

Taija Koski-Niemelä

# Tutkiva oppiminen varhaisiän musiikkikasvatuksen opinnoissa

Observointi osana pedagogista oppimisprosessia

---

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi

Musiikin koulutusohjelma

Opinnäytetyö

17.5.2013

|  |   |
|--|---|
| <p>Tekijä<br/>Otsikko</p> <p>Sivumäärä<br/>Aika</p>  | <p>Taija Koski-Niemelä<br/>Tutkiva oppiminen varhaisiän musiikkikasvatuksen opinnoissa : Observointi osana pedagogista oppimisprosessia.</p> <p>39 sivua + 6 liitettä<br/>17.5.2013</p> |
| <p>Tutkinto</p>  | <p>Musiikkipedagogi</p>   |
| <p>Koulutusohjelma</p>   | <p>Musiikin koulutusohjelma</p>   |
| <p>Suuntautumisvaihtoehto</p>  | <p>Varhaisiän musiikkikasvatus ja taiteen soveltava käyttö</p>  |
| <p>Ohjaaja</p>   | <p>Annu Tuovila, MuT</p>  |
| <p>Tarkastelen opinnäytetyössäni mahdollisuuksia kytkeä tutkiva oppiminen ja observointi ohjatuksi osaksi varhaisiän musiikkikasvatuksen ammattikorkeakouluopintoja. Työn tarkoituksena on löytää observoinnille mielekäs ja opiskelijaa motivoiva yhteys muihin opintoihin.</p> <p>Varhaisiän musiikkikasvatuksen opintojen olennaisena osana on opetusharjoittelu sekä siihen liittyvä opetustapahtumien observointi. Observointi saattaa kuitenkin jäädä muista opinnoista irralliseksi, opiskelijan omalla vastuulla olevaksi tapahtumaksi, joka ei tue opettajaksi kasvua tai pedagogiikan oppimisprosessia ja –tavoitteita.</p> <p>Opinnäytetyö koostuu tutkivan oppimisen ja observoinnin teoreettisen taustan esittelystä, oppimisprosessi-suunnitelmasta sekä siihen vaikuttavien tekijöiden arvioinnista. Tarkastelen erilaisten työtapojen vaikutusta opettajaksi kasvuun ja opiskelijan pedagogisen ajattelun kehittymiseen. Prosessisuunnitelman oppisisältöinä ja tavoitteina käytetään jo olemassa olevia varhaisiän musiikkikasvatuksen oppisisältöjä, tavoitteita ja työtapoja. Työn lopputuloksena on tutkivaan oppimiseen pohjautuva oppimisprosessin malli, jossa observointi on kytketty ohjatuksi työtavaksi prosessin sisälle.</p> <p>Opinnäytetyö on suunnattu ammattiopiskelijoita ohjaaville opettajille, ammattikorkeakouluopintojen rakennetta ja sisältöjä suunnitteleville opettajille sekä koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen osallistuville muille tahoille. Työtapana tutkiva oppiminen sopii käytettäväksi myös muissa ammatillisissa opinnoissa.</p> |   |
| <p>Avainsanat</p>  | <p>Varhaisiän musiikkikasvatus, ammattikorkeakoulupedagogiikka, tutkiva oppiminen, observointi, pedagoginen ajattelu</p>  |

|   |  |
|---|--|
| Author<br>Title   | Taija Koski-Niemelä<br>Collaborative Learning in Early Childhood Music Education Studies – Integrating Observation into the Pedagogical Learning Process |
| Number of Pages<br>Date   | 39 pages + 6 appendices<br>17 May 2013   |
| Degree  | Bachelor of Music  |
| Degree Programme  | Music  |
| Specialisation option   | Early Childhood Music Education  |
| Instructor  | Annu Tuovila, DMus   |
| <p>This thesis examines the possibilities to integrate pedagogical observation into early childhood music education studies. The thesis approaches the question through collaborative learning and observation. The purpose of this thesis is to find a meaningful connection to the other studies in order to increase students' motivation to learn.</p> <p>Early childhood music education studies contain teaching practice and observation of different teaching situations. However, if observation is not linked to other learning, it doesn't support the development of the students' growth as a teacher or their pedagogical learning process.</p> <p>This thesis covers the theoretical foundation of collaborative learning and observation, and introduces a learning process model and the influencing factors. The report also examines the effects of different methods in pedagogical knowledge development. The learning process model is based on the existing contents, objectives and methods of early childhood music education.</p> <p>The views and conclusions are based on professional literature, work experience from different learning environments and observations on music studies from a mature student's point of view. The results of this project include a teaching method based on collaborative learning that contains structured observation within the learning process.</p> <p>This thesis is for teachers of universities of applied sciences, curriculum planners and study coordinators. Collaborative learning is a very convenient method to be used in other fields of professional studies as well.</p> |  |
| Keywords  | Early childhood music education, pedagogy in university of applied sciences, collaborative learning, observation, pedagogical thinking                   |

## Sisällys

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | Johdanto   | 1  |
| 2     | Observointi  | 3  |
| 2.1   | Mitä on observointi?   | 3  |
| 2.2   | Observoinnin tasot   | 3  |
| 2.3   | Muistiinpanojen tekeminen  | 5  |
| 3     | Tutkiva oppiminen  | 7  |
| 3.1   | Taustateoriat oppimiseen ja opettamiseen                             | 7  |
| 3.2   | Tutkivan oppimisen malli   | 8  |
| 3.3   | Tutkivan oppimisen prosessi  | 10 |
| 4     | Opiskelijasta opettajaksi  | 12 |
| 4.1   | Pedagogisten opintojen rakenne varhaisiän musiikkikasvatusopinnoissa | 12 |
| 4.2   | Opettaminen ja oppiminen   | 14 |
| 4.3   | Pedagoginen ajattelu   | 16 |
| 4.3.1 | Pedagoginen sisältötieto   | 16 |
| 4.3.2 | Pedagoginen käyttötieto  | 17 |
| 4.3.3 | Laadukas pedagoginen ajattelu  | 17 |
| 4.3.4 | Pedagogisen ajattelun kehittäminen reflektion avulla                 | 18 |
| 5     | Observointi ja tutkiva oppiminen osana pedagogisia opintoja          | 20 |
| 5.1   | Observointi tutkivan oppimisen prosessissa                           | 20 |
| 5.2   | Kontekstin luominen ja ongelmien asettelu                            | 21 |
| 5.3   | Uuden tiedon hankkiminen   | 22 |
| 5.4   | Opetuksen observointi  | 22 |
| 5.5   | Tarkentuvan ongelman asettaminen sekä uusien teorioiden luominen     | 23 |
| 5.6   | Opitun todentaminen  | 24 |
| 5.7   | Palaute  | 25 |
| 6     | Tutkiva oppiminen ja observointi opettajaksi kasvun tukena           | 26 |
| 6.1   | Tavoitteena ammattitaitoinen opettaja                                | 26 |
| 6.2   | Tutkivan oppimisen polku varhaisiän musiikkikasvatusopinnoissa       | 27 |
| 6.3   | Reflektoinnin merkitys   | 30 |
| 6.4   | Ryhmässä työskentely   | 31 |

|     |   |    |
|-----|---|----|
| 6.5 | Observoinnin haasteet ja mahdollisuudet | 32 |
| 7   | Pohdintaa                               | 35 |
|     | Lähteet                                 | 38 |

#### Liitteet

Liite 1. Käsitekartta: Observointi

Liite 2. Käsitekartta: Tutkiva oppiminen

Liite 3. Käsitekartta: Pedagoginen ajattelu

Liite 4. Lastentanssi ja musiikkiliikunta varhaisiän musiikkikasvatuksessa (3 op)

Liite 5. Observointi-lomake

Liite 6. Tutkivan oppimisprosessin aihekokonaisuuksia

## 1 Johdanto

Kiinnostukseni oppimis- ja opetusmenetelmiä kohtaan heräsi aloittaessani omat musiikkipedagogiopintoni aikuisopiskelijana syksyllä 2010 Metropolia Ammattikorkeakoulun varhaisiän musiikkikasvatuksen suuntautumisvaihtoehdossa. Edellisistä opinnoistani oli kulunut jo yli kymmenen vuotta ja niin opetuksen sisällöissä kuin tavoitteissakin oli tapahtunut paljon muutoksia. Ennen aikuisopintojani ehdin saada työkokemusta musiikkileikkikoulutyöstä musiikkiopistossa, opetustoiminnasta yksityisellä sektorilla sekä peruskoulu-, ammatti- ja lukio-opetuksesta. Opintojen aikana huomasin reflektoivani opintoja sekä niiden sisältöjä ja toteuttamistapoja niin opiskelijan näkökulmasta kuin opettajuutenikin kautta. Kykyäni arvioida kriittisesti sekä opetusta että omaa oppimistani oli kehittynyt työelämässä ollessani ja moni edellisten opintojeni aikana itsensäselvyytenä tai merkitykseltään vähäisenä pitämäni ilmiö kiinnitti huomioni uudella tavalla. Muiden opiskelijoiden kanssa keskustellessani huomioni kiinnittyi monia opiskelijoita yhdistävään ongelmaan: observointituntien kerääminen koettiin aikaa vieväksi ja muista opinnoista irralliseksi tehtäväksi, joka jäi usein muiden opintojen jalkoihin. Observoinnille ei löytynyt riittävästi aikaa, observoitavia tunteja oli vaikea löytää tai niiden sopiminen opettajien kanssa koettiin työlääksi. Monesti edellisen lukukauden opintoihin kuuluvia observoitavia tunteja puuttui opinnoista vielä seuraavana syksynä. Kiinnostukseni kehittää varhaisiän musiikkikasvatuksen opintoja heräsi ja keskustelujen pohjalta pohdin, kuinka observoinnista saataisiin mielekästä ja motivoivaa. Olisiko observointi mahdollista kytkeä pedagogisiin opintoihin ohjatuksi ja tavoitteelliseksi osaksi oppimisprosessia?

Opinnäytetyöni koostuu kahdesta osasta. Luvuissa 2-4 käsittelen tutkivan oppimisen, observoinnin ja pedagogisten opintojen teoreettisia taustoja sekä opiskelijan että opettajan näkökulmasta. Luvuissa 5-6 esittelen sovelluksen tutkivan oppimisen käytöstä osana varhaisiän musiikkikasvatuksen opintoja sekä pohdin prosessin haasteita ja mahdollisuuksia. Lopuksi pohdin oppimisprosessiani sekä koulutuksen antamia valmiuksia opettajuuteen ja käytännön työelämään.

Lähestyn tutkimusongelmaa tutkivan oppimisen ja siihen liitetyn observoinnin kautta. Opinnäytetyöni pohjautuu Kai Hakkaraisen johdolla toimineen työryhmän kehittämän tutkivan oppimisen malliin, jota sovellan pedagogisten opintojen suunnittelussa sekä oppisisältöjen opetukseen että opettajaksi kasvun ja pedagogisen ajattelun kehittymi-

sen tukemisessa. Observointia käsittelevässä osuudessa huomioni kiinnittyy erilaisiin tapoihin observoida, hyviin observointikäytänteisiin sekä observoinnin haasteisiin ja mahdollisuuksiin.

Opetussuunnitelmissa observointi kuuluu osaksi opetusharjoittelua, mutta tässä työssäni suunnittelemani tutkivan oppimisen prosessissa observointi on liitetty kiinteäksi osaksi varhaismusiikkikasvatuksen pedagogisia opintoja. Observointia käytetään uuden tiedon hankkimiseen ja tutkimiseen sekä jo olemassa olevan tiedon käytännön soveltamiseen. Tavoitteena tutkivan oppimisen hyödyntämisessä osana pedagogiikan opintoja on kohteena olevan ilmiön aito ymmärtäminen sekä opitun liittäminen osaksi opiskelijan kokonaisvaltaista pedagogista ajattelua.

## 2 Observointi

### 2.1 Mitä on observointi?

Tieteellisessä tutkimuksessa observoinnilla tarkoitetaan tietojen keruuta havainnoimalla tutkimuksen kohteena olevaa asiaa tai ilmiötä. Havainnointi tapahtuu luonnollisessa ympäristössä, jolloin voidaan tutkia, toimiiko teoria käytännössä. Toisin sanoen observaattaessa tehdään havainnoita siitä, toimiiko ihminen todellisuudessa niin kuin hän väittää tai luulee toimivansa. Observointi toimii muita tutkimusmenetelmiä paremmin tutkimuskohteiden kytkemisessä todellisuuteen ja sitä käytetään usein laadullisen tutkimuksen välineenä. Observointi sopii hyvin nopeasti muuttuvien ja vaikeasti ennakoitavien tilanteiden tutkimiseen. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi erilaiset opetus- ja ryhmätilanteet. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Grönfors 2010, 154.)

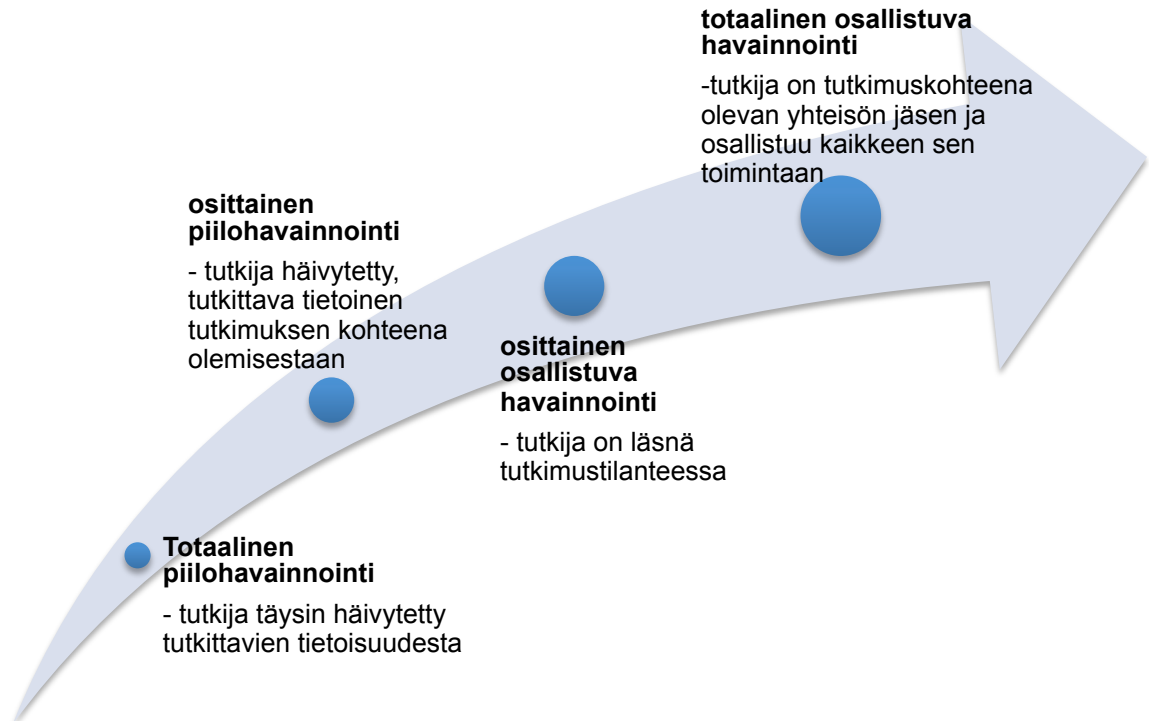
### 2.2 Observoinnin tasot

Observointi jaetaan eriasteisiin tasoihin (Kuvio 1). Observoinnin taso määräytyy havainnoivan tutkijan osallistumisen määrän mukaan totaalisesta piilohavainnoinnista totaaliseseen osallistuvaan havainnointiin. Totaalisessa piilohavainnoinnissa tutkija on täysin piilossa tutkittavilta, eivätkä tutkimuskohteet välttämättä edes tiedä olevansa tutkimuskohteena. Totaalista piilohavainnointia voidaan suorittaa esimerkiksi erilaisissa joukkotilanteissa, kuten mielenosoituksissa, jolloin tutkittavat eivät huomaa tutkijan erottuvan ihmismassasta mitenkään eivätkä näin ollen tiedosta olevansa tutkimuksen kohteina. Piilohavainnointia voidaan tehdä myös peiliseinän tai videon avulla. Tällöin tutkittava saattaa olla tietoinen tutkimuksen kohteena olemisestaan, mutta tutkija ei osallistu tilanteeseen millään lailla. (Grönfors 2010, 160-161.)

