>• Sadutus, improvisointi ja säveltäminen</li> <li>• Musiikin eri genret opetuksessa (klassisen lisäksi esim. maailman musiikki, kansanmusiikki, jazzmusiikki)</li> </ul>                                                                             |
| <p><b>Laulaminen, ääni ja äänenkäyttö</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opettajan oma ääni työvälineenä</li> <li>• Lasten äänenkäytön ohjaaminen</li> <li>• Laulut varhaisiän musiikkikasvatuksessa</li> <li>• Laulun opetuksen mahdollisuudet</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <p><b>Liike musiikin opetuksen välineenä</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Liike ja tanssit musiikinopetuksen välineenä</li> <li>• Liikeilmaisuus improvisaation opetuksessa</li> <li>• Erilaiset tanssit musiikin opetuksen työvälineinä (mm. historialliset tanssit, lattarit, kansantanssit ym.)</li> </ul>                                                                                                                                         |
| <p><b>Taideintegraatio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eri taiteen keinot ja mahdollisuudet opetusprosessin osana</li> <li>• Taideintegraatio musiikillisten tavoitteiden tukena</li> <li>• Teatteri-ilmaisun harjoituksia</li> <li>• Sadun ja tarinan merkitys</li> <li>• Tutustumista erilaisiin kuvallisen ilmaisun menetelmiin (esim. maalaus, kankaanpinta, paperimassa, huovutus, käsinuket, sorminuket)</li> <li>• Sadutuksesta toiminnalliseen dramaurgiaan</li> </ul>                                                                                                                                    | <p><b>Muusikkous</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Minä muusikkona, oma taiteellinen kasvuni</li> <li>• Instrumentaaliset valmiudet</li> <li>• Oman instrumentin käyttö opetuksessa ja sen lähtökohtana</li> <li>• Soittotaidon käyttämisestä liikkeen, tarinan ja tanssin tukena</li> <li>• Monipuoliset taidot kokonaisvaltaisessa musiikin opettamisessa</li> <li>• Musiikin tiedolliset, taidolliset ja hahmottamiseen liittyvät alueet</li> </ul> |

### Opetuksen kontekstit ja situaatio

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Musiikki, taide ja elämänkaari</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kehitys- ja kasvatopsykologia</li> <li>• Lapsen musiikillinen kehitys; toiminta eri ikäisten kanssa</li> <li>• musiikkikasvatuksen tavoitteista ja työtavoista</li> <li>• Perhe lapsen kehityksen ja musiikkikasvatuksen kontekstina</li> <li>• Alle 3-vuotiaiden taidekasvatus kotona ja päiväkodissa</li> <li>• Leikki-ikäisten lasten musiikillinen maailma</li> <li>• Ihmisen elämänkaari</li> <li>• Elämänkulku ja ikääntyminen</li> <li>• Vanhuus Suomessa ja vanhuuden kohtaaminen</li> </ul> | <p><b>Ryhmä oppimisympäristönä</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oman oppimisryhmän prosessien ja tilanteiden reflektointi</li> <li>• Ryhmäharjoitukset ja workshopit</li> <li>• Musiikin ryhmäalkeisopetuksen käytänteitä, menetelmiä ja perusteita</li> <li>• Opetus/työelämätilanteiden suunnittelu, toteutus ja purku sekä näihin liittyvä reflektio</li> <li>• Ryhmänhallinta opettajan työvälineenä</li> <li>• Asiantuntija moniammatillisen työryhmän jäsenenä</li> </ul> |
| <p><b>Opetustilanne ja suunnittelu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Suunnittelu opettajan työvälineenä</li> <li>• Musiikilliset tavoitteet ja erilaiset työtavat musiikillisen oppimisprosessin osasina</li> <li>• Musiikkitapahtuman järjestäminen <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ erilaisten tapahtumien järjestäminen osana vamo:n arkipäivää</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                           | <p><b>Soveltava musiikkikasvatus erilaisissa ympäristöissä</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Musiikkikasvatuksen työtapojen soveltaminen erilaisille ryhmille esim. taideintegraatio, improvisointi, sadutus</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p><b>Erityismusiikkikasvatus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erilaisen oppijan kohtaaminen</li> <li>• Erilaiset ryhmät ja yksilöt opettajan haasteena</li> <li>• Musiikki- ja taidekasvatuksen keinot vuorovaikutuksen, kasvun, kehityksen, itseilmaisun, tunne-elämän ja oppimisen tukena</li> <li>• Opetusharjoittelussa esille nousseita kysymyksiä</li> <li>• Erityismusiikkikasvatuksen aiheita</li> </ul>                                                                                                                                                          | <p><b>Opetus/työelämäharjoittelu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tunnin seuraaminen</li> <li>• Mukana tuntitilanteessa oleminen osana ryhmää</li> <li>• Opettajan apuna opetustyössä oleminen</li> <li>• Tunnin- tai opetuksen osan suunnittelu- ja opetusvastuu</li> <li>• Itsenäinen suunnittelu- ja opetusvastuu</li> <li>• Opetusharjoittelun ohjaaminen oppimistehtävänä ja siihen liittyvä työnohjauksellinen ryhmäprosessi, opetus ja reflektointi</li> </ul>           |

**Arvot, käsitykset ja opettajuus**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Tavoitteet, arvot ja käsitykset musiikin opettamisessa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kokonaisvaltaisuus, elämyksellisyys ja taideintegraatio musiikin oppimisen ympäristönä</li> <li>• Opettaminen kohtamistilanteena, kunnioituksena ja vuorovaikutuksena</li> <li>• Tavoitteet, päämäärät ja tarpeet opetuksessa – mutta kenen?</li> <li>• Kokemuksellinen vai käsitteellinen?</li> <li>• Kokemuksellinen oppiminen ja osallisuus</li> <li>• Taide ja aistit</li> <li>• Kuunteleva kohtaminen taidetyökentelyssä</li> <li>• Tuntisuunnitelmasta prosessiin</li> <li>• Erilaiset opetusmenetelmät</li> </ul> | <p><b>Opettaja instrumenttina</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Taide ja tunteet opettajan omassa kehityksessä</li> <li>• Opettajaksi kasvu kokonaisvaltaisena tutustumisena omaan opettajuuteen</li> <li>• Opettaja- ihmissuhdetyöntekijänä</li> <li>• Opettaja kehollisen, taiteellisen ja eikielellisen vuorovaikutuksen kentässä</li> <li>• Asiantuntijoiden yhteistyö ammattikuvassa</li> <li>• Työelämän uudet haasteet- musiikipedagogin muuttuva ammattikuva</li> <li>• Omat keskeiset haasteet ja kysymykset opettajaksi kasvussa</li> </ul> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

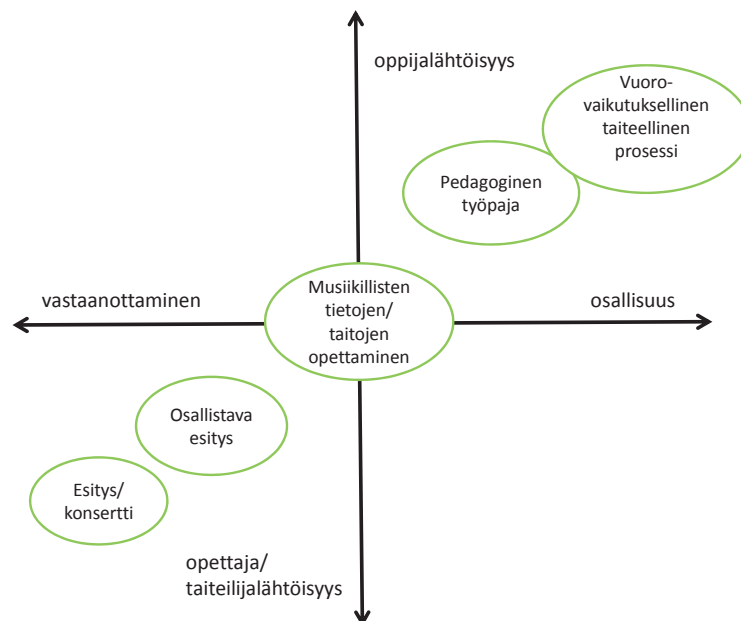
## VERSIO B) Oppimispolku-keskustelun pohjaksi

Opiskelijan reflektiivistä pohdintaa voi tukea monin tavoin. Edellä olevaa ruudukkoa voidaan käyttää tyhjänä, jolloin ruutuihin voi kirjata eri alueille sijoittuvia pohdintoja, kokemuksia ja oppimista. Tärkeintä on keskustelu, joka esimerkiksi tämän ruudukon äärellä käydään kouluttajan/vastuupettajan ja opiskelijan tai opiskelijaryhmän kanssa. Keskeisiä näkökulmia ovat:

- 1) Mitä opiskelija on kuluvana vuonna oppinut, mitkä ovat hänen ajattelussaan keskeisiä näkökulmia ja millaisia ovat olleet hänelle merkitykselliset oppimiskokemukset ja miksi?
- 2) Millaisia haasteita hän tunnistaa opettajaksi kehittymisessään lyhyellä ja pitkällä aikavälillä?
- 3) Miten näiden haasteiden valossa voisi seuraavan vuoden oppimispolkuja ja oppimisympäristöjä suunnata?

