



Osaamista
ja oivallusta
tulevaisuuden
tekemiseen

Anna Hyttinen

Uudistuva opettajuus ja sisäisen motivaation tukeminen

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikki

Musiikin koulutusohjelma

Opinnäytetyö

25.4.2021

Tekijä Otsikko	Anna Hyttinen Uudistuva opettajuus ja sisäisen motivaation tukeminen
Sivumäärä Aika	50 sivua 25.4.2021
Tutkinto	Musiikki
Tutkinto-ohjelma	Musiikin tutkinto-ohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi YAMK
Ohjaaja	FT Helena Tuomela
<p>Maailman muuttuessa myös odotukset opettajuutta kohtaan ovat muuttuneet. Yrittäessäni hahmottaa näitä odotuksia nousi kysymys: Mitä kaltaiseni opettaja voi tehdä tukeakseen oppilaan sisäistä motivaatiota? Tässä opinnäytetyössä lähestyn näitä teemoja pitkälti Ryanin ja Decin itsemääräämisteorian näkökulmaan nojaten. Kyseisessä teoriassa autonomia, kompetenssi ja yhteenkuuluvuus nähdään psykologisina perustarpeina.</p> <p>Osana opinnäytettä esittelen tutkimus- ja kehittämisprojektin, jossa kokeilen 24:än musiikin perusteiden oppilaani kanssa tutkivaa oppimista. Tutkiva oppiminen aktivoi oppilaita tarjoten opettajalle mahdollisuuden asettua ohjaajan rooliin.</p> <p>Havainnoituani ja refleктоituani opetuskokeiluita kahdeksan viikon ajan tulokset näyttävät osoittavan siihen suuntaan, että näiden oppilaiden sisäistä motivaatiota tukee parhaiten se, kun huomioin riittävästi heidän autonomian tarpeensa. Nähdäkseni uudistuva opettajuus tarjoaa paljon mahdollisuuksia tukea sisäistä motivaatiota.</p>	
Avainsanat	Itsemääräämisteoria, tutkiva oppiminen.

Author Title	Anna Hyttinen New Approaches to Teaching: Maintaining Intrinsic Motivation
Number of Pages Date	50 pages 25 April 2021
Degree	Master of Music
Degree Programme	Music
Specialisation Option	Music Pedagogy
Supervisor	Helena Tuomela, PhD
<p>As the world has changed, expectations towards teaching have also changed. While making an overview of these expectations a question emerged: What can a teacher do to support student's intrinsic motivation? In this thesis, I approach these themes mainly from the perspective of Ryan and Deci's self-determination theory in which autonomy, competence and relatedness are seen as basic psychological needs.</p> <p>As part of this thesis, I introduce my research and development project that involved 24 students from my Fundamentals of Music classes. We did a trial on investigative learning. This teaching method activates the students while giving teacher a supportive role.</p> <p>Observations and reflection on these eight weeks of teaching trials suggest that allowing enough autonomy to students supports their intrinsic motivation. In my opinion, this new approach to teaching opens many possibilities for supporting students' intrinsic motivation.</p>	
Keywords	Self-determination theory, investigative learning

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Itsemääräämisteoria ja psykologiset perustarpeet	3
2.1	Yhteenkuuluvuus	5
2.2	Autonomia	9
2.3	Kompetenssi	14
2.3.1	Metakognitio	15
2.3.2	Flow-tila	16
2.4	Myötätunto ja hyväntahtoisuus	17
3	Muuttuva opettajuus	19
3.1	Itsemääräämisteoriaa viestinnän näkökulmasta	20
3.2	Itsemääräämisteoriaa työelämään sovellettuna	23
3.3	Itsemääräämisteoriaa opettajan työssä	27
4	Tutkiva oppiminen	29
4.1	Tutkivan oppimisen malli	30
4.2	Tutkivan oppimisen tavoitteet	31
4.3	Tutkivan oppimisen edellyttämä opettajuus	33
5	Tutkimus- ja kehittämisprojektin tehtävä ja toteutus	36
5.1	Ensimmäisen opetuskokeilun kulku	38
5.2	Toisen opetuskokeilun kulku	39
6	Tutkimus- ja kehittämisprojektin tulokset ja päätelmät	40
7	Pohdinta	48
	Lähteet	51
	Liitteet 1 ja 2	

1 Johdanto

Opetettuani musiikkiopistoissa musiikin perusteita lähes viidentoista vuoden havaitsin huomattavaa muutospainetta kohdistuvan musiikkiopisto-opettajan työnkuvaa kohtaan. Muuttuva toimintaympäristö, joka ilmenee esimerkiksi digitalisaationa ja tiedonkäsityksen muutoksena, muokkaa väistämättä opettajan työnkuvaa sekä siihen kohdistuvia odotuksia. Tämä toimintaympäristön ja opettajaan kohdistuvien odotusten muutos näkyy myös vuonna 2017 uudistuneissa Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

Tämän opinnäytetyön yhtenä tarkoituksena on hahmottaa opettajan muuttuvaa toimintaympäristöä sekä toimenkuvaa erityisesti musiikkiopiston ryhmäopettajan näkökulmasta käsin. Toisena tavoitteena on löytää keinoja oppilaiden sisäisen motivaation tukemiseen. Ennen kaikkea olen kiinnostunut selvittämään, millä keinoilla opettaja voi oman toimintansa kautta vaikuttaa oppimisen olosuhteisiin, kuten esimerkiksi oppimisympäristön psykologisesti turvalliseksi koettuun ilmapiiriin.

Pyrkimyksenäni on löytää käytännönläheistä tietoa, joka olisi laajasti sovellettavissa musiikin ryhmäopetuksen kontekstissa, mutta jo varhaisessa vaiheessa aloin hahmottamaan, että opinnäytetyöni tietopohja tulee sisältämään jonkin verran myös laajalti eri aloilla sovellettavissa olevaa tietoa. Pyrin säilyttämään tietopohjaa tarkastellessani pohdintojeni pääpainon kuitenkin pitkälti musiikin ryhmäopetuksen kontekstissa sekä löytämään mahdollisia keinoja soveltaa sitä siihen.

Opinnäytetyön tietopohja rakentuu hyvin pitkälti Edward L. Decin ja Richard M. Ryanin itsemääräämisteoriaan perustuvien psykologisten perustarpeiden ympärille (Ryan ja Deci 2000, 68). Näitä perustarpeita ovat kompetenssi, yhteenkuuluvuus ja autonomia (Järvilehto 2014, 27). Näiden kolmen perustarpeen rinnalle on noussut myös muita ehdokkaita, joista myötätunnon ja hyväntekemisen olen ottanut mukaan tähän opinnäyteteeseen.

Tietopohjaa rakentaessani olen saanut löytää useita hyväksi koettuja käytänteitä opettajan työn lisäksi myös monien muiden ammattialojen käytänteistä. Olen lisännyt näitä käytänteitä koskevat osuudet niitä koskevina pohdintoineen tietopohjan muuttuvaa opettajuutta käsittelevään lukuun. Lisäksi tietopohjaani sisältyy tutkivaa oppimista käsittelevä

luku, sillä se liittyy paitsi omalta kannaltani uudelleenlaiseen opettamisen lähestymistapaan ohjaajana, myös tämän opinnäytetyön ohessa toteuttamaani tutkimus- ja kehittämisprojektiin.

Hahmotan opettajan muuttuvaa työympäristöä ja työnkuvaa sekä itsemääräämisteorian valossa, että tutkivan oppimisen kokeilujen kautta. Käytän pitkälti itsemääräämisteorialle pohjautuvaa tietopohjaa apuna analysoidessani havaintojani ja kokemuksiani kahdesta Vantaan musiikkiopistossa syyslukukaudella 2020 toteuttamastani tutkivan oppimisen opetuskokeilusta.

Toteuttamieni tutkivan oppimisen oppimiskokeiluiden taustalla vaikuttaa kiinnostukseni kokeilla itselleni uutta lähestymistapaa opettajuuteen sekä reflektoida käytännön opetustyötä itsemääräämisteorian näkökulmia apuna käyttäen. Tähän tutkimus- ja kehittämisprojektiin viittaan siis opinnäytteessäni toistuvasti nimityksellä 'opetuskokeilut'. Kokeilu-maiseen luonteeseen kuuluvalla tavalla kaikki ei välttämättä aina suju täysin ennakoitusti ja ennako-odotusten mukaan.

Tutkiva oppiminen korostaa opettajan työn perinteestä poikkeavaa opettajan roolia ohjaajana sekä oppilaiden aktiivista roolia oppimisprosessin aikana. Käytännön kokeilujeni perimmäisenä tarkoituksena on hahmottaa perinteistä opettajuutta haastavan oppimismenetelmän sekä itsemääräämisteoriaan pohjautuvan tietopohjan kautta uudistuvan opettajuuden mahdollisuuksia oppilaan motivaation tukemisen kannalta. On kuitenkin tärkeää huomata, että tutkimuksen otos on huomattavan suppea eikä sen tuloksia täten voida yleistää.

Myös opettamani oppiaine musiikin perusteet on kokenut suuria muutoksia ja yksi muutosten ilmentymä on oppiaineen nimen muuttuminen musiikin hahmotukseksi. Tutkimus- ja kehittämisprojektini aikana opistossamme on kuitenkin ollut käytössä vielä oppiaineen vanha nimitys musiikin perusteet. Tutkimus- ja kehittämisprojektini tutkivan oppimisen kokeilujen parissa sisältää tapaus- ja toimintatutkimuksellisia piirteitä. Oma roolini tutkimuksessa on ollut osallistuva havainnoija. Tästä roolista käsin olen pyrkinyt tarkastelemaan omaa toimintaani opettajana kriittisen reflektion keinoin.

Pyrin siis vastaamaan uudistuvaa opettajuutta ja sisäisen motivaation tukemista koskeviin kysymyksiin hahmottamalla sisäistä motivaatiota erityisesti itsemääräämisteorian näkökulmasta, itsemääräämisteoriaa soveltavia työskentelytapoja tarkastellen, sekä

tarkkailemalla erityisesti omaa toimintaani tutkivan oppimisen opetuskokeilujen parissa. Uudenlainen suhtautuminen työelämään ja ihmisyyteen voi toisaalta ilmentyä niin viestinnän, johtajuuden kuin asiakaspalvelunkin näkökulmasta. Näin ollen pyrkiessäni hahmottamaan muuttuvaa opettajuutta olen sisällyttänyt opinnäytteeni tietopohjaan opettajuuden kannalta olennaiseksi katsomiani seikkoja myös näitä aiheita käsittelevästä kirjallisuudesta.

Tietopohjan kartuttamisen ja tutkivan oppimisen kokeiluiden kautta olen saanut muodostettua seuraavat tutkimuskysymykset: Voiko uudistuva opettajuus tukea sisäisen motivaation kehitystä? Miltä tutkivan oppimisen kokeiluni näyttävät uudistuvan opettajuuden ja oppilaan sisäisen motivaation tukemisen kannalta? Tutkivan oppimisen kokeiluun liittyviin kysymyksiin pyrin vastaamaan refleктоimalla tutkimus- ja kehittämisprojektiini liittyviä havaintojani itsemääräämisteorian näkökulmasta. Uudistuvan opettajuuden ja sisäisen motivaation problematiikkaan pureudun syvemmin laajaan tietopohjaan liitetyn omakohtaisen pohdinnan kautta.

2 Itsemääräämisteoria ja psykologiset perustarpeet

Kirjassa Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta Mikko Anttila ja Antti Juvonen kertovat motivaation käsitteellä viitattavan tavoitteellista käyttäytymistä selittäviin mielensisäisiin prosesseihin ja syihin, joita voidaan kutsua nimellä motiivit. Lähes mikä tahansa mielekäs toiminta voi riittää nostamaan voimakkaankin motivaation. Hyvä opettaja voi saada oppilaat innostumaan ja korkea motivaatio voi auttaa ylittämään esteitä alkulähtökohdista riippumatta. (Anttila ja Juvonen 2002, 99–100.)

Tyytyväisyyden ja turvallisuuden tunteet ovat yhdessä muiden perustarpeiden kanssa luomassa oppimisen kannalta tarpeellisia voimavaroja (Luukkainen 1998, 26–27). Kuinka näitä tyytyväisyyden ja turvallisuuden tunteita on mahdollista herättää ja tukea? Vastausta kysymykseen voidaan etsiä esimerkiksi pureutumalla tarkemmin ulkoisen ja sisäisen motivaation merkityksiin oppimisen kannalta.

Motivaation lähteen tyypillä on siis huomattu olevan merkitystä motivaation kannalta ja sen tähden on perusteltua pyrkiä erottelemaan ulkoinen ja sisäinen motivaatio toisistaan (Vasalampi 2017, 54–55). Tarkka rajanveto sisäisen ja ulkoisen motivaation välille voi

kuitenkin käytännössä osoittautua monimutkaiseksi, sillä esimerkiksi ulkokohtaisesti asetetun tavoitteen pitäminen tärkeänä saattaa johtaa osittain sisäistyneen motivaation syntyyn (Vasalampi 2017, 56). Ulkoisen motivaation eri ulottuvuuksien voidaan toisaalta katsoa muodostavan eräänlaisen kirjon, joka sijoittuu amotivaation ja täysin sisäsyntyisen motivaation väliin (Ryan ja Deci 2000, 72).

Tutkimuksissa on havaittu, että esimerkiksi ulkoiset palkkiot voivat heikentää sisäistä motivaatiota (Vasalampi 2017, 55). Mikäli ulkoisten palkkioiden voidaan joissain olosuhteissa katsoa voivan heikentää oppijan sisäistä motivaatiota, voidaan tällä seikalla nähdä kauaskantoiset vaikutukset pedagogiikan kannalta. Toisaalta siirryttäessä esimerkiksi viimeisimmän opetussuunnitelmauudistuksen siivittämänä kohti jatkuvaa palautetta ja itsereflektiota, lienee turvallista tulkita ulkoisten palkkioiden määrän ja merkityksen olevan opetuksessa vähenemään päin.

Myös Lauri Järvilehdon mukaan ulkoisten palkkioiden on huomattu voivan vähentää hyvinvointia, kun puolestaan sisäisen motivaation saavutukset näyttäisivät osoittavan hyvinvoinnin lisääntymisen suuntaan. Monet ihmisen perustarpeet, ulkoiset tarpeet ja ulkoiset palkkiot voivat johdattaa ihmistä kohti ulkoista motivaatiota. Järvilehto spekuloi ulkoisten palkkioiden houkutusena olevan sen, että ulkoiset palkkiot eivät näyttäisi tarjoavan sisäisten palkkioiden kaltaista tyydytystä, jolloin ulkoisten palkkioiden tavoittelu voi osoittautua koukuttavaksi. (Järvilehto 2014, 25–26.)

Edellä mainitut näkökohdat huomioiden opettajan olisi syytä etsiä keinoja, joilla nimenomaan sisäisen motivaation syntymistä ja ylläpitämistä olisi mahdollista tukea. Frank Martela ja Karoliina Jarenko myös rinnastavat sisäisen motivaation rohkeuteen ja ulkoisen motivaation pelkoon. Ulkoiseen motivaatioon liittyvät keinot voivat perustua esimerkiksi kepin ja porkkanan tavoin ulkoisen uhkan välttelyyn sekä ulkokohtaisten päämäärien tavoitteluun. Ulkoista ja sisäistä motivaatiota määrittäessä tärkeintä ei ole tarkkojen rajojen vetäminen vaan se miltä tekeminen tuntuu. (Martela ja Jarenko 2015, 25–26.)

Esimerkiksi pelkällä rahalla palkitseminen vahvistaa herkästi ulkoista motivaatiota, mutta raha ei ole pelkästään huono asia, mikäli tekemiseen yhdistyy muitakin motivaation lähteitä (Martela ja Jarenko 2015, 27). Ulkoinen ja sisäinen motivaatio eivät siis ole täysin yksiselitteisiä tai toisiaan pois sulkevia seikkoja, vaan kokonaisuus on monesti pikemminkin useiden osatekijöiden summa.

Pedagogiikan kannalta yksi olennaisimmista näkökulmista motivaatioon lienee sisäisen ja ulkoisen motivaation erottelun lisäksi sisäiseen motivaatioon liittyvä itsemääräämisteoria. Järvilehdon mukaan Ryanin ja Decin esittämä ajatus ihmisen kolmesta psykologisesta perustarpeesta voidaan hahmottaa seuraavaan tapaan: Kompetenssi on kykyä saavuttaa tavoitteita, yhteenkuuluvuus liittyy sosiaalisten kontaktien tarpeeseen ja autonomiaa kuvaavat koetut mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämään. Järvilehto myös muistuttaa, että ihmisillä ilmenee näiden tarpeiden määrässä yksilöllisiä eroja. (Järvilehto 2014, 28.)

Oppilaiden yksilöllisistä eroista johtuen ryhmäopetuksen ikuisuuskyksymyksistä lieneekin, kuinka oppijoiden erilaisuutta voitaisiin parhaiten huomioida ryhmäopetuksessa. Seuraavissa alaluvuissa avaan sisäisen motivaation monimuotoisuutta itsemääräämisteorian mukaisten kolmen perustarpeen näkökulmasta. Lisäksi neljännessä alaluvussa käsittelem hyväntekemisen ja myötätunnon tarpeita, joita on ehdotettu jatkoksi näille kolmelle perustarpeelle.

2.1 Yhteenkuuluvuus

Jo vuonna 1976 julkaistussa Oppiminen ja motivaatio -kirjassa K. B. Madsen ja Henry Egidius kuvaavat motivaatiota ja motiiveita oppimisen kontekstissa. Heidän mukaansa osa psykologeista on sitä mieltä, että sosiaaliset ja emotionaaliset motiivit olisivat lähellä toisiaan niin aivojen rakenteessa kuin psykologisessakin mielessä. Sosiaalisista motiiveista on mainittu kirjassa runsaasti esimerkkejä, mutta nimenomaan kontaktimotiivin nimetään eräänlaiseksi sosiaaliseksi perusmotiiviksi. (Madsen ja Egidius 1976, 28.) Tämän kontaktimotiivin myötä ihmisellä ilmenee perustavan laatuinen tarve säilyttää saavutettuja sosiaalisia kontakteja (Madsen ja Egidius 1976, 29).

Mitä tulee sosiaaliseen oppimiseen, voi sen yhteydessä ilmetä useita emotionaalisia tarpeita rinnakkain. Tällaisia emotionaalisia tarpeita voivat olla esimerkiksi hyväksyminen, kannustus tai uskollisuus. Lisäksi käytöksessä voi näyttäytyä monenlaisia emotionaalisia reaktioita, kuten esimerkiksi ihailu, ärtymys tai kaipaus. (Madsen ja Egidius 1976, 72.) Sosiaalinen oppiminen näyttäytyy tästä näkökulmasta tarkasteltuna hyvin monimutkaiselta, sillä siihen vaikuttavat motiivien ja emootioiden lisäksi myös ihmisen omat tulkinnat todellisuudesta (Madsen ja Egidius 1976, 76–77).

Opettajan ja oppilaan käsitykset tilanteista voivat poiketa joskus ratkaisevalla tavalla toisistaan, huomauttavat Anttila ja Juvonen. He lisäävät liittymismotivaatioon ryhmän dynamiikan kannalta olennaisen elementin todetessaan ihmisillä esiintyvän pyrkimys joko liittyä osaksi ryhmää tai erottautua siitä. (Anttila ja Juvonen 2002, 135.) Tämä on olennainen tieto haluttaessa ymmärtää paremmin miksi toiset oppilaat tuntuvat osallistuvan muita vastahakoisemmin ryhmän toimintaan. Sosiaaliset tavoitteet myös ohittavat oppisisältöjen merkityksellisyyden oppilaiden näkökulmasta katsottuna (Anttila ja Juvonen 2002, 138), joten sosiaalisten suhteiden merkitystä oppimistapahtuman kannalta ei tulisi missään nimessä väheksyä.

Teoksessaan Ryhmän luovuus ja kehitysehdot Raimo Niemistö tarkastelee ryhmiä ja ryhmäilmiöitä. Hän jaottelee ryhmälle kuuluvat tavoitteet asiasisältöiseen perustehtävään sekä tunnetavoitteeseen, jossa ryhmä pyrkii pysymään koossa sosiaalisten ja psykologisten seikkojen yhteisvaikutuksesta (Niemistö 1998, 35). Ryhmien kommunikaatio-suhteita on mahdollista hahmottaa erilaisten kaavioiden muodossa, mutta Niemistö huomauttaa, että nimenomaan hajautettua kommunikaatioverkkoa pidetään tehokkaana, kun ratkaistavana on monimutkaisia tehtäviä (Niemistö 1998, 117–118). Tällaiseen hajautettuun kommunikaatioon kokisin ihanteelliseksi tutkivaan oppimiseen liitettyä hajautettua kognitiota tavoitellessa.

