

Antti Snellman

Oppilaskeskeistä pedagogiikkaa edistävän toimintamallin (OPET) kehittäminen

”Tämmönen joku malli niinkuin tarvittais”

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi (YAMK)

Musiikin YAMK-tutkinto

Opinnäytetyö 11.12.2017

Tekijä	Antti Snellman
Otsikko	Oppilaskeskeistä pedagogiikkaa edistävän toimintamallin (OPET) kehittäminen. ”Tämmonen joku malli niin kuin tarvittais”
Tutkinto	Musiikkipedagogi YAMK
Koulutusohjelma	Musiikin tutkinto
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi
Ohjaajat	Annu Tuovila, MuT Päivi Jordan-Kilki MuM
<p>Oppilaskeskeisyys on ollut vuosikausia yksi käytetyimmistä termeistä, kun keskustellaan pedagogiikasta – oli kyse sitten musiikista tai mistä tahansa muusta koulutusalaista. Oppilaskeskeisyyden tarkka määrittely on kuitenkin haasteellista, minkä vuoksi oppilaskeskeiseksi väitetty opetustoiminta ei aina vastaa kaikkia sen pääperiaatteita tai tavoitteita. Tämä ristiriita on yksi oppilaskeskeisen opetuksen toteutumisen suurimpia haasteita. Haasteeseen vastaamiseksi olen ideoinut oppilaskeskeistä pedagogiikkaa edistävän toimintamallin (”OPET”). Toimintamalli perustuu opettajien tietoisuuden lisäämiseen oppilaskeskeisyydestä, opetuksen monipuoliseen arviointiin sekä reflektion tukemiseen.</p> <p>Opinnäytetyöni on toimintatutkimus, jonka tarkoituksena oli arvioida ”OPET”-toimintamallin käyttökelpoisuutta. Tutkimus sisälsi kaksi ryhmää: viidestä soitonopettajasta koostuvan keskusteluryhmän (”OPET”- mallin koekäyttäjät) ja opetustapahtuman eri sidosryhmien edustajista, alan asiantuntijoista sekä edellä mainituista viidestä soitonopettajasta koostuvan verkokeskusteluryhmän (yhteensä 15 osallistujaa). Tutkimusaineisto muodostui keräämällä näiden ryhmien jäsenten kokemuksia ja näkemyksiä keskustelujen taltioinnin, palauteky-selyjen, oman oppimispäiväkirjani sekä soitonopettajille suoritetun teemahaastattelun avulla.</p> <p>Tutkimukseni päätulokseksi muodostui, että soitonopettajien keskuudessa vaikuttaa olevan selkeä tarve yhteistoiminnallisiin ja ohjattuihin ryhmäkeskusteluihin. Ohjatut ryhmäkeskustelut tukevat opettajien pedagogisen ajattelun kehittymistä sekä itsearviointia. Tämä puolestaan edesauttaa oppilaskeskeisemmän soitonopetuksen toteutumista. Tutkimustuloksen perusteella luonnostelin ”OPET”- toimintamallin toista versiota, jonka jatkokehittäminen tapahtuu tulevaisuudessa joko osana jatko-opiskelujani, työpaikkani pedagogisena projektina tai yhteistyössä aiheesta kiinnostuneen musiikkioppilaitoksen kanssa.</p>	
Avainsanat	Oppilaskeskeisyys, itseohjautuvuus, opettajan ohjausrooli, reflektio, pedagogiikka, keskusteluryhmä, pilottiprojekti

Author	Antti Snellman
Title	Pilot Project for Promoting Learner-Centered-Teaching in Finnish Music Schools
Number of Pages	79 pages + 7 appendices
Date	11 Dec. 2017
Degree	Master of Music
Degree Programme	Music
Specialisation option	Music pedagogy
Instructor	Annu Tuovila, DMus Päivi Jordan-Kilki, MMus
<p>For years, learner-centered teaching has been one of the most commonly used terms in educational discussions - whether concerning music or any other field of study. However, the exact definition of learner-centeredness is quite challenging. This means that the teaching of many educators does not always correspond to the main principles or goals of learner-centered-teaching. This contradiction is one of the greatest challenges in promoting learner-centered teaching. To solve this problem, I have designed an operating model to promote learner-centered pedagogy ("OPET"). The model is based on the following principles: 1) increasing teachers' awareness of learner-centeredness, 2) comprehensive assessment of teaching and 3) supporting teachers' self-reflection.</p> <p>My thesis is an action-research study, which evaluates the usefulness of the "OPET" operating model. The study contained two groups: a 5-member teachers' discussion group, who trial ran the "OPET" model, and a 15-member network discussion group consisting of representatives of various stakeholder groups, experts in learner-centered teaching and the previously mentioned teachers' discussion group. The research material consisted of the group members' experiences and opinions. It was gathered through recorded discussions, feedback surveys, my personal learning journal and a theme interview with the teachers.</p> <p>The main result of the study was that there seems to be a clear need for collaborative and guided group discussions among music teachers. These kind of group discussions develop teachers' pedagogical thinking and self-assessment, which in turn promote more learner-centered instrumental music teaching. Based on the results of the research, I drafted the second version of the "OPET" operating model, which will be further developed in the future either as a part of my postgraduate studies or of a pedagogical project in my current workplace or in cooperation with a music school interested in learner-centered teaching.</p>	
Keywords	Keywords learner-centered teaching, self-directed learning, reflection, music education, discussion group, pilot project

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	Intro toimintatutkimukseen	4
2.1	Näkökulma opettamiseen muuttuu	5
2.2	Reflektointia Metropoliaassa	5
2.3	Oppilaskeskeisyyden tutkimista Avoimessa yliopistossa	6
2.3.1	Kriittisyyttä opettajia kohtaan	7
2.3.2	Päällekkäistä opiskelua	8
3	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	10
4	Toimintatutkimus: ”OPET”-toimintamallin kehittäminen	11
4.1	Toimintatutkimuksen taustaa	11
4.2	Toimintatutkimuksen eri tasot	12
5	Teoriatausta	15
5.1	Oppilaskeskeisyys	16
5.1.1	Pääperiaatteet	16
5.1.2	Hyödyt	18
5.1.3	Haasteet	18
5.1.4	Ratkaisumallit	19
5.2	Itseohjautuvuus	20
5.3	Opettajan ohjausrooli	22
5.4	Reflektio	25
5.4.1	Hyödyt ja haasteet	26
5.4.2	Reflektion eri tasot	28
6	Keskusteluryhmien toiminta	33
6.1	”OPET”- toimintamallin ensimmäinen versio	33
6.1.1	Toimintamallin rakenne	34
6.1.2	Opettajan tietoisuuden lisääminen	36
6.1.3	Opetuksen oppilaskeskeisyyden arviointi	38
6.1.4	Opettajan reflektion tukeminen	39
6.2	Soitonopettajien keskusteluryhmä	40
6.2.1	Ryhmän muodostaminen	41

6.2.2	Soitonopettajien ja teoriakirjallisuuden näkemysten yhteneväisyys	42
6.2.3	Tapaamisten keskustelujen teemat	42
6.2.4	Ryhmän ohjaamisen harjoittelua	47
6.3	Verkkokeskusteluryhmä	48
6.3.1	Ryhmän muodostaminen	48
6.3.2	Yksimielisyys opettaja/oppilaskeskeisyydestä	50
6.3.3	Soitonopettajien ryhmän keskustelujen teemojen kertaus	51
6.3.4	Henkilökohtainen reflektio	52
6.3.5	Viimeinen keskustelu ja yhteenveto	54
6.4	Tutkimushaastattelu	57
6.4.1	Yleisiä huomioita	58
6.4.2	Kokemuksia lähestymistavoista ja apukeinoista	58
6.4.3	Komentointia ohjauksestani	62
6.4.4	"OPET"-toimintamallin jatkokehittämisen kohteet	64
7	Tutkimuksen tulokset	67
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	68
7.2	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet	71
7.3	"OPET"-toimintamallin toisen version luonnos	73
8	Pohdinta	76
	Lähteet	78
Liite 1.	"Opettajan rooli"	
Liite 2 a).	"Mitä on oppilaskeskeisyys"	
Liite 2 b).	"Mitä tarkoittaa kriittinen reflektio?"	
Liite 3 a).	"Critical Incident Questionnaire (CIQ)" (oppilaiden versio)	
Liite 3 b).	"Critical Incident Questionnaire (CIQ)" (opettajien versio)	
Liite 4.	"The Assessment of Learner-Centered Practices (ALCP)"	
Liite 5.	"Good Practices Audit (GPA)"	
Liite 6 a).	"Alustus verkkokeskusteluryhmälle" (1)	
Liite 6 b).	"Alustus verkkokeskusteluryhmälle" (2)	
Liite 6 c).	"Alustus verkkokeskusteluryhmälle" (3)	
Liite7.	"Teemahaastattelun kysymykset"	

1 JOHDANTO

Olen aina pitänyt itseäni oppilaskeskeisenä opettajana - tietämättä kuitenkaan mitä se itse asiassa tarkalleen ottaen merkitsee. Aloittaessani saksofoninsoiton opettajana Pop & Jazz Konservatoriossa lasten ja nuorten parissa (perusopetus) keskityin löytämään kappaleita, joista oppilaat pitäisivät. Pysin myös yksilöllistämään opetustani kunkin oppilaan kykyjen mukaisesti sekä pidin oppitunnin kannustavaa ilmapiiriä hyvin tärkeänä oppilaan oppimisen kannalta. Olin omasta mielestäni opettaja, joka mahdollisti oppilaiden ääntä kunnioittavan, itseohjautuvuuteen perustuvan oppimisen. Ihmettelin kuitenkin useasti, miksi jotkut oppilaani eivät tästä huolimatta innostuneet saksofoninsoiton harjoittelemisesta, vaikka tarjosin siihen mielestäni hyvät edellytykset. Näiden heikosti motivoituneiden oppilaiden kohdalla edistyminen oli luonnollisesti hyvin hidasta.

Tämän vuosikymmenen alussa ryhdyin tarkastelemaan opettajuuttani yksityiskohtaisemmin. Aloin tiedostaa, että ne heikon motivaation omaavat oppilaani, jotka edistyivät hyvin hitaasti, aiheuttivat minussa yllättävänkin vahvoja negatiivisia tunteita. Heräsin kiinnittämään huomiota henkiseen työhyvinvointiini sekä työssä jaksamiseen ja päätin selvittää, miten pääsisin eroon noista itseäni kuormittavista tunteista. Aloitin jatko-opiskelut, joiden yhteydessä ymmärsin negatiivisten tunteideni johtuvan erinäisistä omaan opetukseni ja oppilaitteni oppimiseen liittyvistä ongelmista, jotka eivät liittyneet mitenkään itse saksofoninsoiton opettamiseen tai sen opiskeluun. Ryhdyin etsimään vastauksia näihin ongelmiin oppilaskeskeiseen pedagogiikkaan ja oman toiminnan kriittiseen uudelleenarviointiin (reflektio) keskittyvästä kirjallisuudesta. Askel askeleelta negatiiviset tunteeni oppitunnilla vähenivät merkittävästi (luku 2: "Intro toimintatutkimukseen").

Vaikka jatko-opiskelujeni alkuperäinen motiivi oli vain oman opetukseni kehittäminen, heräsi minussa vähitellen kiinnostus myös edistää oppilaskeskeisyyttä musiikkioppilaitoksissa yleisemminkin. Mutta tarvitseeko oppilaskeskeistä pedagogiikkaa edistää laajemmassa mittakaavassa? Taustakirjallisuuden mukaan ja siinä esitettyjen tutkimusten valossa oppilaskeskeisyys ei useinkaan toteudu siinä määrin mitä kuvitellaan (Blumberg 2009; McCombs & Miller 2007; Weimer 2013). Jatko-opiskelujeni edetessä olin todennut tämän olevan totta - ainakin omalla kohdallani. Ryhdyin kehittämään toimintamallia, jonka avulla voitaisiin vastata näihin oppilaskeskeisen opetuksen toteuttamiseen liittyviin haasteisiin. Ideoin "Oppilaskeskeistä pedagogiikka edistävän toimintamallin" (OPET) en-

simmäisen version. Mallissa vapaaehtoisista soitonopettajista (5 henkeä) koostuva keskusteluryhmä lisää ohjatuissa tapaamisissaan tietoisuuttaan oppilaskeskeisyydestä, arvioi sen toteutumista omassa opetuksessaan sekä harjoittaa reflektointia erilaisten lähestymismallien ja apukeinojen avulla. Päädyin opinnäytetyössäni testaamaan ”OPET”-toimintamallia toimintatutkimuksen keinoin. Tutkimuksen johtoajatuksena oli kerätä soitonopettajien ja opetustapahtuman eri sidosryhmien edustajien kokemuksia ja näkemyksiä ”OPET”-toimintamallin käyttökelpoisuudesta, omista ryhmän ohjaamisen taidoistani sekä mallin jatkokehittämisen tarpeesta (luku 3: ”Toimintatutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset” ja luku 4: ”Toimintatutkimus: ’OPET’-toimintamallin kehittäminen”).

Etsiessäni opintojeni aikana syitä luokkahuoneen todellisuuden ja opettajan näkemysten väliseen ristiriitaan, syvennyin tutkimaan oppilaskeskeisyyden ja reflektion aihealueita tarkemmin. Taustakirjallisuudessa nousi esille jatkuvasti samat teemat, kun esitettiin ratkaisuja oppilaskeskeisyyden parempaan toteutumiseen: teoreettinen ymmärrys sen pääperiaatteista, oppilaan itseohjautuvuuden tukeminen, opettajan sopivan ohjausroolin valinta sekä kriittinen reflektio. Nämä aihealueet ovat työni teoreettisena viitekehyksenä (luku 5: ”Teoriatausta”).

Muodostin opinnäytetyötäni varten kaksi eri keskusteluryhmää: viiden henkilön *soitonopettajien keskusteluryhmän* (”OPET”-toimintamallin koekäyttäjät) sekä opetustapahtuman sidosryhmien edustajista, alan asiantuntijoista ja soitonopettajien ryhmän jäsenistä koostuvan *verkkokeskusteluryhmän* (15 henkilöä). Ryhmät keskustelivat yhteisissä tapaamisissa (soitonopettajien ryhmä) sekä verkossa (verkkokeskusteluryhmä) oppilaskeskeisyyden eri teemoista. Soitonopettajien keskusteluryhmä tapasi toisensa alustetuissa ja ohjatuissa keskusteluissa yhteensä kolme kertaa. Tapaamiset taltioitiin ja jäsenet vastasivat palautekyselyihin. Keskustelujen välissä ryhmä suoritti erilaisia pohdinta- ja kirjallisia tehtäviä. Lopuksi jäsenille suoritettiin yksilöllinen teemahaastattelu. Verkkokeskusteluryhmä puolestaan toimi vain verkossa. Myös tämän ryhmän keskustelut alustettiin teoriakatsauksella ja lisäksi soitonopettajien ryhmän tapaamisten koosteella. Keskusteluryhmien toiminnalla oli opinnäytteeni kannalta kaksi päämäärää: koekäyttää ”OPET”-toimintamallia sekä arvioida sen käyttökelpoisuutta ja teoreettista perustaa. (luku 6: ”Keskusteluryhmien toiminta”).

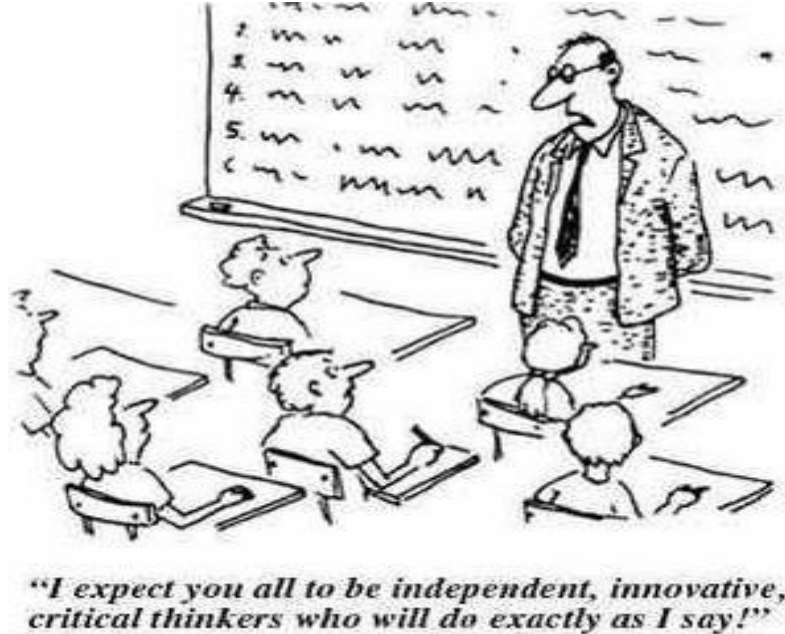
”OPET”-toimintamallin arviointi tehtiin osana opinnäytetyöni toimintatutkimusta. Tutkimuksessa arvioitiin mallin teoreettisia perusteita, sen eri osien toimivuutta sekä omaa

ohjaustoimintaani ryhmien jäsenten kokemuksia ja näkemyksiä kartoittamalla (palautekyselyt, yksilöllinen teemahaastattelu, keskustelujen taltiointi). Vertasin saatua aineistoa lopuksi omiin kokemuksiini ryhmien toiminnasta ja niiden ohjaamisesta (oppimispäiväkirja, taltiointi), jonka jälkeen tein yhteenvedon saadusta aineistosta. Tutkimuksen päätulokseksi muodostui, että soitonopettajien keskuudessa vaikuttaa olevan selkeä tarve yhteistoiminnallisiin ja ohjattuihin ryhmäkeskusteluihin. Ohjatut ryhmäkeskustelut tukevat opettajien pedagogisen ajattelun kehittymistä sekä itsearviointia. Tämä puolestaan edesauttaa oppilaskeskeisemmän soitonopetuksen toteutumista. Tutkimuksen tulosten perusteella luonnostelin ”OPET”-toimintamallin toista versioita, joka on hyvin pitkälti samanlainen kuin ensimmäinen koekäytetty malli. Suurimpana erona on lähinnä soitonopettajien keskusteluryhmän tapaamisten lukumäärän lisääminen, jäsenten aktiivisempi osallistaminen toiminnan suunnitteluun sekä verkkokeskustelun sisällyttäminen sen toimintaan (luku 7: ”Tutkimuksen tulokset”).

Viimeisessä luvussa pohdin termien ”opettaja/oppilas”, ”opettaminen/oppiminen” ja ”oppilaskeskeisyys” eri puolia ja merkitystä. Pohdintani kysyy enemmän kuin vastaa (luku 8: ”Pohdinta”).

Toivon opinnäytetyöni lukemisen herättävän niin ajatuksia kuin kysymyksiä sekä mahdollisesti antavan joitain työkaluja, joiden avulla lukija voi kehittää omaa (opetus)toimintaansa kohti oppilaskeskeisempää pedagogiikkaa. Haluan lämpimästi kiittää Antti Juvosta, Kari Kurkelaa sekä Esa Liljaa sekä Leila Mäkistä asiantuntijuutensa ja aikansa jakamisesta opinnäytetyöni suhteen.

2 Intro toimintatutkimukseen



(<http://maggiese-learningreflections.blogspot.fi>)

Kuva 1. Oppilas/opettajakeskeisyys ja itseohjautuvuus

Opetustyöni määrätietoinen kehittäminen jatko-opintojen muodossa alkoi kiinnostaa minua kymmenisen vuotta sitten. Siihen asti mielenkiintoni oli kohdistunut oman muusikointeni eteenpäin viemiseen. Jatko-opiskelujeni alussa keskityin aluksi lähinnä vain saksofoninsoiton opiskeluun (ainedidaktiikka) liittyviin teemoihin, mutta oppilaskeskeinen pedagogiikka ja siihen liittyvät ilmiöt tulivat opintojeni keskeisiksi kiinnostuksen kohteiksi suhteellisen nopeasti. Mielenkiintoni on kohdistunut viime vuosina erityisesti oppilaskeskeisen pedagogiikan harjoittamiseen liittyviin haasteisiin: sen toteutumisen arviointiin opetuksessa sekä opettajan ajattelu- ja toimintamallien uudelleenarviointiin (reflektio). Lähestymiskulma opinnoissani on ollut kautta linjan hyvin kriittinen niin itseäni, opettajia yleisemmin kuin koulutuksen järjestäjiä kohtaan.

Opinnäytetyöni on eräänlainen yhteenveto kaikista jatko-opinnoistani sekä samalla väli-tilinpäätös omasta opettajuudestani. Kerron tässä luvussa, miksi päädyin kehittämään toimintamallia oppilaskeskeisen pedagogiikan edistämiseksi ja esittelen samalla huomioita pedagogisen ajatteluni muuttumisesta opintojeni edetessä.

2.1 Näkökulma opettamiseen muuttuu

Valmistuin saksofoninsoiton opettajaksi Pop & Jazz Konservatoriosta v. 1996. Pedagogiset opinnot eivät vasta perustetussa Pop & Jazz Konservatoriossa olleet kovin laajoja, eikä pedagogiikka myöskään ollut siihen aikaan opintojeni suurin kiinnostuksen kohde. Sain kuitenkin päätoimisen tuntiopettajan paikan samaisesta oppilaitoksesta valmistuttuani, jossa olen ollut siitä lähtien jatkuvassa työsuhteessa. Viisi vuotta valmistumiseni jälkeen suoritin Konservatorion vanhamuotoisen jatkotutkinnon (2001), joka ei sisältänyt varsinaisesti pedagogisia opintokokonaisuuksia opetusharjoittelua lukuun ottamatta, vaan keskittyi lähinnä muusikkouden kehittämiseen.

Useamman vuoden tauon jälkeen jatkoin opintojani osallistumalla ”Kehittyvä Konservatorio”-hankkeeseen (2007). Koulutus sisälsi lähinnä eri asiantuntijoiden pedagogisia luentoja, joiden anti omaan opetukseeni jäi henkilökohtaisella tasolla vähäiseksi, koska tuohon aikaan koin tarvitsevani apua vain ainedidaktiikkaan liittyviin ongelmiin. Tähän koulutukseen osallistumisen jälkeen aloin kuitenkin tiedostaa vahvasti opetuksessani olevien ongelmien liittyvän enemmänkin laajempiin pedagogisiin teemoihin. Muutos ajattelussani oli alkanut.

Jatkoin opintojani seuraavaksi Sibelius-Akatemian jazzlinjan muuntokoulutuksessa (v. 2009), jonka jätin kesken ensimmäisen lukuvuoden aikana. Syynä oli koulutuksen sisällön ja omien tarpeitteni välinen ristiriita – tällä kertaa käänteisesti. Sibelius-Akatemian jazzlinjan opetus painottui jazzimprovisointiin tarvittavien taitojen omaksumiseen, kun itse taas koin opettajana tarvitsevani apua ensisijaisesti lasten ja nuorten opettamiseen liittyvässä pedagogiikassa. Luontevampi paikka opiskella lähinnä musiikin perusopetukseen keskittyvää pedagogiikkaa olikin Metropolian AMK-opinnot (2011–2014), joissa päivitin vanhan Konservatorion jatkotutkintoni.

2.2 Reflektointia Metropoliaassa

Opintoni Metropoliaassa (AMK) sisälsivät kaksi oivallusta. Ensimmäinen tapahtui erään tehtävänannon yhteydessä, jossa oli tarkoitus etsiä keinoja oppilaan motivoinnin edistämiseksi. Pohtiessamme työparini kanssa motivointiin liittyviä ongelmia, syntyi ensimmäinen oivallus. Ymmärsin tarpeeni lisätä oppilaitteni motivaatiota johtuvan siitä, että näiden oppilaiden vaatimaton edistyminen aiheutti minussa turhautumista. Tajusin, ettei oppilaiden motivointi voinut kuitenkaan poistaa negatiivisia tunteitani kokonaan, koska prosessi

olisi hidas ja joka vuosi tulisi kuitenkin lisää oppilaita samojen ongelmien kanssa. Keski-tyin tästä syystä Metropolian opinnoissani löytämään sekä ymmärtämään paremmin negatiivisten tunteideni perimmäisiä syitä. Opinnäytetyöni aiheeksi tuli ”Instrumenttiopettajan negatiiviset tunteet oppitunnilla - Mitä tehdä, kun opetus ’ottaa pannuun?’- ”.

Viimeistellessäni opinnäytetyötäni koin toisen oivalluksen. Ymmärsin yllättäen, että (osa)syy oppilaitteni harjoittelemattomuuteen saattoi hyvinkin olla oman opettajuuteni sisältämät ongelmat.

Olen näistä ajatuksista tehnyt sen karun johtopäätöksen, että opettamisessani olleet ja olevat negatiiviset tunteet ovat pohjimmiltaan oman yksipuolisen ja sitä kautta heikon opettajuuteni seurausta. Irvokasta on, että alitajuisesti olen syyttänyt näistä tunnetiloista oppilaita ja heidän harjoittelemattomuuttaan. Mielestäni julkinen anteeksipyyntö kaikille entisille oppilailleni vastoin kaikkia akateemisia sääntöjä, on tässä kohtaa paikallaan. (Snellman 2014, 34)

Tämän kriittisen itsereflektion kautta ymmärsin jotain olennaista opetukseni ongelmien todellisista syistä, jonka myötä näkökulmani opettamiseen ja erityisesti omaan toimintaani opettajana muuttui radikaalisti.

Koska edellä mainittujen oivallusten myötä itseäni häirinneet negatiiviset tunteet olivat alkaneet vähentyä lukukausi kerrallaan ja opetustyöni oli muuttunut asteittain mielekkäämmäksi sekä helpommaksi, päätin jatkaa opiskelujani. Pysin Metropolian YAMK-koulutusohjelmaan (2015) ennakkotehtävällä, jonka otsikko oli ”Oppilaslähtöisen opetuksen ’checklist’”. Se sisälsi jo useita tämän YAMK-opinnäytetyön elementtejä (mm. oppilaskeskeisen pedagogiikan edistäminen, keskusteluryhmän perustaminen). En tullut kuitenkaan silloin vielä valituksi Metropolian opiskelijaksi. Halusin tästä huolimatta jatkaa opiskelujani, koska aikaisempien opintojeni tulokset olivat vaikuttaneet erittäin positiivisesti työhyvinvointiini. Koska suurimmat oman opetukseni kehittämisen kohteet olivat erityisesti pedagogiikan ja psykologian aihealueissa, päätin aloittaa kasvatustieteen opinnot Avoimen yliopiston puolella - ensin Oulun yliopistossa (perusopinnot) ja seuraavaksi Jyväskylän yliopiston puolella (aineopinnot).

2.3 Oppilaskeskeisyyden tutkimista Avoimessa yliopistossa

Opiskelu Avoimen yliopiston (2015–2017) puolella oli hyvin erilaista verrattuna Metropolian opintoihin. Opiskelut tapahtuivat verkkopohjaisesti ja pääasiallinen opiskelumuoto oli monipuolinen kasvatustieteellisen kirjallisuuden lukeminen. Pysin esseetehtävissä

sekä lopputyössäni keskittymään teemoihin, jotka olivat sidoksissa oppilaskeskeisyyteen.

2.3.1 Kriittisyyttä opettajia kohtaan

Johtuen Oulun opintojen luonteesta (kasvatustieteen perusopinnot), lähdekirjallisuus sisälsi paljon myös sosiologiaa ja kriittistä yhteiskunta-ajattelua. Tämä muokkasi myös omaa ajatteluani sekä laajensi käsitystäni oppilaskeskeisyydestä ja siihen liittyvien haasteiden monimuotoisuudesta. Seminaarityöni aiheeksi tuli ”Toiminnan ja arvojen ristiriita oppilaslähtöisessä opetuksessa’ - Mitä luokkahuoneessa todella tapahtuu? - ”. Asenteeni oli erittäin kriittinen ja kirjoitustyyli kovin syyttävä:

Tämän vuoksi kriittinen, avoin keskustelu koskien opettajien ”pimeää puolta” ja heikkoa pedagogista osaamista olisi ensiarvoisen tärkeää. Tällä hetkellä näyttää kuitenkin siltä, ettei valtaosa opettajakunnasta ole valmis tähän vuoropuheluun. Keskustelun keskiössä on pikemminkin opettajien oman erinomaisuuden korostaminen ja loputon resurssipulan sekä vanhempien epäonnistuneen lastenkasvatuksen syyttäminen koululaitoksen ongelmista. (Snellman 2016, 23)

Taustalla näihin kärkeviin kommentteihin oli pitkäaikaiset kokemukseni peruskoulun luokanopettajana toimimisesta.

Tekstissä näkyi jo merkkejä tämän opinnäytetyön (Metropolia, YAMK) ytimen hahmottamisesta: ”Oppilaslähtöisen opettamisen sisäistäminen - ja sen käytäntöön saattaminen - vaatii mielestäni pelkän tahdon lisäksi opettajalta myös tarkkaa havainnointia omasta opettajuudesta (kriittinen reflektio) ja asian tarkempaa opiskelua (jatkokoulutuksen tarve)” (Snellman 2016, 23). Tyyli pysyi kuitenkin edelleen hyvin osoittelevana sekä kriittisenä opettajia kohtaan: ”Paremmat opetuksen esteenä eivät ole oppilaat tai rakenteisiin liittyvät ongelmat, vaan me opettajat itse” (Snellman 2016, 24).

Oulun Avoimen yliopiston opinnot auttoivat minua ymmärtämään paremmin oppilaskeskeisyyden toteuttamiseen liittyviä ongelmia ja sen sosiologisia ulottuvuuksia. Opin askel askeleelta näkemään opetukseni sekä oppilaani hieman kokonaisvaltaisemmin. Opintojen myötä tullut näkökulmani laajeneminen sai aikaan sen, että heikosti edistyvien oppilaiden kanssa kokemani turhautuminen jatkoi vähentymistään selvästi. Tämä kannusti jatkamaan opiskelua kasvatustieteen aineopintojen puolelle Jyväskylän avoimeen yliopistoon.

2.3.2 Päällekkäistä opiskelua

Ennen kasvatustieteen aineopintojen aloittamista Jyväskylässä (syksy 2016), olin toisella yrittämällä päässyt opiskelemaan Metropolian YAMK-koulutukseen (kevät 2016). Projektisuunnitelmani nimi oli hakuvaiheessa ”Opiskelijakeskeisen opetuksen käsikirja soitonopettajalle” ja olin suunnitellut sen yhteyteen alan asiantuntijoiden verkkokeskusteluryhmää. Muutamat henkilöt lupautuivatkin jo tuossa vaiheessa alustavasti mukaan.

Koska Jyväskylän opinnot tähtäsivät lähinnä tutkimuksen (proseminarityö) tekemiseen ja ne ajoittuivat yhtä aikaa Metropolian opintojeni kanssa, päätin hyödyntää tätä päällekkäisyyttä. Tekisin proseminarityöni oppilaskeskeisyydestä ja YAMK-työni muodoksi tulisi toimintatutkimus. Tämän YAMK-opinnäytetyöni toimintatutkimuksen teoriatausta pohjautuukin pitkälti nimenomaan Jyväskylän proseminarityön taustamateriaaleihin.

