

PUBLICATIONS OF
THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

*Reports and Studies in Education,
Humanities, and Theology*



**(TOIM.) JOUKO HEIKKINEN, ANTTI JUVONEN, KATI MÄKITALO-SIEGL,
HANNA NYGREN JA TIMO TOSSAVAINEN**

**TAITOA, TAIDETTA JA TEKNOLOGIAA –
KOHTI UUTTA OPETTAJANKOULUTUKSEN MALLIA**

*Taitoa, taidetta ja
teknologiaa – kohti uutta
opettajankoulutuksen mallia*



Euroopan unioni
Euroopan aluekehitysrahasto

Vipuvoimaa
EU:lta
2014–2020

TOIMITTANEET
JOUKO HEIKKINEN, ANTTI JUVONEN, KATI MÄKITALO-SIEGL,
HANNA NYGREN JA TIMO TOSSAVAINEN

*Taitoa, taidetta ja
teknologiaa – kohti uutta
opettajankoulutuksen mallia*

Publications of the University of Eastern Finland
Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology
No 17

University of Eastern Finland
Joensuu
2016

Grano Oy
Jyväskylä, 2016
Sarjan toimittaja: Ulla Härkönen
Myynti: Itä-Suomen yliopiston kirjasto
ISBN: 978-952-61-2369-1 (nid.)
ISSNL: 1798-5641
ISSN: 1798-5641
ISBN: 978-952-61-2370-7 (PDF)
ISSN: 1798-565X (PDF)

Esipuhe

Taide- ja taitoaineilla on Savonlinnan opettajankoulutuksessa pitkä historia. Käsityön- ja kotitalousopettajia täällä on koulutettu jo yli puolen vuosisadan verran, ja luokanopettajakoulutuksessa näitä aineita korostavan profilaation jäljet johtavat ainakin 1990-luvun puolivälissä tehtyyn päätökseen, jolla silloisen Joensuun yliopiston Joensuussa ja Savonlinnassa toimivien opettajankoulutuslaitosten välistä työnjakoa haluttiin selkeyttää. Tuolloin päätettiin, että Joensuun kampuksen luokanopettajakoulutuksessa keskitytään tietoaineisiin ja Savonlinnassa taitoaineisiin; toisena vaihtoehtona oli esillä Savonlinnan opettajankoulutuksen lakkauttaminen.

Taide- ja taitopainotteisen profilaation kehittyminen nykyiseen laajuuteensa on kuitenkin ollut monivaiheinen prosessi, joka ei ole aina sujunut ilman vastoinkäymisiä. Tätä havainnollistaa hyvin se, miten teknologiakasvatuksesta tuli nykyisen laajuinen, aineenopettajan kelpoisuuden antava sivuainekoulutus. Syksyllä 1997 Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen teknisen työn lehtori Asko Heinonen esitti kasvatustieteiden tiedekunnalle teatteritekniikkaan pohjautuvan teknisen työn 20 opintoviikon aineopinnojen opetussuunnitelman hyväksymistä. Opetus tässä koulutusohjelmassa aloitettiin syyslukukaudella 1998, ja se jatkui seuraavan kolmen lukukauden ajan. Opetukseen osallistui 12 opiskelijaa, jotka kaikki saivat opintonsa loppuun syyslukukaudella 1999.

Toista kertaa tätä kokonaisuutta ei kuitenkaan voitu toteuttaa tilaongelmien ja niukkojen henkilöstöresurssien vuoksi. Tästä ei kuitenkaan lannistuttu, vaan ratkaisua lähdettiin etsimään verkostoitumisen kautta. Vuonna 1999 perustettu Käsityön verkkoyliopisto (KVY) oli opetusministeriön rahoittama yhteistyöhanke, jonka tavoitteena oli käsityöalueen opettajankoulutuksen, tieteellisen jatkokoulutuksen ja tutkimuksen tehostaminen yhteistyön avulla. Hankkeessa olivat mukana Helsingin yliopiston kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen lisäksi Turun ja Joensuun yliopistot sekä Åbo Akademi. Tähän yhteistyöhankkeeseen Savonlinnan teknisen työn sivuaine pääsi mukaan eräiden sattumien ja opetusministeriön osittaisen painostuksenkin avulla.

Huhtikuussa 2004 Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitos anoi oikeutta toteuttaa ja järjestää KVY:n välityksellä Turun yliopiston koulutusvastuun mukaisesti käsityökasvatuksen aineopinnot, jotka tuottivat aineenopettajakelpoisuuden Rauman opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman mukaan. Päätös koulutuksen aloittamisesta saatiin Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnalta kesäkuussa 2004. Lokakuussa 2004 aloitettuun koulutukseen osallistui 12 opiskelijaa, jotka valmistuivat keväällä 2006.

Lopulta teknologiakasvatuksen aineopinnojen aloittaminen itsenäisesti mahdollistui, kun opetusministeriön antama asetus yliopistojen koulutusvastuun täsmentämisestä (568/2005) tuli voimaan vuonna 2006. Koulutukselle laadittiin oma ja ainutlaatuinen teknologiakasvatuksen teoriaan pohjautuva opetussuunnitelma, ja vuodesta 2007 lähtien Savonlinnan kampuksella on vuosittain järjestetty teknologiakasvatuksen aineopinnot.

Samoihin aikoihin ja vastaavanlaisten neuvottelujen jälkeen solmittiin yhteistyösopimus myös Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen kanssa. Tämä mahdollisti sen,

että Savonlinnassa opiskeltava musiikin pitkä sivuaine (60 op) antaa yhdessä luokanopettajan tutkinnon kanssa kelpoisuuden toimia musiikin aineenopettajana yläkouluissa. Taide- ja taitoprofilaatiota tuki sekin, että kampuksella toteutettiin jo ennestään kuvataiteen ja liikunnan perusopintokokonaisuuksia (25 op).

Alunperin profilaatio näkyi siis ennen kaikkea luokanopettajakoulutuksen sivuainevaihtoehtojen kautta ja siten, että Savonlinnassa oli mahdollista opiskella pääaineena käsityö- ja kotitaloustiedettä. Musiikin ja teknologiakasvatuksen pitkien sivuaineiden saamisen jälkeen savonlinnalaisille opettajankouluttajille alkoi kuitenkin hahmottua ajatus siitä, että luovuuteen, käsillä tekemiseen ja taiteisiin liittyvää toimintaa voisi harjoittaa paljon laajemminkin ja myös luokanopettajakoulutuksen pääaineen eli kasvatustieteen kontekstissa. Näistä lähtökohdista syntyi ajatus OpeArt-luokanopettajankoulutuksesta.

Aluksi OpeArt tarkoitti erillistä luokanopettajakoulutuksen hakukohdetta, johon valittiin vuosittain 20 luokanopettajaopiskelijaa. Tähän koulutukseen valituille varattiin oikeus valita taito- tai taideaine tutkinnon sivuaineeksi, ja heille luotiin joitakin yksittäisiä taito- ja taideaineiden pedagogiikkaan liittyviä opintojaksoja. Pian osoitautui, ettei tämä riittänyt, vaan muista opettajankoulutusyksiköistä aidosti erottuvan profilaation kehittäminen edellytti taide- ja taitopainotteisen näkökulman syventämistä kasvatustieteellisissä opinnoissa ja tähän liittyvän tutkimus- ja kehittämistoiminnan kehittämistä. Myös yhteistyöverkoston rakentaminen Savonlinnan seudun muiden taide- ja taitoaineita edustavien oppilaitosten ja erilaisten kulttuurialalla toimivien organisaatioiden kanssa nähtiin mahdollisuudeksi lisätä tulevien opettajien ammattitaitoa ja toisaalta opettajankoulutuksen yhteiskunnallista vaikuttavuutta.

Koulua ja opettajankoulutusta on moitittu siitä, että ne elävät omaa elämäänsä ikään kuin muusta yhteiskunnasta eristyksissä. Savonlinnassa asia sen sijaan nähtiin niin, että opettajankoulutus voisi hyvin toimia erilaisten ihmisiä palvelevien ja kulttuuripääomaa vaalivien yhteisöjen kumppanina esimerkiksi niiden toiminnan tutkimuspohjaisissa kehittämishankkeissa. Uuden kehittämis- ja tutkimustoiminnan synnyttämistä ja juurruttamista varten päätettiin hakea hankerahoitusta EU:n rakennerahastoista ja tukea hankkeen omarahoitusosuuden kattamiseen Savonlinnan kaupungilta ja Itä-Savon Yliopistosäätiöltä.

Ajatus Savonlinnan opettajankoulutuksen kehittämisestä herätti innostusta rahoittajissakin, ja niinpä Etelä-Savon maakuntaliitto, Savonlinnan kaupunki ja Itä-Savon Yliopistosäätiö myönsivät vuosiksi 2008–2011 rahoituksen *TaTu – Taide- ja taitopainotteisen opettajankoulutuksen tutkimuksen ja pedagogiikan kehittäminen* -hankkeelle. Tässä hankkeessa aloitetun toiminnan vahvistamiseksi ja laajentamiseksi rahoitusta haettiin ja saatiin myös seuraaville vuosille *TaTu 2 – Taide ja taitopainotteiden opettajankoulutuksen vahvistaminen* -hankkeen toteuttamiseksi.

OpeArtia ja taide- ja taitopainotteisen opettajankoulutuksen tavoitteita kuvattiin tässä vaiheessa jälkimmäisen hankkeen kotisivuilla seuraavasti:

OpeArt on Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan kampuksella toteutettava luokanopettajan koulutusohjelma, jossa keskeisenä läpileikkaavana elementtinä on draama- ja musiikkiteatterityö. OpeArt ei valmista näyttelijöitä eikä muusikkoja vaan peruskoulun luokanopettajia, joilla on erityisen hyvät valmiudet ilmaisun, vuorovaikutuksen ja luovuuden edistämiseen omassa työtehtävässään ja työym-

päristössään sekä vahva kyky integroida eri oppiaineita yhteisen aihekokonaisuuden ympärille. OpeArt-koulutukseen voi hakeutua jokainen luokanopettajan ammatista kiinnostunut, laulu-, soitto- tai näyttelijänkyvyistä riippumatta.

Musiikkiteatterin tuominen luokanopettajankoulutuksen läpikäyväksi elementiksi tähtää useisiin tavoitteisiin, joita hahmotellaan seuraavassa. Ensiksi tavoitteena on, että Savonlinnasta valmistuvat luokanopettajat erottuvat muualla koulutuksensa saaneista luokanopettajista sillä, että he omaavat erityisen hyvät valmiudet ilmaisun, luoman toiminnan ja vuorovaikutuksen edesauttamiseen kouluissaan. He ovat rohkeita ja ennakkoluulottomia sekä omaavat taidon ja halun suunnitella ja johtaa projekteja. Tavoitteena on, että UEF:n Savonlinnan kampuksesta muodostuu Suomen halutuin opettajankoulutusyksikkö ja että Savonlinnasta valmistuvia opettajia priorisoidaan rekrytoinnissa. Pyrimme myös siihen, että vähitellen Savonlinnan opettajankoulutuksesta muodostuu UEF:lle uusi vientituote. Lisäksi yksi olennaisimmista tavoitteista on, että Savonlinnan uuden luokanopettajankoulutuksen järjestelyn kautta UEF tuottaa uutta, kansainvälisesti kiinnostavaa ja merkittävää tutkimusta opetusosalta erityisesti koskien taito- ja taideaineita ja niiden osuutta luokanopettajankoulutuksessa.

Tavoitteiden saavuttamiseksi syksyllä 2014 laajentuva OpeArt -koulutus sisältää teatteri- ja ilmaisu- ja draamakasvatusta, jotka tarjoavat uudenlaisen lähtökohdan ja toteuttamistavan luokanopettajankoulutukseen. Näin opettajaksi opiskeleva kohtaa teatterin tekemiseen liittyviä, tulevaa opettajuutta vahvasti tukevia ja persoonallisuutta kehittäviä, luovuutta, rohkeutta, ilmaisukykyä, vuorovaikutusta, projektin suunnittelua ja johtamista lisääviä harjoituksia ja toteutuksia. Työskentelyssä painottuu kautta linjan pienempien osaprojektien kautta eri oppiaineisiin yhteydessä oleva työskentely, joka hyödyntää kunkin yksittäisen oppiaineen tavoitteita yhteiseen suureen päämäärään pyrittäessä.

Musiikkinäytelmäproduktioiden valmisteleminen sisältää erilaisia oppimisen elementtejä, joista ilmiöperustaisuus, yhteistoiminnallinen oppiminen, projektioppiminen, tutkiva oppiminen sekä suunnittelemalla oppiminen ovat tyypillisiä. Myös eri oppiaineiden sisällölliset ja pedagogis-didaktiset näkökulmat tulevat esille kokonaisuutta työstettäessä oppiaineiden monialaisten opintojen ja sivuaineopintojen yhteydessä. Projektit ja siihen liittyvän kokonaisuuden muodostuminen eri elementteineen tarjoavat oivallisen perustan ja lähtökohdat opinnäytetöille. Elävä yleisö esityksissä tuo yhteyden yhteiskuntaan ja samalla avaa työskentelytapoja, tavoitteita ja tuloksia vanhemmille ja heidän lapsilleen, eli tulevaisuuden opettajien tuleville oppilaille.

OpeArt-koulutuksessa varsinainen teatterin tai musiikkiteatterin esitystapahtuma ei ole toiminnan tärkein eikä ainoa tavoite, vaan tärkein prosessi tapahtuu sitä edeltävässä työskentelyssä. Varsinaista esitystä edeltää monimuotoinen tuotantoprosessi. Kokonaisuus mahdollistaa erilaisia tehtäviä kaikille opiskelijoille riippumatta heidän suuntautumisestaan, lahjakkuusrakenteestaan tai orientaatioistaan. Tavoitteena ei siis ole se, että koulutukseen voisi hakeutua ainoastaan musiikin tai draaman alueista kiinnostuneet tai niissä lahjakkaat ja niihin orientoituneet opiskelijat. Jokainen Savonlinnan luokanopettajakoulutuksesta valmistuva saa valmiudet perusopetuksen luokanopet-

tajan tehtäviin. Koulutuksen toivotaan antavan kuitenkin erityisvalmiuksia uudenlaisten työskentelytapojen, luoviin ratkaisujen ja itseilmaisun hyödyntämiseen opetustyössä.

Viimeisin Etelä-Savon maakuntaliiton, Savonlinnan kaupungin ja Itä-Savon Yliopistosäätiön rahoittama taide- ja taitopainotteisen opettajankoulutuksen kehittämishanke on nimeltään *TaiTe – Taito- ja taidepainotteinen opetus teknologistuvisissa oppimisympäristöissä*. Hanke sai syksyllä 2014 yli 600 000 euron rahoituksen kahdeksi seuraavaksi vuodeksi. Hankkeen päämääräksi otettiin sen varmistaminen, että Savonlinnan opettajankoulutuksesta kehittyisi kansallisesti vetovoimainen ja kansainvälisestikin merkittävä taide- ja taitoaineiden sekä opetusteknologian pedagogiikan uudistaja ja tiennäyttävä tulevaisuuden kouluun. Tähän pyrittiin seuraavien osatavoitteiden määrittelemisellä: 1) Hankkeessa kehitetään taito- ja taideaineisiin sekä monipuoliseen tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttöön perustuva, valtakunnallisesti ainutlaatuinen opettajankoulutuksen ja oppimisen tutkimuksen toimintamalli yhteistyössä Savonlinnan Oopperajuhlien ja muiden Etelä-Savossa koulutus- ja kulttuurialalla toimivien organisaatioiden kanssa. 2) Hankkeen avulla lisätään Etelä-Savon koulutuksellista vetovoimaa sekä edistetään Etelä-Savon sosiaalista ja taloudellista kehitystä tukemalla opettajankoulutuksen ja kasvatusalan akateemista tutkimuksen jatkumista Savonlinnassa. 3) Samalla vahvistetaan hankkeeseen osallistuvien kulttuuriorganisaatioiden osaamista tarjoamalla näille uudenlaisia mahdollisuuksia osallistua kulttuurikasvatuksen tutkimukseen ja sitä kautta tulevien asiakkaspolvien parempaan palvelemiseen. 4) Hankkeen tulokset rikastuttavat koko Etelä-Savon opetustointa välittämällä nykyaikaisia, luovia ja monipuolisesti opetusta edistäviä toimintamalleja.

Uutta aiempiin hankkeiden päämääriin nähden on muun muassa taide- ja taitoaineiden parissa toimiviksi osoittautuneiden pedagogisten ratkaisujen ja opetusteknologiaan liittyvien uusien toimintamallien yhdistäminen sekä opettajankoulutuksen ja yritysten, erityisesti kulttuurialalla toimivien organisaatioiden, yhteistyön kehittäminen. Tällä pyritään lisäämään sekä koulun ja ympäröivän yhteiskunnan vuorovaikutusta arjessa sekä tulevien opettajien tuntemusta kulttuurilaitosten toiminnasta. Myös tieteellisen tutkimuksen merkitys oppimisen ja opetuksen toimintamallien kehitystyössä korostuu aiempaa enemmän.

Hankkeen toteuttamisen keskeisiksi toimenpiteiksi asetettiin seuraavat viisi asiaa:

1. taito- ja taidepainotteisen ja teknologisesti tuettuihin oppimisympäristöihin perustuvan opettajankoulutuksen toimintamallin ja tutkimusstrategian laatiminen
2. tutkimusstrategian mukaisen tutkimus- ja jatkokoulutustoiminnan kehittäminen
3. kulttuurialan yritystoimintaan perehtymistä tukevan opiskelijoiden harjoittelumallin kehittäminen
4. ulkopuolisen tutkimusrahoituksen hankkiminen ja kansainvälinen verkottuminen
5. kehittämistoiminnan tulosten ja hankkeen aikana syntyneiden hyvien käytäntöjen levittäminen.

Vaikka näitä toimenpiteitä on vuosina 2015–2016 toteutettu määrätietoisesti, TaiTe-hanke jää viimeiseksi Savonlinnan opettajankoulutuksen taide- ja taitopainotteista profilaatiota vahvistavaksi hankkeeksi. Itä-Suomen yliopiston hallitus päätti huhtikuussa 2016 keskittää koko opettajankoulutuksen Joensuun kampukselle, mikä tarkoittaa yli 60 vuotta kestäneen toiminnan päättymistä Savonlinnassa. Tätä kirjoitettaessa näyttää siltä, että opettajankoulutus siirtyy Savonlinnasta Joensuuhun kesällä 2018.

Hankkeen varsinaisten työntekijöiden lisäksi yllä mainittujen toimenpiteiden toteuttamiseen on osallistunut suuri joukko opettajankouluttajia sekä soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osastosta että Savonlinnan normaalikoulusta. Lisäksi hankkeen onnistumista ovat tukeneet Savonlinnan Oopperajuhlat, Savonlinnan musiikkiopisto, taidelukio ja ammatti- ja aikuisopisto sekä Otavan opisto, joiden edustajia on ollut mukana hankkeen ohjausryhmässä, ja muut yhteistyökumppanimme.

Myös opiskelijoilla on ollut tärkeä rooli uuden opettajankoulutuksen toimintamallin käytännön kehittämisessä. Hankkeen aikana syntyneet kymmenet opinnäytetyöt ovat tästä ilmeinen todiste. Hankkeen tuloksiin voidaan laskea myös melkoinen joukko kansainvälisissä konferenssijulkaisuissa ja tiedelehdissä julkaistuja artikkeleja.

Hankkeen saavutusten esittely huipentui kahteen Savonlinnassa elo- ja syyskuussa 2016 järjestettyyn tapahtumaan. Kansainvälinen ISNITE-konferenssiin (International Symposium on New Issues in Teacher Education) toi kaupunkiin lähes 200 kasvatustieteen tutkijaa ja opettajankoulutuksen kehittäjää 13 eri maasta keskustelemaan opettajankoulutuksen ajankohtaisista asioista ja kuulemaan Savonlinnassa kehitetystä uudesta opettajankoulutuksen mallista. Konferenssin jälkeen kampuksen henkilökunta ja opiskelijat jalkautuivat kaupungin keskustaan Puistokadulle, torille ja Kasinosaarelle esittelemään tutkimusta ja pitämään työpajoja ja erilaisia esityksiä. Kaikille kansalaisille avoimen Puistokatu Block -tapahtuman teemana oli taito, taide ja tiede. Siinä korostuivat myös teknologian tarjoamat mahdollisuudet yhteisöllisyyden rakentajina.

Tähän teokseen on koottu kokoelma kirjoituksia, jotka esittelevät TaiTe-hankkeen parissa tehdyn kehittämistyön tuloksia. Artikkelien kirjoittajat edustavat Savonlinnan kampuksen henkilökuntaa, jatko-opiskelijoita, opiskelijoita ja yhteistyökumppaneita. Artikkelit on jaettu teemoittain kuuteen eri ryhmään. Osa kirjoituksista tarkastelee opettajankoulutuksen ja uusien oppimisen mallien kehittämistä teoreettisesta näkökulmasta, toisissa päähuomio on käytännön tasolla tehdyssä kehittämistyössä. Artikkelien vertaisarviointi on toteutettu siten, että jokaista kirjoitusta on kommentoinut ainakin kaksi toimituskunnan jäsentä, muuta kirjoittajaa tai ulkopuolista asiantuntijaa.

Esitämme lämpimät kiitokset kaikille kirjoittajille, artikkeleissa esiteltyihin opetuskokeiluihin ja produktioihin osallistuneille opiskelijoille ja opettajille, artikkeleista palautetta antaneille arvioitsijoille, hankkeemme rahoittajille sekä ohjausryhmän jäsenille, jotka ovat antaneet arvokasta palautetta ja kannustusta hankkeen tavoitteiden saavuttamiseksi. Erityiskiitokset ansaitsee Itä-Suomen yliopiston Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology -sarjan toimittaja professori Ulla Härkönen.

Savonlinnassa 15. marraskuuta 2016

Jouko Heikkinen, Antti Juvonen, Kati Mäkitalo-Siegl, Hanna Nygren ja Timo Tossavainen

Sisältö

ESIPUHE.....	v
OSA 1 OPITAAN YHDESSÄ OPPIVANA YHTEISÖNÄ	1
Yhteisöllinen, tutkiva akateemisuus ja siihen oppiminen	3
<i>Liisa Karlsson ja Kirsi Heikkinen-Jokilahti</i>	
Kohti yhteisöllistä ja tutkivaa akateemisuutta opettajan- koulutuksessa – opiskelijoiden kokemuksia	18
<i>Kirsi Heikkinen-Jokilahti ja Liisa Karlsson</i>	
Yhteistoiminnallista oppimista syventävän harjoittelun opetus- kokonaisuuksissa – keskiössä taito- ja taideaineet	33
<i>Päivi Kujamäki</i>	
Opintopiiri yhteisöllisenä työmenetelmänä yliopistopeda- gogiikassa	51
<i>Liisa Karlsson, Heikki Räihä ja Emilia Räsänen</i>	
OSA 2 DRAAMAKASVATUSTA OPETTAJANKOULUTUKSESSA.....	67
Yhteisöllinen oppiminen draaman suunnitteluprosessissa	69
<i>Hanna Nygren ja Pia-Riitta Stenberg</i>	
Digitaalisuus draamakasvatuksessa.....	81
<i>Pia-Riitta Stenberg</i>	
OSA 3 OPETTAJAKSI OPISKELEVAT JA MUSIIKKI – OPPIAINE JA SOITTOTUNTEJA	97
Pystynkö tähän? – tulevan opettajan odotukset musiikin opetusta kohtaan	99
<i>Minna Mäkinen ja Antti Juvonen</i>	
Opettajaopiskelijat ja musiikkiteknologia.....	117
<i>Juha Saarelainen ja Antti Juvonen</i>	
Pianonsoiton opiskelu ummikon aikuisen luokanopettaja- opiskelijan kokemana	138
<i>Pekka Räihä ja Antti Juvonen</i>	
OSA 4 LAAJENEVAT OPPIMISYMPÄRISTÖT JA DOP	161
Metsä oppimisympäristönä ja oppimisprojektien kohteena	163
<i>Petteri Vanninen, Saara Nissinen, Miikka Eriksson, Henriikka Vartiainen, Anu Liljeström, Ismo Pellikka, Teijo Nikkanen, Jorma Enkenberg ja Sinikka Pöllänen</i>	

Design-suuntautunut pedagogiikka ja tulevaisuuden taitojen oppimiskulttuuri.....	176
<i>Henriikka Vartiainen, Anu Liljeström, Jorma Enkenberg ja Sinikka Pöllänen</i>	
OSA 5 TUTKIMUS JA OPETUSKOKEILUT ALAKOULUSSA.....	187
Oppilaiden kuvataiteellinen minäkuva ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä.....	189
<i>Ulla Rannanheimo ja Antti Juvonen</i>	
Projektiperustainen työpajatyöskentely: koodaaminen kotitalouden oppitunnilla.....	211
<i>Inka Valima, Janne Grönstrand, Eija Pesonen-Leinonen ja Kati Mäkitalo-Siegl</i>	
OSA 6 NÄKÖKULMIA OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMISEEN	227
Opetuksen olemus ja opettajankoulutuksen kehittäminen teoreettis-käsitteellisissä tarkasteluissa	229
<i>Harri Pitkäniemi ja Aino Hannula</i>	
Tutkivan opettajuuden käytäntöjä ja mahdollisuuksia opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa.....	246
<i>Laura Hirsto</i>	
Kohti kestäväää käsityötä	262
<i>Niina Väänänen, Minna Kaipainen, Outi Sipilä, Virpi Turunen, Leena Vartiainen, Jani Kaasinen ja Sinikka Pöllänen</i>	
Äidinkieli, kirjallisuus, sivistys	276
<i>Markku Varis</i>	

Osa 1

*Opitaan yhdessä oppivana
yhteisönä*

Yhteisöllinen, tutkiva akateemisuus ja siihen oppiminen

Liisa Karlsson ja Kirsi Heikkinen-Jokilahti

ABSTRAKTI

Tässä artikkelissa eritellään yliopisto-opiskeluun orientoitumisen haasteita ja sitä, miten näihin haasteisiin voidaan vastata. Paneudumme opiskelu- tai oppimisotteiden erittelyyn ja kehittämiseen. Yliopisto-opiskelua lähestytään tässä kolmen yhteen kietoutuneen ilmiön näkökulmasta eli orientoitumisena yhteisölliseen akateemisuuteen, tutkivaan otteeseen ja opintopiirityöskentelyyn. Lisäksi näihin ilmiöihin liittyy vuorovaikutusosaamisen kehittäminen ja taito- ja taideorientaatio sekä opintojaksolla käsiteltävät sisällöt. Tarkastelemme edellä mainittuja ilmiöitä teoreettisella tasolla ja avaamme kehittämistutkimuksen lähtökohtia. Erittelemme sitä, mitä on uuden tyyppinen *yhteisöllinen, tutkiva akateemisuus* ja miten siinä eri lähestymistavat kulkevat rinnatusten. Kuvaamme toisessa artikkelissa tarkemmin sitä, miten olemme toteuttaneet teoreettisia lähtökohtia Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan kampuksella Oppimisen ja kehityksen perusteet -opintojaksolla.