Niemistö kertoo myös ihmisten ottavan eri tilanteissa haltuun erilaisia rooleja. Ihmiset toimivat ryhmän vuorovaikutustilanteissa roolinsa kautta. (Niemistö 1998, 94–95). Roolitietoisuudesta voidaan löytää työkaluja konfliktitilanteiden sanoittamiselle, jolloin ihmiset voivat tulla rooliensa takaa ja nähdä tilanteen myös toisin silmin (Niemistö 1998, 106). Niemistö kuitenkin muistuttaa sosiaalisten suhteiden selvittelyn voivan vaatia aivan erityistä harkintaa ja osaamista, minkä johdosta tehtävä voi osoittautua vaativaksi (Niemistö 1998, 116). Haitallisista rooleista eroon päästäkseen ihmiset voivat toisinaan tarvita apua esimerkiksi terapiasta (Niemistö 1998, 113).

Niemistö kuvaa myös ryhmätoiminnan valtasuhteita. Hänen mukaansa vallan määrää on vaikea mitata, mutta valta voidaan toisinaan nähdä voitetun vastarinnan määränä tai riippuvuuden määränä vallassaolijaa kohtaan (Niemistö 1998, 119). Mikäli ryhmätilanteessa valta kasautuu liikaa jollekin henkilölle, saattavat muut ryhmän jäsenet turvautua pako-, vastustus- tai kohti menemisen ratkaisuihin, joista kohti meneminen voi parhaassa tapauksessa johdattaa uusien ratkaisujen etsintään (Niemistö 1998, 122). Tunnesuhteiden

puolelta tarkasteltuna Niemistö kertoo ryhmän jäsenten kokevan erilaisia tunteita keskinäisten suhteiden herättämänä. Tunnesuhteissa on myös toisia kohtaan kohdistuvilla ennako-oletuksilla merkittävä rooli (Niemistö 1998, 123–124). Ryhmissä muodostuu myös ryhmän omia normeja ja nämä normisuhteet ovat jossain määrin tekemisissä valtasuhteiden kanssa (Niemistö 1998, 126).

Niemistö jatkaa, että ryhmän ohjaaja johtaa ryhmää samalla kun koko ryhmä osallistuu johtajuuteen. Johtajuus nähdään toisin sanottuna koko ryhmän ominaisuutena. Ohjaajan toiminnan tarkoitus on ryhmän auttaminen perustehtävänsä äärellä ja ryhmän voimien vapauttaminen niiden eräänlaisen tukahduttamisen sijaan. Kasvatus, johdattelu tai manipulointi jonkin päämäärän saavuttamiseksi ei kuulu ohjaajan tehtäviin, joten ohjaajana toimivan henkilön, kuten esimerkiksi opettajan, on sopeutettava rooliaan näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Kun ryhmä haluaa välttää perustehtävän tekemistä, he voivat ilmaista vastarintaa esimerkiksi passiivisuudella tai kritiikin tai tyytymättömyyden ilmaisemisella. Vastarinta tulisi kohdata yhteistyöhengessä eikä sitä tulisi pyrkiä vallan avulla kukistamaan. Syyt vastarintaan voivat olla jossain piilossa. (Niemistö 1998, 178.)

Niemistö toteaa kuitenkin, että tavallisesti ryhmällä on ennen kaikkea tarve tulla kuulluksi ja otetuksi huomioon (Niemistö 1998, 179). Hän huomauttaa, että etukäteen tehtyä suunnitelmaa voi olla hyvä tarkastaa työskentelyn alkuvaiheessa, jotta suunnitteluvaiheen aikana ennakoimattomat realiteetit tulevat otetuksi huomioon, sillä ryhmätoimintaa voidaan muuttaa vielä tässä vaiheessa. Tällöin tulisi mahdollisuuksien mukaan huomioida nimenomaan jokaisen osallistujan huolet (Niemistö 1998, 185). Lopuksi Niemistö toteaa, että ryhmänohjaaja oppii ohjauksen taitoja usein vasta käytännön ohjaukokemusten kautta (Niemistö 1998, 186).

Lauri Järvilehto kertoo, että yhteenkuuluvuutta voidaan vahvistaa huomioimisen, tuen ja vaikuttamisen kautta (Järvilehto 2014, 33). Olli Luukkainen huomauttaa myös, että aito kilpailuhenki ei kohdistu toisiin vaan todellinen kilpailu tulisi tapahtua itsensä kanssa, jolloin yksilöllä on paremmat mahdollisuudet tulla toimeen myös muiden ihmisten kanssa (Luukkainen 1998, 35). Hän näkee yksilöllisyyttä ylikorostavan kulttuurin voivan jyrätä alleen hyvät aiheet, mikäli narsismi pääsee liikaa valtaan (Luukkainen 1998, 36–37).

Myös Hakkarainen, Lonka ja Lipponen huomioivat tunteiden tärkeyden sosiaalisessa vuorovaikutuksessa; Ihminen voi olla ponnistellessaan siinä määrin haavoittuvaisessa asemassa, että turvallisuuden tunteen vaaliminen on ensiarvoisen tärkeää. Oikeanlainen

ympäristö voi vahvistaa itseluottamusta, mikä voi saada yksilön unohtamaan vaikeudet ja ylittämään itsensä. (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 209.) Avoimen vuorovaikutuksen mahdollistavaan asenneilmapiiriin panostaminen on tärkeää siksi, että toisten ihmisten tuki ja palaute voi tukea hajautettua toiminnan säätelyä sekä metakognition kehitystä. Oppilaat tulisi täten aktiivisesti ottaa mukaan oppimisprosessin kaikkiin vaiheisiin aina suunnittelusta arviointiin saakka. (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 239.)

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen esittävät arvion, jonka mukaan digitalisoitumisen ansiosta oppijan ei enää tarvitsisi tyytyä pelkästään tiedon vastaanottajan asemaan. Hierarkiset organisaatiot olisivat jäämässä historiaan ja niiden tilalle olisi tulossa dynaamisesti kehittyviä, muuttuvia organisaatioita. Tällaiset järjestelmät kysyvät yksilöiltä hyviä yhteistyötaitoja. (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 16.) Luukkainen huomauttaakin, että muuttunut tiedonkäsitelmä haastaa kyseenalaistamaan ja rakentamaan tietoa, mikä muuttaa tiedon luonteen dynaamiseksi ja muuttuvaksi, ja jonka johdosta ei voida aina tyytyä julistamaan vain yhtä totuutta (Luukkainen 1998, 30–31).

Esimerkiksi metakognitiivisten taitojen kehittymisen ulottuvuudet ovat voimakkaasti sidoksissa sosiaaliseen kontekstiin, jolloin voidaan puhua hajautetusta, yhteisöllisestä metakognitiosta. Kun tyypillisessä perinteisessä luokkatoiminnassa opettaja on kysynyt ja oppilaat vastanneet, hajautetun kognition muodostaminen edellyttää tasa-arvoisempaa vuorovaikutusta kaikkien toimintaan osallistuvien osapuolten kesken, jolloin kaikki kommunikaatio ei enää kulje opettajan valvonnassa tai hänen kauttaan. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen peräänkuuluttavat siis avointa keskustelun kulttuuria, jossa jokainen voi tuoda näkemyksensä mukaan keskusteluun. (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 238.)

Myös toiminnan ohjauksella ja odotuksilla on suuri rooli toimintaympäristön ja yhteisön kannalta (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 228). Esimerkiksi kielen oppimisen yhteydessä on havaittu, miten tiedon rohkea ja iloinen käyttäminen muiden tukemana johtaa syvempään ja merkityksekkäämpään oppimiseen kuin virheiden tarkkailu. Tiedon kehittäminen on tärkeämpää kuin pelkkä tiedon siirtäminen. (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 230.) Myös itseluottamusta tukemalla voi rohkaista henkilöä yli vaikeuksien (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 321). Oppimisympäristön avoimeen ilmapiiriin tulisi siis tämän tiedon varjolla panostaa ja tiedollisten yksityiskohtien tarkastelun sijaan huomiota tulisi suunnata enemmän yhteisen toiminnan mahdollistavien olosuhteiden luomiseen.

2.2 Autonomia

Anttila ja Juvonen kertovat, että oppitunnin ilmapiiri lähtee organisaatiotasolta: Siihen vaikuttaa siis esimerkiksi se, kuinka mielekkääksi opettaja kokee asemansa ja vaikutusmahdollisuutensa (Anttila ja Juvonen 2002, 125–126), eli toisin sanottuna opettajan autonomian kokemuksen voidaan katsoa olevan jossain määrin yhteydessä oppitunnin ilmapiiriin ja sitä kautta voivan vaikuttaa oppilaan motivaatioon sakka. Kulkevatko opettajan ja oppilaan autonomian kehitys mahdollisesti jossain määrin käsi kädessä?

Luukkainen kyseenalaistaa vahvasti ylhäältä käsin ohjattua opettajan työn perinnettä, jossa opetussuunnitelmaa on seurattu tarkasti eikä vakiintuneita käytäntöjä ole rohjettu kyseenalaistaa (Luukkainen 1998, 35). Tilannetta ei ole parantanut juurikaan se, että opettajien täydennyskoulutus on monesti ollut näennäisesti vaikuttavien lyhytkurssien varassa (Luukkainen 1998, 35).

Vaikka nämä Luukkaisen esittämät ajatukset ovat peräisin yli kahdenkymmenen vuoden takaisesta artikkelista, nämä ajatukset voivat edelleen olla jossain määrin relevantteja musiikkiopistojen näkökulmasta käsin tarkasteltuna; Viimeisin opetussuunnitelmauudistus tuli taiteen perusopetukseen vasta 2017, kun edellisestä oli ehtinyt kulua 15 vuotta. Musiikkiopisto-opetus on tällä tavoin monin paikoin voinut säilyä varsin perinteisenä ja totutun kaltaisena. Toisaalta muutoksen myötä on voinut tapahtua eriytymistä käytänteissä eri musiikkiopistojen välillä tai jopa musiikkiopistojen sisällä. On kuitenkin ymmärrettävää, että suuret muutokset voivat ottaa aikaa vaikuttaakseen kokonaisvaltaisesti.

Luukkainen kyseenalaistaa perinteisen opetuksen kykyä opettaa ongelmanratkaisutaitoja toimintaympäristössä, jossa opettaja häärii aktiivisena valmistelujen ja opetustehtävien äärellä samaan aikaan kun oppilaan tehtäväksi jää lähinnä toteuttaa valmiiksi suunniteltuja ja ohjeistettuja tehtäviä. Tällaisessa tehtäväorientoituneessa oppimisilmapiirissä oppilaan luovuus sivuutetaan ja hänen annetaan ymmärtää, että työmme ohjeistaminen on aina jonkun muun tehtävä. Tällainen työskentelymalli ohjaa pinnallisen oppimisen äärelle. (Luukkainen 1998, 36.)

Luukkaisen mukaan ongelmanratkaisukyky kehittyy paremmin oppilaan yrittäessä ymmärtää maailmaa itse ja refleктоimalla työskentelyään muiden ihmisten tarjoaman ohjauksen ja tuen saattamana (Luukkainen 1998, 36). Hän näkee vastuun siirtämisen

oppilaalle olevan hyväksi oppilaan itseohjautuvuuden ja riskinsietokyvyn kannalta (Luukkainen 1998, 20). Tutkivan oppimisen mukainen työskentelymalli kieltämättä aktivoi oppilasta, mutta motivaation kehittymisen ja kannattelun kannalta vielä keskeiseksi seikaksi saattaa muodostua myös oppilaan omakohtaisuuden kokemus, kuten tutkimus- ja kehittämisprojektissani tulee käymään ilmi.

Motivaatiopsykologiaan liittyviin kirjallisuuslähteisiin tutustuessani päädyin pian pohtimaan, voiko oppilaan kannalta tavoitteenasettelun omakohtaisuudella tai ulkokohtaisuudella olla yhteys sisäisen tai ulkoisen motivaation kehittymiselle. Toisaalta tavoitteenasetteluun saattaa liittyä monia kiperiä ja tapauskohtaisesti harkittavia kysymyksiä riittävästä tuen ja autonomian määrästä. Itsemääräämisteorian kautta sisäiseen motivaatioon liittyvä autonomia edustaa yksilön mahdollisuutta vaikuttaa omaan elämään ja oppimiseen, joten missä määrin opettajan tulisi kunnioittaa kunkin yksittäisen oppilaan autonomiaa ryhmäopetuksessa?

Tunnekokemuksista musiikillisen opetustoiminnan yhteydessä kirjoittaa Suvi Saarikallio artikkelissaan Musiikki on kokemuslaji (2013). Hänen mukaansa musiikillisessa toiminnassa on läsnä sekä opettajan että oppilaan henkilökohtaiset tunnekokemukset, jotka liittyvät syvästi minuuteen ja identiteettiin (Saarikallio 2013, 37). Juuri tämän kaltaista henkilökohtaisen musiikkikokemuksen syvyyttä opettajan olisi syytä ymmärtää, kun erilaisen tunnekokemuksen omaavat henkilöt kohtaavat opetustyössä (Saarikallio 2013, 40).

Tätä taustaa vasten voisi olla ymmärrettävää, jos liian abstraktiksi tai teoreettiseksi koettu aihevalinta sivuuttaisi oppilaan oman kokemuspäivän ja jäisi yhdistymättä tunnetasolla mihinkään. Mieleeni tulee, että abstraktia asiaa voikin aluksi pyrkiä lähestymään esimerkiksi jollain kokemuksellisella, tunteita ja ihmisiä yhdistävällä tavalla. Mielestäni olisikin hienoa, jos musiikin hahmotusaineilla voitaisiin nähdä yhä kasvavassa määrin erilaisia ihmisiä yhteen tuova rooli.

Anttila ja Juvonen katsovat, että taidemusiikin marginalisoiduttua monikulttuurisessa ja yksilöllisyyttä korostavassa globaalissa maailmassa tärkeää olisi kasvattaa erilaisia musiikkikulttuureita kohtaan avoimesti, mutta kriittisesti suhtautuvia yksilöitä. Heidän mukaansa lasten ja nuorten omat kokemukset musiikin parissa toimivat tärkeinä lähtökohdina opetukselle ja oppilaiden oman kokemuspäivän kautta on hyvä lähteä laajentamaan

ymmärrystä erilaisia musiikinlajeja kohtaan laajentaen samalla omaa musiikillista maailmankuvaa. (Anttila ja Juvonen 2002, 7–8.)

Anttilan ja Juvosen mukaan taiteiden moninaisuus haastaa uudenlaiseen suhtautumiseen (Anttila ja Juvonen 2002, 12). Nähdäkseni myös musiikkiopisto-opetuksen kentällä on edessä tietoinen valinta, edistetäänkö tehdyillä valinnoilla aidosti alan kehitystä ja oppilaiden henkistä hyvinvointia? Anttila ja Juvonen nostavat esiin entisaikojen musiikkikasvatuksellisia päämääriä, joita ovat voineet olla vaikeasti määriteltävät arvot kuten hyvyys tai jalostavuus (Anttila ja Juvonen 2002, 12–13), jotka väistämättä herättävät miinussa mielle yhtymiä menneisyyden makuteorioihin ja entisaikojen esteettisillä näkemyksillä ehostettuihin ennakkoluuloihin.

Anttila ja Juvonen muistuttavat, että eri musiikinlajeja arvioidessa tulisi huomioida niiden erilaiset tavoitteet, lähtökohdat ja kontekstit (Anttila ja Juvonen 2002, 14). Eri musiikkityylien voidaan näin ollen tulkita edustavan erilaista estetiikkaa. Kun koulumaailmassa voidaan pyrkiä kehittämään oppilaiden medialukutaitoa ja kriittistä asennetta, voisiko musiikinlajien erilaisuutta pyrkiä ymmärtämään hieman saman suuntaisella asenteella? Laajan taidekäsityksen voidaan nähdä tähtäävän yhteyksien ja laajempien kokonaisuuksien hahmottamiseen ja yhdistämiseen yksilön kokemusmaailman kanssa (Anttila ja Juvonen 2002, 16).

Anttila ja Juvonen korostavat myös kunnioitusta toisen ihmisen kokemus- ja merkitysmaailmaa kohtaan. He näkevät elämyksellisyyden ja kokemuksellisuuden taidekasvatuksen perustana estetiikan ulkoisten tarkastelukriteereiden sijaan (Anttila ja Juvonen 2002, 16). Tekeminen nousee praksiallisessa musiikkikäsityksessä keskiöön suorituskeskeisyyden ja ”oikean vastauksen” antamisen sijaan. Musiikin tekeminen ja kuunteleminen ovat myös tulkittavissa musiikillisen toiminnan ilmentymiksi. (Anttila ja Juvonen 2002, 22.) Jälleen praksiallisen musiikkikäsityksenkin mukaan nousee esiin huomio, jonka mukaan olisi tärkeää keskittää huomiota ja energiaa nimenomaan tekemisen ohjaamista kohti.

Mielestäni esteettinen tarkastelu oikealla tavalla käytettynä avaa musiikinlajien merkityksiä. Näin tehtäessä on kuitenkin syytä pitää mielessä konteksti eli eri musiikkityylejä ei liene mahdollista ymmärtää käyttäen täysin yhdenmukaisia esteettisiä näkökulmia. Myöskään pelkän elämyksellisyyden tai kokemuksellisuuden korostaminen ei välttä-

mättä automaattisesti tarkoita kunnioittavaa asennetta toisen ihmisen kokemuspäiriä kohtaan, jos kokemuksia ei osata pitää tasa-arvoisina suhteutettuna toisiinsa. Nähdäkseni teoreettinen tieto tai esteettiset näkökulmat perustuvat alun perin ihmisten kokemuksille ja niitä on voitava kyseenalaistaa, jotta niistäkin voi kehittyä yhä enemmän erilaisia kokemuksia kunnioittavia teoreettisia malleja ja selityksiä, joista kukin avaa monimutkaisiin tarkastelun kohteisiin aina hieman erilaisen näkökulman.

Anttila ja Juvonen kertovat tunnettujen musiikkikasvattajien olevan kuitenkin yhtä mieltä siitä, että musiikinopetus kuuluu kaikille. On kuitenkin tärkeä huomata, että musiikinopettajan käsityksillä ja suhtautumisella musiikkiin on voimakas vaikutus opetuksen sisältöön. Heidän mukaansa praksiallinen musiikkikäsitys painottaa suvaitsevaista asennetta musiikin moninaisuutta kohtaan. Siitä näkökulmasta korostuu nimenomaan vastaanottajan kokemuspäiriin vaikutus suhteessa taideobjektiin, kuten musiikkikappale. (Anttila ja Juvonen 2002, 20–21.)

On ymmärrettävää, että vähättelevä tai sellaiseksi koettu asenne muita musiikkikulttuureita tai muita kokemuksia kohtaan menee helposti syvälle ihmisten tunteisiin, kun huomioidaan esimerkiksi musiikillisen maailmankuvan laaja-alainen merkitys kunkin henkilön minäkuvan kannalta. Niin praksiallista kuin esteettistäkin näkökulmaa on mahdollista käyttää lyömäaseena, mikäli niitä käytetään väärin vallankäytöllisin perustein. Tällöin ihmisten välinen kohtaaminen ei pääse tapahtumaan aidosti kuuntelevassa, kunnioittavassa ja myötäelävässä hengessä.

Anttila ja Juvonen kertovat edelleen musiikkimakuun liittyen, että yksilön musiikkimaun voidaan katsoa heijastavan pitkälti tämän musiikillista maailmankuvaa. Musiikkimaun voidaan katsoa muotoutuvan, kun henkilö suodattaa musiikillista informaatiota musiikkiskeemojen kautta ja muodostaa sitä kautta käsityksiä miellelyhtymiin perustuen. Anttila ja Juvonen toteavatkin, että yksimielisyyttä ei liene siitä, onko musiikkimaku yksilön valinta vai kulttuurillinen tuotos. (Anttila ja Juvonen 2002, 43–44.) Itse olisin taipuvainen kallistumaan sille kannalle, että musiikkimaku tuskin lienee puhtaasti yksilöllisesti tai kulttuurillisesti rakentunut, vaan maku pikemminkin muodostuu tyypillisimmin edellä mainittujen seikkojen yhteisvaikutuksesta.

Saman suuntaisiin päätelmiin ovat päätyneet myös Hakkarainen, Lonka ja Lipponen todetessaan, että ihmiset rakentavat identiteettiään osallistumalla kulttuuriin. Heidän mukaansa eri kulttuureissa vallitsevat kulttuuri-identiteetit rakentuvat monista tarinoista.