## LIITE 8 Osallisuuden dimensiot musiikin opetuksen konteksteissa ja niihin liittyvät ammatillisuuden vaatimukset orkesterin yleisöyhteistyön näkökulmasta

- Esitys/konsertti
  - kohtaaminen, dialogi esiintyjän ja yleisön välillä
  - vaatii esiintyjältä vuorovaikutuksellisia taitoja ja halua olla dialogissa
- Osallistava esitys
  - yleisö osallistuu aktiivisesti esityksen tai sen osan tuottamiseen
  - vaatii esiintyjältä pedagogisia taitoja
- Musiikillisten tietojen/ taitojen opettaminen
  - tavoitteena esityksen ymmärtäminen ja kunnioittaminen
  - vaatii ammatillista pedagogista osaamista ja ryhmäopetustaitoja
- Esityksen teemaan liittyvä pedagoginen työpaja
  - tarkoituksena lisätä kokemuksen syvyyttä ja merkityksellisyyttä osallistavan musiikkikasvatuksen keinoin
  - tavoitteena valtauttaminen ja taiteellinen tasa-arvo osaamistasosta riippumatta
  - vaatii ammatillista pedagogista osaamista ja ryhmäopetustaitoja
- vuorovaikutuksellinen, yhdessä rakennettu esitys, taiteellinen prosessi
  - esityksen ja opetustilanteen raja hämärtyy
  - syvälinen oppiminen taiteesta, ihmisestä. luovuudesta ja vuorovaikutuksesta
  - kokemus, vuorovaikutus, yhteisöllinen esitys
  - vaatii pedagogisen taiteilijan ammattiosaamista



## LIITE 9 Koulutuksen suunnittelussa pohdittavaksi

Oppimiseen ja opettamiseen liittyvät käsitykset (luku 4.1)

- Voiko kuvion 10 hattaroissa olevia asioita opettaa/oppia?
- Miten opiskelija voi havaita edistymistään niissä?
- Kuinka opetusharjoittelun käytänteet tukevat näiden kehittymistä?
- Mitä osallisuus tarkoittaa eri opetuskonteksteissa?
- Millaisia oppimis- ja opetuskäsityksiä oma toimintani opettajana ja opettajien kouluttajana välittää?

Opiskelijan muotoutuva ammatti-identiteetti ja asiantuntijuus (luku 4.2)

- Millä tavoin opiskelijoiden ammatti-identiteetin rakentuminen näkyy ja kuinka siihen liittyviä prosesseja voidaan tukea?
- Millaisia ammatti-identiteetin osa-alueita havaitsen omassa ammatillisessa todellisuudessani?
- Millaisia "ammatillisia heimoja" koulutusyksikössämme on?
- Miten nämä erilaisten heimojen edustajat voivat tukea musiikin opettajaksi opiskelevan ammatti-identiteetin prosessointia?

Oppimisen spiraali musiikkipedagogiksi opiskelun keskiössä (luku 4.3)

- Miten koulutuksemme käytännöt tukevat opiskelijan opettajaksi kasvun reflektiota?
- Miten oppimisympäristöjä ja käytäntöjä voisi kehittää mahdollistamaan tutkivan oppimisen löytöretkiä?
- Mitä ajatuksia musiikin opettamisessa tarvittava tieto ja sen muodot minussa kouluttajana herättävät?
- Mitä on musiikin opettajan asiantuntijuus ja kuinka se näkyy?
- Miten voin kouluttajana tukea opitun todentumista?

Yhteisöllinen oppiminen, oppimisympäristöt ja oppimisen tukeminen (luku 4.4)

- Miten koulutukselliset rakenteemme tukevat yhteisöllisen oppimisen mahdollisuuksia?
- Millaisia oppimisympäristöjä käytössä olevat opetuksen toteutustavat tarjoavat opiskelijalle?
- Millaiset käytänteet organisaatiossamme on opiskelijan oppimisen tukemiseen?
- Millaisia ulottuvuuksia havaitsen omassa opettajuudessani ja kuinka nämä palvelevat opiskelijan oppimista?

Opiskeluvaihe elämäntilanteena ja siihen vaikuttavat tekijät (luku 4.5)

- Tunnistammeko kuvioissa 16 ja 17 kuvattuja ilmiöitä opiskelijoidemme prosesseissa?
- Millaisia tunteita ja ajatuksia ne herättävät minussa opettajana?
- Miten opiskelijan autonomian kehittymistä ja oppimisesta vastuun ottamista voi tukea?
- Voiko opiskelija itse suunnata oppimistaan ja miten tätä voisi tukea?