Koska YAMK-opinnäytetyöni ytimeksi oli jo tässä vaiheessa muotoutumassa kaksi keskusteluryhmää, joissa olisi vain yksi oppilasjäsen, päätin Jyväskylän proseminarityösäni kuulla vahvemmin oppilaan ääntä – olihan teoreettisena viitekehystenä kummasakin työssä ”*oppilaskeskeisyys*”. Proseminarityön otsikoksi tuli: ”’Toiset haluaa et niiden puolesta päätetään ja toiset on enemmän villisielui.’ – Oppilaiden näkemyksiä opettajan roolista oppilaskeskeisessä soitonopetuksessa –”. Haastattelin neljää oppilastani oppilaskeskeisyydestä ja opettajan ohjausroolin luonteesta (opettaja/oppilaskeskeinen). Pyrkimyksenäni oli verrata oppilaiden ja taustakirjallisuuden näkemyksiä keskenään. Tutkimus kertoi varsin selkeästi niiden olevan yhteneväisiä. Tutkimustulosten mukaan oppilaat suhtautuivat erittäin myönteisesti opettajakeskeiseen opetustyyliin. Muutenkin oppilaiden näkemykset oppilaskeskeisyyden pääperiaatteista olivat poikkeuksellisen yhteneväisiä taustakirjallisuudessa esitettyjen kantojen kanssa. (Snellman 2017)

Hyvänä esimerkkinä kantojen samanlaisuudesta oli erään oppilaan esittämä lista syistä, miksi opettajien pedagoginen kehittyminen on välillä kovin haasteellista: opettajan puutteellinen tiedostaminen oman opetuksen kehittämisen kohteista, oppilaan äänen kuulemisen unohtaminen sekä ongelmat kritiikin vastaanottamisessa. Kyseisen oppilaan kommentit herättivät minussa seuraavia kysymyksiä:

Esitän meille opetusalan ammattilaisille – ja muillekin opetustapahtuman osapuolille - pohdittavaksi seuraavat kolme kysymystä: ”Onko meidän opettajien tietoisuus oppilaskeskeisen opetuksen pääperiaatteista ja tavoitteista riittävällä tasolla?”, ”Kiinnitetäänkö opettajien kriittisen itsereflektion taitojen kehittämiseen tarpeeksi huomiota opettajankoulutuksessa ja koulutuspäivillä?” ja ”Osaammeko me

opetusalan ammattilaiset antaa tarpeeksi aikaa sekä tilaa kaikkien oppilaiden äänen *yksilölliselle* ja *henkilökohtaiselle* kuulemiselle? (Snellman 2017, 47)

Nämä kysymykset ja niiden herättämät ajatukset vaikuttivat suuresti tämän YAMK-opinnäytetyön keskeisten lähtöoletusten ja käsiteltävien teemojen valintaan. Aloitin kehittämään toimintamallia, jonka avulla toivoin löytäväni vastauksia esittämiini kysymyksiin. Sen nimeksi tuli ”Oppilaskeskeistä pedagogiikkaa edistävä toimintamalli” ja lyhenteeksi alkukirjaimista ”OPET”.

”OPET”- toimintamallin ensimmäisen version johtoajatuksiksi muodostui oppilaskeskeisestä opetuksesta kiinnostuneiden soitonopettajien pedagogisen kehittymisen tukeminen. Tämä tapahtuisi alustettujen sekä ohjattujen tapaamisten avulla, joissa jäsenet koekäyttäisivät erilaisia lähestymistapoja ja apukeinoja, joiden tarkoituksena on auttaa opettajia tulemaan tietoisiksi oppilaskeskeisyyden peruseräpäätteistä, arvioimaan oman opetuksensa oppilaskeskeisyyttä sekä tukea opettajien reflektointia omasta toiminnastaan. Ryhmä muodostuisi viidestä soitonopettajasta, jotka tapaisivat yhteensä kolme kertaa. Tapaamisten välissä jäsenet suorittaisivat erilaisia kotitehtäviä. Ryhmän toiminnan päämääränä olisi opettajan pedagogisen ajattelun kehittäminen vastaamaan paremmin oppilaskeskeisyyden pääperiaatteita.

YAMK- opinnäytetyöni aihe ja lopullinen muoto vaihtuivat useaan otteeseen opiskelujeni alkuvaiheessa. Päätin lopulta yhdistää jo ennakkotehtävän yhteydessä alulle panemani alan asiantuntijoiden verkkokeskusteluryhmän ”OPET”- toimintamallin kehittämiseen. Verkkokeskusteluryhmän jäseniksi tuli asiantuntijoiden lisäksi opetustapahtuman eri sidosryhmien edustajat (oppilaat, vanhemmat, koulun johto) sekä soitonopettajien keskusteluryhmän jäsenet. Tästä verkkokeskusteluryhmästä suunnittelin eräänlaista kontrolliryhmää, jonka keskustelujen kautta voisin tarkistaa ”OPET”- mallin teoreettisten perusteiden oikeellisuutta. Samalla pääsisin kuulemaan ja vaihtamaan näkemyksiä oppilaskeskeisyydestä itseopiskeluun painottuneiden jatko-opiskeluni vastapainoksi. Näiden kahden keskusteluryhmän (soitonopettajien keskusteluryhmä ja verkkokeskusteluryhmä) toiminnan käyn läpi yksityiskohtaisemmin myöhemmin ”Keskusteluryhmien toiminta”- luvun yhteydessä (luku 6).

Pohtiessani YAMK- opinnäytetyöni lopullista muotoa, päädyin tekemään toimintatutkimuksen, jossa pääsisin testaamaan ”OPET”- toimintamallia käytäntöön ja saamaan sen toimivuudesta niin tutkimustietoa kuin omakohtaisia kokemuksia. Esittelen seuraavaksi toimintatutkimukseni tutkimuskysymykset sekä päämäärän.

3 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää tutkimukseen osallistuneiden keskusteluryhmän jäsenten kokemuksia ja näkemyksiä ”OPET”-toimintamallin ensimmäisen version perusteista, siinä käytettyjen lähestymistapojen ja apukeinojen toimivuudesta, mallin jatkokehittämisestä sekä omasta ohjaustoiminnastani.

Tutkimuskysymyksiä on neljä:

1. ”Erosivatko keskusteluryhmien jäsenten näkemykset esittämistäni ”OPET”-toimintamallin teoreettisista perusteista?”
2. ”Miten soitonopettajat kokivat keskusteluryhmän toiminnassa käytetyt eri lähestymistavat ja apukeinot?”
3. ”Minkä muotoinen toimintamalli tukisi keskusteluryhmien jäsenten mielestä parhaiten soitonopettajien pedagogista kehittymistä?”
4. ”Millaisena soitonopettajien keskusteluryhmän jäsenet kokivat ohjaajan toiminnan?”

Tutkimustulosten analysoinnissa keskityn etsimään ”OPET”-toimintamallin vahvuuksia sekä kehittämisen kohteita. Tutkimustulosten ja tutkimusprosessin mukanaan tuomien kokemusten perusteella luonnostelen ”OPET”-toimintamallin toista versiota, jonka jatkokehittäminen tapahtuu tutkimuksen päätyttyä mahdollisesti tulevissa jatko-opinnoissani, osana oman työpaikkani pedagogista kehittämistyötä tai yhteistyössä halukkaiden musiikkiopistojen kanssa.

Mallin käyttöönoton avulla voidaan edistää oppilaskeskeisen pedagogiikan toteutumista, tukea opettajien ammatillista kehittymistä ja lisätä tätä kautta niin opettajien kuin oppilaiden henkistä hyvinvointia. Näiden tavoitteiden saavuttaminen on tämän toimintatutkimuksen lopullinen päämäärä. Keskeinen vaihe tässä prosessissa on ”OPET”-toimintamallin kehittäminen.

4 Toimintatutkimus: ”OPET”-toimintamallin kehittäminen

Aivan kuten ”oppilaskeskeisyys”, ”itseohjautuvuus” tai ”reflektio”, myös ”toimintatutkimus”- termi kuuluu tämän päivän pedagogisen keskustelun vakioterminologiaan. Taustalla oleva syykin näiden ilmiöiden suosioon on pitkälti sama: työelämän ja koulutuksen suuri murros viime vuosikymmeninä. Nykyajan yhteiskunnassa työntekijän oikeutta sekä vastuuta oman työnsä kehittämisessä ja päätöksenteossa on lisätty radikaalisti. Tällä toimenpiteellä pyritään vastaamaan ympäröivän maailman erittäin nopean muutosvauhdin mukanaan tuomiin ongelmiin. Pärjätäkseen nykyisessä jatkuvasti muuttuvassa työelämässä, yksilön on osattava kehittää ja kouluttaa itseään itseohjautuvasti. Sama itseohjautuvuuden ja autonomian ajatus on luonnollisesti osa myös tutkimuskulttuurin muutosta, jossa tutkijan aktiivista roolia ja työntekijöiden toimesta tapahtuvaa työelämän kehittämistä korostava toimintatutkimus on tullut hyvin suosituksi tutkimuksen muodoksi. (Suojanen 2014)

4.1 Toimintatutkimuksen taustaa

Toimintatutkimuksen historia juontaa juurensa 1940-luvulle, jolloin amerikkalainen sosiiaalipsykologi Kurt Lewin kehitti ideaansa tutkimuksen ja käytännön yhdistämisestä. Toimintatutkimuksen perustajana pidetty Lewin osoitti tutkimuksillaan, että työntekijöiden aktiivisempi ja demokraattisempi osallistuminen työpaikkansa kehittämiseen lisäsi työtyytyväisyyttä, työmoraalia ja tuottavuutta. Lewin oli ensimmäinen, joka otti käyttöön ”action-research”- termin (toimintatutkimus) (Suojanen 2014). Lewin näki toimintatutkimuksen reflektioon perustuvana spiraalina, joka toistaa saman toiminnallisen syklin useamman kerran: suunnittelu – toteutus – seuranta ja arviointi/reflektio ja uudestaan suunnittelu – toteutus – seuranta ja arviointi/reflektio ja niin edelleen (Carr & Kemmis 1985, 162–163; Suojanen 2014).

Argyris (1985) puolestaan tiivistää Suojasen (2014) mukaan lewiniläisen toimintatutkimuksen pääperiaatteet seuraavasti:

- ratkaisujen etsiminen konkreettisiin ongelmiin
- toiminnan syklisyys
- etusijalla osallistujien ajattelu- ja toimintamallien muutos (reflektio)

- demokraattisten arvojen edistäminen
- teorian ja käytännön yhdistäminen

Suojanen (2014) kutsuu omalta osaltaan toimintatutkimukseksi sellaista tutkimusta, joka:

- kehittää yhteistyönä jotain ryhmän toimintaa tai hanketta
- toteutetaan suunnittelu-toiminta-havainnointi-reflektointi-sykleinä
- osallistaa tutkimusprojektin jäsenet aktiivisesti kaikkiin tutkimusprosessin vaiheisiin
- raportoidaan tutkimuksen kulun osalta

Toimintatutkimuksen tarkka määrittely on haasteellista. Teemaa voidaan lähestyä useasta eri perspektiivistä, mutta kaikkia eri näkemyksiä yhdistää kuitenkin toimintatutkimukseen osallistuvien jäsenten aktiivinen rooli, reflektio, teorian ja käytännön yhdistäminen sekä tutkimuksen toiminnan spiraalimainen rakenne (Argyris & Schön 1978; Carr & Kemmis 1985; Suojanen 2014).

4.2 Toimintatutkimuksen eri tasot

Toimintatutkimus jaotellaan usein kolmeen eri tasoon (Suojanen 2014). Carrin ja Kemmisin (1985, 201–203) mukaan toimintatutkimuksellinen toiminta voidaan määritellä joko tekniseksi, praktiseksi tai emansipatoriseksi.

Tekninen toimintatutkimus on kyseessä silloin, kun tutkija käyttää ryhmän jäseniä ja sen toimintaa tutkimuksensa aineiston lähteenä. Teknisellä tasolla tarkoituksena ei ole kehittää jäsenten omaa toimintaa. Tutkijan kannalta tällainen tutkimus voi kuitenkin olla hyvinkin hedelmällinen hänen oman toimintansa kannalta. Toisaalta tekninen toimintatutkimus voi toimia lähtölaukauksena jäsenten reflektoinnille ja oman toiminnan tarkempaan analysointiin.

Praktisessa toimintatutkimuksessa tutkija toimii yhteistyössä ryhmän jäsenten kanssa. Tutkijan tehtävänä on auttaa jäseniä a) havaitsemaan ja käsitteellistämään on-

gelmiaan, b) suunnittelemaan toimintaansa ja c) arvioimaan muutosten vaikutuksia. Tutkijan rooli on kyselevä ja ohjaava (sokraattinen). Praktinen toimintatutkimus voi toimia – kuten teknisen ja praktisen tason välillä - astinlautana emansipatoriseen toimintatutkimukseen.

Emansipatorisessa toimintatutkimuksessa ryhmän jäsenet ottavat itse täyden vastuun toiminnasta ja oman toimintansa reflektoinnista. Tämä taso kuvastaa parhaiten kriittisen kasvatustieteen arvoja. Emansipatorisella tasolla pyritään ryhmän jäsenten valtauttamiseen (empowering) ja kriittisen reflektion toteuttamiseen. Valtauttamisen ja kriittisen reflektion kautta päädytään toimintaan, joka tavoittelee todellista ja pitkäaikaista muutosta.

Suojasen (2014) jako toimintatutkimuksen eri tasoista noudattelee Carrin ja Kemmisin (1985) näkemyksiä. Alla olevassa taulukossa praktinen toimintatutkimus on nimetty ”tulkinnalliseksi” ja emansipatorinen ”kriittiseksi”.

Taulukko 1: Toimintatutkimuksen eri tasot

SUUNTAUS	TAVOITE	TUTKIJAN ROOLI	TUTKIJAN JA MUIDEN OSALLISTUJIIEN SUHDE
TEKNINEN TOIMINTATUTKIMUS	<ul style="list-style-type: none"> • vaikuttaminen opetustilanteeseen • opettajan ammatillinen kehittyminen 	<ul style="list-style-type: none"> • ulkopuolinen asiantuntija • tarkkailija 	<ul style="list-style-type: none"> • riippumattomuus • 'he'
TULKINNALLINEN TOIMINTATUTKIMUS	edellisten lisäksi <ul style="list-style-type: none"> • opettajan itseymmärrys • uudenlainen tietoisuus 	<ul style="list-style-type: none"> • opettajan oman osallistumisen ja työnsä reflektoinnin tukija 	<ul style="list-style-type: none"> • yhteistyö • 'te'
KRIITTINEN TOIMINTATUTKIMUS	edellisten lisäksi <ul style="list-style-type: none"> • vapautuminen vanhoista ajattelumalleista • kriittinen suhtautuminen ylhäältä annettuihin malleihin ja omiin opetuskäytäntöihin 	<ul style="list-style-type: none"> • muutosagentti • yhteistyön koordinoija • vastuun jakaja 	<ul style="list-style-type: none"> • yhteisvastuu • 'me'

(<https://metodix.fi/2014/05/19/suojanen-toimintatutkimus/>)

Tämän opinnäytetyön toimintatutkimus sijoittuu teknisen ja praktisen/tulkinnallisen toimintatutkimuksen tasoille. Eräät osa-alueet ovat selkeämmin teknisellä tasolla (verkko-keskusteluryhmä) ja osaa toiminnasta voidaan kutsua puolestaan praktisella tasolla olevaksi (soitonopettajien keskusteluryhmä).

Esittelen seuraavassa luvussa tämän opinnäytetyön toimintatutkimuksen teoreettiset viitekehukset: oppilaskeskeisyys, itseohjautuvuus, opettajan ohjausrooli ja reflektio. Näitä laajoja teemoja lähestytään ensisijaisesti oppilaskeskeisen pedagogiikan toteuttamiseen liittyvien haasteiden ratkaisemisen näkökulmasta. Luku alkaa opinnäytetyön julkaisun hetkellä hyvin ajankohtaisen Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2017) ja viitekehysten välisen suhteen tarkastelulla.

5 Teoriatausta

Kaikki me soitonopettajan työstä nauttimaan päässeet tiedämme, miten tärkeää opetuksen yksilöllistämisen sekä tuloksellisuuden kannalta on se, että saamme opettaa oppilaita juuri niin kuin itse parhaaksi näemme. Koulutarkastajia tunneillemme tuskin monikaan meistä opettajista kaipaa. Suomalainen koulutuspolitiikka nojautuukin pitkälti luottamukseen opettajien pedagogisesta ammattitaidosta sekä kyvystä itsearviointiin. Opettajien toimintaa määrittää ja sitoo kuitenkin tästä huolimatta yksi asiakirja: opetussuunnitelman perusteet.

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2017) pohjautuvat erittäin humanistisiin arvoihin (ihmisoikeudet, tasa-arvo, yhdenvertaisuus, monikulttuurisuus, yksilön ainutlaatuisuus, ihmisenä kasvaminen, esteettisyys, eettisyys, ekologisuus). Lista on hyvin vaikuttava ja on vaikea kuvitella opettajaa, joka ei allekirjoittaisi näitä arvoja. Mutta miten näitä yleisiä arvoja toteutetaan luokkahuoneen arjessa?

Arkiseen opetustyöhön kenties hiukan helpommin hahmotettavia/sovellettavia teemoja opetussuunnitelman perusteissa ovat oppilaiden yksilöllisten erojen ja kiinnostuksen kohteiden huomioiminen, opiskelutaitojen kehittäminen, itseohjautuvuuden tukeminen ja ehkäpä jonkinlaisena opetuksen lopullisena päämääränä oppilaan elinikäinen, omaehtoinen ja positiivisia tunnekokemuksia tuottava soittoharrastus (tai ammatti):

Musiikin yleisen oppimäärän taiteen perusopetuksen tehtävänä on luoda edellytykset hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin elämänikäiselle harrastamiselle. Tavoitteena on tukea oppilaan omaehtoista musiikin harrastamista. Opiskelussa korostuvat musiikin harrastamisen ja yhteismusisoinnin ilo sekä oppilaan vapaus toteuttaa itseään oman musiikin tekemisen ja kokemisen kautta. (Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017, 41)

Miten tähän tavoitteeseen sitten päästään? Oman näkemykseni mukaan oppilaskeskeisen pedagogiikan pääperiaatteiden toteuttaminen soitonopetuksessa auttaa saavuttamaan nämä päämäärät. Oppilaskeskeisen pedagogiikan asiantuntija Maryellen Weimer (2010, 10) näkee, että ”oppilaskeskeisen opetuksen päämääränä on oppilaiden kehittyminen itsenäisiksi ja itseohjautuviksi oppijoiksi” ja vaikka tuoreessa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2017) ei mainita ”oppilaslähtöisyyttä” (op-

pilaskeskeisyyttä) kuin kerran ja ”itseohjautuvuus”-termikin vain muutamassa yhteydessä, on perusteiden henkinen kasvu- sekä arvoalusta tästä huolimatta selkeästi juuri näissä kyseisissä teemoissa.

Keskeisiä ja toistuvia elementtejä opetussuunnitelman perusteissa ovat oppilaan aktiivisuus oppijana, elinikäinen oppiminen, konstruktivismi, oppilaan itsearviointitaidot, opetuksen yksilöllistäminen, ”oppimaan oppimisen” taidot (metakognitio), reflektio, ohjaava opettajuus, sisäinen motivaatio sekä positiivinen minäkäsitys. Nämä teemat ovat samalla myös oppilaskeskeisen opetuksen ja itseohjautuvan opiskelun kantavia aihealueita (ks. Ahteenmäki-Pelkonen 1997; Blumberg 2009; Cornelius-White & Harbauch 2010; Dewey 1902; Knowles 1975; Koro 1993; McCombs & Miller 2007; Mäkinen 1998; Rogers & Freiberg 1994; Rogers & Lyon & Tausch 2014; Weimer 2013).

Yllä oleva pitkä luettelo kertoo Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2017), oppilaskeskeisyyden, itseohjautuvuuden, ohjaavan opettajuuden sekä reflektion vahvasta yhteydestä. Samalla siitä huomataan miten laajoja - meille tavallisille soitonopettajille kenties työläästi hahmotettavia - aihealueita nämä perusteet sisältävät. Esittelen seuraavaksi yhteenvedon näistä monisysisistä ja monta yhteistä lähtökohtaa sisältävästä neljästä teemasta, jotka samalla määrittävät Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2017) kautta suomalaisen soitonopettajan harjoittaman pedagogiikan luonnetta.

5.1 Oppilaskeskeisyys

Tässä luvussa käsitellään tiivistetysti oppilaskeskeisen opetuksen pääperiaatteet, hyödyt, haasteet sekä erilaisia ratkaisumalleja. Painopiste on oppilaskeskeiseen opetukseen liittyvien ongelmien tiedostamisessa sekä ratkaisuehdotuksissa.

5.1.1 Pääperiaatteet

”Ihminen ei voi opettaa toista ihmistä suoraan: ihminen voi vain mahdollistaa toisen oppimista”. (C. Rogers)

Oppilaskeskeinen opetus perustuu monelta osin psykologi Carl Rogersin ajatuksiin oppijan ja opettajan roolista opetustilanteessa (Cornelius-White & Harbauch 2010; Hytönen 1997; Knowles 1975; McCombs & Miller 2007). Rogersin kantavia teemoja ovat opettajan empaattisuus, aitous ja hyväksyvä realismi (Uusikylä & Atjonen 2005, 12), jotka toteutuessaan luovat myönteisen ilmapiirin opetustilanteeseen. Tämä puolestaan on tärkein edellytys oppilaskeskeisen opetuksen toteutumiseksi (McCombs & Miller 2007, 87). Myönteisen ilmapiirin lisäksi oppilaskeskeisyyden toteutumiseen vaikuttavat muun muassa oppilaan itsenäisyys, motivaatio, kyky itsearviointiin, ohjaava opettajuus ja opetuksen yksilöllistäminen (Blumberg 2009; Dewey 1902; McCombs & Miller 2007; Mäkinen 1998; Weimer 2013). Oppilaskeskeisyydessä yhdistyvätkin monet erilaiset kasvatustieteessä tutkitut ilmiöt (Blumberg 2009, 3; Weimer 2013, 15).

Oppilaskeskeisen opetuksen historia on pitkä. Varhaisia ajatuksia ovat esittäneet esimerkiksi J. Rousseau kirjassaan ”Emile eli kasvatuksesta” (1905, alkuperäinen 1762) ja J. Dewey teoksessa ”The child and the curriculum” (1902). Vaikka oppilaskeskeisyyden asema kasvatustieteissä on vaihdellut, on tämä yksilön (oppilaan ja opettajan) autonomiaa painottava käsite noussut viime aikoina suomalaiseen pedagogiseen keskusteluun erityisen voimakkaasti muun muassa uusissa peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa (2014).

Yksilön merkitystä korostetaan myös erityisesti amerikkalaisessa kirjallisuudessa (learner/person-centered teaching, ym.) (Blumberg 2009; Cornelius-White & Harbauch 2010; Dewey 1902; McCombs & Miller 2007; Rogers & Freiberg 1994; Rogers & Lyon & Tausch 2014; Weimer 2013). Esimerkiksi Weimerin (2013) mukaan oppilaskeskeisyys voi toteutua vain, jos opetuksessa otetaan huomioon oppilaan omat kyvyt, tavoitteet ja tarpeet. Merkille pantavaa on myös McCombsin ja Millerin (2007, 16) määritelmään sisältyvä sosiaalinen ulottuvuus: ”Oppilaskeskeisyys merkitsee keskittymistä [myös opetusmenetelmiin], jotka tukevat kaikkia opiskelutapahtumaan osallistuvia osapuolia – oppilasta, opettajaa, perhettä ja oppilaitosta.” Oppilaskeskeisyyden hyödyt ulottuvat siis oppilasta laajemmalle.

5.1.2 Hyödyt

Toteutuessaan oppilaskeskeinen opetus edistää oppilaan yleistä hyvinvointia ja itseluottamusta sekä kasvattaa tämän oppimistaitoja (McCombs & Miller 2007, 87–90; Rogers & Freiburg 1994, 257–270; Rogers & Lyon & Tausch 2014, 119). Hyödyt eivät kuitenkaan rajoitu vain oppilaaseen, kuten edellä todettiin. Niistä pääsevät osaksi myös opettaja, vanhemmat, oppilaitos ja viime kädessä koko yhteiskunta. Hyötyjen luettelo on pitkä: opettajan lisääntynyt kriittinen ajattelu, hyvinvointi ja itsereflektio, oppilaan käyttäytymisen vähentyminen, parantunut yhteistyö koulun ja kodin välillä sekä oppilaitoksen avoimempi dialogisuus (Blumberg 2009, 11; Cornelius-White & Harbauch 2010; McCombs & Miller 2007, 23). Hyödyt eivät kuitenkaan toteudu itsestään, vaan matkalla on monia haasteita.

5.1.3 Haasteet

Historiallisesti katsoen ”oppilaskeskeisen opetuksen” käsite on noussut pedagogisen keskustelun muotitermiksi vasta hiljattain (Cornelius-White & Harbauch 2010; Hytönen 1997, 6). Taustalla vaikuttaa työelämän ja koulutuspolitiikan suuri murros (globalisaatio/digitalisaatio), jonka myötä itseohjautuvuutta tukevasta opetuksesta on tullut hyvin suosittua eri koulutusasteilla (Blumberg 2009, 127; Cornelius-White & Harbauch 2010, xiii; Hytönen 1997, 7; Knowles 1975, 15; Koro 1993, 17).

Opettajakeskeisen opetuksen valta-asema koulutuksessa juontaa juurensa aina 300-luvun luostarikouluihin (Knowles 2011, 35). Tätä asetelmaa on Knowlesin (2011) mukaan jatkanut viime aikoihin asti koululaitos. Tämä vuosisatoja kestänyt tilanne on luonnollisesti jättänyt jälkensä opettajien vakiintuneisiin ajattelu- ja toimintamalleihin (Koro 1993, 35). Hyvä esimerkki tästä on Weimerin (2013, 67) mukaan Ebert-Mayn tutkijaryhmän (2011) tutkimus, jossa selvitettiin oppilaskeskeisyyttä edistävien työpajojen vaikutusta opetukseen. Tulosten mukaan 89 % tutkimuksen osallistujista piti itseään oppilaskeskeisinä opettajina kahden vuoden jälkeen, vaikka tutkimuksen kriteereiden mukaan heidät voitiin määritellä edelleen opettajakeskeisiksi pedagogeiksi.

Weimerin (2013, 69) mukaan opettajien (ja oppilaitosten) tarve säilyttää kontrolli opetuksesta (täysi määräysvalta, ei oppilaiden kritiikkiä) yhdistettynä oppilaiden haluttomuuteen tai kyvyttömyyteen ottaa vastuuta oppimisestaan tukee helposti opettajakeskeisen opetuksen valta-aseman jatkumista. Muita syitä, jotka vaikeuttavat siirtymistä opettajakeskeisyydestä oppilaskeskeisyyteen ovat Weimerin (2013) ja Blumbergin (2009, xv) mukaan muutosprosessin hitaus sekä sen vaatima suuri työmäärä, joka liittyy uusien asenteiden ja toimintamallien omaksumiseen. Eräs tärkeä este oppilaskeskeisyyden edistämiseksi on myös tiedostamaton piilo-opetussuunnitelma (Kansanen ja Uusikylä 2000, 59), jollainen syntyy, kun opettaja toimii intuitiivisesti ilman tietoisuutta omista arvoistaan tai opetusfilosofiastaan (McCombs & Miller 2007, 117–126; Weimer 2013, 67). Oppilaskeskeisen pedagogiikan haasteisiin voidaan kuitenkin käydä käsiksi niiden usein tiedostamattomasta luonteesta huolimatta. Seuraavassa tarkastellaan joitain ratkaisumalleja.

5.1.4 Ratkaisumallit

Weimerin (2013, 231) esittämien ratkaisumallien peruskiviä ovat avoimuus, kärsivällisyys ja looginen, pienin askelin tapahtuva eteneminen opettajalle itselleen sopivalla tavalla. Sopivaa tapaa etsiessään opettajan kannattaa etsiä tukea samanhenkisiltä kollegoilta, alan asiantuntijoilta sekä kirjallisuudesta. Lisäksi pitää myös muistaa, etteivät oppilaat ole aina yhtä valmiita muutokseen kuin opettaja (Weimer 2013, 71). Blumberg (2009, 250) on Weimerin kanssa samoilla linjoilla, minkä lisäksi hän kehottaa opettajaa pitämään kirjaa omasta muutosprosessistaan ja myös selittämään oppilaalle opetuksessa tekemänsä ratkaisut.

Opetustapahtumat ovat kuitenkin erilaisia, eikä kaikkia periaatteita voi soveltaa niihin jokaiseen (Blumberg 2009, 224). Opetusta suunniteltaessa on otettava huomioon oppilasmateriaali, kurssin taso ja sisältö, oppilaiden määrä, opettajan luottamus oppilaisiin sekä vallitseva kasvatustilasto. Lisäksi Blumberg painottaa ajattelu- ja toimintamallien ja niiden perusteiden kriittistä uudelleenarviointia (reflektio), jota ilman muutosprosessi ei voi toteutua: ”oma opetusfilosofiasi voi olla erittäin merkittävä este.” (Blumberg 2009, 225).

Keskeinen käsite oppilaskeskeisessä opetuksessa - reflektion ohella - on yksilön itseohjautuvuus. Sitä voidaan lähestyä niin oppilaan kuin opettajan näkökulmasta.

5.2 Itseohjautuvuus

”Vasta silloin, kun persoonallisen lähestymisen kautta [oppilaan] luottamus on saavutettu, mieli sulanut ja sydän avautunut, saattaa vapaassa, pakottomassa opetuksessa alkaa menestyksellinen opetustyö.” (Severi Nyman, 1899)

Itseohjautuvan oppimisen juuret ulottuvat antiikkiin asti (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 1) ja Suomessakin J. A. Comenius totesi jo vuonna 1657, että oikea tie opettamisessa on se, jolla “opettaja vähemmän opettaisi ja oppilaat enemmän oppisivat” (Koro 1993, 50). Koro puolestaan määrittelee itseohjautuvan oppimisen seuraavasti: “Itseohjattu oppiminen on prosessi, johon oppija itsenäisesti ryhtyy, joko organisoidun koulutustoiminnan ulkopuolella tai sen tukemana. Se edellyttää opiskelijalta sellaisia sosiaalisia ja metakognitiivisia valmiuksia sekä kykyä reflektiivisyyteen, että hänen itse ohjaamansa oppimisprosessi voi tuottaa oppijan itsensä tai koulun tavoitteiksi asettamaa ja arvioimaa yksilöllistä kehittymistä.” (Koro 1993, 161). Oppilaan itseohjautuvuuden kehittämisessä keskeistä eivät ole niinkään opetus tai menetelmät vaan humanistinen käsitys ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta sekä kyky kohdata oppilas ainutlaatuisena persoonana (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 217; Mäkinen 1998, 15; Knowles 1975).

Kaksi keskeistä nimeä yksilön itseohjautuvuudesta puhuttaessa ovat amerikkalaiset Malcolm Knowles ja Jack Mezirow. Itseohjautuvuutta käsittelevässä väitöskirjassaan Ahteenmäki (1997) pohtii Knowlesin ja Mezirow’n välisiä näkemuseroja ihmisen iän ja itseohjautuvuusvalmiuden välisestä suhteesta. Tarkastelen seuraavassa lähemmin näitä eroja nimenomaan lasten ja nuorten itseohjautuvuuden kannalta.

Knowlesin varhaisen ajattelun mukaan (1975, 14) itseohjautuvuus kehittyy iän myötä, koska ihminen aikuistuuessaan kaipaa enemmän autonomisuutta. Tämä on kuitenkin Koron (1993) mukaan harvinaista – ellei peräti myytti. Ratkaisevia tekijöitä sen sijaan ovat oppimiskokemukset ja itsereflektiiviset valmiudet (Koro 1993, 35; Mäkinen 1998). Risti-

riitaisia näkemyksiä on myös lasten ja nuorten itseohjautuvuusvalmiudesta. Ahteenmäki-Pelkosen (1997, 1) mukaan Knowles lievensi myöhemmin ikäkeskeistä näkemystään ja hyväksyi myös taustatekijöiden tärkeyden. Ahteenmäki-Pelkoselle (1997, 181) antamassaan haastattelussa Mezirow puolestaan kiisti lapsen itseohjautuvuuden tyystin ja korosti murrosiän merkitystä, koska itsereflektion mahdollistama abstrakti ajattelu kehittyi juuri tuolloin (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 181).

Eri tekijöiden keskinäistä merkitystä pohtivat tutkimuksissaan myös Koro (1993) sekä Mäkinen (1998). Koro (1993) tulee johtopäätökseen, että vaikka ”nuori lapsi voi osoittaa tietyissä olosuhteissa merkittävää itseohjautuvuutta, katsotaan täydellisen itsenäisyyden tai autonomian olevan kypsään aikuisuuteen liittyviä ominaisuuksia. Näin aikuisuus, autonomia sekä itseohjautuvuus liittyvät läheisesti toisiinsa.” (Koro 1993, 18). Lisäksi hän ottaa kantaa Mezirow’n ja Knowlesin väliseen keskusteluun toteamalla, että ”iän ja itseohjautuvuuden valmiuden yhteys osoittaa, että itseohjautuvuus ei ole synnynnäinen ominaisuus, vaan kehittyy iän myötä yksilön ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksen seurauksena. Iän lisääntyminen sinänsä ei kuitenkaan lisää itseohjautuvuuden kasvua.” (Koro 1993, 112).