Avainsanat: yhteisöllisyys, tutkiva ote, oppiminen, yliopistopedagogiikka, taito- ja taideorientaatio, akateemisuus, osallisuus, opintopiiri, jaettu asiantuntijuus

AKATEEMISEN KOULUTUKSEN REUNA-EHTOJA JA HAASTEITA

Yliopisto-opetukseen kohdistuu monenlaisia odotuksia ja vaatimuksia. Yliopisto-opetuksen tulisi pohjautua uusimpaan tieteelliseen tutkimukseen, ja sen ymmärtäminen vaatii tutkimuksen kieleen ja sisältöihin orientoitumista sekä tutkijan taitoja: tutkimustiedon yhtenä tarkoituksena on vaikuttaa vallalla oleviin käsityksiin, opintojen sisältöihin ja opiskelua ohjaaviin asiakirjoihin sekä tätä kautta opetukseen ja oppimisen organisointiin. Opetussuunnitelmat ja tutkintovaatimukset ovat kuitenkin aina kompromissin tulos, joten niihin voi sisältyä jopa keskenään ristiriitaisia teoreettisia lähtökohtia (Goodson 2001, 227).

Nykyinen oppimistutkimus korostaa varsin laajasti oppijan aktiivisuutta, osallisuutta, mutta myös yhä useammin yhteisöllisyyttä (mm. Säljö 2012; Karlsson & Riihelä 2004; Lonka 2015). Sosiokulttuurinen (vrt. Säljö 2012) näkökulma on yhteisöllinen: merkitykset syntyvät yhteisöllisissä prosesseissa. Oletetaan, että muistijärjestel-

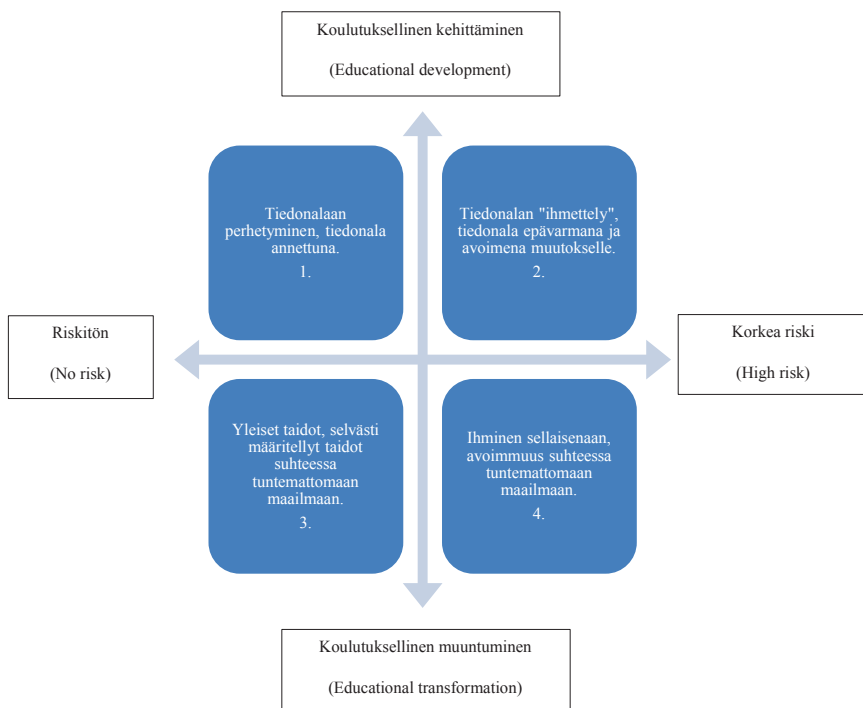
mään tallentuvat merkitykset syntyvät yhteisön neuvottelujen tuloksena (ks. Berger & Luckmann 1966). Kiihtyvällä tahdilla yhteiskuntamme vaatii valmiutta jatkuvasti uudistaa osaamista, elinikäistä oppimista, ja uudistuvaa viestintäteknologiaosaamista (tv). Akateeminen toimintakulttuuri vaatii yhä enemmän yhteisöllisyyttä, ja siinä toimimaan oppiminen on opiskelijalle sekä henkilökohtaisen vuorovaikutusosaamisen kehittämistä että ryhmissä toimimisen oppimista (mm. Laajalahti 2014). Lisäksi se on oman ammatillisen identiteetin persoonallista ja sosiaalista rakentamista (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 62–64). Sosiaalisen etäännyttämisen (Pinar 2004, 185–187) sijaan, koulutuksen pitäisi tukea oppijan taitoa reflektoida itseään, oppimistaan sekä kehittää kriittisen ajattelun taitojaan. Koulutuksen pitäisi tukea oppijan tiedonhankinnan ja tiedon tuottamisen oppimista niin, että se samalla tuottaisi osallisuuden kokemusta, joka kantaa niin kyseiseen opiskeluhetkeen kuin tulevaisuuteenkin. Niukkenevat resurssit kuitenkin vähentävät kontaktiopetuksen ja henkilöstön määrää yliopistoissa (UEF, Opinto-opas 2015–16). Myös siksi on kehitettävä uusia yhteisöllisyyttä ja osallisuutta tavoittelevia opetusratkaisuja.

Opettajankoulutukseen kohdistuu monenlaisia toiveita ja kehittämisajatuksia, joiden perusta on tutkimuksen lisäksi muun muassa opetussuunnitelmissa (Vitikka 2009), opettajan ammatillisessa osaamisessa (Innola, Kyrö, Mikkola & Väyrynen 2005) ja maailman nopeassa muuttumisessa. Vitikka (2009, 26–27) tiivistää opetussuunnitelman näkökulmasta yleisemmin opettajankoulutuksen haasteita: tietokäsitykset (Scott 2008, 148) ja niiden suhde pedagogiikkaan sekä konstruktivististen oppimiskäsitysten toteuttaminen niin, että siinä mahdollistuu oppijan ja oppijoiden yhteisöllinen pohdinta suhteistaan tietoon, toisiinsa, ympäristöön, yhteiskuntaan ja maailmaan (Nikkola 2011, 217–218).

Ronald Barnett (2004, 255) esittelee neljä pedagogista vaihtoehtoa (pedagogical options; a schema), joihin yliopisto-opetuksen suunnittelu ja toteutus voidaan perustaa. Pedagogisten mahdollisuuksien malli jäsentyy nelikentäksi kahden jatkumon suhteen. Ensimmäisen jatkumon (horisontaalinen akseli) ääripäitä ovat koulutus riskittä ja toisaalta korkean riskin koulutus. Toisen jatkumon (vertikaalinen akseli) vastaavat ulottuvuudet ovat koulutuksellinen kehittäminen ja toisaalta transformaatio eli muuntuminen.

Barnett (2004) erittelee, että riskittömässä yliopisto-opetuksen kehittämisessä (1. neljännes kuviossa) perehdytetään tieteenalan peruskäsitteisiin ja opetetaan niitä totuuksina, joita voi soveltaa omalla tieteenalalla. Riskejä ottavassa opetuksen kehittämisessä (2.) pyritään kyseenalaistamaan ja kriittisesti arvioimaan tieteenalan tietokäsityksiä, perinteitä ja toimintatapoja ja siten tuottamaan uusia tietokäsityksiä ja toimintatapoja. Kriittisyys ja riskinottaminen voi liittyä myös opetuksen toteuttamistapoihin tai opiskelijoiden uskallukseen tarttua epävarmoihin ja haasteellisiin kysymyksiin, joihin vastaaminen tuottaa uusia kysymyksiä tai ylipäättään epävarmuutta. Yliopisto-opetuksen riskitön koulutuksellinen muutos (3.) tähtää sellaisten yleisten taitojen (generic skills) oppimiseen, joilla tieteenalalla on totuttu toimimaan ja joiden avulla voisi pärjätä myös muuttuvassa yliopistossa. Riskejä ottavassa koulutuksellisessa muuttumisessa (4.) tarkastellaan sellaisia ihmisen (human being as such) näkökulmaa, joka on ihmisenä muuttumista, selviytymistä ja toimimista alati muuttuvassa, tulevaisuudeltaan tuntemattomassa toimintaympäristössä. Muuntuminen kohdistuu koulutukseen, opetussuunnitelmaan ja käytänteisiin, mutta keskiössä on ihminen, joka oppii tarttumaan haasteisiin ja epävarmuuksiin sekä kykenee toimin-

nallaan muuttamaan tuntematonta tulevaisuutta tavoitteellisesti. Perinteinen yliopisto-opetus tapahtuuriskittömällä vyöhykkeellä, ja siinä tuodaan esiin jo tiedettyjä faktoja, käsitteitä ja tuloksia. Tämä toiminta on riskejä ottavaa opetusta helpompaa, sillä se on ennalta ennustettavissa. Lopputulos on opettajaan tiedossa ja näin helposti hallittavissa. Barnettin (2004) mallissa vaihtoehdot 2. ja 4. ovat superkompleksisen, ennalta tuntemattoman tulevaisuuden näkökulmasta toimivia pedagogisia vaihtoehtoja ja tätä kautta toivottavia ja muita edistyneempiä toimintamalleja.



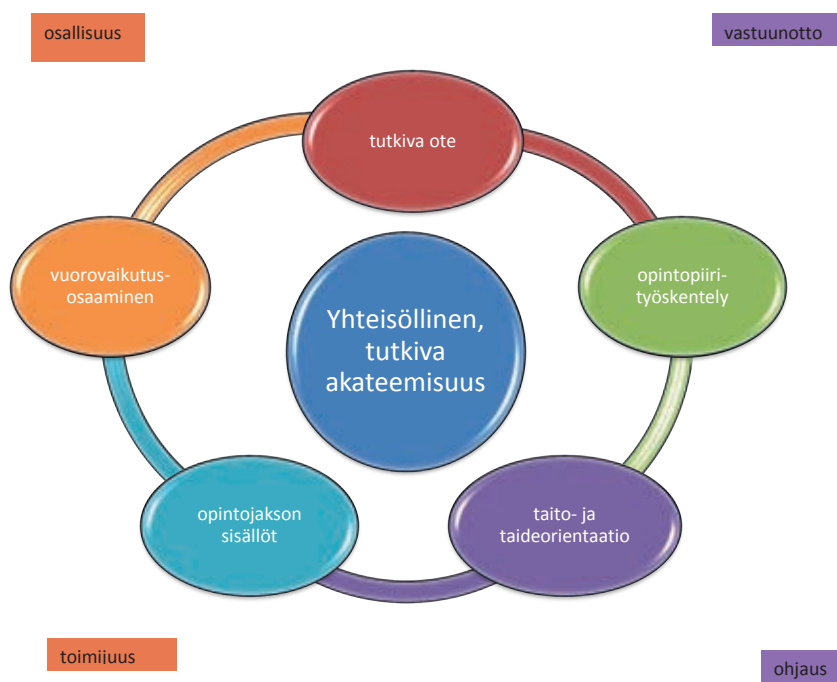
Kuvio 1. Pedagogiset vaihtoehdot (pedagogical options; a schema) (Barnett 2004, 255)

Opetuksen kehittämisessä lähdetään usein liikkeelle yhdestä haltuun otettavasta kokonaisuudesta ja edetään vähitellen esimerkiksi omien käsitysten tarkastelusta vasta opiskelun loppupuolella yhteiskunnalliselle tasolle (vrt. myös Barnett 2004). Perinteisesti termi *akateeminen* määritellään melko staattisesti yliopistoon liittyväksi, joksikin teoreettiseksi, käsitteelliseksi, muodolliseksi ja käytännölle vieraaksi (MOT Gummerus Uusi suomen kielen sanakirja 2016). Me määrittelemme akateemisen dynaamiseksi ja monitahoiseksi: kehitämme uudentyyppistä akateemisuutta, joka voi olla yhtä aikaa teoreettista, käsitteellistä ja käytäntöön kytkeytyvää sekä pohtivaa, tutkivaa ja uutta etsivää yhteistä sekä yksilöllistä toimintaa.

Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan kampuksella olemme lähteneet liikkeelle kokonaisvaltaisesta ajatuksesta: heti yliopisto-opintojen alussa otetaan käyttöön opiskelijoiden kanssa koulutuksen keskeisiä toimintalähtökohtia, ja ne sidotaan suoraan käsiteltävään sisällölliseen tietoon. Toiminta-ajatuksen taustalla on systeeminen, *kokonaisuuden hahmottamista korostava näkemys*. Koulutuksen yhteen opintojaksoon tehdään kokonaisvaltaisia muutoksia. Tässä opintojaksossa hahmotetaan koulutuksen kannalta keskei-

set toimintälähtökohdat, ja näin kohdistamalla muutos pieneen osaan koulutusta voidaan käynnistää suuria muutoksia koko systeemissä (ks. myös mm. Mäkirintala 2008).

Toiminnan tavoitteena on, että opiskelijat orientoituvat heti opintojen alussa uudentyyppiseen toimintakulttuuriin eli yhteisölliseen, tutkivaan akateemisuuteen. Opiskelijoiden on tarkoitus saada jonkinlainen kokonaiskuva uudesta toimintakulttuurista kasvatustieteellisessä ja kasvatopsykologisessa kontekstissa ja kehittää sitä omalla osallisuudellaan. Tämän on tarkoitus eheyttää yleisesti koettua yliopisto-opetuksen pirstalemaisuuutta (UEF, Opinto-opas 2015–16). Haasteena on toisaalta se, että saman opintojakson aikana on otettava haltuun monia uusia toimintatapoja ja ilmiöitä. Orientoituminen uuteen toimintakulttuuriin alkaa siten, että heti opintojen alussa opiskelijaa perehdytetään uuden toimintakulttuurin eri lähtökohtiin monikanavaisesti, ja tätä tietämystä syvennetään koko opiskelun ajan. Näin pyritään samalla hyödyntämään opintojen alussa koettua innostusta opintoihin (mm. Heikkilä 2011) ja minimoimaan poisoppimisen tarvetta opintojen aikana. Lisäksi on tavoitteena lisätä opiskelijoiden osallisuutta, vaikutusmahdollisuuksia ja vastuunottoa omasta opiskelustaan heti opintojen alussa. Tässä kehittämishankkeessa painottuvat Barnettin (2004) käsittein ilmaistuna erityisesti korkean riskin osa-alueet. Kuitenkin hyödynnetään myös yliopisto-opiskelulle tyypillisiä matalan riskin toimintatapoja. Kyseessä on siis paradigman muutos kohti ilmiöitä tutkivaa, aitoa yhteisöllisyyttä korostavaa pedagogiikkaa.



Kuvio 2. Yhteisöllisen, tutkivan akateemisuuden osaamisperusta

Olemme siis kehittämässä yhteisöllistä, tutkivaa akateemisuutta. Se edustaa uudentyyppistä yliopistokoulutusta: yhteisöllistä, tutkivalla otteella opiskelijoiden osallisuutta painottavaa koulutusta, jossa hyödynnetään vuorovaikutusosaamista ja taito- ja

taideorientaatiota sekä tvt:n mahdollisuuksia. Keskeisiä työkaluja näiden tavoitteiden saavuttamisessa ovat tutkiva ote, kiinteät opintopiirit, osallisuus, vuorovaikutusosaaminen sekä taide- ja taito-orientaatio työskentelyssä. Yhteisöllisen, tutkivan akateemisuuden osaamista tavoitellaan opintojen alussa koulutusten ensimmäisellä pedagogisiin opintoihin kuuluvalla opintojaksolla, jossa hahmotetaan oppimisen, kehityksen ja vuorovaikutuksen teorioita ja malleja. Akateeminen yhteisö ei kuitenkaan rakennu pelkästä tiedosta ja teorioista, vaan tarvitaan myös osaamista toimia yhdessä, tavoitteellisesti tutkien ja taitavasti osaamista jakaen. Kuvion 2 elementit kuvaavat koulutusratkaisumme yhteisöllisen, tutkivan akateemisuuden osaamisen ulottuvuuksia.

KEHITTÄMISEN JA TUTKIMUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ

Savonlinnan kampuksella uuteen yhteisölliseen, tutkivan akateemisuuteen orientoidutaan ohjatusti heti ensimmäisen vuoden syksyn opinnot aloittavalla viiden opintopisteen Oppimisen ja kehityksen perusteet -opintojaksolla (jatkoksa tässä artikkelissa OKP). Opintojaksoon osallistuvat kaikki ensimmäisen vuoden opettajaopiskelijat, jotka tekevät lastentarhanopettajan, luokanopettajan ja aineenopettajan kandidaatin ja maisterin tutkintoa. Opintojakson kolme keskeistä sisältöaluetta ovat oppiminen, kehitys ja vuorovaikutusosaaminen sekä niiden teoreettinen, käytännöllinen ja kokemuksellinen työstäminen. Opintojakson keskeisiin tavoitteisiin, teoriasisältöihin liittyvien tavoitteiden lisäksi, kuuluu tutustuttaa opiskelijat tiedeyhteisöön, opettajakoulutukseen, itseensä, toisiinsa, sekä yhteisölliseen ja tutkivaan opiskelutapaan, jossa huomioidaan taitojen ja taiteiden luomat monet mahdollisuudet oppimisessa ja yhteistyössä. Kyseessä on siis sosiaalistamisprosessin alku. Sosiaalistamisen tavoitteena on antaa opiskelijoille tilaa muokata oma tapansa asettua osaksi tiedeyhteisöä sen uutena, mutta täysivaltaisena (heimon) jäsenenä (Ylijoki 1998, 210–214).

Opintojaksolla luodaan samalla pohjaa uudentyyppiselle akateemiselle toiminta- ja opiskelukulttuurille eli sille, miten opitaan uuteen opiskelukulttuuriin, mitä se vaatii opiskelijoilta ja opiskelijaryhmältä. Tiedon rakentaminen opintojaksolla on opiskelijan, opintopiirin ja tiedeyhteisön yhteinen prosessi. Ajatuksena on tukea opiskelijan mahdollisuutta harjaantua aktiivisena toimijana niin, että hän on osa yhteisöä, sen aloitteellinen jäsen siten, että hän tottuisi toimimaan yhteisössään sekä tuntisi osallisuutta ja kuuluvuutta yhteisöön (vrt. Nivala & Ryyänen 2013, 26).

YHTEISÖLLISEN, TUTKIVAN AKATEEMISUUDEN KESKEISET KÄSITTEET

Seuraavaksi erittelemme viittä ilmiötä, jotka kietoutuvat toisiinsa yhteisöllisessä, tutkivassa akateemisessa oppimisessa ja opiskelun kehittämisessä. Niitä ovat 1) yhteisöllisyys ja osallisuus, 2) tutkiva ote ja refleksiivisyys, 3) opintopiirityöskentely ja jaettu asiantuntijuus käytäntöyhteisössä, 4) vuorovaikutusosaaminen ja yhteistyötaidot sekä 5) taito- ja taideorientaatio.

YHTEISÖLLINEN AKATEEMISUUS JA OSALLISUUS

Yhteisöllisyys on työelämässä ja erityisesti kasvatus- ja koulutuslalla kaivattu piirre. Yhteisöllisyyteen liittyvissä keskusteluissa tuntuu kytkeytyvän oppiminen ja turvallisuus, viihtyminen, hyvinvointi, jaksaminen ja toisen ihmisen kohtaamisen kyky. Osallistuvaa ja vaikuttamisen mahdollistavaa toimintakulttuuria tavoitellaan kaiken ikäisten koulutuksessa; niin uudessa valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014a, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 12–13) kuin peruskoulun (Opetushallitus 2014b, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 24) ja Itä-Suomen yliopiston opetussuunnitelmissa (UEF, Opinto-opas 2015–2016, 59–61).

Yhteisöllisyys on monitahoinen käsite. Yhteisöllisyyttä voidaan rakentaa tietoisesti vuorovaikutuksella ja toiminnalla – tai sitä voidaan murentaa. Yhteisöllisyyteen kuuluu osallisuuden kokemus eli kokemus siitä, että itseään koskeviin asioihin ja yhteisön toimintaan voi vaikuttaa (Suomen perustuslaki 1999, 2§ ja 14§; vrt. myös Nivala & Ryynänen 2013, 10). Yliopistoyhteisöllisyyden syntyminen on prosessi ja moninaisten tekojen summa. Yhteisöllisyyttä voi kokea yhtä hyvin pienemmässä opiskelijaryhmässä, opintojaksolla, kuin koko tiedekunnassa tai tiedeyhteisössä (emt. 2013, 26). Opiskelijat nähdään tiedeyhteisön junioreina, junioritutkijoina ja yliopisto-opettajat tiedeyhteisön senioreina, senioritutkijoina. Tiedeyhteisöllä on tiettyjä viestinnällisiä konventioita, joihin sisään pääsy vaatii oman prosessinsa (ks. Torvelainen & Lukkari 2015, 34). Osa konventioista on piilossa, mutta niiden tiedostaminen mahdollistaa niihin vaikuttamisen (Mäensivu 2012, 113–114). Viestinnälliset konventiot liittyvät niin kirjalliseen, kasvokkaiseen kuin sähköiseenkin viestintään. Kaikkiin näihin opiskelija tarvitsee tukea ja oppimisen mahdollisuuksia.

Yhteisöllinen akateemisuus tarkoittaa siis opiskelijan mahdollisuutta tutustua ja ryhmäytyä osaksi tiedeyhteisöä. Yhteisöllinen akateemisuus merkitsee myös osallisuuden tunnetta ja kokemusta. Siinä opitaan yhteisön keskeisiä toimintatapoja ja voidaan itse vaikuttaa sen toimintaan ja omaan osallisuuteen yhteisössä. Tästä voi tulla voimavara ja tukiverkosto sekä opintoihin että työelämään, ja myös henkilökohtaiseen elämään.

TUTKIVA OTE JA REFLEKTIO

Tutkivalla otteella tarkoitetaan työskentelytapaa, jossa oppimisorientaatio muistuttaa asiantuntijoille ja tutkijoille tyypillistä tapaa lähestyä aihetta (Scardamalia & Bereiter 2003; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Lonka 2015, 225). Ilmiölähtöisellä tutkivalla otteella ei tietenkään voi ketään pakottaa oppimaan, eikä se aina onnistu vastaamaan jokaisen tarpeisiin, kuten eivät muutkaan opiskelutavat. Tavoitteena on kuitenkin herättää kiinnostusta, joka vahvistaa ja suuntaa oppimista, selkeyttää tavoitteita ja motivoi ideoimaan tutkimuskysymyksiä. Opiskelijan tuntema kiinnostus tarkasteltavaa ilmiötä tai tutkittavaa kohtaan motivoi ja saa paremmin sitoutumaan omaan oppimiseen (ks. esim. Hidi & Renninger 2006). Tutkivalla otteella työskennellään usein pienryhmissä, joissa yhdessä pohtien muokataan ja valitaan tutkimuskysy-

mykset. Tutkivissa ryhmissä jäsenille sovitaan erilaisia vaihtuvia tai kiertäviä rooleja ja annetaan jokaiselle vastuuta, mikä myös lisää autonomian tunnetta (ks. esim. Ryan & Deci 2000; Karlsson & Riihelä 2004) ja monipuolistaa osallistumistapoja.

Tutkivan otteen prosessissa muodostetaan aluksi tutkimuskysymys, joka perustuu käsiteltävään aiheeseen ja toimijoiden kiinnostuksen kohteisiin. Aluksi voidaan pohtia ja kirjata muistiin, mitä kaikkea aiheesta tiedetään. Tämän jälkeen pohditaan, mitä aiheesta olisi tärkeää ja kiinnostavaa selvittää sekä millaisista osakysymyksistä tutkittava ilmiö koostuu. Mietitään, miten valittua ilmiötä voidaan selvittää ja tutkia. (Karlsson & Riihelä 2004.) Samalla määritellään ja kirjataan yhteiset tavoitteet oppimiselle sekä varmistetaan kaikkien sitoutuminen työskentelyyn. Sovitaan myös osatavoitteista, työnjaosta, aikataulusta ja siitä, milloin asiaa työestetään yhteisesti. On hyvä, jos etenemistä seurataan kirjallisesti esimerkiksi projektikalenterin avulla.

Opiskelijat etsivät tutkimuskysymyksiin selityksiä, he luovat tiedosta uusia kokonaisuuksia, vertaavat ja arvioivat uutta tuotettua tietoa sekä pohtivat kriittisesti lähteitä, tiedon merkitystä eri konteksteissa ja muodostavat uusia tutkimuskysymyksiä. Opiskelijat tarkastelevat säännöllisesti omaa toimintaansa, suunnitelmiaan, tavoitteitaan ja työnjakoaan. Aika ajoin opettaja tarkistaa, missä vaiheessa ryhmä on ja opettaja auttaa tarvittaessa esimerkiksi esittämällä tarkentavia kysymyksiä tai jäsentämällä tietoa yhdessä opiskelijoiden kanssa. Vaikka vastuu ongelmatilanteiden selvittelystä on opiskelijaryhmällä, voidaan opettajan asiantuntijuutta, tukea ja ohjausta tarvittaessa hyödyntää. Erityisesti ryhmän saavutuksista iloitaan yhdessä.

Tietoa myös jaetaan muille ja näin altistetaan tietokäsitykset vertaisarvioinnille ja pohdinnalle. Tutkivalla otteella työskenneltäessä luodaan uutta, yhteistä tietokäsitystä, mutta opitaan myös ymmärtämään yhteisön toimintaa, ihmisen monimuotoista ajattelua ja oppimisprosesseja (ks. myös Karlsson & Riihelä 2004; Lonka 2015, 225; Hakkarainen & ym. 2004, 300). Tavoitteena on siis tiedollinen toimijuus (Scardamalia 2002) ja siihen toimintakulttuuriin oppiminen sekä kokemuksellinen tutustuminen tutkivaan toimintatapaan ja avoimeen pedagogiikkaan (Vitikka 2009, 251–252).

Olennaista tutkivassa otteessa on aikaisemman tiedon rakenteiden kytkeminen uuteen tietoon, kysyminen, selvittäminen, kyseenalaistaminen ja yhteisöllinen tapa käsitellä ja tuottaa tietoa. Tutkiva ote totuttaa ajattelua, toimintaa, tietorakenteita ja arvostuksia tiedostavaan sekä reflektivaan työskentelyyn. Prosessissa tulee näkyviin, että ihmistieteissä ja monella muullakin alalla on tutkittu tietokin suhteellista, kontekstisidonnaista ja että se kiinnittyy aikaan, paikkaan ja toimijoihin sekä materiaaleihin.

OPINTOPIIRI JA JAETTU ASiantuntijuus

Opintopiirillä tarkoitetaan tässä opintojaksolla muodostettuja kiinteitä, pitkäkestoisia ja pääasiassa opiskelijoiden kesken omaehtoisesti toimivia ryhmiä. Opintopiirin keskeisenä ideana on ottaa haltuun sosiaalisesti jaetun asiantuntijuuden toimintakulttuurin käytänteitä. Pyrkimys on harjaantua siinä, että kiinteässä akateemisessa ryhmässä luodaan yhteisöllisesti tietoa-taitoa. Jaetun asiantuntijuuden käsite (Resnick 1991; Wertsch 1991) liittyy myös Wengerin (2003; 2007) erittelemään käytäntöyhteisön

toimintaan. Käytäntöyhteisössä toimijat tuovat esiin omia näkökulmiaan ja hyödyntävät toistensa osaamista. Edwards (2011) käyttää käsitettä relationaalinen toimijuus, jossa korostuu se, miten eri alan osaajat hyödyntävät toistensa osaamista ja rakentavat yhteistä toiminnan kohdetta.