- 1 KOSTIAINEN, EMMA, Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena. - Communication as a dimension of vocational competence. 305 p. Summary 4 p. 2003.
- 2 SEPPÄLÄ, ANTTI, Todellisuutta kuvaamassa - todellisuutta tuottamassa. Työ ja koti television ja vähän radionkin uutisissa. - Describing reality - producing reality. Discourses of work and home in television and on a small scale in radio news. 211 p. Summary 3 p. 2003.
- 3 GERLANDER, MAIJA, Jännitteet lääkärin ja potilaan välisessä viestintäsuhteessa. - Tensions in the doctor-patient communication and relationship. 228 p. Summary 6 p. 2003.
- 4 LEHIKONEN, TAISTO, Religious media theory - Understanding mediated faith and christian applications of modern media. - Uskonnollinen mediateoria: Modernin median kristilliset sovellukset. 341 p. Summary 5 p. 2003.
- 5 JARVA, VESA, Venäläisperäisyys ja ekspressiivisyys suomen murteiden sanastossa. - Russian influence and expressivity in the lexicon of Finnish dialects. 215 p. 6 p. 2003.
- 6 USKALI, TURO, "Älä kirjoita itseäsi ulos" Suomalaisen Moskovan-kirjeenvaihtajuuden alkutaival 1957-1975. - "Do not write yourself out" The beginning of the Finnish Moscow-correspondency in 1957-1975. 484 p. Summary 4 p. 2003.
- 7 VALKONEN, TARJA, Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukioikäisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. - Assessing speech communication skills. Perspectives on presentation and group communication skills among upper secondary school students. 310 p. Summary 7 p. 2003.
- 8 TAMPERE, KAJA, Public relations in a transition society 1989-2002. Using a stakeholder approach in organisational communications and relation analyses. 137 p. 2003.
- 9 EEROLA, TUOMAS, The dynamics of musical expectancy. Cross-cultural and statistical approaches to melodic expectations. - Musiikillisten odotusten tarkastelu kulttuurien välisen vertailujen ja tilastollisten mallien avulla. 84 p. (277 p.) Yhteenveto 2 p. 2003.
- 10 PAAANANEN, PIIRKKO, Monta polkua musiikkiin. Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatio-tehtävissä ikävuosina 6-11. - Many paths to music. The development of basic structures of tonal music in music production and improvisation at the age of 6-11 years. 235 p. Summary 4 p. 2003.
- 11 LAAKSAMO, JOUKO, Musiikillisten karakterien metamorfoosi. Transformaatio- ja metamorfoosisprosessit Usko Meriläisen tuotannossa vuosina 1963-86. - "Metamorphosis of musical characters". Transformation and metamorphosis processes in the works of Usko Meriläinen during 1963-86. 307 p. Summary 3 p. 2004.
- 12 RAUTIO, RIITTA, *Fortspinnungstypus* Revisited. Schemata and prototypical features in J. S. Bach's Minor-Key Cantata Aria Introductions. - Uusi katsaus kehitysmuotoon. Skeemat ja prototyyppiset piirteet J. S. Bachin kantaattien molliarioiden alkusoitoissa. 238 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 13 MÄNTYLÄ, KATJA, Idioms and language users: the effect of the characteristics of idioms on their recognition and interpretation by native and non-native speakers of English. - Idiomien ominaisuuksien vaikutus englannin idiomien ymmärtämiseen ja tulkintaan syntyperäisten ja suomea äidinkielenään puhuvien näkökulmasta. 239 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 14 MIKKONEN, YRJÖ, On conceptualization of music. Applying systemic approach to musicological concepts, with practical examples of music theory and analysis. - Musiikin käsitteellistämisestä. Systemisen tarkastelutavan soveltaminen musikologisiin käsitteisiin sekä käytännön esimerkkejä musiikin teoriasta ja analyysistä. 294 p. Yhteenveto 10 p. 2004.
- 15 HOLM, JAN-MARKUS, Virtual violin in the digital domain. Physical modeling and model-based sound synthesis of violin and its interactive application in virtual environment. - Virtuaalinen viulu digitaalisella alueella. Viulun fyysikaalinen mallintaminen ja mallipohjainen äänisynteesi sekä sen vuorovaikutteinen soveltaminen virtuaalitodellisuus ympäristössä. 74 p. (123 p.) Yhteenveto 1 p. 2004.
- 16 KEMP, CHRIS, Towards the holistic interpretation of musical genre classification. - Kohti musiikin genreluokituksen kokonaisvaltaista tulkintaa. 302 p. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 17 LEINONEN, KARI, Finlandssvenskt sje-, tje- och s-ljud i kontrastiv belysning. 274 p. Yhteenveto 4 p. 2004.
- 18 MÄKINEN, EEVA, Pianisti cembalistina. Cembalotekniikka cembalonsoittoa aloittavan pianistin ongelmana. - The Pianist as cembalist. Adapting to harpsichord technique as a problem for pianists beginning on the harpsichord. 189 p. Summary 4 p. 2004.
- 19 KINNUNEN, MAURI, Herätysliike kahden kulttuurin rajalla. Lestadiolaisuus Karjalassa 1870-1939. - The Conviction on the boundary of two cultures. Laestadianism in Karelia in 1870-1939. 591 p. Summary 9 p. 2004.
- 20 Лилия Сибберг, "БЕЛЫЕ ЛИЛИИ". ГЕНЕЗИС ФИНСКОГО МИФА В БОЛГАРИИ. РОЛЬ РУССКОГО ФЕННОИЛЬСТВА. ФИНСКО-БОЛГАРСКИЕ КОНТАКТЫ И ПОСРЕДНИКИ С КОНЦА XIX ДО КОНЦА XX ВЕКА. 284 с. - "Belye lilii". Genezis finskogo mifa v Bolgarii. Rol' russkogo fennoil'stva. Finsko-bolgarskie kontakty i posredniki s konca XIX do konca XX veka. 284 p. Yhteenveto 2 p. 2004.

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES

- 21 FUCHS, BERTOLD, Phonetische Aspekte einer Didaktik der Finnischen Gebärdensprache als Fremdsprache. - Suomalainen viittomakieli vieraana kielenä. Didaktinen fonetiikka. 476 p. Yhteenveto 14 p. 2004.
- 22 JÄÄSKELÄINEN, PETRI, Instrumentatiivisuus ja nykysuomen verbinjohto. Semanttinen tutkimus. - Instrumentality and verb derivation in Finnish. A semantic study. 504 p. Summary 5 p. 2004.
- 23 MERTANEN TOMI, Kahdentoista markan kapi-na? Vuoden 1956 yleislakko Suomessa. - A Rebellion for Twelve Marks? - The General Strike of 1956 in Finland. 399 p. Summary 10 p. 2004.
- 24 MALHERBE, JEAN-YVES, L'œuvre de fiction en prose de Marcel Thiry : une lecture d'inaboutissements. 353 p. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 25 KUHNA, MATTI, Kahden maailman välissä. Marko Tapion *Arktinen hysteria* Väinö Linnan haastajana. - Between two worlds. Marko Tapio's *Arktinen hysteria* as a challenger to Väinö Linna. 307p. Summary 2 p. 2004.
- 26 VALTONEN, HELI, Minäkuvat, arvot ja menta-liteetit. Tutkimus 1900-luvun alussa syntynei-den toimihenkilönaisten omaelämäkertoista. - Self-images, values and mentalities. An autobiographical study of white collar women in twentieth century Finland. 272 p. Summary 6 p. 2004.
- 27 PUSZTAL, BERTALAN, Religious tourists. Constructing authentic experiences in late modern hungarian catholicism. - Uskontotu-ristit. Autenttisen elämyksen rakentaminen myöhäismodernissa unkarilaisessa katoli-suudessa. 256 p. Yhteenveto 9 p. Summary in Hungarian 9 p. 2004.
- 28 PÄÄJOKI, TARJA, Taide kulttuurisena kohtaamispaiikkana taidekavatuksessa. - The arts as a place of cultural encounters in arts education. 125 p. Summary 3 p. 2004.
- 29 JUPPI, PIRITA, "Keitä me olemme? Mitä me haluamme?" Eläinoikeusliike määrittely-kamppailun, marginalisoinnin ja moraalisen paniikin kohteena suomalaisessa sanomaleh-distössä. - "Who are we? What do we want?" The animal rights movement as an object of discursive struggle, marginalization and moral panic in Finnish newspapers. 315 p. Summary 6 p. 2004.
- 30 HOLMBERG, JUKKA, Etusivun politiikkaa. Yhteiskunnallisten toimijoiden representointi suomalaisissa sanomalehti uutisissa 1987-2003. - Front page politics. Representation of societal actors in Finnish newspapers' news articles in 1987-2003. 291 p. Summary 2 p. 2004.
- 31 LAGERBLOM, KIMMO, Kaukana Kainuussa, valtavyälän varrella. Etnologinen tutkimus Kontiomäen rautatieläisyhteisön elinkaaresta 1950 - 1972. - Far, far away, nearby a main passage. An ethnological study of the life spans of Kontiomäki railtown 1950 - 1972. 407 p. Summary 2 p. 2004.
- 32 HAKAMÄKI, LEENA, Scaffolded assistance provided by an EFL teacher during whole-class interaction. - Vieraan kielen opettajan antama oikea-aikainen tuki luokkahuoneessa. 331 p. Yhteenveto 7 p. 2005.
- 33 VIERGUTZ, GUDRUN, Beiträge zur Geschichte des Musikunterrichts an den Gelehrtschulen der östlichen Ostseeregion im 16. und 17. Jahrhundert. - Latinankoulujen musiikinopetuksen historiasta itäisen Itämeren rannikkokaupungeissa 1500- ja 1600-luvuilla. 211 p. Yhteenveto 9 p. 2005.
- 34 NIKULA, KAISU, Zur Umsetzung deutscher Lyrik in finnische Musik am Beispiel Rainer Maria Rilke und Einjuhani Rautavaara. - Saksalainen runous suomalaisessa musiikissa, esimerkkinä Rainer Maria Rilke ja Einjuhani Rautavaara. 304 p. Yhteenveto 6 p. 2005.
- 35 SYVÄNEN, KARI, Vastatunteiden dynamiikka musiikkiterapiassa. - Counter emotions dynamics in music therapy. 186 p. Summary 4 p. 2005.
- 36 ELORANTA, JARI & OJALA, JARI (eds), East-West trade and the cold war. 235 p. 2005.
- 37 HILTUNEN, KAISA, Images of time, thought and emotions: Narration and the spectator's experience in Krzysztof Kieslowski 's late fiction films. - Ajan, ajattelun ja tunteiden kuvia. Kerronta ja katsojan kokemus Krzysztof Kieslowskin myöhäisfiktiossa. 203 p. Yhteenveto 5 p. 2005.
- 38 AHONEN, KALEVI, From sugar triangle to cotton triangle. Trade and shipping between America and Baltic Russia, 1783-1860. 572 p. Yhteenveto 9 p. 2005.
- 39 UTRIAINEN, JAANA, A gestalt music analysis. Philosophical theory, method, and analysis of Iégor Reznikoff's compositions. - Hahmope-rustainen musiikkianalyysi. Hahmofilosofin teoria, metodi ja musiikkianalyysi Iégor Reznikoffin sävellyksistä. 222 p. Yhteenveto 3 p. 2005.
- 40 MURTORINNE, ANNAMARI, *Tuskan hauskaa!* Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdek-sännellä luokalla. - Painfully fun! Towards reflective writing process. 338 p. 2005.
- 41 TUNTURI, ANNA-RIITTA, Der Pikareske Roman als Katalysator in Geschichtlichen Abläufen. Erzählerische Kommunikationsmodelle in *Das Leben des Lazarillo von Tormes*, bei Thomas Mann und in Einigen Finnischen Romanen. 183 p. 2005.
- 42 LUOMA-AHO, VILMA, Faith-holders as Social Capital of Finnish Public Organisations. - Luottojoukot - Suomalaisten julkisten organisaatioiden sosiaalista pääomaa. 368 p. Yhteenveto 8 p. 2005.