Totaalisessa osallistuvassa havainnoinnissa tutkijalla on rooli tutkittavassa yhteisössä. Hän ei erotu tutkittavistaan, vaan on osa tutkimuksen kohteena olevaa yhteisöä tai ihmisjoukkoa ja osallistuu toimintaan omalla persoonallaan samoin kuin tutkimuksen kohteena olevatkin. Tällaista totaalista osallistuvaa havainnointia olisi esimerkiksi uskonnollisen tai aatteellisen yhdistyksen toimintaan osallistuminen yhteisön varsinaisena jäsenenä. Totaalinen osallistuva havainnointi sisältää aina tutkijan ja tutkittavan välistä dialogia. (Grönfors 2010, 160.)



Seuraavassa kuviossa havainnollistan havainnoijan osallistumisen mukaan muodostuvia observoimisen eriasteisia tasoja:



Kuvio 1. Observoinnin tasot tutkijan osallistumisen määrän mukaan

Opetustilanteita observoitaessa luontevinta on yhdistää piilo- ja osallistuva havainnointi tutkimustilanteeseen. Tällöin on kyse osittain osallistuvasta observoinnista. Toimintaan osallistuminen antaa havainnoijalle uusia näkökulmia tilanteeseen hänen kokiessaan asiat myös oman tekemisensä ja omien kokemustensa kautta. Toimintaan osallistuttaessa muistiinpanojen tekeminen on kuitenkin vaikeaa ja asiat ovat havainnoijan muistin varassa, joten osallistuminen tulisi rajata vain tiettyihin toimintoihin, jolloin havainnoijalle jää aikaa myös muistiinpanojen tekemiseen ja tarkempaan havainnointiin.

Jotta havainnoija ei osallistumisellaan vaikuttaisi liiaksi ryhmän toimintaan, on tärkeää antaa ryhmän vetäjän päättää, mihin toimintoihin havainnoija osallistuu (Grönfors 2010, 161). Liian aktiivinen osallistuminen saattaa muuttaa ryhmän toimintaan jopa niin paljon, että tapahtumat eivät enää vastaa todellisuutta. Osallistuva observointi onkin saanut kritiikkiä siitä, että tutkijan ollessa läsnä toiminta häiriintyy ja välittömien muistiin-

panojen tekeminen on vaikeaa. Toimintaan osallistuttaessa havainnoijan on myös luotettava muistiinsa ja kirjattava asiat jälkikäteen, ja tällöin keskeisiä asioita saattaa jäädä merkitsemättä muistiin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

### 2.3 Muistiinpanojen tekeminen

Muistiinpanojen tekeminen on keskeinen osa observointia. Näin havainnoimalla kerätty tieto ja aineisto saavat näkyvän muodon, jota voidaan käyttää tutkimusta jatkettaessa sekä saadun tiedon yhdistämisessä aiemmin hankittuun aineistoon tai tietoon. Observoitaessa pelkät muistinvaraiset muistiinpanot eivät useinkaan ole riittäviä, sillä ihmisen lyhytaikainen muisti on hyvin valikoiva.

Kaikkea havaittua ei ole tarkoituksenmukaista kirjata ylös, vaan muistiinpanoja tehdessä tehdään jo eräänlaista esianalyysia. Havainnoija valitsee tietoisesti, mitkä asiat kannattaa kirjata ylös ja missä muodossa ne kirjataan. Muistiinpanot voivat sisältää merkintöjä varsinaisista tapahtumista, ihmisten välisistä reaktioista, muista tilanteeseen ja tapahtumiin vaikuttavista yksityiskohdista tai esimerkiksi kontekstista, jossa toiminta tapahtuu (aika, paikka ja olosuhteet). Varsinaisten tapahtumien ja paikan lisäksi muistiinpanoihin voidaan merkitä havainnoijan oivalluksia ja ajatuksia tutkittavasta kohteesta, henkilöiden vuorovaikutuksesta ja ilmiöiden suhteista ja vaikutuksista toisiinsa. (Grönfors 2010, 164-166.)

Muistiinpanojen tietoisien valikoinnin onnistuminen edellyttää etukäteisvalmistelua, jolloin havainnoija perehtyy havainnointikohteeseen ja tutkittavaan ilmiöön etukäteen. Hyvä tietopohja tutkimuksen kohteesta auttaa havainnoijaa löytämään tilanteesta olennaiset, juuri tutkittavaan asiaan vaikuttavat tekijät ja ilmiöt. Ihminen havainnoi jatkuvasti ympärillään tapahtuvia asioita, mutta observoitaessa ja muistiinpanoja tehdessä havainnoimisesta tulee tietoista, systemaattista ja suunniteltua toimintaa.

Videon käyttö observoinnissa helpottaa muistiinpanojen tekemistä. Video on mahdollista pysäyttää muistiinpanojen tekemisen ajaksi ja näin ollen tapahtumia voi tarkastella useaan otteeseen, mikäli havainnoija kokee, ettei ole havainnut kaikkea olennaista tilanteesta. Video on pelkkää äänitettä parempi tallennusmuoto observointiin, sillä videolle tallentuvat myös observoitavien henkilöiden eleet, ilmeet ja muu sanaton kom-

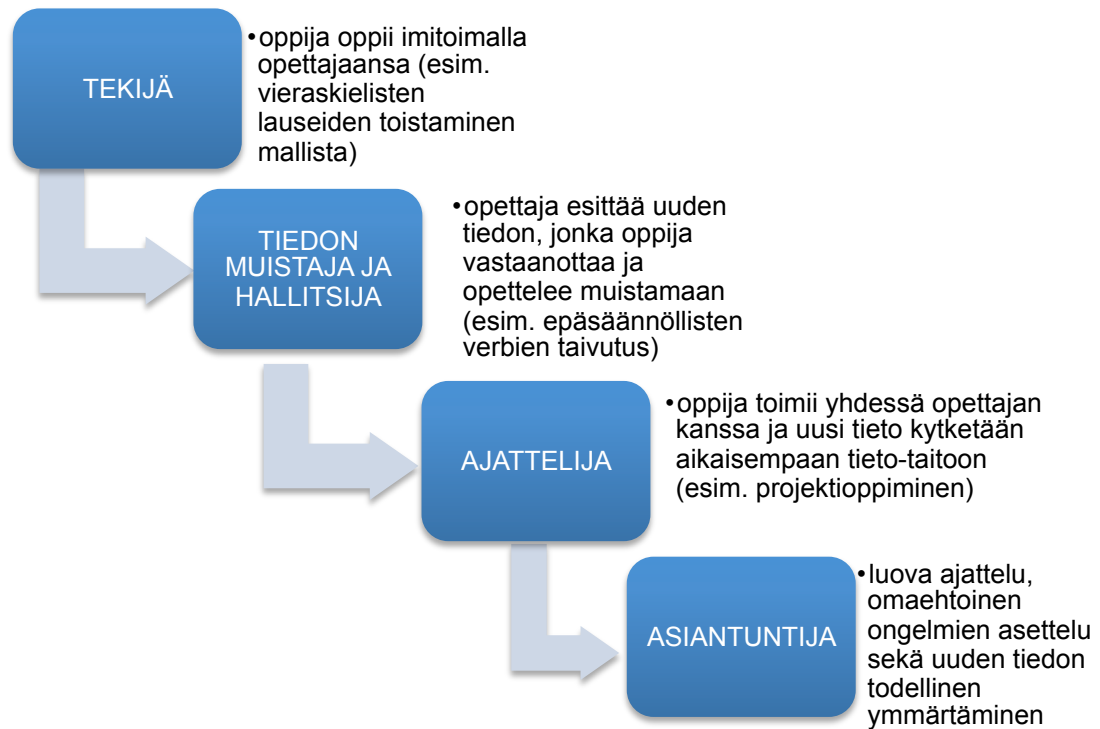
munikaatio. Videota voi käyttää myös muistiinpanojen tarkentamiseen varsinaisen observointitapahtuman jälkeen. Päivi Atjosen (2003) tekemässä tutkimuksessa huomattiin, että videolta observoitaessa tutkija kiinnitti huomionsa tarkasti juuri tutkittavina oleviin, valikoituihin asioihin ja observointeja tulkitessaan havainnoija sai uusia näkökulmia didaktiseen ajatteluunsa.

### 3 Tutkiva oppiminen

#### 3.1 Taustateoriat oppimiseen ja opettamiseen

Yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset ovat muuttaneet myös käsitystä oppimisesta. Nykyisin oppiminen mielletään pikemminkin tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi kuin uuden tiedon ulkoa oppimiseksi. Nyky-yhteiskunnassa menestyvältä henkilöltä edellytetään oma-aloitteisuutta, kriittistä ajattelua sekä erilaisissa tilanteissa joustavia ja monipuolisia taitoja. Hänen tulee kyetä toimia erilaisissa nopeastikin muuttuvissa tilanteissa ja sosiaalisissa yhteisöissä. Tämän päivän yhteiskunnan jäseniltä odotetaan myös luovaa ongelmanratkaisutaitoa, syvällistä asiantuntijätietoa, kykyä itseohjautuvuuteen sekä taitoa kehittää erilaisia innovatiivisia ratkaisuja sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa (Perkkilä 2008, 120). Oppimisessa ja sen kehittämisessä onkin keskitytty aiempaa enemmän oppimaan oppimiseen, jotta yhteiskunnan jäsenillä olisi paremmat mahdollisuudet uuden tietotaidon sisäistämiseen ja joustavaan soveltamiseen käytännössä. Oppimisprosessissa pidetään keskeisenä, jotta oppija ymmärtää, mitä hän tekee sisäistämällään tiedolla ja mihin hän voi sitä käyttää.

Myös oppijan ja opettajan roolit ovat muuttuneet. Nykypäivän opettaja, erityisesti perusopetuksen jälkeen, on enemmänkin ohjaaja tai tutori, joka aktivoi opiskelijaa, antaa palautetta ja haastaa opiskelijaa ajattelemaan. Opettajan tehtävänä on rajata opittava aihepiiri, mutta hän ei välitä suoraa tietoa opittavasta asiasta, vaan auttaa opiskelijaa etsimään sitä itse. Opettaja tukee ja ohjaa opiskelijan sisäistä prosessia ja auttaa opiskelijaa liittämään uudet tiedot ja taidot jo aiemmin opittuihin asioihin. Opiskelijan rooli puolestaan on muuttunut tekijästä ja tiedon muistajasta ajattelijaksi ja asiantuntijaksi. Oppiminen alkaa näistä oppimisen perustaidoista, eikä korkeampia oppimisen tasoja voi saavuttaa ilman niitä (kuviokuva 2). Perusopetuksessa oppiminen alkaa uuden tiedon muistamisella ja sen käytön harjoittamisella, mutta mitä pidemmälle opinnoissa edetään, sitä keskeisempi asiantuntijarooli opiskelijalle muodostuu. Seuraavassa kuviossa on esiteltynä neljä erilaista näkemystä oppijasta sekä erilaisista tavoista oppia ja opettaa:



Kuvio 2. Näkemykset oppijasta (Hakkarainen 2002, 176-177).

### 3.2 Tutkivan oppimisen malli

Kai Hakkarainen (2002) on yhdessä Kirsti Lonkan ja Lasse Lipposen kanssa kehittänyt tutkivan oppimisen mallin. Se pohjautuu ajatukseen, että aikaisemmin luodun tiedon ymmärtäminen on samanlainen prosessi kuin uuden tiedon luominen tieteessä tai keksimisessä. Mallissa on paljon yhteneväisyyksiä ongelmakeskeisen oppimismallin kanssa, mutta tutkivan oppimisen malli korostaa huomion kiinnittämistä tutkittavan ilmiön keskeisiin käsitteisiin ja oppijan todellisen ymmärryksen syventämiseen. Tutkivassa oppimisessa päähuomio ei ole oppimisprosessin lopputuloksessa, vaan itse prosessissa, jonka tarkoituksena on tukea oppijan ajattelun kehittymistä. Tutkivan oppimisen malli muistuttaa myös tekemällä oppimisen ja projektioppimisen mallia, mutta niissä oppiminen kohdistuu vain hyvin rajattuun oppisisältöön sekä lopputuloksen tavoitteeluun. Tutkivan oppimisen oppimistavoitteet ovat huomattavasti laajemmat niin sisällön kuin itse prosessinkin suhteen.

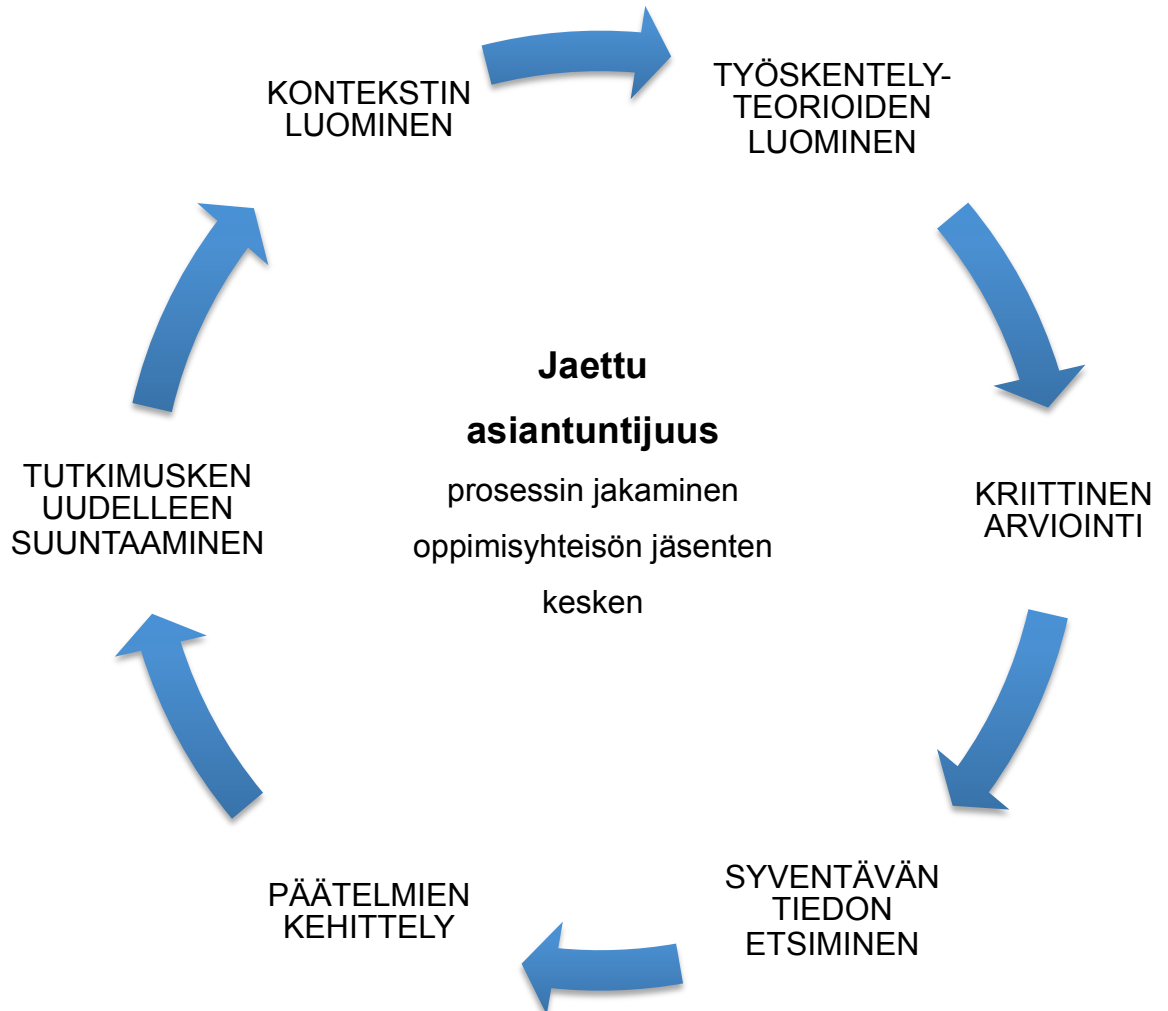
Tutkiva oppiminen voidaan jakaa seuraaviin osa-alueisiin (Perkkilä 2008, 122):

- Yhdessä oppiminen
- Jaettu asiantuntijuus
- Opettajan ohjausmenetelmät
- Oppilaan valmiudet
- Arviointi

Tutkivassa oppimisessa oppijoille annetaan yhteinen tehtävä, jonka parissa työskentely edellyttää heidän keskinäistä yhteistyötään ja aktiivista sosiaalista vuorovaikutusta. Uutta tietoa rakennetaan yhdessä eteenpäin, aiempia kokemuksia jaetaan muiden kanssa ja yksilön oivallukset ja ajatukset tuodaan ryhmälle julkisiksi. Tavoitteena on ohjata opiskelijoita sitoutumaan yhteiseen hankkeeseen sekä jakamaan tietojaan ja osaamistaan. Toiminnan keskipisteenä on opiskelijan oma keksiminen, havainnointi ja päättely. Opettaja ei suunnittele kaikkea ennalta ja toimii pelkän asiantuntijatiedon jakajana opiskelijoille, vaan hän toimii myös ryhmän ja oppimisprosessin ohjaajana. Kun opiskelijat osallistuvat kysymysten asetteluun annetusta aiheesta, heille muodostuu myös rooli kysymysten kriittisessä arvioinnissa, prosessin suunnittelussa sekä eteenpäin viemisessä. (Hakkarainen 2002.)