Samaan lopputulokseen päätyy myös Mäkinen (1998) tutkimuksessaan, jossa peruskouluikäisten oppilaiden itseohjautuvuusvalmius oli heikompi kuin aikuisopiskelijoiden. On kuitenkin syytä muistaa, että myös nuorilla esiintyy kehittyntä itseohjausvalmiutta (Mäkinen 1998, 117). Vaikka valmiudet ovatkin nuorilla heikompia kuin aikuisilla, heillä on silti sekä halua että osin myös kykyä oman oppimisensa hallintaan (Mäkinen 1998, 222). Tämä halujen ja puutteellisten valmiuksien välinen epätasapaino (itseohjautuvuusparadoksi) ei Koron (Koro 1993, 141) mukaan ole kuitenkaan ainoa ongelma. Kehitystä voi hankaloittaa myös oppilaan vaikeus omaksua uusi, itsenäisempi oppijan rooli (ks. Weimer 2013, 70). Oppilaan ajattelu- ja toimintamallien muuttaminen vaatiikin ammattitaitoisien ohjaajan tukea (Koro 1993, 161). Sugarman (2001, 187) muistuttaa, että oppilaan ajattelumalleihin puututtaessa liikutaan psykologisesti äärimmäisen herkällä alueella. Interventiossa on mukana kummankin osapuolen koko persoonallisuus, joten pedagoginen tilanne voi potentiaalisesti kehittyä lähes rajattomasti eri tavoin. Mitään yleispäteviä ohjeita interventiolle ei voida siksi antaa (Sugarman 2001).

Itseohjautuvuusvalmiuksia kehitettäessä on kuitenkin tärkeä ottaa huomioon kehityspsykologian eri vaiheet (Knowles 1990, 56). Kuten edellä todettiin, abstrakti ajattelu on

keskeinen edellytys itseohjautuvuuden kehittymiselle (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 181). Kyky abstraktiin ajatteluun alkaa kuitenkin kehittyä vasta formaalisten operaatioiden kauden (12–16 vuotta) aikana, jolloin yli puolet peruskoulun oppilaista ei Mäkisen (1998, 14) mukaan saavuta tätä kehitysvaihetta missään vaiheessa oppivelvollisuuttaan. Tutkimustulos tukee Knowlesin ja Mezirow'n kriittisiä huomioita lasten ja nuorten heikosta itseohjautuvuusvalmiudesta. Siitä huolimatta Mäkisen (1998, 20) mukaan hänen tutkimuksensa osoittaa, että "kehittynyt itseohjautuvuusvalmius voi olla myös peruskouluikäisen ominaisuus" ja että tätä valmiutta "voidaan edistää teoreettisesti ja tavoitteellisesti jäsentyneellä ohjauksella." (Mäkinen 1998, 120).

Lasten ja nuorten itseohjautuvuudesta vallitsee siis useita eri näkemyksiä, etenkin iän ja itseohjautuvuusvalmiuden väliseen suhteeseen liittyen. Eräästä asiasta tutkijat ovat kuitenkin yhtä mieltä: itseohjautuvuusvalmiutta voi edistää vain, jos opettaja osaa valita kullekin oppilaalle sopivan ohjausroolin.

5.3 Opettajan ohjausrooli

Oppilaskeskeinen opetus voi tapahtua myös muutenkin kuin ohjaavan opettajan alaisuudessa (Blumberg 2009, 223–245; Grow 1996; Mäkinen 1998, 226). Monesti on oppilaan valmiudet huomioon ottaen perustellumpaa soveltaa opettajakeskeisempää lähestymistapaa, kunnes oppilas kykenee ottamaan enemmän vastuuta oppimisestaan. Mäkinen (1998, 206) toteaa, että "itsenäistyvän oppijan ohjaamisessa ammattitaitoinen kouluttaja käyttää tilanteen mukaan ja tarvittaessa sekä pedagogisia [opettajakeskeisiä] että andragogisia [oppilaskeskeisiä] menetelmiä.". Opettajakeskeinen opetus on siis yksi oppilaskeskeisyyteen kuuluva pedagoginen työkalu. Mäkisen (1998, 186) tutkimuksessa suurin osa opettajista piti kuitenkin oppilas- ja opettajakeskeistä opetusta toistensa *pois-sulkevina* vaihtoehtoina – eivät toisiaan *tukevina* menetelminä. Mäkinen (1998) kritisoi poikkeuksellisen vahvasti muutosprosessissa olevia opettajia oman roolinsa epäselvästä sisäistämisestä sekä behaviorismin ja konstruktivismin vastakkainasettelusta:

Tämän tutkimuksen aineistosta saatujen tulosten perusteella näyttäisi siltä, että luokanopettajan kokeileva ja hapuileva toiminta matkalla uuteen opettajuuteen ei edistä oppilaiden itseohjautuvuusvalmiuden kehittymistä. Selkeä ja siinä mielessä turvallinen pedagoginen oppimisympäristö, olipa behavioristinen tai konstruktivistinen lähtökohdiltaan, näyttää olevan tärkeä opiskeluvalmiuksien ja itseohjatun oppimisen kehittymiseen. Opetussuunnitelmassa tavoitteena esitetty itsenäinen

opiskelu ei kuitenkaan tutkimuksen tulosten mukaan toteudu pitäytymällä yksinomaan behavioristisessa opetusparadigmassa. Olemmeko uuteen opettajuuteen pyrkiessämme asettaneet opetus- ja oppimisteoreettiset käsitykset liian mustavalkoiseksi dikotomiaksi jatkumolla behaviorismi-kognitivismi/konstruktivismi? (Mäkinen 1998, 226)

Mäkinen otti tutkimuksensa vertailukohtaksi Grow'n (1996) kehittämän mallin, jossa opettajan ohjausrooli ja oppilaan itseohjautuvuuden aste sovitetaan yhteen. Ajatuksena on tarjota kullekin oppilaalle tämän itseohjautuvuuden tasoon sopivaa opetusta.

Vastuun ottaminen omasta oppimisesta vaatii kuitenkin oppilaalta uusien tietojen ja taitojen opettelua. Useimmissa tapauksissa se ei onnistu ilman apua (Blumberg 2009, 151). Tällaiseen oppimisprosessiin liittyy keskeisesti Lev Vygotskin kehittämä malli ”lähikehityksen vyöhykkeestä” (”zone of proximal development” (ZPD)). Lähikehityksen vyöhykkeellä oppiminen tapahtuu opettajan avustuksella hieman oppilaan osaamisalueen ulkopuolella. Tällaista opetusta, jossa opettaja tukee oppilasta tämän monesti hapuilevissa ja horjahtelevissa pyrkimyksissä oppia uusia tietoja ja taitoja, kutsutaan usein termillä ”scaffolding” (läh. tukirakenteet). ”Scaffolding”-termi ja ennen kaikkea sen perustana oleva ”ZPD”-malli ovat sekä konstruktivismiin että monien oppilaskeskeisessä pedagogiikassa käytettävien metodien perustana (Cornelius-White & Harbauch 2010, 22–23).

Edellä kuvaillut ilmiöt liittyvät olennaisesti myös Gerald O. Grow'n (1996) kehittämään ”asteittaisen itseohjautuvan oppimisen” malliin (”Staged Self-Directed Learning” (SSDL) ks. taulukko 1), jossa oppilaat jaetaan itseohjautuvuusvalmiudeltaan neljään tasoon ja opettajat neljään luokkaan ohjaustyylinsä mukaisesti. Mallissa itseohjautuvuusvalmiuksia kehitetään asteittain. Ensin opettajan ohjausrooli sovitetaan oppilaan valmiusasteen mukaiseksi, minkä jälkeen opettaja ohjaa oppilasta ottamaan vähitellen lisää vastuuta omasta oppimisestaan.¹

¹”Heikko/suuri itseohjautuvuusvalmius”- ja ”opettaja/oppilaskeskeinen opetus”-sarakeet olen lisännyt jälkepäin Grow'n malliin.

Taulukko 2: Asteittainen itseohjautuva oppiminen (“Staged Self-Directed Learning” (SSDL- malli))

SUURI IT- SEOHJAU- TUVUUS- VALMIUS	Oppilas 4: Itseohjautuva	<i>Erittäin huonosti yhteensopiva *1</i>	<i>Huonosti yhteensopiva</i>	Osittain yhteensopiva	Yhteensopiva
	Oppilas 3: Sitoutunut	<i>Huonosti yhteensopiva</i>	Osittain yhteensopiva	Yhteensopiva	Osittain yhteensopiva
	Oppilas 2: Kiinnostunut	Osittain yhteensopiva	Yhteensopiva	Osittain yhteensopiva	<i>Huonosti yhteensopiva</i>
HEIKKO IT- SEOHJAU- TUVUUS- VALMIUS	Oppilas 1: Epäitsenäinen	Yhteensopiva	Osittain yhteensopiva	<i>Huonosti yhteensopiva</i>	<i>Erittäin huonosti yhteensopiva *2</i>
		Opettaja 1: Autoritaarinen	Opettaja 2: Motivoiva	Opettaja 3: Fasilitoiva	Opettaja 4: Mentoroiva
		OPETTAJA- KESKEINEN OPETUS			OPPILASKES- KEINEN OPE- TUS

*Vakavimmat ongelmat syntyvät, kun itseohjautuvaa oppilasta opettaa autoritaarinen opettaja (*1) ja kun epäitsenäistä oppilasta ohjaa mentoroiva opettaja (*2) (Grow 1996, 12)

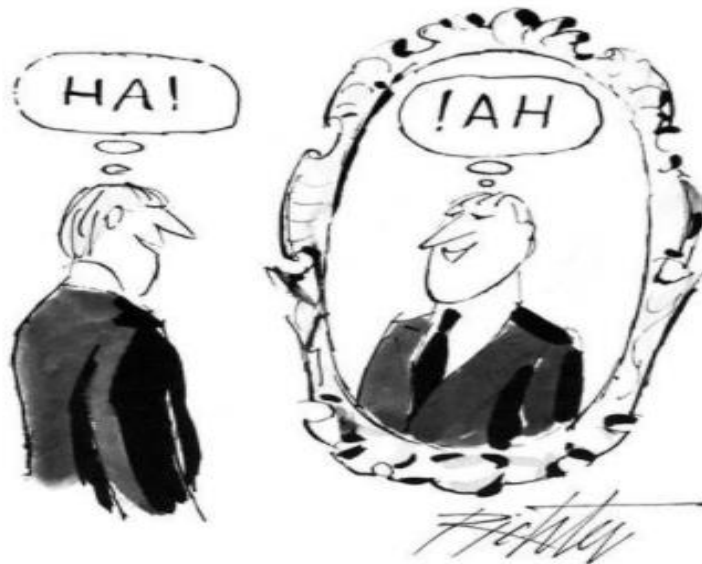
Olenaisin ero mentoroivan (oppilaskeskeisen) ja muiden opettajien välillä on mentorin tietoisuus toimintansa tarkoituksesta (Mäkinen 1998, 214). Mentoroiva opettaja pystyy siis opettamaan *kaikilla neljällä eri ohjaustyyllillä ja edistämään oppilaan itseohjautuvuusvalmiuksia*. Suurin osa Mäkisen tutkimukseen osallistuneista opettajista ei kuitenkaan ollut tietoisesti valinnut omaa ohjaustyyliään, vaan he käyttivät samaa ohjaustyyliä kaikkien oppilaiden kohdalla – riippumatta oppilaan itseohjautuvuusvalmiuden tasosta (Mäkinen 1998, 212).

Grow'n (1996) mukaan monet opettajat eivät vain toimi kapealla sektorilla ohjausroolinsa suhteen, vaan suhtautuvat jopa vihamielisesti toisenlaista ohjaustyyliä suosiviin kollegoihin. Grow (Mäkinen 1998, 105) myöntää itsekkin, että hänen mallinsa sisäistäminen sekä eri ohjausroolien tiedostaminen ovat opettajalle hyvin haasteellisia. Tähän liittyen hän toteaa mielenkiintoisesti: ”Suurin osa opetustoiminnasta tapahtuu intuition varassa. Jos opettajat opettaisivat vain pelkän tutkimustiedon varassa, aika vähän saataisiin aikaiseksi.” (henkilökohtainen tiedonanto 21.8.2016). Grow korostaa lisäksi, että ”esittämäni mallia ei ole tarkoitettu lopulliseksi. Se on vain yksi näkökanta siinä keskustelussa, jota käyvät ne, jotka haluavat edistää itseohjautuvaa, elinikäistä oppimista.” (Grow 1996, 5).

Grow ei suinkaan ole ainoa, jonka mukaan opetuksen haasteita ei voida ratkaista yksinkertaisin totuuksin tai orjallisesti seurattavin mallein (ks. Blumberg 2009; Brookfield 1995; McCombs & Miller 2007; Weimer 2013). Jokaisen opettajan tulee löytää oma, itselleen sopiva toimintamalli opetuksensa kehittämiseksi. Yhteistä kaikille (toimiville) malleille on kuitenkin työn järjestelmällisyys ja pitkäjänteisyys (Blumberg 2009).

Oppilaskeskeisyys, itseohjautuvuus ja ohjaava opettajuus ovat kaikki laajalti käytettyjä termejä tämän päivän kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa ja keskustelussa. Varsin suosittu on myös reflektio, jonka harjoittaminen erityisesti vaatii juuri yllä mainittua järjestelmällisyyttä ja pitkäjänteisyyttä (Brookfield 1995).

5.4 Reflektio



(<https://eng109mnadyakorytnikova.wordpress.com>)

Kuva 2: Reflektion haasteellisuus

Reflektioon - sekä oppilaskeskeiseen ajatteluun - perustuvien koulutusten suosio johtuu viime vuosikymmeninä tapahtuneista suurista yhteiskunnallisista muutoksista työelämässä ja tiedonsiirrossa (globalisaatio/digitalisaatio). Murros on johtanut siihen, että ihmisen elinikäinen ja itseohjautuva oppiminen on syrjäyttänyt opettajakeskeistä, behaviorismiin perustuvaa koulutuskulttuuria kiihtyvällä vauhdilla. Tilalle on tullut reflektiivinen ja oppilaskeskeinen ajattelu. Nämä aihealueet sisältävät monia yhtäläisyyksiä.

Kumpikin teema on hyvin laaja, jonka vuoksi niiden yksityiskohtaiseen hahmottamiseen tarvitaan sekä aikaa että perehtymistä. Molempia termejä käytetään tästä johtuen painoittellen hieman holtittomasti (ks. Brookfield 1995). Haasteena onkin selkeyttää tiiviissä ja helposti ymmärrettävässä muodossa kaikille opetustapahtuman eri osapuolille reflektion ja oppilaskeskeisyyden ydin niin, ettei väärinkäsityksiä ja niiden myötä tahattomasti tehtyjä epäonnistuneita pedagogisia ratkaisuja pääsisi syntymään.

Koska reflektion teema on poikkeuksellisen monisyinen, on sitä alan kirjallisuudessa lähestytty useasta eri perspektiivistä (Brookfield 1995; Carr & Kemmis 1985; Mezirow 1995; Mälkki 2011; Schön 1982). Tämän luvun pyrkimyksenä on esitellä sekä määritellä reflektion käsitettä näistä eri näkökulmista.

Reflektion yksityiskohtainen ja tarkka määrittely on alan asiantuntijoiden mukaan haasteellista (Mälkki 2011, 2). Lisäksi reflektioon liittyvien eri termien (reflektiivinen prosessi, kriittinen reflektio, kriittinen itsereflektio) erottaminen toisistaan ei ole maallikolle aivan ongelmattonta (Mezirow 1995, 8). Tästä johtuen on tämän opinnäytetyön yhteydessä päädytty käyttämään Mälkin (2011) ratkaisua, jossa ”reflektio”-termillä tarkoitetaan kaikkia edellä mainittuja reflektion muotoja. Mälkin (2011, 5) mukaan ”reflektio on prosessi, jossa tulemme tietoisiksi ja arvioimme tai kyseenalaistamme ajatteluamme, tunteitamme ja toimintaamme ohjaavia oletuksia”. Toinen tässä yhteydessä käytettävä määritelmä tulee Schöniltä (1982), jonka mielestä ”reflektiivinen toiminta on toimintaa, jonka avulla ammattilaiset tulevat tietoisiksi heidän tietopohjastaan ja oppivat kokemuksestaan”. Reflektiossa on kyse siis toiminnasta, jossa tiedostetaan ja uudelleenarvioidaan totut ajattelu- ja toimintamallit. Tähän monimutkaiseen prosessiin liittyy useita hyötyjä sekä haasteita.

5.4.1 Hyödyt ja haasteet

”Kriittinen reflektio saa meidät luomaan olosuhteet, joissa jokaista ihmistä kunnioitetaan, arvostetaan sekä kuullaan” (Brookfield 1995)

Reflektiota käsittelevän kirjallisuuden eri näkökulmia yhdistää kriittinen ajattelu, yksilön autonomian tukeminen sekä yksilön ajattelu- ja toimintamallien muutos uudistavan oppi-

misen ("transformative learning") kautta (Brookfield 1995; Mezirow 1995). Aikuiskasvatustieteilijä Stephen Brookfield yhdistää nämä teemat kirjassaan "Becoming a Critically Reflective Teacher" (1995), joka on tämän opinnäytetyön reflektioon liittyvien teemojen keskeinen lähde. Brookfieldin (1995 22–27) mukaan kriittisen reflektion hyödyt ovat opettajan pedagogisen kehittymisen ja opetuksen laadun parantamisen kannalta moninaiset. Onnistuneen reflektion kautta opettaja oppii Brookfieldin (1995) mukaan:

- perustelemaan pedagogiset ratkaisunsa
- ymmärtämään omaa opetusfilosofiaansa
- olemaan syyttämättä itseään turhaan oppilaiden opiskelemattomuudesta
- kontrolloimaan tunteitamme opetuksen aikana
- opettamaan oppilaitaan itsearviointiin ja reflektioon
- luomaan luokastaan tasa-arvoisemman

Vaikka onnistuneen reflektion merkitys opettajan muutosprosessissa ja opetuksen laadun parantamisessa on kiistaton, vanhojen ajattelu- ja toimintamallien taustalla olevien arvomaailmojen ja olettamusten uudelleenarviointi uhkaa ymmärrettävästi ihmisen perusturvallisuuden tunnetta (Brookfield 1995; Carr & Kemmis 1985; Mälkki 2011). Tämän vuoksi reflektiota hyväksi käytävässä koulutuksessa on ensiarvoisen tärkeää luoda turvallinen ilmapiiri, jossa askel askeleelta voi kukin edetä omaan tahtiinsa tässä haasteellisessa prosessissa (Mälkki 2011). Yksilöllisen etenemisvauhdin lisäksi on reflektion onnistumisen kannalta olennaista, että kukin opettaja löytää itselleen sopivan tavan oman toimintansa reflektointiin.

Oman toiminnan reflektointia voidaan lähestyä useammasta eri perspektiivistä. Ajallisesti sitä tarkastellaan lähinnä kahdesta suunnasta – toiminnan aikana ja sen jälkeen. Schön (1982) on keskittynyt tutkimaan reaaliaikaista reflektiota ("reflection-in-action") ja toiminnan jälkeistä reflektiota ("reflection-on-action"). Lähtöajatuksena Schönillä (1982, 49) on tiedon ja toiminnan erittäin vahva yhteys: "[Koska] tietomme sisältyy toimintaamme, sitä tarkkailemalla pystymme ymmärtämään paremmin omia ajatusprosessejamme". Toiminnan reaaliaikaisen tarkkailun hyötynä on sen välitön vaikutus omaan käytökseen (Schön 1982, 29). Näin reflektion kautta on mahdollisuus reagoida haastaviin tilanteisiin nopeasti ja muuttaa omia (heikosti toimivia) toimintamalleja välittömästi, mikä on opetustyön luonteen vuoksi olennainen taito opetuksen yksilöllistämisen kannalta.

Tällainen välitön reagointi ja uuden käyttäytymisen omaksuminen opetustyön yhteydessä vaatii Schönin (1982, 55–56) mukaan musiikin improvisointiin verrattavia taitoja (Schön on myös jazzklarinetisti). Koska jokainen opetustilanne on täysin ainutlaatuinen, ei tietyissä teorioissa, metodeissa tai valmiissa ennakkosuunnitelmissa pysyttäytyminen ole monastikaan pedagogisesti perusteltavissa. Erityisesti tämä koskee yksilöllistä soitonopetusta, joka luonteensa vuoksi sekä edellyttää, mutta samalla mahdollistaa opetuksen jatkuvan modifioinnin kuhunkin (mahdollisesti haastavaan) tilanteeseen sopivaksi.

Aivan kuten improvisoidussa musiikissa, onnistunut opetus (soolo) edellyttää teorian lisäksi aktiivista kuuntelua ja reagointia ärsykkeisiin intuitiivisesti (Schön 1982, 129–134). Varsinkin ongelmallisissa tilanteissa opettajan (solistin) pitää selvittää syyt, miksi oppimista ei tapahdu (soolo kuulostaa epämusikaaliselta) ja muuttaa omaa toimintaansa korjatakseen tilanteen (esim. rytmisen/harmonisen epätarkkuus). Schön (1982) painottaa reaaliaikaisen reflektoinnin ("reflection-in-action") merkitystä opettajan pedagogisen kehittymisen mahdollistajana seuraavasti: "Kun joku reflektoi reaaliaikaisesti, hänestä tulee käytännön tilanteiden tutkija. Hän ei ole riippuvainen vallitsevien teorioiden luokituksista ja tekniikoista, vaan muodostaa uuden ainutlaatuisen teorian" (Schön 1982, 68).

Reaaliaikainen oman toiminnan tarkkailu sisältää mahdollisuuksien lisäksi kuitenkin myös haasteita. Reflektoinnin harjoittaminen vaatii keskittymistä, jolloin vaarana on se, että opetus ei enää olekaan opettamista, vaan muuttuu loputtomaksi reflektoinnin kehäksi (Schön 1982, 278). Tämän vuoksi opetuksen reflektointi jälkeensä ("reflection-on-action") on monessakin suhteessa hyvin perusteltu ratkaisu.

5.4.2 Reflektion eri tasot

Omaa opetusta me kaikki opettajat arvioimme varmasti jokaisen tunnin ja työpäivän jälkeen kysyessämme itseltämme "miten tänään meni?" tai tarkkailemalla omia tunnetilojamme. Se kuinka suuri vaikutus opetuksen jälkeen tapahtuvalla pohdinnalla on opettajan ajatus- ja toimintamallien muuttumiseen, riippuu täysin reflektion tasosta - kuinka analyttistä ja kriittistä pohdinta on. Mitä syvempää reflektio on, sitä suuremmat vaikutukset sillä on opetuksessa havaittujen puutteiden/vahvuuksien korjaamisessa tai vahvistamisessa.

Reflektoinnin harjoittamisen syvyys voidaan jakaa kolmeen eri tasoon: tekninen hallinta, praktinen toiminta tai kriittinen tietoisuus (Kemmis 1985, 142–145; Mäntylä 2003, 17–19; Suojanen 2014). Nämä eri tasot kuvaavat (opetus)toiminnan ja sen taustalla olevien oppimisen prosessien merkityksellisyyttä opettajan pedagogisessa kehityksessä. Kehityskaari alkaa käytännön toimintaan liittyvien eri metodien hallintaan ja kuvailuun keskittyvästä reflektiosta kohti oman (sekä muiden opettajien ja koulutuksen järjestäjien) toiminnan ja arvoperusteiden kriittistä tarkastelua (Mäntylä 2003, 17).

Teknisen tason reflektointi tarkoittaa keskittymistä lähinnä opettajan oman toiminnan tarkkailuun. Reflektion pyrkimyksenä on tarkastella opetukselle asetettuja konkreettisia tavoitteita. Keskeisiä kysymyksiä ovat ”mitä ja miten opetettiin?”. Toimintaa tai sen perustoa ei kyseenalaisteta missään vaiheessa.

Praktisen toiminnan reflektoinnilla ymmärretään opettajan oman toiminnan teoreettisempaa tarkastelua. Tarkastelun kohteena ovat tekniseen tasoon verrattuna monisyisemmät teemat kuten opetuksen yksilöllistäminen, opettaja-oppilas–vuorovaikutussuhteiden tiedostaminen ja opetuksen vaikuttavuuden pohdinta. Pohdiskeluun liittyy jo eettisiä ja moraalisia kannanottoja.

Kriittisen tietoisuuden tasolla pohdinta syvenee etiikan ja moraalin suuntaan. Kysymys ”miksi opetetaan?” kuvaa tämän tason reflektointia. Praktisen tason toiminnan perusta ja tavoitteet kyseenalaistetaan. Kriittikin kohteena ovat niin oma opetusfilosofia ja oppimiskäsitykset kuin kollegojen ja koulutuksen järjestäjien toiminta.

Perusteellinen ja kattava reflektointi sisältää kaikkia kolmea edellä mainittua tasoa (Mäntylä 2003, 18). Kolmannen tason reflektio on haasteellisinta, koska siinä kyseenalaistetaan yksilön vakiintuneet ajatusmallit sekä arvomaailmat. Tämän vuoksi reflektioon perustuvat koulutukset ovat Mälkin (2011, johdanto) mukaan usein vain ”yleistä pohdintaa käsillä olevan asian tiimoilta”. Kriittisen reflektion onnistumiseksi Brookfield (1995) neuvookin opettajaa arvioimaan omaa toimintaa useista eri näkökulmasta: ”Reflektiivisen toiminnan ydin on nähdä tapamme ajatella ja työskennellä eri perspektiiveistä” (Brookfield 1995, xiii).

Brookfield (1995) muistuttaa Mälkin (2011) tavoin reflektioon liittyvistä psykologisista haasteista. Hän näkee, ettei varsinkaan kriittisempi reflektion muoto (”critical reflection”)

onnistu useinkaan pelkän henkilökohtaisen itsereflektion kautta, koska perustuvaa laatua olevien uskomusten ja olettamusten kyseenalaistaminen on ”yksi ihmisen haastavimmista älyllisistä haasteista” (Brookfield 1995, 2). Tämän vuoksi useampien näkökulmien hyödyntäminen oman toiminnan vaikuttimista on kriittisen reflektion kannalta ensiarvoisen tärkeää. Nämä eri perspektiivit ovat omat autobiografiat opettajana ja oppilaana, oppilaiden äänen kuuleminen, kollegojen näkemykset sekä teoreettinen kirjallisuus.

Omien oppilas- ja opettajakokemuksiemme muisteleminen (autobiografiat) on Brookfieldin (1995) mukaan paras tapa aloittaa oman toiminnan kriittinen reflektointi. Nämä kokemukset toimivat ikään kuin peilinä omalle opettajuudellemme. Pystymme tällä tavoin näkemään oman toimintamme opettajana uudessa valossa. Reflektion prosessin käynnistyttyä, on tärkeää laajentaa perspektiiviä paremman/objektiivisemmän kokonaiskuvan saamiseksi. Tämä onnistuu parhaiten oppilaiden ja kollegojen näkemyksiä kuulemalla.

Omien oppilaiden äänen kuuleminen on Brookfieldin (1995) mukaan se reflektion muoto, joka parhaiten paljastaa opetuksessamme piilevät kehittämisen kohteet. Jotta oppilaat uskaltavat kertoa rehellisen mielipiteensä, painottaa hän kyselyiden anonymiteetin merkityksellisyyttä. Ja aivan kuten oppilaiden kokemusten kartoittaminen, myös kollegojen mielipiteen kuuleminen omasta opetuksesta on sen kehittämistä ajatellen tärkeää. Brookfield (1995) esittää vaihtoehtoiksi joko oppitunnin videoinnin tai sen seurannan kautta tapahtuvaa reflektointia.

Kirjallisuuden lukeminen on Brookfieldin (1995) mukaan se reflektion muoto, joka reflektioprosessin paremman ymmärtämisen kautta edesauttaa sen kokonaisvaltaisempaa toteutumista. Monille ihmisille kirjallisuus on myös (varsinkin reflektoinnin alkaessa) ainoa keino tarkastella omaa toimintaansa ulkopuolisin silmin, jonka vuoksi se on yksi näistä neljästä reflektiivisestä linssistä, joilla omia kokemuksia voi tarkastella strukturoidummin.

Mikäli opettaja ei systemaattisesti reflektoi kokemuksiaan, jää ymmärrys oman toiminnan syistä ja seurauksista helposti liian pintapuoliseksi (Carr & Kemmis 1985, 189). Vaarana on myös liian subjektiivinen arviointi. Samalla Carr & Kemmis (1985, 189) muistuttavat kuitenkin, että opettaja itse on ainoa taho, jolla on mahdollisuus tulkita kaikkia omaan toimintaansa vaikuttaneita tekijöitä mahdollisimman autenttisesti ja monipuolisesti. Ref-

lektoinnin onnistumiseen liittyikin keskeisesti ajatus arvioinnin subjektiivisuuden ja objektiivisuuden suhteesta. Arvioinnin subjektiivisuutta/objektiivisuutta voidaan myös tarkastella käsitteiden ”käyttöteoria” ja ”julkiteoria” kautta (Argyris & Schön 1978).

Argyriksen ja Schönin (1978) mukaan yksilön toiminnan teoreettisena (”theory of action”) perustana on kaksi teoreettista mallia: käyttöteoria (”theory-in-use”) ja julkiteoria (”espoused theory”). Käyttöteoria on se, joka kirjoittajien näkemyksen mukaan ohjaa henkilön toimintaa usein tiedostamattomalla tasolla. Julkiteoria taas on - nimensä mukaisesti - se teoreettinen perusta, joka kerrotaan julkisesti ja joka usein vastaa juuri sillä hetkellä vallalla olevia arvoja ja käsitteitä (esim. oppilaskeskeisyys ja reflektio).

Teoriat saattavat olla kuitenkin ristiriitaisia toistensa kanssa, josta seuraa toiminnan ja sitä ohjaavan teorian välinen ristiriita (Argyris & Schön 1978, 29–34). Tämä tiedostamattomuudesta johtuva ristiriita konkretisoituu usein jonain opetuksellisena ongelmana: ”toisin sanottuna, opetukseen liittyvä ongelma on merkki opettajan käyttämän teorian ja toiminnan välisestä ristiriidasta” (Carr & Kemmis 1985, 111). Välttääkseen tämän käyttö- ja julkiteorian välisestä ristiriidasta johtuvan ongelman, Carr ja Kemmis (1985, 199) kehoittavat (opettajaa) kriittisesti arvioimaan ja ymmärtämään erilaisia julkiteorioita ja muodostamaan niiden pohjalta oman käyttöteorian. Heidän mukaansa (Carr & Kemmis 1985, 199) itsereflektion kautta (julkiteorioista muodostettu) käyttöteoria on ainoa teoreettinen malli, jolla on todellista vaikuttavuutta yksilön toimintaan. Tämän vuoksi *julkiteoriat (esim. reflektio, itseohjautuvuus, oppilaskeskeisyys) on syytä omaksua itsereflektion välityksellä, mikäli opetustoiminnassa halutaan tapahtuvan konkreettisia ja pitkäaikaisia muutoksia.*

Todelliset muutokset vaativat Argyriksen and Schönin (1978) mukaan syvällistä pohdintaa ongelmien perimmäisistä syistä sekä ratkaisumallien luonteesta. Heidän mukaansa ratkaisumalleja on kaksi: ”yksikehäinen” ja ”kaksikehäinen oppiminen” (”single/double-loop learning”). Yksikehäinen oppiminen tarkoittaa jonkun ongelman ratkaisumallia, jossa yksilö muuttaa omaa toimintaansa niin, että päästään haluttuun lopputulokseen. Tämä on yleisesti käytössä oleva toimintamalli. Kaksikehäinen oppiminen puolestaan on toimintaa, jossa kyseessä olevaan ongelmaan etsitään ratkaisua puuttamalla sen takana oleviin rakenteellisiin syihin. Tämän mallin päämääränä on vaikuttaa olosuhteisiin niin, että alkuperäinen ongelma katoaa kokonaan. Kritiikin ja reflektion kohteena ovat niin rakenteet kuin oppilaitosten strategiat ja arvomaailmat. Kaksikehäisen oppimisen mallissa

tapahtuva toiminta on hyvä esimerkki kriittisen tietoisuuden tasolla olevasta reflektoinnista.

Yhteenvetona teoriataustan materiaalista voitaneen todeta, että oppilaskeskeisyys sisältää useita, itsessään jo hyvin laajoja sekä monisyisiä teemoja. Näistä teemoista mielestäni reflektio on (oppilaskeskeisen) opetuksen edistämisen kannalta ratkaisevin. Ilman opettajan kykyä tarkastella objektiivisesti omaa toimintaansa, on todennäköistä, ettei opetuksessa tapahdu suuriakaan muutoksia. Reflektio onkin seuraavan luvun kantavia aiheita, kun rupeamme tarkastelemaan toimintatutkimuksen toiminnallisia osia – sen keskusteluryhmiä.