Heidän näkemyksensä mukaan roolin hakeminen yhteisön jäsenenä määrittää identiteettiä yksilön tulkitessa muuttuvia kulttuurisia malleja rakentaen samalla minuuttaan suhteessa kulttuurisen toiminnan tarjoamiin mahdollisuuksiin ja rajoituksiin. (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 219–222.) Ihmisen mieli ei ole täysin ymmärrettävissä suljettuna, kulttuurista irrallisena järjestelmänä. On kuitenkin huomioitava, että kulttuurin herättämät ajatukset ja tunteet tapahtuvat ihmisen mielen sisällä ja ovat hänen omiaan, vaikka kulttuurituote niihin vaikuttaisikin. (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 241–242.)

Erilaiset tunteet ohjaavat ihmisen käyttäytymistä. Vihaan ja pelkoon liittyy taistelu- ja pako-hormonit adrenaliini ja noradrenaliini. Voimakkaat negatiiviset tunteet eivät yleensä palvele oppimistilannetta toisin kuin lievemmin negatiiviset tai positiiviset tunteet, jos niiden suhde on tasapainossa. (Madsen ja Egidius 1976, 23–27.) Tunteet nähdään nykyisin kuitenkin jo laajemmassa merkityksessä kuin pelkästään älyn häiriötekijöinä. Tunteiden valjastaminen toiminnan aikaansaamiseksi sekä aidon innoituksen parissa työskentely edistävät niin opettajan kuin oppilaankin kehitystä (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 210–211). Kun oppimistilanteessa tuetaan ongelmanratkaisua oppilaan kiinnostuksenkohteiden alueella ja ruokitaan tekemiseen liittyvää merkityksellisyyden tunnetta itseä kuunnellen, tukee se oppimisen autonomian kehitystä (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 201).

Tietyllä tapaa henkilökohtainen omakohtaisuus ja siihen liittyvä oman arvon tunto sekä yksilöiden kunnioittava ja kuunteleva kanssakäyminen mahdollistaa siis syvän ja merkityksellisen kohtaamisen tilan. Uudet oppimiseen liittyvät ajattelutavat paitsi kohdistavat uusia odotuksia oppilaita kohtaan, myös pyrkivät huomioimaan oppilaan kokonaisvaltaisena ja kehittyvänä yksilönä. Lähestymistapa, jossa kaikki tekevät samaan aikaan samoja asioita, ei tue identiteetin tai merkitysten rakentumista ihanteellisella tavalla. (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 323.)

Mitä oppimiseen tulee, Hakkarainen, Lonka ja Lipponen toteavat pohdiskelun vailla kokemuksellisuutta olevan kuivaa ja kokemuksellisuuden vailla pohdiskelua olevan tyhjää. Heidän mukaansa ”Aktiivinen ajattelu ja oman sisäisen voiman löytäminen luovat syvimät ilmoit kokemukset.” (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 215.) Anttila ja Juvonen huomauttavat myös, että ihmisen kasvussa ajankohtaisten kasvutarpeiden tyydyttämisen voidaan katsoa tukevan yksilön eheyden tunnetta (Anttila ja Juvonen 2002, 136).

Kaikki tämä huomioon ottaen koen taipuvaisuutta päätelmään, jonka mukaan omakohmainen elementti lisättyä tavoitteenasetteluun voi kehittää oppilaan taitojen lisäksi tukea hänen hiljalleen rakentuvaa identiteettiään. Jatkuva yksittäisten oppilaiden makujen ja mieltymysten mukaan meneminen vaikuttaa kuitenkin varsin monimutkaiselta ryhmätöinnin ohjaajan näkökulmasta katsottuna. Jonkinlainen kultainen keskitie tähänkin asiaan lienee silti löydettävissä.

2.3 Kompetenssi

Kompetenssi edustaa kyvykkyyden tunnetta. Tiedonkäsityksen muutos on laajentanut ymmärrystä niitä keinoja kohtaan, joiden avulla kyvykkyyttä on mahdollista kasvattaa. Kyvykkyyden tunteeseen voivat kuitenkin vaikuttaa monet ulkoiset ja sisäiset seikat. Olen silti siinä käsityksessä, että perinteisesti oppimisen keskeisimpänä tavoitteena on nähty ennen kaikkea tiedon ja osaamisen kartuttaminen, minkä johdosta koen että opetuksessa on pitkään ollut keskeisenä pyrkimyksenä kompetenssin kasvattamisen kannalta hyväksi koettujen keinojen löytäminen.

Käsitykseni kompetenssista on se, että yhtenäisten tiedollisten oppisisältöjen on saatettu ainakin jossain määrin ajatella yhtenäistävänä ja tasa-arvoistavana elementtinä, mikä on mielestäni arvokas ja kunnioitettava tavoite sinänsä. Kokemukseni perusteella tämän kaltaisilla perinteikkäillä keinoilla ja on mahdollista saavuttaa aina jonkin verran yhdenmukaisuutta oppilasryhmästä riippuen. Kuitenkin ympäristön ja odotusten muuttuessa opetusta kohtaan saattaa samalla kasvaa paine uusien lähestymistapojen kokeilemisestä ja löytämistä kohtaan.

Toisinaan tasavertaiselta tuntuvan tiedon tarjoilun hyvä tarkoitus voi alkaa kääntymään itseään vastaan, mikäli oppilaat eivät esimerkiksi koe tulevansa riittävästi huomioiduksi ryhmätilanteessa. Oppilaat voivat esimerkiksi kokea, että heidän tunteensa tai mielipiteensä sivuutetaan muiden asioiden tärkeyteen tai kiireeseen vedoten. Mitä jos voisimme hyväksyä myös sen tosiasian, että kaikista oppilaista ei kyetä kaikissa olosuhteissa tuottamaan toistensa kopioita ainoastaan annostelemalla heille tietoa tasaisella mitalla?

Vaikka opettajana olisin jäsentänyt tietoa omasta mielestäni kuinka sopiviksi ja mielenkiintoisiksi kokonaisuuksiksi hyvänsä, tämä opettajan tekemä huolellinen valmistelu ei

välttämättä lainkaan riitä edistämään oppilaan aktivoimista oppitunneilla. Siksi koin tärkeänä kokeilla itselleni uudenlaista lähestymistapaa opettamiseen tutkivan oppimisen menetelmää apuna käyttäen. Tutustuessani tutkivaan oppimiseen törmäsin toistuvasti metakognition ja flow:n käsitteisiin. Seuraavaksi avaan tarkemmin metakognition ja flow:n käsitteitä, jotka nousivat esiin useasti kompetenssin yhteydessä.

2.3.1 Metakognitio

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen kertovat edelleen, että opitun asian syvällistä ymmärrystä on mahdollista edistää metakognitiivisia taitoja kehittämällä. Metakognitiivisesti taitava tiedostaa omia ajattelun toimintojaan ja pystyy sen avulla ohjaamaan toimintaa ja ajatteluaan mielekkäämpään suuntaan. Myös itsearviointi on osa tätä kokonaisuutta, sillä itsereflektion avulla ihmisen on mahdollista suunnitella ajattelun ja ongelmanratkaisun prosessejaan ikään kuin ulkoa päin. (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 233–234.)

Metakognitiiviset taidot ovat monipuolisesti kytköksissä taitavan ajattelun taitoihin ja metakognitiivisten taitojen voidaan katsoa edistävän myös viisautta siinä mielessä, kuin se nykyään määritellään. Toisin sanottuna ihminen hahmottaa niiden avulla paremmin omat tietonsa sekä sen mitä hänen olisi vielä mahdollista sen lisäksi tietää. Metakognitio mahdollistaa myös laaja-alaisemman siirtovaikutuksen eli opittua voi olla mahdollista hyödyntää helpommin useassa eri kontekstissa. (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 234.) Tällöin opiskelun tavoitteena eivät ole ainoastaan yhteen oppiaineeseen yhdistettävät tiedolliset sisällöt, vaan myös yleisemmällä tasolla hyödylliset oppimisen taidot.

Metakognitio mahdollistaa itseohjautuvuuden, mutta metakognition kehittämiseen oppilas tarvitsee sosiaalista ohjausta. Esimerkiksi aikuisen auttaessa tarkentavien kysymysten avulla lasta piirtämään tarkemmin, voivat aikuisen esittämät kysymykset toimia eräänlaisena metakognitiivisen toiminnan mallina, jota lapsi voi myöhemmin myös itse oppia käyttämään hyödyksi. (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 235–237.) Tämän esimerkin mukaan toimittaessa ajattelun taitojen edistäminen ei siis automaattisesti edellytä tiettyä ikää osallistujalta tai aina edes mainittavaa erikoisosaamista toiminnan ohjaajalta.

Aikuisen tarkentavat kysymykset edellisen esimerkin kohdalla saattoivat viestiä lapselle myös sitä, että aikuinen on aidosti kiinnostunut lapsen toiminnasta. Olen aiemmin ollut

siinä käsityksessä, että oppilaan oppimisen kannalta olisi merkityksellistä, että opettaja osoittaisi olevansa kiinnostunut oppilaan oppimisesta. Tämä omaamani ennakkokäsitys on jättänyt kuitenkin runsaasti tulkinnanvaraa sen suhteen, mihin opettajan huomio oppimisessa kiinnittyy.

Mikäli oppimisen tavoitteet painottuvat voimakkaasti oppituntien tiedolliseen sisältöön, voi opettajan kiinnostus alkaa kohdistua tiedollisten oppisisältöjen omaksumisessa määrälliseen lopputulokseen, mikä saattaa samalla tapahtua oppimisen strategioiden kehittämisen kustannuksella. Sen sijaan että opettaja osoittaisi kiinnostusta oppilaan oppimista kohtaan, voisi opettaja kohdistaa kiinnostustaan esimerkiksi oppilaan oppimisen strategioita kohtaan. Tällöin oppimiseen osallisten huomio voi kiinnittyä oppimisen kannalta mielekkäisiin oppimisen taktiikoihin ja sitä kautta saavutettavaan laaja-alaisesti sovellettavissa olevaan kyvykkyyteen.

2.3.2 Flow-tila

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen nostavat esiin myös Mihail Csikszentmihalyin lanseeraaman virtauksen eli flow:n käsitteen. He näkevät oppimiskäsitysten laajentumisen tiedonhausta kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen edistämiseksi sekä flow-tilan eräänlaisena huippuelämyksenä, joka voi edistää ihmisen kehitystä. (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 193–194.)

Flow-tilaa kuvataan usein erittäin palkitsevana olotilana, jossa ihminen voi menettää ajantajun ja kokea olevansa kykenevä. Flow yhdistetään muun muassa älyllisiin ponnistuksiin. (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 194–195.) Flow-tilan muodostumiseksi haasteilta vaaditaan sopivan korkeaa tasoa; Liasta haasteesta voi koitua ahdistuksen tunteita ja liian vähästä haasteesta tiedetään seuraavan muun muassa ikävystymistä ja apatiaa, mutta myös liika ulkoinen säätely ja paineet voivat olla uhkia flow-tilan saavuttamiselle (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 200).

Uhkana flow:n muodostumiselle voi olla myös liika itsekriittisyys (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 199). Vertailu suoriutumisesta suhteessa toisiin sekä rangaistuksen pelko voivat viedä oppijalta uskon hänen omiin kykyihinsä (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 203). Myös muut negatiiviset ajatusmallit, negatiiviset uskomukset omista kyvyistä sekä tekosyiden kehittäminen voivat osoittautua ongelmalliseksi flow-tilan kehittymisen kannalta (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 206–207). Oikean vastauksen

puuttumiseen tulisi suhtautua suopeasti, oppilaan olisi hyvä kokea voivansa vaikuttaa asioiden etenemiseen ja synnynnäisten ominaisuuksien korostamisesta tulisi päästä eroon (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 207).

Strategiaa voi joutua vaihtamaan tai onnistumiseen voi olla eri reittejä, mikä kysyy oppijalta luovaa otetta (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 212). Liaksi tehtäväsuuntautuneessa oppimisen kulttuurissa oppilas voi näennäisesti suoriutua hyvin, mutta omaa itseä kannattaisi kuunnella tai muuten seurauksena voi ilmetä suorituskeskeisyyttä, ahdistuneisuutta tai vetäytyneisyyttä (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 202). Oppiminen vaatii myös työtä, mutta sen ei ole pakko läheskään aina tuntua siltä (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 207).

2.4 Myötätunto ja hyväntahtoisuus

Tässä luvussa kerron myötätunnosta ja hyväntekemisestä, joita voidaan tarkastella yhtenä ulottuvuutena autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden rinnalla. Avaan näitä käsitteitä ja reflektoin niiden suhdetta kokemuksiini opettajana. Löysin myötätunnon teeman Frank Martelan artikkelista Itseohjautuvuusteoria – Eli onnellisen elämän kolme keskeistä tekijää (2014). Syvennän tietämystä aiheesta Anne Birgitta Pessin, Frank Martelan ja Miia Paakkasen toimittaman Myötätunnon mullistava voima -kirjan (2017) johdolla.

Martela on päätenyt pitämään Decin ja Ryanin itseohjautuvuusteoriaa kaikkein perustelluimpana näkemyksenä onnellisuuden perusteista. Hän nimeää kyvykkyyden, yhteisöllisyyden ja omaehtoisuuden psykologisiksi perustarpeiksi ja että ne ovat ihmisen hyvinvoinnin kannalta välttämättömiä. Ihmiset tavoittelevat täten määrätietoisesti itselleen merkityksellistä elämää. Myös Martela mainitsee flow-tilan erittäin palkitsevana kompetenssiin liittyvänä ilmiönä. Artikkelin jälkikirjoituksessa Martela kertoo, että hyväntahtoisuus on ollut hänellä parhaillaan tutkimustyön alla oleva ehdotus neljänneksi perustarpeeksi. (Martela, 2014.)

Artikkelissaan Myötätuntoista ihmistä ja työelämää etsimässä Pessi ja Martela määrittelevät puhtaalle toisen auttamisen tahdon motiiville perustuvan myötätunnon olevan kykyä havainnoida toisen tunnetiloja, kokea sympatiata ja toimia toisen hyväksi. Teot erottavat myötätunnon empatiasta, joka puolestaan on tekoja vailla oleva tunne. Empatian heikkouksia ovat tiettyjen ihmisten suosiminen tunneyhteyden perusteella, empatiaa voi

olla liikaa tai se voi uuvuttaa tai sumentaa päättelykykyä. Myötätunnon uupumisen vastareaktiona saattaa esiintyä välinpitämättömyyttä. Empatia mahdollistaa myös manipuloimisen, jolloin manipuloijan omat tarkoitusperät ohittavat toisen ihmisen tarpeet (Pessi ja Martela 2017, 14–16).

Pessi ja Martela puhuvatkin ihmiskuvan meneillään olevasta murroksesta myötätuntoisuutta kohti. Tutkimuksissa on havaittu myötätunnon vaikuttavan positiivisella tavalla terveyteen, tyytyväisyyteen, kognitiiviseen kyvykkyyteen ja sosiaaliseen tukeen. Eräissä tutkimuksissa on voitu myös havaita myötätunnon olevan yhteydessä muun muassa työn imuun ja innovoivuuteen. Negatiivisena vaikutuksena tutkimuksissa on tullut ilmi myös myötätuntuupumusta (Pessi ja Martela 2017, 21–23.) Tätä ilmiötä kuvataan tarkemmin Anna Martta Seppäsen ja Sari Kuuselan artikkelissa Myötätunto asiakaskohtaamisissa.

Vaikka myötätuntoon liittyvän auttamisen tavoitteen voidaan katsoa palvelevan myös asiakaskohtaamisten kontekstia, on myötätuntuupumus silti mahdollista. Myötätuntuupumuksessa työn merkityksellisyys on tallella toisin kuin työuupumuksessa. Keinoja myötätuntuupumuksen välttämiseksi ovat asiasta puhuminen, asian tiedostaminen, emotionaalisten hallintakeinojen käyttäminen, työtehtävien priorisointi sekä työkuorman vähentäminen. Myötätunto saattaa myös koetella rajoja ja normeja sekä osoittaa kehityskohteita, mikä saattaa johtaa toiminnan uudistamiseen. (Seppänen ja Kuusela 2017, 230–233.)

Myötätunto itseä ja toisia kohtaan voi luoda psykologisesti turvallista ilmapiiriä, mikä puolestaan edistää luovuutta, toteavat puolestaan Catarina Ahlvik ja Miia Paakkanen artikkelissaan Itsemyötätuntoa työelämäään. He toteavat myös itsemyötätunnon avulla voivan olla mahdollista hallita tunteita mieltä kuohuttavien tilanteiden keskellä. Pohjimmiltaan kyseessä voi olla positiivinen ja yhdistävä jaetun ihmisyyden kokemus. (Ahlvik ja Paakkanen 2017, 161–162.)

Myötätuntoa kasvatuksellisesta näkökulmasta valottavat Lotta Uusitalo-Malmivaara ja Kaisa Vuorinen artikkelissaan Vahva luonne on myötätuntoinen. He kertovat, kuinka perinteinen psykologia on ollut kovin patologiakeskeistä ja keskittynyt ongelmien ratkaisuun vasta niiden ilmettyä. Lisääntyvän pahoinvoinnin herätettyä kysymyksiä hyvinvoinnin lisäämisen keinoista syntyi perinteisen psykologian vastapainoksi uudempi, positiivinen psykologia 2000-luvun alussa. Alkoi syntyä hyvinvointiteorioita, joita kaikkia yhdistävät

merkityksellisyyden, yhteenkuuluvuuden ja positiivisen toiminnan teemat. (Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen 2017, 184–185.)

Opettajan työnkuvan nähdään samaan aikaan laajentuneen useilla luokka-asteilla (Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen 2017, 183). Mielestäni tunnetaitoja kuuluisi koululuokkien lisäksi nykyisin opettaa puolestaan aivan kaikille. Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen mukaan sovussa eläminen kyllä edellyttää kykyä nähdä asiat toisen ihmisen perspektiivistä (Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen 2017, 183). He kertovat myötätunnon luovan turvallisuutta ja edistävän oppimista, jolloin opettajan toimia myötätunnon esimerkkinä (Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen 2017, 193). Tämä on mielestäni jälleen yksi muistutus siitä, että opettajan asemassa on erittäin tärkeää muistaa toimivansa myös itse esimerkkinä muille.

3 Muuttuva opettajuus

Perinteinen opetus on pyrkinyt toimimaan yhteen suuntaan opettajalta oppilaalle tietoa välittäen. Myös World Wide Web on toiminut alun alkaen varsin yksisuuntaisesti eli informaatiota lähinnä pyrittiin säilömään ja välittämään eteenpäin. Yksisuuntaisesti välitetyn sisällön kannalta huomionarvoista kuitenkin on, miten kontrolloidulla tavalla yksisuuntaisesti välitetty sisältö rakentuu. (Korhonen 2019.)

2000-luvun puolivälissä yleistyneiden sosiaalisen median, Wikipedian ja videopalveluiden yleistyttyä miltei kuka tahansa kykenee luomaan omaa sisältöä verkkoon ja viestimään toisille verkon välityksellä, mikä on merkinnyt suurta muutosta yksisuuntaisesta tiedonvälityksestä vuorovaikutteisuuden suuntaan. (Korhonen 2019.) Näkisinkin vuorovaikutteisuuden olevan vaikuttamassa jo voimakkaasti opetuksen menettelyihin.

Nyt meneillään oleva vaihe tulee vapauttamaan meitä yhä enemmän ajan ja paikan saanelemasta tavasta tehdä asioita. Esimerkiksi 5G-verkon saatavuus ja tekoälyn mahdollisuudet voivat tulevaisuudessa mullistaa opetuksen. Oppilaan valinnanvapauden on mahdollista kasvaa ja opettaja voi palvella oppilasta hänen tarvitsemissaan asioissa, mikä mahdollistaa käänteisen oppimisen eli täysin oppilaan tarpeisiin ja tavoitteisiin perustuvan lähestymistavan. (Korhonen 2019.)

On kuitenkin tärkeää huomata, mitkä ovat oppilaan todelliset tarpeet; En koe realistiseksi aina olettaa jokaiselta välitöntä itseohjautuvuutta kaikissa tilanteissa. Sen sijaan koen realistisempaa pikemminkin pyrkiä rakentamaan sellaisia olosuhteita, joissa henkilön itseohjautuvuuden kehittyminen tulee mahdolliseksi. Opinnäytetyössäni olenkin pyrkinyt hahmottamaan näitä olosuhteita itsemääräämisteorian kautta.