Opintopiiritoiminnalla on yliopistokoulutuksessa useita tavoitteita. Se on oppimisympäristö tutkivalla otteella työskentelylle, ryhmäytymiselle ja opintojakson sisältöjen opiskelulle sekä taito- ja taideorientaation hyödyntämiselle. Se on myös tuen ja avun turvaverkko, koska jokainen nimetään oman koulutuksensa opintopiiriin, eikä kukaan jää oppimisen ja uuteen yhteisöön sopeutumisen haasteissa yksin opintojen ensimmäisenä syksynä (vrt. Repo 2011). Opintopiirin toimintaan ohjataan ja perehdytetään OKP-opintojakson aikana ohjaajan eli yliopiston opettajan kanssa. Tähän liittyviä harjoituksia on 14 tuntia. Lisäksi opiskelijat voivat hyödyntää opintopiiriä omaehtoisesti muissa opintojaksoissa ja opiskelijaelämään integroitumisessa. Tutkivalla otteella työskennellessään opiskelijat tottuvat tuottamaan dynaamista tietoa aiempaan kirjallisuuteen ja tutkimustietoon perehtymisen lisäksi keskustelemalla yhdessä tiedosta ja tietorakenteista (ks. mm. Repo-Kaarento, Levander & Nevgi 2009). Uutta tietoa hankitaan myös havainnoimalla elämismailmaa ja haastatteleamalla ihmisiä autenttisissa tilanteissa sekä hyödyntämällä omia kokemuksia. Opintopiiri ja erityisesti sen ohjatut harjoitukset ovat mahdollisuuksia, jolla voi tukea tuntemattoman kohtaamista. Turvallisessa yhteisössä saa kokeilla osaamistaan, vaikkei aina onnistuisikaan.

Uuden yliopiston tutkintovaatimuksen (esim. UEF, opetussuunnitelma 2015–2016,) mukaan koulutuksen opintojaksoissa on runsaasti itsenäistä opiskelua. Itsenäinen työskentely on perinteisesti yksin työskentelyä. Nyt sen lisäksi opiskelijat opettelevat työskentelemään yhdessä tutkivalla otteella kiinteissä opintopiireissä. Näin lehtorin ohjaamien luento- ja opintopiiriharjoitusten lomassa on opiskelijoiden omia opintopiiritapaamisia.

Opintopiirillä tarkoitetaan tässä yhteydessä siis kiinteää opiskelijaryhmää, joka kokoontuu sekä opettajan ohjaamana että itsenäisesti. Opintopiirissä työskentään opintojakson tavoitteisiin kuuluvia sisältöjä yhteisöllisesti. Opiskelijalla on aiempaa enemmän vastuuta opinnoistaan, mutta myös selkeästi suurempi oikeus vaikuttaa niiden sisältöön ja opiskelutapoihin. Opiskeluaines otetaan haltuun jakamalla tehtäviä kullekin parille tai yksilölle, mutta myös jatkuvasti refleктоimalla ja jakamalla opittua muiden kanssa.

VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN JA YHTEISTYÖTAIDOT

Vuorovaikutusosaaminen voidaan määritellä Valkosta (2003, 26) ja Laajalahtea (2014, 27) mukaillen siten, että se on viestinnällistä osaamista, joka kohdistuu verbaaliseen ja nonverbaaliseen ilmaisu- ja havaintotoimintaan. Se on myös viestinnän tuottamis- ja tulkintaprosesseja niin kahdenkeskisissä kuin useamman henkilön välisissä vuorovaikutustilanteissa. Monessa aikaisemmassa tutkimuksessa on tullut esiin, että yhteistyön toimivuudelle merkitsee paljon luottamuksen luominen ja jatkuva, avoin sekä rehellinen vuorovaikutus (communication), joustavuus ja toisen kunnioittami-

nen (esim. Keefe & Moore 2004, 82; Mastropieri ym. 2005, 267; Kohler-Evans 2006, 263; Sileo 2011, 32; Aira 2012).

Aira (2012) tarkasteli väitöstutkimuksessaan monien organisaatioiden verkostoyhteistyötä. Hänen mukaan yhteistyöhön vaikuttaa viisi tekijää: vuorovaikutus, tavoitteellisuus, tasapuolinen panostus, hajautettu kognitio ja yhteistyön määrä suhteessa sen luonteeseen. Yhteistyö vaatii siis vuorovaikutusta, joka luo, muokkaa ja ylläpitää yhteistyöprosessia. Toiseksi yhteistyöllä tähdätään tavoitteiden toteuttamiseen. Toisaalta yhteistyö on vapaaehtoinen toimintatapa, joka vaatii yhteistyön osapuolten tasa-arvoista panostusta. Yhteistyö voi toimia myös hajautuneesti, kunhan yhteistyötä tekevien osapuolten välillä on säännöllistä vuorovaikutusta. Lisäksi yhteistyön määrän ja luonteen löytäminen on jatkuvaa tasapainoilua, ja se on alati jatkuvassa liikkeessä. (Aira 2012, 129–130.)

Aira (2012, 130–131) kiteyttää toimivan yhteistyön seuraavasti: Se on ensinnäkin vuorovaikutussuhteen hallintaa, joka koostuu luottamuksen rakentamisesta, vuorovaikutussuhteiden ylläpidosta sekä etäisyyden ja läheisyyden välisestä tasapainosta. Toiseksi toimiva yhteistyö on tiimin prosessien hallintaa, johon vaikuttavat tiimin muodostuminen, vuorovaikutuskäytänteiden luominen sekä aktiivinen johtajuus. Kolmanneksi on keskeistä verkoston hallinta, kuten keskinäisen kilpailun hallinta, erilaisuuden hyödyntäminen ja suunnitelmien toteuttaminen. Monille edellä mainituille ilmiöille on tyypillistä, etteivät ne välttämättä nouse yhteistyön kannalta näkyvään rooliin, jos niissä ei ole ongelmia.

Vuorovaikutusosaaminen koostuu vuorovaikutusta koskevasta tiedosta ja ymmärryksestä sekä metakognitiivisesta toiminnasta, joka liittyy viestinnän suunnittelemiseen, säätelyyn ja analysointiin. Lisäksi vuorovaikutusosaaminen mahdollistaa tehokkaan ja tarkoituksenmukaisen viestintäkäyttäytymisen. Siihen liittyy motivaatio olla vuorovaikutuksessa tavalla, jota voidaan pitää sekä tehokkaana että tarkoituksenmukaisena. (Ks. lisäksi Spitzberg & Cupach 2002, 574–583; Valkonen 2003, 26; Laajalahti 2014, 27.) Vuorovaikutusosaamiseen sisältyvät myös opiskelijoiden henkilökohtaiset ja yhdessä neuvottelemat vuorovaikutuksen tavoitteet, strategiat ja tehtävät opintopiireissä sekä niiden toteuttaminen eettisesti kontekstikohtaisten sääntöjen ja odotusten mukaisesti. Vuorovaikutusosaamista on myös uuden yhteisöllisen toimintakulttuurin tuottaminen omalla osallistumisella ja osallisuudella. Vuorovaikutusosaaminen on siis sekä yksilön osaamista että yhteistyön osaamista ja niiden yhteen liittymistä.

Vuorovaikutusosaamista tarkastellaan opintojaksolla pääasiassa akateemisena taitona, yliopisto-opiskelijan opiskeluosaamisena. Lisäksi se on tärkeää osaamista monissa tulevilla työtehtävissä, kuten työyhteisössä ja muiden sidosryhmien kanssa työskennellessä tai kasvatuksessa ja koulutuksessa työskennellessä lasten ja heidän vanhempiensa sekä kollegoiden kanssa.

TAITO- JA TAIDEORIENTAATIO OPPIMISESSA

Taiteilla ja taidoilla on oma erityislaatuisuutensa, ja ne ovat itseisarvoja sinänsä. Lisäksi ne voivat olla ikään kuin eri ”kieliä», jotka poikkeavat opinnoissa yleisesti käytetystä kirjoitetusta tai puhutusta kielestä. Eri taidoilla tai taiteen elementtien avulla

voidaan ajatella ja käsitellä tietoa ja tunteita. Tunteet määritellään myös elämykselliseksi mielenliikkeeksi, niihin liittyviksi ajatuksiksi, biologisiksi sekä psykologisiksi tiloiksi sekä ylykkeiksi toimintaan (Isokorpi & Viitanen 2001, 24). Tunteet liittyvät vuorovaikutukseen ja samalla myös ihmisen terveydentilaan (emt., 25).

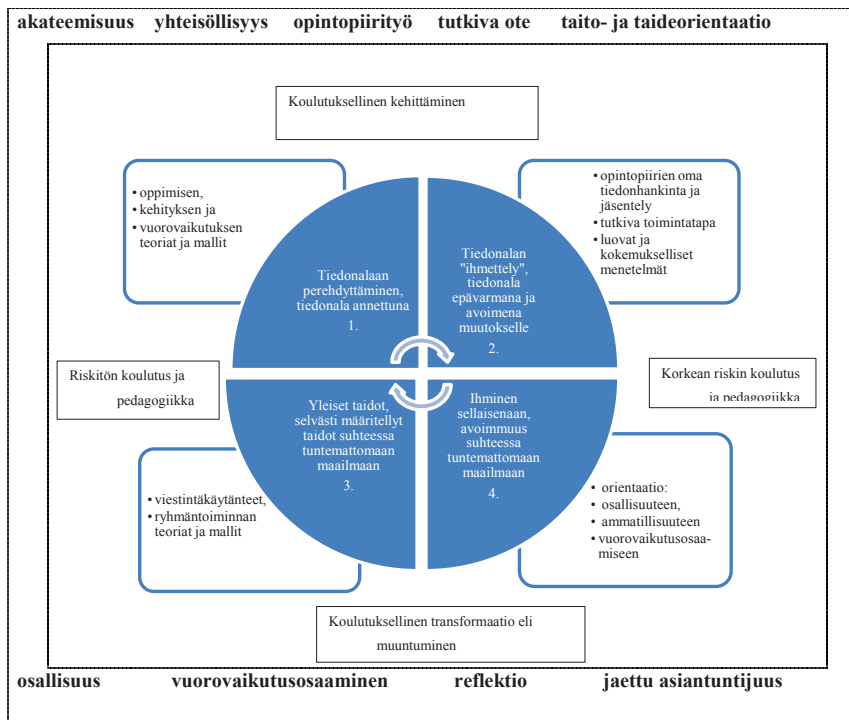
Esimerkiksi jonkin ilmiön käsittely ja tutkiminen tai tutkimustuloksista kertominen kuvien tai liikkeen kautta poikkeaa perinteisestä opiskelutavasta, jossa korostuvat lukeminen ja kirjoittaminen. Kun käsitellään ja ilmaistaan asioita erilaisten taide- ja taitokielen avulla, tuovat ne uusia ulottuvuuksia ja monikanavaisuutta käsiteltävän aiheen hahmottamiseen ja ymmärtämiseen. Monikanavainen oppiminen on usein myös kokonaisvaltaisempaa ja tehokkaampaa, koska se huomioi ja mahdollistaa samanaikaisesti erilaiset tavat oppia.

Oppimisen kontekstissa taitojen ja taiteiden antamat välineelliset mahdollisuudet jäävät usein käyttämättä erityisesti akateemisessa ympäristössä. Taidot ja taiteen keinot sekä mielikuvitus, leikkillisuus ja ilo ovat myös tärkeitä lasten, nuorten, mutta myös aikuisten kasvu- ja oppimisprosessissa (ks. myös Juvonen 2008, 75–80). Taito ja taide onkin otettu Savonlinnan kampuksen opettajakoulutuksen profilaatioksi ensimmäisenä Suomessa ja laajemminkin (ks. UEF, Opinto-opas 2015–16; Heikkinen-Jokilahti & Karlsson tässä teoksessa). Taide- ja taito-orientaatio määritelläänkin tässä artikkelissa oppimisen ja kohtaamisen monimuotoisiksi ja luoviksi menetelmiksi.

LOPUKSI: YHTEISÖLLISTÄ, TUTKIVAA AKATEEMISUUTTA RAKENTAMASSA

Olemme artikkelissamme eritelleet sitä, mistä ilmiöistä rakentuu yhteisöllinen, tutkiva akateemisuuden toimintakulttuurin malli. Olemme avanneet sitä, mitä tarkoitamme yhteisöllisyydellä ja osallisuudella, opintopiirityöskentelyllä eli jaetulla asiantuntijuudella käytäntöyhteisössä, tutkivalla otteella ja vuorovaikutusosaamisella sekä taito- ja taideorientaatiolla. Olemme tarkastelleet ilmiöiden erityispiirteitä sekä niiden yhteen limittymistä ja linkittämistä opiskelun sisältöön. Limittämisen ideana on, että muuttamalla selkeästi opiskelijoiden alkuorientaatiota opintoihinsa voidaan helpommin ottaa käyttöön edellä kuvattu malli ja vaikuttaa oppimisen toimintakulttuuriin muissakin akateemisissa opinnoissa.

OKP-opintojakson teoreettista ja käytännöllistä sisältöä voi kuvata Barnettin (2004, 255) mallia mukaillen pedagogisiksi vaihtoehdoiksi, joita kaikkia on pyritty käyttämään rinnakkain ja limittämään toisiinsa samalla opintojaksolla. Taustalla on se ajatus, että toteutuakseen yhteisöllinen, tutkiva akateemisuus edellyttää opiskelijalta sekä perehtymistä tiedeyhteisön teoreettiseen ja käytännölliseen perinteeseen että samalla voimaantumista ja rohkaistumista toimimaan luovilla tavoilla ja uusia tietorakenteita tuottaen. Vastaavasti yhteisöllinen, tutkiva akateemisuus edellyttää tiedeyhteisöltä ja koulutukselta uuden jäsenensä perehdyttämistä tiedeyhteisöön ja mukaan ottamista aidosti vaikuttavana ja muutosta tuovana toimijana yhteisössä. Koulutuksen kehittäminen ja sen muutos ovat tulevaisuutta, joita tuotetaan yhteisöllisesti ja tutkien.



Kuvio 3. Yhteisöllistä, tutkivaa akateemisuutta tavoittelevan opintojakson (OKP) pedagogiset ja sisällölliset tulokulmat (Barnettin 2004, 255 mallia mukailten)

Yhteisöllistä, tutkivaa akateemisuutta ja siihen oppimista edistävää pedagogiikkaa kuvaa kuviomme 3 ensimmäinen neljännes, jota olemme peilanneet Barnettin (2004) malliin. Siinä opiskelijalle tarjotaan tieteenalan peruskäsitteitä, niiden määritelmiä ja niistä konstruoituja malleja oman tietorakenteensa monipuolistamiseen ja tukemiseen. Oppimisen ja ihmisen kehityksen kasvatustieteellinen ja kehityspsykologinen perustietämys karttuu ja opiskelija perehtyy vuorovaikutuksen erilaisiin teorioihin ja malleihin. Ensimmäinen neljännes on koulutuksellista kehittämistä riskittä, koska peruskäsitteitä avataan opetussuunnitelman mukaan, ja siten se on koulutusta ylläpitävää ja vallitsevia tietorakenteita tarkastelevaa. Myös opiskelijoiden tutustuttaminen tiedeyhteisön perinteisiin ja käytänteisiin on riskitöntä ja yhteisön toimintakulttuuria ylläpitävää toimintaa.

Pääpaino toiminnassamme on korkean riskin osa-alueilla 2 ja 4. Toinen neljännes (kuvio 3) edustaa myös koulutuksellista kehittämistä, mutta nyt korkeamman riskin toimintana. OKP-opintojaksolla pedagogisilla ratkaisuilla ja toimintatavoilla kannustetaan ja ohjataan opiskelijoita aktiivisesti tutkivaan otteeseen eli etsimään tietoa, pohtimaan tietokäsityksiään sekä vertaamaan eri käsityksiä keskenään. Opintopiirien monimenetelmällinen ja itseohjautuva tiedonhankinta tuottaa siis toisen tyyppistä ymmärrystä tieteenalasta. Tietorakenteita ja ymmärrystä linkitetään ajankohtaisiin ympäröivän maailman ja oman elämämaailman tapahtumiin. Opintopiirien ryhmäytyminen ja toiminta niin opintojaksolla kuin muun sosiaalisen yhteiselon parissa,

tuottaa myös yhteisöllistä kampuselämää ja kokemuksia. Opiskelijoita kannustetaan vaikuttamaan tiedeyhteisöön. Esimerkiksi kampuksella alkusyksystä järjestettävässä uudentyypisessä Tiedepäivä-tapahtumassa (mm. vuonna 2015 ja 2016) voivat opiskelijat ottaa tieteen ensiaskeleet, kun he seuraavat tutkimusesittelyjä ja voivat näin aloittaa integroitumisen tutkimusryhmiin ja erilaisiin tutkimusaineistoihin kandi- ja gradu-tutkielmia silmällä pitäen. Kaikki tämä muutos on osin ennakoimatonta niin opiskelijan kuin koulutuksenkin näkökulmasta.

OKP-opintojaksoillamme koulutuksellinen muuntuminen eli transformaatio ja riskitön toiminta ovat puolestaan sitä tietoa ja taitoa, joilla opiskelijan on tarkoitus tulla tiedeyhteisössä jo olemassa oleviin käytänteisiin (kuvion 3 kolmannessa lohossa). Tiedeyhteisön tapahtumat, juhlat ja viestintäkäytänteet ovat toki ajassa ja ihmisten toimintana muuttuvaa, mutta mukaan päästäkseen uusi yhteisön jäsen tarvitsee tietoa ja taitoja, joilla hän voi osallistua yhteisön toimintaan. Yhteisöllisyys ja osallisuus tuottavat aina ennalta arvaamattomia tilanteita ja haasteita, joiden kohtaaminen on osa opiskelijan arkea, mutta epäonnistumisia minimoidakseen koulutus tarjoaa valmiuksia ja sisältöjä, joiden varassa on helpompi löytää paikkansa yhteisössä ja tuntee olonsa tervetulleeksi.

Neljäs näkökulma opintojakson sisältöihin on korkean riskin ja suurten koulutuksellisten muutosten tavoittelua. Opiskelijoita rohkaistaan ja ohjataan kokeilemaan itselleen uusia oppimis- ja toimintatapoja, ja käyttämään opintopiirissä yhteistyötä luovia ja vahvistavia menetelmiä. Lisäksi heitä rohkaistaan jaettuun asiantuntijuuteen ja haastamaan omia tietorakenteitaan. Ajatuksena on kohdata oppiminen yhteisöllisenä ilmiönä, jonka lopputulosta ei voi etukäteen tietää. Lopputuloksissa ei pyritä yksiselitteisiin määritelmiin, vaan osaamisen ja ymmärtämisen epävarmuuden ja suhteellisuuden oivaltamiseen. Työelämälle tuttu pedagoginen epävarmuus tulee näin tutuksi jo opintojen alussa, ja se voi voimistaa opiskelijan valmiutta haastaa itseään, tietokäsityksiään ja opintojen edetessä tieteenalan vakiintuneita merkityksiä. Osallisuudella pyritään yhdessä kehittämään ja muuttamaan koulutusta, joka tuottaa yksilölle ja yhteisölle valmiuksia kohdata etukäteen ennakoimatonta tulevaisuutta.

LÄHTEET

- Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö: työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37743/9789513947088.pdf>. (Luettu 30.10.2015).
- Barnett, R. 2004. Learning for the unknown future. *Higher Education Research & Development* 23 (3), 247–260. doi: 10.1080/0729436042000235382
- Berger, P. & Luckmann, T. 1966. *The social construction of reality*. Penguin Books. (Reprinted 1991).
- Edwards, A. 2011. Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research* 50, 33–39.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa T. Asunmaa & P. Räihä (toim.) *Samalta viivalta 4. Valta-kunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2010*. Juva: PS-kustannus, 45–67.

- Goodson, I. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. Joensuu: Joensuu University Press.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä. Helsinki: WSOY.
- Hidi, S. & Renninger, K.A. 2006. The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist* 41 (2), 111–127.
- Heikkinen-Jokilahti, K. & Karlsson L. 2016. Kohti yhteisöllistä ja tutkivaa akateemisuutta opettajankoulutuksessa – opiskelijoiden kokemuksia. Teoksessa J. Heikkinen, A. Juvonen, K. Mäkitalo-Siegl, H. Nygrén & T. Tossavainen (toim.) Taitoa, taidetta ja teknologiaa – kohti uutta opettajankoulutuksen mallia. Publications of the University of Eastern Finland, Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology, 17, 18–32.
- Heikkilä A. 2011. University students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive and attributional strategies. Connections with well-being and academic success. Helsingin yliopisto. Research report 325.
- Innola, M., Kyrö, M., Mikkola, A. & Väyrynen, P. 2005. Opettajatarpeet nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa T. Kumpulainen & S. Saari (toim.) Opettajat Suomessa. Opetushallitus, 91–100.
- Isokorpi, T. & Viitanen. P. 2001. Tunnevoimaa! Tampere: Tammer-Paino.
- Juvonen A. 2008. Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku, 75–95.
- Karlsson L. & Riihelä, M. 2004. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Ajattelu_alkaa.pdf (Luettu 5.1.2016.)
- Keefe, E. B. & Moore, V. 2004. The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education*, 77–88.
- Kohler-Evans, P. A. 2006. Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education* 127 (06), 260–264.
- Laajalahti, A. 2014. Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies of Humanities.
- Lonka K. 2015. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W. & Mcduffie, K. 2005. Case studies in co-teaching in the content areas successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40 (5), 260–270. https://faculty.unlv.edu/rebelinduction/Inclusive_Strategies_files/Case%20Studies%20in%20Co-Teaching.pdf. (Luettu 10.5.2015)
- Mäensivu, M. 2012. Auktoriteettisuhteen vankina? Tapaustutkimus luokanopettajaksi opiskelevista. *Aikuiskasvatus* 2, 107–115.
- Mäkirintala, E. 2008. Feeling better, performing better? Holistically-oriented top performance and well-being HOPE: Performance enhancement and its perceived impacts on musicians. University of Helsinki, faculty of behavioural sciences, department of applied sciences of education. Doctoral dissertation. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4949-1> (Luettu 8.1.2016.)
- Nivala E. & Ryynänen S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 14, 9–41.

- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 422.
- Pinar, W.F. 2004. *What is curriculum theory?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Repo, S. 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä Väitöskirja. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 228. Helsingin yliopisto.
- Repo-Kaarento, S., Levander, L. & Nevgi, A. 2009. Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja*, Helsinki: WSOYpro, 100–122.
- Resnick, L. 1991. Shared cognition: Thinking as social practice. Teoksessa L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (toim.) *Perspectives on socially shared cognition*, 1–20. Washington, DC, US: American Psychological Association, xiii, 429. <http://dx.doi.org/10.1037/10096-018>.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55, 68–78.
- Scardamalia, M. 2002. Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. *Liberal education in a knowledge society* 97, 67–98.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 2003. Knowledge building. Teoksessa *Encyclopedia of education*. 2. painos. Macmillan Reference, USA, 1370–1373.
- Scott, D. 2008. *Critical essays on major curriculum theorists*. London: Routledge.
- Sileo, J. M. 2011. Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children* 43 (5), 32–38.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. 2002. Interpersonal skills. Teoksessa M. L. Knapp & J. A. Daly (toim.) *Handbook of interpersonal communication*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 564–611.
- Säljö, R. 2012. Schooling and spaces for learning: Cultural dynamics and student participation and agency. Teoksessa E. Hjärne, G. van der Aalsvoort & G. Abreu (toim.) *Learning, social interaction and diversity – Exploring school practices*. Rotterdam: Sense, 9–14.
- Torvelainen, P. & Lukkari, T. 2015. Tiedeyhteisön viestintäkäytänteiden oppimista tukeva pedagogiikka. *Yliopistopedagogiikka* 22 (2), 34–36.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Kirjayhtymä.
- Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi: näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities* 7.
- Wenger, W. 2003. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, W. 2007. *Communities of practice: A brief introduction*. <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 24.1.2016.)
- Wertsch, J. 1991. A sociocultural approach to socially shared cognition. Teoksessa L. Resnick, J. Levine & S. Stephanie (toim.) *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC, US: American Psychological Association, xiii, 429. <http://dx.doi.org/10.1037/10096-004>, 85–100.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. *Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia* 44.
- Ylijoki, O.-H. 1998. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisaatio*. Tampere: Vastapaino.

SÄHKÖISET LÄHTEET

MOT 2016. Gummerus Uusi suomen kielen sanakirja. <https://mot-kielikone-fi.ezproxy.uef.fi:2443/mot/uef/netmot.exe?motportal=80> (Luettu 19.2.2016.)

Opetushallitus 2014a. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (doc) http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 18.1.2016.)

Opetushallitus 2014b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (doc) http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 18.1.2016)

Suomen perustuslaki. 1999. Finlex <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (Luettu 19.1.2016.)

UEF, Opinto-opas 2015–2016. http://www2.uef.fi/documents/11461/2808167/UEF_Soveltava_Kasvatustiede_Opinto-opas_2015-16.pdf/8dc32932-2ae0-419a-8272-658ea2f228e9 (Luettu 21.1.2016.)

Liisa Karlsson, Itä-Suomen yliopisto

Kirsi Heikkinen-Jokilahti, Itä-Suomen yliopisto

Kohti yhteisöllistä ja tutkivaa akateemisuutta opettajankoulutuksessa – opiskelijoiden kokemuksia

Kirsi Heikkinen-Jokilahti ja Liisa Karlsson

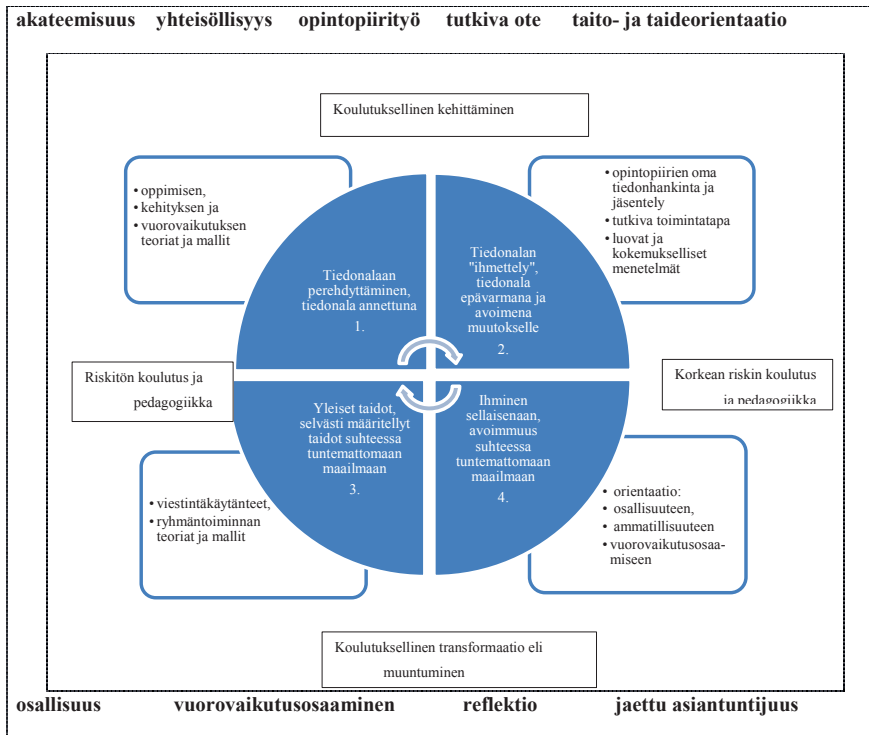
ABSTRAKTI

Tässä artikkelissa kuvataan, miten toteutimme yhteisölliseen akateemisuuteen ja tutkivaan otteeseen orientoitumista Oppimisen ja kehityksen perusteet -opintojaksolla. Keskeiseksi muodostuivat opintopiirit oppimisympäristöinä sekä tutkiva ote toimintatapana. Artikkelissa kuvataan opettajaopiskelijoiden (N = 140 + 148) toiminnan kehittämistä ja sitä oppimis- ja opetusprosessia, jota on toteutettu kahdella Oppimisen ja kehityksen perusteet -opintojaksolla syksyllä 2014 ja 2015 Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan kampuksella. Lopussa esittelemme muutamia koulutuksen kehitysideoita.