6 Keskusteluryhmien toiminta

Tässä toimintatutkimuksessa oli kaksi keskusteluryhmää: viidestä vapaaehtoisesta koostuva *soitonopettajien keskusteluryhmä* sekä opetustapahtuman sidosryhmien edustajista, alan asiantuntijoista ja soitonopettajien ryhmän jäsenistä koostuva *verkkokeskusteluryhmä* (yhteensä 15 osallistujaa). Soitonopettajien keskusteluryhmän rakenne ja sisältö pohjautuivat ideoimani ”OPET”- toimintamallin perusteisiin. Soitonopettajien ryhmien jäsenet toimivat samalla sekä ”OPET”- toimintamallin koekäyttäjinä, että tutkimuksen pääasiallisina aineistolähteinä.

Soitonopettajien ryhmällä oli kolme alustettua ja ohjattua yhteistä tapaamista. Aiheina olivat ”Tietoisuuden lisääminen”, ”Opetuksen oppilaskeskeisyyden arviointi” ja ”Reflektion tukeminen”. Näiden tapaamisten yhteydessä jäsenet tutustuivat erilaisiin lähestymistapoihin ja apukeinoihin, jotka on suunniteltu tukemaan opettajien opetuksen kehittämistä oppilaskeskeisemmäksi. Verkkokeskusteluryhmä puolestaan keskusteli verkossa samoista aiheista kuin soitonopettajien ryhmä ja osallistui dialogillaan ”OPET”- toimintamallin ensimmäisen version taustalla olevien perusteiden arviointiin.

6.1 ”OPET”- toimintamallin ensimmäinen versio

Keskityin jatko-opinnoissani tutkimaan seuraavia aihealueita: oppilaskeskeisyys, itseohjautuvuus, opettajan ohjausrooli ja reflektio. Näiden aihealueiden lähdekirjallisuutta lukiessa alkoi opintojeni aikana mielessäni vähitellen muodostua kokonaiskuva oppilaskeskeisen opetuksen toteuttamisen haasteista ja mahdollisista ratkaisumalleista. Ryhdyin hahmottelemaan mallia, joka tukisi soitonopettajia – ja samalla itseäni – pyrkimyksissä kehittää opetusta oppilaskeskeisemmäksi.

Lähdekirjallisuudessa näytti nousevan aina samat pedagogiset teemat esille, kun esiteltiin ratkaisuja oppilaskeskeisyyden edistämiseen: opettajien tietoisuuden lisääminen, oman opetuksen monipuolinen arviointi sekä reflektio. Suuri yksimielisyys näytti kirjoittajien kesken vallitsevan lisäksi ryhmässä tapahtuvan yhteistoiminnallisen oppimisen (”collaborative learning”) tehokkuudesta opettajan opetuksen uudistajana (Blumberg 2009, 250, 258; Cornelius-White & Harbauch 2010, 160; McCombs & Miller 2007, 139; Rogers & Freiberg 1994, 258; Rogers & Lyon & Tausch 2014, 129, 132).

Kollegojen väliseen keskusteluun ja vertaisoppimiseen ("peer learning") perustuva opetuksen kehittäminen vaikutti oman kokemukseni perusteella sopivan erinomaisesti myös suomalaiseseen musiikkioppilaitoskulttuuriin.¹ Päädyin kokemuksieni ja lukemassani lähdekirjallisuudessa esitettyjen kantojen perusteella kehittämään toimintamallia, jossa yhdistyisi tutkimuksellinen lähestymistapa, oppilaskeskeisen opetuksen edistämisen keskeiset osa-alueet sekä kotimaisiin musiikkiopistoihin sopiva yhteistoiminnallisen ja uudistavan oppimisen ("transformative learning" (Mezirow 1995)) malli.²

Toimintamallin ytimeksi muotoutui vapaaehtoisista soitonopettajista koostuva keskusteluryhmä, jonka tapaamiset alustin ja ohjasin. Esittelen seuraavaksi mallin rakenteen ja sisällön. Tämä "OPET"-toimintamallin ensimmäinen version esittely on samalla selostus soitonopettajien keskusteluryhmän toiminnasta, koska soitonopettajien ryhmän toiminta oli identtinen kehittämäni "OPET"-toimintamallin kanssa (mallin koekäyttö).

6.1.1 Toimintamallin rakenne

Pohtiessani "OPET"-toimintamallin rakennetta, käännyin ihmisten puoleen, joilla oli runsaasti kokemusta vastaavanlaisiin ryhmiin osallistumisesta. Näkemykset olivat jäsenten lukumäärän suhteen hyvin yhteneväisiä: ryhmän koon olisi syytä olla noin 5-7 henkeä. Tapaamisten lukumäärän määrittelin itse valitsemieni teemojen määrän mukaan. Olin päättänyt käsittelemään ryhmän keskusteluissa kolmea aihealuetta: opettajien tietoisuuden lisääminen, oman opetuksen monipuolinen arviointi sekä reflektio. Nämä teemat muodostivat mielestäni loogisen jatkumon. Seuraavassa esitän näkemykseni teemojen merkityksistä ja niiden keskinäisistä suhteista:

Jotta oppilaskeskeistä pedagogiikkaa voi edistää, pitää ensin ymmärtää, mitä ollaan edistämässä. Tämän vuoksi on syytä lähteä liikkeelle teoreettisen tiedon lisäämisestä.

¹ Pitkäaikainen huomioni niin musiikkioppilaitoksissa kuin peruskoulussa järjestettävästä koulutuksesta on se, että opettajat kaipaavat koulutuksissa enemmän kollegiaalista keskustelua (usein yksin tapahtuvan opetustyön vastapainoksi). He kokevat tällaisen toiminnan myös hyvin mielekkäänä, varsinkin jos se on organisoitua.

² Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi 2012, 103–105) toteaa selvityksessään oppilaskeskeisyyden, opettajien ammatillisen osaamisen sekä opettajien oman opetuksen arvioinnin edistämisen olevan taiteen perusopetuksen pedagogiikan keskeisiä kehittämisen osa-alueita. Tässä kehitystyössä Karvi (2012) painottaa oppilaitosten sisällä ja eri verkostoissa tapahtuvan, monipuolisen pedagogisen vuorovaikutuksen tärkeyttä sekä esittää tutkimustietoon perustuvien pilot-tihankkeiden tukemista.

Sitten kun tiedetään, mitä halutaan edistää, seuraava askel on vallitsevan tilanteen kartoitus – kuinka oppilaskeskeistä (oma) opetus on? Kun on saatu selville, onko opetuksessa alueita, jotka eivät mahdollisesti kaikilta osin vastaa oppilaskeskeisyyden pääperiaatteita ja/tai tavoitteita, viimeinen vaihe on tehdä muutoksia omassa opetuksessa. Koska oppilaskeskeinen opetus ei ole varsinainen teoria tai metodi opettamisesta, vaan pikemminkin tietynlainen tapa ajatella ja lähestyä opettamista sekä oppimista, todellisten ja pysyvien muutosten täytyy lähteä omien ajattelu- ja toimintamallien kyseenalaistamisesta ja uudelleenarvioinnista - kriittisestä reflektiosta (ks. Blumberg 2009; Brookfield 1995; Weimer 2013).

Edelliseen päättelyketjuun perustuen päätin ryhmän tapaamisten sekä käsiteltävien teemojen määräksi kolme kappaletta. Määrä vaikutti myös sovelialta ajatellen etukäteen sen jäsenten todennäköisiä työkiireitä - toimintaan osallistuminenhan tulisi olemaan vapaaehtoisuuteen perustuvaa. Tapaamisten sopivaksi kestoksi arvioin kaksi tuntia. Tässä ajassa ehdittäisiin syventyä näihin monisyisiin teemoihin tai vaihtoehtoisesti käsitellä useampia aiheita yhden session aikana. Päätin lähdekirjallisuuden pohjautuen painottaa ryhmässä toiminnallisuutta, jonka vuoksi sisällytin toimintaan tapaamisten lisäksi erilaisia pohdinnallisia ja kirjallisia kotitehtäviä. Näitä kotona suoritettavia tehtäviä lähetin jäsenille ennen kutakin tapaamista, jotka purettiin tapaamisten yhteydessä. Oman roolini rajoitin lähinnä keskustelun ohjaajaksi, joka omilla kysymyksillään veisi keskustelua haluttuun suuntaan - mikäli siihen olisi tarvetta tutkimuksen päämäärän saavuttamisen kannalta. Toimin luonnollisesti osittain myös kollegan, oppijan sekä tutkijan/tarkkailijan roolissa. Näiden eri roolien painotuksen päätin jättää nähtäväksi keskusteluiden yhteyteen.

Tapaamiset alustettiin kulloinkin käsiteltävänä olevan teeman lyhyellä teoriakatsauksella, joka lähetettiin ennakkotehtävien yhteydessä sähköpostitse jäsenille. Apukeinoiksi ryhmän kehitysprosessin tukemiseksi olin kerännyt lähdekirjallisuudesta taulukoita, lomakkeita ja kyselyitä, jotka on suunniteltu opetuksen oppilaskeskeisyyden edistämiseksi (Blumberg 2008; Brookfield 1995; McCombs 2009). Näitä apukeinoja koekäytettiin tapaamisissa ja niiden tuomista ajatuksista keskusteltiin. Lisäksi esittelin ja koekäytin useita eri lähestymistapoja, joiden käyttö perustui lähdekirjallisuudessa esitettyihin näkemyksiin reflektion monipuolisesta tukemisesta (Brookfield 1995; Carr & Kemmis 2002;

Mezirow 1995; Mälkki 2011; Schön 1982; Weimer 2013). Nämä lähestymistavat ja apukeinot ovat jaettu seuraavissa alaluvuissa kolmeen eri teemaan: opettajan tietoisuuden lisääminen, opetuksen oppilaskeskeisyyden arviointi sekä reflektion tukeminen. Kunkin teeman alla on ensin lyhyt teoria-alustus, jonka jälkeen esittelen tiivistetysti käytetyt lähestymistavat ja apukeinot.

6.1.2 Opettajan tietoisuuden lisääminen

Oppilaskeskeisen opetuksen edistämisen ensimmäinen luonnollinen askel on opettajan tietoisuuden lisääminen oppilaskeskeisyyden keskeisistä pääperiaatteista. Puutteellinen tieto johtaa helposti siihen, että opetuksen kuvitellaan olevan oppilaskeskeistä, vaikka todellisuus luokassa saattaa olla hyvinkin erilainen (ks. Weimer 2013, 67). Eri tahot painottavatkin voimakkaasti alan kirjallisuuden lukemisen tärkeyttä osana opettajan muutosprosessia kohti oppilaskeskeisempää pedagogiikkaa (Blumberg 2009; McCombs & Miller 2007; Weimer 2013, 192). Opettajien kuulee puolestaan usein moittivan tutkijoiden ja asiantuntijoiden kirjoittamaa tieteellistä kirjallisuutta sen vaikeaselkoisuudesta sekä heikosta sovellettavuudesta käytännön opetustyöhön. Tähän problematiikkaan pyrkii Phyllis Blumberg (2009) vastaamaan kirjallaan ”Developing Learner-Centered Teaching- A Practical Guide to Faculty”, jossa konkretisoidaan ja selvennetään oppilaskeskeisyyden laajaa aihealuetta käytännön esimerkkien ja erilaisten, hyvin yksityiskohtaisten lomakkeiden ja taulukoiden avulla (ks. liite 1).

Teoreettisen tiedon omaksuminen lukemalla on kuitenkin vain yksi - vaikkakin hyvin olemainen - keino opiskella ja ymmärtää oppilaskeskeisyyttä. Taustakirjallisuudessa (Blumberg 2009, 250, 258; Brookfield 1995; McCombs & Miller 2007, 114, 139; Mezirow 1995) korostetaan vahvasti myös yhteistoiminnallisen oppimisen, uudistavan oppimisen, vertaisoppimisen sekä mentoroinnin tärkeyttä opettajan tietoisuuden lisäämisessä. Lisäksi on syytä muistaa opetuksen uudistamiseen liittyvät psykologiset haasteet (Brookfield 1995; Mälkki 2011).

Uuden pedagogisen (tässä yhteydessä oppilaskeskeisen) arvomaailman sisäistäminen ja hyväksyminen osaksi omaa opetusfilosofiaa haastaa helposti monien, varsinkin meidän jo pitkään opettaneiden opettajien vanhat ajattelu- ja toimintamallit (Blumberg 2009,

225). Koska omien arvojen ja totuttujen ajattelumallien kyseenalaistaminen uhkaa yksilön turvallisuuden tunnetta (Mälkki 2011), voi oppilaskeskeisen pedagogiikan omaksuminen kohdata voimakastakin muutosvastarintaa. Pelkkä teoreettisen tiedon jakaminen oppilaskeskeisyydestä ei olekaan tae opettajan muutosprosessin onnistumisesta. Lisäksi tarvitaan tukea antavaa ja ymmärtävää ilmapiiriä, joka lisää opettajan psykologista turvallisuutta. Tähän tarkoitukseen yhteisen kokemusmaailman, työpaikan sekä opetusfilosofian omaavien, tuttujen kollegojen parissa tapahtuva oppiminen on sopiva työkalu (Weimer 2013, 165; Cornelius- White & Harbauch 2010, 160).

Edellä mainituista syistä johtuen opetuksen järjestäjän taholta tulevat yksipuoliset ja ilmoitusluontoiset vaatimukset uusien opetusmetodien ja arvomaailmojen käyttöönotosta eivät useinkaan jalkaudu kovinkaan helposti luokkahuoneen jokapäiväiseen arkeen. Olennaista informaation jakamisessa onkin huomioida myös, miten tietoa jaetaan ja mitkä eri seikat vaikuttavat tiedon vastaanottamiseen ja sen omaksumiseen. Opettajien ryhmän toiminnassa pyrittiin huomioimaan näitä eri haasteita käyttämällä kolmea eri lähestymistapaa tietoisuuden lisäämisessä.

a) kirjallisuuden lukeminen

- alustukset (ks. liite 1, Blumbergin (2009) ”Opettajan rooli”-taulukko)
- lähdekirjallisuuden lukeminen

b) ohjaajan toiminta

- PowerPoint-esitykset (ks. liite 2)
- keskustelun ohjaus

c) opettajaryhmän keskustelut

- kokemusten ja näkemysten yleinen jakaminen
- tehtävien ja alustusten läpikäyminen

Kun opettaja tulee tietoiseksi siitä, mitä oppilaskeskeisyys tarkoittaa, osaa hän luonnollisesti paremmin arvioida sen toteutumisen astetta omassa opetuksessaan. Opetuksen arviointiin liittyy kuitenkin omia haasteita.

6.1.3 Opetuksen oppilaskeskeisyyden arviointi

Opetuksen arviointi on aihealueena vähintään yhtä laaja ja monisyinen kuin oppilaskeskeisyyskin. Tässä yhteydessä ei arvioinnin teemaa ole tästä johtuen realistista käsitellä laajemmin. Yksityiskohtaisemman tarkastelun kohteena ovat vain ne arvioinnin keinot, joilla *yksittäinen* opettaja voi paremmin tulla tietoiseksi *oman opetuksensa oppilaskeskeisyyden asteesta*.

Yksittäisen opettajan opetuksen arvioinnin toimintatavoissa vaikuttaa tässä tutkimuksessa käytetyn taustakirjallisuuden perusteella olevan selkeitä eroja suomalaisen ja amerikkalaisen (oppilaskeskeiseen pedagogiikkaan keskittyvän) arviointikulttuurin välillä. Kotimaisessa perinteessä luotetaan yleisesti opettajien kykyyn itsearvioida opetustaan objektiivisesti. Vastaavasti Yhdysvalloissa näyttäisi olevan käytössä ulkopuolista ja hyvinkin yksityiskohtaista arviointia painottava malli, jossa yksittäisen opettajan opetuksen oppilaskeskeisyyttä kartoitetaan myös pitkälti hänen omien oppilaidensa kokemusten sekä näkemysten kautta (Blumberg 2009; Brookfield 1995; McCombs & Miller 2007; Rogers & Lyon & Tausch 2014).

Suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa on viime vuosina opetuksen arvioinnissa ollut käytössä suhteellisen laajalti ”Virvatuli”-malli (Marsio 2014). Tiedon keruu kyseisessä mallissa perustuu pitkälti eri opetustapahtuman osapuolten itsearviointiin ja on lähtökohteisesti summatiivista ja anonyymiä. Saatua informaatiota käytetään nähdäkseni usein lähinnä koko oppilaitoksen toimintaan liittyviä johtopäätöksiä silmällä pitäen, eikä datan analysoinnissa painoteta kovinkaan vahvasti yksittäisen opettajan opetuksen arviointia hänen omien oppilaiden näkemysten kautta.

”Virvatuli”- mallista saatujen kokemusten mukaan (Marsio 2014, 25, 28) opettajat ”vierastivat” ja pitivät oman opetuksensa arvioinnin aiheetta ”arkana”. Työryhmän jäsen K. Kiviruusu toteaa puolestaan, että ”...’Virvatulen’ käyttöönoton suurimmat haasteet ovat juuri opettajan osaamisen arvioinnissa.” (Marsio 2014, 39). Myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen valtakunnallisen tutkimuksen (Karvi 2017, 109) mukaan opettajien opetuksen (itse)arviointiin liittyy ongelmia ajatellen sen onnistumista.

Tässä toimintatutkimuksessa opettajien oman opetuksen arvioinnin haasteita lähestyttiin kolmea eri kautta:

a) itsearviointi

- itsenäisesti (numeraalinen, kirjallinen ja suullinen arviointi)
- tuettu itsearviointi (ks. liite 1, Blumbergin (2009) ”Opettajan rooli”-taulukko)

b) vertaisarviointi

- oman oppitunnin videointi
- oman oppitunnin seuranta

c) ulkopuolinen arviointi

- omille oppilaille suoritettava kysely (ks. liite 3, Brookfieldin (1995) ”CIQ”-kysely)
- ulkopuolinen arviointilomake (ks. liite 4, McCombsin & Millerin (2007) ”ALCP”-lomake)

Oman opetuksen arviointi sisältää paljon yksilön turvallisuuden tunteeseen liittyviä teemoja. Samat psykologiset teemat nousevat esille myös reflektion teeman yhteydessä, joka on hyvin vahvasti sidoksissa arviointiin ja erityisesti sen objektiivisuuteen.

6.1.4 Opettajan reflektion tukeminen

Opettajan tultua tietoiseksi sekä oppilaskeskeisyyden pääperiaatteista, että oman opetuksensa oppilaskeskeisyyden asteesta, seuraa opettajan kehitymisprosessin kenties haastavin vaihe: totuttujen ajattelu- ja toimintamallien kyseenalaistaminen ja uudelleenarviointi (reflektointi). Ilman onnistunutta reflektointia, jää muutokset opetuksessa helposti pintapuolisiksi (vrt. yksikehäinen oppiminen (Argyris & Schön 1978) (luku 5.4.2)). Tämän vuoksi opettajan reflektion tukeminen on oppilaskeskeisen opetuksen edistämisen prosessin ehkä tärkein yksittäinen aihealue. Tässä toimintatutkimuksessa reflektion monisyiseen teemaan otettiin kolme eri lähestymiskulmaa:

a) itsereflektio

- kirjalliset tehtävät
- pohdintatehtävät

b) ohjattu reflektio

- oman toiminnan tarkastelu eri perspektiiveistä (ks. liite 5, Brookfieldin (1995) ”GPA”-malli)

c) ryhmäreflektio

- omien kokemusten reflektointi/jakaminen ryhmäkeskusteluissa

Tässä ”OPET’- toimintamallin ensimmäinen versio”- luvussa olen esitellyt ”OPET”-toimintamallin rungon ja sisällön. Tästä eteenpäin tarkastelemme toimintatutkimuksen kahden eri keskusteluryhmän toiminnasta saatuja kokemuksia ja informaatiota.

6.2 Soitonopettajien keskusteluryhmä

Soitonopettajien keskusteluryhmän toiminta tapahtui samalla tavalla kuin olen kuvannut ”OPET”- toimintamallin toimintaa. Tämän vuoksi käyn tässä luvussa läpi vain ryhmän perustamisprosessin sekä tapaamisissa käytetyt oppilaskeskeisyyden edistämiseen tähtäävät lähestymistavat ja apukeinot. Olen jaotellut keskusteluista saadun informaation tutkimuskysymysten mukaisesti: mallin teoreettinen perusta, tapaamisissa koekäytettyjen lähestymistapojen ja apukeinojen käyttökelpoisuus, ohjaajan toiminta ja mallin jatkokehittäminen.

Tämän toimintatutkimuksen kantavana ajatuksena oli tukea opettajien kehittymistä yhteistoiminnallisen, dialogiin perustuvan ohjatun keskusteluryhmän avulla. Ryhmän toiminnan perustana oli teoreettisen ja hiljaisen tiedon (”tacit knowledge”) vuoropuhelun kautta syntyvän uuden tiedon luominen (Nonaka & Takeuchi 1995). Toinen keskeinen ajatus oli ryhmän aktiivinen ja toiminnallinen osallistaminen koko tutkimusprosessin ajan. Kerron ensin, miten ryhmä muodostettiin ja millaista toiminta oli. Tämän jälkeen esitän tapaamisista tehdyn koosteen, jossa opettajien ääni pääsee esille heidän kommentoissaan ryhmän ja ohjaajan toiminnasta sekä koekäytetyistä lähestymistavoista ja apukeinoista saatuja kokemuksia.

6.2.1 Ryhmän muodostaminen

Aloitin soitonopettajien keskusteluryhmän muodostamisen tutusta kollegasta, jonka tiesin olevan kiinnostunut oppilaskeskeisestä soitonopetuksesta. Loput jäsenet onnistuin saamaan ”lumipallo”-tekniikkaa hyväksikäyttäen, jossa jokainen jäsen suosittelee tuntemiaan ja sopivaksi kokemiaan henkilöitä ryhmän jäseniksi. Jäseniksi valikoitui tällä menetelmällä viisi soitonopettajaa, jotka edustivat eri musiikkityylejä, ikää, sukupuolta sekä toimenkuvia. Yhdistävänä tekijänä oli kiinnostus oppilaskeskeiseen soitonopetukseen.

Ryhmän jäsenten valinnassa oli kolme kriteeriä: kiinnostus oppilaskeskeiseen pedagogiikkaan, vapaaehtoinen halu osallistua toimintaan ja se, että tunsin kyseisen opettajan henkilökohtaisella tasolla. Viimeinen valintaperusta perustui ajatukseen ryhmädynamiikasta. Halusin, että keskusteluryhmä muodostuisi yksilöistä, joilla olisi näkemyksiä käsiteltävästä aiheesta ja valmiuksia ryhmässä tapahtuvaan keskusteluun.

Ryhmän muodostamisen suurin ongelma syntyi yhteisiä aikoja sovittaessa. Vaikka avasin verkkoon tapaamisajankohtien etsimistä varten siihen tarkoitukseen suunnitellun ”doodle.com”-alustan, oli yhteisten aikojen löytäminen varsin ongelmallista. Muutamien ylimääräisten sähköpostien ja puheluiden jälkeen ryhmä onnistui lopulta kuitenkin sopimaan kolme yhteistä kahden tunnin tapaamista yhden ja kahden viikon välein (syyskuu 2017). Tapaamiset järjestettiin työpaikkani neuvotteluhuoneessa. Ennen jokaista tapaamista jäsenet saivat sähköpostitse aiheeseen liittyvän alustuksen luettavakseen. Tapaamisiin liittyi sekä vapaaehtoisia että pakollisia kotitehtäviä. Keräsin tapaamisten aikana jäsenten kokemuksia ja näkemyksiä palautekyselyjen muodossa (ks. liite 6, Brookfieldin (1995) ”CIQ”-kysely) sekä pitämällä henkilökohtaista oppimispäiväkirjaa tapaamisista. Oppimispäiväkirjani muodostuivat muistiinpanoista, mitkä tein jokaisen tapaamisen ja keskustelun jälkeen. Muistiinpanoja kertyi yhteensä 10 liuskaa. Tapaamiset myös taltioitiin.

Esitän seuraavaksi koosteen soitonopettajien keskusteluryhmän toiminnasta ja keskusteluista keräämäni materiaalin perusteella (palautekyselyt, tapaamisten taltiointi). Käsiteltävien teemojen jaottelu seuraa tutkimuskysymysten mukaisia aihealueita (”OPET”-toimintamallin teoreettinen perusta, mallissa käytettyjen lähestymistapojen ja apukeinojen käyttökelpoisuus, ohjaajan toiminta, mallin jatkokehittäminen).

6.2.2 Soitonopettajien ja teoriakirjallisuuden näkemysten yhteneväisyys

”OPET”- toimintamallin teoreettisena perustana olivat yhteenvedoni taustakirjallisuudessa esitetyistä näkemyksistä sekä niistä tehdyt johtopäätökset. Yhdessäkään tapaamisessa ei tullut vastaan tilannetta, missä ryhmän jäsenten ja teoreettisen tiedon välillä olisi ollut selkeää ristiriitaa. Parhaana esimerkkinä suuresta näkemysten yhteneväisyydestä on alla oleva lista, jonka tein opettajien kotitehtävän ”Mitä oppilaskeskeisyys merkitsee sinulle omassa opetustyössäsi?” vastausten pohjalta. Käsitteellistin vastaukset oppilaskeskeisessä opetuksessa käytettyyn terminologiaan sopivaksi. Listan järjestys määräytyy kunkin teeman mainintojen lukumäärän mukaan:

- yksilöllistäminen (6)
- tunneilmapiiri (3)
- ”oppimaan oppiminen” (metakognitio) (3)
- opettajan läsnäolo (2)
- holistinen ihmiskäsitys (2)
- oppilaan äänen kuuleminen (2)
- kokemuksellisuus (2)
- itseohjautuvuusvalmius (2)
- yhteinen tavoitteiden asettaminen (2)

Lista sisältää kaikki oppilaskeskeisyyden tärkeät elementit. Tästä voitaneen tehdä se johtopäätös, että soitonopettajien keskusteluryhmän jäsenten ja ”OPET”- toimintamallin teoreettisen perustan välillä ei ollut ristiriitaa. Omat huomioni ryhmän keskustelujen perusteella olivat identtisiä tämän johtopäätöksen kanssa.

6.2.3 Tapaamisten keskustelujen teemat

Tässä luvussa käydään läpi opettajien näkemyksiä ryhmän toiminnassa käytettyjen lähestymismallien ja apukeinojen hyödyllisyydestä. Tarkastelen näiden eri metodien käytökelpoisuutta ryhmän tapaamisten keskustelujen teemojen mukaisesti (tietoisuuden lisääminen, opetuksen arviointi, reflektion tukeminen):

Tietoisuuden lisäämistä oppilaskeskeisyydestä lähestyttiin tapaamisissa kolmesta eri suunnasta: kirjallisuuden kautta (alustukset/lähdekirjallisuus), ohjaajan toiminnan avulla ("PowerPoint"-esitykset/dialogin ohjaus) sekä vertaisoppimisen myötä (keskinäiset keskustelut). Alustuksissa esitellyt erilaiset kirjalliset taulukot, mallit sekä kyselylomakkeet (ks. Grow'n malli (luku 4.3) ja "Opettajan rooli"-taulukko (ks. liite 1)) tuntuivat yleisellä tasolla olevan ryhmän mielestä hyödyllisiä työkaluja: *"Se anto mulle jotain oivalluksia se kaavio. Pisti miettimään [opetusta] omien oppilaiden kohdalla"*.¹ Taustakirjallisuudessa painotetaan vahvasti konkreettisten esimerkkien ja työkalujen merkitystä osana opettajan kehitymisprosessia (Blumberg 2009). Tämä on ymmärrettävää, ajatellen käsiteltävien teemojen (oppilaskeskeisyys, arviointi, reflektio) laajuutta ja niiden monimutkaisuutta: *"Mua niinku helpottaa, jos asiat niinkun täsmentyy tollaseen taulukkomuotoon. Et sielt pystyy hahmottaan... Et mitkä ne asiat on, mihin mä voisin kiinnittää huomiota [omassa opetuksessa]"*.

Myös seuraava kommentti kuvastaa mielestäni hyvin osaltaan oppilaskeskeisen opetuksen toteuttamiseen liittyvää haastetta: *"[Eniten yllätti se,] miten paljon on asioita, joita voi pohtia liittyen omaan työhön ja tapaan tehdä työtä..."*. Oppilaskeskeisyyden aihealueen laajuus ja sen selkeä hahmottaminen edellyttävätkin opettajan vahvan sisäisen motivaation lisäksi hyvin pitkäjänteistä opiskelua aiheen parissa. Taustakirjallisuudessa korostetaan tämän johdosta poikkeuksellisen voimakkaasti hidasta ja pienin askelin tapahtuvaa etenemistä opetuksen kehittämisessä oppilaskeskeisemmäksi (Blumberg 2009, 250: Weimer 2013, 231–236).

Tapaamisten yhteydessä suoritettujen tehtävien läpikäyminen suullisesti vaikutti yleisesti ottaen olleen hyödyllistä: *"[Kiinnostavinta] oli kotitehtävän läpikäyminen ja omien ajatusten vertaileminen muiden mietteisiin"*. Kotitehtävien suorittaminen koettiin toisaalta useiden jäsenten mielestä kovin työläänä ja aikaa vievänä.

Opetuksen oppilaskeskeisyyden edistäminen edellyttää parempaa tietoisuutta teoreettisen taustan lisäksi myös oman opetuksen oppilaskeskeisyyden asteesta. Oman opetuksen arviointi on monille opettajille mukaan psykologisesti arka aihe (Brookfield 1995, Marsio 2014), mikä kävi ilmi myös ryhmän arviointiin keskittyvässä tapaamisessa,

¹ Tästä eteenpäin ryhmien jäsenten kommentit ovat kursivoituja.

jossa teemaa lähestyttiin jälleen kolmesta eri perspektiivistä: itsearviointi itsenäinen/tuettu), vertaisarviointi (videointi/seuranta) ja ulkopuolinen arviointi (oppilaat/arviointilomake).

Opetuksen oppilaskeskeisyyden arviointiin liittyvää tapaamista ennen opettajien ryhmän jäsenille annettiin kaksi esitehtävää: yhden oman oppitunnin oppilaskeskeisyyden itsearviointi (arvoasteikolla 1-5 tai "en tiedä") ja oppilaille suoritettavan kyselyn jakaminen (Brookfieldin "CIQ"-kysely (ks. liite 3 a)). Lisäksi ryhmä oli saanut tutustuttavaksi Blumbergin (2009) "Opettajan rooli"-itsearviointitaulukon (ks. liite 1).

Itsearvioinnissa kaikki jäsenet antoivat oman opetuksensa oppilaskeskeisyydestä itselleen arvosanan 4/5. Kysyttäessä, miksi he eivät antaneet arvosanakseen 5/5, jäsenet totesivat hyvin yksimielisesti, että yksittäistä syytä tähän ei ollut. Kyse oli pikemminkin siitä, että: *"Aina on tietysti parantamisen varaa"*. Itselle parhaan arvosanan antaminen koettiin myös hieman vieraana. Keskustelua herättivät myös arvostelun perustelut ja lähtökohdat: *"Mitä tarkalleen ottaen oli oikein tarkoitus arvioida?"*.

Arviointiin keskittyvässä tapaamisessa tarkasteltiin lähemmin Blumbergin (2009) "Opettajan rooli"-itsearviointitaulukkoa ja siitä saatuja kokemuksia. Taulukko todettiin yleisellä tasolla lähtökohtaisesti hyväksi vapaaehtoisuuteen perustuvaksi työkaluksi opetuksen kehittämisessä. Erityisesti oman opetuksen tieteellisempi ja strukturoitu tarkastelu vaikutti joissain kommentteissa herättävän mielenkiintoa. Vastaavasti ajatus taulukon "pakotetusta" ja laajasta käyttöön otosta työnantajan taholta nähtiin ongelmallisena.

Vertaisarvioinnista keskusteltaessa ryhmälle esitettiin ajatus oman opetuksen seurannasta ja arvioinnista joko fyysisesti tai tallenteen välityksellä (videointi). Ideaa seurannasta itsessään kannatettiin, mutta keskustelua sekä epäröintiä herättivät niin käytännön ongelmat (esimerkiksi aikataulut) kuin erityisesti ajatus siitä, että omaa opetusta arvioidaisiin vain yhdestä oppitunnista saadun käsityksen perusteella: *"Mikä oli oppilaan lähtötilanne ennen tuntia?"*, *"Mitä on jo tehty ongelmille?"*. Jäsenten mielestä vaarana olisi vääristynyt/virheellinen käsitys omasta opetuksesta. Videointi vaikutti olevan enemmistön mielestä kannatettavampi vaihtoehto.