Pyrkiessäni hahmottamaan Decin ja Ryanin itsemääräämisteorian soveltamistapoja käytännön työelämän näkökulmasta sain havaita, että kyseisen teorian oppeja pyritään soveltamaan jo verrattain laajalti monella ammattialalla. Esimerkiksi yrittäessäni hahmottaa motivaatiota tavoitteenasettelun näkökulmasta esiin nousi viimeaikaisia johtajuuteen ja urheiluvalmennukseen liittyviä opinnäytetöitä, joissa sivuttiin Decin ja Ryanin itsemääräämisteorioita tai siihen liitettyjä termejä, kuten kompetenssi ja yhteenkuuluvuus. Esimerkkeinä tällaisista opinnäytetöistä mainittakoon Cecilia Laakson Tavoitteenasettelu valmentamisen ja johtamisen työkaluna – kohdelaji ringette (Laakso 2016, 14) sekä Timo Kajamiehen Työelämälähtöisyys musiikin hahmottamisen opetuksessa – Uuden opetusmallin suuntaviivat Turun konservatorion ammatillisessa pop&jazz -koulutuksessa (Kajamies 2020, 17–18).

Kun ensivaikutelmani on, että Decin ja Ryanin itsemääräämisteorioita pyritäänkin jo aktiivisesti soveltamaan usealla eri työelämän saralla, niin seuraavaksi halusin pureutua tarkemmin siihen, kuinka tätä teoriaa on katsottu voitavan näillä aloilla hyödyntää. Tarkastelen tätä ilmiötä ensin viestinnän näkökulmasta, sitten yleisemmin työelämän esimerkkien kautta ja lopuksi vielä koulutuksellisesta näkökulmasta, tuoden jokaiseen teemaan mukaan myös hieman omakohtaista pohdintaani.

3.1 Itsemääräämisteorioita viestinnän näkökulmasta

Tuon viestinnän näkökulman mukaan opinnäytetyöhöni, sillä esimerkiksi opettajan harjoittamalla puhettavalla voidaan nähdä keskeinen rooli pyrittäessä luomaan psykologisesti turvallista ilmapiiriä. Pessin ja Martelan mukaan viestinnän tavalla on todettu olevan vaikutusta tunnekulttuuriin, joten ei ole yhdentekevää millaista tunnekulttuuria viestinnälämme rakennamme. Esimerkiksi muutostarpeen tulee olla perusteltu ja siitä on viestitävä selkeästi, jotta välttyään epäoikeudenmukaisuuden tunteilta. (Pessi ja Martela 2017, 13–14.) Nähdäkseni on hyvin ymmärrettävää, että epäselviksi koetut tavoitteet

voivat aiheuttaa ihmisissä erilaisia epämukavia tuntemuksia. Jo tämä esimerkki puolustaa sitä näkemystä, että opettajalla voidaan nähdä keskeisen tärkeä rooli myönteisen opiskeluilmapiiirin luomisessa.

Seuraavaksi esittelen ajatuksia Frank Martelan tekstiin Joulu vs. koronavirus – Miten viranomaisen tulisi viestiä joulua koskevista rajoituksista omaehtoista motivaatiota vahvistavalla tavalla? (2020) perustuen. Hän kuvailee itsemääräämisteorian mukaisten psykologisten perustarpeiden tukemiseen pohjautuvan viestinnän ominaisuuksia sekä esittelee niihin perustuvia kolmeatoista viestintäperiaatetta.

Kokemusta autonomiasta on mahdollista vahvistaa, mikäli viestinnän avulla kyetään perustelemaan annetut ohjeet selkeästi sekä selittämään ohjeiden taustalla vallitsevat syyt. Luottamuksen osoitus ja vastuuntuntoon vetoaminen voivat vahvistaa ihmisen halua käyttäytyä vastuullisella ja luottamuksen arvoisella tavalla. On syytä välttää pakon ja määrällin ilmauksia sekä suosia mahdollisuuksia esitteleviä, informatiivisia tai neutraaleja ilmaisuja. Myös arvoihin ja päämääriin vetoaminen voi vahvistaa tahtoa toimia halutulla tavalla. Selkeiden sääntöjen puitteissa on hyvä esitellä myös mahdollisuudet itenäisten valintojen tekemiseen. (Martela 2020.)

Voisin kuvitella, että jo edellä mainittujen viestintäperiaatteiden käyttöön ottaminen vaatisi uuden menettelytavan ollessa kyseessä paljon totuttelua ja harjoitusta. Toisaalta nämä juuri mainitut periaatteet tuovat mieleeni jo aiemmin mainitun kunnioittavan kohtaamisen, joten itsemääräämisteorialle perustuvien viestintäperiaatteiden soveltaminen käytännön opetustyöhön lienee tästäkin näkökulmasta hyvin perusteltua. En kuitenkaan tietoisesti sisällyttänyt näitä keinoja tutkivan oppimisen kokeiluihini, sillä niiden tiimellyksessä kului huomattava määrä energiaa jo pelkästään uuden menetelmän kokeiluun ja sisäistämiseen.

Martela jatkaa, että kompetenssin kokemusta on mahdollista vahvistaa selkeiden ohjeiden, odotusten ja päämäärien avulla (Martela 2020). Nämä olisi siis nähdäkseni hyvä tehdä selväksi jo oppituntien alkuvaiheessa sekä jatkuvasti läpi lukuvuoden oppimisprosessin vaiheita seuraten. Myös jatkuva, rakentava palaute sekä käytännön keinoihin ohjaava tuki ovat kompetenssia vahvistavia seikkoja, mitkä on mahdollista huomioida myös viestinnässä (Martela 2020). Näihin kompetenssia vahvistaviin seikkoihin tutkivaan op-

pimiseen liittyvä ohjaava opettajuus soveltuukin mielestäni erinomaisesti, sillä pitkäjänteisen oppimisprosessin ohjaaminen mielestäni sinänsä jo edellyttää prosessin vaiheiden jatkuvaa seuraamista ja arvioimista.

Yhteisöllisyyden kokemusta on puolestaan mahdollista vahvistaa esimerkiksi osoittamalla huomiota kaikkien näkökulmia, tilanteita tai tunteita kohtaan. Myötätunto, yhteisen identiteetin rakentaminen, luottamuksen ilmapiirin luominen avoimuuden avulla sekä vetoaminen ihmisten haluun auttaa luovat myös yhteisöllisyyden tunnetta. Viestintää voi myös pyrkiä delegoimaan eteenpäin eri ryhmien sisällä luotettujen henkilöiden avulla. (Martela 2020.) Tältä pohjalta uskaltaisin olettaa, että psykologisesti ja sosiaalisesti turvalliseksi koettu ilmapiiri sekä yhdessä muodostetut tai yhteisiksi koetut tavoitteet voivat vahvistaa juuri yhteenkuuluvuuden tunteita oppimistilanteessa.

Covid-pandemian ja etäopetuksen keskellä pohdin myös, kuinka salliessani toisinaan vapaan ja rentoutuneen keskustelun luokkatilanteissa olen saattanut sallia mahdollisuuden oppilaille ja itselleni tutustua toinen toisiimme, mikä on osaltaan saattanut vahvistaa joidenkin osalta esimerkiksi merkityksellisyyden tai keskinäisen luottamuksen kokemusta. Nähdäkseni sopivasti ajoitettu ja rentouttava ”small talk” vaikuttaa erinomaiselta tavalta viestiä kiinnostusta ja välittämistä toisia ihmisiä kohtaan sekä tutustua ja rakentaa luottamusta ihmisten välille. Etäopetuksen tiimellyksessä puolestaan olen saanut usein huomata, miten haastavaksi olen kokenut tällaisessa uudessa tilanteessa kuuntelevan ja läsnä olevan opettajuuden. Psykologisesti turvalliseksi koetun ilmapiirin luomiseen etäopetuksessa soisinkin löytäväni toimivaksi koettuja käytänteitä.

Millaista viestintää voisi olla mahdollista harjoittaa opettajana myötätunnon näkökulmasta? Nähdäkseni tutkimus- ja kehittämisprojektiini kuuluvan toisen oppimiskokeilun omakohtaisten aihepiirien sallimisella saatoinkin mahdollisesti antaa jonkinlaisen signaalin välittämistä oppilaille heidän kiinnostuksen kohteitaan kohtaan. Pyrkimällä viestimään mahdollisimman selkeästi tutkivan oppimisen vaiheista saatoinkin puolestaan vahvistaa oppilaiden kokemusta kompetenssista.

Koen sisäistä motivaatiota vahvistavalle, toiset ihmiset kunnioituksella huomioivalle viestintätyylille voivan olla käyttöä lukuisissa käytännön tilanteissa, opettaminen mukaan lukien. Tämän kaltaisessa viestinnässä keskeisenä pyrkimyksenä voidaan nimenomaan nähdä toisten ihmisten ulkoisen kontrolloinnin sijaan heidän sisäisen motivaationsa tu-

keminen. Martela ja Jarenko kertovat kuvatessaan kontrollin ja motivaation monimuotoisuutta, että ihmisten oletetaan myös alkavan vaatia työolosuhteilta yhä enemmän (Martela ja Jarenko 2015, 51). Nähdäkseni myös ihmisten odotukset koulutusta ja harrastuksia kohtaan voivat olla kasvussa.

Perehtyessäni itsemääräämisteoriaa käsittelevään kirjallisuuteen löysin useita työelämän oppaita ja artikkeleja lukuisten eri alojen näkökulmasta. Seuraavassa luvussa pohdin, mitä opittavaa meillä voisi olla itsemääräämisteorian valossa näistä työelämän näkökulmista. Työelämälähtöinen näkökulma voi hyödyttää opettajaa hahmottamaan keinoja sisäisen motivaation tukemiseksi, mutta yhtä lailla itsemääräämisteorian soveltamisen oppeja voisi mahdollisesti pyrkiä hyödyntämään myös musiikkiopistojen arjessa organisaatiotasolla, mikäli esimerkiksi musiikkiopistoissa haluttaisiin pyrkiä johtamaan esimerkiksi opettajien sisäistä motivaatiota. Oman pohdintani pääpainon pyrin kuitenkin säilyttämään pääasiallisesti opettajan oman toiminnan näkökulmassa.

3.2 Itsemääräämisteoriaa työelämään sovellettuna

Toimintaympäristön muutos ei rajoitu pelkästään opettajiin tai oppilaisiin, vaan se koskee myös kokonaisia musiikkiopistoja organisaatioina. Toisaalta kokemuksista itsemääräämisteorian soveltamisesta eri työelämän alueilla on löydettävissä opettajan työhön sovellettavissa olevaa tietoa. Esimerkiksi Martela ja Jarenko kuvaavat johtamisen taitoa kyvykkyyden, yhteenkuuluvuuden, vapaaehtoisuuden ja hyväntekemisen näkökulmista. Termit poikkeavat joiltain osin tässä opinnäytetyössä aikaisemmin käytetyistä, mutta niiden käyttötarkoitus on edelleen pitkälti sama: Kysymys on sisäisen motivaation vahvistamisen kannalta hyväksi koetuista käytännön keinoista.

Martelan ja Jarengon mukaan kyvykkyyden tunnetta on mahdollista johtaa selkeiden tavoitteiden avulla. Tavoitteet olisi hyvä jakaa pienempiin osa-alueisiin ja viestittää tavoitteiden etenemisestä selkeästi. Työelämän toiminta tulisi olla hyvin perusteltua ja asioita tulisi olla mahdollista priorisoida näiden perustelujen pohjalta. (Martela ja Jarenko 2015, 106.) Mainitut menettelytavat vaikuttavat ainakin jossain määrin yhteneväisiltä edellisessä luvussa mainittujen viestinnän periaatteiden kanssa.

Tavoitteiden jakaminen pienempiin osa-alueisiin on nähdäkseni sen kaltainen selkeä asia, jota opettaja voi toteuttaa omassa käytännön opetustyössään. Kun itse päämäärän ajatteleminen sijaan oppilaan tai opettajan huomio kiinnittyy ikään kuin portaisiin, joiden

kautta tavoite on saavutettavissa, voi tavoite tällä tapaa näyttäytyä saavutettavana. Seuraten välitavoitteiden edistymistä koko ajan porras portaalta voi samalla olla luontevaa toteuttaa myös toiminnan jatkuvan arvioinnin päämäärää. Kuten Martela ja Jarenko toteavat, kyvykkyyden tunnetta voidaankin tukea työn tuloksia selkeästi esiin tuovien palautejärjestelmien avulla (Martela ja Jarenko 2015, 99).

Jokaisen työntekijän osuuden huomioiminen voidaan katsoa johtamisen tehtäväksi (Martela ja Jarenko 2015, 99). Samaan tapaan ajateltuna myös jokaisen oppilaan huomioiminen voidaan katsoa opettajan tehtäväksi. Martela ja Jarenko tuovat esiin rutiinityöhön liittyvän seikan, jonka mukaan rutiini ei välttämättä motivoi vaan pikemminkin sopivat haasteet (Martela ja Jarenko 2015, 100). Voin kieltämättä kuvitella tilanteita, joihin rutiini ei sovi, mutta toisaalta joihinkin tilanteisiin ja tarpeisiin rutiini toisaalta voi olla myös hyödyksi.

Työtä selkeyttävinä keinoina Martela ja Jarenko mainitsevat peukalosäännöt ja checklistit (Martela ja Jarenko 2015, 107). Kun työhön tai oppituntityöskentelyyn luodaan struktuuria, voivat peukalosäännöt ja checklistit tuoda tilanteeseen kaivattua selkeyttä. Checklistien kohdalla kiinnittäisin kuitenkin huomiota siihen, että niiden käytön ja sisällön olisi myös hyvä olla mahdollisimman tarkasti perusteltuja ja mielekkäiksi koettuja, kun huomioidaan esimerkiksi niiden kautta mahdollistuva rutiinityön elementti.

Martelan ja Jarengon kirjassa esitellään myös sparrauskulttuuria, joka edellyttää työntekijöiltä valmentavaa asennetta toisiaan kohtaan. Suorien kyllä tai ei -vastausten sijasta tällöin suositaan vastakysymyksiä ja siirretään tällä tavalla vastuuta tekijälle. (Martela ja Jarenko 2015, 108.) Tällainen menettely voidaan katsoa hyödylliseksi työntekijöiden vapaaehtoisuuden kannalta sillä se vähentää turhaa hierarkiaa, ehkäisee vastuun vierittämistä muille, lisää työntekijän vastuuta ja kysyy tältä ongelmanratkaisukykyä (Martela ja Jarenko 2015, 72).

Omalla kohdallani olen kokenut opetustyössä mielekkääksi suosia opetuksessa myös muun muassa musiikin historiaan tai musiikkityyleihin liittyviä monitahoisia kysymyksiä, joihin ei ole olemassa yhtä ja oikeaa vastausta. Tällöin oppilaiden pohdinnat johdattavat oppituntien kulkua opettajankin kannalta mielenkiintoisiin vuoropuheluihin. En kutsuisi toimintaani tässä kontekstissa suoranaiseksi sparraukseksi, mutta jollain tasolla pystyn hahmottamaan tämän suuntaisen toimintamallin avulla saavutettavissa olevia hyötyjä opetustyön kannalta.

Martelan ja Jarengon mukaan ihminen on yksilön sijasta suhdeolo (Martela ja Jarenko 2015, 120). Siitä johtuen avoimuuteen, terveeseen kilpailuhenkeen ja tiimeihin panostaminen parantavat yhteenkuuluvuutta (Martela ja Jarenko 2015, 121–122). Tutustumiseen voi käyttää erilaisia apuvälineitä ja turha hierarkia on syytä siivota pois (Martela ja Jarenko 2015, 125–127). Turhaa hierarkiaa karsittaessa on kuitenkin syytä erotella toisistaan kaksi hierarkian tyyppiä, jotka ovat funktio- ja statushierarkia; Siinä missä statushierarkia luokittelee ihmisiä arvojärjestykseen, funktiohierarkia erottelee ihmiset tehtävätyypin perusteella (Martela ja Jarenko 2015, 128). Näistä nimenomaan funktiohierarkia koetaan yleensä tarpeellisemmaksi (Martela ja Jarenko 2015, 129–130).

Martela ja Jarenko selittävät selkeällä tavalla psykologi Lev Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen käsitteen, jonka mukaan yksilön omakohtainen taitotaso jää aina alhaisemmaksi kuin psykologista turvallisuuden tunnetta ruokkivan ryhmän jäsenenä ollessa. Näin ollen muiden tukemana henkilön on mahdollista saavuttaa paljon enemmän kuin yksin työskennellessään. (Martela ja Jarenko 2015, 109.) Tähän tapaan myös esimerkiksi tutkivaan oppimiseen sisältyvää pienryhmätyöskentelyn ihannetta voidaan pitää perusteltuna. Toki pienryhmätyöskentelyä on muutenkin mahdollista pyrkiä hyödyntämään monenlaisissa ryhmäopetustilanteissa.

Lisäksi Martelan ja Jarengon esittelemissä käytännön työelämän esimerkeissä muun muassa huomioidaan työntekijöiden henkilökohtaisia kehitystoiveita, juhlistetaan epäonnistumisia, julkistetaan palkkatietoja ja korostetaan muutenkin avointa tiedonjakoa (Martela ja Jarenko 2015, 110–114). Mainituissa esimerkeissä korostuu siis selkeästi avoin ja kokeilun salliva ilmapiiri.

Martela ja Jarenko korostavat, että vahvassa kulttuurissa on jaetut arvot ja identiteetti (Martela ja Jarenko 2015, 131). Tämän lisäksi konfliktitilanteet tulisi pyrkiä ratkaisemaan (Martela ja Jarenko 2015, 133). Nämä molemmat seikat ovat mielestäni otettavissa huomioon ryhmäopetuksessa. Martela mainitsevat myös muutamia esimerkkejä eri työpaikkojen toimintakulttuureista, joihin voi sisältyä esimerkiksi kiitos palautteenannosta tai suoraan sanomisen kulttuuri (Martela ja Jarenko 2015, 133–134).

Edellä mainituksi tulleet arvojen ja identiteetin tunnustaminen, konfliktien ratkaiseminen, palautteen vastaanottaminen ja avoimen keskustelukulttuurin suosiminen ovat kaikki mielestäni sovellettavissa myös ryhmäopetuksen kontekstiin. Mikäli näiden tavoitteiden

suhteen kuitenkin löytyy paljon korjattavaa, voivat sopivalla tavalla mitoitettut välitavoitteet osoittautua jälleen toimivaksi lähestymistavaksi haluttaessa parantaa toimintatapoja. Ajattelen opettajan työn sisältävän lähes loputtomasti kehittymisen mahdollisuuksia, mutta täydellisyyden tavoittelun sijaan voi joskus olla järkevämpää keskittyä yhteen kehittämisen kohteeseen kerrallaan. Täydellisen opettajuuden sijaan näen henkilökohtaisesti järkevämpänä tavoitteena pyrkiä olemaan pikemminkin riittävän hyvä ja kuitenkin alati kehittyvä.

Hyväntekemisen huomioiminen on tärkeää, sillä hyväntekeminen voi lisätä merkityksellisuuden tunnetta (Martela ja Jarenko 2015, 139–141). Martela ja Jarenko esittelevät kolme hyväntekemisen kanavaa, joita ovat missio, impakti ja auttaminen, joista missio on hyvän tuottaminen organisaation kautta, impakti on oman työn osuus kokonaisuuden kannalta ja auttamisen kokemus puolestaan kohdistuu usein työtovereita kohtaan (Martela ja Jarenko 2015, 142).

Hyväntekemisen vastakohta eli pahan tekemisen kokemus on tekijälle puolestaan hyvin ahdistavaa (Martela ja Jarenko 2015, 152). Martela ja Jarenko esittävät, että hyvänteke mistä on mahdollista tukea muodostamalla vahva visio, tekemällä hyvä vaikutus näkyväksi ja osoittamalla arvostusta sekä kiitollisuutta (Martela ja Jarenko 2015, 144–150). Hyväntekemisen mahdollisuuksien osoittaminen ja hyvistä teoista kumpuavan hyvän olon tunnustaminen voisi olla yksi kuviteltavissa oleva lähestymistapa hyväntekemiseen ryhmäopetuksessa, mutta omakohtaisesti voin todeta, että tähän seikkaan olen kiinnittänyt hyvin vähän huomiota opetustilanteissa.

Martelan ja Jarengon mukaan kyvykkyyden johtamisessa avainsana on valmentavuus (Martela ja Jarenko 2015, 115). Myös esimerkiksi esimiestyötä voidaan lähestyä edellytysten luomisena (Martela ja Jarenko 2015, 156). Oppimisen kannalta hyödyllisten edellytysten luominen on noussut esiin opinnäytteeni tietopohjassa jo monella tapaa. Siksi itsemääräämisteorian näkökulmasta katsottuna onkin mahdollista hahmottaa, miten paljon johtamisella, palvelemisella, valmentamisella ja opettamisella voidaan nähdä toiminnan tasolla yhteistä maaperää, mikäli tavoitteeksi asetetaan sisäisen motivaation tukeminen.