### 3.3 Tutkivan oppimisen prosessi

Tutkivan oppimisen jatkuvaa prosessia voidaan kuvata seuraavasti (Hakkarainen 2002, 202):



Kuvio 3. Tutkivan oppimisen jatkuva prosessi

Prosessi alkaa aihepiirin eli *kontekstin* määrittelyllä. Sen on oltava riittävän laaja ja moniulotteinen, jotta sen käsittelyssä on tilaa erilaisille näkökulmille. Käsiteltävä asia liitetään opiskelijoiden aikaisempaan tietotaitoon, kokemuksiin tai muuhun asiayhteyteen, jotta kontekstin merkitys tulee ymmärretyksi. Kontekstin pohjalta määritellään pääkysymykset, joihin prosessissa etsitään selitystä. Pääkysymyksiä voidaan täydentää suppeammilla pääkysymystä tarkentavilla lisäkysymyksillä.

*Työskentelyteorioiden luominen* aloitetaan jo ennen uuden tiedon hankintaa. Kysymyksiä lähestytään jo olemassa olevien hypoteesien, selitysten ja mallien kautta. Opiskelijat jakavat käsityksiään ja oletuksiaan ilmiöstä sekä luovat mahdollisia uusia työskentelyteorioita.

*Kriittisessä arvioinnissa* kiinnitetään huomio opiskelijoiden esittämiin ajatuksiin ja ideoihin, ei itse opiskelijoiden toimintaan. Kriittisen arvioinnin avulla kysymysten ja työskentelyteorioiden puutteellisuudet ja epäselvyydet nousevat esiin. Kriittinen arviointi on läsnä koko työskentelyprosessin ajan ja se ohjaa sekä prosessin etenemistä että yksilön oppimista.

*Syventävän tiedon etsiminen* tarkoittaa uuden tiedon hankintaa. Keskeistä on selittävän tieteellisen tiedon löytäminen ja vastaanottaminen, koska selittämiseen tähtäävä tietoaaines auttaa opiskelijaa ilmiön ymmärtämisessä. Uuden tiedon hankinnan prosessia ohjaavat opiskelijoiden asettamat ongelmat ja aikaisemmat tiedot tutkittavasta ilmiöstä.

*Päätelmien kehittäminen ja tutkimuksen uudelleen suuntaaminen* tapahtuu uuden tiedon pohjalta. Siinä kehitellään päätelmiä ja niitä lähestytään kriittisen arvioinnin kautta. Tämä voi herättää uusia lisäkysymyksiä ja tarvetta tiedon hankinnan jatkamiseen. Mahdollisesti päätelmät voivat johtaa tutkimuksen uuden suunnan löytymiseen ja näin uuden prosessin alkuun. Oppimisprosessi voi siis olla jatkuva prosessi, joka pohjaa aina edellisen prosessin kautta saavutettuun ymmärrykseen.

Prosessin kaikki osa-alueet ohjaavat oppimisympäristöä *jaettuun asiantuntijuuteen*. Jaettu asiantuntijuus pitää sisällään opiskelijat, opettajat, asiantuntijat ym. toiminnassa mukana olevat henkilöt. Jaetussa asiantuntijuudessa tiedon kehittyminen on koko oppimisyhteisön vastuulla. (Hakkarainen 2002; Verkko-oppimisen ja tiedonrakentelun tutkimuskeskus.)



## 4 Opiskelijasta opettajaksi

### 4.1 Pedagogisten opintojen rakenne varhaisiän musiikkikasvatusopinnoissa

Metropolia Ammattikorkeakoulussa musiikkipedagogi AMK -tutkinnossa nuorisoasteen opintojen laajuus on yhteensä 270 opintopistettä. Syksyllä 2012 aloitetut varhaisiän musiikkikasvatus ja taiteen soveltava käyttö –suuntautumisvaihtoehdon opinnot sisältävät erilaisia pedagogisia opintoja 71 opintopisteen laajuisesti. Opinnot jakautuvat opetussuunnitelmassa seuraavasti:

Taulukko 1. Pedagogisten opintojen sisältö ja rakenne (Metropolia AMK 2012).

| <b>Musiikin opettaminen ja opetustilanteen vuorovaikutus</b> | opintojen laajuus (op) | suoritusvuosi |
|--|------------------------|---------------|
| Arvot, tavoitteet ja oppimiskäsitykset musiikin opetuksessa  | 4 op                   | 1. vsk        |
| Oppiminen ja opettaminen ryhmässä 1                          | 3 op                   | 1. vsk        |
| Oppiminen ja opettaminen ryhmässä 2                          | 3 op                   | 2. vsk        |
| <b>Erilaiset oppijat musiikissa</b>                          |                        |               |
| Lapsen kehitys ja oppijalähtöinen musiikinopetus             | 3 op                   | 1. vsk        |
| Taide, tunteet, osallisuus ja oppiminen elämän eri vaiheissa | 4 op                   | 2. vsk        |
| Eryitysmusiikkikasvatus                                      | 4 op                   | 4. vsk        |

| <b>Yleiset opettajan pedagogiset valmiudet</b> |       |        |
|--|-------|--------|
| Opettajan ammattitaidon perusteet              | 11 op | 3. vsk |
| Opettaja oman työnsä tutkijana ja kehittäjänä  | 6 op  | 3. vsk |

| <b>Musiikin oppiminen ja opettaminen</b> |      |        |
|--|------|--------|
| Musiikin oppiminen ja opettaminen 1      | 3 op | 1. vsk |
| Musiikin oppiminen ja opettaminen 2      | 3 op | 2. vsk |
| Musiikkiryhmän johtaminen                | 3 op | 2.vsk  |
| Musiikkipedagogin työelämävalmiudet      | 3 op | 4. vsk |

|  |      |        |
|--|------|--------|
| <b>Musiikin opettamisen pedagogiset työpajat ja opetus-harjoittelu</b> |      |        |
| Pedagoginen työpaja ja opetusharjoittelu 1                             | 3 op | 1. vsk |
| Pedagoginen työpaja 2  | 3 op | 2. vsk |
| Pedagoginen työpaja 3  | 3 op | 3. vsk |
| Opetusharjoittelu 2  | 5 op | 2 vsk  |
| Opetusharjoittelu 3  | 7 op | 3. vsk |

Lisäksi opetussuunnitelma sisältää taiteen soveltavaa käyttöä tukevia opintokokonaisuuksia nimikkeellä Taide yhteisön tukena – erilaiset ryhmät musiikki ja taidetoiminnassa. Taiteen soveltavan käytön opintoja opintosuunnitelma sisältää yhteensä 9 opintopisteen laajuisesti. Opiskelija voi halutessaan sisällyttää opintoihinsa myös vaihtoehtoisia pedagogisia opintoja, joita ovat

- instrumentin alkeisopetus
- musiikin perusteiden opetus
- kamarimusiikin opetus
- vanhan musiikin opetus
- vapaan säestyksen opetus sekä
- instrumentin opetus tutustumiskohteena.

Opetussuunnitelmissa opiskelumuotoina ja –menetelminä on mainittu ohjatut harjoitukset, opintokäynnit, ryhmänohjaus, tehtäväohjatut opetustilanteet, työelämäharjoittelun ohjaus, yksilönohjaus sekä työpajat. Varsinaisia opintokokonaisuuksien osaamistavoitteita ei opintosuunnitelmassa ole eriteltyinä.

Yleiset opettajan pedagogiset valmiudet suoritetaan yhteistyössä Haaga-Helian Ammattillisen opettajakorkeakoulun kanssa. Opettajan ammattitaidon perusteiden osaamistavoitteina on, että opiskelija ymmärtää opettamiseen sisältyviä yhteiskunnallisia, filosofisia ja psykologisia näkökulmia sekä osaa tarkastella ja jäsentää oppimista, opettajan työtä ja opettamista. Lisäksi tavoitteena on, että opiskelija oppii kyseenalaistamaan opettajan työn käytäntöjä ja niitä koskevia teorioita. Opettaja oman työnsä tutkijana ja kehittäjänä –opintokokonaisuuden osaamistavoitteena on vahvistaa musiikkipedagogiksi opiskelevien opettajaidentiteettiä sekä oppia opettajan työn tutkimiseen, kehittämiseen ja vuorovaikutukseen tarvittavia taitoja (Metropolia, opinto-opas 2013).

## 4.2 Opettaminen ja oppiminen

Näkemykset opettajuudesta, opettamisesta ja oppimisesta ovat olleet muutoksen kohteena viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana. Auktoriteetilähtöisestä opetuksesta on siirrytty oppilaskeskeiseen oppimiseen ja tänä päivänä opettamisessa korostetaan oppilaiden osallistumista oppimiseen aktiivisina tiedon käsittelijöinä ja ajattelijoina.

Perinteisen käsityksen mukaan opettaja on koulutettu henkilö, jolla on hallussaan tietoa. Opettajan tehtävänä on siirtää kyseinen tieto seuraavalle, vähemmän osaavalle osapuolelle eli oppijalle. Tällöin opettaja toimii ensisijaisesti tiedon jakajana ja selittäjänä, oppilaan taitojen harjaannuttajana, virheiden korjaajana sekä suunnitelmien toteuttajana. Nykyään on vallalla käsitys muuttuvasta opettajuudesta. Siinä opettajan rooli on erilainen eri opetustilanteissa ja opettajalla voi olla myös useita samanaikaisia rooleja. Roolit ovat muuttuneet tiedon välittäjästä tutorin, tutkijan, ohjaajan, mentorin sekä itse oppijan rooleihin. (Aaltonen 2012,15.) Opettajuudessa keskeisessä asemassa onkin oppimisen ilmiön ymmärtäminen ja se, miten opettaja ajattelee oppimisen tapahtuvan. Oppimiskäsitysten taustalla vaikuttavat näkemykset oppijasta ja hänen toiminnastaan sekä tavastaan ymmärtää asioita. Oppimiskäsitysten ääripäinä voidaan pitää passiivisen tiedon vastaanottajaa, joka vain säilöo hänelle valmiiksi pakattua tietoa sekä aktiivista toimijaa, joka käsittelee vastaanottamaansa tietoa ja järjesteelele sitä uudella tavalla (Huhtinen-Hildén 2012, 26).

Esimerkkinä opettajuuden muuttumisesta sekä aiemmin vallalla olleesta oppimiskäsityksestä voidaan pitää vielä 1990-luvulla käytettyä kasvatustieteiden opintoihin kuuluvassa didaktiikan oppikirjassa esitettyä opettajuuden ja opettajan tehtävien kuvailua. Määrittely perustuu vuonna 1978 laadittuun opettajan tehtävien luokitteluun, jossa opettajan vaikutus jaetaan epäsuoraan ja suoraan vaikutukseen (Kari 1994, 154-155):

### *Epäsuora vaikutus:*

1. *Hyväksyy oppilaiden tunnetilan: Ottaa huomioon oppilaiden tunnetilan asiallisessa sävyssä. Oppilaiden tunteista tulevaisuudessa ja menneisyydessä puhuminen kuuluu tähän kategoriaan.*
2. *Kiittää ja rohkaisee: Kiittää ja rohkaisee oppilaiden toimintaa ja käyttäytymistä. Kategoriaan kuuluu leikinlasku, joka laukaisee jännitystä – ei kuitenkaan henkilön kustannuksella -, hyväksyvä äännähdys tai kehoitus: ”Jatka.”*
3. *Käyttää hyväksi oppilaan ajatuksia: Selventää tai kehittää eteenpäin oppilaan esittämiä ajatuksia. Jos opettaja enimmäkseen esittää omia ajatuksiaan, on kysymyksessä kategoria 5.*
4. *Tekee kysymyksiä: Tekee opittavaa asiaa tai menettelytapaa koskevan kysymyksen ja pyrkii saamaan oppilaalta vastauksen siihen.*

*Suora vaikutus:*

5. *Esittää tietoja tai käsityksiään: Esittää asiasisältöön tai menettelytapaan liittyviä seikkoja tai mielipiteitä; ilmaisee omia ajatuksiaan, tekee retorisia kysymyksiä.*
6. *Antaa ohjeita: Antaa ohjeita, käskyjä tai määräyksiä, ja otaksuu oppilaiden noudattavan niitä.*
7. *Kritikoi ja osoittaa muutenkin olevansa auktoriteetti: Käyttää ilmauksia, joiden tarkoituksen on muuttaa oppilaan käyttäytymistä moitittavasta hyväksyttäväksi; ajaa oppilaan ulos; selittää tekojaan; viittaa toistuvasti omiin sanoihinsa.*

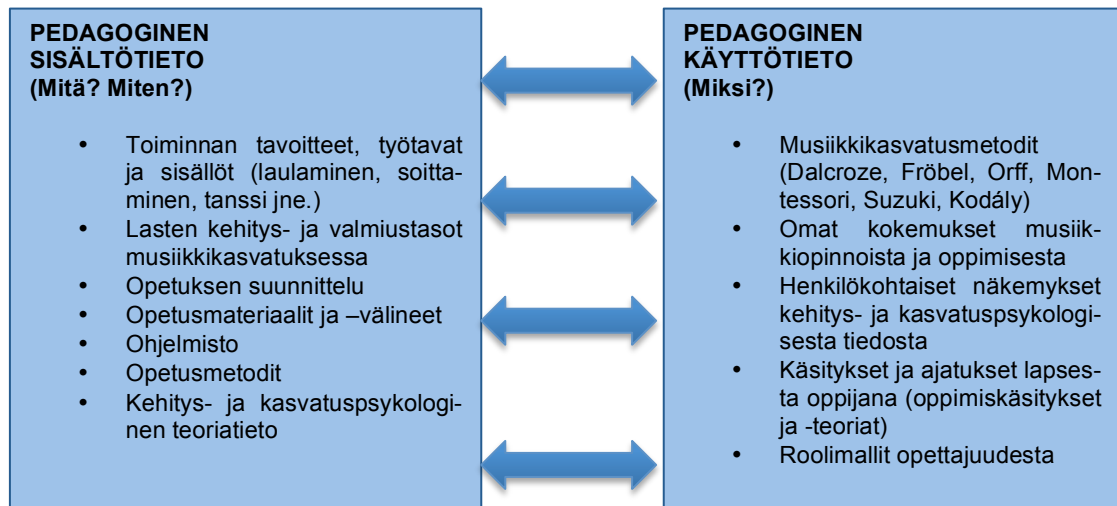
Edellä esitetty opettajan tehtävien määrittely kuvaa normeja, ohjeita ja ihmisten mielipiteitä siitä, millainen hyvän opettajan tuli tuona aikana olla. Käytännössä näin virkamiesluonteisesta opettajuudesta on pyritty jo pitkän aikaa eroon ja Kari (1994) tuo esiin opettajan toimenkuvan muuttumisen tiedonlähteestä opintojen ohjaajaksi, työyhteisön merkityksen opettajan työssä sekä opetusjärjestelyiden aiempaa suuremman joustavuuden 1990-luvulta alkaen.