Ulkopuolinen arviointi ryhmän tapaamisessa suoritettiin oman opetuksen itsearvioinnin tulosten käsittelyn jälkeen McCombsin & Millerin (2007) "ALCP"-kyselyllä (ks. liite 4). Kysely on suunniteltu kartoittamaan opettajan arvoja ja uskomuksia opettamisesta, oppimisesta ja oppijoista. Aikataulullisten ongelmien vuoksi anonymiteettiin perustuvan kyselyn tuloksia ei valitettavasti ehditty purkaa tarkemmin. Vaikutti kuitenkin siltä, että tulokset olivat joidenkin jäsenten mielestä hieman yllättäviä: *"kyselylomakkeen tulos oli vähemmän oppilaskeskeinen kuin olisin toivonut..."*. Jonkin verran epäröintiä herätti myös se, miten hyvin kaikki kysymykset todella mittasivat opettajan oppilaskeskeisyyden astetta. Esille nostettiin myös sama ongelma kuin oman opetuksen numeroarvioinnissa: vahvojen, ääripäissä olevien kantojen tai näkemysten esittäminen koettiin joidenkin jäsenten kesken itselle hieman vieraaksi ja näin ollen vastauksissa korostuivat keskellä arvosteluasteikkoa olevat, "neutraalimmat" vaihtoehdot (B= Osittain eri mieltä C= Osittain samaa mieltä).

Jäsenille annettua vapaaehtoista ennakkotehtävää omien oppilaiden mielipiteiden kartoituksesta anonymillä kysymyslomakkeella (Brookfieldin "CIQ"-kysely, ks. liite 3 a)) eivät jäsenet tehneet. Kyselyn tekeminen tässä yhteydessä koettiin ajallisesti hyvin haastavana sekä työläänä. Ajatus omien oppilaiden äänen kuulemisesta kirjallisesti sai jäseniltä kuitenkin selkeää kannatusta: *"Kyllähän sitä palautetta kaipaa [oppilailta]... se totuuden siemen voi hyvin olla siellä jossain"*. Aiheesta keskusteltaessa jäsenet korostivat oppilaiden vahvan anonymiteettisuojaan tärkeyttä kyselyyn vastatessa - erityisesti yksilöopetuksen yhteydessä.

Vaikutelmaksi tapaamisten keskusteluista sekä eri tehtävien suorittamisesta jäi tunne siitä, että ryhmän jäsenet olivat hyvin kiinnostuneita arvioimaan oman opetuksensa oppilaskeskeisyyttä, mutta arviointikriteerit sekä eri arviointimallien toimivuus asetettiin painoittellen kyseenalaisiksi. Puutteellisista aikaresursseista johtuen tapaamisissa ei valitettavasti ehditty perehtyä kovin yksityiskohtaisesti koekäytettyihin malleihin ja niistä saatiin kokemuksiin. Jäsenten kokemusten tarkempi kartoitus eri arviointimallien toimivuudesta jäikin tutkimuksen lopulla suoritettavan yksilöllisen teemahaastattelun yhteyteen.

Reflektion tukeminen, kuten monipuolinen arviointikin on arkipäivää monissa eri koulutuksissa. Tässä yhteydessä reflektion tukemiseen otettiin kolme näkökulmaa: itse-reflektio (suullinen/kirjallinen), tuettu reflektio ja ryhmäreflektio (kokemusten jakaminen).

Ennen reflektioon keskittyvää tapaamista jäsenille oli annettu kaksi kotitehtävää: oman opetuksen oppilaskeskeisyyden kirjallinen määrittely ja oman toiminnan tarkastelu useammasta eri perspektiivistä (Brookfieldin (1995) ”GPA”-malli, ks. liite 5).

Itselfreflektiota jäsenet olivat harrastaneet aiemmassa ryhmän tapaamisessa arvioidessaan opetuksensa oppilaskeskeisyyttä numeraalisesti. Saman tehtävän yhteydessä he kuvailivat oppituntinsa oppilaskeskeisiä elementtejä. Palautekyselyissä ei itselfreflektiota jäsenet maininneet erikseen, mutta heidän selkeä aktiivisuus tapaamisten keskusteluissa omasta opettamisesta keskusteltaessa antaa mielestäni selvän signaalin siitä, että oman toiminnan arviointi kiinnosti.

Tuettua reflektiota edusti ryhmän toiminnassa Brookfieldin ”GPA”- malli (ks. liite 5), jossa omaa sekä muiden toimintaa arvioidaan eri näkökulmista (negatiivinen/positiivinen kokemus itse oppijana, opettajana sekä kollegan toiminnasta). Positiivisten ja negatiivisten opetus/oppimiskokemusten tiivistäminen kirjalliseen muotoon vaikutti jäsenten kesken aluksi hieman haasteelliselta. Harjoituksen edetessä tiivistäminen sujui selkeästi paremmin. Käytännön työkalujen yhteinen etsiminen ja löytäminen vaikuttivat herättävän eniten kiinnostusta: *”Konkreettisten toimintamallien näkeminen [oli hyödyllisintä]”*. Näkemykseni mukaan vaikutti siltä, että ”GPA”-mallin suorittaminen tuki joidenkin jäsenten reflektiivistä ajattelua ja se koettiin myös hyödyllisenä: *”[Mielenkiintoisinta oli] kun aloimme käydä läpi omia kokemuksiamme oppijana ja opettajana olemisesta”*.

Ryhmässä tapahtuvaa reflektiota tapahtui koko ryhmän toiminnan ajan – ei vain pelkästään reflektioon keskittyvässä tapaamisessa. Vaikka palautekyselyissä ei ”ryhmäreflektio”-sanaa mainittu varsinaisesti, kokemusten jakamisen hyödyllisyyttä korostettiin niissä yleisesti kautta linjan. Erityisesti jäsenten mielipiteiden ja kokemusten yhdenmukaisuus nähtiin hyvin positiivisessa, vertaistuen kaltaisessa valossa: *”Merkityksellisintä oli havaita, miten läsnäolijoiden kokemus opettamisesta ja oppilaan kohtaamisesta oli yllättävän samankaltainen - ihanan humaani!”*. Tämä toteamus tukee taustakirjallisuuden näkemystä psykologisesti turvallisen ilmapiirin luomisen merkityksellisyydestä ryhmässä tapahtuvan reflektion yhteydessä (Brookfield 1995; Mälkki 2011).

Kaikki ryhmän jäsenet olivat törmänneet reflektion käsitteeseen aiemmin eri yhteyksissä ja reaktioiden perusteella reflektioon perustuvaan opiskeluun/koulutukseen liittyi aavistus varauksellisuutta. Tähän saattoi olla syynä joko jäsenten aiemmat kokemukset reflektioon perustuvien koulutusten mahdollisesti heikosta vaikuttavuudesta (ks. Mälkki

2011), reflektio-käsitteen monimutkaisuus tai siihen liittyvät psykologiset esteet (Brookfield 1995).

6.2.4 Ryhmän ohjaamisen harjoittelua

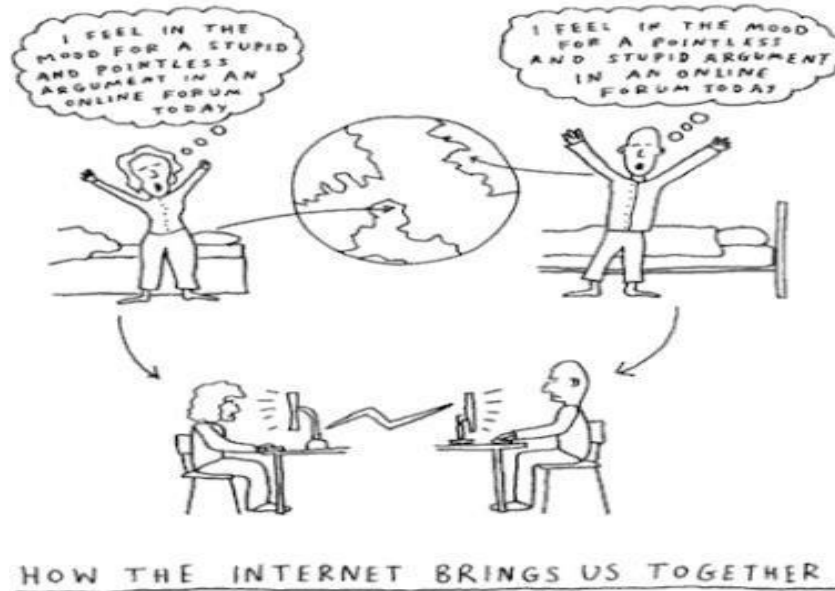
Omaa ohjaustoimintaani kommentoitiin palautekyselyissä muutaman kerran. ”Power-Point”-esityksistä mainittiin vain erään esityksen tekniset ongelmat. Tapaamisten alustusten hyödyllisyyttä yleisellä tasolla kommentoitiin eräässä palautteessa seuraavasti: ”[Hyödyllisintä tämän päivän tapaamisessa oli] *ohjaajan jäsennellyt kirjoitukset*”. Tapaamisten ohjaamiseen taasen kaivattiin määrätietoisempaa otetta: ”*Jos keskustelu ajautuu liian triviaalisiin asioihin, joku fokus pitää olla. Joku tavoite ja liikettä siihen suuntaan ainakin*”. Myös joidenkin tehtävänantojeni epäselvyyttä kritisoitiin.

Yksi jäsenistä näki positiivisena asiana ohjauksessa lähdekirjallisuudessa esitettyjen kantojen nostamista mukaan keskusteluihin. Erityisesti omien näkemysten peilaaminen erilaisiin tutkimustuloksiin vaikutti joidenkin jäsenten kesken olevan hyödyllistä: ”[Kiinnostavinta olivat] *kaikki hetket, jolloin omaa tekemistään/ajatuksiaan [pääsi] suhteuttamaan/vertailemaan isoon dataan*”. Omat merkintäni oppimispäiväkirjassa tukivat näitä jäsenten huomioita.

Yhteenvetona soitonopettajien keskusteluryhmän toiminnasta voidaan todeta, että ilmapäärii ryhmän tapaamisissa oli hyvin positiivinen. Toiminta koettiin vertaistuen kaltaisena ja energiaa antavana. Henkilökohtaisella tasolla ymmärsin tapaamisten jälkeen konkreettisesti, millaisia haasteita koulutusten ammattitaitoiseen ohjaamiseen liittyy. Erityisesti reflektioon keskittyvä ryhmän tapaaminen ja tallenteiden kriittinen läpikäyminen herättivät ajatuksen alaan liittyvään koulutukseen hakeutumisesta.

Kokemukseni ryhmän ohjaamisen haasteellisuudesta jatkuivat myös verkkokeskusteluryhmän toiminnan yhteydessä. Vaikka verkkokeskusteluryhmän toiminnasta saadut tulokset olivat lopulta odotuksiani vähäisemmät, sisälsi keskustelun ohjaaminen tästä huolimatta yhden tämän opinnäytetyön merkittävimmistä oppimiskokemuksista hyvin henkilökohtaisella tasolla.

6.3 Verkkokeskusteluryhmä



(<http://www.mountebank.org/blog/371/on-online-discussion-forums/>)

Kuva 3: Verkkokeskustelun arkea

Verkkokeskusteluryhmän kokoaminen, toiminnan suunnittelu ja sen järjestäminen olivat olleet opinnäytetyöprosessini keskeisin mielenkiinnon kohde jo ennen Metropolian YAMK-opintojeni alkamista, mutta myös niiden aikana. Syynä tähän oli tarpeeni päästä kuulemaan ja jakamaan näkemyksiä oppilaskeskeisyyden teemasta alan asiantuntijoiden ja eri sidosryhmien edustajien kanssa itseopiskelun vastapainoksi. Koska jatko-opintoni eivät olleet sisältäneet ryhmäkeskusteluja oppilaskeskeisyydestä, päätin perustaa itse ryhmän, jossa tämä olisi mahdollista.

6.3.1 Ryhmän muodostaminen

Ryhmän kokoaminen lähti liikkeelle ensimmäistä YAMK-ennakkotehtävää valmistellesani (2015). Otin yhteyttä muutamiin henkilöihin, joiden musiikkipedagogiikkaan liittyviä kirjoja sekä tekstejä olin mielenkiinnolla lukenut. Kysyin heiltä alustavasti halukkuutta osallistua joskus tulevaisuudessa keskusteluryhmään, jonka aiheena olisi oppilaskeskeinen opetus. Samalla tiedustelin heiltä aiheesta mahdollisesti kiinnostuneiden kollegojen

yhteystietoja. Jälleen ”lumipallo”-tekniikkaa edeten onnistuin lopulta saamaan mukaan edustajat opetustapahtuman kaikista eri sidosryhmistä (oppilaat, vanhemmat, koulun johto) sekä yhteensä seitsemän alan asiantuntijaa eri musiikkioppilaitoksista ja yliopistoista. Mukaan tulivat myös soitonopettajien ryhmän jäsenet. Verkkokeskustelun alustaksi valikoitui ”eDelfoi”-verkkoalusta.¹

Ryhmän kokoaminen kesti kaiken kaikkiaan yli vuoden. Myös keskustelujen alustusten valmistaminen sekä niiden hiominen keskustelujen edetessä oli työlästä. Koska teoriapohjaiset alustukset pohjautuivat pitkälti aiempien opintojeni materiaaleihin, oli niiden moninkertainen läpikäyminen kuitenkin hyvin mielenkiintoinen sekä opettavainen prosessi. Jouduin opettelemaan ajatuksieni tiivistetystä ja selkeämpää esittämistä, mikä omalla kohdallani on aina ollut ongelmallista.

Verkkokeskusteluryhmän aiheet olivat muuten samat kuin soitonopettajillakin (tietoisuuden lisääminen, opetuksen arviointi, reflektio) paitsi lisäksi ”Opettajakeskeisyys ja oppilaskeskeisyys”-teema, jota käsiteltiin ensimmäisessä keskustelussa. Halusin ottaa tämän ylimääräisen aiheen, koska sekä taustakirjallisuuden että omien kokemusteni mukaan tähän sanapariin liittyy epäselvyyksiä sekä väärinkäsityksiä. Alustin kaikki keskustelut jo soitonopettajien ryhmän tapaamisissa käyttämälläni teoriakatsauksilla, opettajien keskusteluryhmän tapaamisten koosteella sekä kuhunkin aiheeseen liittyvällä omaelämäkerrallisella tarinalla omasta opettajuudestani (ks. liite 6 a), b) ja c)). Jokainen keskustelu sisälsi kuhunkin aiheeseen liittyvän avauskysymyksen ja kesti viikon.

Saatuani ryhmän kokoon ja alustukset valmiiksi, oli odotukseni korkealla verkkokeskusteluryhmän toiminnan vihdoin alkaessa. Ensimmäinen keskustelu alkoi varovaisesti, mutta viikon edistyessä kommentteja kertyi yhteensä 18 kpl. Monet kommentit olivat suhteellisen pitkiä ja kaikki olivat varsin asiantuntevia puheenvuoroja. Koko verkkokeskusteluryhmän toiminnan ja keskustelujen lopputulos oli kuitenkin kovin erilainen odotuksiini nähden. Ensimmäisen keskustelukierroksen jälkeen jäsenten kommenttien määrä nimitäin väheni radikaalisti. Kerron tämän luvun loppuksi oman näkemykseni tapahtuneesta.

¹ Kyseinen sivusto on ”Delfoi”-menetelmän verkkoympäristö, joka on suunniteltu erilaisten keskustelujen ja tutkimusten suorittamiseen. ”Delfoi”-menetelmä on alun perin suunniteltu tulevaisuuden tutkimukseen, mutta sitä käytetään laajasti, kun halutaan lisätä tietoa ja ymmärrystä jostain monimutkaisesta teemasta – tässä yhteydessä oppilaskeskeisyydestä. Menetelmässä kuullaan laajaa asiantuntijajoukkoa, joka keskustelee ja argumentoi valittua aihetta useamman palautekierroksen kautta lähtökohtaisesti anonyymisti (<https://metodix.fi/2014/05/19/kuusi-delfoi-metodi/>)

6.3.2 Yksimielisyys opettaja/oppilaskeskeisyydestä

Ennen ensimmäistä keskustelua olin lähettänyt ryhmän jäsenille taustamateriaaliksi koosteen lukemastani oppilaskeskeisyyteen ja reflektointiin keskittyvästä kirjallisuudesta. Tarkoitukseni oli luoda keskustelulle suuntaa antavat kehykset. Samalla omat näkemykseni tulivat osittain julkisiksi. Esitin ensimmäisen kysymyksen: ”Millaisena näet ’opettajakeskeisyys’ ja ’oppilaskeskeisyys’ termien keskinäisen suhteen?”.

Kommenteissa kävi ilmi, että jäsenten kesken vallitsi suuri yksimielisyys opettajakeskeisen opetuksen sisällyttämisestä osaksi oppilaskeskeistä pedagogiikkaa. Aivan kuten taustakirjallisuudessa, opettajakeskeisempi ohjaustyyli nähtiin perusteltuna ratkaisuna riippuen oppilaasta sekä opetustilanteesta: *”Kumpaan suuntaan opetustilanne kallistuu, on riippuvainen monesta asiasta: oppilaan motivaatiosta, onko ryhmä- vai yksilöopetusta, mikä on läsnäolijoiden vireystila jne. Jokainen opetustilanne on mielestäni yksilöllinen tässä suhteessa”*.

Vaikka opettajakeskeisyys hyväksyttiin osaksi oppilaskeskeisyyttä, liitettiin siihen muutamissa kommenteissa aavistus varauksellisuutta. *”Jos ajatellaan äärimmäisen opettajakeskeistä toimintaa, niin tulee mieleen, että opettaja keskittyy ’itseensä’ ja omaan ajatukseensa opettamisesta huomioimatta lainkaan oppilasta”*. Yhdessä puheenvuorossa pohdittiin samaa ”opettaja/oppilaskeskeisyys”-sanapariin liittyvää ristiriitaiselta vaikuttavaa asetelmaa: *”Oma ongelmansa on myös siinä, että oppilaskeskeisyys edellyttää myös oppilaalta enemmän vastuuta, eivätkä kaikki ole siihen halukkaita tai valmiitakaan. Tässä tapauksessa suurempaa oppilaskeskeisyyttä voi paradoksaalisesti olla opettajakeskeisemmän opetustavan valitseminen”*. Opettajakeskeisyyteen liitetäänkin näkemykseni mukaan helposti negatiivisia mielleyhtymiä – joskus täysin aiheettomasti.

Seuraava kommentti kiteyttää mielestäni erinomaisella tavalla verkkokeskusteluryhmän ensimmäisen keskustelun eri näkökulmat oppilas/opettajakeskeisyydestä: *”Oppilaskeskeisyys tuntuu nykyaikana itsestäänselvyydeltä ja opettajakeskeisyys vieraalta. Joissain tilanteissa jonkinlainen opettajajohtoisuus on tarpeellista, mutta kaiken tavoitteena pitäisi olla oppiminen. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan tulee valita sellaiset opettamis- tai ohjaustavat, jotka tukevat oppilaan oppimista parhaiten eri tilanteissa. Näin ollen keskiön on noussut oppiminen / oppimiskeskeisyys”*. Mielestäni vaikuttaa siltä, että kasvatustieteellisessä keskustelussa onkin jo viime aikoina yhä enemmän siirrytty puhumaan oppilaiden oppimisesta eikä opettajien eri opetustyyleistä.

6.3.3 Soitonopettajien ryhmän keskustelujen teemojen kertaus

Seuraavien kolmen keskustelukierrosten aiheet olivat identtiset soitonopettajien keskusteluryhmän teemojen kanssa (tietoisuuden lisääminen, opetuksen arviointi, reflektio). Tällä ratkaisulla oli kaksi tavoitetta: nostaa opettajien ryhmän toiminta ja näkemykset verkkokeskustelun muiden jäsenten arvioitavaksi sekä saada mahdollisesti uusia näkökulmia soitonopettajien ryhmän koekäyttämän ”OPET”-toimintamallin teoreettisiin perusteisiin (ryhmän tapaamisten alustukset).

Tietoisuuden lisääminen oppilaskeskeisyyden pääperiaatteista oli toisen keskustelukierroksen aihe. Avauskysymyksiä oli nyt kaksi: ”Kuinka opettajien tietoisuutta oppilaskeskeisyydestä ja siihen liittyvistä teemoista voitaisiin mielestäsi parhaiten lisätä?” ja ”Miten ja mistä oma tietosi oppilaskeskeisyydestä on muodostunut?”.

Kommentteja tuli huomattavasti vähemmän kuin ensimmäisessä keskustelussa. Nämä muutamat kommentit olivat kuitenkin jälleen yhteneväisiä taustakirjallisuudessa esitettyjen kantojen kanssa tietoisuuden lisäämisen tärkeydestä oppilaskeskeisen pedagogiikan edistämiseksi: ”*Tietoisuutta oppilaskeskeisistä opettamisen tavoista, eli malleista opettaa oppilaskeskeisemmin, on tärkeä lisätä*”. Erään jäsenen kommentissa puolestaan viitattiin kokemuksen ja ryhmiin osallistumisen avulla tapahtuneeseen tietoisuuden lisääntymiseen. ”*Mutta tiedostettuna asiana oppilaskeskeisyys on tullut vasta paljon myöhemmin työn myötä ja tämän opinnäytetyöryhmän kautta monille asioille on löytynyt termistöä ja selvennystä, mikä on tietty hieno!*”. Tämä toteamus tukee osaltaan taustakirjallisuudessa esitettyä kantaa yhteistoiminnallisen oppimisen merkityksellisyydestä opettajien pedagogisessa kehittämisessä.

Verkkokeskusteluryhmän jäseniä vaikutti kaikista keskusteluista saatavien kommenttien lukumäärän perusteella kiinnostavan arvioinnin teema selkeästi enemmän kuin ”tietoisuuden lisääminen”. Sama ilmiö tapahtui soitonopettajien ryhmässä.

Opetuksen arviointia käsittelevässä keskustelussa kysymyksiä oli jälleen kaksi: ensimmäinen yleisemmällä tasolla liikkuva ”miten yksittäinen opettaja pystyisi mielestäsi parhaiten arvioimaan oman opetuksensa oppilaskeskeisyyden astetta?”, ja toinen henkilökohtaisempi ”millainen arviointimalli on parhaiten auttanut itseäsi tiedostamaan oman (opetus)työsi kehittämisen kohteita?”. Kommenttien lukumäärä jäi alle kymmeneen.

Kommenteissa suurin mielenkiinto kohdistui oppilailta saatavaan palautteeseen omasta opetuksesta. Useissa puheenvuoroissa nähtiin oppilaiden kokemusten kartoittamisen olevan erinomainen työkalu opetuksen todellisen luonteen tajuamiseksi: *”Omalle tekemiselle on aina jossain määrin sokea ja opetustilanteen voikin kokea ’pöydän toiselta puolen’ hyvin erilaisena kuin itse opettajana sen kokee”*. Ja lähes samoin sanoin toinen kommentti: *”On jotenkin vaikea arvioida omaa ”onnistumistaan” oppilaskeskeisyydessä. Lieneehän usein niin, että sitä ajattelee olevansa hyvinkin oppilaskeskeinen ja kaikin puolin upea ope, mutta opiskelijoiden kokemus asiasta voi olla aivan eri... ”*. Nämä puheenvuorot ovat yhteneviä Brookfieldin (1995) näkemysten kanssa oppilaiden äänen kuulemisen tärkeydestä oman opetuksen objektiivisessa arvioinnissa.

Erään jäsenen ”avautuminen” kokemuksistaan ”Virvatuli”-hankkeesta jatkoi samaa linjaa oppilailta saatavan, henkilökohtaisen palautteen merkityksellisyydestä opettajan pedagogisessa kehittämisessä: *”JA MYÖNNÄN, että lueskelin aikanaan Virvatuli-hankkeen yhteydessä oppilaideni antamaa palautetta, ennen kuin laitoin paperit eteenpäin... ei niin hyvää tilaisuutta voinut jättää käyttämättä! Suoraa palautetta oppilailta, jotka kuvittelivat, että minä en sitä näe vaan se menee anonyyminä ”järjestelmälle”, jolloin he vastasivat kysymyksiin paljon rehellisemmin kuin minulle suoraan olisivat uskaltaneet sanoa. Kehittämiskohteita löytyi heti!”*

Ennen kuin esittelen viimeisen keskustelukierroksen (”Opettajan reflektion tukeminen”) tuloksia, kerron näkemykseni niistä syistä, miksi ryhmän jäsenten aktiivisuus laski rajusti ensimmäisen keskustelukierroksen jälkeen. Tämä seuraava luku on samalla opinnäyte-työni prosessiin liittyvä merkittävin, hyvin henkilökohtainen oppimiskokemus. Ajoitus tälle seuraavalle kriittistä itsereflektiota käsittelevälle tapahtumaketjulle oli poikkeuksellisen sopiva. Se tapahtui juuri ennen reflektioon keskittyvää keskustelukierrosta. Sijoitan tarinan tämän vuoksi juuri tähän (kronologisesti samaan) kohtaan.

6.3.4 Henkilökohtainen reflektio

”Jos projektisuunnitelma on laadittu liian pienessä piirissä, on olennaisten sidosryhmien sitouttaminen hankkeeseen vaikeaa, ellei peräti mahdotonta.” (Silfverberg 2007, 8)

Odotukseni verkkokeskusteluryhmän toiminnasta ja sen tuloksista olivat alun perin korkeat. Keskustelu lähtikin hienosti liikkeelle – pitkiä ja mielenkiintoisia kommentteja peräti 18 kpl. Alku oli siis erittäin lupaava. Halusin osallistua itsekin keskusteluun ja viedä sitä kohti minua kiinnostavia teemoja. Samalla toivoin lisääväni vuoropuhelua jäsenten kesken. Osallistuin keskusteluun seuraavilla kysymyksillä:

Miten perusopetus/ammattopetus eroavat mielestäsi opettaja/oppilaskeskeisyyden suhteen?

Missä iässä "oppilaan asiantuntijuus omassa oppimisessa" on mielestäsi siinä vaiheessa, että oppilaan ääntä on syytä kuunnella/ottaa huomioon opetuksellisia ratkaisuja tehdessä?

Olisiko sinulla jotain konkreettisia esimerkkejä/metodeja siitä, miten opettaja osaisi tukea ja osoittaa empatiaa oppilasta kohtaan hänen toimiessaan omalla epämu-kavuusalueellaan?

Missä oppilaan ikävaiheessa ja millä tavoin opettajakeskeistä opetusta olisi mielestäsi syytä viedä kohti oppilaskeskeisempää lähestymistapaa?

Kuinka hyvin nykyisessä yksilön/oppilaan autonomiaa korostavassa koulutuspoliittisessa keskustelussa muistetaan huomioida oppilaiden yksilöllinen kyky itseohjautuvaan toimintaan?

Olin pyrkinyt verkkokeskustelujen avauskysymysten asettelussa siihen, että vastaajalle jäisi tilaa kertoa oma näkemyksensä. Tarkoitukseni oli välttää kysymysten asenteellisuutta, monimutkaisuutta tai että ne sisältäisivät jo itsessään "valmiin" vastauksen. Kommentoidessani innokkaasti jäsenten puheenvuoroja (kuten hyvin selkeästi huomaamme yllä olevissa esimerkeissä) unohdin kaikki nämä erittäin olennaiset säännöt liittyen kysymyksen asetteluun. Lisäksi aloitin useat kommenttini seuraavasti: "haluaisitko tarkentaa...?", "voisitko hieman selventää...?" tai "ymmärsinkö oikein, että...?". Tyypillisiä opettajan käyttämiä lauseenaloituksia.

Vaikka näin jälkikäteen kommenttejani lukiessa on selvää, miksi ryhmän jäsenten kommentointi vähentyi merkittävästi pian ensimmäisen keskustelun jälkeen, en tuolloin kyennyt ymmärtämään mistä tämä itseni yllättänyt ilmiö johtui. Ryhmän jäsenten kommentoinnin sekä dialogin tyrehtyttyä koin tilanteen monellakin tasolla hyvin epämiellyttävänä. Aloin etsiä syitä tapahtuneeseen arvioimalla omaa toimintaani tarkemmin ja objektiivisemmin. Keskustelin aiheesta ystävieni sekä läheisteni kanssa ja luin niin alustukseni kuin kommenttini yhä uudelleen. Aloin nähdä teksteissäni selvää asenteellisuutta sekä itsetehostuksen tarvetta. Jatkoin reflektointia näiden teemojen takana oleviin syihin, jotka

johtivat hyvin henkilökohtaisiin pohdintoihin. Vähitellen kuva alkoi selkeytyä monellakin tasolla.

Koska viimeisen verkkokeskustelun aiheena oli kovin sopivasti ”Opettajan reflektion tukeminen”, päätin jättää tästä viimeisestä keskustelusta alkuperäisen, reflektioon keskittyvän teoria-alustuksen kokonaan pois. Lähetin ryhmän jäsenille sen sijaan henkilökohtaista kriittistä reflektointia sisältävän sähköpostin alustukseksi vuoropuhelulle. Tässä katkelma tuosta lähettämästäni viestistä.

Vaikka alkuperäinen ajatukseni oli - ja on vieläkin - kuulla ryhmän jäsenten näkemyksiä, oivalsin että huomaamattani olin mieltänyt itseni ”opettajana” ja ryhmän jäsenet ”oppilaina”. Keskiössä ei enää ollutkaan pelkästään ”oppilaiden” ääni, vaan opettajan omat vaikuttimet. Alkoi kriittinen itsereflektio.

Lähestyin aihetta monelta suunnalta ja mielenkiintoisinta oli tarkastella tapahtunutta opetuksen ”opettaja/oppilaskeskeisyyden” suhteen kautta. Oma toimintani ei vastannut monessakaan suhteessa alan kirjallisuudessa, ryhmän kommentteissa tai omassa mielessäni ollutta kuvaa oppilaskeskeisestä ”opettamisesta”. Tämän tajuaminen oppilaskeskeisyyttä pohtivan keskusteluryhmän ohjaamisen yhteydessä oli enemmän kuin opettavaista. Tapahtuma on ollut henkilökohtaisella tasolla merkittävä tietoisuuden lisääjä omien ajattelu- ja toimintamallieni takana olevista vaikuttimista (kriittinen itsereflektio).

Toivon tämän hyvin henkilökohtaisella tasolla liikkuvan alustuksen toimivan kuitenkin hyvänä esimerkkinä niistä ongelmista, mitä uusien ajattelu- ja toimintamallien (esimerkiksi oppilaskeskeisyyden) omaksuminen saattaa sisältää. Oppilaskeskeisen soitonopetuksen edistämiseen näyttääkin tämän kokemukseni perusteella liittyvän hyvin monia eri tasoja ja näkökulmia. (Kirje verkkokeskusteluryhmän jäsenille 27.10.2017)

Tämän erilaisen alustuksen myötä alkoi verkkokeskusteluryhmän viimeinen keskustelu, jonka alun perin piti käsitellä kriittisen itsereflektion ja oppilaskeskeisyyden välistä suhdetta.

6.3.5 Viimeinen keskustelu ja yhteenveto

Johtuen edellisten keskustelujen aikana tapahtuneesta havahtumisestani ryhmän dialogin ohjaamisen ongelmiin, päätin vaihtaa alustuksen lisäksi myös avauskysymystä. Uusi kysymys oli: ”Mikä on ollut paras kokemuksesi oppilaskeskeisestä opetuksesta opettajana ja/tai oppilaina?”. Tällä ratkaisulla pyrin saamaan arvostamiltani jäseniltä lisää

kommentteja liittyen oppilaskeskeisyyteen yleisemmin eikä pelkästään reflektoinnin teemaan. Jäsenten puheenvuoroissa käsiteltiinkin oppilaskeskeisyyttä yleisemmällä tasolla, mutta ehkä alustukseni vuoksi osittain myös reflektiota.

Reflektiota käsittelevän keskustelun kommentit olivat jälleen yhteneväisiä taustakirjallisuuden näkemysten kanssa. Hyvänä esimerkkinä tästä on kriittisten tapahtumien (”critical incident”) merkitys reflektoinnissa (Brookfield 1995): *”Itseäni kehityskohteiden tiedostamiseen on auttanut erilaiset kriisitilanteet, joita olen kohdannut oppilaideni kanssa. Nämä tilanteet ovat pakottaneet minut käymään läpi opetukseni ongelmakohtia ja kipupisteitä sekä auttaneet tiedostamaan millaisia piilo-opetus suunnitelmia minulla on ollut ja purkamaan niitä”*. Samaten uudenlaisen opetustyylin omaksumisen haasteellisuus ja reflektoinnin yhteys myönnettiin eräässä kommentissa: *”Toisenlaisen [oppilaskeskeisemmän] opettajuuden rakentamiseen on kyllä täytynyt käyttää suhteellisen paljon aikaa, reflektiota ja mentaalista energiaa”*. Osana oman opetuksen reflektointia esille nostettiin myös oppimispäiväkirjan pitäminen ja erityisesti omien oppilaskokemusten muisteleminen (ks. Brookfield 1995).