Asiasanat: yhteisöllinen akateemisuus, yhteisöllisyys, tutkiva ote, opintopiiri, taitoja ja taide, jaettu asiantuntijuus, yliopistopedagogiikka

JOHDANTO

Yliopisto-oppimisen ja -opetuksen paradigmat ovat muuttuneet kohti sosiaalista, yhteisöllistä ja systeemistä prosessia, kuten esimerkiksi yliopisto-opetuksen ja opiskelun kehittämistä tutkinut Repo (2010, 1) toteaa. Tutkiva orientaatio oppimisessa (Tynjälä 1999; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Karlsson & Riihelä 2004; Lonka 2015), yhteisöllisyys (esim. Mäkirintala 2008) ja osallisuus (Wenger 2003; Häkkinen 2004; Nivala & Rynänen 2013) sekä vuorovaikutusosaaminen (Spitzberg & Cupach 2002) on tarkemmin määritelty tämän teoksen toisessa artikkelissa Yhteisöllinen, tutkiva akateemisuus ja siihen oppiminen. Tässä artikkelissa kuvataan Oppimisen ja kehityksen perusteet -opintojakson toteutuksia, opiskelijoiden kokemuksia ja niistä virinneitä koulutuksen kehitysjatatuksia. Käytännön toteutus perustuu teoreettiseen sekä empiriseen tietämykseen ja siitä luotuun malliin, jota kutsumme yhteisölliseksi, tutkivaksi akateemisuudeksi ja jota eritellään tarkemmin edeltävässä artikkelissa (ks. Karlsson & Heikkinen-Jokilahti 2016).



Kuvio 1. Yhteisöllistä, tutkivaa akateemisuutta tavoittelevan opintojakson (OKP) pedagogiset ja sisällölliset tulokulmat (Barnettin mallia 2004, 255 mukailien)

Yhteisöllistä, tutkivaa akateemisuutta ja siihen oppimista edistävää pedagogiikkaa kuvaa yllä oleva kuvio, joka tiivistää koulutuksen, opetuksen, opiskelijan ja yhteisön näkökulmat. Yhteisöllinen, tutkiva akateemisuus edellyttää perehtyneisyyttä tieteenalaan, mutta myös tietokäsitysten ja -rakenteiden kyseenalaistamista sekä yhteisöllistä ja omakohtaista uudelleen muokkausta. Opiskelijalle uuteen toimintaympäristöön ja tiedeyhteisöön osalliseksi pääseminen on oman osaamisen ohjattua täydentämistä sekä laajentamista vastavuoroisessa prosessissa tiedeyhteisön kanssa. Prosessi edellyttää sekä opiskelijalta että yhteisöltä valmiutta kehittyä ja muuttua.

Toimiva oppimisympäristö näiden keskeisten tavoitteiden saavuttamiseksi on opintopiiri. Sen avulla opiskelija tutustuu akateemiseen yhteisöön ja osallistuu sen toimintaan, oppii työskentelemään tutkivalla otteella ja kehittämään omaa vuorovaikutusosaamistaan, jota hän sitten hyödyntää akateemisen, yhteisöllisen ja tutkivalla otteella työskentelevän ryhmän toiminnassa. (Karlsson & Heikkinen-Jokilahti 2016.) Kaikkeen edellä mainittuun liittyy taito- ja taideorientaatio.

Tässä artikkelissa kuvaamme, miten edellä mainittuihin tavoitteisiin käytännössä pyrittiin opintopiireissä ja miten opiskelijat erittelivät opintojakson kokemuksiaan. Artikkelin lopussa esitetään kehittämisideoita opettajankoulutuksen yhteisöllisyyden vahvistamiseksi.

AINEISTO JA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUNEET

Erittelemme kahta Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan kampuksen Oppimisen ja kehityksen perusteet (OKP) -opintojaksoa, jotka toteutettiin syksyllä 2014 ja 2015. Niihin osallistui ensimmäisen vuoden lastentarhanopettaja- luokanopettaja- ja aineopettajaopiskelijat (N = 140 + 148). Peilaamme OKP-opintojakson toteutumista aineistoon, joka koostuu opintojakson materiaaleista Moodlessa, opettajien muistiinpanoista vuosilta 2014 ja 2015 ja opintojaksojen jälkeen toteutetuista parihaastatteluista 2014. Kaikki opintopiirit valitsivat yhden tai kaksi opiskelijaa haastatteluun. Haastattelun keskeiset teemat käsittelivät koulutusalan valintaa, opintopiirityöskentelyä, tutkivaa otetta, yhteisöllisyyttä, OpeArt-painotusta, omien opintojen hallintaa, tiedeyhteisöä ja tulevaisuuden opettajuutta. Opiskelijat oli jaettu koulutusaloittain opintopiireiksi 15–27 opiskelijan ryhmiin (8 + 8 opintopiiriä).

Tässä artikkelissa on hyödynnetty vuoden 2014 haastatteluja (15 haastateltavaa, 7 parihaastattelua, yksi yksilöhaastattelu, 162 sivua litteroitua tekstiä). Haastattelut toteutti nuorempi tutkija, joka ei osallistunut opintojakson opetukseen eikä tulosten analysointiin. Ratkaisulla pyrittiin lisäämään vastausten luotettavuutta: opintojakson ja koulutuksen ulkopuoliselle haastattelijalle voi olla helpompaa kertoa avoimesti niin ikävistä ja kurjista kokemuksista kuin mukavista hetkistä kuin opintojakson opettajalle. Haastattelujen litteraatioista on poistettu ääniteitä ja sanoja (esimerkiksi: öö niinku niinku), jotka haastateltava on toistanut. Tällä on haluttu kunnioittaa haastateltavia ja selventää heidän sanomaansa.

Aineisto on läpikäyty kuuntelemalla nauhoitteita, kirjoittamalla litteraatteja ja lukemalla niitä useampaan kertaan. Artikkelissa hyödynnetään niitä osioita, joissa opiskelijat kuvaavat kokemuksiaan ja käsityksiään opintopiireistä, tutkivasta otteesta, yhteisöllisyydestä ja vuorovaikutusosaamisesta. Teemoista esitellään erityyppisiä – jopa vastakkaisia – näkökulmia – esiintuvia opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä, jotta kuvaus opintojakson toteutuksen kokemuksesta olisi mahdollisimman moninainen.

KOHTI YHTEISÖLLISTÄ JA TUTKIVAA AKATEEMISUUTTA

Savonlinnan kampuksella opettajaopiskelijoiden opinnot alkavat pedagogisten opintojen OKP-opintojaksolla, jonka laajuus on viisi opintopistettä. Tiedeyhteisöön opiskelijaksi valittu kutsutaan tällä tavoin osallistumaan yhteisön toimintaan ja tapahtumiin. OKP-opintojakson opintopiireissä (14 tuntia ohjattua ja 97 tuntia itsenäistä työskentelyä) käsiteltiin opiskelijoiden ja opettajan kokemuksia akateemisen toimintakulttuurin perinteistä ja tapahtumista kuten esimerkiksi yliopiston avajaisista, infotilaisuuksista, OpeArt-päivästä, Tiedepäivästä 2015 ja professorin virkaanastujaisluento-osallistumisesta. Ohjatuilla opintopiirin harjoituksilla perehdyttiin myös akateemisiin viestintäkäytänteisiin, kuten WebOodiin, viite- ja lähdemerkintöihin, henkilökunnan vastaanottokäytäntöön, yhteisön tiedotuskanaviin ja oivallusten kirjaamiseen muistiinpanojen ohessa. Tavoitteena oli tutustua uuteen yhteisöön ja toimintaympäristöön.

Yliopisto-opintojen ensimmäisellä opintojaksolla yhteisöllisyys korostui sisältönä ja toiminnallisena osaamisena. Opettajankoulutus tarjosi tilaisuuden oppia yhteisöllisyyden teoriaa, arvoperustaa, vuorovaikutusosaamista ja toimintamalleja, joilla yhteisöllisyyttä ja omaa osallisuutta voi toteuttaa ja oppia kehittämään. Koska ensimmäisen vuoden opiskelija on uudessa elämäntilanteessa ja eteen tulee paljon uusia asioita, haluttiin opintopiirityöskentelyllä tarjota opiskelijalle oma turvallinen ja pitkäkestoinen vertaisryhmä, jossa olisi mahdollista työstää yhteisöllisyyden kokemuksia ja tietorakenteita.

Opintopiirityöskentelyssä opeteltiin ryhmadynamiikan lainalaisuuksia sekä teoriassa että käytännössä. Opintopiirissä tutustuttiin toisiin opiskelijoihin ja opeteltiin ryhmäytymään yhteistyötä varten perehtymällä muun muassa ryhmän kehitysvaiheisiin (Tuckman & Jense 1977) ja reflektiiviseen ongelmanratkaisumalliin (Dewey 1910). On eri asia ryhmäytyä kaveriporukaksi rentoutumista ja hauskanpitoa varten kuin opintopiiriksi tavoitteellista yhteistyötä ja oppimista varten. Eettinen vastuu omasta ja toisten oppimiseen vaikuttamisesta on opintopiirityöskentelyn ja yhteisöllisen akateemisuuden keskeinen piirre, ja sen toteuttamista on tarpeellista opetella.

Monet ryhmätyöskentelyyn liittyvät uskomukset ja virhekäsitykset olivat eettisesti kestävän ryhmätoiminnan esteenä tai hidasteena. Haastettiin yleinen tapa vaieta ryhmässä vaikeaksi koetuista toimintatavoista ja puhua niistä vasta ryhmän ulkopuolella. Näin sovittiin yhteisistä toimintatavoista ja päätettiin säännöllisesti tarkkailla sopimusten toimivuutta. Todettiin, ettei sopimusten muuttaminen ole epäonnistumista, vaan se on toiminnan kehittämistä tarkoituksenmukaisemmaksi. Opiskelijat huomasivat, että hyviä ja toimivia toimintatapoja voi olla monta ja on hyödyllistä tunnistaa, että tehokkaita oppimistuloksia voidaan saada opintopiirissä aikaan monella eri tavalla.

Opintopiirissä erilaisten näkemysten esille tuominen, vertailu ja analysoiminen ryhmän toimintaa edistävinä toimintatapoina olivat melko vieraita kokemuksia opiskelijoille. Oli kovin tavallista, että hyvää työskentelyilmapiiriä pyrittiin luomaan ja varjelemaan olemalla samanmielisiä ja hyväksymällä toisten näkemykset kriitiikkittömästi. Opintopiirityöskentelyssä tämäkin tapa toimia joutui koetukselle. Tietorakenteiden työstäminen, erilaisten ja eritavoilla hankittujen tietojen vertaaminen ja yhteensovittaminen pakottivat keskustelemaan ilmiöistä. Väkisinkin erilaiset näkemykset näyttäytyivät moninaisuutena, josta täytyi valita tai jonka avulla saattoi ymmärtää laajemmin käsiteltävää ilmiötä.

Opintopiirien ryhmäytymistä ja keskinäistä yhteisöllisyyttä pyrittiin tukemaan erilaisilla tehtävillä. Syksyllä 2014 opiskelijat tekivät muun muassa yhteisen kuvan ja esittelyn opintopiiristään. Kuvan ja esittelyn tekeminen opintopiiriryhmässä, jossa oli 15–27 opiskelijaa, edellytti yhteisen ajan ja paikan sopimista, erilaisten ilmaisutapojen ideoimista ja valintaa (puhe, laulu, liikkeet, kuva, kuvakollaasi, video), sisällön pohtimista sekä valmiutta yhteiseen päätöksentekoon ja tuotosten toteuttamiseen. Taito- ja taidepainotteisuus merkitsi opintojaksolla muun muassa tällaista yhteisen ilmaisutavan koettelua ja tutkailua. Opintopiirit esittäytyivät kuvilla ja esityksillään kampuksen opettajille ja toisilleen yhdellä opintojakson luentokerralla, ja tämän perusteella voitiin tehdä hyödyllisiä havaintoja. Esittäytymisten perusteella voitiin havaita konkreettisesti esimerkiksi se, että opintopiirien henkilömäärällä oli huomattava vaikutus opintopiirien toimintaan. Jouduttiin huomaamaan, ettei ryhmien kokoeron

merkitystä aiemmin ollut ymmärretty. Näkymä luentosalissa asetti oman kokemuksen tutustumisesta, ryhmäytymisestä ja yhteistyön näkökulmista uuteen perspektiiviin. Viidentoista opiskelijan opintopiiri toimi aivan eri tavalla kuin 27 opiskelijan.

Opintopiiri oli siis oman vuorovaikutusosaamisen ja alkavan ammatillisuuden tutkailuympäristö. Operoitiin rinnakkain ja lomittain niin riskittömän kuin korkean riskin pedagogiikalla (Barnett 2004). Ohjatuilla opintopiiritapaamisilla käsiteltiin vuorovaikutuksen prosesseja: ilmaisua, havainnointia ja tulkintaa. Vuorovaikutusta käsiteltiin eri näkökulmista: yksilön kokemuksena ja osaamisena, suhdeosaamisena, tilanteisuutena, kontekstisidonnaisena toimintana, kulttuurisena toimintana sekä merkkeinä ja merkkijärjestelminä. Harjoituksissa muun muassa asetettiin seisomaan luokan päädyistä päätyyn kuvitellulle janalle, jonka avulla havainnollistettiin jatkumoa faktatiedosta suhteelliseen tietoon. Päädyt edustivat kyseisiä tiedonlajeja puhtaimmillaan. Tilankäyttövalintoja ja keskinäisiä välimatkoja havainnoimalla ja tulkitsemalla pohdimme tietokäsityksiämme ja keskustelimme niiden perusteista. Uusia näkökulmia ja ymmärrystä tuovien puheenvuorojen jälkeen oli mahdollista vaihtaa paikkaa janalla. Toiminta aktivoi opiskelijoiden omaa pohdintaa, mutta samalla myös yhteisöllistä reflektointia: minä suhteessa ryhmään.

Tehtävässä todentui myös se, kuinka vuorovaikutukseen voidaan osallistua sanattomasti pelkän tilankäytön avulla ja kuinka havainnot ja niiden tulkinta voidaan ilmaista ja jakaa toisille sekä visuaalisesti että sanallisesti. Lisäksi mahdollistui myös yhteinen rakentava pohdinta ilmiöstä, josta opiskelijat olivat selkeästi eri mieltä. Tehtävän tuottama kokemus antoi myöhemmissä harjoituksissa mahdollisuuden verrata, miten oma tietokäsitys oli muuttunut tai pysynyt samana opintojakson aikana. Samalla voitiin pohtia oman osallistumisen merkitystä ryhmän mielipiteen muodostukselle: millainen ero oli siinä, jos ajatuksiaan ilmaisi toisille – esimerkiksi asettumalla janalle – tai jos vaikenen keskustelussa. Osallistuminen tai osallistumattomuus on aina yhteisöön vaikuttamista, ja siksi omien toimintatapojen tiedostaminen ja niiden yhteisöllinen käsittely, on hyödyllistä niin oppimisympäristössä kuin tulevaisuudessa ammatillisissa yhteisöissä (kuten Quarstein & Peterson 2001).

Taito- ja taidepainotteisuus näkyi lisäksi jokaisen opiskelijan oman äänen ja ilmaisutapojen opetteluna. Ohjatuissa opintopiireissä tehtävät rakentuivat induktiivisesti alkaen oman opintojakson nimilapun tekemisestä, itsensä esittelystä ja parikeskusteluista. Pienryhmätehtävien kautta keskustelua laajennettiin koko ryhmän väliseksi. Omia ilmaisutapoja tutkailtiin piirtämällä kuvaa pelkän puhutun selityksen perusteella, sanoittamalla videolta havainnoitua pikkulapsen liikkumista ja reflektoimalla yhdessä tutkivan otteen oppimisessa koettuja haasteita. Ilmaisun moninaisuus näkyi myös siinä, että opiskelijat kokeilivat ja pohtivat, miten minä oppijana osallistun, vaikutan, kannustan, estän tai muokkaan opintopiirini toimintaa. Keskinäisen luottamuksen kasvaessa avautui mahdollisuus tarkastella omaa ainutlaatuisuutta suhteessa toiseen, ryhmään ja yhteisöön.

TUTKIVA OTE DYNAAMISEN TIEDONMUODOSTUKSEN MENETELMÄNÄ

Tutkivassa otteessa painottui korkean riskin (Barnett 2004) yliopistopedagogiikka opintopiirityöskentelyssä. Ryhmäkertojen välissä oli luentoja. Niissä painottuivat riskitön pedagogiikka, joskin aktivoivat luento-osuudet haastoivat opiskelijat myös aktiiviseen osallistumiseen ja reflektointiin. OKP-opintojaksolla haluttiin siis kytkeä akateemiseen oppimis- ja toimintaorientaatioon eli tutkivaan otteeseen yhteisöön asettautuminen, ryhmäytyminen ja ryhmän toimintatapojen ja vuorovaikutusosaaamisen kehittäminen. Tutkivaa otetta voidaan pitää muita opintojakson sisältöjä yhteen kokoavana tekijänä. Opintopiireissä opiskelijat harjaantuivat tutkivaan otteeseen tutkimalla opintojakson sisältöjä ja pohtimalla sitä, mikä ilmiö tai aihe olisi tärkeä ja kiinnostava opiskella ja mitä he siitä jo tietävät sekä miten sitä voisi tutkia. Vuoden 2014 syksyllä aihe voitiin valita täysin vapaasti, kunhan se vain liittyi opintojakson sisältöihin. Opiskelijoiden palautteen perusteella opettajat antoivat seuraavan vuoden opiskelijoille luettelon 14 aiheesta, jotka oli poimittu opintojakson sisällöistä. Näistä kyseisen vuoden opintopiirit sitten valitsivat heitä kiinnostavan aiheen.

Aiheenvalinnan jälkeen he kartoittivat tietämystään ja kokemuksiaan aiheesta. Niiden pohjalta he muodostivat tutkimuskysymyksiä ja alkoivat pohtia sitä, miten tietoa voitaisiin hankkia. Tietoa alettiin hakea perinteisen kirjallisuuden lisäksi esimerkiksi haastattelujen, muistelujen ja kokeilujen avulla. Tietoa käsiteltiin ja työskentelyä reflektointiin myös luovilla keinoilla, kuten kuvien, liikkumisen tai kolmiulotteisen mallin kautta. Opiskelijat jakoivat työt, kokosivat saamaansa tietoa, refleктоivat ja tarkastelivat sitä. He saattoivat myös hankkia vielä lisää tietoa. Työskentely perustui jaettuun asiantuntijuuteen ja kollektiiviseen tiedon tuottamiseen.

Taulukko 1. Oppimisen ja kehityksen perusteet -opintojakson monikerroksellinen sisältö ja toiminta

	Teoreettinen	Käytännöllinen	Kokemuksellinen
Oppiminen	oppimisen perusluonne, synnynnäisyys, ihmettely ja yhteisöllisyys	sitoutuminen yhteistyöhön, tutkiva ote	oma oppimisen historia, oppimistyylit ja -strategiat
Kehitys	kehityksen yhteisöllisyys, hyppäyksellisyys, edistävät ja estävät seikat	oivalluskirja, prosessityöskentely, ohjeet akateemiseen viestintään	reflektio omasta ja toisten työskentelystä yhteisön tapahtumat
Vuorovaikutus	perusta oppimiselle, merkkijärjestelmät vuorovaikutuksen näkökulmat: intra, suhde, tilanne, konteksti ja kulttuurisuus	havainnointiprosessit, tulkin- taprosessit viestintäprosessit eli yhteisöllinen kohtaaminen opintopiireissä ja luennoilla	oman ja toisten vuorovaikutustottumusten tunnistaminen, analysoiminen ja kehittäminen

Opintopiirin viimeisellä ohjatulla harjoituskerralla tutkivan otteen tuotokset käytiin yhdessä läpi ja keskusteltiin siitä, mitä uutta opiskelijat olivat oppineet, millaisena tutkittava ilmiö tai aihe näyttäytyi uuden tiedon ja ymmärryksen valossa. Pohdittiin, miten opiskelijat voisivat edetä seuraavilla opintojaksoilla niin sisällöllisesti kuin ryh-

män toiminnan kannalta (työnjako, uuden tiedon tuottamisen tavat, jaetun tiedon ja tiedon jakamisen tavat jne.) Reflektointi ulottui myös koulutuksen kehittämiseen. Toisen syksyn opintopiireissä opiskelijat ehdottivat, että järjestettäisiin opintopiirien yhteinen tutkivan otteen tuotosten esittelytilaisuus koko opintojakson opiskelijajoukolle. Näin tuotosten jakaminen olisi monipuolisempaa ja toisten työtä arvostavampaa kuin Moodlessa tapahtuva jakaminen.

OPK-opintojakson sisällöt ja toimintatavat olivat siis moninaisia. taulukko1 tiivistää tekstissä aiemmin kuvattua opintojakson sisältöjä ja toimintatapoja. Seuraavassa erittelemme koulutusta opiskelijoiden haastattelujen pohjalta. Keskitymme erityisesti oppimisen muutokseen ja syihin, jotka johtivat muutokseen.

KOHTI YHTEISÖLLISTÄ JA TUTKIVAA AKATEEMISUUTTA – OPISKELIJOIDEN KOKEMANA

Tutkivalla otteella tietokäsitysten rakentaminen ja muokkaaminen sujuivat vaihtelevasti. Osa opiskelijoista kertoi, että tutkivalla otteella työskentely on innostavaa, koska siinä voi itse vaikuttaa tiedon tuottamisprosessiin. Kotitalousopiskelija kuvailee kiinnostuksen ja motivoitumisen yhteyttä tutkivaan otteeseen:

Mut se vaatii just sen mielenkiinnon siihen aiheeseen, et sen pitää olla semmonen sisäsyntyinen ja tulla se, että havainnoida, se jokin asia ja tunnistaa se asia, mitä haluaa lähteä tutkimaan. Et sen pitää olla niinku itsestä lähtöisin oleva, et siinä riittää se mielenkiinto. Jos se vaan annetaan jostain edestäpäin se asia, niin sit se voi olla, et se ei oo niin innostavaa, se tutkiva oppiminen. (Kot, N)

Opiskelijan puheenvuoro kuvaa sitä yleisempääkin kokemusta opintojaksolta, että sisäisen kiinnostuksen merkitys motivaatioon on huomattava, erityisesti pitkäkestoisissa oppimisprosesseissa (ks. Heikkilä 2011, 101). Opiskelijan puheesta on tunnistettavissa kritiikki totuttua työskentelytapaa kohtaan, jossa opettaja tai koulutus määrittelee aiheenvalinnan.

Kaikki opiskelijat eivät ole näin itseohjautuvia, vaan he toivoivat enemmän ohjausta osatakseen aloittaa tutkivalla otteella aiheen valinnan tai työstämisen. Vuonna 2014 opiskelijat toivoivat selkeitä käsitteitä, joista aloittaa opintopiirissä olemassa olevan tietämyksen kartoittaminen ja uuden tiedon ja ymmärryksen rakentaminen tutkivalla otteella. Tilanteessa, jossa opiskelijalla tuntuu kaikki olevan uutta, helpottaa, että opettajat ja koulutus tarjoavat väljiä struktuureja, joista lähteä liikkeelle. Kuitenkaan opiskelijoiden ymmärrys ja uudistuva tietokäsitys ei ollut pelkästään opettajien ja heidän valitsemien materiaalien pohjalta muodostettua, vaan ennen kaikkea opiskelijoiden omien valintojen seurausta. Kotitalousopiskelijat selittävät toisten vaikutusta omaan oppimiseen muun muassa näin:

Joo varsinkin kun aiheena oli just oppimisen ja kehityksen perusteet niin pysty just peilaamaan siihen, et jos vaikka perheessä on pieniä lapsia, niin sieltä niitä minkä luki kirjasta, niin sen pysty havainnollistamaan et näin se oikeesti siellä

elävässä elämässä meilläkin on mennyt, vaikka sitte toisetkin saa siitä sen, et aivan totta, et kyllähän se noin menee. (Kot, N)

Mulle tuli hyvänä esimerkkinä mieleen, musta oli hirveen hyvä, että meidän siinä opintopiirissä, niin saattoi joku aiempia kokemuksia just yht äkkiä tuua esille esimerkkejä ja niin kautta muisti sitä teoriaa paljon paremmin ja ainakii sellaset tuli hyvin ilmi aiempina kokemuksina. (Kot, N)

Ryhmätoimintaan ja tutkivaan otteeseen kuuluva jatkuva reflektointi toi esiin sen, että tiedon tuottaminen yhdessä tiedeyhteisön opintojaksolla on osalle opiskelijoista vieras ja jännittävä ajatus. Tämän opiskelijat olivat itsekin kokeneet. Suoraan lukio-opintojen jälkeen valmius tuottaa tietoa, tarkastella kriittisesti tarjottua tai itse etsittyä tietoa oli osalla opiskelijoista vähäistä ja he kaipasivat opettajalta tukea tiedonhakuun, vertailuun, analysointiin ja sen luovaan soveltamiseen. Haastetta tutkivalla otteella työskentelyssä tuotti epävarmuus ja rohkeuden puute olla kantaaottava tiedontuottaja ja -muokkaaja. Aiemmissa opinnoissa opiskelijat kokivat kyllä oppineensa omaksumaan tietoa ja suhtautumaan kriittisesti siihen. Sen sijaan valmiutta ja uskallusta tietoisesti hakea kokemuksellista tai ennakkokäsitysten vastaista tietoa ilmeni vähemmän. Tiedonhaun monipuolisuuden lisäämiseen ja tiedon käsittelyyn opintopiirit tarvitsivat opettajan kannustusta ja ohjausta.

Oppimisen, kasvatuksen ja kehityksen ilmiöt ovat kuitenkin hyvin moninaisia, ja erilaisten kokemusten keskinäinen ristiriitaisuus oli näkyvää ja tuttua. Esimerkiksi eri oppimistavat olivat sekä opintojakson teoreettista tietoa että opiskelijoiden kokemuksellista ymmärrystä siitä, miten eri tavoilla ihmiset oppivat ja miten se vaikuttaa esimerkiksi opintopiirissä työskentelyyn. Haastattelijan kysymykseen vastaa luokanopettajaopiskelija:

Meitä tosiaan on niin erilaisia oppijoita, niin että me käytiin sitä kuviksen tenttialuetta läpi, et jokainen opiskeli yhen asian ja opetti sen muille. Niin sitte jotkut henkilöt sano, sit ihan suoraan, et tää tyyli ei niinku et he ei opi siitä. Mutta he teki sen. Anto oman panoksensa siihen ryhmäjuttuun silti. Mut niinku varmasti, hyödynnetää erilaisia tyylejä, että et onhan se taas sit, jos on vuorossa kokeilussa, et mistä tietää et ite ei opi, niin onhan se niinku ehkä iteltä se aika pois. Mutta sit taas toisaalta, kun muistaa et toinen on tehnyt sen saman asian muitten vuoks, niin se on niinku sellanen tasapainottelu. (Lo, N)

Opiskelijoiden erilaisen osaamisen yhteisöllinen hyödyntäminen näyttäytyi opintopiiriä vahvistava tekijänä eikä heikentävänä, kuten monet opiskelijat ennakkoon olettivat. Sitoutuminen yhteiseen toimintaan voi olla osa vastavuoroisuutta ryhmätoiminnassa, vaikka se hetkessä tuntuisikin ajankäytöllisesti itselle epätarkoituksenmukaiselta. Vastuullisuuteen kasvamista ja toisten huomioon ottamista opittiin siis hyvinkin konkreettisesti oppimistyylejä koetelleissa opintopiirikohtaamisissa.

Myönteisenä opintopiireissä koettiin kokeneempien opiskelijoiden koko ryhmää innostava toiminta, jos he rohkenivat heittäytyä tutkivalla otteella työskentelyyn ja hyödynsivät jo olemassa olevaa osaamistaan (ks. Vermunt & Vermetten 2004, 379).