Tänä päivänä opettajuuteen oppimisessa korostuu pedagoginen ajattelu ja opettajan rooli oppijaa tukevana ja ohjaavana henkilönä. Leena Krokfors mainitsee opettajien pedagogisten opintojen sisältönä opiskelijoiden ajattelutoiminnan kehittämisen ja kehittymisen. Hänen mukaansa luokanopettajakoulutuksen tavoitteena tulee olla ”ajatteleva, tilanteessa luontevasti ja tarkoituksenmukaisesti sekä laajemman kasvatuskokonaisuuden kannalta relevantisti toimiva opettaja” (Krokfors 2003a). Opettajainkoulutuslaitoksessa (OKL) korostetaankin teoretiedon yhdistämistä käytännön opetustyöhön, opetusharjoittelun ja teoretiedon kiinteää yhteyttä sekä laaja-alaisia ohjaukseen vaikuttavia tekijöitä, kuten opetettavan aineen hallintaa, käsitteiden ja opetustapahtuman ymmärtämistä ja analysointia sekä vuorovaikutukseen ja kommunikointiin liittyviä tietoja ja taitoja.

Opettajaksi kehittyminen edellyttää myös opetettavan aineen riittävän hyvää hallintaa. Opetettavan aineen sisältötiedon lisäksi opettaja tarvitsee tietoja ja taitoja myös vuorovaikutukseen ja kommunikointiin opiskelijoiden kanssa (Krokfors 2003a). Opetustilanne on aina opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutustilanne, jossa opettajan sosiaalisilla taidoilla saattaa olla ratkaiseva merkitys oppimistavoitteiden saavuttamisessa. Opetettavaan asiaan liittyvien käsitteiden ymmärtäminen puolestaan edesauttaa opettajaa ymmärtämään oppisisältöjä sekä analysoimaan omaa opettajuuttaan ja toimintaansa.

### 4.3 Pedagoginen ajattelu

Pedagoginen ajattelu on päätöksentekoa, joka koskee opettamista ja oppimista. Se pohjautuu aina opettavaa ainesta varten laadittuun opetussuunnitelmaan ja opetussuunnitelmaan kirjattuihin tavoitteisiin. Pedagogisessa ajattelussa tehdään sekä tietoisia että tiedostamattomia valintoja pyrittäessä ennalta määriteltyihin päämääriin. Ne voivat olla niin opettajan itsensä asettamia päämääriä kuin suunnitelmien ja yleisten oppimistavoitteiden mukaisia päämääriäkin. Opettajan valmiutta omaan ammattiinsa voidaan arvioida pedagogisen ajattelun kehittymisen kautta. Se muodostuu käyttötiedosta ja sisältötiedosta (kuvio 4), jotka ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään (Aaltonen 2012, 16-18). Seuraava kuviossa tarkastellaan pedagogista sisältö- ja käyttötietoa varhaisiän musiikkikasvatuksessa:



Kuvio 4, pedagoginen ajattelu varhaisiän musiikkikasvatuksessa

#### 4.3.1 Pedagoginen sisältötieto

Pedagoginen sisältötieto vastaa kysymyksiin "Mitä opetan?" ja "Miten opetan?". Se käsittää teoreettisen tiedon opetettavasta asiasta, siihen liittyvät suunnitelmat ja tavoitteet, opetuksen yksityiskohtaiset sisällöt sekä erilaiset työskentelymenetelmät. Pedagoginen sisältötieto kattaa siis kaiken opettamista ja oppimista koskevan tiedon ja siihen liittyvän teorian tiedon sekä erilaiset menetelmät ja tavat opettaa. Se on yksityiskohtaista tietoa opetettavasta asiasta ja opettamisen käytännöistä. Sisältötietoon kuuluvat

myös opetusmateriaalit, aiheeseen liittyvät käsitteet ja niiden esitystavat sekä uuden opetettavan asian kytkemisen jo aiemmin opittuun tietoon (opetuksen johdonmukainen eteneminen). Pedagoginen sisältötieto ja sen riittävän hyvä hallinta on keskeinen edellytys tavoitteelliseen työskentelyyn opettamisessa.

#### 4.3.2 Pedagoginen käyttötieto

Pedagoginen käyttötieto vastaa ensisijaisesti kysymykseen ”Miksi?”. Sen voidaan ajatella olevan opettajan sisäistä tietoa, johon vaikuttavat opettajan omat emotionaaliset, moraaliset ja eettiset näkemykset. Opettajan omien kokemusten kautta syntyneet käsitykset ihanne-opettajuudesta sekä erilaisista opettajan roolimalleista muokkaavat opettajan sisäistä mallia omasta opettajuudestaan. Pedagoginen käyttötieto sisältää myös opettajan omia näkemyksiä erilaisista oppimisteorioista sekä henkilökohtaisia tavoitteita ja päämääriä opetukseen. Käyttötieto on kokonaisvaltainen näkemys opettajuudesta ja opettajan roolista oppimistilanteessa. Se auttaa opettajaa opetustehtävästä suoriutumisen sekä sisältötietoon liittyvien valintojen tekemisessä. Käyttötietoa voidaan kuvata myös eräänlaisena sisäisenä säännöstönä tai ohjausmallina, joka opetuksen aikana toimii suurimmaksi osaksi tiedostamattomalla tasolla (Ojanen 2003).

#### 4.3.3 Laadukas pedagoginen ajattelu

Pedagogisten opintojen tulisi ensisijaisesti tähdätä laadukkaaseen pedagogiseen ajatteluun. Siinä pedagoginen sisältötieto ja pedagoginen käyttötieto ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja molemmilla pedagogisen tiedon alueilla on keskeinen merkitys opettajan pedagogisessa päätöksenteossa. Myös opiskelujen aikana oppijana saadut kokemukset ja niiden reflektointi voivat haastaa pedagogista ajattelua, jolloin opiskelija löytää uusia näkökulmia omaan pedagogiseen maisemaansa ja motivoituu näin uusien tavoitteiden asettamiseen (Huhtinen-Hildén 2012, 143).

Laadukas pedagoginen ajattelu edellyttää opettajalta kykyä kyseenalaistaa omia ajattelu- ja toimintamallejaan. Opettajan tulee ymmärtää oppimiseen ja opettamiseen liittyviä käsityksiään, uskomuksiaan ja arvostuksiaan sekä tapaansa tulkita opettamiseen liittyviä teoreettisia ilmiöitä. Lisäksi, jotta pedagogisen ajattelun voidaan katsoa olevan tasokasta, se ei saa sisältää minkäänlaisia sisäisiä ristiriitoja ajattelun, toiminnan tai sosiaalisen ympäristön suhteen. (Aaltonen 2012, 19-20.)

Pedagogisen tietoperustan ristiriidattomuus tarkoittaa sitä, että opettajan henkilökohtaiset näkemykset oppimisesta, opettamisesta ja opettajuudesta eivät saa olla ristiriidassa keskenään eivätkä ne saa kumota toisiaan. Toiminnallisuuden ristiriidattomuus tarkoittaa, että opettaja toimii juuri niin kuin hän kertoo tai kuvittelee toimivansa. Toisin sanoen opettajan ajatukset, käsitykset ja väitteet tukevat hänen käytännön toimintaansa opettajana. Kolmas ristiriidattomuuden edellytys kohdistuu opettajan sosiaaliseen ympäristöön, työyhteisöön jossa opettaja toimii. Opettajan omien toimintatapojen tulee olla yhteneväiset työyhteisön näkemysten kanssa, jotta yksilön ja yhteisön välille ei syntyisi sisäistä ristiriitaa. Tämä voi kuitenkin aiheuttaa opettajalle sisäisiä paineita muokata työyhteisön toiminta- ja ajattelutapoihin mikä voi vaikuttaa opettajan henkilökohtaiseen pedagogiseen ajatteluun rajoittavasti.

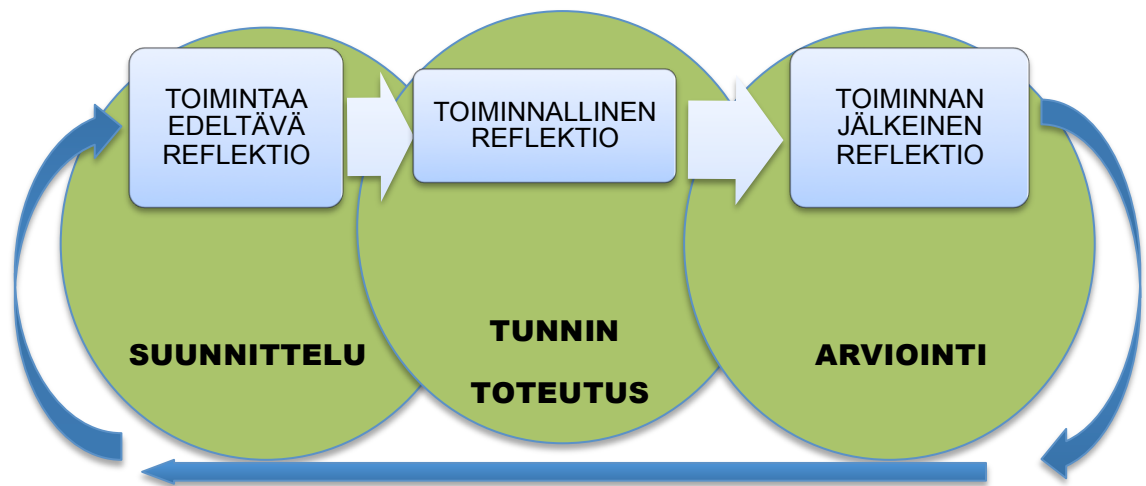
#### 4.3.4 Pedagogisen ajattelun kehittäminen reflektion avulla

Laadukas pedagoginen ajattelu lähtee opettajan kyvystä arvioida omaa toimintaansa kriittisesti eli kyvystä reflektoida omaa toimintaansa. Reflektiolla tarkoitetaan minkä tahansa uskomuksen tai tiedonmuodon aktiivista ja huolellista pohdintaa sekä kokemusten uudelleen rakentamista. Sitä voisi kuvata eräänlaiseksi pyrkimykseksi ymmärtää uudelleen itsestäänselvyytensä pidettyjä asioita. Reflektointi voidaan jakaa kolmeen ryhmään sen mukaan, milloin oman toiminnan arviointia tapahtuu; toimintaa edeltävään, toiminnalliseen ja toiminnan jälkeiseen reflektioon. (Aaltonen 2012, 22.)

Toimintaa edeltävää reflektiota tapahtuu opetusta ja toimintaa suunniteltaessa. Tällöin opettaja pohtii ja arvioi tekemäänsä suunnitelmaa suhteessa aiempiin opetustapahtumiin. Aiempien kokemustensa pohjalta opettaja voi tarvittaessa kyseenalaista suunnitelmansa ja muuttaa sitä jo ennen seuraavaa varsinaista opetustapahtumaa. Varhaisiän musiikkikasvatuksen suunnittelussa reflektiota tapahtuu niin pidempiaikaisia suunnitelmia (kausi-, vuosi-, kuukausisuunnitelmat) tehdessä kuin yksittäisiä tuntisuunnitelmia laadittaessakin. Toimintaa edeltävällä reflektiolla voidaan ennakoida tulevaa opetustilannetta sekä pyritään vaikuttamaan tunnin onnistumiseen ennalta. Lisäksi sillä arvioidaan kausi- ja kuukausisuunnitelmien ajoitusten onnistumista ja mahdollisia muutostarpeita esimerkiksi oppisisältöjen suhteen.

Toiminnallinen reflektio tarkoittaa itse opetustilanteen aikana tapahtuvaa reflektiota, jolloin ennalta tehtyä suunnitelmaa muutetaan tarvittaessa. Tunnin aikana tapahtuva suunnitelman muuttaminen on hyvin tyypillistä lapsiryhmien kanssa toimittaessa. Ryhmien toimintaan vaikuttavat suunnitelmien lisäksi lasten vireystila, aika, paikka, käytävissä olevat välineet sekä tunnin aikana tapahtuvat ennakoimattomat tilanteet ja äkilliset muutokset, joita on liki mahdotonta ennustaa etukäteen. Toimintaa edeltävällä reflektiolla voidaan edesauttaa toiminnallista reflektiota esimerkiksi laatimalla eräänlaisia varasuunnitelmia tuntia varten, mutta itse suunnitelman muutosta koskeva päätöksenteko tapahtuu vasta opetustilanteen aikana.

Toiminnan jälkeinen reflektio kohdistuu tunnin jälkeen tapahtuvaan arviointiin siitä, kuinka itse opetustapahtuma sujui, toimiko tehty tuntisuunnitelma toivotulla tavalla, saavutettiin tavoitteet, onnistuiko toiminnallinen reflektio opetustapahtuman aikana tai olisiko jokin asia pitänyt toteuttaa toisella tavalla. Toiminnan jälkeinen reflektio vaikuttaa tulevien tuntien suunnitteluun ja toteutukseen sekä auttaa opettajaa muuttamaan tulevaa toimintaansa. Sekä toiminnallisella että toiminnan jälkeisellä reflektiolla on vaikutus myös seuraavaan toimintaa edeltävään reflektioon, jolloin reflektion vaiheet muodostavat jatkuvan kehän (Kuvio 5), joka tukee pedagogisten valintojen tekemistä ja pedagogisen ajattelun kehittymistä.



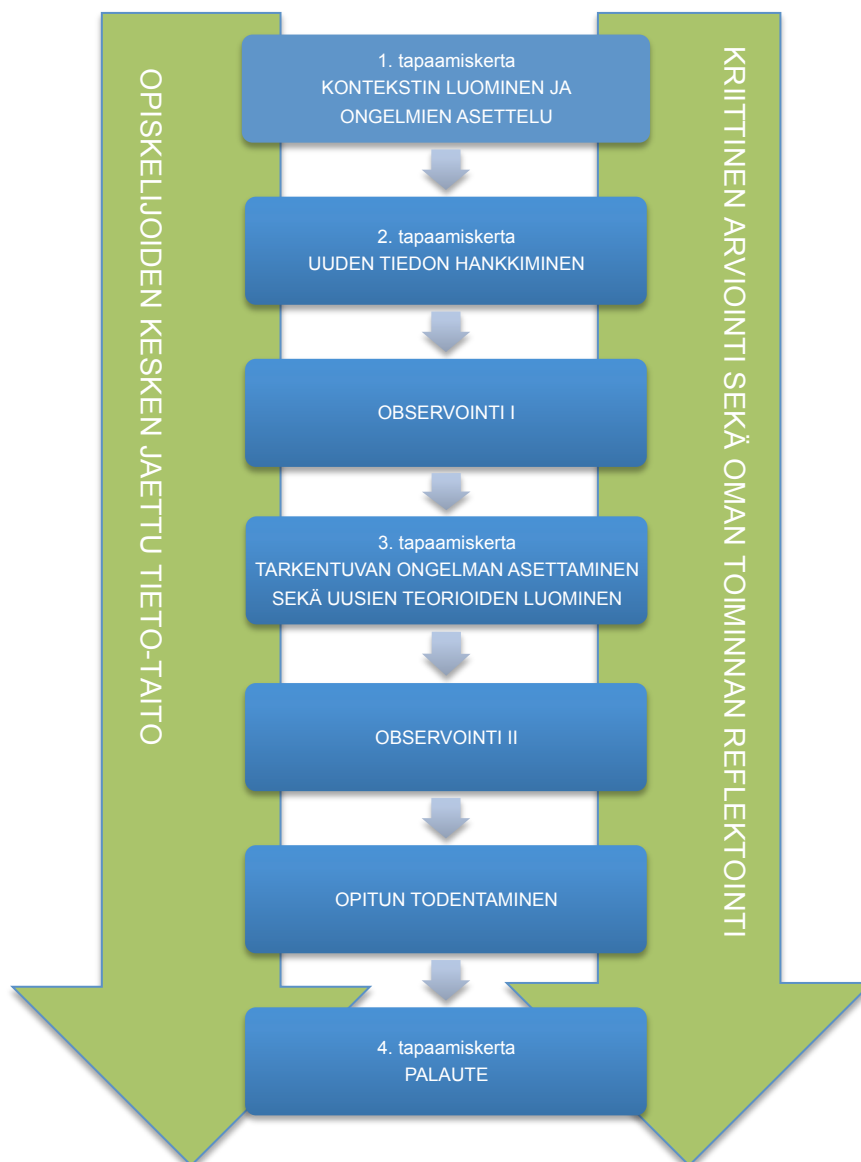
Kuvio 5. Reflektion vaiheet



## 5 Observointi ja tutkiva oppiminen osana pedagogisia opintoja

### 5.1 Observointi tutkivan oppimisen prosessissa

Rakentamani oppimisprosessin malli musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisiin opintoihin noudattaa pääpiirteittäin tutkivan oppimisen mallia. Prosessissa hyödynnetään observointi-tapahtumia: niitä käytetään uuden tiedon hankintaan, olemassa olevan tiedon käytännön tutkimiseen sekä tiedon ja kysymysten kriittiseen arviointiin (Liite 4). Observointitapahtumia on prosessissa kaksi, jolloin tiedon syventäminen sekä tarkentuneiden kysymysten uudelleen arviointi on mahdollista.