Omien oppilaskeskeisten kokemusten kartoittaminen ”reflektio”-teeman yhteydessä toi muutaman hyvin mielenkiintoisen – ja samalla hyvin henkilökohtaisen – puheenvuoron. Kommentti *”Minulla ei ole oikeastaan juuri lainkaan kokemuksia oppilaskeskeisestä opetuksesta oppilaan näkökulmasta”* kuvastaa mielestäni erittäin hyvin sitä suurta murrosta, mitä on tapahtunut viime vuosikymmeninä kasvatustieteissä sekä pedagogiikassa. Erittäin opettajakeskeinen pedagogiikka on väistynyt asteittain niin opetussuunnitelmien ja niiden perusteiden tasolla kuin julkisessa keskustelussakin, mutta sen jättämät jäljet näkyvät hyvin vahvasti edelleen tämän päivän opettajissa sekä oppilaskeskeisen opetuksen toteuttamisen haasteellisuudessa (vrt. Knowles 1975). Tätä totuttujen ajatus- ja toimintamallien ”poisoppimisen” haasteellisuutta kuvataan tässä viimeisessä yhden opettajan kommentissa hienosti: *”Huomaan, että vieläkin minussa asuu vahvana malli, jonka mukaan opettajan pitää koko ajan olla OPETTAMASSA (siis touhuamassa, tekemässä, ottamassa vastuuta muidenkin puolesta...). Kun vaan ymmärtää ja uskaltaa päästää irti, luottaa, antaa vastuuta, haastaa oppijoita kohti suurempaa kriittisyyttä, ja tehdä itsestään pienempää numeroa niin ehkä juuri silloin tulee antaneeksi mahdollisuuden oppimiselle”*.

Yhteenvedon verkkokeskusteluryhmän toiminnasta voidaan todeta, että vaikka avauskysymykset olivat rajattu jonkin yksittäisen aiheen käsittelemiseen, jäsenten kommentit

sisälsivät paljon mielenkiintoista materiaalia myös muista oppilaskeskeisen pedagogiikan teemoista. Kommenteissa käsiteltiin hyvin monipuolisesti monia oppilaskeskeisyyteen usein yhdistettäviä aihealueita. Esille nousivat niin oppitunnin positiivinen ilmapiiri: *"keskustelun kautta saa opetustaan oppilaskeskeisemmäksi, kun oppilaan tuntoja ja ajatuksia kuunnellaan"* kuin tavoitteiden yhteinen asettelu: *"yleensäkin oppilaiden kanssa on hyvä keskustella tavoitteista sekä lukukauden alussa, että tarvittaessa keskelläkin, jotta ne olisivat mahdollisimman yhtenevät oppilaan ja opettajan välillä"*. (ks. Blumberg 2009; McCombs & Miller 2007; Weimer 2013)

Opetuksellisen vastuun ottamiseen ja itseohjautuvuuteen liittyviä psykologisia haasteita käsiteltiin myös muutamassa puheenvuorossa: *"oppilaan vieminen hänen epämukavuusalueelle on hyvän opettajan taito"* ja *"kun mennään epämukavuusalueelle, niin se tapahtuu hyvin pienin askelin"*. Samaten yksilöllistämisen teemaa korostettiin kautta linjan: *"Ei ole olemassa yhtä patenttiratkaisua (tai soittokoulua), joka toimisi kaikille oppilaille. Koska oppilaat ovat yksilöitä, opettajana joutuu jatkuvasti hakemaan heille myös yksilöllisiä ratkaisuja ja tapoja opettaa asioita"*. Toinen monissa kommenteissa mainittu elementti liittyen oppilaskeskeisyyteen oli oppitunnin dialogisuus: *"Keskustelun kautta saa opetustaan oppilaskeskeisemmäksi, kun oppilaan tuntoja ja ajatuksia kuunnellaan"*. (ks. Blumberg 2009; McCombs & Miller 2007; Weimer 2013)

Jotkut yksittäiset lauseet tiivistivät joskus harvinaisen hienosti käsiteltävän teeman - tässä tapauksessa samalla koko opinnäytetyön ytimen. Seuraavassa yksi niistä: *"Opettaja, joka tiedostaa oman velvollisuutensa liittyen oppilaan tukemiseen niissä prosesseissa, joissa hyvä elämä voi rakentua, haastaa itsensä jatkuvasti reflektoimalla ja kriittisesti tarkastelemalla omaa opetustaan ja valintojaan"*. Tämä kommentti kuvastaa erinomaisella tavalla verkkokeskusteluryhmän jäseniltä saadun informaation korkeaa laatua sekä yhteneväisyyttä teoriataustassa esitettyihin näkemyksiin.

Tarkastelemme seuraavaksi soitonopettajien keskusteluryhmän jäsenten näkemyksiä keskusteluryhmien toimintaan osallistumisesta tutkimushaastattelun avulla. Erityisen mielenkiinnon kohteina ovat jäsenten ajatukset "OPET"-toimintamallin ensimmäisen version muodosta ja sisällöstä sekä sen jatkokehittämisestä.

6.4 Tutkimushaastattelu

Vaikka tutkimusaineistoa oli ryhmien toiminnan päätyttyä jo kertynyt huomattava määrä (palautekyselyt, keskustelujen taltioinnit), halusin suorittaa soitonopettajien ryhmän jäsenille myös tutkimushaastattelun. Tällä tavoin pystyin syventymään niihin aiheisiin, mistä kaipasin lisää informaatiota sekä saamaan kunkin jäsenen oman äänen esiin – ikään kuin ”oppilaskeskeisesti”. Halusin erityisesti kuulla henkilökohtaisia tuntemuksia tapaamisista sekä ajatuksia ”OPET”- toimintamallin ensimmäisen version käyttökelpoisuudesta ja jatkokehittämisen kohteista (ks. ”Teemahaastattelurunko”, liite 7).

Tutkimushaastattelu suoritettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Joidenkin jäsenten kohdalla haastattelu muuttui paikoitellen syvähaastatteluksi, missä haastateltavien vastauksissa esille tuleviin mielenkiintoihin teemoihin esitin niiden pohjalta jatkokysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2003, 77; Hirsjärvi & Hurme 2000, 45). Usein nämä syvähaastattelua muistuttavat hetket toivat mukanaan kaikista mielenkiintoisinta informaatiota. Toinen käyttämäni haastattelumetodi oli tiivistämisen tekniikkaa, missä vastauksen jälkeen tiivistin ja jäsensin kuulemani, jotta olisin varma, että olin ymmärtänyt vastauksen oikein (Hirsjärvi & Hurme 2000, 108).

Suoritin haastattelut verkkokeskusteluryhmän toiminnan päätyttyä, jolloin sain vastauksiin mukaan opettajien kokemuksia myös tämän ryhmän toiminnasta. Haastattelut tapahtuivat haastateltavien valitsemissa paikoissa (työpaikalla, kotona, kahvilassa) ja niiden kesto vaihteli 60–90 minuutin välillä. Painotin haastattelujen alussa, että toivoin mahdollisimman rehellisiä/kriittisiä vastauksia niin omasta kuin ryhmien toiminnasta, jotta osaisin paremmin jatkokehittää ”OPET”- toimintamallia. Ilmapööri haastatteluissa näkemykseni mukaan avoin ja haastateltavat puhuivat aktiivisesti ja paikoitellen hyvinkin suoraan.

Taltioin haastattelut ”ZOOM”- taltiointilaitteella ja osalitteroitin aineiston niin, että tutkimukseen asiaankuulumattomat osiot sekä puheen toistot jätin pois. Tein tarkan litteroinnin aina, kun vastaus sisälsi oleellista informaatiota. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 6 tuntia ja 5 minuuttia, joka litteroituna muuntui 54 sivuksi.

6.4.1 Yleisiä huomioita

”Se on ollut kiva et on ollu tää projekti. Että se on ollu sauma kehittyä.” (soitonopettajien ryhmän jäsenen kommentti)

Ylivoimaisesti positiivisimmaksi yksittäiseksi asiaksi tutkimuksen koko toimintaan osallistumisesta ryhmän jäsenet nimittivät yhteiset keskustelut. Virkistävänä koettiin sekä eri näkökulmien runsaus, kuin ennen kaikkea se, että ongelmat olivat kaikilla hyvin samantlaiset. *”Tärkein on toi kollegiaalinen jakaminen ja huomaaminen, että hyvin samantlaisia ongelmia ja näkemyksiä löytyy ihan eri instrumenttien ja musiikkityylilajien taustalta. Että tyylisidonnaisia asioita ei ole. Että kaikki musiikkipedagogit ovat samassa suossa”*. Saman asian totesi toinen opettaja hieman toista kautta: *”Kun on niissä omissa poteroissa, niin alkaa nähdä vaan ne omat ongelmat”*. Ryhmän toiminta koettiin vertaistuen kaltaisena.

Muita positiivisia vaikutuksia ryhmän toimintaan osallistumisesta oli muun muassa oman toiminnan arvioinnin ja reflektion aktivoituminen sekä asioiden käsitteellistäminen omissa puheenvuoroissa. Kaiken kaikkiaan tapaamiset näyttivät herättävän jäseniä miettimään tarkemmin omaa käsitystään oppilaskeskeisyydestä ja sen näkymisestä opetustoiminnassa. *”Kyllä se ydin oikeestaan oli, et rupes vähän miettiä sitä oppilaskeskeisyyttä. Niinkun enemmän. Et miten se omassa työssään tapahtuu. Ja tuntuu et antaa vähän enemmän niille niinkun sijaa. Kyl se anto semmosen ajatuksen siemenen”*. Taus-takirjallisuudessa (McCombs & Miller 2007; Rogers 2014) painotettu humaani lähestymistapa osana oppilaskeskeisyyttä oli eräs teoriataustassa mainittu yksityiskohta, mikä oli jäänyt yhdelle jäsenelle mieleen: *”Se vahvistuu vaan se käsitys siitä, että kuinka humaani pitää olla. Et sen täytyy olla yksilön kannalta merkitsevää sen toiminnan. Et mun täytyy olla aidosti kiinnostunut siitä oppilaasta ja ottaa hänet huomioon”*.

6.4.2 Kokemuksia lähestymistavoista ja apukeinoista

Opettajien ryhmä oli koekäyttänyt tapaamisissaan erilaisia lähestymistapoja ja apukeinoja, joiden tarkoituksena oli lisätä tietoisuutta oppilaskeskeisyydestä, auttaa opetuksen monipuolisemmassa arvioinnissa sekä tukea oman toiminnan reflektointia. Kommentit olivat kautta linjan mielenkiintoisia sekä uusia ajatuksia ja näkökulmia sisältäviä.

Liittyen tietoisuuden ja ymmärryksen lisääntymiseen oppilaskeskeisyydestä, löytyi opettajien teemahaastattelun vastauksista yksi todellinen helmi. Kysymys oli seuraava: ”oliko tapaamisissa jotain erityistä, mikä lisäsi tietoisuuttasi oppilaskeskeisyydestä?”. Vastauksena oli nerokas metafora: *”Kyllä. Sen määritelmän laajentaminen, että se ei tarkoita sitä, että oppilas vetää kuin saksanpaimenkoira 6-vuotiasta. Että sillä koiranulkoiluttajalla on nuora kädessään, että se voi jossain määrin hallita sitä hommaa. Mutta se voi olla enemmän semmonen ’Flex’- koiranulkoilutusnaru, että sitä voi antaa välillä sitä löysää ja sitten vetästä vähän takasin, että ”nyt mennään tonne päin eikä tonne”.*

Taustakirjallisuudessa esitettyjen näkemysten (Brookfield 1995; Marsio 2014) mukaisesti oman opetuksen arviointi herätti runsasta keskustelua opettajien keskuudessa. Teema sekä kiinnosti kaikkia, että herätti monenlaisia tunteita ja kommentteja. *”Kai siinä pelätään, että siinä arvioidaan sitä omaa ammattitaitoa. Niin mä luulen.”.* Itsearviointi numeroiden avulla oli yhden opettajan mielestä hyvä työkalu oman opetuksen oppilaskeskeisyyden mittaamiseen. Kirjallinen itsearviointi puolestaan oli kaikkien mielestä varsin opettavainen tapa katsoa omaa opetusta ”ulkopuolisen” silmin. *”Musta se [kirjallinen arviointi] oli ihan hyvä, koska silloin joutui käymään uudestaan sen pitämänsä tunnin läpi ja miettimään myös sitä omaa emotionaalista paneutumista siihen, että minkälainen mä olin siinä. Koska eihän siinä sillon kauheesti analysoi itseään. Sitä vaan toimii”.* Itsearviointiin avuksi suunniteltu Blumbergin (2009) kirjan ”Opettajan rooli”-taulukko (ks. liite 1) nähtiin muutamassa vastauksessa hyvänä oman opetuksen arvioinnin apuvälineenä. Mutta ylivoimaisesti eniten keskustelua herätti vertaisarvioinnin teema.

Ryhmän kesken oli suuri yksimielisyys siitä, että opetuksen vertaisarviointi on opetuksen kehittämisen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Vertaisarviointiin liittyvät psykologiset haasteet tiedostettiin myös kautta linjan. Opetuksen fyysinen seuranta nähtiin tässä suhteessa ongelmallisempänä. Kollegan/vieraan aikuisen ilmestyminen luokkaan koettiin häiritsevän ja ennen kaikkea vaikuttavan liikaa niin opetukseen kuin oppilaan oppimiseen. Videointi oli selkeästi ykkösvaihtoehto vertaisarviointille. *”Itseasiassa nyt kun sitä miettii siitä voisi olla hyötyä. Jos mä ajattelen, että mä itse seuraan [toisen opettajan opetusta], niin onhan se ihan mielenkiintoista. Että ihan samalla tavalla toimitaan. Tai sitten: ’Ahaa, toi tekee noin ja suhtautuu noin, miks ei?’ ”.*

Paljon keskustelua herätti videoidun oppitunnin katsominen yhdessä kollegojen kanssa. Erityisesti oman opetuksen ”julkinen” arvostelu herätti tunteita. Aihe oli selvästi hyvin herkkä.

Mä ymmärrän et se on herkkä asia. Mut tavallaan se on älytöntä, et sähän oot joka viikko tyyppiä kanssa siellä tekemässä sitä hyvää - tai pahaa. Mitä menetettävää sulla on, et se ni kun avataan se juttu? Tulee semmonen olo, et piilottelet sä jotain? Eksä halua kehittyä? Jos ei muuta, niin ainakin ite kuvata se [video] ja kattoa. Et se ois vaikka ihan vaan henkilökohtainen asia. Tai että tuo siihen ryhmään, että: ”Hei, mä huomasin mun opetuksesta tälläset asiat”. Et edes niinku näin, jos ei sitä pysty muuten. Et edes ite sitä videoissa ja kattoo sitä. Se ois mun mielestä ihan älyttömän arvokasta.

Et emmä tiedä mikä siinä on niin kun niin pelottavaa. Onks sun substanssiosaaminen niin heikkoa, et sitä ei voi paljastaa kollegoille? Vai mikä siinä on? Emmä tiä. Ehkä ne opettajat kokee olevansa liian heikoilla jäillä sen oman osaamisensa suhteen pedagogisesti. Ja ehkä myös soitannollisesti. Monella oma harjoittelu on varmasti romahtanut, kun opettamisesta on tullut päätyö. Jonkinlaista huonommutta voi kokea siitä. Tää nyt on vaan mun veikkaus. (Soitonopettajien ryhmän jäsenen haastattelu 12.11.2017).

Samana asian ilmaisi toinen opettaja tiivistetympin: *”Joka tapauksessa toi ois hirveen herkällä alueella, että kollektiivisesti katottais tuntia videolta. Mutta se ois kyllä äärimmäisen opettavaista”*.

Kuitenkin kysyttäessä ryhmän jäseniltä ”Miten sinä käyttäytyisit, jos arvostelisit kollegan opetusta katsomalla hänen oppituntiaan yhdessä videolta?” vastaukset sisälsivät ajatuksen siitä, että oman opetuksen julkisen tarkastelun ei tarvitsisi välttämättä olla ahdistava, vaan pikemminkin voimaannuttava kokemus: *”Mut sitku se video laitetaan siihen, niin mä uskon, että kaikki kattoo sitä hyvin neutraalisti: ’Hei, toi oli tosi hieno juttu!’ ja muuta. Ja kun video on pyöräytetty ja kaikki on kattonu sen, itellekin tulee semmonen olo että: ’Eihän tässä käynyt kuinkaan! Ei täs mua lynkattu. Eikä tässä tapahtunut mitään pahaa’. Mä uskon et tää ois se lopputulema. Et se on hyvä et se tehtäis”*.

Myös ulkopuolinen opetuksen arviointi sai aikaan vilkasta sananvaihtoa. Haastattelussa kysyttiin ensin opettajien näkemyksiä oppilaille annettavasta kyselylomakkeesta, jossa he arvioisivat oman opettajansa opetusta (ks. liite 3 b)). Kanta oli jälleen sama kaikilla - oppilaiden ääntä on syytä kuunnella: *”Se on kans semmonen asia, et oppilaille pitäa antaa mahdollisuus siihen oman opettajansa opetuksensa arviointiin”*. Sama jäsen jatkoi toteamalla hyvin kriittisesti: *”Mä nään siinä ainoastaan sen järjettömyyden, että miks niitä [oppilaskyselyitä] ei tehdä. Et onks se niinku vaan oppilaitosten laiskuutta?”*. Oppilaiden

äänen kuuleminen nähtiin kaikissa puheenvuoroissa tärkeänä osana opettajan pedagogista kehittymistä (vrt. Brookfield (1995)): *”Aika vähän niiltä oppilaalta mitään ajatuksia tai mielipiteitä... Ne vaan tulee tähän systeemiin. Se vois olla itsellekin aika kouluttavaa, mitä sieltä [oppilaskyselyistä] sitten tulee ja se pistää niitäkin ajattelemaan. Ei ollenkaan huono”*.

Toinen ulkopuolisen arvioinnin muoto, josta keskusteltiin, oli McCombsin ja Millerin (2007) yhdessä ”American Psychological Association”in (APA) kanssa suunnittelema ”ALCP”- kysely, jossa kartoitetaan opettajien arvomaailmaa ja opetusfilosofiaa laajalla kyselylomakkeella. Kyselystä saatavalla tuloksella voidaan kartoittaa opettajan ajattelu- maailman oppilaskeskeisyyden tasoa. Vaikka soitonopettajien ryhmän tapaamisessa suoritettun ”ALCP”- kyselyn tulokset olivat anonyymejä, mielestäni vaikutti siltä, että tulokset eivät olleet odotettuja. *”Onks mulla kuitenkin sitte jotakin ajatusmalleja, jotka lähtökohtaisesti ei ole oppilaskeskeisiä? Tämän [ALCP]-kyselyn perusteella mulla ainakin olisi parannettava siinä, miten mä koen sen oppilaskeskeisyyden”*.

Paljon ajatuksia herätti itsessäni tätä taustaa vasten erään jäsenen kommentti, joissa hän suhtautui hyvin kriittisesti kyselyn tulosten luotettavuuteen opettajan oppilaskeskeisyyden mittaajana. *”Ryhmässä tuli esiin se, että välttämättä ne sen kyselyn laatijan määritelmät välttämättä ei ole yleispäteviä”*. Mielestäni kaikki ”ALCP”- kyselyn suorittamisen aiheuttamat reaktiot olivat tämän tutkimuksen mielenkiintoisimpia hetkiä ja ehdottomasti jatkotutkimusten arvoisia. Oma näkemykseni on se, että nämä reaktiot ovat vahvasti sidoksissa (kriittiseen) reflektioon ja erityisesti siihen liittyviin psykologisiin teemoihin (mm. turvallisuuden tunne) (Mälkki 2011): *”Mutta ihmiset kokee, että mennään niin syvälle siihen omaan itseän ja miten suhtaudut oppilaaseen. Siinä on jotain pelottavaa.”*

Reflektion teema ei herättänyt niin suuria tunteita kuin vertais- tai ulkopuolinen arviointi. Ryhmän jäsenet olivat kotitehtävänänsä sekä kuvailleet että reflektoineet oman opetuksensa oppilaskeskeisyyttä kirjallisesti. Kirjallinen tehtävä koettiin opettavaisena, omien ajatusten selkeyttäjänä sekä mahdollisuutena tarkkailla omaa toimintaa ulkopuolisin silmin: *”Eli silloin kun se on pelkästään se oman opetuksen [sanallinen] kuvaus siitä ”minä”- näkökulmasta, niin se silloin lähinnä vertautuu siihen, että miten on suunnitellut sen tunnin sisällön ja miten on onnistunut siinä. Mutta sitten tohon ulkopuolisen näkökulmaan pääsee sitten vasta, kun näkee sen ulkopuolisen silmin [kuvausta kirjoittaessa]”*. Tällainen ”oppimispäiväkirja”-tyyppinen reflektointi on Brookfieldin (1995) mukaan hyvin tehokas apuväline oman toiminnan objektiiviseen arviointiin.

Ohjattua reflektiota edusti Brookfieldin (1995) kehittämä ”GPA”-malli (ks. liite 5), jossa hyödynnetään eri näkökulmia (itse oppijana/opettajana/kollegojen toiminta), jotta saada omasta opetuksesta mahdollisimman monipuolinen ja objektiivinen kuva. ”GPA”-mallin esittely ja rakenne koettiin ryhmän jäsenten keskuudessa kuitenkin vaikeaselkiseksi, josta seurasi se, että mallin suorittaminen ei onnistunut toivotulla tavalla. Tästä huolimatta ajatus eri perspektiivien hyödyntämisestä osana itsereflektiota nähtiin hyvänä ajatuksena. Yksi opettajista oli selkeästi kokenut ”GPA”-mallin läpikäymisen tapaamisessa varsin opettavaisena. ”Se [GPA] oli mun mielestä aika hyvä koska meillä kaikilla on näitä traumaattisia opetus- ja oppimiskokemuksia. Ja just on seurannut sivusta jonkun kollegan tekemiä virheitä”. Sama opettaja jatkoi: ”[GPA] oli tosi hyvä siinä, että tavallaan ulkopuolisen silmin näki sen tilanteen paremmin kun ite, kun on siinä jumissa”.

Ryhmässä tapahtuvaa reflektiota eivät jäsenet haastattelun vastausten perusteella olleet havainneet. Reflektion todentaminen on luonnollisesti haasteellista, mutta yksi opettajista oli kuitenkin selkeästi hyötynyt ryhmän kesken tapahtuneesta kokemusten jakamisesta refleктоimalla omaa opettajuuttaan: ”Yksi asia siellä sessioissa mitä en itse ollut tiedostanut oli se, mikä tuli esiin, että opettaja ei saisi menettää uskoa oppilaan kykyihin. Muistan, että olen pari kolme kertaa päätynyt katastrofiin, jonka seurauksena oppilas on lopettanut koska perimmäinen syy on ollut se, että mulla on mennyt usko. Että ’ei tästä helvetti tuu yhtään mitään’. Että se, että mitenkä sen välttää”. Tapaamisissa tapahtui tämän kommentin perusteella siis myös syvempää, kriittistä reflektiota.

6.4.3 Kommentointia ohjauksestani

Keskusteluryhmien toiminnan yhteydessä (luku 6.2.4) mainitsin ryhmien ohjaamiseen liittyvät henkilökohtaiset haasteet. Halusin tämän vuoksi kuulla haastateltavien näkemyksiä omasta ohjauksestani teemahaastattelun avulla. Vaikka tilanne ei psykologiselta kannalta ollut ihanteellinen - haastattelija kysyy haastateltavalta mielipidettä omasta toiminnastaan -, suhde ryhmän soitonopettajiin oli mielestäni tarpeeksi luottamuksellinen, että vastaukset sisältäisivät selkeää, mutta samalla rakentavaa kritiikkiä toiminnastani. Näin tapahtuikin.

Muutamissa vastauksissa nostettiin esille kotitehtävien sekä niihin liittyvien alustusten vaikeaselkoisuus: *”Joskus ne ajatukset ja kysymykset oli vähän liian tieteellisiä. Piti vähän miettiä et mitä tää nyt tarkoittaa. Ehkä ne kotitehtävät...pikkusen vaikeaselkoisia”*. Muitakin kehittämisen kohteita löytyi. Ohjaustani kommentoitiin vilkkaimmin: *”Kyl mä enemmän odottelin johdattelua niin kun sun taholta”* ja toinen vastaavanlainen huomio: *”Kyl mun mielest se on kivempi et kunnan opetuksessa on mukana... että oon niin kuin vähän oppilaana siinä. Et tavallaan mä odotan, et opettaja on ajattelu siihen jonkun kaaren siihen hommaan”*. Vaikka monissa vastauksissa peräänkuulutettiin keskustelun aktiivisempaa ohjausta, yleinen mielipide näytti kuitenkin olevan se, että keskustelujen ohjaus pysyi suhteellisen hyvin hallinnassa.

Pitämäni ”PowerPoint”-esitykset olivat jäsenten vastausten perusteella asiallisia sekä tarpeellisia. Tosin niiden sisältämä informaatio ei noussut kovinkaan usein esille kommentoissa, joten esitysten laadussa oli tämän - sekä oman näkemykseni - perusteella parannettavaa. Niin ”PowerPoint”- esitysten kuin keskustelujen ohjausten keskeisenä ajatukseni oli esitellä oppilaskeskeisyyteen liitettävää terminologiaa ja käsitteistöä. Tämä ajatus vaikutti olleen tervetullut sekä tarpeellinen: *”Suurin asia oli se, että tuodaan tällöinen termi kuin oppilaskeskeisyys. Että en mä ikinä oo käyttänyt sellasta niinkun keskustelussa... että yleisemmällä tasolla vaan sellasta, että: ’Mistä se oppilas tykkää ja viihtyy?’ ja ’blaa-blaa-blaa’*. Nyt se oli vähän niin kuin yksi kattotermi. *Että tää oli ehkä se isoin asia”*. Yleisellä tasolla nähtiin esitysten sekä alustusten luovan rakennetta keskusteluihin ja tuovan positiivisessa mielessä tieteellistä ja monipuolisempaa näkökulmaa mukaan.

Koosteena ryhmän vastauksista voidaan todeta, että haastateltavien koekäyttämät lähestymistavat ja apukeinot (tietoisuuden lisääminen, opetuksen arviointi, reflektion tukeminen) olivat joko toimivia tai niiden perusajatus oli hyvä, mutta toteutus ja/tai ohjaus ontui paikoitellen. Siirrymme nyt kuuntelemaan tarkemmin opettajien ehdotuksia muistakin ”OPET”- toimintamallin kehittämisen kohteista.

6.4.4 ”OPET”- toimintamallin jatkokehittämisen kohteet

Ennen ”OPET”- toimintamallin jatkokehittämistä oli aiheellista kysyä opettajilta, onko tällaiselle keskusteluryhmän toiminnalle heidän mielestään ylipäättänsä tarvetta. Yksi vastaus kuvasti yleistä ilmapiiriä hyvin ytimekkäästi: *”Tämmönen joku malli niinkuin tarvittais”*. Toinen kommentti kuvasi puolestaan omasta mielestäni valitettavan monen (musiikki)oppilaitoksen pedagogisten keskustelujen tasoa: *”Meillä ei oikeestaan koskaan puhuta mistään tällaisista asioista. Et se on vaan sitä konkretiaa, että kuinka monta tasosuoritusta ja tätä...”*

Ryhmän jäsenet kokivat tahoillaan, että pedagogiikkaan liittyvää keskustelua olisi syytä lisätä eikä koulutuksen järjestäjän puolelta sitä heidän mielestään riittävästi järjestetä. Tätä taustaa vasten kysyin jäseniltä heidän ajatuksiaan vastaavanlaisen koulutuksen vapaaehtoisuudesta tai sen pakollisuudesta. Tässä teemassa ryhmän mielipiteet menivät ensimmäistä kertaa selkeästi ristiin. Ongelmaan ei lienekään yksiselitteistä vastausta. *”Uskoisin että [tällaiselle koulutukselle] olisi varmasti tarvetta, mutta veikkaan myös, että semmoset opettajat, jotka tulisi vapaaehtoisesti tämmöselle kurssille on todennäköisesti niitä jotka on jo todennäköisesti aika pitkällä siinä oppilaskeskeysyyden suhteen. Ongelmana olisi se, että tavoittaisi ne jotka on ihan pihalla näistä kuvioista”*. Eräällä opettajalla oli tähän aiheeseen liittyen ihailtavan humaani lähestyminen: *”Ei semmonen joka ei osallistu mihinkään, niin ei se sen huonompi ole. Ihmiset on erilaisia”*. Toinen opettaja taas peräänkuulutti koulutuksen järjestäjien vastuuta: *”Mä koen, että se [vastuu opettajien pedagogisesta jatkokoulutuksesta] pitäisi siirtää sinne järjestävälle taholle”*.

Selkeä kehitysehdotus ryhmän jäseniltä oli kotitehtäviin liittyen se, että vaikka ne olivat lähtökohtaisesti mielenkiintoisia/hyödyllisiä, niiden tekeminen ”pakon edessä” ei ollut hedelmällistä. Sen sijaan pohdintatehtävät sekä ryhmässä tapahtuva opiskelu koettiin kautta linjan hyvinä työskentelymuotoina: *”Kirjallisten kotitehtävien tekeminen voi olla sellaista, että aika harva lähtee kirjottamaan. Saattaisi olla parempi ratkaisu, että antaa niitä kysymyksiä pohdittavaksi”*.

Ryhmässä tapahtuvasta opiskelusta puhuttaessa jäsenet painottivat ammattitaitoisen ohjauksen tärkeyttä niin tehtävänannoissa kuin toiminnan ohjaamisessa. Eräs jäsenistä korosti ohjaajan ammattitaidon merkitystä erityisesti reflektioon perustuvassa koulutuk-

sessä: *"Se voi herättää tällaiset keskustelut, missä lähdetään miettimään: 'mitä tää opettaminen on?', niin joku voi mennä hajalle siitä tiedosta ja se pitää olla ehdottomasti pätevä, joka ohjaa sitä tilannetta".* Kyseinen opettaja koki itse reflektion harjoittamisen erittäin tärkeänä osana opettajan pitkäaikaista kehittymistä: *"Mä oon pitkään jo puhunut siitä, että sitä pitäisi tehdä enemmän säännöllisesti opistoissa, vaikka kolmen vuoden välein - tällaista itsereflektiota. Jossain työryhmässä tai jossain, missä käydään läpi... Sehän on selvä, että jos mä olen opettanut 14-vuotiaasta, että siinä matkassa tähän päivään on tapahtunut ihan valtavasti muutosta - ja tapahtuu. Täähän on jatkuvassa prosessissa tää opettajuus".*

Reflektion merkityksellisyys opettajan ammattitaidon kehittymisessä on yleisesti tunnistettu tosiasia pedagogisissa keskusteluissa. Mälkin (2011) mukaan siihen liittyvien, psykologisen turvallisuuden tunnetta uhkaavien tekijöiden olemassaoloa ja vaikutusta reflektion onnistumiseen ei kuitenkaan ole tutkittu tarpeeksi. Tämän vuoksi Mälkki (2011) näkee monet reflektioon perustuvat koulutukset kovin tuloksettomina. Saman asian artikuloi yksi opettajista seuraavasti: *"Mut ei sellaista mitä helposti opistoissa on, et mennään ja keskustellaan ja sit se jää kuitenkin kauheen pintapuoliseksi - semmoseks höpötykseks - ja sitten niiden eteen ei tehdä mitään. Että se vaatii aika paljon aikaa, että ihmiset uskaltaa lähteä pohtimaan asioita ja hirveen turvallisen puitteet. Sen takia siinä pitää olla se ohjaaja, joka pitää sen koko aika... mutta jos sitä olisi säännöllisesti, niin sithän se alkais toimia. Tottuis, että tää [reflektointi] kuuluu meidän työhön".*

Toinen teema reflektion ohella johon liittyy vahvoja tunteita ja jopa pelkoja opettajien keskuudessa, on oman opetuksen arviointi. Arvioinnin kehittämisen yhteydessä nousi haastateltavien vastauksissa ajatus siitä, miten oman opetuksen yhteiseen tarkasteluun liittyvä psykologinen ongelma saataisiin ratkaistua. Ehdotukseksi tuli lopulta seuraava malli: *"Jokainen ryhmän jäsen saa itse päättää, mitkä kohdat soittotunnista hän haluaa näyttää (editointi) ja ennen videon katselemista opettaja pitää pienen alustuksen, jossa hän kertoo oppilaan ja tunnin taustoista. Samalla kollegat saavat paremman kuvan siitä, mitä on jo tehty ja mihin ollaan pyrkimässä".* Tällainen malli videoinnista näytti saavan laajaa kannatusta ryhmän keskuudessa. Vaihtoehtona olisi myös se, että opettajan ei – niin halutessaan – tarvitsisi näyttää videota ollenkaan. Tästä olisi kuitenkin se hyöty, että *"näkisi itsensä opettamassa edes kerran".*

Teemahaastattelun suorittaminen näin jälkikäteen tarkastellen oli oikea ratkaisu. Vastaukset sisälsivät paljon uutta sekä hyvin tarpeellista informaatiota ajatellen sekä

"OPET"-toimintamallin että oman ohjaukseni jatkokehittämistä. Seuraavassa "Tutkimuksen tulokset"-luvussa teen yhteenvedon kaikista toimintatutkimuksesta saaduista kokemuksista sekä tutkimustiedosta ja esitän luonnokseni "OPET"-toimintamallin toisesta, jatkokehitetystä versiosta.