Näin yksittäisten opiskelijoiden osaaminen lisäsi jaettua asiantuntijuutta, innosti muita itsensä ylittämiseen, ja uusi osaaminen tuli kaikkien hyödyksi. Voimaantumista koettiin, kun onnistuttiin yksittäisten tehtävien tai tutkivan otteen projektin parissa ja koko opintopiiri saavutti tai sai jaettavaksi moninaisia tuloksia.

Kaikkien opintopiirien tuotokset jaettiin opintojakson opiskelijoille Moodlen kautta. Uskalluksen kynnyksellä omaa tai opintopiirin tuottamaa tekstiä, kuvaa tai muuta materiaalia jakoon koko opiskelijajoukko oli opintojakson alussa ilmeinen. Työskentelyn aikana useimmat tottuivat ajatukseen sosiaalisesti jaetusta asiantuntijuudesta (Wertsch 1991) ja tiedon tuottamisesta, sillä opiskelijat huomasivat jaetun materiaalien edut ja hyödyt. Vuosikurssin opiskelijat tuottavat valtavan määrän opiskelijalle helposti ymmärrettävää, silti akateemista ilmaisuvoimaa tavoittelevaa tuotosta, joiden itsenäinen kehittäminen olisi ollut mahdotonta syksyn kuluessa. Silti omien ajatusten ja kokemusten jakaminen opintopiirissä toisille tai Moodlessa kaikille, ei ole itsestään selvää osaamista ja siihen pitää opetella (ks. myös Torvelainen & Lukkari 2015, 35). Haasteellisimmaksi koettiin nimenomaan uskalluksen kerääminen ja sen epävarmuuden sietäminen, että ”mitä toiset ajattelevat”. Haastavaa oli sisällöllisten reflektioiden, kuten kasvatuksen, kehityksen ja oppimisen tietokäsitysten ja rakenteiden pohtiminen yhdessä ja omien uskomusten, kokemusten ja tottumusten reflektointi.

Tutkivalla otteella työskentely ei ollut ongelmatonta, mutta se tuotti myös oppimiskokemuksia ja ajatuksia siitä, mihin osaamista voisi soveltaa tulevaisuudessa. Lastentarhanopettajaopiskelijat tunnistivat ja ideoivat tutkivalle otteelle sovellustapoja ja merkityksiä tulevassa työssään:

On jotenkin jo asenne, siihen lastenkin tavallaan opettamiseen, et jos nyt niinku kohta eläköityvät lastentarhanopettajat rupee olemaan niitä semmosia korekengissä ”soo, soo, soo lapset ” niin must tuntuu, et mitä enemmän on semmosta yhteisöllistä ja tollasta. Sitä enemmän osataan lastenkin kanssa ottaa tutkivaa otetta ja muodostaa siellä työyhteisöissäkin sellanen toimiva porukka ja (Lako, N)

Mites te aiotte sitten lastentarhanopettajina hyödyntää tällasia yhteistoiminnallisia toimintatapoja työskennellessänne siellä päiväkodissa? Tulisko mieleen jotain? (Haastattelija)

Lapset pieniin tutkiviin ryhmiin. (Lako, N)

Tutkiva ote ja yhteisöllisyys välittyisivät tulevaisuuden opettajuuteen sekä lasten kanssa työskentelyyn että työyhteisön uudenlaiseksi toimintatavaksi. Opiskelijan puheenvuorosta on tunnistettavissa asennemuutosta suhtautumisessa sekä lasten että työyhteisön jäsenten osallisuuteen päiväkodissa.

Yhteisöllistä akateemisuutta tavoitellessa olennaista oli tutkivan otteen lisäksi oppia toimimaan opintopiirissä ryhmänä. Siihen liittyi varsinkin syksyn alussa paljon sujumattomuuden kokemuksia ja ajatuksia. Erityisesti lastentarhanopettajakoulutuksen suuri ryhmäkoko ja hyvin avoin tehtävänanto 2014 tuotti haasteita ryhmätoimintaan, kuten lastentarhanopettajaopiskelija asian ilmaisee:

Niinku toi pienryhmätyöskentely on hyvä varsinkin meillä, kun meitä on 25 siinä yhdessä ryhmässä. Mut se oli ehkä vähän huonosti ohjeistettu alun alkaen, se oli ihan älyttömän vaikee mejän alottaa - - - Saaha käyntiin. Mut sit ku se siit lähti rullaamaan, niin musta se on koko ajan menny helpompaan suuntaan. (Lako, N)

Yhteisen toimintatapojen ja pelisääntöjen sopiminen ja oppiminen opintopiirityöskentelyssä vei opiskelijoiden mielestä paljon aikaa ja energiaa. Erilaisia näkemyksiä ja totuttuja toimintatapoja ei välttämättä nähty mahdollisuuksien vaihtoehtoina vaan erilaisuutena, joka pitäisi totutusti yhdenmukaistaa. Ryhmädynamiikasta tuttu – ja opintojaksolla yhdessä kerrattu – tieto ryhmätoiminnan kaksoistavoitteesta, jäi käytännön ryhmätoiminnassa helposti toteuttamatta. Ryhmän toimintatavoista sopiminen, toimintatapojen kehittäminen ja päivittäminen työskentelyprosessin edetessä tuntui välillä opiskelijoista turhalta energian ja ajan käytöltä suhteessa tehtävän tekemiseen. Samaan aikaan voitiin olla harmissaan jonkun osallistumisen vähäisyydestä tai toisen jatkuvasta liian pomottavasta toiminnasta, kuten luokanopettajaopiskelija kokemukstaan kuvailee:

Kun mä oon ite vähän semmonen että tosi paljon on niitä ideoita ja oon tosi innokkaasti yleensä kehittämässä myös tommosii projekteja niin sitten jos joku toinen ei ookaan siitä kiinnostunnu. Niin kyl mä uskon että täällä yliopistossakin saatta vielä olla semmosta, et sitte tulee semmosta selän takana puhumista justiin, että mitä se joku on niin liian innokas tai jotenkin semmosta. Ehkä pelkää vähän semmosta että joutuu tavallaan silmätikuks innokkuuden takia... semmosesta on vähän kokemusta jos pystyts vähän toivoo, ettei semmonen toistuis. (Lo, N)

Aina ei pidetty kiinni alussa sovitusta kiertävistä osallistumisrooleista kuten sihteeri tai puheenjohtaja.

Edellä mainittuihin käytännön toiminnan ja teoreettisen tiedon soveltamisen haasteisiin opintopiirit tarvitsivat opettajan ohjausta, jotta saatiin näkyviin ja tietoisuuteen näiden havaintojen ja toimintatapojen väliset riippuvuussuhteet. Teoriatiedon merkitys ja hyöty vaikuttivat opiskelijan sitoutumiseen ryhmän toimintaan silloinkin, kun siinä oli haasteita, kuten luokanopettajaopiskelija toteaa:

Se oli hyvä, kun kerrottiin asioita esim. ryhmän muodostumisesta. Ne oli semmosia asioita mitkä oikeestaan oli aika tärkeitä. Mitkä sillä hetkellä ehkä tuntu vähän, noh et, miks me tätä käydään läpi. Mut sit ku just huomas, et siin ryhmässä onkin, et nyt tulee tää vaihe, että tulee näitä ristiriitoja, niin sit pysty suhtautuun siihen, että se kuuluu tähän vaiheeseen. Et nyt pitää vaan toimii sillä tavalla, et päästään siitä vaan eteenpäin. (Lo, N)

TAITO- JA TAIDEORIENTAATIO – OPISKELIJOIDEN KOKEMANA

Taide- ja taito-orientaatiota toteutettiin opintopiirien harjoituksissa opintojakson sisältöjen käsittelyssä ja oman ilmaisun monipuolistamisessa. Taide- ja taito -orientaatio näkyi tavassa työskennellä ryhmässä tai muotoilla visuaalista kuvaa tietokäsityksistä ja -rakenteista. Tieto- ja viestintäteknologia mahdollistaa kuvallisen ilmaisun helposti, ja sitä opiskelijat ryhtyivät sujuvasti hyödyntämään. Lisäksi yhteyttä pidettiin ja toisia kohdattiin myös usein sähköisissä ympäristöissä.

Taide- ja taito-orientaatio näkyi myös opintopiirien oppimistehtävissä. Osa opintopiireistä tuotti perinteisiä PowerPoint-esityksiä, joissa käsiteltyä tietoa oli jäsennelty tietolähteiden käytänteitä toistaen ja oma ilmaisu oli varovaista. Rohkeammin heittäytyvät opintopiirit tuottivat hyvin omannäköisiä ja uudenlaisia jäsennyksiä ja kuvauksia valitsemansa ilmiön sisällöstä, esimerkiksi miellekarttoja ja videoita. Opintojakson materiaalien jakamisen näkökulmasta Moodle oli toimiva toimintaympäristö. Opiskelijoista löytyi aina joku, joka osasi jonkin sopivan sovelluksen kulloinkin tarvittavan ilmaisun tai tuotoksen tuottamiseen. Rohkeus käyttää ja tuoda esiin omaa aiempaa osaamista näkyi ja lisääntyi opintojakson kuluessa. Sen sijaan haastattelupuheessa taide- ja taito-orientaatio ei tullut esiin tähän artikkeliin rajatuissa haastatteluteemoissa.

VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN – OPISKELIJOIDEN KOKEMANA

Opintojakson aikana oli havaittavissa muutosta opiskelijoiden vuorovaikutusosaamisessa. He harjaantuivat keskustelemaan ja käsittelemään yleisellä tasolla monipuolisemmin oppimisen, kasvatuksen ja kehityksen ilmiöitä. Heille karttui kokemuksia moninaisista tavoista ilmaista omaa mielipidettä, käsitystä tai asennetta opintojakson erilaisissa yksilö- ja ryhmätehtävissä. Ryhmässä toimimiseen liittyvät asenteet, arvotukset, tietokäsitykset ja taidot tulivat opintojaksolla koetelluiksi. Ryhmätoiminnan osaamiseen liittyvät havaittavissa olleet muutokset on kerrottu aiemmin opintopiiriä ja tutkivaa otetta käsittelevässä jaksossa. Yhteisöön kuulumisen vuorovaikutusosaaminen muuttui hyvin samalla tavalla: ensin muuttuivat asenteet ja sitten toiminta. Seuraavassa haastatteluteksteissa näkyy, miten valmiudet oppia ja osallistua tiedeyhteisön toimintaan kehittyivät. Kuten luokanopettajaopiskelija toteaa:

Joo mun mielestä kanssa, jotenkin ajattelin aluks, kun tuun tänne, että et apua, mitenköhän just uskaltaa tukeutuu, just muihin. Mut sitten huomaa, tosi nopeesti, että kaikki muutkin on ihan semmoseen aika samanlaisii persoonii, niinku ite. Niin on tosi helppoa jotenkin sitte mennä kertoon kaverille, jos on jotain. Että vaikka saannu huonon arvosanan tai jotain. Sit oikeesti siihen saa tukee, ja silleen. Eihän tää nyt tähän kaadu ja semmosta. Mut sit on myös ollu kiva löytää itestä se puoli, et myös, ettei aina ite tarvii olla se hoivattava vaan myös se, että on itelläkii annettavaa muille. (Lo, N)

Tuen saaminen ja antaminen oli merkityksellistä opiskelijoille. Tiedeyhteisön juniorijäsenenäkin oli mahdollisuus auttaa vertaista ja kokea siitä hyvää mieltä. (Ks. Nivala & Ryynänen 2013, 26.)

Opiskelijoiden puheessa ja toiminnassa oli havaittavissa myös alkavaa ammatti-identiteetin rakentamista. Ymmärrys siitä, miten oppiminen, kasvatusta ja kehitys ovat kaikkien opettajaopintojen keskeistä tietoperustaa sekä kasvatusta ja koulutusalan ydinprosesseja, tuki yleistä ja yhteistä opettajuuden ammatti-identiteettiä. Luokanopettajaopiskelija pohdiskelee:

Niin niin just semmonen jaettu osaaminen ja se, että jos yhteistyöprojektit saa toimimaan, niin nehan voi olla ihan loistavia, että sitten riippuen henkilöistä ja näistä ideoista niin se voi olla, sieltä voi keksii ihan mitä vaan. Et tavallaan siinä on mahdollisuudet suuret, mut on tavallaan, siihen tarttee kaikki osapuolet olla valmiit. Niin ehkä sitten vois yrittää tuoda tavallaan enemmän sinne (työelämään) tai viedä mukanaan sitä sitte tulevaisuuden työhön. (Lo, N)

Koulutuksessa opittu yhteistyö tukee tulevaisuuden työtä. Edellä siteerattu opiskelijakin havaitsee ja tunnistaa yhteistyön toimivuuden reunaehdot ja epävarmuudet mutta vaikuttaa kokemuksensa perusteella vakuuttuneelta, että jaettuun osaamiseen perustuva yhteistyö voisi toimia. Tulevaisuudessa lastentarhan-, luokan- ja aineenopettajien ammatillista vuorovaikutusosaamista on se, että rakennetaan yhdessä kasvavalle lapselle mahdollisimman tarkoituksenmukainen kehitys- ja oppimispolku. Jos kaikki ovat yhteistyöhön valmiita, kuten opiskelija asian muotoili, mahdollisuudet voivat olla loistavia. Oman ja opintopiirin yhteisen ajattelun jakamisen oppiminen on osa yhteisöllistä, tutkivaa akateemisuutta ja tulevaa ammatillisuutta. Yhteisesti jaettu tieto ja kokemukset mahdollistavat yhteisöllisen reflektion ja sovitun toiminnan kehittämisen.

OPINTOJEN KEHITTÄMINEN TULEVAISUUDESSA

Opintojakson kahden toteutusvuoden ydin on ollut mahdollistaa opiskelijalle aito osallisuus sekä opintoihin että tiedeyhteisöön ja käynnistää koko opintopolkun vaikuttava kehitys- ja muutosprosessi. Tässä prosessissa tarvittiin moninaisuutta kuuntelevaa otetta eli monimuotoisia oppimisympäristöjä sekä -menetelmiä ja sekä riskitöntä että korkean riskin pedagogiikkaa. Yhteisöllinen akateemisuus ja sen tutkiva toimintatapa muodostuvat toimivammiksi, kun niitä ja niiden sisältöä muokataan ja tuotetaan yhteistyössä yhteisön uusien ja kokeneempien jäsenten kesken. Opiskelijoiden osallisuus ja vaikuttaminen toimintatapoihin ja opintojakson sisältöjen käsittelyyn motivoi pitkäkestoisessa työskentelyssä. Lisäksi tarvitaan opettajan tukea sekä toimintatapoja, joilla opiskelijoiden osaaminen saadaan jaettua laajemmin tiedeyhteisön jäsenille. Näin vahvistuva osallisuus voi innostaa ja motivoida opiskelijoita tiedeyhteisön toiminnan kehittämiseen. Yhteisöllisen ja tutkivan akateemisuuden toimintatapoja voisi olla hyödyllistä toteuttaa tietoisemmin läpi koulutusten.

Tutkivia toimintatapoja voisi lisätä eri opintojaksoihin. Yksi mahdollisuus olisi käyttää oppiScrumin projektioppimisen keinoja (ks. Burman, 2015). Opiskelijat voisivat vielä enemmän analysoida omia ja ryhmän opiskelutapoja. He voisivat myös säännöllisesti kirjata tai kuvallistaa (valokuvat, videot, kuvat) prosessejaan siitä, millaiset

toimintatavat edistävät tai estävät tutkivan, yhteisöllisen ja taito- ja taideosaamista huomioivan oppimisen esimerkiksi muutosnuoli-työkalun avulla (Karlsson & Riihelä 2004). Tuotetut materiaali voisivat olla paitsi oman opintopiirin käytössä, myös tulevien opiskelijoiden opintomateriaalina. Opiskelijoiden kuvaamina prosessit ja toimintatavat avautuvat tuoreella, muita opiskelijoita kohtaavalla tavalla, kun he itse juuri prosessoivat oman ryhmänsä oppimisen polkuja.

Opiskelijoiden osaamista voisi hyödyntää monipuolisemmin ja organisoidummin, koska erilaiselle ja vaihtelevalle ohjaukselle on tarvetta opintojen eri vaiheissa (ks. Koho, Leppälä, Mustonen & Niemelä 2014). Koulutukseen voisi kehittää vertaisohjausta ja -tukea (ks. Roscoe & Chi 2007) esimerkiksi Tinder-sovelluksen toimintaperiaatteella. Samoin kuin Tinderissä ilmoitaudutaan seurustelumarkkinoille, voisi edistyneempi opiskelija oman osaamisensa pohjalta tarjota jonkin sisällön oppimisessa apuaan opiskelutoverilleen, ja vastaavasti joku toinen (toiset) voisi ilmoittautua avuntarvitsijaksi. Tuki ja auttaminen voisi toki kohdistua muuhunkin kuin opintojaksojen sisältöihin ja toimintatapoihin. Vertaistuen ja siitäkin rakentuvan yhteisöllisyyden arvostus kuului haastattelussa muun muassa näin:

No, se on musta hirveen tärkeä täällä yliopistossa, no toi opintopiiri on yks esimerkki siitä, ihan kaikilla luennoilla ja kaikilla saa sitä vertaistukea, ja sitä kenen kaa pystyy keskustelemaan hankalista asioista ja muutenkin koulun ulkopuolella, niin pystyy oleen tekemisissä. (Kot, N)

Opiskeluryhmän opitun näkyväksi tekeminen ja jakaminen koko yhteisölle ovat edelleen kehittämistä kaipaavia asioita. Koulutuksissa usein harmiteltu sisältöjen päällekkäisyys voitaisiin saada tarkoituksenmukaisemmaksi syveneväksi jatkumoksi, jos kehitetään tapa dokumentoida ja jakaa opintopiirien tuottamaa tietoa ja osaamista koko kampuksen tiedeyhteisölle. Tähän tarvitaan uudenlaisia toimintaratkaisuja. Yhteisöllisyyden, tutkivan otteen ja taide- ja taito-orientaation merkitys ja mahdollisuudet liittyvät sekä oppimisen monipuolistumiseen (OpeArt-opettajakoulutuksessa) että tulevaisuuden opettajuuteen ja asiantuntijuuteen opetus- ja kasvatustyössä.

Opintopiirityöskentelyn toimintaprosessiin perehtyminen tapahtuu OKP-opintojaksolla, mutta tavoitteena on, että kiinteänä oppimisympäristönä opintopiirit toimisivat läpi koulutuksen (myös Repo-Karento, Levander & Nevgi 2009). Näin opiskelijoilla on perinteistä enemmän vaikutusmahdollisuuksia ja vastuuta oppimisestaan ja yhteisistä opinnoistaan. Osallisuus opinnoissa ja jakamisen kulttuuriin tottuminen vaikuttaa koko yhteisön toimintaan ja myöhemmin tulevaisuuden varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen. Luokanopettajaopiskelija vastasi pohdiskellen haastattelijan kysymykseen:

Miten te arvioitte tämä teidän tuleva opettajuus erottuu perinteisestä opettajaopinnot opiskelleiden kollegoiden opettajuudesta? Että onks joku valo, loistateks te jotain erityistä valoa (naurua yhdessä)? (Haastattelijä)

No, ehkä kun aattelee, että näihin jos me tehään jotain näit projekteja, niin siellä ei oo kukaan yksin, et siihen tarttetaan niitä muita, että et sitten siin op-

pii semmoseen yhteisöllisyyden ja tällaseen, ja et kun miettii, että kauheesti puhutaan edelleen näistä et vaikka miten käsityötunnit, että otetaanko niitä pois vai vähennetäänkö sieltä tunteja, vai ehkä niitä pitäis niinku lisätäkii, niin ehkä sitten saattaa jotenkii vaikuttaa et siell on kuiteskii tohon integroitu kaikkii tällasii taito- ja taideaineita niin ehkä se jotain. Ei tiiä, niin ei vielä voi sanoa. (Lo, N)

Valmiita ja lopullisia toimintamalleja ja ratkaisuja siihen, miten opiskelijat oppivat tutkivalla otteella toimien akateemiseen yhteisöllisyyteen, opintojaksojen toteutukset eivät tuottaneet. Korkean riskin pedagogiikan tulee olla jatkuvassa kehittämis- ja muutosvalmiudessa. Lisäksi opettajien tulee olla herkkiä kuuntelemaan opiskelijoiden kehittämisnäkökulmia. Yliopisto koulutusorganisaationa tarvitsee valmiutta resurssoida oppimista ja opetusta uusilla ja muuntuvilla tavoilla. Kuvatuissa prosesseissa sen sijaan muokkautui monipuoliset lähtökohdat ja osausedellytykset toimia yhdessä tutkivalla otteella, joka tuottaa yhteisöllisyyttä akateemiseen oppimis- ja toimintaympäristöön ja mahdollisesti laajenee tulevaisuuden kasvatus- ja opetustyöhön. Toimintamalleja on merkityksellistä kokeilla ja kehittää yhdessä, avoimesti keskustellen, että yhteisöllisyyttä opittaisiin rakentamaan niin oppimisen kuin tutkimuksen tueksi.

LÄHTEET

- Barnett, R. 2004. Learning for the unknown future. *Higher Education Research & Development* 23 (3), 247–260. doi:10.1080/0729436042000235382
- Burman, O. 2015. oppiScrum-opas. http://www.lapaisy.fi/wpcontent/uploads/2015/05/I_OSA_oppiScrum_20150311_v8.pdf (Luettu 14.1.2016.)
- Dewey, J. 1910. *How We Think*. Boston: D.C. Heath.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä. Helsinki: WSOY.
- Häkkinen, P. 2004. Yhteisöllisen oppimisen teoriasta perusteita verkko-oppimisen käytäntöön. Oppimisen teoriasta tukea tieto- ja viestintätekniikan pedagogiseen käyttöön – erikoisartikkeli. http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_7/yhteisollinen_oppiminen.htm (Luettu 18.1.2016.)
- Karlsson, L. & Heikkinen-Jokilahti, K. 2016. Yhteisöllinen, tutkiva akateemisuus ja siihen oppiminen. Teoksessa J. Heikkinen, A. Juvonen, K. Mäkitalo-Siegl, H. Nygrén & T. Tossavainen (toim.) *Taitoa, taidetta ja teknologiaa – kohti uutta opettajankoulutuksen mallia*. Publications of the University of Eastern Finland, Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology, 17, 3–17.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. 2004. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Ajattelu_alkaa.pdf (Luettu 5.1.2016.)
- Koho N., Leppälä J., Mustonen E. & Niemelä T. 2014. Vertaisoppimisen monet muodot korkeakouluopetuksessa. *Teaching in life sciences: Current practices and development* 1 (Fall), 17–29.

- Laajalahti, A. 2014. Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies of humanities.
- Lonka, K. 2015. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava.
- Mäkirintala, E. 2008. Feeling better, performing better? Holistically-oriented top performance and well-being HOPE: Performance enhancement and its perceived impacts on musicians. University of Helsinki, faculty of behavioural sciences, department of applied sciences of education. Doctoral dissertation <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4949-1>
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 422.
- Nivala, E. & Rynänen S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 14, 9–41.
- Quarstein, V.A. & Peterson, P.A. 2001. Assesment of cooperative learning: a goal-criterion approach. *Innovative Higher Education* 26 (1), 59–77.
- Repo, S. 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 228. Helsingin yliopisto.
- Repo-Kaarento, S., Levander, L. & Nevgi, A. 2009. Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja* 100–122. Helsinki: WSOYpro.
- Roscoe, R.D. & Chi, M.T.H. 2007. Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research* 77 (4), 534–574.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. 2002. Interpersonal skills. Teoksessa M. L. Knapp & J. A. Daly (toim.) *Handbook of interpersonal communication*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 564–611.
- Torvelainen, P. & Lukkari, T. 2015. Tiedeyhteisön viestintäkäytänteiden oppimista tukeva pedagogiikka. *Yliopistopedagogiikka* 22 (2), 34–36.
- Tuckman, B. W. & Jense M. A. 1977. Stages on small-group development revisited. *Group and Organisation Studies* 2 (4), 419–427.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä.
- Vermunt, J. D. & Vermetten Y. J. 2004. Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review* 16 (4), 359–384.
- Wenger, W. 2003. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. NewYork: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. 1991. A sociocultural approach to socially shared cognition. Teoksessa L. Resnick, J. Levine & S. Stephanie (toim.) *Perspectives on socially shared cognition*.
- Washington, DC, US: American psychological association, xiii, 429pp; 85–100. <http://dx.doi.org/10.1037/10096-004>

Kirsi Heikkinen-Jokilahti, Itä-Suomen yliopisto
 Liisa Karlsson, Itä-Suomen yliopisto

Yhteistoiminnallista oppimista syventävän harjoittelun opetuskokonaisuuksissa – keskiössä taito- ja taideaineet

Päivi Kujamäki

ABSTRAKTI

Vuonna 2016 voimaan tuleva valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa vuorovaikutusta, luovuutta, ilmaisu- ja toiminnallisuutta. Samoja periaatteita pidetään tärkeinä myös Savonlinnan taito- ja taideaineita painottavassa opettajankoulutuksessa. Tarkastelen tässä artikkelissa opintojaksoon *Tutkiva opettajuus moninaisissa ympäristöissä* liittyvien opetuskokeilujen toteuttamista syventävässä H3-harjoittelussa keväällä 2015 Savonlinnan normaalikoulussa. Tämän harjoittelun yhteydessä olevan opintojakson tavoitteiden taustalla on nähtävissä valtakunnallisen opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteet sekä toimintakulttuuria ohjaavat periaatteet, joihin molempiin perehdyttiin opintojakson aikana.

Edellä mainitulla opintojaksolla luokanopettajaopiskelijat saivat ennakkotehtäväksi suunnitella eri luokka-asteilla yhdessä johonkin ilmiöön liittyvän opetuskokonaisuuden. Tämä yhdessä suunniteltu kokonaisuus oli niin sanottu opetuskokeilu, joka toteutettiin syventävässä harjoittelussa. Opiskelijat kirjoittivat harjoittelusta raportit, jotka muodostavat aineiston tämän artikkelin taustalla olevaan tutkimukseen. Artikkelissani kuvaan eri luokka-asteilla toteutettuja opetuskokeiluja ja tarkastelen niitä opetussuunnitelman sekä aikaisempien tutkimusten valossa ja teen lopuksi johdopäätöksiä siitä, mikä oli opetuskokeilujen mahdollinen merkitys opetusharjoittelijoille ja oppilaille. Kaikissa opetuskokeiluissa keskeisessä asemassa olivat taito- ja taideaineet sekä yhteistoiminnallinen oppiminen.

Asiasanat: yhteistoiminnallinen ja kokemuksellinen oppiminen, ammatillinen kasvu, monialaiset oppimis- ja opetuskokonaisuudet, opetuksen eheyttäminen

JOHDANTO

Deweyn (1915, 4) mukaan opetussuunnitelman ja -menetelmien muutokset ovat seurausta yhteiskunnallisista muutoksista ja pyrkivät vastaamaan muuttuneen yhteiskunnan tarpeisiin. Vuonna 2016 voimaan tuleva opetussuunnitelma korostaa vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilaan aktiivista roolia toimijana tulisi vahvistaa kannustamalla häntä olemaan luova, rohkea, avoin ja utelias. Uudessa opetussuunnitelmassa leikit, pelit ja toiminnalliset työtavat nähdään keinoina edistää luovaa ajattelua ja oppimisen iloa. Oppilasta tulisi rohkaista ilmaisemaan tunteitaan ja ajatuksiaan monipuolisesti ja käyttämään kielellisen ilmaisun lisäksi myös visuaalisen, kehollisen ja musiikillisen ilmaisun keinoja. (Opetushallitus 2014.)