Kuvio 6. Observointi tutkivan oppimisen oppimisprosessissa

## 5.2 Kontekstin luominen ja ongelmien asettelu (1. Tapaamiskerta)

Ensimmäisellä tapaamiskerralla ryhmää ohjaavan opettajan tehtävänä on määritellä opiskelijoille konteksti eli asiakokonaisuus, jota tutkitaan. Aihepiirin on oltava riittävän laaja, jotta sitä voidaan tarkastella useista eri näkökulmista ja jotta ongelmien asettelusta tulee mahdollisimman monipuolista ja opiskelijoiden ajattelua haastavaa.

Yksittäisten oppisisältöjen (kuten perussykkeen vahvistaminen tai uuden laulun opettaminen) sijaan prosessin kohteena ovat laajemmat käsitteet ja sisällöt. Tutkivan oppimisen prosessiin hyvin sopivia aihepiirejä ovat mm.

- Rytmikka
- Soittaminen
- Improvisointi
- Laulaminen ja äänen käyttö
- Musiikkiliikunta
- Musiikilliset elementit (sointiväri, dynamiikka, muoto)
- Kuvallinen ilmaisu
- Draaman ja satujen käyttö opetuksessa
- Musiikin kuunteleminen ja musiikin lajeihin tutustuminen
- Ryhmänhallinta opetustyössä
- Historia ja musiikin varhaiskasvatuksen taustateoriat
- Erityisryhmien musiikkikasvatus

Opettaja esittelee kontekstin opiskelijoille ja ohjaa heidän työskentelyään ongelmien asettelussa. Aihetta voidaan lähestyä esimerkiksi ryhmä- tai pienryhmäkeskustelujen kautta, laatimalla käsitekarttoja tai jakamalla kokemuksia aiheesta. Opettaja ohjaa keskustelua, vie tarvittaessa aihetta eteenpäin esittämällä lisäkysymyksiä ja haastaa opiskelijoita pohtimaan aiheeseen liittyviä teemoja, käsityksiä ja opiskelijoiden aiempia kokemuksia.

Esille nousseista asioista kootaan opiskelijoiden kanssa ryhmän yhteinen ongelmapankki, jonka pohjalta työskentely aiheen parissa etenee. Ongelmien asettelussa on keskeistä opiskelijoiden itse löytämien ongelmien asettaminen. Uutta tietoa sekä ongelmia etsitään opiskelijoiden aikaisempien kokemusten ja tietojen pohjalta. Kriittinen arviointi on keskeisenä osana työskentelyä kaikissa sen vaiheissa. Arvioinnin avulla

pohditaan, voiko kysymyksiä kehittää eteenpäin ja herättävätkö esiin nousseet asiat uusia näkökulmia tai lähestymistapoja käsiteltävänä olevan ilmiön tutkimiseen.

### 5.3 Uuden tiedon hankkiminen (2. Tapaamiskerta)

Uutta tietoa ryhdytään etsimään vasta kun kontekstiin liittyvät pääkysymykset sekä niitä täydentävät lisäkysymykset on määritelty. Opiskelijoiden tekemää tiedonhankintaa ja uuden tiedon käsittelyä ohjaa ryhmän yhteinen kysymyspankki. Lähestyttäessä uutta tietoa ongelman asettamisen kautta, opiskelijalla on mahdollisuus tehdä kriittistä valikointia uuteen tietoon perehtyessään ja näin uuden asian ymmärtämisen kannalta olennaisen tiedon löytäminen on helpompaa. Uuden tiedon lähteinä voidaan käyttää

- opettajan antamaa tai opiskelijoiden itse etsimää kirjallisuutta
- opettajan tai asiantuntijavieraan luentoja
- muita järjestettyjä koulutustilaisuuksia tai kursseja
- verkkomateriaalia, artikkeleita sekä muita vastaavia tietolähteitä.

### 5.4 Opetuksen observointi

Observointia käytetään tässä tutkivan oppimisen mallissa uuden tiedon lähteenä. Ongelmapankin laatimisen ja uuden tiedon hankkimisen jälkeen opiskelijalla on observoimalla mahdollisuus tutkia kuinka teoreettinen tieto toteutuu käytännössä. Ongelmien asettelu ja aiheeseen saatu uusi tietoa mahdollistavat harkitun valikoinnin observoitaessa ja ne ohjaavat opiskelijaa muistiinpanojen tekemisessä. Muistiinpanojen pohjana voidaan käyttää laatimaani valmista observointi-lomaketta (Liite 5), joka auttaa aiheen kannalta keskeisten asioiden havainnoimisessa ja ylöskirjaamisessa.

Opetusta voidaan havainnoida piilo-observointina, jolloin opiskelija ainoastaan seuraa tunnin tapahtumia ja kirjaa asioita muistiin. Toinen tapa havainnoida on osittain osallistuva observointi, jolloin opiskelija osallistuu vain joihinkin tunnin tapahtumiin ja näin myös välittömien muistiinpanojen tekeminen on mahdollista. Mikäli muistiinpanojen tekeminen jää tunnin jälkeen tehtäväksi, tapahtuu kirjaaminen ainoastaan muistin varassa ja tällöin keskeisiä asioita saattaa jäädä kirjaamatta ylös. Muistiinpanoihin on tunnin kulun lisäksi hyvä merkitä myös tunnin aikana heränneitä ajatuksia ja kysymyksiä. Muistiinpanot on hyvä käydä välittömästi observoidun tunnin jälkeen uudelleen läpi ja tarvittaessa täydentää tai selventää niitä. Opiskelija voi tarkastella muistiinpanojaan

esimerkiksi aiemmin kootun ongelmapankin avulla ja kirjata niihin liittyvät havaintonsa ja kokemuksensa observoidusta tunnista.

Observoitava tunti voi olla myös videoitu tunti, joka katsotaan yhdessä ryhmäläisten kanssa. Videon käyttö mahdollistaa välittömän keskustelun ja ajatusten vaihdon. Videota on myös mahdollisuus katsoa lyhyemmissä jaksoissa, jolloin taukojen aikana muistiinpanojen tekeminen helpottuu eikä keskittyminen tunnin kulkuun häiriinny. Video mahdollistaa myös tunnin tapahtumien kertaamisen, mikäli opiskelijoita jää jotakin olennaista huomaamatta.

Observoitaviksi tunneiksi sopivat ohjaavan opettajan itse pitämät demo-tunnit, muiden opettajien pitämät oppitunnit, opiskelijoiden omat opetusharjoittelutunnit tai muissa oppilaitoksissa tapahtuva opetus. Observoitavia tunteja valittaessa tulisi kuitenkin muistaa prosessin kohteena oleva aihepiiri ja näin valita prosessin kannalta mahdollisimman hyödyllinen tunti seurattavaksi. Konteksti ja kysymysten asettelu ohjaavat siten myös observoitavien tuntien valintaa samoin kuin uuden tiedon hankintaa.

Toinen observointikerta toteutetaan samoin periaattein. Tunteja seurataan uusien havaintojen ja kysymysten avulla ja niitä voidaan verrata edelliseen observointikertaan tai muiden opiskelijoiden esille nostamiin havaintoihin. Toisen observointikokonaisuuden tarkoituksena on syventää opiskelijan tietoa ja ymmärrystä aiheesta. Tavoitteena on löytää vastauksia alussa asetettuihin pääkysymyksiin sekä saavuttaa asian aito ymmärtäminen. Oppiminen on tässä vaiheessa ennen kaikkea selittämään tähtäävää oppimista.

### 5.5 Tarkentuvan ongelman asettaminen sekä uusien teorioiden luominen (3. tapausmiskerta)

Observointituntien jälkeen opiskelijaryhmä kokoontuu käymään läpi kokemuksiaan ja havaintojaan sekä observoiduita tunteista että uudesta tiedosta. Luentojen, kirjallisuuden ja kurssien kautta saatua uutta tietoa sekä observoinnista saatuja kokemuksia käytännön sovelluksista jaetaan ryhmässä keskustellen ja ylös kirjaten. Keskustelun tavoitteena on syventää opiskelijoiden tietoa ja ajattelua aiheesta sekä nostaa esiin uusia kysymyksiä, joilla voidaan tarkentaa alkuperäisiä ongelmia tai etsiä uusia lähestymistapoja aiheeseen.

Prosessin tämä vaihe voi sisältää myös erilaisia tehtäviä oppimisen kohteena olevaan aiheeseen liittyen, kuten

- oppitunnin suunnittelutehtäviä
- työskentelytapojen kokeilemista toisten opiskelijoiden kanssa
- oppimateriaalin tuottamistehtäviä (esim. sovitus- ja suunnittelutehtävät)
- erilaisia kirjallisia tehtäviä kirjallisuuden tai luentojen pohjalta.

Toiminnassa on edelleen keskeistä kriittinen arviointi sekä yhteinen oppiminen tiedon ja kokemuksen jakamisen kautta. Uudet kysymykset, havainnot ja teoriat kirjataan muistiin sekä projektin jatkoa että seuraavaa observointikertaa varten.

## 5.6 Opitun todentaminen

Projekti päätetään tiedon julkistamiseen ja se voi tapahtua oppimispäiväkirjan, raportin, esittelyn tai muun vastaavan työn avulla. Keskeistä opitun todentamisessa on opiskelijan omien havaintojen ja ymmärryksen julki tuominen. Oppimispäiväkirjassa ja raportissa keskitytään projektin aikana tapahtuneeseen ongelman asetteluun ja vastausten löytämiseen. Toisin sanoen arvioinnin kohteena on opiskelijassa itsessään tapahtunut prosessi, ei sen lopputulos. Oppimispäiväkirjaan sisällytetään muistiinpanoja ryhmän tapaamiskerroilta, opiskelijan tekemät kirjalliset tehtävät, observoitujen tuntien muistiinpanot, opiskelijan omaa pohdintaa ja ajattelua sisältävät tekstit sekä käsitekartat. Oppimispäiväkirjan täyttäminen voidaan aloittaa jo heti projektin alussa, jolloin se aloitetaan ryhmän yhteisen ongelmapankin kirjaamisesta.

Projektin pohjalta voidaan valmistaa myös esimerkiksi julisteita, suunnitelmia, esityksiä tai muita "näkyviä" töitä yksilö-, pari- tai ryhmätöinä. Opitun todentamisen muotona voidaan käyttää myös opetusharjoittelua, jossa käsitelty aihepiiri ja opittu aines tuodaan osaksi tuntisuunnitelmaa ja käytännön toteutusta. Opitun todentaminen tallennetaan opiskelijan portfolioon, jolloin siihen voidaan palata myös myöhempien projektien yhteydessä.

## 5.7 Palaute

Palaute voidaan suorittaa joko opiskelijan ja ohjaavan opettajan kahdenkeskisenä palautteena tai toteuttaa se ryhmän yhteisenä palautetilaisuutena. Arvioinnin kohteena eivät ole opiskelijan saavuttamat tiedot ja taidot, vaan itse prosessi ja opiskelijan todellinen ymmärrys asiasta.

Palautteen ja arvioinnin tulee olla kahdensuuntaista, jolloin myös opiskelijoilla on mahdollisuus tuoda julki kokemuksiaan projektista ja ohjaavalla opettajalla on mahdollisuus arvioida omaa opettajuuttaan sekä ohjauksen ja projektin toteutuksen onnistumista. Palautetapaaminen saattaa nostaa esiin aiheesta uusia keskeisiä kysymyksiä ja näin viedä teemaa vielä eteenpäin. Tällöin projektin lopputuloksena voi olla täysin uusi projekti tai jo päättyneen projektin syventäminen tai liittäminen seuraaviin projekteihin ja konteksteihin.

## 6 Tutkiva oppiminen ja observointi opettajaksi kasvun tukena

### 6.1 Tavoitteena ammattitaitoinen opettaja

Varhaisiän musiikkikasvatusopintojen tavoitteena Metropolia Ammattikorkeakoulussa laaja-alaisen musiikkikasvatuksen ammattitaito. Siinä erilaiset oppimis- ja opettamiskäsitykset sekä erilaiset menetelmät opettaa ja oppia ovat sovellettavissa erilaisiin ryhmiin ja toimintaympäristöihin.

Opettamista ei voi oppia vain mallioppimisen kautta opettajaa imitoiden tai teoreettista tietoa oppimisesta ja opettamisesta ulkoa opetellen. Opettajuuteen kasvu ja pedagogisen ajattelun kehittyminen edellyttää asioiden ja asiayhteyksien todellista ymmärtämistä sekä kykyä tehdä pedagogisia päätöksiä ja soveltaa sisäistettyä tietoa. Pedagogisten opintojen taustalla vaikuttaakin konstruktivistinen tietokäsitys ja näkemys. Siinä keskeistä on ajatus, että tieto on aina yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa, ei ulkoa opeteltavaa ainesta. Oppiminen ei näkemyksen mukaan ole vain opittujen taitojen ja tietojen mekaanista toistoa vaan ennen kaikkea muutosta yksilön ajatuksissa, käsityksissä ja ilmiön ymmärtämisessä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen keskeisiä piirteitä ovat (Huhtinen-Hildén 2012, 27):

- aiemman tiedon huomioon ottaminen
- erilaisten tietojen käsittely
- itsesäätelyyn ja oppimaan oppimiseen ohjaaminen
- oppimisen ja ajattelun aktivointi
- sosiaalisen vuorovaikutuksen painotus (reflektointi ja tuki)
- tiedon oppimisen kytkeminen todellisiin tilanteisiin ja käyttöön
- oppimista tarkastellaan osana ympäröivää yhteisöä ja laajempaa kulttuuria
- arvioinnin kokonaisvaltaisuus (kohteena prosessi, ei pelkkä tuotos).

Koska musiikin opetukseen liittyy paljon tietotaitoa, jota ei voi sellaisenaan siirtää kokonaisuudessaan opettajalta opiskelijalle, tulee pedagogisten opintojen tavoitella opiskelijoiden ymmärryksen lisäämistä ja syventämistä. Opintojen tulisi edesauttaa niiden kokemusten syntymistä, jotka tukevat opiskelijoiden ymmärryksen rakentumista niin musiikin, opettamisen ja oppimisen kuin musiikin oppimisen ja opetuksenkin osaluilla. Metropolia Ammattikorkeakoulussa tehdyssä kyselyssä, joka oli suunnattu

opetusharjoittelua ohjaaville opettajille, ilmeni keskeisenä ohjaamisen ongelmana opettajaidentiteetin selkiyttämisen vaikeus (Syrjänen 2009). Opettajat kokivat haastavaksi laajan opettamiseen liittyvän käsitteistön sekä kaikkien asioiden läpikäymisen niin, että opiskelija saisi sekä perustietoa että kokemusta opettamisen eri osa-alueista. Opetusharjoittelun tavoitteiksi mainittiin jatkuva opettajuuden kehittäminen, asioiden pohtiminen eri näkökulmista sekä eväiden antaminen opettajana toimimiseen. Huhtinen-Hildénin väitöstutkimuksessa (2012) nousi esiin opettajan työn ja ammattitaidon jatkuvan oppimisen näkökulman hyväksyminen. Pedagogisten opintojen tavoitteiden osalta tämä tarkoittaa sitä, että opintojen tavoitteena ei ole tulla ”valmiiksi opettajaksi”, vaan kasvaa riittävän hyväksi pedagogiksi, joka on edelleen kehittyvä ja keskeneräinen.

## 6.2 Tutkivan oppimisen polku varhaisiän musiikkikasvatusopinnoissa

Huhtinen-Hilden (2012) kuvaa väitöskirjassaan tutkivan oppimisen prosessiin perustuvaan oppimispolkua löytöretkenä; päätetään, mitä etsitään, mistä etsitään ja millä tavoin etsitään. Tutkimuksessa oppimispolun tärkeimpinä tekijöinä nousevat esiin (Huhtinen-Hildén 2012):

- 1) opiskelijoiden kokemukset, ajatukset, oivallukset ja tunteet, jotka saavat merkityksen opiskelijan situaatiossa,
- 2) oppimisen todentuminen,
- 3) uusien oppimishaasteiden asettaminen.