7 Tutkimuksen tulokset

Ennen tutkimuksen tulosten tarkastelua, kertaan tutkimuksen lähtökohdat, toiminnan pääpiirteet sekä aineiston keruumenetelmät. Tämän jälkeen käyn tulokset läpi tutkimuskysymysten mukaisesti. Viimeiseksi esittelen ”OPET”-toimintamalliin toisen version luonnoksen.

Lähtökohtani toimintatutkimuksen tekemiseen oli alun perin oman opetukseni kehittäminen. Tutkimusprosessin edetessä siirryin yksityiseltä tasolta yleisemmälle ja päätin ulottaa tutkimukseni koskemaan myös opetuksen oppilaskeskeisyyden kehittämistä musiikkioppilaitoksissa laajemmin. Tämän vuoksi tutkimukseni sisälsi kaksi keskusteluryhmää: viidestä soitonopettajasta koostuvan ryhmän ja opetustapahtuman eri sidosryhmien edustajista sekä alan asiantuntijoista muodostuvan 15 henkilön verkkokeskusteluryhmä. Tällä ratkaisulla halusin saada esille mahdollisimman laajan kirjon eri näkökulmia, jotta tutkimuksen luotettavuus kasvaisi.

Kummatkin ryhmät keskittyivät alustetuissa keskusteluissaan pohtimaan erilaisia oppilaskeskeisen opetuksen keskeisiä teemoja (oppilas/opettajakeskeisyys, tietoisuuden lisääntyminen, opetuksen arviointi, reflektion tukeminen). Ennen näitä keskusteluja olin ideoinut oppilaskeskeistä pedagogiikka edistävän toimintamallin (”OPET”), jonka avulla uskoin olevan mahdollista tukea opettajien pedagogista kehittymistä. Keskustelujen tarkoituksena oli kerätä ryhmien jäsenten kokemuksia sekä näkemyksiä, joiden pohjalta osaisin jatkokehittää ”OPET”-toimintamallia.

Tutkimuksessa käytettiin useita eri aineistonkeruumenetelmiä: keskustelujen tallentamista, palautekyselyjä, oppimispäiväkirjaa, tekstianalyysiä sekä tutkimushaastattelua. Aineiston runsauden vuoksi sen analyysiä voidaan ajatella eräänlaisena aineistotriangulaationa, mutta opinnäytetyön laatu huomioon ottaen (ammattikorkeakoulu), ei analyysiä tehty täysin akateemista tutkimusperinnettä noudattaen (esim. ristiintaulukointi, määrällisen tutkimuksen hyväksikäyttö). Tutkimukseni kuuluukin laadullisen tutkimuksen piiriin, jossa aineiston analyysin tarkoituksena on luoda mahdollisesti hyvinkin hajanaisesta aineistosta selkeä, tiivis ja looginen kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2003, 110).

Analyysissä etsin aineistosta teoriakatsauksessa mainittuja avainsanoja sekä ilmaisuja, jotka liittyivät tutkimuskysymysten keskeisiin teemoihin. Teemoittelun jälkeen siirryin sisällönanalyysiin, jossa ryhmien jäsenten näkemyksiä verrattiin taustakirjallisuudessa esitettyihin kantoihin. Tähän tutkimukseen valitsin menetelmäksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin, jossa aineistoa analysoidaan valitun teoreettisen viitekehyksen (tässä yhteydessä oppilaskeskeisyys, itseohjautuvuus, opettajan ohjausrooli, reflektio) ja tutkimusta ohjaavan johtoajatuksen (oppilaskeskeisyyden edistäminen) pohjalta (Tuomi 2008, 130; Tuomi & Sarajärvi 2003, 97). Siirryn nyt tarkastelemaan tutkimustuloksia tutkimuskysymysten mukaisesti.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää tutkimukseen osallistuneiden keskusteluryhmän jäsenten kokemuksia ja näkemyksiä ”OPET”-toimintamallin ensimmäisen version perusteista, siinä käytettyjen metodien ja apukeinojen toimivuudesta, mallin jatkokehittämisen kohteista sekä omasta ohjaustoiminnastani. Tutkimuskysymyksiä oli neljä.

Ensimmäisessä kysymyksessä kysyttiin: ”Erosivatko keskusteluryhmien jäsenten näkemykset esittämistäni ”OPET”-toimintamallin teoreettisista perusteista?”. Verkkokeskusteluryhmän kommentit olivat tämän kysymyksen tarkastelussa keskeisessä asemassa.

Tutkimusaineistossa kävi ilmi hyvin selvästi, että ryhmien jäsenten näkemys ”OPET”-toimintamallin teoreettisista perusteista oli erittäin yhteneväinen taustakirjallisuudessa esitettyjen kantojen kanssa. Erinomaisena esimerkkinä tästä yhteneväisyydestä oli opettajakeskeisen opetuksen hyväksyminen osaksi oppilaskeskeistä pedagogiikkaa. Huomion arvoista on myös se, ettei aineisto sisältänyt yhtään kommenttia, joka olisi ollut selkeästi ristiriidassa taustakirjallisuuden näkemysten kanssa.

Toisen tutkimuskysymyksen ”miten soitonopettajat kokivat keskusteluryhmän toiminnassa käytetyt eri lähestymistavat ja apukeinot?” avulla pyrin selvittämään käyttämäni

metodien käyttökelpoisuutta tulevaisuudessa. Tämän kysymyksen aineisto pohjautui lähinnä soitonopettajien keskusteluryhmän palautekyselyihin sekä teemahaastatteluun.

Aineisto kertoi, että eri lähestymistavat ja apukeinot koettiin yleisellä tasolla käyttökelpoiksi, mutta niiden tarkoituksenmukaisuus oman opettajuuden kehittämisessä koettiin jäsenten kesken erilaisena. Suurin yksimielisyys koski tietoisuuden lisäämistä teoria-alustusten kautta ja kirjallisen itsearvioinnin hyödyntämistä oman opetuksen arvioinnissa. Yleisellä tasolla ”PowerPoint”-esitykset, ohjattu/tuettu itsearviointi ja oman toiminnan reflektio suullisesti sekä kirjallisesti nähtiin positiivisina asioina. Suurimmat erot eri lähestymistapojen ja apukeinojen hyödyistä oman opetuksen suhteen liittyivät selkeästi reflektion teemaan.

Kaikki soitonopettajien ryhmän jäsenet olivat törmänneet reflektion käsitteeseen aiemmin eri yhteyksissä ja reaktioiden perusteella reflektioon perustuvaan opiskeluun/koulutukseen liittyi aavistus varauksellisuutta. Tähän saattoi olla syynä joko jäsenten aiemmat kokemukset reflektioon perustuvien koulutusten mahdollisesti heikosta vaikuttavuudesta, ”reflektio”-käsitteen monimutkaisuus tai siihen liittyvät psykologiset esteet. Muutama jäsen koki tästä huolimatta eräiden lähestymistapojen (opetuksen ulkopuolinen arviointi, tuettu reflektio) aiheuttaneen selkeän muutoksen omassa ajattelussa. Kaikki jäsenet näkivät reflektion käyttämisen kuitenkin lähtökohtaisesti hyödyllisenä työkaluna oman opetuksensa kehittämisessä.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä ”minkä muotoinen toimintamalli tukisi keskusteluryhmien jäsenten mielestä parhaiten soitonopettajien pedagogista kehittymistä?” taustajatuksena oli saada selville ryhmien jäsenten mielipiteitä ”OPET”-toimintamallin ensimmäisen version jatkokehittämisen kohteista sekä vahvuuksista. Tutkimusaineisto perustui soitonopettajien ryhmän kommentteihin ja vastauksiin.

”OPET”-toimintamallin perusajatus nähtiin soitonopettajien keskuudessa toimivana. Eriytyisesti kollegojen kanssa käytävät keskustelut ja erilaisten näkemysten kuuleminen/vaihtaminen koettiin koko toiminnan parhaimpana antina. Kokemus siitä, että ei ole yksin omien mielipiteiden ja ajatusten kanssa oli jatkuvasti esille nouseva teema vastauksissa. Yhteiset tapaamiset ja keskustelut nähtiin hyvin voimaannuttavina ja tervetulleena vaihteluna usein tehtävään opetustyöhön.

Tapaamisten kesto ja sisältö olivat soitonopettajien ryhmän jäsenten mielestä lähtökohdaisesti asianmukaisia. Eniten parannusehdotuksia tuli koskien tapaamisten lukumäärää ja kotitehtävien muotoa sekä ajoitusta. Tapaamisia toivottiin olevan useampia, niin että ne jakautuisivat tasaisemmin koko lukukauden/vuoden ajalle. Yksi jäsen ehdotti tapaamisten väliin verkossa tapahtuvaa toimintaa (esimerkiksi kotitehtävät). Kotitehtävien suorittaminen nähtiin sinänsä hyödyllisenä, mutta niiden tekeminen koettiin usein työläänä ja aikaa vievänä. Pohdintatehtävät ja niiden purkaminen yhdessä keskustellen oli jäsenten mukaan mielekkäämpi työskentelytapa kuin kirjallisten tehtävien palauttaminen. Tosin muutamat opettajat olivat selvästi orientoituneempia omien ajatusten kirjalliseen ilmaisuun.

Viimeinen tutkimuskysymys kuului: ”Millaisena soitonopettajien keskusteluryhmän jäsenet kokivat ohjaajan toiminnan?”. Tutkimusaineisto perustui lähinnä soitonopettajien tutkimushaastattelun antamaan informaatioon. Tämän kysymyksen yhteydessä omat huomioni (oppimispäiväkirja, tapaamisten kuuntelu/litterointi) toimivat tukevana aineistona.

On ymmärrettävää, että tähän kysymykseen ei tutkimusaineistoa kertynyt kovinkaan runsaasti. Jäsenten kommentit ja omat huomioni ohjaustoiminnastani olivat kuitenkin lähes tulkoon identtisiä: ohjauksessani oli parannettava kaikilla eri osa-alueilla. Tapaamisten teknisessä hallinnassa (”PowerPoint-esitykset, tapaamisten valmistelu) oli kehitettävää ja samoin alustusten selkeyttäminen ja tiivistäminen nousivat monissa kommenteissa esille. Mutta huomattavasti olennaisempi kehittämisen kohde oli itse keskustelujen ohjaaminen – niin soitonopettajien tapaamisissa kuin verkkokeskusteluryhmän toiminnassakin.

Soitonopettajien tapaamisissa toivottiin minulta aktiivisempaa ohjauksellista otetta, jotta keskustelussa säilyisi fokus, eikä se eksyisi sivupoluille. Verkkokeskustelun ohjaamisen suurimmat ongelmat nähtiin olevan minun liian aktiivisessa ja ilmeisesti hyökkääväksi koetussa asenteessa. Tämä huomio olikin opinnäytetyöni keskeisin henkilökohtainen oppimiskokemus. Myös verkkokeskustelun avauskysymyksiin kaivattiin neutraalimpaa otetta. Verkkokeskustelun alustuksissa nähtiin samoja ongelmia kuin soitonopettajienkin ryhmän toiminnassa: selkeää ja ytimekästä ilmaisua kaivattiin lisää. Näistä ohjaukseen liittyvistä monista, täysin perustelluista kehittämisen kohteista huolimatta ohjaukseni oli

yleisellä tasolla jäsenten vastausten mukaan riittävän ammattitaitoista, jotta se ei häirinnyt ryhmien toimintaa.

Johtopäätöksiä tuloksista voidaan tehdä useita. ”OPET”-toimintamalli vaikuttaa tulosten perusteella lähtökohtaisesti olevan toimiva kokonaisuus. Suurimmat kehittämisen kohteet nähtiin käsiteltävän sisällön ja kotitehtävien tasapainoisemmassa jaottelussa pidemmälle ajanjaksolle sekä ohjauksen laadussa. Kaikki koekäytetyt lähestymismallit ja apukeinot koettiin perusteltuina. Niiden hyödyllisyyden aste oman opetuksen kehittämisessä tosin vaihteli runsaasti opettajajäsenten kesken.

Selkein viesti, mikä voidaan tuloksista mielestäni lukea, on opettajien tarve keskinäisille, pedagogiikkaan keskittyville keskusteluille. Keskustelujen alustaminen ja ohjaaminen nähtiin myös erittäin hyödyllisenä niiden jäsentämistä ja niistä saatavaa hyötyä ajatellen. Hyvin useissa kommentteissa todettiin, ettei omassa työpaikassa tämän muotoista yhteistoiminnallista ja ohjattua toimintaa ole juuri ollenkaan, vaikka perusteita toiminnalle olisi useita. Tarve ”OPET”-toimintamallin kaltaiselle toiminnalle näyttääkin näkemykseni mukaan olevan opettajien keskuudessa suuri.

Tutkimukseni päätulokseksi muodostui, että soitonopettajien keskuudessa vaikuttaa olevan selkeä tarve yhteistoiminnallisiin ja ohjattuihin ryhmäkeskusteluihin. Ohjatut ryhmäkeskustelut tukevat opettajien pedagogisen ajattelun kehittymistä sekä itsearviointia. Tämä puolestaan edesauttaa oppilaskeskeisemmän soitonopetuksen toteutumista.

7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen objektiivinen arviointi on haasteellista, koska toimin sekä tutkimuksen suunnittelijana, tekijänä, tulkitsijana sekä arvioitsijana. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta onkin tärkeää kuvata mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja totuudenmukaisesti tutkimusprosessin eri vaiheet (Hirsjärvi & Hurme 2000, 22; Tuomi & Sarajärvi 2003, 139). Tästä huolimatta tutkimukseni puolueettomuus nojautuu lopulta tässä tapauksessa omiin itsearviointitaitoihini, joten laadulliseen tutkimukseen liitettävä objektiivisuuden ja luotettavuuden haaste on läsnä tässäkin toimintatutkimuksessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara

2003, 214). Erityisesti toimintatutkimuksen luotettavuutta mitataan Suojasen (2014) mukaan neljän eri näkökulman kautta: tutkimukseen osallistuvien jäsenten roolin aktiivisuus, reflektiivisyys, teorian ja käytännön yhdistäminen sekä tutkimuksen toiminnan spiraalimainen rakenne (Argyris & Schön 1982; Carr & Kemmis 1985; Suojanen 2014). Käyn seuraavaksi läpi nämä toimintatutkimuksen keskeiset elementit yksitellen läpi peilaten niitä omaan tutkimukseeni.

Tutkimukseeni osallistuneiden jäsenten roolin aktiivisuus vaihteli suuresti riippuen siitä, kumpaa keskusteluryhmää tarkastellaan. Verkkokeskusteluryhmässä jäsenten aktiivisuus oli rajoitettu koskemaan vain keskusteluun osallistumista. Tämä osa tutkimuksesta ei näin ollen täytä toimintatutkimukselle asetettuja kriteereitä. Soitonopettajien keskusteluryhmän jäsenten osallisuuden aste puolestaan oli huomattavasti suurempi. Ryhmän toiminta sisälsi paljon pohdinnallisia sekä kirjallisia ennakkotehtäviä, jäsenet osallistuivat kummankin ryhmän toimintaan ja heille suoritettiin yksilöllinen tutkimushaastattelu. Jäsenet saivat ottaa osaa ryhmän tapaamisten sisältöön palautekyselyjen muodossa, joista saadun informaation perusteella muokkasin seuraavan tapaamisen toimintaa. Keskusteluissa pyrin toimimaan lähinnä ohjaajan ja ulkopuolisen tarkkailijan roolissa, joka mahdollisti jäsenten aktiivisemmän vastuunoton dialogin suunnasta sekä käsiteltävistä aiheista.

Kummankin ryhmän toimintaa leimasi vahva **reflektiivisyys**. Niin kysymyksen asettelu kuin tehtävät oli suunniteltu herättämään jäsenissä oman toiminnan kriittisempää tarkastelua. Onnistuneen reflektion haasteellisuutta silmällä pitäen - varsinkin soitonopettajien ryhmän toiminnassa - reflektion teeman käsittely olisi kuitenkin vaatinut mielestäni huomattavasti enemmän aikaa ja asiantuntevampaa ohjausta. Nyt jäsenten oman toiminnan arviointi jäi useimmiten teknisen reflektion tasolle. Tästä huolimatta näen, että toiminnan reflektiivisyyden aste täytti toimintatutkimukselle asetetun vähimmäisvaatimuksen.

Koko toimintatutkimukseni kantavia johtoaajatuksia oli **teorian ja käytännön yhdistäminen**. Teoreettista tietoa jaettiin alustuksissa runsaasti ja ohjaukseni pyrki keskittymään taustakirjallisuudessa esitettyjen kantojen nostamiseen mukaan keskusteluihin. Käytäntöä edustivat taasen kotitehtävät, joissa jäsenet tarkkailivat omaa opetustoimintaansa ja sen takana olevaa opetusfilosofiaa sekä olettamuksia. Jatkoa ajatellen soitonopettajien keskusteluryhmän toiminnan aikaa kannattaisikin pidentää, jolloin käytännön opetustyötä voisi pitkäjänteisemmin ja yksityiskohtaisemmin yhdistää teoreettiseen tietoon.

Toimintatutkimukselle on tyypillistä **spiraalimainen rakenne** (suunnittelu-toiminta-havainnointi-reflektio (Suojanen 2014)). Tutkimukseni suunnittelu alkoi jo vuosi ennen opintojen aloittamista ja toiminnan kehittäminen jatkui aina ensimmäiseen soitonopettajien ryhmän tapaamiseen asti. Havainnointia edustivat tapaamisten taltiointien analysointi sekä oppimispäiväkirja. Reflektiota tapahtui kahdessa eri tasossa: reaaliaikainen reflektointi tapaamisten aikana ja jälkeinpäin tehty reflektio (Schön 1985). Oman reflektioni aste sijoittui mielestäni kaikille kolmelle tasolle (tekninen, praktinen, kriittinen) - riippuen tapahtumien ja toiminnan luonteesta. Spiraalimaisuus tutkimuksessani näyttäytyi lähinnä soitonopettajien ryhmän toiminnan arvioinnissa ja sen kirjaamisessa verkkokeskusteluryhmän alustuksiin (koosteet soitonopettajien tapaamisista). Alkuperäinen ideani oli, että verkkokeskusteluryhmä olisi voinut arvioida ideoimaani ”OPET”- toimintamallia (soitonopettajien ryhmän toiminta), mutta tämä ajatus ei toteutunut. Onkin perusteltua todeta, että tämän tutkimuksen spiraalimaisuus oli alkavalla tasolla. Toisaalta kyse on vasta toimintamallin kehittämisestä (pilottiprojekti), jolloin voidaan ajatella, että itse asiassa tämä toimintatutkimus on osa pitkäaikaisempaa toimintatutkimusta, jonka seuraava sykli jatkuu ”OPET”- toimintamallin jatkokehittämisen muodossa.

Jatkotutkimuksia ajatellen olisi mielestäni ensiarvoisen tärkeää, että ”OPET”- toimintamallin kehittäminen jatkuisi laajemman työryhmän kanssa. Tämä olisi mahdollista toteuttaa joko osana tulevia jatko-opintojani (yliopisto), työpaikkani pedagogisena projektina (osana uuden opetussuunitelman (2017) kehittämistä) tai yhteistyössä oppilaskeskeisen pedagogiikan edistämiseen kiinnostuneen tahon kanssa (eri musiikkioppilaitokset). Seuraavassa luvussa esitän näiden mahdollisten jatkotoimenpiteiden pohjaksi ”OPET”-toimintamallin toisen version luonnoksen.

7.3 ”OPET”-toimintamallin toisen version luonnos

Tutkimustuloksia analysoidessani päädyin siihen lopputulokseen, että ”OPET”- toimintamallin toinen versio voi perustellusti pohjautua keskeisiltä osin mallin ensimmäiseen versioon, jota koekäytti soitonopettajien keskusteluryhmä. Toiminnan keskeisiä sisältöjä (tietoisuuden lisääminen, opetuksen arviointi, reflektion tukeminen) ei missään ryhmien kommentteissa kyseenalaistettu. Sisältö ja sen eteneminen nähtiin päinvastoin hyvin perusteltuna useissa kommentteissa.

Muutoksia toimintamalliin sen sijaan kaivattiin lähinnä tapaamisten lukumäärässä, koti-tehtävien muodossa, tapaamisten strukturoidummassa ohjaamisessa sekä niissä käsiteltävien teemojen yksityiskohtaisemmassa läpikäynnissä. Jonkinlaisena keskiarvona jäsenten ehdotuksista muodostui seuraava ehdotus soitonopettajien keskusteluryhmän tapaamisten määrälle ja ajoitukselle:

Ryhmällä olisi kolme tiivistä aloituskertaa lukuvuoden alkuun (1-2 viikon välein). Aiheina olisivat tietoisuuden lisääminen oppilaskeskeisyydestä, oman opetuksen arviointi ja reflektion tukeminen. Tämän jälkeen seuraisi opetustyössä suoritettavia tehtäviä, joissa edellä mainittujen teemojen teoriataustaa tuotaisiin käytännön tasolle luokkahuoneeseen. Näitä tehtäviä voitaisiin suorittaa/kommentoida ryhmän toiminnan ajaksi perustetulla verkkoalustalla (esimerkiksi ”eDelfoi”-alusta). Kokoava arviointitapaaminen tapahtuisi lukukauden lopussa, jossa kokemuksia vaihdettaisiin ja voitaisiin syventyä johonkin aiheeseen, minkä ryhmän jäsenet kokisivat mielekkäimmäksi.

Seuraavan lukukauden alussa olisi jälleen muutama tapaaminen, jotka painottuisivat teoreettisemman tiedon omaksumiseen. Aiheiden valinta muotoutuisi ryhmän jäsenten kokemien tarpeiden mukaan. Teema, joka omasta mielestäni kaipaaisi selvästi tarkempaa syventymistä, olisi reflektion tukeminen. Tämä voisi olla näiden seuraavan lukukauden alun tapaamisten keskeinen teema. Tämän jälkeen seuraisi taas (esimerkiksi reflektioon keskittyviä) kotitehtäviä ja niiden käsittelyä verkkoalustalla. Lukuvuoden lopussa olisi toinen arviointitapaaminen, jossa tehtäisiin yhteenveto toiminnasta. Toiminnasta saadut kokemukset kirjattaisiin ylös ja niiden pohjalta esitettäisiin parannusehdotuksia seuraavaa toimintasykliä varten.

Jotta ”OPET”- toimintamalliin osallistumisesta saataisiin mahdollisimman suuri hyöty, näkisin siihen osallistuvien opettajien ja koulutuksen järjestäjien osallistumisen aktiivisuuden jo suunnitteluvaiheessa tärkeäksi. Tällä tavoin malli voitaisiin räätälöidä paremmin vastaamaan kulloinkin mukana oleville tahoille sopivaksi. Tässä kohtaa voidaan asiaa lähestyä oppilaskeskeisen opetuksen pääperiaatteiden kautta (yksilöllistäminen, vallan ja vastuun jakaminen, yhteinen tavoitteen asettelu, positiivinen tunneilmapiiri, holistinen ihmiskäsitys jne.). Toimintamallin sisällön painotukset (teoria vai käytäntö, reflektiivisyyden aste, itse/vertais/ulkopuolinen arviointi) päätettäisiin yhdessä ryhmän jäsenten ja koulutuksen järjestäjän kanssa. Näin toimintatutkimuksen tasoa (tekninen/praktinen/kriittinen) voitaisiin määritellä jo etukäteen vastaamaan paremmin osallistujien tarpeita.

Tutkimustulosten valossa näen, että "OPET"- toimintamallin jatkokehittämiseen osallistuminen voisi tarjota sekä halukkaille soitonopettajille, että koulutuksen järjestäjille mahdollisuuden kehittää omaa toimintaansa kohti oppilaan ja opettajan hyvinvointia lisäävää oppilaskeskeistä opetusta. Mahdollisuudet ovat moninaiset - kyse on vain halusta ottaa uusia, opetusta kehittäviä toimintamalleja rohkeasti käyttöön.

8 Pohdinta

Oppilaskeskeisen opettamisen ydintä on oppilaan kohtaaminen kokonaisvaltaisesti - hollistisen ja humanistisen ihmiskuvan mukaisesti. Tällöin soitonopetusta ei voi mieltää vain jonkun soittimen tai musiikkityylin opettamiseksi, vaan kyseessä onkin toisen ihmisen tasavertainen kohtaaminen ja hänen persoonallisuuden kasvun tukeminen. Mikäli tällainen arvomaailma otetaan opetuksen lähtökohdaksi, muuttuu sen luonne radikaalisti. Näen, että samantyyppinen kokonaisvaltainen lähestyminen oli mielekästä myös opinäytetyöni suhteen, koska päämääräni oli opetuksen kehittäminen monilla eri tasoilla. Vaikka suurten kokonaisuuksien hahmottaminen ja niiden hallinta - niin opettamisessa kuin opiskelussakin - on haasteellista ja epäonnistumisia tulee pakostakin, ovat myös hyödyt vastaavasti merkittävät.

Itselleni tämän opinäytetyön ja toimintatutkimuksen tekeminen on ollut hyödyllistä monessakin eri suhteessa. Olen joutunut uudelleenarvioimaan sekä selventämään näkemysniäni niin kirjallisesti kuin suullisesti. Tämän prosessin myötä ajatukseni opettamisesta ja oppimisesta sekä soitonopetuksen perimmäisestä tarkoituksesta ovat kirkastuneet itselleni vähitellen. Ajatusmaailmani ja opetusfilosofiani perusteet ovat olleet jatkuvan kyseenalaistamisen alla ja prosessin lopputuloksena kuva opettajuudesta - niin henkilökohtaisella kuin yleisemmällä tasolla - on muuttunut.

Keskeisin muutos on ollut mieltää itseni opetustilanteessa oppilaaksi ja oppijaksi - ei opettajaksi. Aiemmin ajattelin olevani muusikko, joka kertoo oppilaille, miten saksofonia soitetaan. Kun jotkut oppilaani eivät edistyneet (omasta mielestäni) tarpeeksi nopeasti, koin turhautumista niin oppilaisiin kuin myöhemmin omaan opettamiseenikin. Vähitellen ymmärsin, että luokkahuone voi parhaimmillaan olla paikka, missä oppii sekä oppilas että opettaja. Erään kollegan kysyessä yhdeltä oppilaaltaan ”Mitä sinun mielestäni ’oppilaskeskeinen opetus’ tarkoittaa?”, vastaus oli hyvin monitasoinen ja samalla yksinkertaisen nerokas: ”Oppilaskeskeinen opetus tarkoittaa sitä, että oppilas opettaa opettajaa”. Tämä hyvin zeniläinen määritelmä sisältää tiiviydessään mielestäni kaikki oppilaskeskeyteen liitettävät eri tasot sekä teemat.

Oppilaskeskeytydestä keskusteltaessa esille nousevat useasti samat teemat: yksilöllistäminen, itseohjautuvuus, ohjaava opettajuus, oppilaan toiveiden ja tarpeiden kuuleminen sekä kannustava ilmapiiri. Kaikkien näiden aihealueiden perimmäisenä tarkoituk-

sena nähdään tavallisesti oppilaan oppiminen ja edistyminen. Harvemmin oppilaskeskeisyyden yhteydessä kuulee kuitenkaan puhuttavan *opettajan* oppimisesta tai edistymisestä.

Jotta opettaja oppisi ja edistyisi opettamisessaan, näen ensimmäisenä ja samalla tärkeimpänä askeleena oman opetuksen objektiivisen ja yksityiskohtaisen arvioinnin aloittamisen. Omaa opetusta me opettajat kyllä arvioimme/reflektoimme jatkuvasti - toiset kriittisemmin, osa lempeämmällä otteella. Mutta olemmeko me oman toimintamme parhaita arvioitsijoita? Mitäpä jos asiaa tarkasteltaisiin hieman toista kautta? Kuvitellaanpa hetken aikaa, että opettaja onkin oppilas, joka yrittää opetella opettamaan. Kuka osaisi neuvoa häntä parhaiten? Kuka tietää, millaista opettajan opetus oikeastaan on? Oppilas. Mutta miten oppilas saadaan kertomaan, miten hän kokee opettajansa opetuksen? Yksinkertaisin vastaus on: kysymällä ja tarkkaan kuuntelemalla.

Oppilaan äänen kuuleminen mielletään helposti vain hänen musiikillisten toiveidensa täyttämiseksi. Toki oppilaan musiikilliset mieltymykset on syytä huomioida, mutta entäpä jos hänen kuulemisensa ulottuisikin kauemmas ja tarkemmaksi? Kysyttäisiin lempimusiikin tai kappaleen lisäksi "Miten osaisin opettaa sinua paremmin?". Opettajasta tulisi oppilas ja oppilaasta opettaja. Opettaminen muuttuisi oppimiseksi.

Samana ajatusleikin voi viedä astetta pidemmälle: sijoitetaan opettajan paikalle koulun johto tai koulutuksen järjestäjä ja oppilaan paikalle opettaja. Kuunteleeko "opettaja" silloin "oppilasta" hänen tarpeistaan, toiveistaan tai murheistaan? Haluaako "opettaja" tietää, mitä hänen "opettamisestaan" "oppilas" on mieltä? Auttaako "opettaja" "oppilastaan" kehittämään itseään ja itseohjautumaan? Listaa on helppo jatkaa loputtomiin. Mielleyhtymät ovat kovin virkistäviä ja uusia näkökulmia avaavia.

Jos opinnäytetyöni ydin tai tavoite pitäisi määritellä, lähtisin etsimään vastausta seuraavista suunnista: oppilaan äänen aito ja arvostava kuuleminen, opettajien hiljaisen tiedon monipuolinen jakaminen sekä opettamisen näkeminen ainutkertaisena mahdollisuutena uuden oppimiseen. Valmiita vastauksia minulla tai kenelläkään muulla ei ole. Mutta vastauksia voi löytää kysymällä ja kuuntelemalla. Pitää vain kysyä monelta eri suunnalta ja usealla eri tavalla sekä kuunnella tarkasti kaikkia – niin itseään, kollegoita ja ennen kaikkea oppilaita.