Saman kaltaiseen päätelmään ovat päätyneet myös Ryan ja Deci; Samoja ihmisen hyvinvointia edistäviä periaatteita voidaan soveltaa niin työntekijöihin, oppilaisiin, potilaisiin

kuin urheilijoihinkin (Ryan ja Deci 2000, 68). Seuraavaksi käsittelen itsemääräämisteorian soveltamista opettajan työhön liittyviin tutkimuksiin viitaten.

3.3 Itsemääräämisteoriaa opettajan työssä

Tutustuttuani itsemääräämisteorian jo olemassa oleviin soveltamistapoihin viestinnän ja työelämän näkökulmasta löysin Johnmarshall Reeven artikkelin *Self-Determination Theory Applied to Educational Settings* (2002). Reeven mukaan empiiriset tutkimukset 20 vuoden ajalta osoittivat oppilaan autonomiaa tukevan opettajuuden hyödylliseksi oppilaan oppimisen kannalta ja että opettaja-oppilas-suhteella on huomattava merkitys tämän oppilasta hyödyttävän kehityksen kannalta (Reeve 2002, 183).

Arvelen Reeven esittelemillä tuloksilla olevan yleistettävyyttä siitä huolimatta, että tuloksiin johtaneet tutkimukset saattavat sijoittua pitkälti eri konteksteihin; Tarkkaillessani tutkimustuloksia minun on pyrittävä pitämään mielessä mahdollisten ajallisten, kulttuurillisten, kielellisten, maantieteellisten ja koulutustasoon liittyvien eroavaisuuksien vaikutus. Sisäiseen motivaatioon liittyessään kysymys on kuitenkin ihmisen psykologisista perustarpeista ja näin ollen tulokset ovat suurella todennäköisyydellä yleistettävissä.

Autonominen oppilas nähdään Reeven mainitsemassa yhteydessä kontrolloidun oppilaan vastakohtana. Autonomian käsitteessä yhdistyvät nyt sisäinen motivaatio ja sisäinen säätely. Oppilaan kannalta hyötyihin johtavat toimintamekanismit ovat olleet ainakin vielä Reeven artikkelin kirjoittamisen aikaan hämärän peitossa, mutta autonomiaa tukevien ja kontrolloivien opettajien toimintatavat on tutkimusten avulla kuitenkin saatu selville. (Reeve 2002, 184.) Millä tavalla nämä oppilaan autonomiaa tukevat opettajat sitten toimivat työssään?

Autonomiaa tukevat opettajat ovat vastaanottavaisia (engl. *responsive*). He esimerkiksi viettävät aikaa kuunnellen oppilaitaan. Kannustava (engl. *supportive*) opettaja puolestaan antaa tunnustusta oppilaan toimintasuorituksen laatua kohtaan. Joustava (engl. *flexible*) opettaja antaa oppilailleen aikaa toimia omalla tavallaan. Lisäksi opettaja voi motivoida oppilasta kiinnostustaan osoittamalla. (Reeve 2002, 186.) Ihanneopettajaa voisi siis tiivistäen kuvailla adjektiiveilla vastaanottavainen, kuunteleva, kannustava, joustava ja kiinnostunut.

Kontrolloiva opettaja puolestaan ottaa opetustilanteissa komennon jakaen oppilailleen ohjeita ja käskyjä. Kontrolloivat opettajat ohjailevat oppilasta kohti oikeaa vastausta esimerkiksi tarjoilemalla ratkaisumalleja sekä esittelemällä vastauksia. Kontrolloivan opettajan oppitunneilla oppilasta arvioidaan kritiikillä sekä motivoidaan paineen ja vaatimusten avulla. (Reeve 2002, 186.) Kontrolloiva opettajuus vastaakin melko hyvin omaamaani käsitystä perinteeseen nojaavasta opettajan roolista.

Reeve löytää tutkimustulosten perusteella parannettavaa niin opettajankoulutuksesta kuin opettajien tavoissa reagoida paineisiin. Opettajat perustelevat kontrolloivien keinojen käyttämistä esimerkiksi saavutusten maksimoinnilla, vaikka tutkimusnäyttö ei tätä oletusta tukisikaan. Lisäksi opettajien kontrolloivan käytöksen taustalla vaikuttavat monet virheelliset uskomukset, kuten usko ulkoapäin nousevan motivaation voimaan. (Reeve 2002, 191–192.)

Vaikka Reeven kirjoittama artikkeli on lähes kahdenkymmenen vuoden takaa, esiintyy samoja käytösmalleja ja asenteita edelleen, useat omat totutut opetustapani mukaan lukien. Niin kauan kuin suurempia ongelmia ei ole tullut ilmi, olen voinut pitäytyä näissä toimintamalleissani, mutta ongelmien ilmetessä olen myös pyrkinyt etsimään toisenlaisia lähestymistapoja. Tämän opinnäytetyön osana esittelemäni tutkivan oppimisen kokeilut olen kokenut näistä pyrkimyksistä toistaiseksi kaikkein menestyksekkäimmäksi. Missä sitten lienee menestyksen salaisuus?

Yksi näkökohta voi löytyä tarkastelemalla oppimistilanteiden rakennetta tai struktuuria. Reeven mukaan tutkimuksissa on nimittäin ilmennyt, että kontrolloivaan opetustyyliin näyttäisi yhdistyvän matala autonomia ja alhainen struktuurin määrä, kun puolestaan autonomiaa tukevalle opetustyyliille on ominaisempaa korkeaan autonomian määrään yhdistyvä korkea struktuurin aste. Reeve mainitseekin, että autonomian tukeminen sallii oppilaiden omaksi kokemien asioiden tavoittelua struktuurin selventäessä odotuksia, tarjoamalla optimaalisia haasteita sekä antamalla osuvaa ja oikea-aikaista palautetta odotuksiin ja haasteisiin vastaamista ajatellen. (Reeve 2002, 193.) Autonomia ei siis ole synonyymi oppilaiden toiminnan rajattomuudelle.

Sallimalla oppilailleen riittävästi autonomiaa opettajan on mielestäni mahdollista ottaa huomioon oppilaansa toiveet ja tarpeet. Oppilaiden tarpeita huomioidaan jo opetussuunnitelmankin tasolla mielestäni huomattavan paljon aikaisempaa enemmän. Mielenkiin-

toisena yksityiskohtana mainittakoon, että käyttäessäni hakusanaa 'oppilas' Taiteen laajan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2017) haku tuotti 292 tulosta, kun hakusana 'opettaja' tuotti puolestaan vain seitsemän hakutulosta. Nykyisiä opetussuunnitelman perusteita voidaankin mielestäni oikeutetusti pitää jo erittäin oppilaslähtöisinä.

Kokeiltuani tutkivan oppimisen edellyttämää opettajan roolia ohjaajana koen sen huomattavasti ihmis- ja oppilaslähtöisempänä lähestymistapana aikaisempaan opettajalähtöisempään tai asiapainotteisempaan lähestymistapaani verrattuna. Opetussuunnitelman perusteet huomioikin jo oppilaiden tarpeita, mutta millaisia odotuksia muuttuva maailma kohdistakaan itse opettajaan tai oppilaitokseen? Mahdetaanko opettajalta edellyttää kenties yhä enenevässä määrin esimerkiksi itseohjautuvuutta tai ongelmanratkaisukykyjä – näitä samoja taitoja kuin oppilaillekin katsotaan olevan hyödyksi? Millä tavalla muodostuu opettajan työtä ohjaava struktuuri?

Suurten muutosten keskellä myös opettaja saattaa kaivata tukea ja ohjausta. Toisaalta opettajakin voi hyötyä suuresti siitä, mikäli hänen työssään toteutuvat samanaikaisesti riittävä autonomia sekä toimintaa selkeyttävä struktuuri. Sopivan mittaisiksi sovitettujen tavoitteiden voimat voivat myös lisätä työskentelyn mielekkyyttä. Muuttuvissa ja toisinaan epäselvissäkin tilanteissa opettajakin saattaa hyötyä itsemyötätunnosta etenkin silloin, kun opettajaan kohdistuvat odotukset tuntuvat koettelevan inhimillisiä rajoja. Näiden perustelujen valossa itsemääräämisteoriat näyttävät mielestäni laajalti sovellettavina seikkana myös opettajan työn ja työympäristön kannalta.

4 Tutkiva oppiminen

Olen jo aikaisemmin opinnäytetyössäni todennut, että opetuksen seuraajan rooli ja ennalta ohjelmoidun ohjelman toteuttaminen mahdollistavat oppilaan passiivisuuden oppituntien aikana. Alkuperäinen ajatukseni oli kokeilla tutkivaa oppimista opetuksessani pääasiallisena tavoitteenani oppilaiden oma-aloitteisuuden edistäminen, sekä kokeillakseni samalla itselleni uudenlaista, ohjaavampaa lähestymistapaa opettajuuteen. Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin tutkivan oppimisen mallia, tutkivan oppimisen tavoitteita sekä opettajalta edellytettyä roolia tutkivassa oppimisessä.

4.1 Tutkivan oppimisen malli

Ennen tutkivan oppimisen opetuskokeiluihin ryhtymistä pyrin perehtymään mahdollisimman huolellisesti aihetta koskevaan kirjallisuuteen. Tarkoitukseni oli muodostaa muutamassa kuukaudessa myös mahdollisimman kattava käsitys opettajan roolista ohjaajana. Halusin muodostaa käsityksen paitsi siitä, miten tutkivan oppimisen menetelmää voitaisiin soveltaa musiikin perusteiden opetukseen, että siitä millaisiin seikkoihin minun tulisi opettajana varautua sekä kiinnittää huomiota. Seuraavaksi esittelemäni käsitys tutkivasta oppimisesta pohjautuu pitkälti Hakkaraisen, Longan ja Lipposen kirjaan *Tutkiva oppiminen: Järkeä, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä* (2004).

Tutkivaa oppimista aloitettaessa ensimmäistä vaihetta kutsutaan opetuksen ankkuroinniksi. Tutkivan oppimisen prosessin aloitusvaiheessa tarvitaan monitahoinen ongelma, johon oppilaille on henkilökohtainen tuntuma, ja jota voidaan soveltaa käytäntöön. (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 299.) Aihepiiri saa olla opettajan rajaama, mutta kysymyksenasettelujen olisi vähintään oltava peräisin oppilailta (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 303).

Toisessa tutkivan oppimisen vaiheessa asetetaan ongelmat ja pyritään kehittämään teorioita sekä ratkaisemaan luotuja ongelmia oppilaiden aikaisempaan tietämykseen perustuen. Tällöin tulee mahdolliseksi erottaa ennakkokäsitykset ja uusi tieto toisistaan, sillä mikäli näitä ennakkokäsityksiä ei tuotaisi päivänvaloon, kasvaisi riski niiden sekoittumisesta faktojen kanssa. Oppilaat muodostavat tällä tavalla niin kutsuttuja työskentelyteorioita omien käsitystensä varassa. (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 299.)

Ennakkokäsitysten kartoittamisen jälkeen tutkivassa oppimisessa päästään viimein etsimään uutta tietoa tarjoavia tiedonlähteitä. Tiedon hankkimisella tähdätään selityksen muodostamiseen ja asiantuntijuuden jakamiseen. (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 302.) Parhaan tiedon lähteiden ääreen hakeutuminen voi tarkoittaa yhteistyötä asiantuntijatahojen kanssa, jolloin oppilaille voi olla mahdollisuus päästä esittämään etukäteen miettimiään kysymyksiä asiantuntijahenkilöille (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 308).

Jätimme suoraan asiantuntijatahojen puoleen kääntymisen mahdollisuuden kuitenkin tällä kertaa opetuskokeiluissani käyttämättä monen käytännön syyn johdosta. Asiaa tuntevien tahojen kanssa tehdyn yhteistyön lisäksi oppilaita tulisi myös ohjata jakamaan

asiantuntijuuttaan (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 299), mikä mielestäni toteutui omien ryhmieni kanssa. Omista tutkivan oppimisen kokeiluista kerron vielä yksityiskohdaisemmin myöhemmissä luvuissa. Seuraavaksi tarkastelen tutkivaa oppimista tavoitteiden näkökulmasta.

4.2 Tutkivan oppimisen tavoitteet

Tutkivan oppimisen malli on kehitetty älykkään toiminnan tutkimuksen pohjalta ja sen kehittämisellä on pyritty tukemaan tulevaisuuden työelämän kannalta olennaiseksi arvioituja taitoja. Nykyisessä tutkivan oppimisen mallissa on pyritty huomioimaan myös aiempaa enemmän kulttuuripsykologista näkökulmaa. (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 17.) Tutkivan oppimisen kannalta keskeisiin elementteihin kuuluu tiedonluomisen lisäksi myös osallistuminen (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 22). Osallistumisen ja tiedonrakentamisen sisältyessä tutkivan oppimisen malliin koin tässä menetelmässä olevan hyödynnettävissä olevaa potentiaalia erityisesti yhteenkuuluvuuden ja kompetenssin rakentumisen kannalta.

Fysikaalinen materiaali maailma sekä sosiaalinen toimintaympäristö sisältävät molemmat merkittäviä ajattelun työvälineitä, jotka oikein käytettynä muodostavat keskenään vahvaa, hajautettua kognitiota (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 23, 151). Tässä mielessä tutkivassa oppimisessa on mahdollista ottaa huomioon myös oppimisympäristön monitahoisia ulottuvuuksia. Omat opetuskokeiluni säilytin tässä mielessä kuitenkin verrattain yksinkertaisina ja suoraviivaisina, sillä halusin keskittää energian ja huomion ensisijaisesti uuden menetelmän haltuun ottamiseen. Perinteiset kynä ja paperi lienevät olleet opetuskokeiluideni aikaan luokassani edelleen eniten käytetyt ja saatavilla olleet fysikaaliset ajattelun työvälineet.

Taiteen laajan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan yksilöllistä ja yhteisöllistä tiedon rakentamista (Opetushallitus 2017, 11). Tämä opetussuunnitelman perusteissa mainittu seikka näyttäisi käyvän hyvin yhteen edellä tutkivan oppimisen tavoitteiden kanssa. Opetussuunnitelmassa suositellaan myös rohkaisevaa ja realistisen myönteistä palautetta (Opetushallitus 2017, 11).

Tutkivassa oppimisessa palaute voi ilmetä esimerkiksi jatkuvana prosessin aikaisena reflektiona, jota on mielestäni mahdollista toteuttaa monella tapaa itsereflektion tai ryh-

mäkeskustelujen merkeissä. Erilaiset älykkään toiminnan työkalut, kuten oppimispäiväkirjat ja hajautettu asiantuntijuus voidaan myös valjastaa arvioinnin työvälineiksi, kun arviointia ei enää ajatella ulkoa päin annettuna lopputuotosta koskevana tuomiona vaan pikemminkin laajemmin toimintaa ohjaavana jatkuvana reflektiona.

Pelkkä tiedonsiirto tai tiedon vastaanottaminen eivät siis enää jatkossa riitä, sillä tulevaisuuden innovaatioita luodakseen oppijoiden olisi syytä omaksua aktiivisen tiedonrakentajan rooli (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 16). Tutkivaa oppimista on siis perusteltu siitä näkökulmasta, että oppilas aktiivisesti opettelee valikoimaan ja rakentamaan tietoa. Nähdäkseni tämän kaltainen toiminta tukee oppimaan oppimista. Myös opetus suunnitelman perusteissa pidetään tärkeänä tukea oppijan roolia aktiivisena ja tavoitteellisenä toimijana (Opetushallitus 2017, 11). Kun ajatellaan oppilaan aktiivisuutta ja oppimaan oppimisen taitoja, mihin arviointia tulisi kohdistaa?

Anttila ja Juvonen kuvaavat, kuinka oppimisen mielekkyyttä voi olla mahdollista tukea arvioinnin avulla. Heidän mukaansa rakentava palaute olisi kohdistettava opiskelustrategioihin, kun taas oppilaan itsetuntemusta, -arvostusta ja -luottamusta tukeva arviointi tulisi kohdistaa oppilaan kannalta merkityksellisiin asioihin ja sen tulisi olla luonteeltaan välitöntä ja täsmällistä (Anttila ja Juvonen 2002, 150). Kun tiedonhankinta ja tiedon prosessointi nostetaan keskeisiksi oppimisen tavoitteiksi, voi tällaisen osaamisen mittaaminen olla vaikeaa (Anttila ja Juvonen 2002, 153).

Tämän kaiken tiedon valossa ennakkokäsitykseni, jonka mukaan tutkiva oppiminen tukee kompetenssin kehitystä, saa tukea. Toisaalta kompetenssi saa tutkivan oppimisen kautta laajemman merkityksen, minkä johdosta tiedolliset tavoitteet voivat jäädä tämän oppimismenetelmän myötä aiempaa vähempään asemaan. Olen aikoinaan monesti eri yhteyksissä kuullut jo mainittavan, että taidollisia tavoitteita alettaisiin jatkossa painottaa yhä enemmän. Musiikin hahmotusaineiden kontekstissa taidollisiksi tavoitteiksi tulkitaan usein säveltämisen tai improvisoinnin kaltaiset käytännön soveltamiseen tähtäävät toiminnot. Tutkiva oppiminen voi avata musiikin hahmottamisen kannalta taidollisiin tavoitteisiin kuitenkin vielä yhden uudenlaisen näkökulman esimerkiksi metakognitiivisten taitojen kehittämisen muodossa.

4.3 Tutkivan oppimisen edellyttämä opettajuus

Tässä alaluvussa tarkastelen opettajuutta tutkivan oppimisen näkökulmasta. Hakkaraisen, Longan ja Lipposen mukaan opettajan rooli tutkivassa oppimisessa on toimia ohjaajana (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 303). Oppimisen aluksi opettajan tulisi muodostaa oppilaista mahdollisimman heterogeeniset pienryhmät ja varmistaa prosessin edetessä, että kaikki saavat ponnistella ongelmanratkaisuprosessin etenemiseksi (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 306).

Tutkivassa oppimisessa opettajan olisi ymmärrettävä hellittää kontrollia jossain määrin myös oppisisältöjen tasolla, sillä tavoitteena ei ole pintapuolinen asioiden läpikäynti vaan syvälinen tietoisin perehtymisen prosessi (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 307). Opettajan rooli näyttäytykin tässä mielessä enemmänkin oppimisen edellytysten mahdollistajana. Opettajan olisi syytä paitsi pyrkiä luomaan opiskelulle turvallinen ja myönteinen ilmapiiri, annettava tilaa ja aikaa oppilaiden omien ajatusten esille tuomiseen, mutta myös autettava heitä tarvittaessa työskentelynsä kanssa (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 316).

Opettajan olisi tarkoituksenmukaista luopua jossain määrin kontrollivallasta oppisisältöjen, huomion keskipisteenä olemisen sekä oppilaiden arvottamisen suhteen. Keskiössä ei ole opettaminen vaan oppimaan oppiminen. Lisäksi opettajan tulisi varmistaa, että jokainen saa antaa oman panoksensa yhteiseen työskentelyyn, mikä toteutuu parhaiten kunkin oppilaan saadessa oman vastualueen ongelmanratkaisussa (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 316).

Edellä käsittelemäni opettajuuteen liittyvien odotusten lista kuulostaa jossain määrin yhtäläiseltä konstruktivisen oppimiskäsityksen pohjalta muodostettujen, opettajaan kohdistuvien odotusten kanssa. Muun muassa Leena Krokfors luonnehtii jo vuonna 1998 julkaistussa artikkelissaan Saako opettaja opettaa konstruktiviseen oppimiskäsitykseen liitettyjä opettajaan kohdistuvia odotuksia seuraavaan tapaan:

Ohjaajan on huomioitava oppilaan aikaisempi osaaminen, asetettava tavoitteita, johdettava ja motivoitava aihepiirin ympärille, tuettava onnistumista ja itsetuntoa, suunniteltava opiskelun ulkoiset puitteet sekä yhteistyön menettelyt, tarkkailtava opiskelutilanteita ohjaten sen etenemistä tarvittaessa, suunniteltava ajankäyttö, tehtävä selväksi tehtävän

suorittamisen kriteerit, osallistuttava loppuarviointiin ja suunniteltava jatko yhdessä oppilaan kanssa (Krokbors 1998, 779).

Krokborsin luettelema opettajaan kohdistuvien konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaisten odotusten lista kuulostaa varsin raskaalta. Kun otetaan huomioon, että esimerkiksi tutkiva oppiminen näyttäisi siirtävän osan vastuista opettajalta ainakin osittain oppilaan vastuulle, kevenee opettajan taakka jonkin verran. Esimerkkinä oppilaalle siirretystä työmäärästä puolestaan toimii tutkivan oppimisen edellyttämä oppilaan aikaisempien tietojen kartoitus, jonka ei tarvitse tarkoittaa opettajan perehtymistä jokaisen oppilaansa tietoihin, vaan että jokainen oppilas voi kartoittaa itse aikaisemmat käsityksensä esimerkiksi pienen parikeskustelun tai kirjoitelman muodossa. Opettajan rooli ohjaajana saattaa vapauttaa myös joitakin aktiiviseen opettamiseen ja yksityiskohtaiseen tuntisuunnitteluun aiemmin käytettyjä voimavaroja.