Nämä vuorovaikutusta, luovuutta, ilmaisua ja toiminnallisuutta korostavat periaatteet ovat sopusoinnussa taito- ja taideaineita painottavan opettajankoulutuksen tavoitteiden kanssa, ja tieto- ja viestintäteknologia tarjoaa merkittävän välineen opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamiseen. Uusi opetussuunnitelma (2016) edustaa oppilaslähtöistä ja progressiivista pedagogiikkaa, jonka isänä voidaan pitää John Deweyä. Dewey näki koulun pienoisyhteisöna, jossa opitaan elämää varten mielekkään työskentelyn kautta. Opetuksen lähtökohtana olivat lapsen perusviettymykset: lapsen luontainen pyrkimys sosiaaliseen vuorovaikutukseen, tutkimiseen, rakenteluun ja tekemiseen sekä taiteelliseen ilmaisuun (Dewey 1943, 43–47).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) nostetaan esiin tulevaisuudessa tarvittava *laaja-alainen osaaminen*, johon liittyviä osaamiskokonaisuuksia ovat

- ajattelu ja oppimaan oppiminen
- kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
- itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
- monilukutaito
- tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen
- työelämätaidot ja yrittäjyys
- osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen.

Edellä mainitut laaja-alaisen osaamisen osa-alueet edustavat kasvatuksen ja opetuksen tavoitteita, eli juuri niitä tietoja ja taitoja, joita ihmisenä kasvaminen ja kansalaisyhteiskunnan toimiminen nopeasti muuttuvassa maailmassa edellyttää. (Opetushallitus 2014, 20–24.) Koulun toimintakulttuurin tulisi tukea opetukselle ja kasvatukselle asetettuja tavoitteita sekä edistää yhteisen arvoperustan ja oppimiskäsityksen toteutumista opetuksessa. Toimintakulttuuria ohjaavien periaatteiden avulla pyritään luomaan yhtenäistä perusopetuksen toimintakulttuuria, joka edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestävä elämäntapaa. Keskeisenä periaatteena on tehdä koulusta oppiva yhteisö. Muita toimintakulttuuria ohjaavia ja laaja-alaista osaamista tukevia periaatteita ovat seuraavat:

- hyvinvointi ja turvallinen arki
- vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely
- kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus
- osallisuus ja demokraattinen toiminta

- yhdenvertaisuus ja tasa-arvo
- vastuu ympäristöstä ja tulevaisuuteen suuntautuminen.

Toimintakulttuuria ohjaavat periaatteet konkretisoituvat monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa, joilla opetusta voidaan eheyttää ja tukea näin kokonaisvaltaista oppimista. (Opetushallitus 2014, 26–29.)

Samaan aikaan valtakunnallisen opetussuunnitelman uudistamisen kanssa on ajoittunut myös opettajankoulutuksen opetussuunnitelmauudistus Itä-Suomen yliopistossa. Tässä artikkelissa tarkastellaan opintojaksoon *Tutkiva opettajuus moninaisissa ympäristöissä* liittyvien opetuskokeilujen toteuttamista syventävässä H3-harjoittelussa. Sekä harjoitteluun yhteydessä olevan opintojakson tavoitteiden että normaalikoulun harjoittelulle asettamien tavoitteiden taustalla on nähtävissä opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ja toimintakulttuuria ohjaavat periaatteet (Ks. Opetushallitus 2014). Näihin molempiin opiskelijat perehtyivät sekä harjoittelun yhteydessä olevalla opintojaksolla että Otavan opiston järjestämässä suurryhmäohjauksessa normaalikoululla. Opetussuunnitelmaan perehtyminen loi perustan harjoittelussa toteutetulle opetuskokeilulle. Kansasen (2004) mukaan opettajan toiminta kehittyi tavoitteiseksi vasta opetussuunnitelman sisäistämisen kautta, mikä taas edellyttää opettajan ja opetussuunnitelman arvojen kohtaamista.

Itä-Suomen yliopiston luokanopettajankoulutusohjelman opetussuunnitelman (2014–2015, 56) mukaan tämän syventävään opetusharjoitteluun yhteydessä olevan opintojakson osaamistavoitteena oli ”rakentaa oppilaan hyvinvointia tukevia ja eheyttävälle periaatteelle perustuvia, ilmaisia ja luovuutta tukevia oppimisympäristöjä, joissa on keskeistä toiminnallisuus, ongelmanratkaisu ja moninaisuuden huomioiminen”. Normaalikoulun puolelta H3-harjoittelun tavoitteena oli muun muassa suunnitella, toteuttaa ja arvioida oppijakeskeistä ja yhteisöllistä oppimista tutkivan opettajuuden lähtökohdista; soveltaa yhteisopettajuutta sekä hyödyntää opetuksessa erilaisia oppimisympäristöjä ja monipuolista tieto- ja viestintäteknologiaa. Yhteisopettajuutta harjoitettiin opetuskokeilun kaikissa vaiheissa: opetusta suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa.

Savonlinnan normaalikoulu on mukana opettajankoulutuksen TVT:n opetuskäyttöön liittyvässä tutkimus- ja kehittämistoiminnassa, minkä vuoksi tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen on normaalikoulussa erittäin pitkälle vietyä ja jokaisella oppilaalla on henkilökohtainen Ipadi käytössä. Laadin tutkimuskysymykset opetussuunnitelman sekä opintojakson ja harjoittelun tavoitteiden pohjalta.

Tutkimuskysymyksinä oli selvittää:

1. Mitkä OPS:n laaja-alaisen osaamisen osa-alueet ja toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet korostuivat eri luokka-asteilla toteutetuissa opetuskokeiluissa?
2. Kuinka opetuskokeiluissa edistettiin luovuutta, ilmaisia, toiminnallisuutta ja ongelmaratkaisua?
3. Mikä oli taito- ja taideaineiden rooli eri opetuskokeiluissa ja miten niissä hyödynnettiin tieto- ja viestintäteknologiaa?
4. Mikä oli opetuskokeilujen mahdollinen merkitys oppilaille ja opetusharjoittelijoille?

Tutkimusaineiston muodostivat opintojaksolle *Tutkiva opettajuus moninaisissa ympäristöissä* osallistuneiden luokanopettajaksi opiskelevien (N = 41) H3-harjoittelun raportit. Kaikilta opiskelijoilta kysyttiin sähköpostilla lupa raporttien tutkimuskäyttöön. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvä sisällönanalyysi oli teorialähtöistä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2004), sillä analyysirungon muodostivat opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen kuvaukset ja toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet. Muihin tutkimuskysymyksiin liittyvä sisällönanalyysi oli aineistolähtöistä. Kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen pyrin artikkelissani vastaamaan jo eri luokka-asteilla toteutettujen opetuskokeilujen tarkastelun yhteydessä. Samoin tieto- ja viestintäteknikan hyödyntäminen tulee esiin jo luokkakohtaisissa kuvauksissa. Opetuskokeilujen merkitystä opiskelijoille erityisesti ammatillisen kasvun näkökulmasta tarkastelen myöhemmin sitä käsittelevässä luvussa. Lisäksi pohdin omisssa luvuissaan opetuskokeilujen mahdollista merkitystä oppilaille sekä sitä, mikä oli taito- ja taideaineiden rooli opetuskokeiluissa. Tutkimukseni on pääasiassa kuvaileva ja pyrkii käymään vuoropuhelua aikaisempien tutkimusten ja opetussuunnitelman (2016) kanssa.

ENSIMMÄISEN LUOKAN OPETUSKOKEILU

Ensimmäisessä luokassa harjoitelleet opiskelijat saivat opetuskokeilunsa aiheeksi pelillisyyden ja koodaamisen. Harjoittelijat lähestyivät aihetta lapsilähtöisesti ottaen huomioon ensimmäisen luokan oppilaan kehitysvaiheen. Syventävä harjoittelu ajoitui kevääseen, joten harjoittelijat kehittivät pelin, jossa oli ideana ”kesän metsästyksi”. Tämä tapahtui keräämällä viikon ajan koodeja, jotka merkitsivät jotakin kirjainta. Koodeja vastaavat kirjaimet selvisivät vasta viikon lopulla toteutetussa suunnistuksessa. Peliä kuljetti eteenpäin kehyskertomus rosvoista, jotka pitivät kesää vankinaan. Kesä kuitenkin onnistui lähettämään oppilaille viestejä eli koodeja, joiden avulla kesä olisi mahdollista vapauttaa. Koodeja oppilaat saivat suorittamalla erilaisia tehtäviä. Tehtävät sisälsivät muun muassa ongelmanratkaisua, liikuntaa, musisointia ja toisten auttamista. Kehyskertomus motivoi oppilaita ja kiehtoi heidän mielikuvitustaan. Esimerkiksi jakson ensimmäisellä oppitunnilla oppilaiden tuli kirjoittaa viesti rosvoille, jotka olivat varastaneet kesän. Suunnistuksessa kerätyistä, koodeja vastaavista kirjaimista muodostui sana *kevätretki*. Kevätretki toteutettiin opetuskokeilun huipentumana. Tällä kevätretkellä oppilaat saivat pullopostin, jossa rosvo lupasivat vapauttaa kesän, koska oppilaat olivat suorittaneet kaikki annetut tehtävät hienosti.

Savonlinnan normaalikoulussa tieto- ja viestintäteknologia on mukana jokapäiväisessä opiskelussa, koska oppikirjojen sijasta opiskellaan Ipadien avulla. Periaatteena on siirtä oppimateriaalin kuluttajasta oppimateriaalin tuottajaksi. Ensimmäisen luokan opetuskokeilussa Ipadilla oli vähemmän merkitystä. Niitä käytettiin kuitenkin esimerkiksi arvioinnin apuna siten, että oppilaat täyttivät Ipadillaan kuvataidetoimen itsearviointilomakkeen.

Laaja-alaisen osaamisen osa-alueista ensimmäinen – ajattelu ja oppimaan oppiminen – nostaa esiin pelit yhtenä työtapana edistää oppimisen iloa. Koska ensimmäisen luokan opetuskokeilun lähtökohtana oli toteuttaa oppiaineraajat ylittävä peli,

toteutuivat tämän osa-alueen tavoitteet erinomaisesti. Vahvasti edustettuna oli myös kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun osa-alue. Opetuskokeilussa oppilaita ohjattiin ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja käyttämään ilmaisun välineenä kielen lisäksi erityisesti musiikkia ja liikettä. Toimintakulttuuria ohjaavista periaatteista korostuivat tässä opetuskokeilussa vuorovaikutuksen ja monipuolisen työskentelyn sekä oppivan yhteisön periaatteet. Työtavat olivat vaihtelevia ja niissä irtauduttiin muun muassa ”istuvasta elämäntavasta” (ks. Opetushallitus 2014, 27). Erityisesti ulos oppimaan menttiin kevätretkellä, joka oli opetuskokonaisuuden loppuhuipennus. Useimmat opetuskokeilun tehtävistä ratkaistiin yhteistoiminnallisesti.

Luovuus, ilmaisu ja toiminnallisuus mainitaan opetussuunnitelmassa toimintakulttuuria ohjaavien periaatteiden alla. Luovuus, ilmaisu ja toiminnallisuus korostuvat myös Savonlinnan OKL:n taide- ja taitoaineita painottavassa opetuksessa. Ensimmäisen luokan opetuskokeiluun liittyivät muun muassa oppilaiden luomat tanssit, joilla oli tarkoitus houkuttaa kesä esiin. Koreografia suunniteltiin ryhmissä, ja tansseissa saattoi käyttää ilmaisun apuna erilaisia välineitä, esimerkiksi huiveja. Kesää houkuteltiin esiin myös luonnonmateriaaleista tehdyillä taideteoksilla, jotka valmistettiin parityönä. Luovaa ilmaisuja toteutettiin lisäksi musiikin tunnilla, jossa oppilaat saivat improvisoida eri rytmisöittimillä kehyskertomuksen innoittamina. Opetuskokeilu päättyi kevätretkeen, jossa toiminnallisuus ja kokemuksellisuus korostuivat kaikissa tehtävissä. Oppilailla oli muun muassa tilaisuus vaihtoehtoisesti rakentaa majoja, tutkia luontoa luupeilla sekä tunnustella ja tunnistaa puita sokkona. Ongelmaratkaisua opetuskokeilussa edusti koodia vastaavien kirjaimien muodostaman sanan ratkaiseminen. Ensimmäisen luokan opetuskokeilussa korostuivat oppimisen ilo ja yhteistyön merkitys:

Oppilaiden innokkuus ja välitön ilo olivat tärkein palaute opetuskokeilun onnistumisesta. Kokeilumme paras anti oli mielestäni myös se, että oppilaat pääsivät työskentelemään ryhmissä ja kehittämään ryhmätöitäitojaan. Minulle jäi tunne myös siitä, että projekti oli hyvä yhteishengen nostattaja. (Naisharjoittelija, 1. lk.)

TOISEN LUOKAN OPETUSKOEILU

Toisen luokan opetuskokeilun tavoitteena oli toteuttaa produktio: pääsiäishartaus, joka esitettiin koko koululle. Tässä opetuskokeilussa uskonto integroitiin taideaineisiin ja siten luovuuden, ilmaisun ja toiminnallisuuden tukeminen oli keskeisessä asemassa. Opetusharjoittelijat jakoivat luokan neljään ryhmään – kuvataide-, musiikki-, runo- ja näytelmäryhmään –, joilla kaikilla oli oma tehtävänsä pääsiäishartauden toteuttamisessa. Kuvataideryhmä valmisti kuvasarjan hartautta varten. Esityksessä kuvat heijastettiin valkokankaalle. Musiikkiryhmän tehtävänä oli valmistaa hartauteen ääniefektit sekä säestää yhteislauluna laulettavaa pääsiäislaulua. Runoryhmäläiset kirjoittivat pääsiäiskuvien inspiroimina runon, joka esitettiin hartaudessa. Näytelmäryhmän tavoitteena oli eläytyä pääsiäiskertomukseen ja ilmaista sen tapahtumia äänenpainoilla ja eleillä. Näytelmän pohjustukseksi tehtiin ilmaisu-

harjoituksia, joissa pyrittiin tunnistamaan pääsiäiskertomuksessa ilmeneviä tunteita. Savan (2007, 116) mukaan taidekasvatukseen liittyvä merkityksenanto alkaa aina teoksen herättämistä tunnekokemuksista ja niiden yhteisestä jakamisesta.

Pääsiäisproduktiossa laaja-alaisen osaamisen osa-alueista korostui kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu. Pääsiäishartautta valmistellessaan oppilaat tutustuivat oman kulttuurinsa katsomuksellisiin juuriin ja saivat toteuttaa tietyn kokonaisuuden yhdessä, ilmaista itseään, käyttää mielikuvitusta sekä päästä esiintymään. Oppilasta ohjattiin muun muassa eläytymään toisen ihmisen asemaan ja tarkastelemaan asioita eri näkökulmasta, esimerkiksi sitä, millainen on eri opetuslasten osa pääsiäiskertomuksessa. Tieto- ja viestintäteknologiaa käytettiin tässä opetuskokeilussa apuna siten, että videotallenteiden avulla arvioitiin sekä harjoitusvaihetta että lopputulosta.

Toisen luokan opetuskokeilussa toimintakulttuuria ohjaavista periaatteista nousevat esiin oppivan yhteisön sekä vuorovaikutuksen ja monipuolisen työskentelyn periaatteet. Koulun yhteisillä tilaisuuksilla on tärkeä merkitys yhteisöllisyyden luomisessa. Pääsiäishartautta valmisteltiin yhteistyönä, jossa oli mahdollista oppia dialogissa toinen toiselta. Yhteistyötä tehtiin myös paikallisen seurakunnan nuorisotyönohjaajan kanssa. Yhteistyö koulun ulkopuolisiin toimijoihin mainitaan osallisuuden ja demokraattisen toiminnan periaatteen alla. Pääsiäishartauden valmistaminen tarjosi erityisesti tilaisuuden elämykselliseen oppimiseen ja luovaan työskentelyyn.

Kokonaisuuteen olemme todella tyytyväisiä, ja totesimmekin pääsiäishartauden järjestämisen olleen yksi hienoimmista kokemuksista opetusharjoitteluisamme. Olimme hyvin innostuneita järjestämisestä, mikä varmasti välittyi myös oppilaille... Onnistuimme yhdessä oppilaiden kanssa järjestämään mukavan, yhteishenkeä nostattavan projektin, joka toi hymyn kaikkien huulille. (Miesharjoittelija 2. lk.)

KOLMANNEN LUOKAN OPETUSKOKEILU

Kolmannen luokan opetuskokonaisuuden aiheena oli ensimmäisen luokan tavoin pelillisuus. Opetusharjoittelijat päätyivät toteuttamaan lautapelin, jonka sisältö tuotettiin verkkoon. Verkkosisältöön oppilaita ohjattiin QR-koodien avulla. Peliin liittyi tarina, jonka oppilaat loivat saduttamalla. Tarinan lisäksi peliin liitettiin musiikki- ja draamakohtauksia, jotka taltioitiin Ipadeilla ja ladattiin verkkoalustoille. Tavoitteena oli, että oppilaat käyttävät luovuuttaan ja ongelmaratkaisutaitoja pelin valmistuksessa, pääsevät ilmaisemaan itseään draaman kautta sekä kehittyvät yhteistyötaitoissaan jakson aikana. Peliä oli tarkoitus pelata sekä luokassa että vanhempainillassa.

Laaja-alaisen osaaminen osa-alueista korostui tässä opetuskokeilussa tieto- ja viestintäteknologian osaaminen. Opetuskokeilu edisti luovaa ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoja, jotka mainitaan laaja-alaisen osaamisen osa-alueessa: ajattelu ja oppimaan oppiminen. Saduttaminen sekä musiikki- ja draamakohtausten valmistaminen tarjosivat oppilaille tilaisuuden ilmaista itseään ja käyttää mielikuvitusta, mitkä molemmat mainitaan tavoitteina kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun osa-

alueen alla. Pelissä tulkittiin QR-koodeja, minkä voi sanoa edustaneen laaja-alaisen osaamisen monilukutaidon osa-alueetta.

Yhteistä peliä vanhempainiltaan valmistaessaan oppilailta oli tilaisuus, oppivan yhteisön periaatteiden mukaisesti, yhdessä tekemiseen ja osallisuuden kokemiseen. Keskeisenä toimintakulttuuria ohjaavana periaatteena kolmannen luokan opetuskokeilussa voidaan nähdä vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely:

Motivointiin ei tarvinnut juurikaan käyttää energiaa, vaan jo alkuvaiheessa oppilaat niin sanotusti syttyivät ajatukselle pelilaudan teosta. Uskon, että motivaation syntymiseen ja kestämiseen vaikutti nimenomaan oppilaiden vahva rooli suunnittelussa: heillä oli aidosti sananvaltaa pelin sisältöön. (Miesharjoittelija 3. lk.)

NELJÄNSIEN LUOKKIEN OPETUSKOKEILUT

Kummassakin neljännessä luokassa opetusharjoittelijat saivat opetuskokeilunsa lähtökohdaksi Taikahuilu-oopperan. 4A-luokassa päädyttiin toteuttamaan nukketeatteriprojekti, johon integroitiin eri oppiaineita. Erityisesti taito- ja taideaineet valjastettiin Taikahuilu-teeman käsittelyyn. Rinnakkaisluokat toimivat suunnitteluvaiheessa yhteistyössä keskenään ja sopivat, että molempien luokkien työskentely tähtäisi yhteisen Taikahuilu-näyttelyn järjestämiseen. Näyttely olisi avoinna koko koululle ja sinne kutsuttaisiin myös vanhemmat. Yhteistyötä tehtiin lisäksi Savonlinnan oopperajuhlien kanssa, ja koululle kutsuttiin vierailija kertomaan Taikahuilu-oopperasta.

4B-luokassa projekti jatkui Taikahuilu-oopperaan tutustumisen jälkeen siten, että yhdessä oppilaiden kanssa suunniteltiin, mitä näyttelyyn valmistettaisiin. Lopulta näyttelyyn päätyivät teknisessä työssä tehdyt miekat ja lohikäärmeet, tekstiilityössä valmistetut huovutetut puut, kuvataidetunneilla tehdyt muovailuvaha-animaatiot, pastelliliiduilla tehdyt piirustukset ja linna-aiheiset kollaasit sekä äidinkielen tunneilla kirjoitetut runot ja ”taikajanat”, joilla havainnollistettiin Taikahuilu-oopperan juonen eteneminen. Musiikin tunneilla harjoiteltiin kappaletta, joka esitettiin näyttelyssä.

Nukketeatteri-projekti 4A-luokassa aloitettiin laatimalla ryhmissä Taikahuilu-kertomuksen pohjalta käsikirjoitus siten, että jokainen ryhmä sai vastuulleen yhden osan tarinasta. Tämän jälkeen tekstiilityössä valmistettiin nuket ja teknisessä työssä pienoislavasteet, joissa hyödynnettiin sähköopin kokonaisuutta. Kuvataiteen tunneilla tehtiin syväpainotekniikalla vanhemmille kutsukortit Taikahuilu-näyttelyyn sekä kuvattiin nukketeatteriesitykset.

Molempien luokkien opetuskokeilu huipentui näyttelyyn, johon leivottiin vielä tarjoilutkin. Opetuskokeilu oli oiva esimerkki siitä, kuinka draamaprojektilla voitiin eheyttää opetusta monipuolisesti. Tällaisen projektin voi nähdä tukevan kokonaisvaltaisesti oppilaan kognitiivista, affektiivista ja psykomotorista kehitystä.

Laaja-alaisen osaamisen alueista korostuivat kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun osa-alue, tieto- ja viestintäteknologian osaaminen sekä työelämätaidot ja yrittäjyys. Kokonaisuutta toteuttaessaan oppilaat saivat tilaisuuden käyttää mielikuvitustaan ja luovuuttaan sekä ilmaista itseään monipuolisesti. Tieto- ja viestintäteknolo-

logia oli projektissa keskeisessä asemassa: projektin aikana oppilaat oppivat erilaisten kuvankäsittely- ja äänitysohjelmien käyttöä, äänittivät musiikkia ja harjoittelivat tiedostojen siirtämistä eri ohjelmistojen ja tallennusvälineiden välillä. Opetusharjoittelijat valmistivat projektin etenemisestä myös esittelyvideon normaalikoulun kotisivuille.

Opin myös itse projektin toteuttamisesta sen, miten joskus voi tuntua toivotto-
malta, mutta kaikki ei ole vain opettajan käsissä. Oppilaat ovat todella taitavia
ja osaavat ottaa vastuuta, kun sitä annetaan. Kannattaa myös hyödyntää muita
opettajia, järjestöjä ja yrityksiä, jos haluaa toteuttaa isomman, ja miksei pie-
nemmänkin, projektin. (Naisharjoittelija, 4. lk.)

VIIDENSIIEN LUOKKIIEN OPETUSKOKKIIILUT

Viidennen A-luokan opetuskokonaisuuden teemana oli ystävyys ja siihen liittyen suu-
rempana projektina valmistettiin ystävyyttä käsitteleviä elokuvia pienissä ryhmissä.
Ystävyys-teemaa pohjustettiin ajatuskartan ja ryhmähenkeä nostattavien leikkien
avulla, ja ystävyydestä kirjoitettiin myös runoja, joita käytettiin osana elokuvan käsi-
kirjoitusta. Oppilaat suunnittelivat ryhmissä elokuvan käsikirjoituksen, lavastuksen
ja kuvauspaikan sekä päättivät rooli- ja työnjaosta, muun muassa siitä, ketkä näytte-
levät ja kuka kuvaa. Projektin huipentumana oli "Oscar-gaala", jossa valmiit elokuvat
esitettiin ja niistä keskusteltiin. Gaalassa jokainen ryhmä huomioitiin myös kunnia-
kirjalla. Lopuksi oppilaat täyttivät projektin etenemisestä arviointi- ja palautelomak-
keen. Oppilaiden palaute projektista oli positiivista, ja he olivat nauttineet yhdessä
tekemisestä.

Tässä opetuskokeilussa laaja-alaisen osaamisen osa-alueista korostui kulttuurii-
nen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu. Ystävyys-teemaa käsitellessään oppilaat
ilmaisivat ajatuksiaan, tunteitaan ja kokemuksiaan, jaokuva-kokonaisuutta suun-
nitellessaan heillä oli tilaisuus käyttää mielikuvitusta, luovuutta ja kekseliäisyyttä.
Elokuvaa tehdessään he pääsivät ilmaisemaan itseään myös draaman keinoin: he käyt-
tivät kielellisen ilmaisun lisäksi ilmeitä, eleitä ja kehollista ilmaisuua. Elokuvaprojekti
tarjosi luonnollisesti tilaisuuden myös visuaaliseen ilmaisuun. Kulttuurista osaamista
edusti tapakasvatus ja tutustuminen Oscar-gaalaan kulttuurisena ilmiönä. Tieto- ja
viestintäteknologian osaaminen liittyi oleellisesti elokuvaprojektiin.

Myös rinnakkaisluokan opetuskokeiluun liittyi videon tekeminen. Tehtävänä oli
valmistaa opetusvideoita, joissa käsiteltiin jakson aikana opeteltuja asioita, esimer-
kiksi elämää keskiajalla. Opetuskokeilu muodosti monialaisen, eri oppiaineita integ-
roivan kokonaisuuden. Videot esitettiin iltakoulussa, johon osallistui oppilaiden van-
hempia. Iltakouluun valmistettiin yhdessä myös pizzaa.

Myös tässä 5B-luokan opetuskokeilussa korostuivat laaja-alaisen osaamisen osa-
alueista kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu sekä tieto- ja viestintätekn-
nologian osaaminen. Lisäksi opetuskokeilu edisti ajattelua ja oppimaan oppimista,
sillä videoita tehdessään oppilailla oli mahdollisuus kerrata jakson aikana opeteltuja
asioita, ymmärtää niitä syvällisemmin, analysoida eri näkökulmasta ja nähdä asioi-
den välisiä vuorovaikutussuhteita. Opetusvideoihin yhdistettiin myös musiikkia ja

kuvataidetta ja näin opetuskokeilu tuki kognitiivisen alueen lisäksi myös affektiivisen ja psykomotorisen persoonallisuuden alueen kehitystä. Opetusvideoita tehdessään oppilaat olivat motivoituneita sekä saivat tilaisuuden käyttää mielikuvitustaan ja kokea oppimisen iloa.

Oppivan yhteisön periaate oli molemmissa viidensien luokkien opetuskokeiluissa toimintakulttuuria ohjaavista periaatteista keskeisimmässä asemassa. Yhteisen projektin parissa työskenteleminen todennäköisesti lisäsi luokissa osallisuuden ja yhteisöllisyyden tunnetta. Toisena periaatteena korostui vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely: Opetuskokeiluihin sisältyi tekemällä oppimista, leikkiä, luovaa työskentelyä ja elämyksiä. Sekä "Oscar-gaalassa" että iltakoulussa oppilailla oli tilaisuus esittää videonsa ja saada samalla palautetta ja onnistumisen kokemuksia.

Iltakoulun koittaessa olin suorastaan yllättynyt, kuinka mahtavalla motivaatiolla ja innoissaan oppilaat toimivat videoiden suhteen ... Se, että vanhemmat saapuivat illalla katsomaan videoita, nosti vain entisestään oppilaiden ylpeyden määrää. Heistä suorastaan hehkui se ilo oman videon onnistumisesta. (Miesharjoittelija, 5. lk.)