- 43 PENTTINEN, ESA MARTTI, Kielioppi virheiden varjossa. Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa. - Grammar in the shadow of mistakes. The role of linguistic knowledge in general upper secondary school German grammar instruction. 153 p. Summary 2 p. Zusammenfassung 3 p. 2005.
- 44 KAIVAPALU, ANNEKATRIN, Lähdekieli kielenoppimisen apuna. - Contribution of L1 to foreign language acquisition. 348 p. Summary 7 p. 2005.
- 45 SALAVUO, MIikka, Verkkoavusteinen opiskelu yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelukulttuurissa - Network-assisted learning in the learning culture of university music education. 317 p. Summary 5 p. 2005.
- 46 MAIJALA, JUHA, Maaseutuyhteisön kriisi-1930-luvun pula ja pakkojuutokaupat paikallisena ilmiönä Kalajokilaaksossa. - Agricultural society in crisis - the depression of the 1930s and compulsory sales as a local phenomenon in the basin of the Kalajoki-river. 242 p. Summary 4 p. 2005.
- 47 JOUHKI, JUUKA, Imagining the Other. Orientalism and occidentalism in Tamil-European relations in South India. -Tulkintoja Toiseudesta. Orientalismi ja oksidentalismi tamileiden ja eurooppalaisten välisissä suhteissa Etelä-Intiassa. 233 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 48 LEHTO, KEIJO, Aatteista arkeen. Suomalaisten seitsenpäiväisten sanomalehtien linjapaperien synty ja muutos 1971-2005. - From ideologies to everyday life. Editorial principles of Finnish newspapers, 1971-2005. 499 p. Summary 3 p. 2006.
- 49 VALTONEN, HANNU, Tavallisesta kuriositeetiksi. Kahden Keski-Suomen Ilmailumuseon Messerschmitt Bf 109 -lentokoneen museoarvo. - From Commonplace to curiosity - The Museum value of two Messerschmitt Bf 109 -aircraft at the Central Finland Aviation Museum. 104 p. 2006.
- 50 KALLINEN, KARI, Towards a comprehensive theory of musical emotions. A multi-dimensional research approach and some empirical findings. - Kohti kokonaisvaltaista teoriaa musiikillisista emootioista. Moniulotteinen tutkimuslähestymistapa ja empiirisiä havain- toja. 71 p. (200 p.) Yhteenveto 2 p. 2006.
- 51 ISKANUS, SANNA, Venäjänkielisten maahan- muuttajapiskelijöiden kieli-identiteetti. - Language and identity of Russian-speaking students in Finland. 264 p. Summary 5 p. Реферат 6 с. 2006.
- 52 HEINÄNEN, SEIJA, Käsityö - taide - teollisuus. Näkemyksiä käsityöstä taideiteollisuuteen 1900-luvun alun ammatti- ja aikakausleh- dissä. - Craft - Art - Industry: From craft to industrial art in the views of magazines and trade publications of the early 20th Century. 403 p. Summary 7 p. 2006.
- 53 KAIVAPALU, ANNEKATRIN & PRUULLI, KÜLVI (eds), Lähivertailuja 17. - Close comparisons. 254 p. 2006.
- 54 ALATALO, PIRJO, Directive functions in intra- corporate cross-border email interaction. - Direktiiviset funktiot monikansallisen yrityksen englanninkielisessä sisäisessä sähköpostiviestinnässä. 471 p. Yhteenveto 3 p. 2006.
- 55 KISANTAL, TAMÁS, „...egy tömegmészárlásról mi értelmes dolgot lehetne elmondani?” Az ábrázolásmód mint történelemkonceptió a holokauszt-irodalomban. - „...there is nothing intelligent to say about a massacre”. The representational method as a conception of history in the holocaust-literature. 203 p. Summary 4 p. 2006.
- 56 MATIKAINEN, SATU, Great Britain, British Jews, and the international protection of Romanian Jews, 1900-1914: A study of Jewish diplomacy and minority rights. - Britannia, Britannian juutalaiset ja Romanian juutalaisten kansain- välinen suojele, 1900-1914: Tutkimus juuta- laisesta diplomatiasta ja vähemmistöoikeuk- sista. 237 p. Yhteenveto 7 p. 2006.
- 57 HÄNNINEN, KIRSI, Visiosta toimintaan. Museoi- den ympäristökasvatus sosiokulttuurisena jatkumona, säätelymekanismina ja innovatiivisena viestintänä. - From vision to action. Environmental education in museums as a socio-cultural continuum, regulating mechanism, and as innovative communication 278 p. Summary 6 p. 2006.
- 58 JOENSUU, SANNA, Kaksi kuvaa työntekijästä. Sisäisen viestinnän opit ja postmoderni näkö- kulma. - Two images of an employee; internal communication doctrines from a postmodern perspective. 225 p. Summary 9 p. 2006.
- 59 KOSKIMÄKI, JOUNI, Happiness is... a good transcription - Reconsidering the Beatles sheet music publications. - Onni on... hyvä transkriptio - Beatles-nuottijulkaisut uudelleen arvioituna. 55 p. (320 p. + CD). Yhteenveto 2 p. 2006.
- 60 HIETAHARJU, MIKKO, Valokuvan voi repiä. Valokuvan rakenne-elementit, käyttöym- päristöt sekä valokuvatulkinnan syntyminen. - Tearing a photograph. Compositional elements, contexts and the birth of the interpretation. 255 p. Summary 5 p. 2006.
- 61 JÄMSÄNEN, AULI, Matrikkeliarteilijaksi valikoituminen. Suomen Kuvaamataiteilijat -hakuteoksen (1943) kriteerit. - Prerequisites for being listed in a biographical encyclopedia criteria for the Finnish Artists Encyclopedia of 1943. 285 p. Summary 4 p. 2006.
- 62 HOKKANEN, MARKKU, Quests for Health in Colonial Society. Scottish missionaries and medical culture in the Northern Malawi region, 1875-1930. 519 p. Yhteenveto 9 p. 2006.