Vastuuta oppimistilanteen säätelystä ei voi kuitenkaan automaattisesti sisällyttää pelkästään oppilaille vaan siirtymän tulisi tapahtua vähitellen oppilaita ja ryhmää kuunnellen, toteaa Kaarina Ranne artikkelissaan Ryhmät, ryhmädynamiikka ja tutkivan oppimisen prosessin johtaminen. Hänen mukaansa tavoitteena tulisi olla positiivinen riippuvuus ja jaettu kontrolli, jolloin positiivista ilmapiiriä tulisi pyrkiä muodostamaan heti alusta alkaen. Tutustumistehtävät, aikataulut ja tauotus luovat turvallisuutta, katsekontakti parantaa ryhmän vuorovaikutusta ja lisäksi olisi hyvä pyrkiä taivuttelemaan kaikki mukaan kommunikaatioon. (Ranne 2009, 54.) Opettajuus ohjaajana ja itseohjautuvuuden tukeminen ei edelleenkään saisi tarkoittaa sitä, että oppilaat jäävät oppimisensa kanssa niin sanotusti oman onnensa nojaan.

Krokbors nostaa esiin myös huolen siitä, että mikäli uusi opetusmenetelmä koetaan liian raskaaksi, opettajalle tulee helposti houkutus turvautua helpommalta tuntuviin perinteisempiin opetusratkaisuihin (Krokbors 1998, 77). Jukka Koro puolestaan toteaa artikkelissaan Opettajuus ja koulun kehittäminen, että myös opettajien kiire ja stressi lisää asioiden pinnallisen läpikäymisen riskiä, ja että tärkein stressiä vähentävä toimenpide olisi pyrkiä rauhoittamaan toimintaympäristö (Koro 1998, 135). Mielestäni on erittäin huomionarvoinen seikka, että toisinaan nimenomaan rauhoittamalla tekemisen tahtia voidaan saavuttaa enemmän tulosta kuin jatkuvalla kiireellä tai ylimääräisellä yrittämisellä.

Krokborsin mainitsema loppuarviointi herätti minussa myös kysymyksen siitä, mikä on loppuarvioinnin rooli nykytilanteessa, jossa arvioinnilla voidaan tarkoittaa myös jatkuvaa

prosessin aikaista reflektiota? Toisaalta projektin lopussa tapahtuva yhteenveto tai opitun asian soveltaminen käytäntöön voivat mielestäni edelleen olla erottamattoman tärkeää ja hyödyllinen osa projektin arviointia mahdollistaen esimerkiksi projektia seuraavien jatkotoimenpiteiden suunnittelun.

Loppuarviointi ei kuitenkaan saa mielestäni enää olla ainoa tapa, jolla edistymistä arvioidaan, vaan huomiota on mahdollista suunnata yhä enemmän tekemisen ja toteutuksen tapojen edistämistä kohti. Tekemisen tapaan suuntautuva palaute on ymmärrettävästi hyödyllisimmillään annettuna siinä tilanteessa, jossa itse tekeminen tapahtuu. Tässä mielessä mielestäni jatkuva arviointi on hyvä ja toimivaksi koettu menettelytapa, jota on syytä jatkaa.

Leena Krokfors nostaa artikkelissaan Opettajankoulutuksen haasteet (1998) myös esiin ajatuksen, jonka mukaan reflektiota tehtäessä olisi tärkeää kiinnittää huomiota tehdyn reflektion laatuun, sillä reflektiokin voi olla joko tyhjää ja tarkoituksetonta toteamista tai se voi sisältää laadukasta, kriittistä tarkastelua (Krokfors 1998, 83–84). Minusta juuri reflektion tarkoituksenmukaisuus saisi tässä tulla nostetuksi opetustyössä selkeästi keskiöön. Myös oppilaiden oppimispäiväkirjat jäävät nopeasti pölyttymään, mikäli he eivät ole kunnolla sitoutuneita niiden käyttämiseen. Moni toiminto voi edellyttää perusteluja toteutukseen tarkoituksenmukaisella tavalla.

Sama huomio voidaan mielestäni yleistää koskemaan reflektion lisäksi arviointia; Arvioinnin avulla tulisi aina pyrkiä palvelemaan jotain perusteltua käyttötarkoitusta. Oppimiskäsityksen muutos näyttäisi vaikuttavan kuitenkin tavoitteenasetteluun ja sitä kautta myös arviointiin opettajan toiminnan kannalta sillä tavalla, että vastuuta tulisi enenevässä määrin pyrkiä siirtämään harkitusti ja hallitusti oppilasta kohden, kuitenkin oppilasta tuken sekä valmiudet ja yhteiset tavoitteet huomioon ottaen. Vastuun siirtäminen edellyttää kuitenkin opettajalta vastuullista toimintaa sekä tilanne- sekä oppilaskohtaista harkintaa.

Oppimisen yhtä ääripäätä näyttäisivät edelleenkin edustavan täysin ulkoapäin kontrolloidut oppimistilanteet, joissa etukäteen määritellyjä oppisisältöjä pyritään opettamaan oppilaalle. Toinen ääripää puolestaan voi olla täysin itseohjautuvan oppilaan ohjaaminen. Näkemykseni mukaan tutkiva oppiminen lienee mahdollista toteuttaa kuitenkin sillä tavalla, että se voi huolellisesti toteutettuna sijoittua eräänlaisten tavoitteenasettelun ääripäiden lisäksi niiden välimaastoon. Samalla osa laajoista ulkokohtaisesti määritellyistä

sisällöllisistä tavoitteista on mahdollista korvata ihmisen kokonaisvaltaista kasvua tukevilla ja yleishyödyllisillä taidollisilla tavoitteilla, kuten esimerkiksi oppimaan oppimiseen liitettyjen metakognitiivisten taitojen kehittäminen.

Mielestäni tutkivan oppimisen mallin mukainen tiedonrakentaminen huomioi oppilaan aikaisemmat tiedot niitä kuitenkin varsinaisesti edellyttämättä. Tutkiva oppiminen näyttäisi siis monella tasolla vastaavan ainakin muuttuneen tiedonkäsityksen tuottamiin tulevaisuuden haasteisiin ja tulkitsen sen voivan tukea oppilaan kompetenssin kehitystä varsin laaja-alaisesti. Seuraavassa luvussa esittelen viimein tutkivan oppimisen kokeiluideni kulun sekä niihin liittyvän tutkimuksen tuloksineen.

5 Tutkimus- ja kehittämisprojektin tehtävä ja toteutus

Opinnäytetyöhöni liittyvä tutkimus- ja kehittämistyö on toteutettu tapaus- ja toimintatutkimusta yhdistämällä. Tämän kaltaisessa tutkimusmenetelmässä tutkija osallistuu itse aktiivisesti havainnointiin ja toimintaan sekä ohjaa tilanteita eteenpäin jatkuvalla refleksiivisellä otteella, jolloin käytäntö saa tarvittaessa ohittaa alkuperäiset ideat (Lehtonen 2007, 245–247).

Tutkimukseni eteni pitkälti edellä kuvatun kaltaisena, luovana ja dynaamisesti kehittyvänä prosessina, jossa oma roolini hahmottui refleктоivan havainnoijan lisäksi myös ryhmien ohjaajana. Koin valitsemani tutkimusmenetelmän luovana ja antoisana, mutta samaan aikaan myös melko työläänä hahmottaa. Lisäksi huolimatta huolelliseksi kokemas-tani ennakkovalmistelusta löysin itseni prosessin aikana useasti tekemässä valintoja pitkälti intuition pohjalta.

Miltä tutkivan oppimisen kokeilut näyttävät oppilaan sisäisen motivaation tukemisen ja uudistuvan opettajuuden näkökulmasta? Tähän kysymykseen pyrin vastaamaan tarkastelemalla kahta opetuskokeiluani, jotka rakensin tutkivan oppimisen ympärille. Tutkimuksen aikana oppilaista ei muodostunut henkilörekisteriä. Hankin jokaisen oppilaan huoltajalta suostumuksen saada osallistua tutkimukseen. Tutkimusta varten hankin myös tarvittavan tutkimusluvan myös Vantaan kaupungilta.

Tutkimusta tehtäessä en ole halunnut kirjata ylös yksittäisiin oppilaisiin kohdistuvia huomioita vaan olen pyrkinyt keräämään talteen mahdollisimman yleisluontoisia havaintoja sekä useissa ryhmissä yhtä aikaa havaitsemiani teemoja. Pysin tällä tavalla toimimalla minimoimaan pieniin ja kokonaisuuden kannalta vähämerkityksisiin yksityiskohtiin takerutumista. Pysin hahmottamaan mahdollisimman neutraalilla ja johdattelemattomalla tavalla oppilaiden mielipidettä heidän oppitunneillaan esiin nostaneista teemoista ryhmäkeskustelujen aikana ja sitä kautta hahmottamaan mahdollisia omien toimintatapojeni muutosten seurauksia. Yhdessä oppilaiden kanssa käytyt ryhmäkeskustelut antoivat mahdollisuuden sekä oppilaiden omien näkökulmien esiin nousemiseen, että omien havaintojeni kyseenalaistamiseen.

Toteutin opetuskokeilut Vantaan musiikkiopiston musiikin perusteiden tunneilla syyslukukaudella 2020. Kahteen opetuskokeiluun osallistui yhteensä 24 oppilasta. Oppilaat olivat iältään 11–15 –vuotiaita, valtaosan ollessa 12-vuotiaita. He opiskelivat kolmessa eri musiikin perusteet 2b-ryhmässä kunkin oppitunnin keston ollessa 75 minuuttia. 2b-ryhmällä on ollut aloitushetkellä takanaan noin kahden vuoden aikaisemmat opinnot musiikin perusteissa, minkä perusteella oppilailta voidaan kohtuudella olettaa vähintään soittoharrastuksen kannalta välttämättömpien perusasioiden hallintaa.

Olin opettanut suurta osaa tutkimukseen osallistuvien ryhmien oppilaista edellisen lukuvuoden ajan. Sitä ennen heillä on ollut eri opettajia. Lisäksi ryhmien edelliseen lukuvuoteen on mahtunut yksi opetustilojen vaihdos keväällä 2020 sekä covid-19-pandemian ensi kertaa aiheuttama loppukevät etäopetuksessa. Nyt alkava lukukausi päästiin kuitenkin aloittamaan ja pitämään suurimmalta osin lähiopetuksessa. Turvallisuustoimet kuitenkin edellyttivät oppilailta muun muassa turvavälien pitämistä.

Päätin rakentaa opetuskokeilut tutkivan oppimisen mallin ympärille, sillä olin etukäteen valmistautunut perehtymällä tutkivaa oppimista käsittelevään kirjallisuuteen ja koin tämän menetelmän avulla voitavan muodostaa käsitystä opettajan roolista ohjaajana. Selkeän oppimismenetelmän raameissa koin myös helpommaksi hahmottaa tehtyjen muutosten vaikutusta oppimiskokeilusta toiseen siirryttäessä.

Opetuskokeilut ehdittiin toteuttaa covid-19-pandemiasta huolimatta lähes kokonaan lähiopetuksessa. Ainoastaan viimeisinä viikkoina turvauduin lähi- ja etäopetuksen yhdistelmään, jossa osa oppilaista saattoi osallistua oppituntiin etäyhteyden avulla. Seuraavissa alaluvuissa kuvaan opetuskokeilujen käytännön toteutusta.

5.1 Ensimmäisen opetuskokeilun kulku

Ensimmäisen oppimiskokeilun aiheeksi valitsin bassoavaimen. Ajattelin sitä voitavan lähestyä esimerkiksi historiallisesta, soitintiedollisesta tai käytännön nuotinlukutaitoa edistävästä näkökulmasta. Näin aihepiirissä myös tiettyä suppeutta ja rajallisuutta, joka voisi olla hyödyksi kokeiltaessa tutkivan oppimisen kaltaista uutta ja pitkäjänteisempää toimintamallia ensimmäistä kertaa. Rajallinen aihepiiri toi minulle myös turvallisuuden tunnetta aikataulutuksen suhteen; Liian laajaan aiheeseen uppoutuminen saattaisi olla huomattavan aikaa vievää ja prosessin vaiheita voisi olla vaikeampi seurata.

Esittelin tutkivan oppimisen mallin oppilaille joka tunnin alussa, päivitimme kuulumiset siitä missä kohdassa kukin on menossa ja pidimme tutkivan oppimisen vaiheita jatkuvasti oppilaiden nähtävillä. Valitsemastani aiheesta kuultuaan oppilaat saivat koittaa muodostaa kysymyksiä aiheeseen liittyen. Kokosin kysymyksiä taululle ja pienryhmät saivat lopuksi valita niistä itselleen mieluisimmat. Tämän ongelmien asettamisen jälkeen pyysin oppilailta heidän omien ennakkokäsitystensä kirjaamista paperille kysymyksen ”Mitä tiedät tästä ennestään?” avulla. Tämän jälkeen oppilaat pääsivät etsimään tarvitsemaansa tietoa.

Kävimme myös läpi kaikki mieleen tulleet vaihtoehtoiset keinot, joilla tietoa on mahdollista löytää ja niistä oppilaat saivat valita itselleen mieluisimmat. Lähes kaikki päätyivät kuitenkin hankkimaan tietoa pääasiallisesti internetin hakukoneita apuna käyttäen. Lopuksi löytynyttä tietoa koottiin ja osa ryhmistä testasi tietojen viemistä fiktiivisen tarinan muotoon, mutta tämän ei koettu tuoneen merkittävää lisäarvoa oppimisen kannalta, joten luovuimme siitä.

Ensimmäinen tutkivan oppimisen kokeilu päättyi jokaisen ryhmän kohdalla suureen yhteiseen arviointikeskusteluun, jossa arvioinnin kohteena eivät olleet opitut asiat tai oppilaiden lopputuotokset vaan itse tutkivan oppimisen prosessin kannalta keskeiseksi koetut osa-alueet. Keskustelu käytiin toiminnan kehittämisen näkökulmasta ja nostin sen aikana esiin erilaisia keskeiseksi kokemiani teemoja, joista halusin saada tietoa oppilaiden kokemusten perspektiivistä. Halusin tällä tavalla selvittää myös, ovatko oppilaiden kokemukset linjassa omien havaintojeni kanssa tai ilmeneekö näkemysten välillä ristiriitkoja.

Esiin nostamiani teemoja olivat pienryhmätyöskentely, opettajan rajaama aihe sekä koronapandemian vaikutus oppimisympäristön käytännön järjestelyihin, joita olivat muun muassa kahden metrin turvaetäisyydet. Palautekeskustelut antoivat vaikutelman, että oppilaiden kokemukset olivat saman suuntaisia tuntityöskentelyn aikana tekemieni havaintojen kanssa. Yllätyksenä tosin tuli, ettei juurikaan kukaan halunnut puuttua oppimisympäristöä koskeviin opettajan ja oppilaiden keskinäistä fyysistä etäisyyttä ylläpitäviin järjestelyihin, mikä toisaalta tulee ymmärrettäväksi, kun otetaan huomioon poikkeuksellisen pandemiatilanteen edellyttämä käytännön pakko.

Ensimmäinen opetuskokeilu kesti noin neljä viikkoa eli kukin jaksottamani tutkivan oppimisen vaihe kesti melko tarkalleen yhden oppitunnin ajan. Tutkivan oppimisen vaiheet pidettiin koko ajan näkyvästi esillä ja seurasimme kunkin pienryhmän etenemistä vaiheesta toiseen aktiivisesti kunkin oppitunnin aikana. Jaettuun asiantuntijuuteen pyrittiin pienryhmätyöskentelyn kautta. Kovin syvälliseen tiedon luotettavuuteen arviointiin tai reflektion laadun tarkasteluun emme kokeilun aikana menneet, mutta jatkoa ajatellen nämä voivat olla seikkoja, joihin ajan mittaa kiinnitettäisiin enenevästi huomiota oppilaiden varttumisen ja heidän taitojensa kehittymisen myötä.

5.2 Toisen opetuskokeilun kulku

Opetuskokeilujen väliin jäi kolme viikkoa tavanomaisempaa opettajajohtoista opetusta. Toisessa opetuskokeilussa sallin oppilaileni enemmän autonomiaa aihevalinnan ja pienryhmien muodostuksen suhteen. Tutkiva oppiminen asetti toiminnalle edelleen selkeän etenemisjärjestyksen ja nyt tutkivan oppimisen mukaisen toiminnan perusrakenne oli oppilaille tällä kertaa ennestään tuttu. Kertasin tutkivan oppimisen mallin oppilaille aina tunnin alussa, päivitin kuulumiset missä kohdassa kukin on menossa ja pidin tutkivan oppimisen vaiheita jatkuvasti kaikkien nähtävillä.

Tällä kertaa aihevalinta oli oppilaille lähes täysin vapaa. Halusin kannustaa oppilaiden aiheen ideointia sekä helpottamaan valintaa pitämällä ehdotetuista aiheista listaa. Ainut asettamani ehto oppilaiden lopulliselle aihevalinnalle oli se, että oppilaan, parin tai pienryhmän olisi kyettävä muodostamaan vähintään yksi musiikkiaiheinen kysymys valitsemaansa aiheeseen liittyen. Listasin oppilaiden kiinnostuksenkohteita taululle. Näin saimme aikaan mittavan listan aiheita, joista oppilaat valita itselle mieluisimman.

Suosituimmiksi kiinnostuksenaiheiksi oppilaiden keskuudessa nousivat musiikki- ja ruokateemojen lisäksi kuluva vuosi 2020. Musiikkiteemoista tuli usein tutkielman tai esitelmän kaltaisia tietopohjaisia esityksiä, kun taas haastavimmat ruokaan liittyvät kiinnostuksen kohteet vaativat selvästi enemmän oppilailta luovaa, leikkisää tai kekseliästä otetta, kun kauempaa musiikista löytyvään aiheeseen edellytettiin musiikkiin liittyvää kysymystä. Mikäli valittu haaste koettiin ylivoimaiseksi, oppilaat päätyivät omatoimisesti vaihtamaan aihetta.

Aiheen valintaa seurasi siis ensimmäisen opetuskokeilun tapaan ongelmien asettaminen, ennakkotietojen kartoitus, uuden tiedon rakentaminen ja tiedon jakaminen. Osa oppilaista halusi vaihtaa ongelmien asettamisen ja ennakkotietojen kartoituksen paikkaa keskenään hahmottaakseen paremmin sen, mitä he eivät itselleen tutusta aiheesta vielä tieneet. Tähän annoin toki luvan. Jaettuun asiantuntijuuteen rohkaistiin pienryhmätyöskentelyn ja oppilaiden pitämien esitelmien kautta. Tehtävän sai kuitenkin halutessaan suorittaa yksin ja lopputuotoksen sai halutessaan palauttaa kirjallisessa muodossa.

Muilta osin toisen tutkivan oppimisen kokeilun kulku ei juuri poikennut ensimmäisestä kokeilusta. Toistaiseksi olen pitäytynyt kuvailemassa prosessin kulkua lähinnä luokkatilanteiden ulkoisten järjestelyjen puitteissa. Seuraavassa luvussa pureudun tarkemmin tutkivan oppimisen projektin aikana tekemiini havaintoihini sekä esitän pitkälti havaintojeni pohjalta tehtyihin tulkintoihini perustuvia päätelmiä itsemääräämisteorian ja muuttuvan opettajuuden näkökulmia koskien.

6 Tutkimus- ja kehittämisprojektin tulokset ja päätelmät

Tässä luvussa kerron, miltä tutkivan oppimisen kokeiluni näyttävät itsemääräämisteorian ja muuttuvan opettajuuden kannalta. Aloitan havaintojen ja päätelmien purkamisen tutkivan oppimisen kokeilujen kautta havaituista selkeimmistä ja keskeisimmäksi nousseista ilmiöistä, jotka kytkeytyvät pienryhmien muodostamisen ja aiheen valinnan tapaan tutkivan oppimisen prosesseissa. Erityisesti aiheen valinnan problematiikka näkyi selkeimmin samanaikaisina reaktioina eri ryhmissä.