Lähteet

- Ahteenmäki-Pelkonen L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta: systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä (Helsingin yliopisto, Helsinki)
- Argyris C. & Schön D. 1978 *Theory in Practice. Increasing professional effectiveness.* (Jossey-Bass, San Francisco)
- Blumberg P. 2009. *Developing Learner-Centered Teaching: A Practical Guide for Faculty.* (Jossey-Bass, San Francisco)
- Brookfield S. 1995. *Becoming a Critically Reflective Teacher.* (Jossey-Bass, San Francisco)
- Carr W. & Kemmis S. 1986. *Becoming Critical: education, knowledge and action research.* (Deakin University, Geelong)
- Carr W. & Kemmis S. 2002. *Becoming Critical: education, knowledge and action research.* (Routledge, London)
- Cornelius W. & Harbaugh, A. 2010. *Learner-Centered Instruction: building relationships for student success.* (Sage, California)
- Dewey J. 1902. *The child and the curriculum.* <https://archive.org/details/childandcurricul00deweuoft> (haettu 22.3. 2017)
- Grow G. 1996. *Adult Education Quarterly* Volume 41, Number 3, Spring, 1991, 125-149 <http://longleaf.net/wp/wp-content/uploads/2015/02/SSDL.pdf>. (haettu 6.2. 2017)
- Hirsjärvi S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu.* (Yliopistopaino, Helsinki)
- Hirsjärvi, S. & Remes P. & Sajavaara P. 2003. *Tutki ja kirjoita.* (Dark oy, Vantaa)
- Hytönen J. (1997). *Lapsikeskeinen kasvatus.* (WSOY, Juva)
- Kansanen P. & Uusikylä K. 2000. (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita* (PS-kustannus, Jyväskylä)
- Karvi 2012 *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus 2012.* Kansallinen arviointineuvosto. <http://karvi.fi/publication/taiteenperusopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteiden-ja-pedagogiikan-toimivuus/> (haettu 20.4.2016)
- Knowles M. 2011. *The Adult Learner* (Routledge, New York)
- Knowles M. 1975. *Self-Directed Learning.* (Cambridge, New York)
- Koro J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 98. (Jyväskylän yliopisto)

- McCombs B. & Miller L. 2007. *Learner-Centered Classroom Practices and Assessments: Maximizing Student Motivation, Learning, and Achievement*. (Corwin Press, California)
- McCombs B. 2009. *The School Leader's Guide to Learner-Centered Education* (Corwin Press, California)
- Mäkinen L. 1998. *Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa*. (Joensuun yliopisto)
- Mälkki K. 2011. *Theorizing the Nature of Reflection* (Helsingin yliopisto, väitöskirja)
- Nonaka I. & Takeuchi H. 1995. *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. (Oxford University Press, New York)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (haettu 2.9.2017)
- Rogers C. & Freiberg J. 1994. *Freedom to Learn* (Merrill, Ohio)
- Rogers C. & Lyon H. & Tausch R. 2014. *On Becoming an Effective Teacher* (Routledge, Abingdon)
- Rousseau J. 1905. *Emile eli kasvatuksesta* (Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki)
- Schön D. 1982. *The reflective practioner. How professionals think in action*. (Basic Books, New York)
- Silfverberg P. 2007. *Ideasta projektiksi* (Edita Publishing)
- Snellman A. 2014 *Instrumenttiopettajan negatiiviset tunteet oppitunnilla: "Mitä tehdä, kun opetus "ottaa pannuun"?* <http://www.theseus.fi/handle/10024/77861>
- Snellman A. 2016 " 'Toiminnan ja arvojen ristiriita oppilaslähtöisessä opetuksessa' - Mitä luokkahuoneessa todella tapahtuu? – " (Oulun avoin yliopisto)
- Snellman A. 2017 "Toiset halua et niiden puolest päätetään ja toiset on enemmän villisielui." *Oppilaiden näkemyksiä opettajan roolista oppilaskeskeisessä soitonopetuksessa* (Jyväskylän avoin yliopisto)
- Sugarman L. 2001. *Life-Span Development* (Psychology Press, Hove)
- Suojanen U. 2014 (<https://metodix.fi/2014/05/19/suojanen-toimintatutkimus/>)
- Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/123012_taideyl_ops.pdf (haettu 9.5.2016)
- Tuomi J. 2008. *Tutki ja lue: johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen*. (Gummerus, Jyväskylä)
- Tuomi J. & Sarajarvi A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Gummerus, Jyväskylä)

Uusikylä K. & Atjonen P. 2005. Didaktiikan perusteet (WSOY, Porvoo)

Weimer M. 2013. Learner-Centered Teaching (Jossey-Bass, San Francisco)

”OPETTAJAN ROOLI” (Role of the Teacher)

(Blumberg 2009, 101-126)

Phyllis Blumbergin (2009) ”Developing Learner-Centered Teaching - A Practical Guide to Faculty” kirjassa (oppilaskeskeinen) opetus jaetaan viiteen eri osa-alueeseen (jaottelu perustuu M. Weimerin (2013) teokseen ”Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice”):

- Sisällön käyttötarkoitus (“The Function of Content”)
- Opettajan rooli (“The Role of the Teacher”)
- Oppimisen vastuu (“The Responsibility of Learning”)
- Arvioinnin tarkoitus ja prosessit (“The Purpose and Processes of Evaluation”)
- Vallan tasapaino (“The Balance of Power”)

Nämä viisi osa-aluetta on Blumbergin (2009) kirjassa jaettu vielä useampiin, pienempiin aihealueeseen (4-7 kpl/osa-alue), joita tarkastellaan yksitellen niiden opettaja/oppilaskeskeisyyden asteen kautta.

Blumbergin (2009) kirja koostuu useista hyvin yksityiskohtaisista lomakkeista, taulukoista sekä käytännön esimerkeistä, joiden tarkoituksena on auttaa opettajaa hahmottamaan ja ymmärtämään paremmin oman opetuksensa opettaja/oppilaskeskeisyyttä. Näin hän pystyy tarkemmin suunnittelemaan käytännön tasolla, mitä osa-alueita – tai niiden osia - hän haluaa opetuksessaan kehittää. Olen vapaasti suomentanut yhden näistä taulukoista (”Opettajan rooli”, ks. alla) esimerkinomaisesti, muokaten sitä samalla suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa käytettävään termistöön sopivaksi. Taulukossa käsitellään opettajan ohjausroolin luonnetta kuudesta eri näkökulmasta.

”OPETTAJAN ROOLI”

(Blumberg 2009, 101–126)

Osa-alueet	Käytössä opettajakeskeinen opetus	-> Muutos oppilaskeskeisemmäksi ->		Käytössä oppilaskeskeinen opetus
		Joiltakin osin oppilaskeskeinen	Suurelta osin oppilaskeskeinen	
1. OPPIMISTYYLIT Oppimisympäristön luominen, jossa eri oppimistyyliä tukevaa oppimateriaalia a) käytetään b) organisoidusti	Opettaja käyttää jatkuvasti samaa opetusmetodia, vaikka oppilaat eivät opi.	Opettaja ei keskity eri oppimistyylien tukemiseen, mutta oppilaat oppivat.	Opettaja luo oppimisympäristön, jossa toteutuu vain kohta a).	Opettaja luo oppimisympäristön, jossa toteutuu sekä kohta a) että b).
2. YKSILÖLLISTÄMINEN Opetustoiminnan a) tavoitteet b) eri opetusmenotit c) oppimistyylien huomioiminen d) arviointi tukevat toisiaan johdonmukaisesti opetukselle (kullekin oppilaalle) annetun tavoitetason mukaisesti.	Opetustoiminnan eri osa-alueet eivät tue toisiaan, eivätkä tähtää samaan yhteiseen päämäärään.	Opetustoiminnan eri osa-alueet tukevat heikosti toisiaan.	Opetustoiminnan eri osa-alueet tukevat osittain toisiaan.	Opettaja yksityiskohtaisesti, johdonmukaisesti ja systemaattisesti yhdistää opetuksen eri osa-alueet tukemaan toisiaan opetukselle (kullekin oppilaalle) annetun tavoitetason mukaisesti.

Osa-alueet	Käytössä opettajakeskeinen opetus	-> Muutos oppilaskeskeisemmäksi ->		Käytössä oppilaskeskeinen opetus
		Joiltakin osin	Suurelta osin	
3. OPPILAAN ÄÄNI Opettajan käyttämät opetusmenotit tukevat oppilaan tavoitteita.	Opettajalla ei ole selkeitä opetuksellisia tavoitteita tai Opettajan käyttämät opetusmenotit ovat ristiriidassa oppilaan tavoitteiden kanssa.	Opettajan käyttämät opetusmenotit eivät ota huomioon oppilaan tavoitteita. ja/tai opettaja ei tue oppilaan aktiivisuutta oppijana.	Opettaja käyttää joitakin opetusmenotiteja, jotka tukevat oppilaan tavoitteita.	Opettaja käyttää tietoisesti ja tarkoituksellisesti eri opetusmenotiteja, jotka tukevat oppilaan tavoitteita.
4. DIALOGISUUS Oppilaan, opettajan ja opetusmateriaalin välinen aktiivinen vuorovaikutus.	Opettajan toiminta ei tue oppilaan, opettajan ja opetusmateriaalin välistä vuorovaikutusta.	Opettajan toiminta tukee harvoin oppilaan, opettajan ja opetusmateriaalin välistä vuorovaikutusta.	Opettajan toiminta tukee osittain oppilaan, opettajan ja opetusmateriaalin välistä vuorovaikutusta.	Opettajan toiminta tukee jatkuvasti oppilaan, opettajan ja opetusmateriaalin välistä vuorovaikutusta.

Osa-alueet	Käytössä opettajakeskeinen opetus	-> Muutos oppilaskeskeisemmäksi ->		Käytössä oppilaskeskeinen opetus
		Joiltakin osin	Suurelta osin	
<u>5. JÄRJESTELMÄLLISYYS</u> Opetuksen tavoitteet täyttävät seuraavat "SMART"-ehdot: Saavutettavia Mitattavia Aikataulutettuja Relevantteja (olennainen) Tarkkoja	Opettajan opetus ei täytä "SMART"-ehtoja.	Opettajan opetus täyttää vain osan "SMART"-ehdoista.	Opettajan opetus täyttää "SMART"-ehdot, mutta ei jatkuvasti.	Opettajan opetus täyttää "SMART"-ehdot jatkuvasti.
<u>6. MOTIVAATIO</u> Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	Opettajan toiminta tukee vain oppilaiden ulkoista motivaatiota.	Opettajan toiminta tukee vain harvoin oppilaiden sisäistä motivaatiota.	Opettajan toiminta tukee osittain oppilaiden sisäistä motivaatiota.	Opettajan toiminta tukee jatkuvasti oppilaiden sisäistä motivaatiota.

Blumbergin (2009) kirja sisältää opetuksen eri osa-alueiden opettaja/oppilaskeskeisyyden asteen kartoittamiseen suunniteltujen, hyvin yksityiskohtaisten taulukoiden lisäksi erilaisia lomakkeita, joiden avulla opettaja voi suunnitella oman opetuksensa asteittaista kehittämistä oppilaskeskeisemmäksi. Näitä lomakkeita ei ajan puutteen vuoksi kuitenkaan ollut mahdollista käsitellä opettajien keskusteluryhmän tapaamisten yhteydessä.

”MITÄ ON OPPILASKESKEISYYS?”

(opettajien keskusteluryhmän PowerPoint-esitys)

(Blumberg 2009; Weimer 2013)

MITÄ ON OPPILASKESKEISYYS?

TUNNEILMAPIIRI	(empaattisuus, humanismi)
YKSILÖLLISTÄMINEN	(oppilaan ääni, dialogisuus, holistinen ihmiskuva)
ITSEOHJAUTUVUUS	(ikä, perimä, kokemushistoria)

1. OPETETTAVA SISÄLTÖ

SOITTOTAITOA	(mekaaninen suoritus vai väline?)
OPPIMAAN OPPIMINEN	(opiskelustrategiat)
ELINIKÄINEN OPPIMINEN	(hyvä musiikkisuhde, sisäinen motivaatio)

2. VASTUU OPPIMISESTA

OHJAAVA OPETTAJUUS	(opettaja/oppilaskeskeisyys)
OPPILAAN ITSEARVIINTAITAIDOT	(tärkein osatekijä)
ITSEOHJAUTUVUUSVALMIUS	(yksilölliset erot)

3. VALLAN JAKAMINEN

MITÄ OPISKELLAAN?	(materiaalin valinta)
MITEN OPISKELLAAN?	(erilaiset oppijat, "korva/nuotti?")

4. OPETTAJAN ROOLI

OHJAAVA OPETTAJUUS	(opettaja/oppilaskeskeisyys)
YKSILÖLLISTÄMINEN	(oppilaan tavoitteet)

5. ARVIOINTI

MITÄ ARVIOIDAAN?	(soittotaitoa, itseohjautuvuutta?)
MITEN ARVIOIDAAN?	(kirjallinen/suullinen/numero?)
KUKA ARVIOI?	(opettaja/oppilas/raati?)

OPPILAS/OPETTAJAKESKEISYYS

"Millainen opetus ei ole oppilaskeskeistä?"

"MITÄ TARKOITTAÄ KRIITTINEN REFLEKTIO?"

(opettajien keskusteluryhmän "Power Point"- esitys)

KRIITTINEN REFLEKTIO

- "Reflektio on prosessi, jossa tulemme tietoisiksi ja arvioimme tai kyseenalaistamme ajatteluaamme, tunteitamme ja toimintaamme ohjaavia olettamuksia." (Mälkki 2011)
- Kriittinen uudelleenarviointi uhkaa ihmisen turvallisuuden tunnetta, jonka vuoksi "reflektioon perustuvat koulutukset ovat usein "yleistä pohdintaa käsillä olevan asian tiimoilta." (Mälkki 2011)

REFLEKTION ERI TASOT (Mäntylä 2003; Suojanen 2014)

- 1) Tekninen taso (toiminnan kuvaamista, "mitä ja miten opetettiin?")
- 2) Praktinen taso (toiminnan teoreettinen tarkastelu, yksilöllinen kokemus)
- 3) Kriittinen taso (perusteiden kyseenalaistaminen, "miksi opetetaan?")

REFLEKTION ERI NÄKÖKULMAT (Brookfield 1995)

- 1) Itse oppijana/opettajana
- 2) Oppilaan äänen kuuleminen
- 3) Kollegojen näkemykset
- 4) Teoriakirjallisuus

REFLEKTION ERI MUODOT (Schön 1983)

- 1) Reaaliaikainen (toiminnan aikana)
- 2) Takautuva (toiminnan jälkeen)
 - "Kriittinen itsereflektio on omien ongelmanasettamistapojen ja merkitysperspektiivien arviointia." (Mezirow 1995)
 - "Kriittinen itsereflektio on opettajan kyvykkyyttä arvioida oppimis- ja ihmiskäsitystensä seuraamuksia käytännön [opetus]toiminnalle." (Saloranta 1998)
 - Kriittinen itsereflektio on oman (opetus)toiminnan taustalla olevien ajatusmallien ja arvomaailmojen perusteiden kriittistä uudelleenarviointia

“Critical Incident Questionnaire” (CIQ)

(Brookfield 1995, 118–123)

S. Brookfieldin (1995) kehittämässä CIQ-kyselylomakkeessa esitetään oppilaille viisi kysymystä, joilla kartoitetaan heidän kokemuksiaan oman opettajansa opetuksesta. Opettajien keskusteluryhmässä CIQ-kysely oli käytössä kahdessa eri tarkoituksessa: mahdollisuutena ryhmän opettajille kartoittaa oppilaidensa mielipidettä heidän omasta opetuksestaan (ks. liite 3 a)¹ sekä ryhmän tapaamisten palautejärjestelmänä (ks. liite 3 b)). Brookfield (1995, 118–123) listaa kyselystä saatavat hyödyt seuraavasti:

- varhainen opetuksellisiin ongelmiin puuttuminen
- oppilaiden reflektiivisten kykyjen tukeminen
- opetuksen yksilöllistäminen
- luottamuksen lisääminen
- piilossa olevien kehittämiskohteiden löytäminen

”CIQ”-kysely suoritetaan anonyymisti opetuspäivän/viikon loppuksi ja luettuaan vastaukset, opettaja tekee yhteenvedon esille nousseista teemoista. Seuraavan viikon aluksi hän esittelee yhteenvedon oppilaille ja kertoo toimenpiteet, joihin aikoo ryhtyä vastausten perusteella. Täydellinen päätösvalta muutostoimenpiteistä säilyy opettajalla, mutta olennaista on perustella oppilaille myös ne syyt, miksi haluttuja muutoksia *ei* tehdä. Tällainen avoin ja nopeasti reagoiva toimintamalli tukee oppilaiden tunnetta heidän oman äänen kuulemisesta sekä kunnioittamisesta ja kannustaa oppilaita vastaamaan kyselyyn jatkossakin (Brookfield 1995, 116)

¹ Oppilaiden versiossa on kysymysten kieliasua ja määrää muokattu oppilaiden ikää ajatellen. Brookfield (1995) suosittaa modifioimaan hänen omia mallejaan sekä ajatuksiaan kuhunkin, ainutlaatuisen opetukselliseen ympäristöön ja tilanteeseen sopivaksi

“Critical Incident Questionnaire” (CIQ)

(oppilaiden versio)

(Brookfield 1995, 118–123)

Hei!

Sinulla on noin viisi minuuttia aikaa vastata alla oleviin kysymyksiin. Älä laita nimeäsi lomakkeeseen – kaikki vastaukset ovat nimettömiä. Mikäli johonkin kysymykseen vastaaminen tuntuu sinusta vaikealta, ei siihen tarvitse vastata. Kyselyn vastaukset auttavat minua suunnittelemaan paremmin soittotuntejasi. Kiitos käyttämästäsi ajasta!

- Mikä on sinusta kaikista hauskinda soittotunneilla?
- Millaisia asioita et tykkää harjoitella tunneilla?
- Milloin opit mielestäsi parhaiten tunnilla?
- Milloin sinusta tuntuu siltä, että oppiminen on vaikeaa?
- Millaiset asiat yllättävät sinut soittotunnilla?
- Mikä soittoharrastuksessasi on kaikista mielenkiintoisinta?

“Critical Incident Questionnaire” (CIQ)

(opettajien versio)

(Brookfield 1995, 118–123)

Sinulla on nyt noin viisi minuuttia aikaa vastata alla oleviin kysymyksiin. Älä laita nimeäsi lomakkeeseen – kaikki vastaukset ovat anonyymejä. Mikäli jokin kysymys ei herätä sinussa mitään ajatuksia, voit olla vastaamatta kyseiseen kohtaan. Seuraavassa tapaamisessamme käymme läpi vastauksissa esille tulleita teemoja. Kyselyn tarkoituksena on suunnitella ja muokata seuraavia tapaamisia vastaamaan paremmin ryhmän jäsenten tarpeita. Kiitos käyttämästäsi ajasta!

- Mikä hetki tapaamisen aikana oli sinulle kaikkein kiinnostavin?
- Minä hetkenä tapaamisen aikana koit toiminnan sinulle kaikista hyödyttömimpänä?
- Mikä yksittäinen ohjaajan tai ryhmän jäsenen teko tai puheenvuoro oli sinulle hyödyllisintä tai mielenkiintoisinta?
- Minkä yksittäisen ohjaajan tai jonkun ryhmän jäsenen teon tai puheenvuoron koit kaikista hämmentävimpänä?
- Minkä koit tapaamisessa kaikista yllättävimpänä? (Tämä voi käsitellä joko sinun omaa reaktiota johonkin mitä sanottiin tai yleisemmällä tasolla siihen mitä tapaamisen aikana tapahtui)

“The Assessment of Learner-Centered Practices” (ALCP)

(McCombs & Miller 2007, 130–131)

”ALCP”-kyselylomakkeet on suunniteltu kartoittamaan opettajan arvoja ja uskomuksia opettamisesta, oppimisesta ja oppijoista (McCombs & Miller 2007, 117). Lomakkeen kysymykset on laatinut McCombs työryhmineen yhteistyössä “American Psychological Association”in (APA) kanssa. Kyselystä saatava informaatio kertoo opettajan opetuksellisten arvojen oppilaskeskeisyydestä. Yksittäinen opettaja voi samalla verrata omaa tulostaan amerikkalaisissa tutkimuksissa (McCombs & Miller 2007, 24) “oppilaskeskeisiksi” todettujen opettajien tuloksiin.

”Good Practices Audit” (GPA)

(Brookfield 1995, 160–184)

Opettajien ja koulutuksen järjestäjien etsiessä ratkaisuja opetuksellisiin ongelmiin, on hyvin tavallista, että vastausta haetaan asiantuntijoiden, aikuiskouluttajien tai kirjallisuuden avulla (Brookfield 1995, 160). Brookfieldin mukaan (1995, 160) vastausten etsiminen olisi kuitenkin syytä aloittaa opettajien omien kokemusten kriittisellä analyysillä yhdessä kollegojen kanssa. Tätä tarkoitusta varten on Brookfield (1995) kehittänyt ”Good Practices Audit (GPA)”-mallin, jossa ryhmä opettajia suorittaa ohjaajan avulla mallin kolme eri vaihetta: a) ongelman määrittely, b) kokemusten yksityinen ja yhteinen analysointi ja c) käytännön ratkaisuehdotusten koonti (Brookfield 1995, 161–162). Esittelen mallin työvaiheet lyhyesti:

Ongelman määrittely

- jokainen opettaja listaa kaksi opetukseensa liittyvää ongelmaa, joihin haluaisi löytää ratkaisun
- näistä ongelmista (10–12 kpl) nostetaan yhteisellä päätöksellä kaksi ongelmaa ryhmän käsiteltäväksi

Kokemusten yksityinen ja yhteinen analysointi

- opettajat kirjaavat a) negatiivisimman kokemuksensa siitä, milloin yksittäinen opettaja on aiheuttanut kyseisen ongelman tai pahentanut sitä, ja b) positiivisimman kokemuksensa siitä, milloin yksittäinen opettaja on löytänyt kyseiseen ongelmaan ratkaisun
- näkökulmia on kolme: omat kokemukset a) oppilaana/oppijana, b) opettajana sekä c) kollegojen toiminnasta

Käytännön ratkaisuehdotusten koonti

- ryhmän keskustelujen pohjalta kerätään lista käytännöistä, tekniikoista, metodeista ja pedagogisista lähestymistavoista, joilla voidaan vastata käsiteltävänä olevaan ongelmaan

Brookfield (1995, 183) muistuttaa, että GPA-mallin suorittaminen, kokemusten analysointi, sekä ennen kaikkea prosessista saatava hyöty voi jäädä pinnalliseksi, ellei samalla tiedosteta ja kyseenalaisteta kriittisesti vanhoja, joskus syvään juurtuneita, ajatus- ja toimintamalleja sekä niiden takana olevia oletuksia. Onnistuakseen kriittinen reflektio tarvitseekin avukseen omien kokemusten sekä toiminnan jäseneltyä sekä ohjattua - ryhmässä tehtävää - tarkastelua monesta eri perspektiivistä (Brookfield 1995, xiii, 140–159).

Alustus verkkokeskusteluryhmälle (1)

Me soitonopettajat olemme myös muusikoita. Jotkut meistä toimivat aktiivisesti ammat-
tiasolla, osa taasen enemmän harrastepuolella. Kumpaakin ryhmää yhdistää kuitenkin
yksi asia: jokainen meistä on ollut jossain vaiheessa elämää hyvinkin aktiivisia ja oma-
aloitteisia harjoittelijoita - itseohjautuvia. On myös toinenkin kaikkia opettajia yhdistävä
tekijä. Muiden ihmisten tapaan myös me opettajat muodostamme kuvan hyvästä/huo-
nosta opettajuudesta pitkälti omien henkilökohtaisten kokemusten ja muistojen pohjalta.

Ei olekaan yllättävää, että niiden oppilaiden opettaminen, jotka muistuttavat tavalla tai
toisella itseämme (aktiivisena) musiikin opiskelijana, on useimmiten sekä vaivatonta että
miellyttävää. Samaistuminen on helppoa puolin ja toisin. Opetustyö - ainakin omalla koh-
dallani - on erittäin antoisaa työskennellessä itseohjautuvien lasten ja nuorten parissa.
Oppilaskeskeinen, oppilaan hyvään itseohjautuvuuteen perustuva opetustyyli on tämän
vuoksi itselleni luontaista. Suurimmat opetukselliset ongelmat henkilökohtaisella tasolla
minulla liittyvätkin hyvin heikosti itseohjautuviin oppilaisiin. Erityisesti jos oppilas on jo
lukio-ikäinen ja suhteellisen pitkällä soittoharrastuksessaan, olen kokenut vaikeaksi hy-
väksyä heidän tarpeensa opettajakeskeiseen opetukseen. Seuraavassa lyhyt keskuste-
luni (O) erään (vähemmän itseohjautuvan) 18-vuotiaan oppilaan (Tiina) kanssa:¹

O: "Ehditkö kattoo sitä biisiä, minkä lähetin sulle s-postiin?"

T: "Nyt oli koeviikko, ni emmä kyl kerenny."

O: "No, ei se mitään. Otetaan joku uus biisi. Mitä sä haluisit soittaa?"

T: "Emmä tiä."

O: "Sano vaan joku biisi, mikä ois kiva. Jos sä et tykkää biisistä, et sä sitä jaksaa reena-
takkaan."

T: "Mut ku mulle ei tu mitään mieleen."

O: "Pitäiskö meidän yhdessä ettii jotain, mistä sä tykkäisit?"

T: "Eksä vois vaa määrätä mulle jonkun kappaleen, ni mä soitan sit sitä?"

¹ Vertaa keskustelua Grow'n kaavioon (ks. luku 5.3, kohta *2 ("mentoroiva opettaja/epäitsenäinen oppilas")).

Alustus verkkokeskusteluryhmälle (2)

Aina välillä oppilaslistalleni ilmestyy lapsi tai nuori, jossa yhdistyy seuraavat ominaisuudet: heikko sisäinen motivaatio (vanhemmat pakottavat), alhainen soittotaito, ei kovin luontaista musikaalisuutta ja vähäinen keskittymiskyky/pitkäjänteisyys. Kun näihin - opettajan opetuksen kannalta haastaviin - oppilaan ominaisuuksiin yhdistetään lapsen tai nuoren ”haastava” persoonallisuus (esim. ”kyseenalaistava” tai ”uhmakas”), saadaan hyvä kuva oppilaastani ”Jaakosta”.

Jaakko oli oppilaanani yhteensä kuusi vuotta. Vaikka tunneilla käyminen oli Jaakolta säännöllistä, ei aivan samaa voinut sanoa hänen kotiharjoittelusta. Jälki oli sen mukaista: edistyminen hyvin vaatimatonta ja opettajan kärsivällisyys kovalla koetuksella. Yritin kuitenkin parhaan kykyni mukaan motivoida Jaakkoa tarjoamalla mahdollisimman monipuolista oppimateriaalia, kehumalla häntä (aina kun oli syytä) ja pitämällä oman turhautumiseni piilossa – vaihtelevalla menestyksellä. Satunnaisen kotiharjoittelun, orkesterissa ja tunneilla soittamisen kautta Jaakko oppi tästä kaikesta huolimatta hallitsemaan soitinta auttavasti, noin 2/3-tason mukaisesti.

Lopulta Jaakko lukiossa ollessaan päätti/sai lopettaa soittoharrastuksensa. Niin oppilas kuin (erityisesti) opettaja luokassa olivat viimeisen soittotunnin loputtua silminnähden helpottuneita. Tyytyväisenä hermojeni kurissa pitämisestä vuosien ajan, rohkaistuin kysymään Jaakolta: ”Mitäs sä oot oikein tykänny tästä fonin soitosta?”. Jaakon vastaus oli masentava. ”Mä en kyl oikeen koskaan oo tykänny näistä tunneista”.

Kului neljä vuotta. Eräänä päivänä Jaakko tuli vastaan työpaikkani käytävällä. Kysyessäni häneltä ”Mitäs sä täällä teet?”, Jaakon vastaus hämmästytti minut jälleen: ”Mä innostuin intin soittokunnassa fonin soittamisesta ja aloitin nyt täällä ammattiopiskelijana”. Keskustelimme pitkään ja avoimesti tästä meidät kummatkin yllättäneestä käänteestä Jaakon soitonopiskelussa. Koska yhteisistä tunneistamme oli jo kulunut useampi vuosi ja Jaakosta oli kasvanut tasapainoinen nuori mies, pystyimme keskustelemaan tunteistamme ja näkemyksistämme noista (välillä kovin turhauttavilta tuntuneista) soittotunneista. Tämä lämminhenkinen tapaamisemme palautti hieman ammatillista itseluottamustani, joka oli kokenut kovan kolauksen Jaakon viimeisen soittotuntimme lopuksi antaman kommentin myötä.

Olen myöhemmin useasti palannut miettimään ja analysoimaan Jaakon tapausta tarkastellessani opetustani ja sen ”oppilaskeskeisyyttä” – erityisesti ajatellen oppitunnin ilma-
piirin ja vuorovaikutuksen merkitystä oppilaan motivoimisessa. Tasoja ja vaihtoehtoisia lähestymiskulmia tapauksen analysointiin on monia, mutta seuraavaa kysymystä olen jäänyt pohtimaan yksityiskohtaisemmin: ”Miten suuri merkitys opetuksen objektiiviselle arvioinnille on opettajan tietoisuudella oman opetusfilosofian takana vaikuttavista käsit-
tyksistä ja arvoista?”.¹

¹ Vertaa McCombs & Miller (2007) ”ALCP”-kysely (ks. liite 4)

Alustus verkkokeskusteluryhmälle (3)

Liisa oli yksi niitä soitto-oppilaitani, jonka ilmestyminen luokkaan oli aina yksi opetusviikon kohokohdista. Tämä 16-vuotias tuore lukiolainen suorastaan pursusi nuoruuden intoa ja iloa. Itseluottamusta omiin kykyihin oli Liisalla enemmän kuin monilla ikätovereillaan, sekä myös halua kokeilla omien kykyjensä rajoja. Tämä näkyikin tytön harrastusten määrässä (kotiharjoittelua saksofonilla olikin sitten hieman vähemmän). Korvakuulolla soitto oli Liisan musiikkiharrastuksen todellisia vahvuuksia - toisin kuin nuotinluku.

Tuo erikokoisten ja -näköisten viivojen, pallojen ja toinen toistaan kummallisempien merkkien sekamelskan selvittäminen tuli kuitenkin Liisalle vääjäämättä eteen, kun opeteltavat kappaleet yhtyeissä tulivat enää vain nuoteista opeteltaviksi. Yhtäkkiä soittotuntien mukava tunnelma katosi. Tilalle tuli Liisan ja minun yhteinen tuskastuminen nuotinluvun oppimisen ja opettamisen vaikeuteen.

Yhtenä keskiviikkona tuo energiaa pursuava tyttö tuli innoissaan tunnille ja rupesi heti soittamaan vaikeaa kappaletta, jonka oli "treenannut ihan ite nuotista!". Kappaleen keskivaiheella oli kuitenkin hankalampi paikka, jonka rytmistä salaisuutta ei hän osannut ratkaista, vaikka kuinka yritti. Kului minuutti, jos toinen ja Liisan suusta pääsi useamman kerran tuo meille soitonopettajille kovin tuttu sana "eiku".

Seuratessani Liisan epätoivoista harhailua kuudestoistaosien ja synkooppirytmien viidakkossa, ajattelin Liisan (ja omaa) turhautumista helpottaakseni vähän auttaa – *opettaa* Liisaa. "Mitäs jos mä laulaisin sulle ton kohdan, niin sä oppisit sen ja päästäis eteenpäin tässä kappaleessa?" totesin (omasta mielestäni) hyvin rauhallisena. Liisa jatkoi nuottiin tuijottamista keskittyneenä ja totesi katsettaan nostamatta hyvin tyyneästi, mutta aavistuksen närkästyneenä; "Mä en halua, että sä kerrot, miten tää kohta tässä biisissä menee, koska silloin mä en ite saa keksiä sitä".

Liisan kommentti oli yksi niistä riemullisista hetkistä, jolloin kuvittelin oivaltavani jotain olennaista opettajana olemisesta. Ja menihän se vaikea kohtakin sitten matineassa - juuri niin kuin nuotissa luki.

Teemahaastattelun kysymykset

Tarkoituksena on selvittää tutkimukseen osallistuneiden opettajien näkemyksiä ja kokemuksia "OPET"-toimintamallin ensimmäisestä versiosta.

- Haastattelu selvittää jäsenten kokemuksia ryhmän toimintaan osallistumisesta
- Tarkoituksena jatkokehittää toimintamallia kokemusten avulla (kriittisyys)
- Ikä, toimenkuva, opetushistoria?
- Mitkä ovat päällimmäiset ajatukset toimintaan osallistumisesta?
- Mikä oli hyödyllisintä/mielenkiintoisinta?
- Mikä oli turhauttavinta?

Tietoisuus oppilaskeskeisyyden pääperiaatteista

- lukemalla (lähdekirjallisuus, alustusten tekstit)
- kuuntelemalla ("PowerPoint"-esitykset, kommentit)
- keskustelemalla (ryhmien ohjatut tapaamiset)

Opetuksen oppilaskeskeisyyden arviointi

- itsearviointi (itsenäisesti/ohjatusti (Blumbergin malli))
- vertaisarviointi (kollegan oppitunnin seuraaminen/videointi)
- ulkopuolinen arviointi (Brookfield ("CIQ"-kysely), McCombs ("ALCP"-kysely))

Kriittinen reflektio

- itsenäisesti (kirjalliset tehtävät)
 - ohjatusti (Brookfield ("GPA"-malli))
 - ryhmässä (keskustelut kollegoiden, verkkokeskusteluryhmän kanssa)
- Verkkokeskusteluryhmästä saadut kokemukset?
- "OPET"-toimintamallin tarpeellisuus ja jatkokehittämisen kohteet