- 63 RUUSKANEN, ESA, Viholliskuviin ja viranomaisiin vetoamalla vaiennetut työväentalot. Kuinka Pohjois-Savon Lapuan liike sai nimismiehet ja maaherran sulkemaan 59 kommunistista työväentaloa Pohjois-Savossa vuosina 1930-1932. - The workers' halls closed by scare-mongering and the use of special powers by the authorities. 248 p. Summary 5 p. 2006.
- 64 VARDJA, MERIKE, Tegelaskategoriad ja tegelase kujutamise vahendid Väinö Linna romaanis "Tundmatu sõdur". - Character categories and the means of character representation in Väinö Linna's Novel *The Unknown Soldier*. 208 p. Summary 3 p. 2006.
- 65 TAKÁTS, JÓZSEF, Módszertani berek. Írások az irodalomtörténet-írásról. - The Grove of Methodology. Writings on Literary Historiography. 164 p. Summary 3 p. 2006.
- 66 MIKKOLA, LEENA, Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa. - Meanings of social support in patient-nurse interaction. 260 p. Summary 3 p. 2006.
- 67 SAARIKALLIO, SUVI, Music as mood regulation in adolescence. - Musiikki nuorten tunteiden säätelyä. 46 p. (119 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 68 HUJANEN, ERKKI, Lukijakunnan rajamailla. Sanomalehden muuttuvat merkitykset arjessa. - On the fringes of readership. The changing meanings of newspaper in everyday life. 296 p. Summary 4 p. 2007.
- 69 TUOKKO, Eeva, Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin linkitetty tulokset. - What level do pupils reach in English at the end of the comprehensive school? National assessment results linked to the common European framework. 338 p. Summary 7 p. Sammanfattning 1 p. Tiivistelmä 1 p. 2007.
- 70 TUUKKA, TIMO, "Kekkonen konstit". Urho Kekkonen historia- ja politiikkakäsitykset teoriasta käytäntöön 1933-1981. - "Kekkonen's way". Urho Kekkonen's conceptions of history and politics from theory to practice, 1933-1981. 413 p. Summary 3 p. 2007.
- 71 Humanistista kirjoja. 145 s. 2007.
- 72 NIEMINEN, LEA, A complex case: a morphosyntactic approach to complexity in early child language. 296 p. Tiivistelmä 7 p. 2007.
- 73 TORVELAINEN, PÄIVI, Kaksivuotiaiden lasten fonologisen kehityksen variaatio. Puheen ymmärrettävyyden sekä sananmuotojen tavoittelun ja tuottamisen tarkastelu. - Variation in phonological development of two-year-old Finnish children. A study of speech intelligibility and attempting and production of words. 220 p. Summary 10 p. 2007.
- 74 SIITONEN, MARKO, Social interaction in online multiplayer communities. - Vuorovaikutus verkkopeliyhteisöissä. 235 p. Yhteenveto 5 p. 2007.
- 75 SIJERNVALL-JÄRVI, BIRGITTA, Kartanoarkkitehtuuri osana Tandefelt-suvun elämäntapaa. - Manor house architecture as part of the Tandefelt family's lifestyle. 231 p. 2007.
- 76 SULKUNEN, SARI, Text authenticity in international reading literacy assessment. Focusing on PISA 2000. - Tekstien autenttisuus kansainvälisissä lukutaidon arviointitutkimuksissa: PISA 2000. 227 p. Tiivistelmä 6 p. 2007.
- 77 KÖSZEGHY, PÉTER, Magyar Alkibiadés. Balassi Bálint élete. - The Hungarian Alcibiades. The life of Bálint Balass. 270 p. Summary 6 p. 2007.
- 78 MIKKONEN, SIMO, State composers and the red courtiers - Music, ideology, and politics in the Soviet 1930s - Valtion säveltäjiä ja punaisia hoviherroja. Musiikki, ideologia ja politiikka 1930-luvun Neuvostoliitossa. 336 p. Yhteenveto 4 p. 2007.
- 79 SIVUNEN, ANU, Vuorovaikutus, viestintä-tekniologia ja identifiointuminen hajautetuissa tiimeissä. - Social interaction, communication technology and identification in virtual teams. 251 p. Summary 6 p. 2007.
- 80 LAPPI, TIINA-RIITTA, Neuvottelu tilan tulkinnoista. Etnologinen tutkimus sosiaalisen ja materiaalisesta ympäristön vuorovaikutuksesta jyvaskyläläisissä kaupunkipuhunnoissa. - Negotiating urban spatiality. An ethnological study on the interplay of social and material environment in urban narrations on Jyväskylä. 231 p. Summary 4 p. 2007.
- 81 HUHTAMÄKI, ÜLLA, "Heittäydä vapauteen". Avantgarde ja Kauko Lehtisen taiteen murros 1961-1965. - "Fling yourself into freedom!" The Avant-Garde and the artistic transition of Kauko Lehtinen over the period 1961-1965. 287 p. Summary 4 p. 2007.
- 82 KELA, MARIA, Jumalan kasvot suomeksi. Metaforisaatio ja erään uskonnollisen ilmauksen synty. - God's face in Finnish. Metaphorisation and the emergence of a religious expression. 275 p. Summary 5 p. 2007.
- 83 SAAKINEN, TAINA, Quality on the move. Discursive construction of higher education policy from the perspective of quality. - Laatu liikkeessä. Korkeakoulupolitiikan diskursiivinen rakentuminen laadun näkökulmasta. 90 p. (176 p.) Yhteenveto 4 p. 2007.
- 84 MÄKILÄ, KIMMO, Tuhoa, tehoa ja tuhlausta. Helsingin Sanomien ja New York Timesin ydinaseuutisoinnin tarkastelua diskurssi-analyttisestä näkökulmasta 1945-1998.