Olin kokeilun alkaessa havaitsevani positiivisia muutoksia ryhmien keskinäisessä kommunikaatiossa ja luokan ilmapiirissä. Tämä herätti minussa toiveikkautta vuorovaikutuksen ja yhteenkuuluvuuden kehityksen suhteen. Havainnoin toisinaan myös haastavia ristiriita- ja vuorovaikutustilanteita, mikä sai minut myös pohtimaan omien sovittelutaitojeni riittävyttä. Tämä sai minut myös kokonaisvaltaisesti kyseenalaistamaan itse muodostamiini pienryhmien mielekkyyden. Mikäli opettaja muodostaa pienryhmät, edellyttääkö kyseinen menettely opettajalta mahdollisesti jonkinlaista erityiskokemusta tai -näkemystä?

Raimo Niemistön kirja *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot* (1998) tarjoaa lisävalaistusta pienryhmien muodostuksen problematiikkaan. Niemistön mukaan ryhmään liittyvät olennaisesti ryhmän sisäinen työnjako, säännöt, johtajuus ja vuorovaikutteisuus. Hän vahvistaa ryhmää voitavan ymmärtää parhaiten juuri osallistuvaa havainnointia apuna käyttäen. (Niemistö 1998, 16–17.)

Ryhmällä on asiasisältöisen perustehtävän ohella tunnetavoite eli koossa pysymisen tavoite, jota ohjaavat sosiaaliset ja psykologiset perusteet (Niemistö 1998, 35). Niemistö toteaaakin, että mikäli tavoitteena on ryhmän hyvä toiminta, ei ole tarkoituksen mukaista käyttää ulkopuolista tahoja ryhmän muodostamiseen (Niemistö 1998, 66). Mikäli ryhmän muodostaminen ulkopuolisen tahon tekemänä voi tuottaa huonomman lopputuloksen kuin ryhmää tuntevan tai ryhmän toimintaan osallistuvan tahon johdosta, saa se pohtimaan omaa kyvykkyyttäni pienryhmien muodostajana. Pyrkimyksessäni mahdollisimman heterogeenisten pienryhmien muodostamiseen voidaan jälkikäteen osoittaa monia mahdollisia puutteita.

Yksi selkeimmistä puutteista toimivien pienryhmien muodostamisen kannalta oli se, että oppilaiden perustietojen lisäksi käytettävissäni ovat olleet ainoastaan aikaisemmat kokemukseni työskentelystä näiden ryhmien kanssa edellisen lukuvuoden ajalta. Osa oppilaista on lisäksi voinut vaihtaa lukukauden vaihtuessa sekä ryhmää sekä opettajaa. Lisäksi huomattavan suuri osa oppilaista tunsivat toisensa ennestään koulun tai harrastusten kautta. Tuntematta etukäteen näin suurta osaa ryhmän dynamiikkaan vaikuttavista tekijöistä voinen samaistaa itseni jossain määrin Niemistön mainitsemaan ulkopuoliseen tahoon.

Havaintoni ilmapiiriin ja kommunikaatioon liittyvistä monitahoisista kehityskuluista saivat vahvistusta myös oppilaiden tahdon ilmaisuista. Kun osa oppilaista halusi heti kokeilun

jälkeen jatkaa työskentelyä pienryhmissä, toiset puolestaan halusivat mieluummin jatkossa työskennellä joko pareittain tai yksin. Olimme kuitenkin kaikki yhtä mieltä siitä, että pienryhmät ja työparit voisivat muodostua jatkossa muulla periaatteella kuin opettajan määräyksen perusteella.

Tämän keskustelun johdosta päätin toisessa tutkivan oppimisen kokeilussa luopua toislaiseksi kokonaan opettajan muodostamien pienryhmien ajatuksesta. Jatkossa nämä ryhmät saisivat muodostua tai olla muodostumatta tarpeen mukaan ja oppilaslähtöisesti. Näin ollen oppimistehtävää voisi halutessaan ratkaista halutessaan myös joko parin kanssa tai yksin.

Toinen keskeinen havaintoni ensimmäisen opetuskokeilun aikana koski ensimmäistä tutkivan oppimisen kokeiluani varten tekemääni aihevalintaa; Oppilaat ilmaisivat ensimmäisen oppimiskokeilun edetessä yhä enenevässä määrin tyytymättömyyttä valitsemaani aiheetta kohtaan, vaikka olin ollut etukäteen siinä käsityksessä, että juuri tätä aiheetta moni oppilas oli aikaisemmin ilmaissut voivansa kehittää. Luokkatilanteissa tekemäni havainnot tyytymättömyydestä aihevalintaani kohtaan saivat vahvistusta ryhmien kesken käydyissä palautekeskusteluissa.

Olin ollut siinä luulossa, että tiettyyn nuottiavaimen perehtyminen voisi tarjota oppilaileni riittävästi näkökulmia sekä käytännönläheisesti sovellettavaa tietoa juuri heidän omista lähtökohdistaan käsin. Sen sijaan valitsemani aihe saatettiin pikemminkin kokea liian rajoittavaksi, teoreettiseksi tai ulkokohtaiseksi. Perimmäisiä syitä tyytymättömyyteen voin kuitenkin vain arvailla. Oppilaiden reaktio herätti minut kysymään, kuinka voisin houkutella heidät rakentamaan tietoa enemmän itselleen merkityksellisestä näkökulmasta?

Toisen oppimiskokeilun aikana en odotetusti saanut lainkaan kielteistä palautetta aihevalinnan suhteen oppilaiden ollessa siitä pitkälti kokonaan itse vastuussa. Voisin kuvitella, että tällainen rajattomuus saattaisi aiheuttaa oppilaissa kipuilua juuri valinnanvaikeuden tai vastuun vuoksi, mutta en kuitenkaan havainnut suoraan tähän viittaavia merkkejä. Kenties tutkivan oppimisen menetelmän tuoma selkeä struktuuri itse tuntityöskentelylle saattoi rajata oppilaiden toiminnan mahdollisuuksia juuri optimaalisella tavalla.

Toisaalta halusin toivottaa välillä erikoiseltakin tuntuvat aihe-ehdotukset avoimesti tervetulleiksi, sillä tulkitsin niiden voivan olla esimerkiksi eri aiheilla leikkittelyn tai rajojen kokeilun ilmentymiä. Halusin näin toimimalla mahdollistaa leikkilisen heittäytymisen. Lisäksi autoin oppilaita aiheen valinnassa kokoamalla heidän ideoistaan aihelistaa, josta kukin saattoi etsiessään valikoida juuri sitä itselleen mieleisintä.

Vaikka sallin oppilaille aikaisempaa enemmän autonomiaa aihevalinnan suhteen, voi myös olla, että autonomia, kompetenssi ja yhteenkuuluvuus eivät kykene täysin selittämään toisen oppimiskokeilun alussa intuition pohjalta hyvältä tuntunutta valintaani. On myös mahdollista, että tämän teon kautta viestitin myötätuntoa ja aitoa kiinnostusta oppilaita sekä heidän kiinnostuksen kohteitaan kohtaan. Myötätunnon näkökulma avaa kieltämättä erilaisen lähestymistavan jälkimmäiseen opetuskokeiluni tarkasteluun, vaikka toisaalta valintani saattoi sisältää myös eräänlaisen taktisen elementin; Sallimalla vapauden ja vastuun siirtymisen oppilailteni minimoin mahdollisuuden oppilaiden huonoksi kokeman aihevalinnan toistumiselle.

Kielteisen palautteen puuttumisen lisäksi toisessa oppimiskokeiluissa olin havaitsevani ajoittain peräti flow:n merkkejä oppilaiden keskittyessä aiheisiin ja tiedonlähteisiin aikaisempaan verrattuna huomattavan intensiivisellä ja parhaimmillaan jopa pitkäjänteisellä otteella. Toisen oppimiskokeilun edetessä sovimme oppilaiden kanssa saavutusten julkaisusta esitelmän muodossa tai raportoinnista kirjallisessa muodossa tapauskohtaisesti. Oppilaat kykenivät vielä tässäkin kontekstissa ongelmanratkaisuun yllättävän monilla luovilla tavoilla. Psykologinen turvallisuuden tunne ja positiivinen ilmapiiri saattoivat olla osasy sillekin kollektiivisen luovuuden ilmentymälle, kun kokonainen oppilasryhmä puhkesi yllättäen kesken oppitunnin spontaaniin improvisaatioon.

Panostin tutkivan oppimisen mallin viestimiseen oppilaille esittämällä alkuvaiheessa tiiviissä muodossa kaiken olennaiseksi katsomani informaation kyseisestä mallista ja tutkimusprojektistani, minkä jälkeen tutkivan oppimisen malli pysyi oppilaiden nähtävänä koko kokeilun ajan. Lisäksi kertosin mallin joka tunnin alussa sekä korostin tarpeelliseksi näkemiäni yksityiskohtia tutkivan oppimisen vaiheista, jotka olivat parhaillaan meneillään tai juuri alkamassa. Panostaminen selkeään viestintään toiminnan ohjaamiseksi oli mielestäni toimiva ratkaisu.

Ennakkokäsitykseni kompetenssista on mennyt jossain määrin uusiksi opetuskokeilujen aikana. Olen voinut yhä syvemmin oivaltaa, että esimerkiksi kompetenssin kasvua voi

tapahtua niin monilla eri osa-alueilla, kuten esimerkiksi metakognitiiviset taidot tai tunnetaidot, ettei niitä välttämättä ole mahdollista, saati tarpeellistakaan mitata. Toisaalta tenttejä ja kokeita en ole tavannut muutenkaan enää suosia. Pyysin oppilaita lisäksi kirjamaan muistiinpanojaan omin sanoin, mikä mielestäni toi hyvin näkyviin heidän tapansa ajatella ja hahmottaa asioita paitsi minulle, myös heille itselleen. Koen sen omakohtaisestikin hyvänä tapana pyrkiessäni ymmärtää ja prosessoida tietoa.

Opetuskokeilujen myötä kuitenkin kenties suurimmaksi henkilökohtaiseksi oivallukseksi noussut autonomia olisi ensiarvoisen tärkeä tuoda mukaan opetukseen ikäkauden kasvutarpeet huomioiden. On kuitenkin huomattava, ettei mikään näistä tavoitteista ei toteudu hyvin ilman tarpeen mukaan tarjolla olevaa ohjausta. Opettajan rooli siis muuttuu, mutta merkitys ei vähene. Oppitunteja varten tein edelleen tuntisuunnitelmat, mutta kirjasin niihin lähinnä suuret suuntaviivat, jotka ennakoivat tutkivan oppimisen mallin kannalta seuraavaa vaihetta ottaen huomioon oppilaiden edistymisen. Tietyistä eroavaisuuksista huolimatta kumpikin opetuskokeilu kesti lopulta noin neljä viikkoa.

Pyrin oman toimintani puolesta rauhoittamaan toimintaympäristöä esimerkiksi mitoittamalla tutkivan oppimisen jokaiselle vaiheelle riittävästi aikaa. Sopivalta tuntuva etenemisvauhti tuntui tutkivan oppimisen kokeiluryhmien kanssa olevan noin yksi oppitunti kutakin tutkivan oppimisen vaihetta kohden, mutta eri pienryhmien omatahtinen tekeminen rytmitti lopulta melko vapaasti heidän etenemistään. Näin ollen yksi sykli tutkivan oppimisen kokeilua kesti noin neljä viikkoa, mikä tuntui mielestäni sopivalta seurattessani oppilaiden edistystä. Myös 75 minuuttinen oppitunnin kesto tuntui soveltuvan erinomaisesti juuri tutkivan oppimisen käyttötarkoitukseen.

Jätin jälkimmäisessä opetuskokeilussa mielestäni aikaisempaa enemmän tilaa ja aikaa oppilaiden välisten keskustelujen kehittymiselle omalla painollaan. Kenties oppilaslähtöisempi lähestymistapa tuki oppilaiden autonomian lisäksi myös yhteenkuuluvuutta. Keskinäiseen positiiviseen kanssakäymiseen suopeasti suhtautuva ilmapiiri sekä sen mahdollistama toiminta jollain tapaa osoitti ja alleviivasi minulle taukojen, joutenolon ja ”small talkin” merkitystä ihmisten tutustumisen ja läheisyyden tunteen kannalta. Kenties nämä ovat niitä hetkiä, joissa ihmiset voivat tutustua syvemmin toisiinsa. Tätä käsitystä tukee muisto vuosien takaa, jossa havaintoni mukaan paras ilmapiiri muodostui usein iltapäivän ensimmäisiin ryhmiin, joissa oppilaat asettuivat rauhassa juttelemaan ennen opetuksen alkua.

Ohjaajan näkökulmasta tutkivan oppimisen kokeiluissa oli mielenkiintoista seurata myös tilanteita, joissa joutenolon ja ”small talkin” jälkeen oppilaat muistivat kuitenkin järjestelmällisesti itse aina palata takaisin perustehtävänsä ääreen. Oppilaat innovoivat myös uusia tapoja lähestyä annettuja ohjeita, kuten omien ennakkotietojen tai -oletusten kartoittaminen yhdessä samasta aiheesta kiinnostuneen ryhmäläisen kanssa tai ennakkotietojen kartoituksen tekeminen ennen varsinaisten tutkimuskysymysten muodostamista.

Moni myös käytti runsaasti aikaa aihevalinnan tekemiseen tai vaihtoi kokonaan aihetta, mikäli koki sen tarpeelliseksi. Ryhmissä siis tunnuttiin kehitettävän ja käytettävän monenlaisia oppimista edistäviä taktiikoita täysin oppilaslähtöisesti suoraan silmiäni edessä. Näitä merkkejä lienee mahdollista tulkita jossain määrin itseohjautuvuuden ja metakognitiivisten taitojen kehityksen alkuina.

Tutkivan oppimisen menetelmään perustuvien oppituntien toiminta näyttäisi havaintojeni perusteella keskittyvän ansiokkaasti oppilaiden aktiivisen toiminnan ympärille: Oppilaat todella muodostavat kysymyksiä, kartoittavat ennakkokäsityksiään ja rakentavat tietoa. Tutkivan oppimisen menetelmässä aihepiiri voi olla annettu ennakkoon, mutta mitä motivaatiolle tapahtuisi, jos opettaja ei rajaisikaan aihepiiriä ennakkoon? Tähän kysymykseen löysin itseni hakemassa vastausta toisen opetuskokeilun alkaessa, kun annoin oppilailleni aihevalinnan suhteen lähes vapaat kädet. Halusin tällä tavalla tehdä selkeän eron ensimmäisen opetuskokeilun rajallisuuteen ilman pelkoa saman virheen toistamisesta.

Kumpi on siis parempi, opettajan vai oppilaiden valitsema aihe? Kenties kaikkien parhaaksi olisi aihevalinnan kultainen keskitie, jossa tutkivan oppimisen aihepiiristä voitaisiin sopia yhteistyönä opettajan ja oppilaiden kesken. Toisaalta mikäli opettajalla on mielessään valmis aihe, tulisi hänenkin olla oppilaiden tapaan valmis vaihtamaan aihetta lennossa, mikäli valittu aihe ei jostain syystä osoittaudukaan toimivaksi. Oppilaiden osoitettua tyytymättömyyttään aikaisempaa aihevalintaani kohtaan saatoin aihevalintaa vapauttamalla ainakin osoittaa, että olen valmis tekemään kompromisseja ja myöntämään virheitäni.

Olin kieltämättä myös äärimmäisen kiinnostunut kuulemaan, mistä aiheista oppilaat voivat olla kiinnostuneita ja hyväksyin mahdollisuuden siihen, että kaikki eivät välttämättä osoita suurinta ja välittömintä kiinnostusta edes yleisesti musiikkia kohtaan. Toisaalta

laajat aihepiirit mahdollistivat musiikillisten ilmiöiden hahmottamisen laajemmassa yhteiskunnallisessa ja kulttuurillisessa kontekstissa. Laajempaa kontekstia tuovat esiin myös opetussuunnitelman perusteet, joissa muun muassa yhteiskunnallinen konteksti nostetaan esiin jo yhteisten tavoitteiden kohdalla (Opetushallitus 2017, 12).

Lisäksi sain huojentuneena huomata, että laajemman autonomian salliminen ei johtanut minkäänlaiseen hämmennykseen tai kaokseen luokkatilanteessa. Nämä eräänlaiset pelot kontrollin menettämisestä tässä yhteydessä osoittautuivat liioitelluiksi. Oppilaat kykenivät toimimaan järjestelmällisesti ja päämäärätietoisesti, vaikka he välillä pitivät työkentelystä omaehtoisia taukoja.

Lisävalaistusta tähän autonomiaa voimakkaasti sivuavaan huomioon tuo jälleen Johnmarshall Reeven artikkeli *Self-Determination Theory Applied to Educational Settings* (2002). Hänen mukaansa on syytä erottaa toisistaan autonomia ja struktuuri, ja että autonomian tukeminen ei tarkoita struktuurin puuttumista (Reeve 2002, 193). Ymmärtäisin tämän näkökulman voivan tarkoittaa sitä, että mikäli oppimiskokeiluni struktuuriksi voidaan hahmottaa esimerkiksi siinä käytetty tutkivan oppimisen malli, ovat oppilaani saaneet struktuurin viestiessäni selkeistä ja mielekkään toiminnan kannalta olennaisista rajoista.

Kun oppilaille tehdään selväksi toivotut menettelytavat sekä heihin kohdistuvat odotukset, ne luovat oppilaille turvallisuuden tunnetta. Esittelemällä huolellisesti oppimisprosessin kulun saatoin antaa oppilaille tunteen siitä, että he ovat perillä ikään kuin siitä mitä seuraavaksi tapahtuu. Olen aikaisemminkin huomannut, että oppilaani ovat usein kiinnostuneita tuntien alkaessa siitä, mitä tunnilla tulee tapahtumaan. Voisin ajatella tällaisen etukäteen ajoitetun toiminnankuvauksen tärkeänä orientaation ja tarpeen tullen myös vastapuolen kuulluksi tulemisen kannalta.

Päätökseni muuttaa strategiaa oppimistilanteesta toiseen siirryttäessä saattoi antaa selkeän signaalin kiinnostuksestani myös oppilaita itseään kohtaan. Näkisinkin tässä valossa entistä tärkeämpänä, että opettaja ei olisi aidosti kiinnostunut ainoastaan oppilaiden oppimisesta vaan oppilaista itsestään, ja että oppilaatkin voisivat olla rennossa vuorovaikutuksessa keskenään sekä kiinnostua ja oppia toinen toisistaan ja toisiltaan. Kykenen silti hahmottamaan myös vaihtoehtoisia tapoja edistää autonomian tunnetta kuin äärimmäisen valinnanvapauden salliminen, vaikka se näiden ryhmien motivaation kannalta lupaavalta vaikuttikin.

Koin tutkivan oppimisen edellyttämän opettajuuden kuuntelevampana lähestymistapana opettajuuteen perinteiseen opettajajohtoiseen lähestymistapaan verrattuna. Otin silti tarvittaessa oman tilani luokkatilanteissa. Esimerkiksi joka tunnin alussa johdin eräänlaisen orientaation koko ryhmälle, jossa kertosin prosessin kulkua ja tavoitteita, sekä pyrin hahmottamaan kunkin ryhmän meneillään olevaa oppimisvaihetta yhteistyössä heidän kanssaan. Huomasin kuitenkin olevani aikaisempaa vähemmän äänessä sekä entistä enemmän tarkkailijan asemassa, kuin mahdollisesti koskaan aikaisemmin opettajana ollessani. Tämä oli omalta kannaltani toivottu lopputulos.

Millä tavalla uudistuva opettajuus voi siis tukea sisäisen motivaation kehitystä? Psykologien perustarpeiden merkityksen tunnustamisen myötä näen opettajan työn yhtenä keskeisenä tavoitteena psykologisesti turvallisen ilmapiirin luomisen; Oppimisympäristöllä on fyysisten tilojen lisäksi olemassa myös merkittävä psykologinen ulottuvuus. Oppimisympäristön useita ulottuvuuksia on huomioitu myös opetussuunnitelman perusteissa, joissa fyysisesti ja psyykkisesti turvallisen oppimisympäristön lisäksi nostetaan esiin oppimisympäristön sosiaalinen turvallisuus (Opetushallitus 2017, 13).

Oppimisympäristö hahmottuukin pelkän fyysisen tilan sijaan huomattavan monitahoisena ilmiönä. Uudistuva opettajuus voidaan puolestaan myös hahmottaa eräänlaisena turvallisten oppimisympäristöjen mahdollistajana. Tällä tavalla nähtynä jatkuva kehittyminen työssä nähdään todennäköisesti jatkossakin olennaisena hyvän työntekijän ja taitavan opettajan taitona.