Edellä mainituista tekijöistä muodostuu oppimisen spiraalimainen kehä, jossa tutkivalla työskentelyotteella, reflektiolla ja merkittäville toisilla (muut opiskelijat, asiantuntijat, ohjaajat) on keskeinen merkitys. Tutkiva oppiminen mahdollistuu kokemusten ja oppimisen reflektoinnin myötä ja uusien haasteiden etsiminen sekä tietoinen itsensä ohjaaminen korkeampaan taitotasoon näkyy myös opiskelijoiden motivaation ja palkitsevuuden elementteinä. (Huhtinen-Hildén 2012, 134.)

Tutkiva oppiminen työtapana vie paljon enemmän aikaa kuin esimerkiksi perinteinen luentoihin pohjautuva opetus tai lyhytkestoiset työpajat ja projekti-oppiminen. Käyttämäni malli varhaismusiikkikasvatuksen opinnoissa vie ajallisesti kahdeksasta kymmeneen viikkoon, mikäli opetusta on järjestetty kerran viikossa 3-4 tuntia kerrallaan. Työskentelyn vaatima aika vaikuttaa siihen kuinka monta prosessia lukuvuoden aikana on



mahdollista toteuttaa. Opiskelijan osallistuessa yhteen prosessiin kerrallaan, hänellä on lukuvuoden aikana mahdollista osallistua vain kahdesta kolmeen prosessiin. Päällekkäisten prosessien toteuttaminen samanaikaisesti mahdollistaa useampien aihekokonaisuuksien läpikäymisen. Prosessien päällekkäisyys ei kuitenkaan ole mielekäästä, mikäli tavoitellaan hyviä työskentelytuloksia, motivaation säilymistä opinnoissa sekä opittavien asioiden todellista sisäistämistä ja ymmärrystä.

Työtapanä tutkiva oppiminen sopii hyvin suurien aihekokonaisuuksien käsittelyyn (Liite 6). Näin ollen toiminnan kannalta hyödyllistä ja ajankäytön suhteen realistista on toteuttaa lukukausittainen prosessi joko vuosikursseille erikseen tai vuosikursseja yhdistäen. Tällöin toiminnalle jää myös ajoituksen suhteen liukumaa lukukauden aikana, mikäli toiminnan jatkaminen tai aiheen käsittelyn laajentaminen huomataan tarpeelliseksi. Riittäväällä joustolla voidaan myös vähentää ryhmästä riippumattomien tekijöiden (sairauspoissaolot, poikkeukset oppilaitoksen toiminnassa tms.) vaikutusta prosessin kulkuun.

Seuraava taulukko sisältää esimerkin ajoitussuunnitelmasta tutkivan oppimisprosessin toteuttamiseen varhaisiän musiikkikasvatuksen pedagogissa opinnoissa:

Taulukko 2. Ajoitussuunnitelma

| Viikko          | Aihe  | h  | työskentelymuodot   |
|-----------------|---|----|---|
| Vk 1            | <b>Kontekstin luominen ja ongelmien asettelu</b>                      | 4  | Lähiopetus, ryhmän yhteinen työskentely   |
| Vk 2 ja<br>Vk 3 | <b>Uuden tiedon hankkiminen</b>                                       | 12 | Luennot, kurssit, työpajat, kirjallisuus  |
| Vk 4            | <b>Observointi I</b>  | 4  | Opetuksen seuraaminen 2 tuntia, havaintojen kirjaaminen ja pohdinta (oppimispäiväkirjan täydentäminen)    |
| Vk 5            | <b>Tarkentuvan ongelman asettaminen ja uusien teorioiden luominen</b> | 4  | Lähiopetus, ryhmän yhteinen työskentely uuden tiedon ja observointien pohjalta (sis. observointien purku) |
| Vk 6            | <b>Observointi II</b>   | 4  | Opetuksen seuraaminen 2 tuntia, havaintojen kirjaaminen ja pohdinta                                       |

|      |                            |    |   |
|------|----------------------------|----|---|
|      |                            |    | (oppimispäiväkirjan täydentäminen)  |
| Vk 7 | <b>Opitun todentaminen</b> | 12 | Opitun aineksen julki tuominen: Kirjalliset yksilötehtävät, kirjalliset ryhmätehtävät, tuntien suunnittelu / toteutus, opitun soveltamisharjoitukset tms. uuden tiedon soveltaminen.<br>Oppimispäiväkirjan viimeistely, portfolion täydentäminen. |
| Vk 8 | <b>Palaute</b>             | 4  | Lähiopetus, ryhmän yhteinen työskentely tai opettajan ja opiskelijan välinen palautteen anto.   |

Tutkivan oppimisen prosessissa sekä opettajan että opiskelijoiden roolit ovat muuttuneet perinteisestä mallista. Niin opettajan kuin oppilaankin rooli on merkityksellisempi ja vastuu projektin ja oppimisen etenemisestä on tasavertaisesti kaikilla työskentelyyn osallistuvilla henkilöillä. Ohjaavalta opettajalta tutkiva oppiminen edellyttää sitoutuneempaa osallistumista toimintaan sekä kykyä heittäytyä ryhmäprosessiin. Perinteisessä opetuksessa opettajalla on mahdollisesti valmis aihekokonaisuus tietoineen, luentoineen ja tehtävineen, jotka opettaja on tuonut mukanaan pedagogiikan opetukseen. Tuntien ja toiminnan suunnittelu voi tällöin pohjautua valmiisiin toimintasuunnitelmiin tai opettajan henkilökohtaisiin tavoitteisiin opetuksen suhteen. Oppimista on voitu arvioida erilaisin tenttein ja tehtävin, joilla on mitattu oppilaan tiedon määrää sekä uuden tiedon soveltamiskykyä. Tutkiva oppiminen edellyttää ryhmää ohjaavalta opettajalta irrottautumista tästä turvallisesta työskentelykentästä, jossa toiminnan sisältö ja eteneminen on suunniteltu etukäteen. Opettajan on prosessin aikana tehtävä aktiivista sekä oman toiminnan että ryhmätoiminnan reflektointia viedäkseen opetuksen sisältöä eteenpäin toivottuun suuntaan. Ryhmän oppimis- ja ryhmätyöskentelytaidot vaikuttavat siihen, millaisia työtapoja ryhmässä voidaan käyttää ja kuinka paljon opiskelijat tarvitsevat tukea oppimisprosessiinsa. Hyvin toimiva ryhmä alkaa vähitellen kantaa itse itsensä, ja tällöin opettajan rooli muuttuu toimintaa ylläpitävästä opettajan roolista opiskelua ja oppimista tukevan ohjaajan rooliin.

Tutkivassa oppimisessa arviointi kohdistuu ennen kaikkea opiskelijan oppimisprosessiin lopputuloksen sijaan. Tämä arvioinnin kohteen muuttaminen lopputuloksesta oppimispolkuun kohdistuvaksi arvioinniksi on ohjaavalle opettajalle oma haasteensa. Tenttivastausten arviointi, pisteyttäminen ja näiden pohjalta arvosanan antaminen opin-  
tosuorituksesta on huomattavasti yksinkertaisempaa verrattuna tutkivan oppimisen

prosessin sekä opiskelijan henkilökohtaisen, todellisen ymmärryksen ja ajattelun kehittymisen arviointiin. Arvioinnissa ei voida käyttää perinteisiä lopputuloksen ja asiiasiallön hallintaan liittyviä kriteerejä vaan opiskelijaa arvioidaan lähtötilanteen ja lopputuloksen välissä tapahtuneen sisäisen muutoksen kautta. Jotta opiskelijan sisäisen prosessin ja todellisen ymmärryksen kehittymistä voidaan arvioida, ohjaavalla opettajalla tulee olla tieto opiskelijan lähtötilanteesta, prosessin aikana tapahtuneista ajattelun ja toiminnan muutoksista sekä prosessin päättyessä esiin tulevasta opiskelijan tietotaidon tasosta. Oppimispäiväkirja on toimiva väline opiskelijan henkilökohtaisen kehittymisen arviointiin, mikäli sitä käytetään koko oppimisprosessin aikana. Tällöin oppimispäiväkirjaan merkitä kaikki keskeiset oppimiseen vaikuttaneet tapahtumat: ongelmapankki, opiskelijan omat pohdintatekstit sekä prosessin aikana että prosessin päättyessä, observoitujen tuntien purku, suunnitelmat, käytännön harjoitukset sekä erilaiset kirjalliset tehtävät. Arvioinnissa on keskeistä myös opiskelijan oma itsearviointi prosessin etenemisestä ja omasta oppimisestaan sekä oman toimintansa reflektointi esimerkiksi kirjallisten töiden avulla. Koska tutkiva oppiminen on suhteellisen hidas työtapo oppia, opiskelijan voi olla joskus myös itse vaikea huomata omaa edistymistään tai sijoittaa uutta sisäistettyä tietoa oppimisen polkuunsa (Huhtinen-Hildén 2012, 141). Opitun todentaminen auttaa opiskelijaa itseään huomaamaan lopputuloksen lisäksi myös oppimisen matkan prosessin alusta sen päätökseen. Oppimispäiväkirja toimii myös palautteena ohjaavalle opettajalle siitä, kuinka prosessi on edennyt ja onko toiminnan tavoitteet saavutettu.

### 6.3 Reflektoinnin merkitys

Opettajan ammattitaidon kehittymisen edellytyksenä on kriittisen reflektion yhdistäminen kokemukselliseen oppimiseen. Reflektointi mahdollistaa oppilaiden omien havaintojen muodostumisen uuden tiedon sekä myöhemmän toiminnan perustaksi. Tätä ammattitaidon kehittymistä tukevat erityisesti opetusharjoittelu ja siihen liittyvät pedagogiset opinnot. (Ojanen 2003.) Tutkivan oppimisen prosessissa kriittinen arviointi kulkee-kin jatkuvasti toiminnan mukana (ks. kuvio 6). Lisäksi tutkiva oppiminen hyödyntää opiskelijoiden aiempia kokemuksia ja tarjoaa mahdollisuuksia kokemukselliseen oppimiseen. Reflektio voi olla myös sosiaalinen prosessi, jossa yhteisesti jaetut tapahtumat ja kokemukset antavat uusia näkökulmia ja lähestymistapoja henkilökohtaiselle toiminnan arvioinnille (Atjonen 2003a). Erilaiset ryhmätyöskentelymuodot sekä oppilaiden ja

opettajien kesken jaettu asiantuntijuus (ks. kuvio 6) mahdollistavat tämän sosiaalisen reflektion tutkivan oppimisen prosessissa.

Suunnittelemani tutkivan oppimisen prosessissa reflektiota tapahtuu ongelman asettelussa (toimintaa edeltävää), observointien yhteydessä (toiminnan jälkeistä), tarkentuvien ongelmien asettamisessa (kaikkia reflektion muotoja) sekä opitun todentamisessa (toiminnan jälkeistä). Työtapa kehittää opiskelijan kykyä arvioida niin ajatuksiin, teorioitaan kuin toimintaansaakin. Reflektiota tehdään sekä ryhmässä että yksin ja se vaikuttaa koko prosessin etenemiseen. Kriittisen arvioinnin ja oman toiminnan reflektoinnin tietoinen käyttö keskeisenä oppimisen osa-alueena ja työskentelymenetelmänä tukee opiskelijan pedagogista ajattelua sekä ajattelun kehittymistä. Opettajan valmius omaan ammattiinsa ilmeneekin juuri tämän pedagogisen ajattelun kehittymisenä ja sisältöjen ymmärryksen syvenemisenä.

#### 6.4 Ryhmässä työskentely

Opettajaksi kehittymisen yhtenä edellytyksenä on opiskelijoiden ja opettajien välinen aktiivinen dialogi, jonka ryhmässä työskentely mahdollistaa (Sarja 2003). Ryhmätyöskentely saattaa kuitenkin osoittautua myös haastavaksi ja vaativaksi vuorovaikutuksen välineeksi. Ryhmätyöskentelyn onnistuminen edellyttää yhteiseen ongelmanratkaisuun, osallisuuteen ja vastavuoroisuuteen vapaaehtoista suostumista, mikä ei ole kaikille opiskelijoille yhtä helppoa. Opiskelijan kyky ottaa vastuuta yhteisestä tuotoksesta ja yhteisten sääntöjen noudattamisesta riippuu hänen sen hetkistä henkilökohtaisista ryhmätyöskentelyvalmiuksistaan ja ryhmä voi olla toiminnan edellyttämien valmiuksien osalta hyvinkin heterogeeninen.

Ryhmätyöskentelyn avulla opiskelijalla on myös mahdollisuus peilata omaa osaamistaan ja näin huomata omaa oppimistaan oppimisprosessin aikana. Useimmiten osallistujien erilaisuus toimii ryhmän voimavarana ja haastaa oppimiseen. Ryhmän moninaisuus tuo esiin useita eri näkökantoja, lisää materiaalia pohdintaan sekä haastaa osallistujia ajatteluun ja luovaan ongelmanratkaisuun. (Huhtinen-Hilden 2012, 166-170.)

Mahdollisia ryhmämuotoja ovat vuosikurssien mukaan jaetut ryhmät, pienryhmät, vuosikurssien yhteiset ryhmät sekä koko opintolinjan kattavat ryhmät. Suurien oppilasryhmien kanssa toimittaessa toimintaa tukevat yhteisten keskustelutilanteiden sekä pien-

ryhmätyöskentelytoteutusten vuorottelu. Usean vuosikurssin toiminnan yhdistävistä projekteista on hyötyä niin opintojansa aloitteleville kuin opintojansa päättävälle opiskelijallekin. Opintojaan päättävät opiskelijat jakavat omaa tietotaitoaan sekä kokemuksiinsa opintojaan vasta aloittaville opiskelijoille. Samalla he saavat uusia näkökulmia pedagogiseen ajatteluunsa ja toimintansa reflektointiin (jaettu asiantuntijuus, kuvio 6). Lisäksi eri vuosikurssien yhdistäminen samaan projektiin mahdollistaa tutkivan oppimisen mallin toteuttamisen, vaikka vuosikurssien tai opintolinjojen ryhmäkoot olisivat pieniä.

Ryhmätyöskentelyn onnistuminen edellyttää kaikilta sen jäseniltä (Sarja 2003):

- halua luopua auktoriteettiasemasta (opettajat, ohjaajat, ryhmän kokeneemmat jäsenet)
- aktiivista ja vapaaehtoista osallistumista
- halua ymmärtää toisten ryhmäläisten näkökulmia, tunteita ja ajatuksia
- vastavuoroisuutta
- keskinäistä kunnioitusta sekä toisista huolehtimista.

## 6.5 Observoinnin haasteet ja mahdollisuudet

Opetusharjoittelu on pedagogissa opinnoissa tärkeä työväline opettajuuteen ja opettamiseen oppimisessa. Harjoittelun ja siihen liittyvän observoinnin kautta opetettava sisältö muuttuu teoreettisesta tiedosta käytännöksi. Opetusharjoittelussa opiskelijan käsitykset sekä opiskelijan oma pedagoginen ajattelu saavat näkyvän muodon joko opetuksen muodossa tai observeitavaa tuntia analysoitaessa. Opetusharjoittelu ja observointi ovat myös työkaluja oman ajattelun ja toiminnan reflektointiin, työskentelyteorioiden havainnointiin sekä teorioiden kytkemiseen todellisiin opetustilanteisiin.

Perinteisesti opetusharjoittelu on jaettu vain opetuksen seuraamiseen (observointi) ja opetusharjoitteluun. Havainnoinnista opetusvastuuseen siirtyminen voidaan kuitenkin tehdä useamman askeleen kautta, jolloin opiskelijalla on mahdollisuus vähitellen omien taitojensa ja valmiuksiensa kasvamisen myötä siirtyä vastuullisempaan toimintaan.

Opetusharjoittelu voidaan jakaa viiteen eri toisiaan seuraavaan tasoon opiskelijan osallistumisen ja toiminnan mukaan (Huhtinen-Hildén 2012, 206):

- 1) tunnin seuraaminen
- 2) tuntitilanteessa osana ryhmää mukana oleminen
- 3) opettajan apuna opetustyössä oleminen
- 4) tunnin tai opetuksen osan suunnittelu- ja opetusvastuun kantaminen
- 5) itsenäinen suunnittelu- ja opetusvastuu.