J Y V Ä S K Y L Ä S T U D I E S I N H U M A N I T I E S

- "Powerful, Useful and Wasteful". Discourses of Nuclear Weapons in the New York Times and Helsingin Sanomat 1945-1998. 337 p. Summary 7 p. 2007.
- 85 KANTANEN, HELENA, Stakeholder dialogue and regional engagement in the context of higher education. - Yliopistojen sidosryhmävuoropuhelu ja alueellinen sitoutuminen. 209 p. Yhteenveto 8 p. 2007.
- 86 ALMONKARI, MERJA, Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa. - Social anxiety in study-related communication situations. 204 p. Summary 4 p. 2007.
- 87 VALENTINI, CHIARA, Promoting the European Union. Comparative analysis of EU communication strategies in Finland and in Italy. 159 p. (282 p.) 2008.
- 88 PULKKINEN, HANNU, Uutisten arkkitehtuuri - Sanomalehden ulkoasun rakenteiden järjestys ja jousto. - The Architecture of news. Order and flexibility of newspaper design structures. 280 p. Yhteenveto 5 p. 2008.
- 89 MERILÄINEN, MERJA, Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa - rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi. - Diverse Children in English Immersion: Tools for Supporting Teaching Arrangements. 197 p. 2008.
- 90 VARES, MARI, The question of Western Hungary/Burgenland, 1918-1923. A territorial question in the context of national and international policy. - Länsi-Unkarin/Burgenlandin kysymys 1918-1923. Aluekysymys kansallisen ja kansainvälisen politiikan kontekstissa. 328 p. Yhteenveto 8 p. 2008.
- 91 ALA-RUONA, ESA, Alkuarviointi kliinisenä käytäntönä psyykkisesti oireilevien asiakkaiden musiikkiterapiassa - strategioita, menetelmiä ja apukeinoja. - Initial assessment as a clinical procedure in music therapy of clients with mental health problems - strategies, methods and tools. 155 p. 2008.
- 92 ORAVALA, JUHA, Kohti elokuvallista ajattelua. Virtuaalisen todellisen ontologia Gilles Deleuzen ja Jean-Luc Godardin elokuvakäsityksissä. - Towards cinematic thinking. The ontology of the virtually real in Gilles Deleuze's and Jean-Luc Godard's conceptions of cinema. 184 p. Summary 6 p. 2008.
- 93 KECSKEMÉTI, ISTVÁN, Papyrusesta megabitteihin. Arkisto- ja valokuvakokoelmien konservoinnin prosessin hallinta. - From papyrus to megabytes: Conservation management of archival and photographic collections. 277 p. 2008.
- 94 SUNI, MINNA, Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. - Second language in interaction: sharing linguistic resources in the early stage of second language acquisition. 251 p. Summary 9 p. 2008.
- 95 N. PÁL, JÓZSEF, Modernség, progresszió, Ady Endre és az Ady-Rákosi vita. Egy konfliktusos eszmetörténeti pozíció természetete és következményei. 203 p. Summary 3 p. 2008.
- 96 BARTIS, IMRE, „Az igazság ismérve az, hogy igaz”. Etika és nemzeti identitás Sütő András Anyám könnyű álmot ígér című művében és annak recepciójában. 173 p. Summary 4 p. 2008.
- 97 RANTA-MEYER, TUIRE, Nulla dies sine linea. Avauksia Erkki Melartinin vaikutteisiin, verkostoihin ja vastaanottoon henkilö- ja reseptiohistoriallisena tutkimuksena. - *Nulla dies sine linea*: A biographical and reception-historical approach to Finnish composer Erkki Melartin. 68 p. Summary 6 p. 2008.
- 98 KOIVISTO, KEIJO, Itsenäisen Suomen kanta-aliupseeriston synty, koulutus, rekrytointitausta ja palvelusehdot. - The rise, education, the background of recruitment and conditions of service of the non-commissioned officers in independent Finland. 300 p. Summary 7 p. 2008.
- 99 KISS, MIKLÓS, Between narrative and cognitive approaches. Film theory of non-linearity applied to Hungarian movies. 198 p. 2008.
- 100 RUUSUNEN, AIMO, Todeksi uskottua. Kansandemokraattinen Neuvostoliitto-journalismi rajapinnan tulkina vuosina 1964-1973. - Believed to be true. Reporting on the USSR as interpretation of a boundary surface in pro-communist partisan journalism 1964-1973. 311 p. Summary 4 p. 2008.
- 101 HÄRMÄLÄ, MARITA, Riittääkö *Ett ögonblick* näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näytötutkinnoissa. - Is *Ett ögonblick* a sufficient demonstration of the language skills required in the qualification of business and administration? Language assessment in competence-based qualifications for adults. 318 p. Summary 4 p. 2008.
- 102 COELHO, JACQUES, The vision of the cyclops. From painting to video ways of seeing in the 20th century and through the eyes of Man Ray. 538 p. 2008.
- 103 BREWIS, KIELO, Stress in the multi-ethnic customer contacts of the Finnish civil servants: Developing critical pragmatic intercultural professionals. - Stressin kokemus suomalaisen viranomaisten monietnisissä asiakaskontaktteissa: kriittis-pragmaattisen kulttuurivälisen ammattitaidon kehittäminen. 299 p. Yhteenveto 4 p. 2008.
- 104 BELIK, ZHANNA, The Peshekhonovs' Workshop: The Heritage in Icon Painting. 239 p. [Russian]. Summary 7 p. 2008.
- 105 MOILANEN, LAURA-KRISTINA, Talonpoikaisuus, säädyllisyys ja suomalaisuus 1800- ja 1900-lukujen vaihteen suomenkielisen proosan kertomana. - Peasant values, estate society and the Finnish in late nineteenth- and early

- and early twentieth-century narrative literature. 208 p. Summary 3 p. 2008.
- 106 PÄÄRNILÄ, OSSI, Hengen hehkusta tietostrategioihin. Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan viisi vuosikymmentä. 110 p. 2008.
- 107 KANGASNIEMI, JUKKA, Yksinäisyyden kokemuksen avainkomponentit Yleisradion tekstitelevisiion Nuorten palstan kirjoituksissa. - The key components of the experience of loneliness on the Finnish Broadcasting Company's (YLE) teletext forum for adolescents. 388 p. 2008.
- 108 GAJDÓ, TAMÁS, Színháztörténeti metszetek a 19. század végétől a 20. század közepéig. - Segments of theatre history from the end of the 19th century to the middle of the 20th century. 246 p. Summary 2 p. 2008.
- 109 CATANI, JOHANNA, Yritystapahtuma kontekstina ja kulttuurisena kokemuksena. - Corporate event as context and cultural experience. 140 p. Summary 3 p. 2008.
- 110 MAHLAMÄKI-KAISTINEN, RIIKKA, Mätänevän velhon taidejulistus. Intertekstuaalisen ja -figuraalisen aineiston asema Apollinairen L'Enchanteur pourrissant teoksen tematikassa ja symboliikassa. - Pamphlet of the rotten sorcerer. The themes and symbols that intertextuality and interfigurality raise in Apollinaire's prose work L'Enchanteur pourrissant. 235 p. Résumé 4 p. 2008.
- 111 PIETILÄ, JYRKI, Kirjoitus, juttu, tekstilementti. Suomalainen sanomalehtijournalismi juttutyypin kehityksen valossa printtimedian vuosina 1771-2000. - Written Item, Story, Text Element. Finnish print journalism in the light of the development of journalistic genres during the period 1771-2000. 779 p. Summary 2 p. 2008.
- 112 SAUKKO, PÄIVI, Musiikkiterapian tavoitteet lapsen kuntoutusprosessissa. - The goals of music therapy in the child's rehabilitation process. 215 p. Summary 2 p. 2008.
- 113 LASSILA-MERISALO, MARIA, Faktan ja fiktion rajamailla. Kaunokirjallisen journalismin poetiikka suomalaisissa aikakauslehdissä. - On the borderline of fact and fiction. The poetics of literary journalism in Finnish magazines. 238 p. Summary 3 p. 2009.
- 114 KNUUTINEN, ULLA, Kulttuurihistoriallisten materiaalien menneisyys ja tulevaisuus. Konservoinnin materiaalitutkimuksen heritologiset funktiot. - The heritological functions of materials research of conservation. 157 p. (208 p.) 2009.
- 115 NIIRANEN, SUSANNA, «Miroir de mérite». Valeurs sociales, rôles et image de la femme dans les textes médiévaux des *troubairitz*. - "Arvokkuuden peili". Sosiaaliset arvot, roolit ja naiskuva keskiaikaisissa *troubairitz*-teksteissä. 267 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 116 ARO, MARI, Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning. - Puhujat ja tekijät. Polyfonia ja agenttiivisuus lasten kielenoppimiskäsityksissä. 184 p. Yhteenveto 5 p. 2009.
- 117 JANTUNEN, TOMMI, Tavu ja lause. Tutkimuksia kahden sekventiaalisen perusyksikön olemuksesta suomalaisessa viittomakielessä. - Syllable and sentence. Studies on the nature of two sequential basic units in Finnish Sign Language. 64 p. 2009.
- 118 SÄRKKÄ, TIMO, Hobson's Imperialism. A Study in Late-Victorian political thought. - J. A. Hobsonin imperialismi. 211 p. Yhteenveto 11 p. 2009.
- 119 LAIHONEN, PETTERI, Language ideologies in the Romanian Banat. Analysis of interviews and academic writings among the Hungarians and Germans. 51 p. (180 p) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 120 MÁTYÁS, EMESE, Sprachlernspiele im DaF-Unterricht. Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen. 399 p. 2009.
- 121 PARACZKY, ÁGNES, Näkeekö taitava muusikko sen minkä kuulee? Melodiadiktaatin ongelmat suomalaisessa ja unkarilaisessa taidemuusiikin ammattikoulutuksessa. - Do accomplished musicians see what they hear? 164 p. Magyar nyelvű összefoglaló 15 p. Summary 4 p. 2009.
- 122 ELOMAA, EEVA, Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen. - Cheers to the textbook! Theoretical and practical considerations on enhancing foreign language textbook design. 307 p. Zusammenfassung 1 p. 2009.
- 123 HELLE, ANNA, Jäljet sanoissa. Jälkistrukturalistisen kirjallisuuskäsityksen tulo 1980-luvun Suomeen. - Traces in the words. The advent of the poststructuralist conception of literature to Finland in the 1980s. 272 p. Summary 2 p. 2009.
- 124 PIMIÄ, TENHO ILARI, Tähtäin idässä. Suomalainen sukukansojen tutkimus toisessa maailmansodassa. - Setting sights on East Karelia: Finnish ethnology during the Second World War. 275 p. Summary 2 p. 2009.
- 125 VUORIO, KAIJA, Sanoma, lähettäjä, kulttuuri. Lehdistöhistorian tutkimustraditiot Suomessa ja median rakennemuutos. - Message, sender, culture. Traditions of research into the history of the press in Finland and structural change in the media. 107 p. 2009.
- 126 BENE, ADRIÁN, Egyén és közösség. Jean-Paul Sartre *Critique de la raison dialectique* című műve a magyar recepció tükrében. - Individual and community. Jean-Paul Sartre's