Keskeinen tutkimustulos sisäisen motivaation kannalta puolestaan on mielestäni se, että oppilaiden autonomian tarpeen huomioon ottaminen näytti tässä tutkimuskohteessa selkeästi lisäävän oppilaiden tyytyväisyyttä. Hyvä opiskeluilmapiiri tarjoaa nähdäkseni oivat mahdollisuudet myös luovuuden ja sisäisen motivaation kehittymiselle. Tutkivan oppimisen oppilaita aktivoiva ominaisuus vaikutti lisäävän myös opettajan mahdollisuuksia kuuntelemaan läsnäoloon, mikä puolestaan mahdollisti oppilaiden tarpeiden aiempaa herkemmin huomioimisen sekä niihin reagoimisen.

Tutkivan oppimisen kokeiluiden johdosta koen henkilökohtaisella tasolla tärkeimmäksi opettajuuden kehityskohteekseni kaikenlaisten yhteenkuuluvuutta ja sosiaalista kanssakäymistä helpottavien toimintatapojen omaksumisen. Näihin taitoihin voinee sisällyttää

niin tunnetaitoja, viestintää kuin konfliktitilanteiden ratkaisuakin. Psykologisesti turvallisen oppimisilmapiirin edistäminen voi näin ollen luoda täydennyskoulutustarvetta musiikkiopistojen alati kehittyvälle ammattikentälle.

7 Pohdinta

Tutkivan oppimisen kokeilut olivat minulle merkityksellinen, positiivinen ja avartava kokemus. Opettajuus ohjaajana on kokemuksena ja lähestymistapana erilainen, mutta työn merkityksellisyys säilyy. Muuttuva opettajuus sisältää mielestäni paljon mahdollisuuksia sisäisen motivaation tukemiselle. Tässä mielessä myös muutosta on mahdollista perustella sisäisen motivaation tukemisella. Minkä tahansa muutoksen jalkauttamisen voidaan kuitenkin katsoa edellyttävän laajaa ymmärrystä muutoksen tavoitteita ja päämääriä kohtaan. Suurten muutosten ollessa kyseessä nämä tavoitteet voidaan edelleen jakaa pienempiin osatavoitteisiin sekä seurata niiden etenemistä.

Tutkivan oppimisen kokeiluiden jälkeen olen joutunut turvautumaan pahenevan pandemiatilanteen vuoksi työssäni jälleen etäopetukseen, jossa koen edelleen kontaktin luomisen ja ylläpitämisen oppilaisiin huomattavan haastavana verrattuna normaaliin lähiopetuksessa tapahtuvaan luokkatilanteeseen. Etäopetuksen luoman uuden haasteen edessä olen lisäksi saattanut turvautua itselleni turvallisen tuntuisiin opetusmenettelyihin, mutta se on ollut paras mihin olen vallitsevissa olosuhteissa toistaiseksi pystynyt.

Kaipaan etäopetusta tarjotessani erityisen paljon tutkivan oppimisen kokeilujen avulla onnistunutta kuuntelevaa ja reagoivaa opettajuutta. Huomaan ja arvostan entistä enemmän niitä hyötyjä, joita vuorovaikutteisuus opetukseen parhaimmillaan tuo. Mikäli laajamittaista etäopetusta jatketaan yhä pidemmälle, nousee kuitenkin ajankohtaiseksi opettajan kehittymistarpeeksi eittämättä etäopetuksessa tarvittavien taitojen päivittäminen.

Omakohtaisesti koen, että yksi tällainen taito olisi rohkeus osata esiintyä läsnä olevana ja kuuntelevana opettajana myös nettikameran välityksellä. Työskentelyssä tähän tapaan kaipaisin kuitenkin jonkinlaista selkeää struktuuria. Tällaisten ongelmien tunnistaminen ja asioiden pohtiminen on kuitenkin jo yksi selkeä askel eteenpäin. Tämä seikka työssäni edellyttää edistyäkseen kuitenkin merkittäviä lisäpohdintoja. Opettajan työ tuntuu edelleen siis tarjoavan lähes loputtomasti kehittymisen mahdollisuuksia.

Etäopetuksen johdosta tutkivan oppimisen kokeiluiden pitkäaikaisempia vaikutuksia ryhmien toimintaan on mielestäni juuri nyt lähes mahdoton havainnoida. Pidänkin mahdollisena, että jo saavutetut hyvät tulokset ryhmissä esimerkiksi tyytyväisyyden tunteiden suhteen saattavat antamani etäopetuksen aikana jossain määrin vesittyä. Tämä ei mielestäni kuitenkaan millään muotoa peruuta kaikkia kokeilun kautta saavutettuja arvokkaita kokemuksia tai jo harjoitettuja taitoja. Olen iloinen ja onnellinen aikaansaannostamme tutkivan oppimisen kokeilujen parissa ja tunnen kiitollisuutta urheita ja rohkeita oppilaitani kohtaan.

Uudistuvan opettajuuden edellyttämät taidot hahmottuvat minulle joka tapauksessa tutkimus- ja kehittämisprojektini jälkeen hieman erilaisena tottumaani perinteisempään musiikkiopiston ryhmäopettajan osaamiseen verrattuna; Esimerkiksi konfliktitilanteiden sovittelemisen taito tai viestintä- ja tunnetaidot saattavat korostua opetustilanteisiin liittyvien toimintatapojen monipuolistumisen myötä. Viestintä- ja tunnetaitoja olisi mielestäni hyödyllistä korostaa musiikkiopistojen opettajien pedagogisissa opinnoissa ja myös jokaiselle musiikkiopiston opettajalle tulisi säännöllisesti tarjota mahdollisuus kehittää ja ylläpitää näitä taitoja.

Viime aikoina olen saanut lukea uutisia, joissa kerrotaan koulumaailman positiivisista kokemuksista tunnetaitojen opettamisesta. Koulumaailmasta saadut kokemukset ovat antaneet lupaavia merkkejä tunnetaitojen merkityksestä esimerkiksi mahdollisina kiusaamista ehkäisevinä taitoina. Mikäli musiikkiopistoissa halutaan panostaa hyvän ilmapiirin kehittämiseen ja kiusaamisen ehkäisyyn, voi musiikin hahmotusaineiden kaltaisella ryhmätoiminnalla olla suuret mahdollisuudet halutun ilmapiirin rakentamisessa oppiaineen koskettaessa suurta määrää oppilaita, jotka säännöllisesti kokoontuvat yhteisen asiansa ääreen.

Tätä opinnäytetyötä tehdessäni sain kohdata useita oivalluksia muuttuvasta maailmasta sekä omakohtaisellakin tasolla olennaiseksi kokemaani tietoa paitsi merkityksellisen opetustapahtuman, myös merkityksellisen elämän kannalta. Esimerkiksi kunnioittavaa kohtaamista pohtiessani oivalsin, että mitä tahansa teenkin, toimin aina oman toimintani kautta esimerkkinä muille. Tässä mielessä koen, että lukuisia arjen kohtaamisia on tällä tavoin mahdollista lähestyä kunnioittavassa, kiinnostuneessa ja myötäelävässä hengessä.

Opinnäytteen tekoprosessin kautta olen nähnyt yhdensuuntaisia kehityskulkuja ja trendejä nousemassa usealla työelämän osa-alueella. Kysymys tiedonkäsityksen muutoksesta onkin saamassa aivan uuden käänteen, mikäli esille nostetaan aikaisempaa kokonaisvaltaisempi ihmiskäsityksen murros, joka tulee mahdolliseksi ihmisen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja kasvun merkityksen tunnustamisen myötä. Epävarmuus voi toisinaan painostaa pohtimaan uusia ratkaisuja ja löytämään oman tien. Opinnäytetyöni sisäisen motivaation tutkimusmatkana on auttanut minua myös omakohtaisen kutsumuksen löytämisessä.

Lähteet

Ahlvik, Catarina ja Miia Paakkanen. 2017. ”Itsemyötätuntoa työelämään.” Teoksessa *Myötätunnon mullistava voima*, toimittajat Anne Birgitta Pessi, Frank Martela ja Miia Paakkanen, 151–165. PS-kustannus, Juva.

Anttila, Mikko ja Antti Juvonen. 2002. *Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta*. Joensuu University Press.

Hakkarainen, Kai, Kirsti Lonka ja Lasse Lipponen. 2004. *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. 6. uudistettu painos 2005. Porvoo; Helsinki: WSOY.

Järvilehto, Lauri. 2014. *Hauskan oppimisen vallankumous*. Suomentanut Petri Eskelinen ja Mirva Kiviaho. Ps-kustannus Jyväskylä.

Korhonen, Timo. 2019. ”Verkkokurssi, oppiminen 3.0 ja eteenpäin – digisti yhdessä.” *Talk.turkuamk.fi*. Julkaistu sähköisesti 31.10.2019. Luettu 29.6.2020. <https://talk.turkuamk.fi/taide/verkkokurssi-oppiminen-3-0-ja-eteenpain-digisti-yhdessa/?fbclid=IwAR1w0Lgh4PRz5H0r5U9ypcKfHjma9Adt4QdB8WFQH5Yt3Rike-wZMzN5dTuU>

Koro, Jukka. 1998. ”Opettajuus ja koulun kehittäminen.” Teoksessa *Tulevaisuuden tekijät - Uuden opettajuuden mahdollisuudet*, toimittanut Olli Luukkainen, 130–141. Juva: Atena kustannus.

Krokkfors, Leena. 1998. ”Opettajankoulutuksen haasteet” Teoksessa *Tulevaisuuden tekijät - Uuden opettajuuden mahdollisuudet*, toimittanut Olli Luukkainen, 82–86. Juva: Atena kustannus.

Laine Markus, Jarkko Bamberg ja Pekka Jokinen. 2007. ”Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria.” Teoksessa *Tapaustutkimuksen taito*, toimittajat Markus Laine, Jarkko Bamberg ja Pekka Jokinen, 9–40. Kirjoittajat ja Gaudeamus Helsinki University Press.

Lehtonen, Pauliina. 2007. "Tapaus- ja toimintatutkimuksen yhdistäminen." Teoksessa *Tapaututkimuksen taito*, toimittajat Markus Laine, Jarkko Bamberg ja Pekka Jokinen, 245–253. Kirjoittajat ja Gaudeamus Helsinki University Press.

Luukkainen, Olli. 1998. "Tulevaisuuden menestyjän taidot." Teoksessa *Tulevaisuuden tekijät – Uuden opettajuuden mahdollisuudet*, toimittaja Olli Luukkainen. Atena kustannus Juva.

Madsen, K. B. ja Henry Egidius. 1976. *Oppiminen ja motivaatio*. Suomentanut Aune Laakso. Helsinki Kirjayhtymä.

Martela, Frank ja Karoliina Jarenko. 2015. *Draivi – Voiko sisäistä motivaatiota johtaa?* Alma Talent Helsinki.

Martela, Frank. 2014. "Itseohjautuvuusteoria – Eli kolme vastausta siihen mikä tekee ihmisen onnelliseksi." *frankmartela.fi*. Julkaistu sähköisesti 4.4.2014. Luettu 23.2.2021. <https://frankmartela.fi/2014/04/04/itseohjautuvuusteoria-eli-kolme-vastausta-siihen-mika-tekee-ihmisen-onnelliseksi/>

Martela, Frank. 2020. "Joulu vs. koronavirus – Miten viranomaisten tulisi viestiä joulua koskevista rajoituksista omaehtoista motivaatiota vahvistavalla tavalla?" *frankmartela.fi*. Julkaistu sähköisesti 18.12.2020. Luettu 23.2.2021. <https://frankmartela.fi/2020/12/18/joulu-vs-koronavirus-miten-viranomaisten-tulisi-viestia-joulua-koskevista-rajoituksista-omaehtoista-motivaatiota-vahvistavalla-tavalla/>

Niemistö, Raimo. 1998. *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. 4. korjattu painos. Tekijä ja Gaudeamus Helsinki University Press.

Opetushallitus. 2017. "Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017" Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/taiteen-perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Pessi, Anne Birgitta ja Frank Martela. 2017. "Myötätuntoista ihmistä ja työelämää etsimässä." Teoksessa *Myötätunnon mullistava voima*, toimittajat Anne Birgitta Pessi, Frank Martela ja Miia Paakkanen, 12–34. PS-kustannus, Juva.

Ranne, Kaarina. 2009. "Ryhmät, ryhmädynamiikka ja tutkivan oppimisen prosessin johtaminen." Teoksessa *Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus*, toimittajat Henna Heinilä, Pekka Kalli ja Kaarina Ranne, 42–54. Helsinki: Okka. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Reeve, Johnmarshall. 2002. "Self-Determination Theory Applied to Educational Settings." Teoksessa *Handbook of Self-Determination Research*, toimittajat Edward Deci ja Richard Ryan, 183-203. The University of Rochester Press. Luettu 23.4.2021. https://books.google.fi/books?hl=en&lr=&id=DcAe2b7L-RgC&oi=fnd&pg=PA183&dq=self+determination+the+ory&ots=dsvSZK21WI&sig=hadMdqUfNHSW6B9LLNdc9d4598l&redir_esc=y#v=onepage&q=self%20determination%20theory&f=false

Ryan, Richard M. ja Edward L. Deci. 2000. "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being." *selfdeterminationtheory.org* Luettu 24.3.2021. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Saarikallio, Suvi. 2013. "Musiikki on kokemuslaji." Teoksessa *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*, toimittajat Päivi Jordan-Kilki, Eija Kauppinen ja Eeva Viitasalo-Korolainen, 37–45. Opetushallitus.

Seppänen, Anna Martta ja Sari Kuusela. 2017. "Myötätunto asiakaskohtaamisissa." Teoksessa *Myötätunnon mullistava voima*, toimittajat Anne Birgitta Pessi, Frank Martela ja Miia Paakkanen, 225–243. PS-kustannus, Juva.

Uusitalo-Malmivaara, Lotta ja Kaisa Vuorinen. 2017. "Vahva luonne on myötätuntoinen." Teoksessa *Myötätunnon mullistava voima*, toimittajat Anne Birgitta Pessi, Frank Martela ja Miia Paakkanen, 183–201. PS-kustannus, Juva.

Vasalampi, Kati. 2017. "Itsemääräämisteoria." Teoksessa *Mikä meitä liikuttaa – motivaatiopsykologian perusteet*, toimittajat Katariina Salmela-Aro ja Jari-Erik Nurmi, 54–65. 3. Täysin uudistettu painos. PS-kustannus Jyväskylä.

**Tutkimusluvan myöntäminen / Tutkiva oppiminen ja tavoitteenasettelun merkitys musiikin perusteiden opetuksessa opettajan näkökulmasta**

Vantaan musiikkiopiston musiikin perusteiden opettaja Anna Maija Hyttinen on jättänyt tutkimuslupapyyntön koskien opinnäytetyönsä tekemistä Metropolia Ammattikorkeakouluun.

Opinnäytetyössä kartoitetaan erilaisten tavoitteenasettelutapojen merkitystä oppimiselle sekä teoreettisen tarkastelun että musiikin perusteiden tunneilla toteutettujen tutkivan oppimisen kokeilujen kautta. Tavoitteena on kerätä oppimiseen liittyvää käytännönläheistä tietoa, jota voidaan soveltaa yleisesti musiikin ryhmäaineiden opetuksessa.

Työ suoritetaan Vantaan musiikkiopiston tunneilla osallistuvan havainnoinnin ja opettajan omakohtaisen reflektion kautta.

Tutkimuksen toteuttamisajankohta on syyslukukausi 2020 ja arvioitu valmistumisaika on joulukuu 2020. Tutkimuksen tarkempi sisältö on määritelty liitteessä Opinnäytetyön suunnitelma.

Vantaan kaupungin hallintosäännön 2 luvun 7 §:n mukaan apulaiskaupunginjohtaja vastaa toimialalla tehtävään alueensa projektien perustamisesta ja niihin osallistumisesta sekä projektien hallinnon, talouden ja hankintojen järjestämisestä. Edellä mainittua hallintosäännön mukaista päätösvaltaa on päätetty siirtää 1.1.2020 kaupunkikulttuurin toimialalla apulaiskaupunginjohtajalta palvelualuejohtajille siten, että palvelualuejohtajat päättävät kukin oman palvelualueensa osalta: "useampaa kuin yhtä palvelualueetta koskevista ja yhteisiä palveluita koskevista sopimuksista, useampaa kuin yhtä palvelualueetta koskevista ja yhteisiä palveluita koskevista tutkimusluvista.

Päätös:

- myöntää tutkimusluvan musiikin perusteiden opettaja Anna Maija Hyttiselle suorittamaan opinnäytetyöhön liittyvän tutkimuksen.
- tutkimuksen tekeminen edellyttää, että asiasta sovitaan yksikön johtajan tai vastaavan kanssa ja mikäli kyseessä on alle 18-vuotiaita koskeva tutkimus, pyydetään huoltajan suostumus.
- tutkimuksella kerättyjä tietoja saa käyttää vain tutkimustarkoituksiin. Tutkijat ovat lain mukaan salassapitovelvollisia tutkimuksessa tietonsa saamien yksilöä tai perhettä koskevia asioiden suhteen.
- valmis tutkielma tulee toimittaa sähköisenä pdf-muodossa osoitteeseen kirjaamo@vantaa.fi

Litteet: Opinnäytetyön suunnitelma
Tutkimuslupahakemus

Päiväys Vantaa 18.12.2020

Allekirjoitus

Nimen selvennys Larkio Annukka



Kaupunkikulttuurin toimiala / Kulttuurin palvelualue
Kulttuurijohtaja Larkio Annukka

Virka-asema Kulttuurijohtaja

Allekirjoitettu sähköisesti asianhallintajärjestelmässä.

Täytäntöönpano: Kaisa Kettunen, Monna Relander, Kimmo Kola, Seija Elfving

Tämä päätöspöytäkirja on yleisesti nähtävänä

Aika: 23.12.2020

Paikka: Vantaan kaupungin internetsivuilla paatokset.vantaa.fi

Oikaisuvaatimusohjeet

Tähän päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen.

Oikaisuvaatimuksen saa tehdä se, johon päätös on kohdistettu tai jonka oikeuteen, velvollisuuteen tai etuun päätös välittömästi vaikuttaa (asianosainen) sekä kunnan jäsen.

Oikaisuvaatimus tehdään Vantaan vapaa-ajan lautakunnalle, postiosoite: Vantaan kaupunki, Kirjaamo, PL 1100, 01030 Vantaan kaupunki tai sähköpostitse osoitteella: kirjaamo@vantaa.fi

Oikaisuvaatimus on tehtävä 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksisaannista. Kunnan jäsenen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon 7 päivän kuluttua siitä, kun pöytäkirja on nähtävänä yleisessä tietoverkossa. Asianosaisen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon, jollei muuta näytetä, 7 päivän kuluttua kirjeen lähettämisestä, saantitodistuksen osoittamana aikana tai erilliseen tiedoksiantotodistukseen merkittynä aikana taikka kolmantena päivänä sähköisen viestin lähettämisestä.

Oikaisuvaatimuksesta on käytävä ilmi vaatimus perusteineen ja se on oikaisuvaatimuksen tekijän allekirjoitettava.

Sähköistä asiakirjaa ei tarvitse täydentää allekirjoituksella, jos asiakirjassa on tiedot lähettäjistä eikä asiakirjan alkuperäisyyttä tai eheyttä ole syytä epäillä.

Sähköinen viesti katsotaan saapuneeksi viranomaiselle silloin, kun se on viranomaisen käytettävissä vastaanottolaitteessa tai tietojärjestelmässä siten, että viestiä voidaan käsitellä.

Oikaisuvaatimus on toimitettava oikaisuvaatimusviranomaiselle ennen oikaisuvaatimusajan päättymistä.

Oikaisuvaatimus toimitetaan aina omalla vastuulla.



Vantaa

Viranhaltijapäätös

§ 33/2020

sivu 3 (3)

18.12.2020

VD/9763/13.00.00/2020

Kaupunkikulttuurin toimiala / Kulttuurin palvelualue
Kulttuurijohtaja Larkio Annukka

Saatekirje oppilaiden huoltajille

Hei!

Teen oheisessa liitteessä kuvaamaani tutkimusta ja haen myös huoltajien lupaa kirjoittaa opinnäytetyössäni, mitä havaintoja olen tehnyt kokeillessani tutkivan oppimisen menetelmää yhdessä mupe 2b -ryhmieni kanssa.

Tarkasteluni fokus on tarkentunut tavoitteen asettelutavan muutokseen ja sen vaikutukseen opiskelun mielekkyyden kannalta. Rajaan tarkastelun mahdollisimman yleiselle tasolle, joten yhdenkään oppilaan henkilöllisyys tai henkilökohtaiset asiat eivät ole pääteltävissä tästä opinnäytetyöstä.

Vastaattehan pian jos haluatte sallia tai kieltää huollettavanne osallistumisen tähän opinnäyteprosessiin. Vastaan myös mielelläni kysymyksiinne tätä tutkimusta tai mupeopintoja koskien.

Ystävällisin terveisin,
Anna Maija Hyttinen