Ohjaamaton ja etukäteen valmistelematon observointitilanne voi jäädä täysin irralliseksi tilanteeksi, joka ei kytkeydy muihin pedagogisiin opintoihin. Mikäli opiskelijaa ei ennen observointien aloittamista ohjata riittävästi, opintojaan aloittava pedagogi-opiskelija ei observoidessaan oppituntia välttämättä tiedä, mitä hänen tulisi havainnoida tai mitä hän saamallaan tiedolla voi tehdä. Huomion kiinnittäminen opetuksen kannalta olennaisiin asioihin ja tapahtumiin on vaikeaa ilman riittävää taustatietoa havainnoinnin kohteesta ja havainnoitavista ilmiöistä. Ohjaamaton havainnointitilanne ei haasta opiskelijaa ajattelemaan tai pohtimaan näkemäänsä ja kokemaansa. Tällöin observointikokemus saattaa jäädä vain pakolliseksi tehtäväksi joka kuuluu suorittaa osana opintoja. Observointitaitojen puuttuessa opiskelijan motivaatio tuntien seuraamiseen laskee eikä havainnointi enää tue opintoja tai opiskelijan etenemistä. Työskentelyn anti saattaakin jäädä näin ollen vain uusien laulujen oppimisen ja valmiiden tuntisuunnitelmien kopiointimisen tasolle. Havainnoinnin kautta tehty oppitunnin sisällön ulkoa oppiminen ei tue opiskelijan pedagogisen ajattelun kehittymistä eikä avaa opetustilanteiden pedagogista sisältöä tai tavoitteita. Kun opiskelijalla ei ole sisäisiä tavoitteita observoinnille tai motivaatio työtappaan kohtaan on alhainen, tuntien seuraaminen jää helposti lukuvuoden loppuun, jolloin tuntien seuraamisen motivaatio saattaa olla vain suoritettavien opintopisteiden kerääminen. Tällöin tuntien seuraaminen aiheuttaa opiskelijalle helposti lähinnä stressiä tutkintojen ja muiden kurssien loppuun saattamisen keskellä. Observoinnin haastetta lisäävät opintojen alussa olevien opiskelijoiden osalta usein varsin puutteelliset opiskelutaidot. Ammattikorkeakouluopintoja aloittaessa opiskelijalla saattaa olla vaikeuksia itsenäisessä työskentelyssä, opintojensa aikatauluttamisessa ja opintojensa suunnittelussa. Opinnot vaativat paljon opiskelijan omaa työskentelyä ja omatoimista opiskelujen suunnittelua. Ohjaavan opettajan tuella voikin olla ratkaiseva merkitys, jotta opinnot tukisivat opiskelijan etenemistä ja oppimista ja jotta opiskelijan opiskelumotivaatio säilyisi korkeana.

Koulutuksen järjestäjän osalta observoinnin haasteet liittyvät lähinnä käytännön järjestelyihin ja opetukseen käytettäviin resursseihin. Erityisesti opintojen alussa olevien opiskelijoiden observointi tulisi olla suunniteltua ja ohjattua. Tällöin tunnit tulisi valita ja suunnitella niin, että opiskelija saisi niistä parhaan mahdollisen hyödyn pedagogisia opintojaan täydentämään. Mikäli opiskelija valitsee sattumanvaraisesti yksittäisiä tunteja periaatteella ”kunhan nyt käyn jotain seuraamassa”, observointi ei välttämättä kytkeydy muihin opintoihin ja sen hyöty pedagogisen kehittymisen kannalta jää sattumanvaraiseksi. Ohjaavan opettajan tulisi suunnitella opiskelijoille observoitavia tunteja yhteistyössä muiden opettajien kanssa sekä ohjata opiskelijaa kyseisten valikoitujen tuntien seuraamiseen. Ihanteellisessa tilanteessa ohjaavalla opettajalla itsellään on mahdollisuus pitää opiskelijoiden seurattaviksi tarkoitettuja demonstraatio-tunteja tai yhteistyössä mukana oleva opettaja voi suunnitella observoitavat tunnit ja niiden sisällöt opiskelijoiden opintoja tukeviksi.

Videoinnin käyttö tuntien seuraamiseen auttaa seurattavien opetustuokioiden käytännön toteuttamisessa, koska tällöin observointitapahtuma ei ole sidonnainen aikaan tai paikkaan. Tallenteita voidaan tehdä ohjaavan opettajan omista tunteista, toisten opettajien tai toisten opiskelijoiden pitämistä tunteista, joista kulloiseenkin aiheeseen sopivat observointitunnit valitaan. Tallenteet mahdollistavat myös sen, että useampi opiskelija voi nähdä saman oppitunnin ja observoinnin purku voidaan suorittaa yhdessä esimerkiksi tutkivan oppimisen prosessin observoinnin jälkeisen tapaamiskerran yhteydessä. Ryhmätyöskentelyssä opiskelijat saavat uusia näkökulmia observoituun tuntiin ja havainnot kytkeytyvät oppimisprosessin kohteena olevaan ilmiöön laajemmin. Havaintojen jakaminen muiden opiskelijoiden kanssa antaa opiskelijalle lisämateriaalia observoidusta tunnista sekä auttaa opiskelijaa refleктоimaan omaa havainnoimisprosessiaan. Jaettu tieto ja havainnot auttavat opiskelijaa etenkin opintojen alussa, jolloin opiskelijan voi olla vielä vaikea löytää olennaisia asioita ja pedagogisesti merkittäviä seikkoja havainnoimastaan opetustilanteensa.

Observoinnin liittäminen osaksi suunniteltua oppimisprosessia sekä ohjattu purku tutkivan oppimisen prosessin aikana liittää observoinnin kiinteäksi ja suunnitelluksi osaksi pedagogisia opintoja. Työskentelytavasta tulee näin merkityksellinen osa opintoja: siitä tulee suunnitelmallista ja ohjattua, opintoja tukevaa, opiskelijaa motivoivaa sekä opiskelijan oman oppimisprosessin kannalta mahdollisimman hyödyllistä ja palkitsevaa toimintaa.

## 7 Pohdintaa

Tämän päivän musiikkipedagogi valmistuu työelämään, joka on jatkuvassa muutoksessa ja joka haastaa työntekijää joustavuuteen, uuden tiedon nopeaan sisäistämiseen sekä työnsä itsenäiseen kehittämiseen. Useassa työpaikassa varhaisiän musiikkikasvattaja vastaa yksin oppilaitoksen musiikin varhaiskasvatuksesta ja on siis oppilaitoksen ainut muskariopettaja. Varhaisiän musiikkikasvatukseen liittyvä ammatillinen tuki ja kollegio täytyy tällöin etsiä oppilaitoksen ulkopuolelta, muiden oppilaitosten opettajista, yhdistyksistä tai ammatillisista ryhmistä. Opettajan kouluttautuminen ja työssä eteneminen jää usein opettajan omalle vastuulle ja kehittyminen opettajana on kiinni hänen mielenkiinnostaan uutta kohtaan, aktiivisuudestaan sekä halustaan löytää uusia näkökulmia ja työtapoja. Mielestäni tutkiva oppiminen opetusmenetelmänä ammattikorkeakoulussa valmistaa tulevia musiikkipedagogeja tähän työkentän haastavaan yksinäisyyteen. Sen kautta opittu aktiivinen itsensä ohjaaminen sekä kyky löytää ja sisäistää uutta tietoa on tärkeä elementti nyky-yhteiskunnan vaatiman elinikäisen oppimisen kentässä.

Prosessina tutkiva oppiminen voi olla paljon palkitsevampi ja opiskelijaa motivoivampi kokemus kuin perinteisen luento tai tehtävä-oppimisen kautta saavutettu tietotaito. Tutkiva oppiminen mahdollistaa myös opiskelijan omien edellytysten ja mielenkiinnon kohteiden hyödyntämisen opinnoissa. Opintokokonaisuuden sisältö muokkautuu opiskelijoiden mukana ja muodostuu näin jokaiselle opiskelijalle yksilölliseksi oppimisprosessiksi, joka huomioi opiskelijoiden väliset oppimisen ja osaamisen erot. Toiminnan kautta pedagoginen ajattelu rakentuu jo opiskeluaikana henkilökohtaiseksi ajattelu- ja toimintamalliksi – ei ulkopuolelta valmiiksi annetuksi opettajarooliksi. Oman ajattelun kautta saavutettu ilmiön todellinen ymmärtäminen auttaa uuden tiedon soveltamisessa käytäntöön ja sen kytkemisessä muihin aihekokonaisuuksiin. Näin varhaisiän musiikkikasvatuksesta muodostuu kokonaisuus, jossa kaikki eri osa-alueet tukevat toisiaan ja jossa saavutettu tietotaito on sovellettavissa useaan eri kontekstiin. Tutkivan oppimisen käyttö ei kuitenkaan saa tarkoittaa opiskelijan oman onnensa nojaan jättämistä musiik-

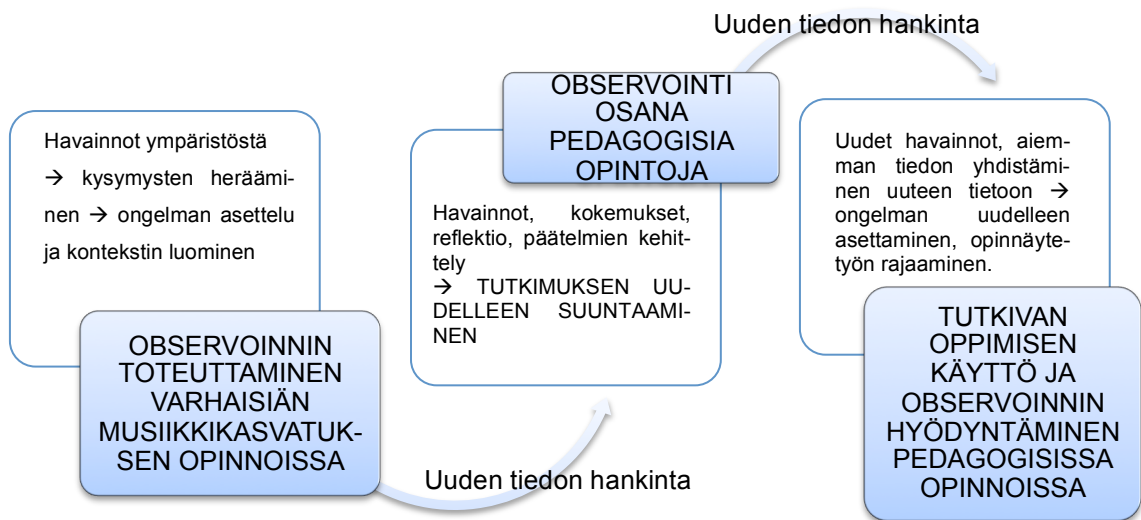


kikasvatuksen perustietojen ja taitojen osalta. Uusi tieto rakennetaan jo olemassa olevan tiedon pohjalle ja ajattelun kehittyminen edellyttää siihen tarvittavien välineiden hallintaa. Ilman riittävän pedagogisen sisältötiedon hallintaa tutkiva oppiminen ei tue opiskelijan pedagogisen ajattelun kehittymistä. Tutkiva oppiminen on näin ollen ennen kaikkea muita työskentelymuotoja tukeva oppimisprosessi, jonka päätavoite on pedagogisen ajattelun kehittyminen, uuden tiedon todellisen ymmärtämisen sekä ajattelun syventäminen.

Tutkiva oppiminen on työskentelytapana haastava mikäli opiskelija ei ole aiemmin osallistunut vastaavanlaisiin projekteihin. Työskentely edellyttää opiskelijalta suurta itseohjautuvuutta sekä halua jakaa vastuuta oppimisesta muun ryhmän kanssa. Tutkivaa oppimista kyllä käytetään jo perus- ja lukio-opetuksessa, mutta sen käyttö on satunnaista ja opettajasta riippuvaa. Aiemmat oppimiskokemukset vaikuttavatkin siihen, kuinka opiskelija pystyy toimimaan tämän hänelle mahdollisesti täysin uuden työskentelymuodon kanssa. Ohjaavan opettajan riittävällä tuella tutkivan oppimisen käyttö voidaan kuitenkin aloittaa heti opintojen alussa ja opiskelutaitojen karttuessa toiminnasta tulee yhä palkitsevampaa.

Observoinnin kytkeminen kiinteäksi osaksi pedagogista opintojaksoa ja oppimisprosessia tekee havainnoimisesta merkityksellisen osan oppimistapahtumaa. Suunnitellusti toteutettuna ja riittävän hyvin ohjattuna se tukee muita opintoja, antaa opiskelijalle tärkeitä kokemuksia opettajuuteen kasvamisessa sekä antaa uusia näkökulmia varhaisiän musiikkikasvatukseen. Näin observointi tukee pedagogisen ajattelun kehittymistä sekä antaa välineitä opiskelijalle toiminnan ja opettajuuden reflektointiin. Observointien ohjattu toteuttaminen niin, että se tukisi tutkivan oppimisen prosessia, edellyttää opetuksen järjestäjiltä enemmän toiminnan suunnittelua sekä opettajilta kiinteämpää keskinäistä yhteistyötä. Observoinnin toteuttamisen haasteeksi saattavat kuitenkin muodostua opetuksen järjestämisen hallinnolliset ja taloudelliset resurssit sekä mahdollisuudet.

Oma työskentelyni opinnäytetyön parissa osoittautui yllätyksekseni eräänlaiseksi tutkivan oppimisen prosessiksi (Kuvio 8). Jaettu asiantuntijuus muiden opiskelijoiden kanssa jäi suppeaksi, vaikkakin muilta osin prosessi noudatti tutkivan oppimisen kaavaa. Mielenkiintoista oli myös huomata, kuinka opinnäytetyötä tehdessä tutkittava ongelma muuttui, kysymysten asettelu vaihtui uusien näkökulmien löydyttyä ja näin jatkuva oppimisprosessi ja tutkivan oppimisen toistuva kehä toteutui käytännössä.



Kuvio 8, jatkuva oppimisen prosessi opinnäytetyössäni.

Tähän omaan tutkivan oppimisen prosessiini ei sisällynyt laajaa jaetun asiantuntijuuden ryhmää, vaan kysymysten asettelu ja tutkimusongelmat määrittivät ne henkilöt, jotka osallistuivat työskentelyyni sekä aiheen ja tehtävän käsittelyyn. Kuitenkin opinnäytetyöstäni tuli eräänlainen henkilökohtainen käytännön sovellus tutkivan oppimisen prosessista – teoriasta tuli käytäntöä, vaikka käytännön tutkimus ei kuulunutkaan alkuperäiseen opinnäytetyön toteuttamissuunnitelmaani. Opinnäytetyössäni esittelemäni uuden työtavan oppiminen ja omaksuminen vaikuttaa varmasti toimintaani ja ajatteluuni tulevaisuudessani niin pedagogina kuin opiskelijanakin.

## Lähteet

Aaltonen, Katri 2012. Ammattikorkeakoulupedagogiikan monet kasvot: Pedagogisesti ajatteleva asiantuntija. Teoksessa Kotila, Hannu & Mäki, Kimmo (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Edita Prima, 13-25.

Aarnos, Eila 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WS Bookwell, 172-188.

Atjonen, Päivi 2003a. Opettajan didaktisten ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen. Teoksessa: Silkelä, Raimo (toim.) Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1. Verkko-versio: Savolainen Erkki. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/Atjonen1.htm> Luettu: 5.6.2012.

Atjonen, Päivi 2003b. Opetustapahtumaa koskevan didaktisen tietoisuuden ja omaehtoisen analysoinnin edistäminen opetusharjoittelussa. Teoksessa: Silkelä, Raimo (toim.) Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1. Verkko-versio: Savolainen Erkki. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/Atjonen2.htm> Luettu: 5.6.2012.

Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen 2000. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: Hakapaino

Grönfors, Martti 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WS Bookwell, 154-170.

Hakkarainen, Kai, Lonka, Kirsti, Lipponen, Lasse 2002. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WS Bookwell.

Hongisto-Åberg, Marja, Lindeberg-Piiroinen, Anne & Mäkinen Leena 1994. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tammer-Paino.

Huhtinen-Hildén, Laura 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista: Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Väitöstutkimus. University of Jyväskylä. Verkkojulkaisu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4719-4>.

Kansanen, Pertti 1995. Kuorolaulu, lausunta, kansantanhut ja tanssi. Entä pedagoginen ajattelu? Teoksessa Vaahtokari, Arto & Vähäpassi, Anne (toim.) Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Tampere: Tammer-Paino, 9-23.

Kari, Jouko 1994. Opettajan roolit, toimenkuva ja identiteetti. Teoksessa Kari, Jouko (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY, 150-171.