- Critique of dialectical reason* in the mirror of the Hungarian reception. 230 p. Summary 5 p. 2009.
- 127 DRAKE, MERJA, Terveysviestinnän kipupisteitä. Terveystiedon tuottajat ja hankkijat Internetissä. - At the interstices of health communication. Producers and seekers of health information on the Internet. 206 p. Summary 9 p. 2009.
- 128 ROUHIAINEN-NEUNHÄUSERER, MAIJASTIINA, Johtajan vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen. Johtamisen viestintähaasteet tietoperustaisessa organisaatiossa. - The interpersonal communication competence of leaders and its development. Leadership communication challenges in a knowledge-based organization. 215 p. Summary 9 p. 2009.
- 129 VAARALA, HEIDI, Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovelista? - From strange to familiar: how do learners of Finnish discuss the modern short story? 317 p. Summary 10 p. 2009.
- 130 MARJANEN, KAARINA, The Belly-Button Chord. Connections of pre-and postnatal music education with early mother-child interaction. - Napasointu. Pre- ja postnataalin musiikkikasvatuksen ja varhaisen äiti-vauva-vuorovaikutuksen yhteydet. 189 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 131 BÖHM, GÁBOR, Önéletírás, emlékezet, elbeszélés. Az emlékező próza hermeneutikai aspektusai az önéletírás-kutatás újabb eredményei tükrében. - Autobiography, remembrance, narrative. The hermeneutical aspects of the literature of remembrance in the mirror of recent research on autobiography. 171 p. Summary 5 p. 2009.
- 132 LEPPÄNEN, SIRPA, PITKÄNEN-HUHTA, ANNE, NIKULA, TARJA, KYTÖLÄ, SAMU, TÖRMÄKANGAS, TIMO, NISSINEN, KARI, KÄÄNTÄ, LEILA, VIRKKULA, TIINA, LAITINEN, MIKKO, PAHTA, PÄIVI, KOSKELA, HEIDI, LÄHDESMÄKI, SALLA & JOUSMÄKI, HENNA, Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: Käyttö, merkitys ja asenteet. - National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes. 365 p. 2009.
- 133 HEIKKINEN, OLLI, Äänitemoodi. Äänite musiikillisessa kommunikaatiossa. - Recording Mode. Recordings in Musical Communication. 149 p. 2010.
- 134 LÄHDESMÄKI, TUULI (ED.), Gender, Nation, Narration. Critical Readings of Cultural Phenomena. 105 p. 2010.
- 135 MIKKONEN, INKA, "Olen sitä mieltä, että". Lukiolaisten yleisönasastotekstien rakenne ja argumentointi. - "In my opinion..." Structure and argumentation of letters to the editor written by upper secondary school students. 242 p. Summary 7 p. 2010.
- 136 NIEMINEN, TOMMI, Lajien synty. Tekstilaji kielitieteen semioottisessa metateoriassa. - Origin of genres: Genre in the semiotic metatheory of linguistics. 303 p. Summary 6 p. 2010.
- 137 KÄÄNTÄ, LEILA, Teacher turn allocation and repair practices in classroom interaction. A multisemiotic perspective. - Opettajan vuoronanto- ja korjauskäytännöt luokkahuonevuorovaikutuksessa: multisemioottinen näkökulma. 295 p. Yhteenveto 4 p. 2010. HUOM: vain verkkoversiona.
- 138 SAARIMÄKI, PASI, Naimisen normit, käytännöt ja konfliktit. Esiaviollinen ja aviollinen seksuaalisuus 1800-luvun lopun keskisuomalaisella maaseudulla. - The norms, practices and conflicts of sex and marriage. Premarital and marital sexual activity in rural Central Finland in the late nineteenth century. 275 p. Summary 12 p. 2010.
- 139 KUUVA, SARI, Symbol, Munch and creativity: Metabolism of visual symbols. - Symboli, Munch ja luovuus - Visuaalisten symbolien metabolismi. 296 p. Yhteenveto 4 p. 2010.
- 140 SKANIAKOS, TERHI, Discoursing Finnish rock. Articulations of identities in the Saimaailmiö rock documentary. - Suomi-rockin diskursseja. Identiteettien artikulaatioita Saimaailmiö rockdokumenttielokuvassa. 229 p. 2010.
- 141 KAUPPINEN, MERJA, Lukemisen linjaukset - lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa. - Literacy delineated - reading literacy and its instruction in the curricula for the mother tongue in basic education. 338 p. Summary 8 p. 2010.
- 142 PEKKOLA, MIKA, Prophet of radicalism. Erich Fromm and the figurative constitution of the crisis of modernity. - Radikalismen profeetta. Erich Fromm ja modernisaation kriisin figuratiivinen rakentuminen. 271 p. Yhteenveto 2 p. 2010.
- 143 KOKKONEN, LOITTA, Pakolaisten vuorovaikutussuhteet. Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemuksia vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestäään uuteen sosiaaliseen ympäristöön. - Interpersonal relationships of refugees in Central Finland: perceptions of relationship development and attachment to a new social environment. 260 p. Summary 8 p. 2010.
- 144 KANANEN, HELI KAARINA, Kontrolloitu sopeutuminen. Ortodoksinen siirtoväki sotien jälkeisessä Ylä-Savossa (1946-1959). - Controlled integration: Displaced orthodox Finns in postwar upper Savo (1946-1959). 318 p. Summary 4 p. 2010.