KUUDENSIENT LUOKKIEN OPETUSKOKOILUT

Molempien kuudensien luokkien opetuskokeilun teemana oli sähkö ja energia. Opetuskokonaisuuden suunnitteluvaiheessa yhteistyö rinnakkaisluokkien välillä olikin tiivistä. Kuudensien luokkien opetuskokeiluissa oli keskeisessä asemassa tutkiva oppiminen (ks. Hakkarainen ym. 2004) ja kokemuksellinen tekemällä oppiminen (ks. Dewey 1915). Oppilailla oli muun muassa tehtävänä rakentaa pienoismalli tuulimyllystä tai tuulivoimalasta. Tavoitteena oli kehittää oppilaiden ongelmaratkaisukykyä ja kriittistä ajattelua. Oppilaat laativat tutkivan oppimisen periaatteiden mukaisesti hypoteeseja siitä, mitä sähkökokeissa mahtaa tapahtua ja pohtivat kriittisesti omia ennako- ja arkikäsitteisiään. Sähkö ja energia -teemaa pyrittiin ankkuroimaan myös oppilaiden arkeen antamalla siihen liittyviä kotitehtäviä. Heidän piti esimerkiksi ottaa selvää kodin sähkönkulutuksesta ja haastatella vanhempia siitä, millä energialla kotia lämmitetään. Oppilaat laskivat myös eri laitteiden sähkönkulutusta ja miettivät, miten sähköä voitaisiin säästää. Jaksoon sisältyi aiheena myös paloturvallisuus, jonka tiimoilta tehtiin retki paloasemalle.

Kuudensien luokkien opetuskokeiluissa Ipadejä käytettiin monipuolisesti: Erityisesti käytössä oli Classroom-sovellus, johon opetusharjoittelijat tekivät oppilaille erilaisia tehtäviä. Ryhmätöinä valmistettiin muun muassa opetusvideoita; eräänlaisia tietoskuja, jotka liittyivät esimerkiksi lampun vaihtoon ja ukkoselta suojautumiseen. Oppilaat valmistivat jakson aikana myös oman sähköä ja energiaa käsittelevän fyysisen oppikirjan.

Opetuskokeiluissa korostuivat laaja-alaisen osaamisen osa-alueista ajattelu ja oppimaan oppiminen sekä itsestä huolehtiminen ja arjen taidot. Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavista periaatteista painottuivat oppivan yhteisön periaate sekä vastuu ympäristöstä ja kestävään tulevaisuuteen suuntautuminen.

Kokonaisuudessaan projekti oli siis onnistunut ja siihen vaikutti osaltaan se, että käytimme ja uskalsimme kokeilla erilaisia opetusmenetelmiä. Oppilaat tekivät pieniä kokeita, he tekivät ryhmissä esitelmiä ja rakensivat pienoismalleja tuulivoimaloista. Oppilaat tekivät opetusvideoita heille annetuista aiheista ja tutustuivat energian säästämiseen energia-agentteina. Lopuksi jakson kruunasi energian säästöön liittyvät näytelmät. (Naisharjoittelija, 6. lk.)

MERKITYSTEN TARKASTELUA

Tarkastelen opetuskokeilujen merkityksiä nojaten pragmatismen tieteenfilosofiin periaatteisiin, jolloin tarkastelun kulmakivenä on toiminta. Chicagon koulukunnan toiminnan käsitteelle rakentuva teoria sisältää kolme periaatetta: 1. Toiminta on tiettyssä toimintaympäristössä toimivan subjektin ja toimintaympäristön objektien välinen jatkuva prosessi. 2. Yksilöt ovat sosiaalisia ja toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. 3. Toiminnan päämäärä riippuu toiminnan ehdoista ja suuntautumisesta. (Rucker 1969.) Yksilö suuntaa toimintansa tiettyssä ympäristössä itselleen merkityksellisiin päämääriin. Merkitykset syntyvät kokemuksen johdannaista; ne ovat toiminnallisia seuraamuksia, jotka ovat suhteessa sekä aineelliseen että sosiaaliseen maailmaan. (Sutinen 2003, 213.) Dewey käsittää merkitykset dynaamisiksi muodostelmiksi, jotka syntyvät ja kehittyvät toiminnan kautta (ks. Alhanen 2014, 108).

Pikkarainen (2004, 212) pohtii väitöskirjassaan *merkitys*-käsitteen merkitystä ja erottaa käsitteessä kolme puolta: voidaan puhua subjektiivisesta, objektiivisesta ja kielellisestä merkityksestä. Viimeksi mainittu tarkoittaa sanan konventionaalista merkitystä. Subjektiivinen merkitys on lähinnä se tunnekokemus, joka syntyy, kun tietty subjekti on tekemisissä jonkin tietyn merkin kanssa. Saatamme esimerkiksi vihata tai rakastaa jotakin asiaa. Objektiivinen merkitys liittyy siihen, miten jokin asia vaikuttaa, mitä se saa aikaiseksi tai mitkä ovat sen objektiiviset seuraukset. Voidaan esimerkiksi kysyä, mitä kasvatus-sana tarkoittaa (kielellinen merkitys, käsitteenmäärittely, sanakirjamerkitys), mitä kasvatus merkitsee henkilökohtaisesti minulle (subjektiivinen merkitys) sekä mitä kasvatus saa aikaiseksi (objektiivinen merkitys). Tarkastelen seuraavaksi harjoitteluraporttien sisällönanalyysin ja aikaisemman tutkimuskirjallisuuden perusteella opetuskokeilujen objektiivista merkitystä oppilaille, eli sitä, millaiseen toimintaan opetuskokeilut johtivat ja miten opetuskokeilut vaikuttivat oppilaisiin opetusharjoittelijoiden havaintojen perusteella. Nostan erityisesti esiin taito- ja taideaineiden roolin ja merkityksen opetuskokeiluissa. Sen jälkeen tarkastelen vielä opetuskokeilujen mahdollista subjektiivista ja objektiivista merkitystä opetusharjoittelijoille.

OPETUSKOKONAISSUUDEN MERKITYS OPPILAILLE

Monialaiset opetuskokonaisuudet edustivat opetuksen horisontaalista eheyttämistä, jossa eri oppiaineet yhdistyvät tiettyä teemaa käsiteltäessä (ks. Lahdes 1982, 1997). Harjoitteluraporttien kuvausten perusteella opetus oli lapsilähtöistä, sillä oppilaat

saivat kaikissa luokissa tilaisuuden toteuttaa Deweyn (1943, 43–47) mainitsemaa lapsen perusvietettyksiä: lapsen luontaista pyrkimystä sosiaaliseen kanssakäymiseen, tutkimiseen, tekemiseen sekä taiteelliseen ilmaisuun. Kaikkien luokkien opetusharjoittelijat kuvasivat raporteissaan, kuinka innostuneita ja motivoituneita oppilaat olivat. Opetuskokeilujen toteutuksessa yhdistyivät lapsen affektiiviset, psykomotoriset ja kognitiiviset persoonallisuuden alueet, ja tämän perusteella voidaan myös olettaa, että opetuskokonaisuudet olivat lapsen kokonaispersoonallisuutta eheyttäviä (ks. Aaltonen 2003).

Toimintakulttuuria ohjaavien periaatteiden mukaisesti (ks. POPS 2014, 27) oppilailla oli opetuskokonaisuuksien aikana tilaisuus vuorovaikutukseen ja monipuoliseen työskentelyyn, jossa he pääsivät toteuttamaan luovuuttaan sekä ilmaisemaan itseään. Laaja-alaisen osaamisen osa-alueista korostui kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu.

Kaikkiin opetuskokonaisuuksiin sisältyi kokemuksellista oppimista, joka perustuu vuorovaikutukseen ympäristön kanssa. Aidolla kokemuksella on liikkeelle panna voimansa: se herättää aktiivisen halun tutkia. Dewey (1938, 69) kuvasi kokemuksellista oppimista toisiaan seuraavina sykleinä, joissa oppiminen käynnistyy impulssista, jostakin alkusysäyksestä, joka johtaa havainnointiin ja havaintojen reflektointiin sekä merkitysten muodostamiseen tämän pohjalta. (Ks. myös Kolb 1984, 22.) Oppiminen on elävä prosessi, jolla ei ole päätepistettä, vaan kasvu itsessään on päämäärä (Dewey 1916, 59).

Opetuskokeiluissa oppimisympäristöä laajennettiin luokkahuoneen ulkopuolelle, mikä on yksi uuden opetussuunnitelman keskeisimmistä tavoitteista ja on ilmaistu toimintakulttuuria ohjaavien periaatteiden alla (ks. Opetushallitus 2014, 27). Deweyn mukaan kasvattajan vastuulla on suunnitella sellaisia oppimisympäristöjä, joissa oppilaan on mahdollista saada mielekkäitä ja tarkoituksenmukaisia oppimiskokemuksia (Dewey 1938, 36–40). Lapsella tulisi olla myös mahdollisuus tuoda kouluun niitä kokemuksia, joita hän on saanut koulun ulkopuolelta, ja toisaalta hänen tulisi saada koulusta jotakin sellaista, mitä hän voi soveltaa jokapäiväisessä elämässään (Dewey 1915, 73). Esimerkiksi kuudennen luokan sähköön ja paloturvallisuuteen liittyvään jaksoon sisältyi oppimiskokemuksia, joita oli mahdollista soveltaa koulun ulkopuolella, ja toisaalta oppilaat haastettiin tämän jakson aikana tarkastelemaan muun muassa oman kodin sähkönkulutusta kriittisesti.

Toiminnallisuus korostui kaikilla luokka-asteilla, ja näin toteutui Deweyn *tekemällä oppimisen* periaate. Tekemällä oppiminen ei merkinnyt Deweylle mitään tahansa puuhastelua, vaan esimerkiksi ideoiden testaamista käytännössä tai erilaisten projektien toteuttamista. Dewey näki toiminnallisuuden siltana käytännöllisen ja älyllisen kokemuksen välillä. Toiminnallisuudessa pyritään siihen, että tekeminen on tiedostettua, ei mekaanista ja rutiininomaista. (Dewey 1915, 131–132.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen (cooperative learning) (ks. Cohen ym. 2004, 144–145) oli keskeinen menetelmä eri luokka-asteilla toteutetuissa opetuskokeiluissa. Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmät vaihtelivat vaativuudeltaan kuitenkin siten, että ensimmäisessä luokassa ongelmaratkaisutehtävät olivat enimmäkseen sellaisia, joissa oppilaille annettiin yhteiset ohjeet ja tehtävät, joita he ratkaisivat pienemmissä ryhmissä yhdessä, kun taas ylemmillä luokilla oppimispolut eriytyivät enemmän

eri ryhmissä, tehtävät vaativat enemmän omaperäistä ja luovaa ajattelua ja oppilailla itsellään oli enemmän vastuuta projektien etenemisestä. Tästä esimerkkeinä toimivat muun muassa kolmannen luokan oppilaiden verkkoon luoma lautapeli, johon tarina syntyi saduttamalla ja johon liitettiin oppilaiden dramatisoimia kohtauksia sekä viidennen luokan elokuvaprojekti, jossa vastuu elokuvan käsikirjoituksesta, lavastuksesta, kuvauspaikasta sekä rooli- ja työnjaosta oli oppilailla itsellään. Oppilaiden omaa vastuuta onkin syytä lisätä vähitellen, ja oppilaiden kehitystaso on hyvä ottaa huomioon siinä, kuinka paljon heille annetaan avoimia oppimistehtäviä. Alkuopetuksessa lienee tarpeellista se, että tehtävät ovat rajatumpia, koska pääpaino on vielä yhteistyötaitojen opettelussa.

Opetuskokeilujen voidaan sanoa edustaneen osallistavaa pedagogiikkaa, mikä Hooksin (2007) mukaan on kokonaisvaltaista kasvatusta, jossa sekä oppilaalla että opettajalla on mahdollisuus kokea oppimisen iloa. Kokonaisvaltainen kasvatusta on kokemuksellista, merkityksellistä ja sisältöpäin ohjautuvaa. Oppija on siinä dialogisessa suhteessa todellisuuteen. Tavoitteena on tietoisuuden lisääminen itsestä, oppimisprosessista ja oppimistehtävistä. (Kohonen 1993, 68.)

TAITO- JA TAIDEAINEIDEN ROOLISTA JA MERKITYKSESTÄ

Taito- ja taideaineet olivat keskeisessä asemassa kaikissa opetuskokeiluissa. Esteettinen kokeminen on Deweyn mukaan kokemista eheimmillään. Deweyn (MW 3, 292) mukaan taiteen tekemiseen liittyy sekä pragmaattinen että esteettinen ja nautinnollinen puoli. Taidekasvatuksen tärkeimpänä päämääränä voidaankin pitää sitä, että oppilas voi tuntea, että sillä, mitä hän on tekemässä, on merkitystä, ja että hän voi iloita tästä merkityksestä. (Ks.Väkevä 2004.) Taiteen kautta voidaan ilmaista, luoda ja säilyttää ihanteita sekä tavoittaa ja jäsentää tiedostamattomaksi jääneitä tunteita ja havaintoja. (Ks. Alhanen 2013, 182–185.)

Sava (2007, 192–194) näkee yksilön taiteellisen työskentelyn edustavan myös yhteiskunnallista toimintaa, jolla voidaan vaikuttaa muihin ja ilmaista omia kokemuksia. Pedagogisesti kyse on tilan avaamisesta keskinäiselle kokemusten ja ajatusten jakamiselle, jolloin yhteistoiminnallisuus parhaimmillaan rakentuu erilaisuuden varaan. Tavoitteena osallistavassa taidekasvatuksessa on kokemus osallisuudesta. Tämän tavoitteen voidaan sanoa toteutuneen opetuskokeiluissa erityisesti toisen luokan pääsiäishartaudessa, kolmannen luokan vanhempainillassa, jossa pelattiin yhdessä oppilaiden valmistamaa lautapeliä, neljänsien luokkien Taikahuilu-projektissa sekä viidensien luokkien yökoulussa ja Oskar-gaalassa, joissa esitettiin vanhemmille oppilaiden tekemiä pieniä elokuvia. Kaikissa projekteissa oli myös tieto- ja viestintä-tekniologiolla tärkeä asema: Ipadien eri sovelluksia käytettiin hyödyksi projektien eri vaiheissa. Muun muassa toisen luokan pääsiäisnäytelmän harjoitteluvaiheessa käytettiin videotallenteita arvioinnin apuna, kolmannen luokan pelialusta luotiin verkkoon, neljänsien luokkien Taikahuilu-projektista valmistettiin esittelyvideo ja nukketeatteriesitykset kuvattiin Ipadella, kuten myös viidensien luokkien elokuvat. Viidennen luokan harjoittelijat loivat oppilaiden työskentelyä tukemaan myös videopäiväkirjan, *vlogin*, jossa oppilaat saattoivat kertoa oppimiskokemuksistaan ja suunnitella tulevaa.

Juvonen (2008) näkee taito- ja taideaineiden merkityksen kouluviihtyvyyttä ja pedagogista hyvinvointia lisäävinä, koska ne tuottavat oppilaille usein sisäistä nautintoa ja voivat tarjota mahdollisuuden yhteistoiminnalliseen työskentelyyn ilman suorittamisen paineita. Kaikkiin opetuskokeiluihin liittyi jossain muodossa myös draamatyöskentelyä, jonka on katsottu edistävän eläytymis- ja empatiakykyä sekä vahvistavan osallisuuden tunnetta (ks. Heikkinen 2005). Draama voi tarjota luontevan tilaisuuden impulsiivisuuden purkamiseen, sosiaalisten taitojen harjoitteluun sekä lisätä itsetymmärrystä ja vähentää antisosiaalista käyttäytymistä ja vahvistaa näin oppilaiden sosiaalista kompetenssia. (Kempainen, Joroinen, Rantanen, Tarkka & Kurki 2010.) Deweyn (1957, 50–52) mukaan tutkimisen viettymys kehittyy rakentelun ja tekemisen sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen myötä. *Taideaisti* on yhteydessä erityisesti sosiaaliseen viettymykseen, lapsen haluun kertoa ja esittää jotakin muille. Taideaisti onkin lapsen perusviettymyksistä se, jossa yhdistyvät muut viettymykset, ja siten taiteellisen ilmaisu on kuin kaiken kruunu.

OPETUSKOKOILUJEN JA YHTEISOPETTAJUUDEN MERKITYS OPETUSHARJOITTELIJOILLE

Voidaan sanoa, että opetuskokeilujen subjektiivinen ja objektiivinen merkitys piili siinä, että kunkin luokan toimijat – opetusharjoittelijat, opettajat ja oppilaat – muodostivat Wengerin (1998, 73) kuvaaman käytännön yhteisön, joka rakentuu kolmen osatekijän varaan: 1. Lähtökohtana on yhteinen projekti (joint enterprise) eli tässä yhteydessä tietyn luokan opetuskokonaisuus, joka syntyi neuvottelun tuloksena ja josta kannettiin yhdessä vastuuta. 2. Käytännön yhteisön toimintaan liittyy vastavuoroinen sitoutuminen ja yhteistoiminta (mutual engagement) sekä 3. jaettu ”repertoaari” (shared repertoire), muun muassa toimintatavat ja työvälineet. Työvälineistä keskeisessä asemassa opetuskokeiluissa olivat Ipadit, ja työtapoina korostuivat yhteistoiminnallinen oppiminen (Cohen ym. 2004; Saloviita 2006) sekä kokemuksellinen oppiminen (Dewey 1938; ks. myös Kolb 1984).

Näissä käytännön yhteisöissä opetusharjoittelijoilla oli mahdollisuus keskustella oppimiskokemuksistaan ja niiden merkityksistä sekä rakentaa näin ammatillista identiteettiään (ks. Wenger 1998, 226–227). Yhteistyö saman luokan opetusharjoittelijoiden kanssa sekä vertaispalaute koettiin enimmäkseen hedelmällisenä: ”Yhteistyö on ammatillisessa kasvussa erittäin tärkeää. Muilla ihmisillä on usein myös loistavia ideoita, joita voi käyttää hyväkseen ja samalla tarjota heille jotain uutta. Muut ihmiset osaavat myös nähdä paremmin puutteesi, joille itse on tullut ehkä jo sokeaksi.” (Miesharjoittelija, 3. lk.) Käytännön yhteisö voi kehittyä oppivaksi yhteisöksi silloin, kun yhteinen tavoite on tarpeeksi haasteellinen ja se on kuitenkin mahdollista saavuttaa oman osaamisen rajoissa (Wenger 1998, 214). ”Tämä harjoittelu on sisältänyt epämurkuvuusalueelle astumista, itsensä haastamista yhteisopettajuudessa ja opetusteknologian kanssa sekä suuren ryhmän opettamista.” (Naisharjoittelija, 3. lk.)

Opetuskokeilut tarjosivat varmasti kaikille riittävästi haasteita, ja vaativat opetusharjoittelijoilta jopa työskentelyä ääri rajoilla. ”Jos harjoittelujaksoni kaksi viimeistä viikkoa antoivat kuvan opettajan työstä, en jaksaisi työtä kovin pitkään.” (Naisharjoittelija, 1. lk.)

Yhteisopettajuus oli tässä syventävässä harjoittelussa keskeisessä asemassa, ja pääsääntöisesti opiskelijoiden kokemukset siitä olivat positiivisia: yhteisopettajuus tarjosi muun muassa tukea ja apua opetuksen eriyttämiseen sekä oppilaiden arviointiin. Keskustelu samassa luokassa työskentelevän opetusharjoittelijaparin kanssa koettiin "voimaannuttavana, kun sai purkaa mieltään toisen kanssa" (Naisharjoittelija 1. lk.). Toisaalta työmäärä eri luokissa vaihteli paljon. Esimerkiksi yhteissuunnittelu, ja erityisesti yhteisen ajan löytäminen, koettiin haasteelliseksi niissä luokissa, joissa oli jopa kahdeksan harjoittelijaa. Työmäärä vaihteli eri luokissa myös sen mukaan, kuinka paljon luokalla oli oppilaita. Esimerkiksi ensimmäisellä luokalla samassa opetustilassa oli monesti jopa neljäkymmentä oppilasta – tosin luokkaa myös opetti kaksi opettajaa samanaikaisesti.

Syventävään opetusharjoitteluun liittyvää yhteisopettajuutta voidaan tarkastella myös yhteistoiminnallisen oppimisen tunnusmerkkien valossa. Saloviita (2006, 45–51) esittää neljä yhteistoiminnallisen oppimisen tuntomerkkiä, jotka ovat 1. suora, kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus, 2. positiivinen keskinäisriippuvuus, 3. yksilöllinen vastuu ja 4. yhtäläinen osallistuminen. Kasvotusten tapahtuvaan vuorovaikutukseen oli opetusharjoittelussa tarvetta, mutta siihen ei aina löytynyt tarvittavaa aikaa. Positiivinen keskinäisriippuvuus syntyy silloin, kun ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan ja kun heidän on tehtävä yhteistyötä tietyn päämäärän saavuttamiseksi. Opetuskokeilujen suunnittelussa ja toteuttamisessa tarvittiin juuri tällaista oman osaamisen jakamista sekä erilaisten taitojen yhdistämistä. Lisäksi projekteissa joutui sietämään jonkin asteista epäjärjestystä ja epävarmuutta.

Taikaahuilu-projektin edetessä olen oppinut paljon muilta harjoittelijoilta: heidän tavastaan toimia, heittäytyä ja organisoida toimintaa. Itse varsin loogisena ja matemaattisluonnontieteellisenä opena koin projektin edetessä välillä haastaviakin hetkiä. Kaipasin siis suunnitelmallisuutta, varmuutta ja järjestystä. Lopulta kuitenkin riittävä epäjärjestys ja suunnitelmien vapaus olivat pelkästään hyvästä. Lisäksi ryhmämme draama- ja musiikkimies toi mukanaan annoksen heittäytymistä, luovuutta ja uudenlaista näkemystä. Voisinkin sanoa, että tässä vastakohdat ja erilaiset persoonallisuuden ja luonteenpiirteet täydensivät toisiaan erinomaisesti. (Naisharjoittelija, 4. lk.)

Jokaisen opetusharjoittelijan oli myös kannettava yksilöllistä vastuuta hoitamalla oma osuutensa, esimerkiksi yhteiseen opetuskokeiluun sisältyvistä oppitunneista. Yhtäläistä osallistumista yhteistyöhön on ehkä kaikkein vaikeinta taata: joku tietää aiheesta enemmän, joku on taitavampi, joku ahkerampi, joku hallitsevampi ja aktiivisempi, kun taas joku toinen vetäytyvämpi ja passiivisempi. Yhteistoiminnallinen oppiminen ei ole kaikille opettajille luontaista, eikä yhteisopettajuus ollut kaikille opetusharjoittelijoille voimaannuttava kokemus:

Oma yhteisopettajuuteni ajoi asiansa, mutta ei ollut tasapainoista. Tämä johtui erityisesti siitä, että koin olevani molemmissa tapauksissa taitamattomampi ja heikompi opettaja. Tästä muodostui aika nopeasti asetelma, jossa itse koin olevani se, jota täytyy koko ajan vetää perässä, mikä vähentää itseluottamusta. (Miesharjoittelija 3. lk.)

Tässä artikkelissa kuvatut opetuskokonaisuudet ovat ensimmäisiä opetuskokeiluja, eräänlaisia pilotteja, jotka on toteutettu Itä-Suomen yliopiston opettajankoulutuksen uuden opetussuunnitelman mukaisesti, yhteistyössä normaalikoulun ja opetusharjoitteluun yhteydessä olevan opintojakson kanssa. Jatkoa ajatellen opintojaksoa *Tutkiva opettajuus moninaisissa ympäristöissä* on syytä kehittää saadun palautteen perusteella. Tässä ensimmäisessä opetuskokeilussa opiskelijoille annettiin, näin jälkeinpäin ajatellen ja opiskelijapalautteestakin päätellen, samanaikaisesti liian monta haasteellista tehtävää. Sekä luentoja (8 h) että harjoituskertoja (6 h) oli opintojakson ja harjoittelun vaativuuteen nähden kovin vähän. Opetuskokonaisuuksien yhteissuunnittelu vaati niin paljon aikaa, että tuntui viisaalta ratkaisulta tarjota opiskelijoille mahdollisuus siihen harjoitusten aikana, mutta tämä aika oli valitettavasti vastaavasti pois oman ammatillisen kasvun reflektoinnista, minkä olin alun perin ajatellut olevan keskeistä harjoituksissa. Opiskelijat kritisoivat myös sitä, että luennot eivät riittävästi tukeneet opetusharjoittelua ja opetuskokeilujen toteuttamista. Jatkossa onkin tarpeen miettiä tarkemmin, mikä on opetuksen ydinainesta opettajan ammatillisen kasvun näkökulmasta eri harjoitteluihin yhteydessä olevilla opintojaksoilla.

Rolheiser ja Anderson (2004, 13–30) esittelevät artikkelissaan Toronton yliopiston opettajankoulutuksessa toteutettua reformia, jossa opettajan ammatillista kasvua pyrittiin tukemaan edistämällä yhteistoiminnallista oppimista, konstruktivistisen oppimiskäsityksen omaksumista sekä vaihtoehtoisten arviointimenetelmien, kuten portfolioiden ja vertais- ja itsearviointien käyttöä. Yhteistoiminnallisen oppimisen toteuttamisen suhteen tapaustutkimuksessa nousi esiin seuraavat neljä haastetta: 1. kuinka opetusharjoittelijalle voidaan tarjota riittävästi myös asiantuntijan, ekspertin, ohjausta ja tukea ja 2. kuinka eri tasolla oleville opetusharjoittelijoille voidaan järjestää heidän omaa ammatillista kasvuaan edistäviä, sopivalle tasolle mitoitettuja oppimiskokemuksia sekä palautetta omasta edistymisestä. Yleisemmällä tasolla haasteeksi nousi vielä se, 3. kuinka opettajankoulutus pystyy vastaamaan valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelmamuutosten haasteisiin, sekä se, 4. kuinka pienimuotoisten innovatiivisten kehityshankkeiden anti saadaan jaettua kollegoille laajemmin.

”OPETTAMINEN ON OPPIMISTA JA OPETTAJA ON OMAN TYÖNSÄ TUTKIJA.”

Edellä kuvatut haasteet ovat edelleen ajankohtaisia opettajankoulutuksessa myös Suomessa ja ne nousivat esiin myös tarkastelemallani harjoitteluun yhteydessä olevalla opintojaksolla. Aikaisemmin Savonlinnan opettajankoulutuksessa luokanopettajaksi opiskelevilla toimi henkilökohtaisen ammatillisen kasvun ohjaajana joku normaalikoulun opettajista koko opiskeluajan. Näin pystyttiin vastaamaan Rolheiserin ja Andersonin (2004) opettajankoulutukselle esittämään kahteen ensimmäiseen haasteeseen hyvin. Nyt kun Savonlinnan ja Joensuun opettajankoulutusohjelmien pitää olla yhtenäiset, joudutaan edellä kuvattu ammatillisen kasvun toiminta (AmKa) valitettavasti lopettamaan Savonlinnasta ja tämän vuoksi vastuu opettajaksi opiskelevien ammatillisen kehittymisen seuraamisesta ja tukemisesta siirtyy harjoitteluun yhteydessä olevien opintojaksojen vastuupettajille. Tämä edellyttää nähdäkseni

selkeiden tavoitteiden luomista opiskelijan ammatilliselle kasvulle, systemaattista portfolio-työskentelyä sekä kiinteää yhteistyötä eri harjoitteluihin yhteydessä olevien opintojaksojen vastuuopettajien välillä.