Krokfors, Leena 200a. Ohjauskeskustelu – opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Teoksessa: Silkelä, Raimo (toim.) Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1. Verkko-versio: Savolainen, Erkki. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/Krokfors2.htm> Luettu: 5.6.2012.

Krokfors, Leena 2003b. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa: Silkelä, Raimo (toim.) Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1. Verkko-versio: Savolainen Erkki. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/Krokfors.htm> Luettu: 5.6.2012.

Metropolia Ammattikorkeakoulu, opinto-opas 2013. Opetussuunnitelmat. Musiikkipedagogi, Varhaisiän musiikkikasvatus ja taiteen soveltava käyttö. Opintojen rakenne 2012-2013. <http://opinto-opas-ops.metropolia.fi/index.php/fi/16183/fi/37/KSSD12S1/1043> Luettu: 2.3.2013.

Niikko, Anneli 2010. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WS Bookwell, 230-246.

Ojanen, Sinikka 2003. Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittelyä. Teoksessa: Silkelä, Raimo (toim.) Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1. Verkko-versio: Savolainen, Erkki. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/Ojanen.htm> Luettu: 5.6.2012.

Perkkilä, Päivi 2008. Tutkiva oppiminen projektiharjoittelun menetelmänä. Teoksessa Valli, Raine & Isosomppi, Leena (toim.) Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet. Juva: WS Bookwell, 117-140.

Poikela, Esa 2001. Ongelmaperusteinen oppiminen yliopistossa. Teoksessa Poikela & Esa, Öystilä, Satu (toim.) Tutkiminen on oppimista ja oppiminen tutkimista. Tampereen yliopistopaino: Juvenes Print, 101-117.

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006. Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> Luettu: 24.2.2013.

Salovaara, Hanna 2004. Tutkiva oppiminen. Suomen virtuaaliyliopisto. Verkkojulkaisu. [http://tievie oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku\\_6/tutkiva\\_oppiminen.htm](http://tievie oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_6/tutkiva_oppiminen.htm) Luettu: 24.2.2013.

Sarja, Anneli 2003. Dialogioppiminen pienryhmässä. Teoksessa: Silkelä, Raimo (toim.) Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1. Verkko-versio: Savolainen Erkki. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/Sarja2.htm> Luettu: 5.6.2012.

Syrjänen, Sanna 2009. Kohti osaamisperusteista osaamissuunnitelmaa - Metropolia Ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman opetusharjoittelun ja ainedidaktiikan sisällöt ja käytännön toteutus. Opinnäytetyö. Metropolia ammattikorkeakoulu, musiikin koulutusohjelma.

Verkko-oppimisen ja tiedonrakentelun tutkimuskeskus: Tutkiva oppiminen. <http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/fi/tutkivaoppiminenmain.html> Luettu: 24.2.2013.

Wideskog, Marketta, Perkkilä Päivi 2008. Ammatillinen kehittyminen opetusharjoittelun haasteena. Teoksessa Valli, Raine & Isosomppi, Leena (toim.) Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet. Juva: WS Bookwell, 51-68.

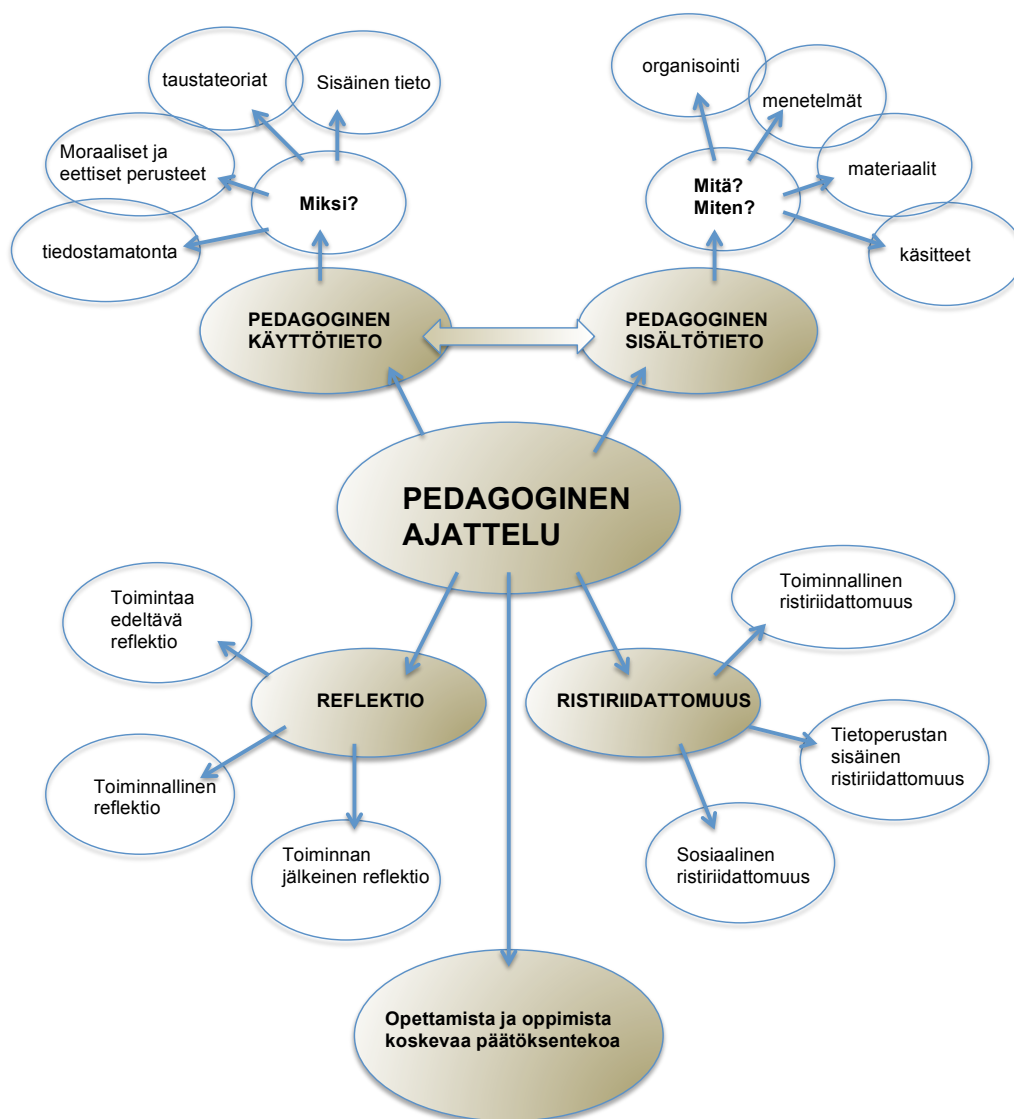
**Observointi**



Tutkiva oppiminen



**Pedagoginen ajattelu**



Tutkivan oppimisen prosessi varhaisiän musiikkikasvatusopinnoissa:

## **LASTENTANSSI JA MUSIIKKILIIKUNTA VARHAISIÄN MUSIIKKIKASVATUKSESSA (3 op)**

Prosessin tavoitteet: Opintojakson päättyessä opiskelija

- tuntee lastentanssikasvatuksen tavoitteita ja työtapoja,
- omaa riittävät tiedot ja taidot lasten tanssin ja musiikkiliikunnan käyttöön muskaritoiminnassa musiikkikasvatuksen tukena,
- kykenee soveltamaan erilaisia tanssi- ja liikuntamuotoja osana lasten kokonaisvaltaista taidekasvatusta,
- tuntee lasten motorisen kehityksen ikäkausittain ja osaa ottaa kehityksen eri vaiheet huomioon musiikkikasvatus-toimintaa suunnitellessaan.

Työskentelymenetelmät:

- ryhmätyöskentely
- ohjatut keskustelut (ohjaava opettaja, muut asiantuntijat)
- lastentanssin työpajat (ulkopuoliset kouluttajat)
- kirjallisuus
- observointi (lastentanssitunnit sekä muskaritunnit)
- kirjalliset suunnittelutehtävät
- tanssikasvatuksen demo-tehtävät
- oppimispäiväkirjan laatiminen

Osallistujat: 1. – 4. Vuosikurssin opiskelijat

Viikkosuunnitelma:

|     | <b>Mitä?</b>                                     | <b>Kuka?</b>     | <b>Miten?</b>  |
|-----|--|------------------|--|
| Vk1 | <b>Kontekstin luominen ja ongelmien asettelu</b> | Ohjaava opettaja | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aiheen määrittely</li> <li>• Ryhmäkeskustelut opiskelijoiden omista kokemuksista ja näkemyksistä</li> <li>• Opiskelijoille tuttuun harjoitteiden (tanssit ja liikuntaleikit) demot ja niiden pohjalta havaintojen tekeminen</li> <li>• Yhteisen ongelmankin laatiminen</li> </ul> |



|           |   |   |   |
|-----------|---|---|---|
| Vk<br>2-4 | <b>Uuden tiedon hankkiminen</b>                                       | Ulkopuolinen asiantuntija (lastentanssipedagogi)<br>Ohjaava opettaja  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Luennot: lasten motorinen kehitys sekä musiikkikasvatuksen tavoitteet ja työtavat</li> <li>• Lastentanssin työpajat</li> <li>• Itsenäinen kirjallisuuteen tutustuminen annetuista lähteistä</li> <li>• Mahdolliset kirjalliset tehtävät uuden tiedon pohjalta</li> </ul>   |
| Vk<br>5   | <b>Observointi I</b>  | Lastentanssitunnit <ul style="list-style-type: none"> <li>- yhteistyötahojen järjestämä opetus</li> </ul> Liikuntapainotteiset muskari-tunnit <ul style="list-style-type: none"> <li>- ohjaavan opettajan tunnit</li> <li>- muiden opettajien tunnit</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Havaintojen tekeminen uuden tiedon pohjalta</li> <li>• Observointi-lomake</li> <li>• Oppimispäiväkirja</li> </ul>  |
| Vk<br>6   | <b>Tarkentuvan ongelman asettaminen ja uusien teorioiden luominen</b> | Ohjaava opettaja<br>(mahdollisesti myös ulkopuolinen asiantuntija)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observoitujen tuntien purku ryhmässä</li> <li>• Havaintojen ja kokemusten jakaminen</li> <li>• Uusien kysymysten ja ongelmien etsiminen ja kirjaaminen</li> <li>• Oppimispäiväkirjan täydentäminen</li> </ul>  |
| Vk<br>7   | <b>Observointi II</b>   | Liikuntapainotteiset muskari-tunnit <ul style="list-style-type: none"> <li>- ohjaavan opettajan tunnit</li> <li>- 3.-4-vuosikurssin opiskelijoiden tunnit</li> <li>- muiden opettajien tunnit</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• havaintojen tekeminen (observointilomake)</li> <li>• observointitilanteissa toimintaan osallistuminen</li> <li>• parityöskentely opetusharjoitteluna</li> </ul>  |
| Vk<br>8   | <b>Opitun todentaminen</b>  | Ohjaava opettaja ja/tai ulkopuolinen asiantuntija   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• observoitujen tuntien purku ryhmässä</li> <li>• liikuntapainotteisten muskarituntien suunnittelutehtävät</li> <li>• lastentanssiin pohjautuvien musiikkikasvatustyötapojen suunnittelu ja toteutus</li> <li>• oppimispäiväkirjan täydentäminen</li> <li>• muut aiheeseen liittyvät kirjalliset tehtävät</li> <li>• lastentanssi- ja musiikkiliikuntapohjaisen esityksen suunnittelu ja valmistus pienryhmissä</li> </ul> |
| Vk<br>9   | <b>Palaute</b>  | Ohjaava opettaja  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ryhmäkeskustelut</li> <li>• opettajan palaute</li> <li>• opiskelijoiden palaute</li> </ul>   |

**OBSERVOINTILOMAKE**

Aika ja paikka \_\_\_\_\_

Opettaja \_\_\_\_\_

Lapsiryhmä \_\_\_\_\_

Teema \_\_\_\_\_

Tavoitteet \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

| TUNNIN SISÄLTÖ JA RAKENNE | KÄYTETYT VÄLINEET JA TYÖTAVAT | TOIMINNAN TAVOITE |
|---------------------------|-------------------------------|-------------------|
|                           |                               |                   |

**OBSERVOINNIN TAVOITTEET** (kysymykset, työskentelyteoriat, erilaiset näkökulmat)

**HAVAINTOJA OBSERVOIDUSTA TUNNISTA**

- Saavutettiin tavoitteet?
- Toimiko teoria käytännössä?
- Mitkä tekijät vaikuttivat lopputulokseen?
- Huomioita opettajan työskentelystä.
- Huomioita oppilaiden toiminnasta.

**OBSERVOINNIN PURKU** (muiden opiskelijoiden havainnot, uudet työskentelyteoriat yms.)

### Tutkivan oppimisprosessin aihekokonaisuuksia

| Konteksti                        | Sisältö  |
|----------------------------------|--|
| Perheryhmät                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- lasten motorinen, kognitiivinen ja sosiaalinen kehitys 0-3-vuotiaana</li> <li>- perheryhmätuntien sisällöt ja työtavat</li> <li>- perheryhmien tavoitteet</li> <li>- tuntien suunnittelu ja toteutus</li> </ul>   |
| Opetuksen suunnittelu            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- vuosi-, kuukausi- ja tuntisuunnitelmien laatiminen</li> <li>- työ- ja toimintatavat sekä tunnin rakenne</li> <li>- toiminnan tehtävät ja tavoitteet</li> <li>- toiminnan arviointi</li> </ul>   |
| Ryhmän hallinta                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- lapsiryhmän vaikutus</li> <li>- toimintaympäristön vaikutus</li> <li>- tuntisuunnitelman vaikutus</li> <li>- ryhmän ohjaaminen</li> <li>- ongelmatilanteiden kohtaaminen</li> </ul>   |
| 4-6 -vuotiaiden musiikkikasvatus | <ul style="list-style-type: none"> <li>- motorinen, kognitiivinen ja sosiaalinen kehitys</li> <li>- opetuksen sisällöt ja työtavat</li> <li>- toiminnan tavoitteet</li> <li>- tuntien suunnittelu ja toteutus</li> </ul>   |
| Soitinvalmennusryhmät            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 6-9 –vuotiaiden motorinen, kognitiivinen ja sosiaalinen kehitys</li> <li>- opetuksen sisällöt ja työtavat</li> <li>- soittimien käyttö opetuksessa</li> <li>- toiminnan tavoitteet</li> <li>- instrumenttikohtaiset sisällöt</li> </ul>   |
| Soittaminen                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- lapsen motoriset valmiudet soittimien käyttöön eri ikäkausina</li> <li>- eri ikäisille sopivat soittimet</li> <li>- soitinsovitusten tekeminen ja toteutus</li> <li>- soitinsadut, sadun kuvitus</li> <li>- itse tehdyt soittimet</li> <li>- soittamisen tavoitteet</li> <li>- yhteissoitto</li> <li>- improvisointi</li> </ul> |
| Laulaminen                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- laulamisen edellytykset eri ikäkausina</li> <li>- tavoitteet</li> <li>- äänenkäyttö</li> <li>- kuuntelukyky ja musiikillinen muisti</li> </ul>  |
| Musiikin kuuntelu                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- kuuntelukasvatuksen tavoitteet ja työtavat</li> <li>- aktiivisen kuuntelun lajit</li> <li>- kuuntelutilanteiden suunnittelu ja ohjaus</li> <li>- kuuntelun integroiminen muihin työtapoihin</li> <li>- eri musiikin lajit kuuntelussa</li> <li>- äänitteiden käyttö</li> </ul>  |

|   |  |
|---|--|
| Kuvallinen ilmaisu  | <ul style="list-style-type: none"><li>- toiminnan tavoitteet ja sisällöt</li><li>- materiaalien ja välineiden käyttö</li><li>- esteettinen kasvatus</li><li>- toiminnan suunnittelu ja toteutus</li><li>- kuvallisen ilmaisun integroiminen muuhun opetukseen</li></ul>                                      |
| Varhaisiän musiikkikasvatuksen taustateoriat ja suuntaukset | <ul style="list-style-type: none"><li>- Steiner-pedagogiikka</li><li>- Montessori-pedagogiikka</li><li>- Suzukimenetelmä</li><li>- Kodály-metodi</li><li>- Jaques-Dalcroze-metodi</li><li>- Orff-rytmikasvatus</li><li>- Eri suuntausten hyödyntäminen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa</li></ul> |