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES

- 145 NISSI, RIIKKA, Totuuden jäljillä. Tekstin tulkin-  
ta nuorten aikuisten raamattupiirikeskuste-  
luissa. – In search of the truth. Text interpre-  
tation in young adults' Bible study conversa-  
tions. 351 p. Summary 5 p. 2010.
- 146 LILJA, NIINA, Ongelmista oppimiseen. Toisen  
aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä kes-  
kustelussa. – Other-initiated repair sequences  
in Finnish second language interactions.  
336 p. Summary 8 p. 2010.
- 147 VÁRADI, ILDIKÓ, A parasztpolgárosodás  
„finn útja”. Kodolányi János finnországi  
tevékenysége és finn útirajzai. – The “Finn-  
ish Way” of Peasant-Bourgeoisization. János  
Kodolányi's Activity in Finland and His  
Travelogues on Finland. 182 p. Summary 3 p.  
2010.
- 148 HANKALA, MARI, Sanomalehdellä aktiiviseksi  
kansalaiseksi? Näkökulmia nuorten sanoma-  
lehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehti-  
tiopetukseen. – Active citizenship through  
newspapers? Perspectives on young people's  
newspaper readership and on the use of  
newspapers in education. 222 p. Summary 5  
p. 2011.
- 149 SALMINEN, ELINA, Monta kuvaa menneisyy-  
destä. Etnologinen tutkimus museokokoel-  
mien yksityisyydestä ja julkisuudesta. – Im-  
ages of the Past. An ethnological study of the  
privacy and publicity of museum collections.  
226 p. Summary 5 p. 2011. HUOM: vain verk-  
koversiona.
- 150 JÄRVI, ULLA, Media terveyden lähteillä. Miten  
sairaus ja terveys rakentuvat 2000-luvun  
mediassa. – Media forces and health sources.  
Study of sickness and health in the media.  
209 p. Summary 3 p. 2011.
- 151 ULLAKONOJA, RIIKKA, Da. Eto vopros! Prosodic  
development of Finnish students' read-aloud  
Russian during study in Russia. – Suoma-  
laisten opiskelijoiden lukupuhunnan prosodi-  
nen kehittyminen vaihto-opiskelujakson  
aikana Venäjällä. 159 p. (208 p.)  
Summary 5 p. 2011.
- 152 MARITA VOS, RAGNHILD LUND, ZVI REICH AND  
HALLIKI HARRO-LOIT (EDS), Developing a Crisis  
Communication Scorecard. Outcomes of  
an International Research Project 2008-2011  
(Ref.). 340 p. 2011.
- 153 PUNKANEN, MARKO, Improvisational music  
therapy and perception of emotions in music  
by people with depression. 60 p. (94 p.)  
Yhteenveto 1 p. 2011.
- 154 DI ROSARIO, GIOVANNA, Electronic poetry.  
Understanding poetry in the digital environ-  
ment. – Elektroninen runous. Miten runous  
ymmärretään digitaalisessa ympäristössä?  
327 p. Tiivistelmä 1 p. 2011.
- 155 TUURI, KAI, Hearing Gestures: Vocalisations  
as embodied projections of intentionality in  
designing non-speech sounds for communi-  
cative functions. – Puheakteissa kehollisesti  
välittyvä intentionaalisuus apuna ei-kielelli-  
sesti viestivien käyttöliittymä-äänien  
suunnittelussa. 50 p. (200 p.) Yhteenveto 2 p.  
2011.
- 156 MARTIKAINEN, JARI, Käsitettävä taidehistoria.  
Kualähtöinen malli taidehistorian opetuk-  
seen kuvallisen ilmaisen ammatillisessa  
perustutkinnossa. – Grasping art history. A  
picture-based model for teaching art history  
in the vocational basic degree programme in  
visual arts. 359 p. Summary 10 p. 2011.
- 157 HAKANEN, MARKO, Vallan verkostoissa.  
Per Brahe ja hänen klienttinsä 1600-luvun  
Ruotsin valtakunnassa. – Networks of  
Power: Per Brahe and His Clients in the  
Sixteenth-Century Swedish Empire. 216 p.  
Summary 6 p. 2011.
- 158 LINDSTRÖM, TUIJA ELINA, Pedagogisia merki-  
tyksiä koulun musiikintunneilla peruso-  
petuksen yläluokkien oppilaiden näkökul-  
masta. – Pedagogical Meanings in Music  
Education from the Viewpoint of Students  
of Junior High Grades 7-9. 215 p. 2011.
- 159 ANCKAR, JOANNA, Assessing foreign lan-  
guage listening comprehension by means of  
the multiple-choice format: processes and  
products. – Vieraan kielen kuullun ym-  
märtämistaidon mittaaminen monivalinta-  
tehtävien avulla: prosesseja ja tuloksia. 308  
p. Tiivistelmä 2 p. 2011.
- 160 EKSTRÖM, NORA, Kirjoittamisen opettajan  
kertomus. Kirjoittamisen opettamisesta  
kognitiiviselta pohjalta. – The story of writ-  
ing teacher. Teaching writing from cognitive  
base. 272 p. Tiivistelmä 4 p. 2011.
- 161 HUOVINEN, MIKA, Did the east belong  
to the SS? The realism of the SS demo-  
graphic reorganisation policy in the light  
of the germanisation operation of SS- und  
Polizeiführer Odilo Globocnik. – Kuuluiko  
Itä SS-järjestölle? SS-järjestön uudelleen-  
järjestelypolitiikan realismisuus SS- ja poliisi-  
johtaja Odilo Globocnikin germaanistamis-  
operaation valossa. 268 p. Tiivistelmä 1 p.  
2011.
- 162 PAKKANEN, IRENE, Käydään juttukauppaa.  
Freelancerin ja ostajan kohtaamia journa-  
lismia kauppapaikalla. – Let's do story  
business. Encounters of freelancers and  
buyers at the marketplace of journalism.  
207 p. 2011.
- 163 KOSKELA, HEIDI, Constructing knowledge:  
Epistemic practices in three television inter-  
view genres. – Tietoa rakentamassa: epis-  
teemiset käytänteet kolmessa eri  
televisiohaastattelugenressä.  
68 p. (155 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 164 PÖYHÖNEN, MARKKU O., Muusikon tietämisen  
tavat. Moniälykyys, hiljainen tieto ja  
musiikin esittämisen taito korkeakoulun  
instrumenttituntien näkökulmasta. – The  
ways of knowing of a musician: Multiple  
intelligences, tacit knowledge and the art of  
performing seen through instrumental  
lessons of bachelor and post-graduate  
students. 256 p. Summary 4 p. 2011.

- 165 RAUTAVUOMA, VEERA, Liberation exhibitions as a commemorative membrane of socialist Hungary. 251 p. Yhteenveto 3 p. 2011.
- 166 LEHTONEN, KIMMO E., Rhetoric of the visual – metaphor in a still image. – Visuaalisen retoriikka – metafora still-kuvan tarkastelussa. 174 p. Yhteenveto 1 p. 2011.
- 167 SARKAMO, VILLE, Karoliinien soturiarvot. Kunnian hallitsema maailmankuva Ruotsin valtakunnassa 1700-luvun alussa. – Carolean warrior values: an honour-dominated worldview in early-eighteenth-century Sweden. 216 p. Summary 11 p. 2011.
- 168 RYNKÄNEN, TAIJANA, Русскоязычные молодые иммигранты в Финляндии – интеграция в контексте обучения и овладения языком. – Russian-speaking immigrant adolescents in Finnish society – integration from the perspective of language and education. 258 p. Tiivistelmä 9 p. Summary 9 p. 2011.
- 169 TIAINEN, VEIKKO, Vähentäjää vähentämässä. Tehdaspuu Oy puunhankkijana Suomessa. – Tehdaspuu Oy in Finnish Wood Procurement. 236 p. Summary 5 p. 2011.
- 170 STOLP, MARLEENA, Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä? Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa. – Art, resistance, play and work? Children’s agency in a six-year-olds’ theatre project. 79 p. (142 p.) 2011.
- 171 COOLS, CARINE, Relational dialectics in intercultural couples’ relationships. – Kulttuurienvälisten parisuhteiden relationaalinen dialektiikka. 282 p. 2011.
- 172 SAARIO, JOHANNA, Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet – toisella kielellä opiskelun haasteet ja tuen tarpeet. – The language environment and concepts in social studies – challenges and need of support for a second language learner. 290 p. Summary 7 p. 2012.
- 173 ALLURI, VINO, Acoustic, neural, and perceptual correlates of polyphonic timbre. – Polyfonisen sointiväriin hahmottamisen akustiset ja hermostolliset vastineet. 76 p. (141 p.) Yhteenveto 1 p. 2012.
- 174 VUOSKOSKI, JONNA KATARIINA, Emotions represented and induced by music: The role of individual differences. – Yksilöllisten erojen merkitys musiikillisten emootioiden havaitsemisessa ja kokemisessa. 58 p. (132 p.) Tiivistelmä 1 p. 2012.
- 175 LEINONEN, JUKKA, The beginning of the cold war as a phenomenon of realpolitik – U.S. secretary of state James F. Byrnes in the field of power politics 1945–1947. – Kylmän sodan synty reaali poliittisena ilmiönä – James F. Byrnes suurvaltapolitiikan pelikentällä Jaltasta Stuttgartiin 1945–1947. 393 p. Yhteenveto 8 p. 2012.
- 176 THOMPSON, MARC, The application of motion capture to embodied music cognition research. – Liikkeenkaappausteknologian soveltaminen kehollisen musiikkikognition tutkimuksessa. 86 p. (165 p.) Yhteenveto 1 p. 2012.
- 177 FERRER, RAFAEL, The socially distributed cognition of musical timbre: a convergence of semantic, perceptual, and acoustic aspects. – Musiikillisen sointiväriin jakautunut kognitio. 42 p. (156 p.) Yhteenveto 1 p. 2012.
- 178 PURHONEN, PIPSA, Interpersonal communication competence and collaborative interaction in SME internationalization. 72 p. (196 p.) Yhteenveto 7 p. 2012.
- 179 AIRA, ANNALEENA, Toimiva yhteistyö – työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. – Successful collaboration – interpersonal relationships, teams and networks in working life. 182 p. Summary 4 p. 2012.
- 180 HUHTINEN-HILDÉN, LAURA, Kohti sensitiivistä musiikin opettamista – ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. – Towards sensitive music teaching. Pathways to becoming a professional music educator. 300 p. Summary 2 p. 2012.