Hollon (1927) mukaan ei vain kasvatettavan vaan myös kasvattajan tulisi kehittyä jatkuvasti. Opettajan ammatillinen kehittyminen onkin parhaimmillaan jatkuvaa työssä oppimista. Opetusharjoittelu edustaa juuri tällaista kokemuksellista työssä oppimista. Kokemuksesta oppiminen edellyttää kuitenkin kokemusten reflektointia: sen ymmärtämistä, mihin asioihin ja tapahtumiin kokemuksemme ovat yhteydessä ja mitä seurauksia niillä on (Dewey 1916, 163–164). Kelchtermans (2004, 220–221) näkee opettajan jatkuvan ammatillisen kehittymisen oppimisprosessina, joka tapahtuu merkityksellisessä vuorovaikutuksessa ja näyttäytyy muutoksina käytännön toiminnassa ja sitä refleктоivassa ajattelussa. Refleктоiva ajattelu muodostaa tulkitsevan viitekehyksen ja kohdistuu opettajan ammatilliseen minään sekä hänen subjektiiviseen teoriaansa opettamisesta. Arviointikeskusteluissa ja harjoitteluraporteissa opiskelijoilla oli tilaisuus lisätä ymmärrystä itsestään opettajana juuri tällaisen refleктоivan ajattelun kautta. Kansasen (2004, 81) mukaan opettajan tulisi sisäistää se, että ”opettaminen on oppimista ja opettaja on oman työnsä tutkija”. Tämä Kansasen ajatus oli mottona opintojaksolla Tutkiva opettajuus moninaisissa ympäristöissä. Eräs opetus-harjoittelija kiteyttää hienosti sen, mitä tutkiva opettajuus hänelle merkitsee:

Tutkiva opettajuus on ammatillista kasvua ja oman työn reflektointia. Erityisesti heräsin refleктоimaan omaa käyttöteoriaani ja sen toteutumista. Koin toisaalta tutkivan opettajuuden olevan myös erilaisten työtapojen tutkimista ja tutkivan oppimisen ja tutkivien opetustapojen hyödyntämistä. (Naisharjoittelija, 6. lk.)

LÄHTEET

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 89. Joensuun yliopistopaino.
- Alhanen, K. 2014. John Dewey'n kokemusfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Cohen, E. G., Briggs, D., Filby, N., Chin, E., Male, M., Mata, S., McBride, S., Perez, T., Quintanar-Sarellana R. & Swanson, P. 2004. Teaching demanding strategies for cooperative learning. Teoksessa E. G. Cohen, C. M. Brody & M. Sapon Shevin (toim.) Teaching cooperative learning. The Challenge for teacher education. Albany: State University of New York Press, 143–166.
- Dewey, J. 1902/1943. The child and the curriculum. Introduction by Leonard Carmichael. The University of Chicago Press.
- Dewey, J. 1915. The school and the society. The University of Chicago Press. 2. painos. <https://archive.org/stream/schoolsociety00dewerich#page/n9/mode/2up> (Luettu 23.6.2016.)
- Dewey, J. 1916. Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. New York: Free Press.
- Dewey, J. 1925/1938. Experience & education. Kappa Delta Pi. New York: Macmillan.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Suom. K. Kajava. Helsinki: Otava

- Dewey, J. 1976–1988. *The Middle Works 3*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: WSOY.
- Heikkinen H. 2005. *Draamakasvatusta: opetusta, taidetta, tutkimista*. Jyväskylä: Minerva.
- Hollo, J. 1927. *Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatustieteeseen*. Porvoo: Werner Söderström.
- Hooks, B. 2007. *Vapauttava kasvatusta*. Suomenkielinen laitos: Saarijärvi: Kansanvalistusseura.
- Juvonen A. 2008. *Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina*. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 41, 75–95.
- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Juva: PS-kustannus.
- Kelchtermans, G. 2004. *CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice*. Teoksessa C. Day & J. Sachs (toim.) *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Meidenhead: Open University Press, 217–237.
- Kempainen J., Joroinen K., Rantanen A., Tarkka M-T. & Kurki Å- K. 2010. *Draama-intervention vaikutus 4. ja 5. -luokkalaisten oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin*. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 47, 164–173.
- Kohonen, V. 1993. *Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana*. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: *Hakapaino*, 66–89.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: NJ, Prentice Hall.
- Lahdes, E. 1982. *Peruskoulun uusi opetusoppi*. Keuruu: Otava.
- Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Keuruu: Otava.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Next print. 4. painos. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 23.6.2016.)
- Itä-Suomen yliopisto. *Opetussuunnitelma 2014–2016. Luokanopettajakoulutus, Savonlinna*. https://www2.uef.fi/documents/11461/2472020/luokanopettajakoulutus_ops_2014-2016.pdf/b20a5e30-7ada-4fff-9447-d52ce8e1dd3f (Luettu 15.7.2016.)
- Pikkarainen, E. 2004. *Merkityksen ongelma kasvatustieteessä. Lähtökohtia pedagogisen toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin*. *Kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö*. Oulun yliopisto.
- Rolheiser, C. & Anderson, S. 2004. *Practices in teacher education and cooperative learning at the University of Toronto*. Teoksessa E. G. Cohen, C. M. Brody & M. Sapon Shevin. (toim.) *Teaching cooperative learning. The Challenge for teacher education*. Albany: State University of New York Press, 13–30.
- Rucker, D. 1969. *The Chicago pragmatist*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Saloviita, T. 2006. *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatusta*. Juva: WS Bookwell.
- Sava, I. 2007. *Katsomme - Näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. Juva: Ps-Kustannus.
- Sutinen, A. 2003. *Kasvatusta ja kasvu. George H. Meadin kasvatustieteellinen John Deweyn ja Charles S. Peircen filosofian valossa*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia - Research in educational sciences* 16. Turku: Painosalama.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge University Press.
- Väkevä, L. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa. Oulu University Press.

Päivi Kujamäki, Kerimäen yhtenäiskoulu

Opintopiiri yhteisöllisenä työmenetelmänä yliopistopedagogiikassa

Liisa Karlsson, Heikki Rähä ja Emilia Räsänen

ABSTRAKTI

Tässä artikkelissa tarkastellaan yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia yhteisöllistä oppimista edistävästä ja haastavista tekijöistä yliopisto-opinnoissa. Tutkitun opintojakson ryhmissä eli niin kutsutuissa opintopiireissä ovat vuorotelleet noin parinkymmenen hengen ohjatut ja ryhmän keskinäiset tapaamiset. Opintopiirien yhteisöllistä oppimista verrataan teorian kautta muodostettuun yhteisöllisen oppimisen ideaalmalliin. Artikkelin lopuksi eritellään yhteisöllisen oppimisen ja opintopiiritoiminnan kehittämisen näkökulmia sekä toiminnan yhteys työelämän, koulun ja uudistetun opetussuunnitelman tuomiin odotuksiin. Aineisto on tuotettu Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan kampuksen opettajaopiskelijoiden ensimmäiseltä vuosikurssilaisia haastattelemalla. Analyysissa on käytetty sisällönanalyysiä.

Asiasanat: yhteisöllinen oppiminen, opintopiiri, yliopistopedagogiikka, opettajan-koulutus, opetussuunnitelma, opiskelijanäkökulma

JOHDANTO

Yhteisölliset työtavat ja yhteisöllinen oppiminen ovat korostuneet tuoreimmissa opetussuunnitelmateksteissä aina esiopetuksesta perusopetukseen ja yliopiston tutkintovaatimuksissa. Yhteisöllisyyttä korostetaan myös tulevaisuudentaitona julkisessa keskustelussa, poliittisessa päätöksenteossa ja työelämässä. Opetussuunnitelmat ovat jo pitkään pohjautuneet konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle, joka korostaa oppijan roolia oppimisprosesseissa ja muuttaa opettajan roolia yhä enemmän prosessia ohjaavaksi (Järvinen 2011, 36–37, 40). Uudistetuissa opetussuunnitelmateksteissä näkyy myös entistä vahvemmin sosiokulttuurinen näkemys oppimisesta eli yhteisöllisen oppimisen painotus sekä kulttuurisen ja yhteiskunnallisen kontekstin merkitys. Yhteisöllisyys ja yhteisölliset työtavat sekä vaatimus verkostoitumiseen ja yhteistyön tekemiseen korostuvat myös työelämässä. Yhteisöllinen oppiminen ja yhteistyön tekeminen edellyttävät yhteisöllisiä taitoja ja yhteisöllisen oppimisprosessin tuntemista. Seuraavaksi syvennymme tarkemmin yhteisölliseen oppimiseen ja sen ajankohtaisuuteen.

Syksyllä 2016 voimaan tulleiden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostuu yhteisöllisten työtapojen käyttäminen perusopetuksessa. Siinä esitetään, että oppilaita tulee ohjata ottamaan vastuuta yhteisistä ja henkilökohtaisista tavoitteista, toimimaan erilaisissa rooleissa ja jakamaan tehtäviä keskenään. Opetussuunnitelman mukaan oppilaiden tulisi siis rakentaa ymmärrystään ja osaamistaan vuorovaikutuksessa keskenään. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30.) Myös esiopetuksen opetussuunnitelma korostaa vuorovaikutuksen ja sosiaalisten taitojen harjoittelua ja merkitystä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 12).

Nashin (2014, 12) mukaan työelämässä tarvitaan ja arvostetaan yhteisöllisiä taitoja (myös Barkley, Cross & Major 2005, 10; Lindblom-Ylänne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala & Pyhältö 2009, 73), yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä ongelmanratkaisua (myös Kivimäki & Kolehmainen 2003, 376; Arvaja & Mäkitalo-Siegl 2006, 141; Repo-Kaarento, Levander & Nevgi 2009, 102). Myös Elinkeinoelämän keskusliiton Oivallus-hankkeen loppuraportissa (2011, 12) korostetaan työntekijöiden verkosto-osaamisen ja siihen liittyvän vuorovaikutuksen merkitystä tulevaisuuden elinkeinoelämän osaamistarpeena. Hankkeen loppuraportissa korostetaan sitä, että tulevaisuuden työelämä vaatii yhä moninaisempia tietoja ja taitoja. Yksittäisellä yksilöllä ei tarvitse olla nämä kaikki hallussa, vaan ryhmien ja verkostojen tulee hallita asiat yhteisesti (Oivallus-hankkeen loppuraportti 2011, 13). Opettajaksi opiskelevien näkökulmasta on erityisen tarpeellista perehtyä yhteisölliseen oppimiseen ja opiskelijoiden keskinäiseen ryhmätoimintaan (opintopiirit, ks. Karlsson & Heikkinen-Jokilahti 2016 tässä teoksessa). Opettajan näkökulmasta yhteisöllisen oppimisen menetelmiä hyödyntämällä opetuksessa on mahdollista tukea opiskelijoiden yhteistä ja aktiivista tiedonrakentamista, ja yhdessä toimiminen on usein myös motivoivaa (Arvaja & Mäkitalo-Siegl 2006, 141). Tämä edesauttaa syväoppimista (Deep learning, deep approach), joka sisältää pohtimista ja aitoa ymmärrystä opittavasta (mm. Biggs & Tang 2007). Yhteisöllisellä oppimisella on siis myös opiskelijalle ajankohtaisempia arvoja kuin tulevaisuuden työvoimaksi kasvaminen.

Yhteisöllisen oppimisen mallien tuominen myös yliopistopedagogiikkaan on ajankohtaista. Koulutuksen aikana tulisi oppia työelämässä olennaisia taitoja ja tietoja ja pyrkiä aktivoimaan opiskelijoita ja kannustaa heitä tutkivaan otteeseen pohjaavaan yhteiseen tiedonrakentamiseen (Kivimäki & Kolehmainen 2003, 377; Repo-Kaarento ym. 2009, 102). Tärkeää olisi nimenomaan tuoda mahdollisuuksia yhteisölliseen oppimiseen myös koulutuksen aikana, sillä toimintatapojen muutos on hidasta ja vaatii onnistuakseen mahdollisuuden ja aikaa työtavan harjoitteluun (Kuusisaari 2016, 62). Yhteisöllistä oppimista tapahtuu spontaanisti kaikissa yhteisöissä, mutta sitä voidaan myös edistää tietoisesti (Repo-Kaarento ym. 2009, 102), ja näin tulisikin toimia myös yliopisto-opetuksessa.

Yhteisöllinen oppiminen korostuu myös esimerkiksi Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan kampuksella luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa. Harjoitteluissa painottuvat yhteistyön taidot ja työyhteisössä toimiminen (Itä-Suomen yliopiston opetussuunnitelma lv. 2014–2015, Savonlinna, 7, 13, 58, 60). Oppimisen ja kehityksen perusteet -opintojakson tavoitteissa näkyy ryhmässä toimiminen ja sen harjoittelu sekä ryhmäilmioiden, vuorovaikutuksen, ryhmädynamiikan ja ryhmäpro-

sessin huomioiminen pedagogisesta näkökulmasta. Opintopiirit on mainittu opintojakson suoritustavoissa osana itsenäistä opiskelua (Itä-Suomen yliopiston opetus-suunnitelma lv. 2014–2015, Savonlinna, 6).

Oppimiskäsityksen muuttuminen kohti sosiokulttuurista orientaatiota alkaa siis enenevässä määrin näkyä yliopisto-opetuksessa (mm. Repo-Kaarento ym. 2009, 101). Korkeakoulupedagogiikka tarvitsee yhteisöllisten työtapojen ja jaetun asiantuntijuuden mallin käyttöä, joita jo hyödynnetään tiedeyhteisöissä ja asiantuntijaorganisaatioissa (Bruffee 1993, 1; Kivimäki & Kolehmainen 2003, 384, 388). Yliopisto-opiskelussa menestyminen vaatii opiskelijalta ryhmätyötaitoja (Linblom-Ylänne ym. 2009, 73). Jo siksi tulisi lisätä niihin perehtymistä opinnoissa. Opintopiirimäinen yhteisöllisen oppimisen malli voisi omalta osaltaan vastata tähän yliopisto-opetuksen kohtaamaan haasteeseen. Mallin avulla voidaan luoda verkostoja ja vastata tätä kautta myös tulevaisuuden työelämän haasteisiin.

TEORIAA JA TUTKIMUSTA YHTEISÖLLISESTÄ OPPIMISESTA

Yhteisöllisen oppimisen tarkastelussa keskitymme aluksi toimijoiden väliseen vuorovaikutukseen. Karlsson (2000, 57–58) kuvaa vuorovaikutusta kolmesta erilaisesta näkökulmasta. Kaksi ensimmäistä perustuu filosofi Martin Buberin (1993/1923) näkemykseen. Minä–hän-suhde on yksisuuntainen. ”Minä” näkee itsenä aktiivisena toimijana, joka vaikuttaa toiseen eli ”häneen”. Kyseessä on tilannetta ulkoapäin tarkkailtava subjekti, joka kohdistaa toimintansa objektiin. Minä–sinä-suhteessa puolestaan kaksi erillistä persoonaa kohtaavat ja näin vuorovaikutuksen molemmat osapuolet ovat aktiivisia subjekteja, jotka vaikuttavat toisiinsa. Osapuolet tarkastelevat tilannetta omista näkökulmistaan ja lähtökohdistaan, ja he esittävät vuoron perään omat ajatuksensa toiselle. Näissä kahdessa vuorovaikutussuhteessa tarkastellaan toimintaa yksilöiden näkökulmasta, ja siksi niitä voi pitää individualistisina lähestymistapoina vuorovaikutukseen. (Karlsson 2000, 57–59).

Karlsson (2000, 57–58) esittää näiden rinnalle kolmannen, yhteisökeskeisen lähtökohdan: me-prosessin, jossa vaikuttaa minä–minä-suhde. Siinä molemmat osapuolet ovat aktiivisia toimijoita, mutta yksilökeskeisyyden sijaan he keskittyvät vastavuoroiseen vuorovaikutukseen. Ajattelu ja toiminta ei sijaitse yksittäisissä yksilöissä, vaan se rakentuu eri toimijoiden välissä. Silloin ryhmässä syntyvä tieto ja toiminta on enemmän kuin se summa, joka saataisiin laskemalla yhteen yksittäisten yksilöiden tuottama tieto ja toiminta. Me-prosessissa yksilöiden välinen suhde nähdään siis yhteisöllisenä toimintana, jossa toimijat rakentavat yhdessä tilanteen, yhteisen toimintakulttuurin. (Ks. myös Karlsson 2012.) Tämäntapaiset tilanteet tapahtuvat aina kontekstisidonnaisesti tietyissä historiallisissa ja kulttuurisissa hetkissä ja tiettyjen henkilöiden kesken (myös Bruffee 1993, 3).

Yhteisöllinen oppiminen voi pohjautua edellä kuvattuun ideaalimalliin eli vastavuoroiseen ja dialogiseen me-prosessiin. Kuvaamme seuraavassa tätä prosessia oppimisen näkökulmasta. Karlssonin kuvaama vuorovaikutus perustuu sosiokulttuuriseen näkemykseen yhteisöllisestä oppimisesta, jossa huomioidaan myös posthumanistinen ja uusmaterialistinen näkökulma (Barad 2007). Siinä yhdistetään ryhmässä tapahtuva tie-

donrakentaminen ja ryhmän toimintaan liittyvät laajemmat kulttuuriset, materiaaliset, biologiset, paikalliset ja ajalliset kontekstit (myös Dillenbourg, Baker, Blaye & O'Malley 1995, 1; Arvaja & Mäkitalo-Siegl 2006, 129–130; Karlsson 2012; Barad 2007; Deleuze & Guattari 1987). Yhteisöllinen oppimisprosessi vaatii onnistuakseen ennen kaikkea sitä, että osallistujat sitoutuvat prosessiin (mm. Repo-Kaarento ym. 2009, 102) ja osallistuvat vuorovaikutukselliseen työskentelyyn (mm. Sarja 2002, 96; Arvaja 2005, 24–25; Aira 2012, 130; Järvelä & Vuopala 2012, 412; Kaakinen, Kaasila, Sarenius & Suhonen 2015, 13).

Yhteisöllisessä työskentelyssä on turvallinen (Arvaja 2005, 61; Repo-Kaarento ym. 2009, 110) ja luottamuksellinen (Repo-Kaarento ym. 2009, 107) ilmapiiri ja tällöin opiskelijat saavat myös vertaistukea yhteisöllisissä prosesseissa (Arvaja & Mäkitalo-Siegl 2006, 139; Repo 2010, 185; Järvelä & Vuopala 2012, 412). Tällaisen ilmapiirin saavuttamiseksi on kiinnitettävä huomiota ryhmäläisten tutustumiseen ja kontaktien luomiseen toisiinsa (Repo-Kaarento ym. 2009, 110; Numminen & Talvio 2009, 126). Tähän prosessiin varataan aikaa ja sitä ohjataan ja edistetään usein myös ohjaavan opettajan taholta (Repo-Kaarento ym. 2009, 110). Arvajen (2005, 62) mukaan keskenään ystävystyneet ryhmäläiset työskentelevät tehokkaammin ja tuottavammin (myös Numminen & Talvio 2009, 126). Yhteistyö on toimivaa vasta vastavuoroisessa dialogissa, niin sanotussa ryhmäytyneessä tai tiimiytyneessä ryhmässä (Aira 2012, 79; Karlsson & Riihelä 2004).

Yhteisöllisen oppimisen prosessissa on ulkopuolista ohjausta ja oppimistehtävät muotoillaan huolella (mm. Arvaja 2005, 62; Barkley ym. 2005, 55; Järvelä & Vuopala 2012, 413; Kuusisaari 2016, 65–66). Tarkoituksena on, että tehtävänanto kannustaa syvälliseen pohdintaan yhteisissä prosesseissa (Dillenbourg ym. 1995, 11; Arvaja 2005, 62; Barkley ym. 2005, 57; Järvelä & Vuopala 2012, 413). Tehtävänannon kautta ohjataan ryhmää vuorovaikutukseen, jossa toisten ideoita kehitetään eteenpäin, konkretisoidaan ja kyseenalaistetaan ja peilataan teorian tietoon, ja näin ryhmä rakentaa uutta tietoa yhdessä (Bruffee 1993, 35–36; Kuusisaari 2016, 58; Karlsson & Riihelä 2004). Ohjaaja on läsnä prosessissa myös alkuvaiheen jälkeen ja ohjeistaa ja tukee prosessin kulkua koko prosessin ajan (Barkley ym. 2005, 69; Mäkitalo 2006, 73; Aira 2012, 78). Ohjauksessa opiskelijat opettelevat erilaisia ryhmätyötaitoja (ks. Barkley ym. 2005, 10; Mäkitalo 2006, 73) ja esimerkiksi yhteisölliseen oppimiseen liittyviä rooleja (mm. Barkley ym. 2005, 29; Repo-Kaarento ym. 2009, 120–121). Ohjaus kohti yhteisöllistä työskentelyä tulisi näkyä yksittäisen opettajan työskentelyssä, laajemmin myös koko yliopistoyhteisössä, opetuksen johtamisessa ja hallinnossa (Repo-Kaarento ym. 2009, 103).

Aiemmissä tutkimuksissa on tullut esiin, että on tärkeää määritellä prosessille tavoitteet ja toiminnalle raamit, joihin yhteisölliseen prosessiin osallistuva ryhmä sitoutuu (Repo-Kaarento ym. 2009, 119; Aira 2012, 130; Kaakinen ym. 2015, 13). Yhteisöllinen prosessi ontuu, jos osallistujat eivät panosta toimintaan yhtäläisesti (Arvaja 2005, 61; Barkley ym. 2005, 9; Aira 2012, 130; Järvelä & Vuopala 2012, 413; Kaakinen ym. 2015, 13) eivätkä ole valmiita jakamaan tietoa keskenään (Dalcher, Dietrich, Eskerod & Sandhawalhia 2010, 60; Aira 2012, 50). Tätä kautta osallistujille tulee myös tunne, että he ovat osallistuneet ja sitoutuneet yhteiseen työskentelyyn (Järvelä & Vuopala 2012, 413) ja että heidän toiminnallaan on ollut merkitystä (Barkley ym. 2005, 9; Karlsson 2012). Edellä kuvatussa yhteisöllisessä oppimisprosessissa on parhaimmillaan mahdollisuus saavuttaa jotain sellaista, mitä itsenäisessä työskentelyssä ei olisi voitu saavuttaa (Arvaja 2005, 24; Kaakinen ym. 2015, 13).

Ryhmän toimintaa tulee arvioida ja reflektoida säännöllisin väliajoin (Repo-Kaarento ym. 2009, 117; Kuusisaari 2016, 66). Erityisesti arviointia tulisi tehdä työskentelyn loppuvaiheilla (Repo-Kaarento ym. 2009, 117). Tärkeää on, että opiskelijat saavat antaa palautetta toisilleen ryhmänsä toiminnasta ja opiskelun sisällöistä (emt., 117).

Järvelä ja Vuopala (2012, 406) tutkivat yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia yhteisöllistä oppimista edistävästä ja vaikeuttavista tekijöistä. Heidän tulostensa perusteella merkittävimmät tekijät liittyvät ryhmän toimintaan, vuorovaikutuksen laatuun ja opiskelijoiden osallistumisen tasapuolisuuteen. Verkko-oppimistehtävän muotoilu osoittautui siinä tutkimuksessa merkittävimmäksi vaikeuttavaksi tekijäksi. Kyseisen tutkimuksen asetelma eroaa omastamme siten, että Järvelä ja Vuopala tutkivat yhteisöllistä oppimista verkkoympäristöissä, joissa oli mukana myös ulkomaisten yliopistojen opiskelijoita.

Arvaja (2005, 7–9) puolestaan selvitti yhteisöllisen oppimisen ilmenemistä ja edellytyksiä yläkoulun oppilaiden oppimisprojekteissa. Kahdessa kolmesta oppimisprojektesta käytettiin apuna tieto- ja viestintäteknologiaa. Tuloksista ilmeni, että korkeatasoinen yhteinen tiedonrakentaminen oli harvinaista ja että yhtä yhteisöllisen oppimisen onnistumiseen tai epäonnistumiseen johtavaa tekijää ei ole löydettävissä. Sen sijaan selkeä ja pohdintaan kannustava tehtävänanto, tasa-arvoinen osallistuminen ja tasapuolinen sitoutuminen edistivät prosessia. Korkeatasoista oppimista vaikeuttivat traditionaalisen koulukulttuurin vahva läsnäolo, joka ilmeni epäkriittisenä tiedon jakamisena sekä fakta- ja asiantuntijatiedon arvostamisena oman pohdinnan sijaan.

Aira (2012, 28) analysoi tutkimuksessaan toimivan yhteistyön ja vuorovaikutuksen yhteyksiä ja sitä, millaista vuorovaikutusta toimiva yhteistyö työyhteisöissä vaatii. Lisäksi hän tutki teknologian hyödynnettävyyttä hajautetussa yhteistyössä. Tuloksena Aira muodosti toimivalle yhteistyölle seuraavat määritelmät: Vuorovaikutus luo, muokkaa ja ylläpitää yhteistyöprosessia, yhteistyön tulee tähdätä tavoitteiden toteuttamiseen, yhteistyö edellyttää panostusta ja yhteistyö voi toteutua hajautuneesti. Yhteistyön sopivan määrän ja luonteen löytäminen kuhunkin tilanteeseen on jatkuvaa tasapainoilua. (Aira 2012, 129–130.) Airan (2012) tutkimus eroaa omastamme siinä, että se on tehty työmaailman ja yritysten kontekstissa, kun taas me tutkimme yliopisto-opiskelijoita ja heidän oppimistaan. Siksi Aira käyttää käsitettä yhteistyö, kun me puhumme yhteisöllisestä oppimisesta. Käsitteiden eroista huolimatta ryhmätoiminnassa on paljon samoja piirteitä ja ne vaativat samanlaisia tekijöitä toimiakseen.

YHTEISÖLLINEN OPPIMINEN OPISKELURYHMÄSSÄ

Yhteisöllistä opiskeluryhmää voidaan kutsua eri nimillä. Tämän yliopistotutkimuksen kontekstissa käytetään opintopiiri-termiä. Opintopiirillä tarkoitetaan yhteisöllisen oppimisen muotoa, joka edellyttää hyvin toimiakseen aiemmin kuvattuja yhteistyöhön ja yhteisölliseen oppimiseen liittyviä seikkoja. Karlsson ja Heikkinen-Jokilahti (2016, 3–17.) ovat määritelleet opintopiirityöskentelyn toteutetuissa Itä-Suomen yliopiston opettajankoulutuksessa Savonlinnassa, jossa tämän tutkimuksen aineisto on tuotettu. Opintopiirillä tarkoitetaan tässä yhteydessä kiinteää, pitkäkestoista opiskelijaryhmää, joka kokoontuu sekä opettajan ohjaamana että itsenäisesti. Opintopiirityöskentelyyn

liittyy sekä oppisisällöllisiä että ryhmäytymiseen liittyviä tavoitteita. Opiskelijalla on perinteistä enemmän vastuuta opinnoistaan, mutta myös selkeästi suurempi oikeus vaikuttaa niiden sisältöön ja opiskelutapoihin. Keskeisenä ideana on ottaa haltuun sosiaalisesti jaetun asiantuntijuuden toimintakulttuurin käytänteitä ja hyödyntää ryhmän monenlaista osaamista. Se on myös tuen ja avun turvaverkko. (Karlsson & Heikkinen-Jokilahti 2016, 3–17.)

AINEISTO JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan kampuksella ensimmäisen vuoden opinnoissa. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme sitä, mitkä tekijät edistävät ja toisaalta aiheuttavat haasteita oppimisprosessiin yhteisöllisessä opintoryhmässä, joita tässä kutustaan opintopiireiksi. Lisäksi tarkastelemme erityisesti sitä, millaisia kehittämiskohteita opiskelijat kokevat yhteisöllisessä opintopiirityöskentelyssä.

Aineiston perusteella muodostamme käsityksen opintopiireissä tapahtuneesta yhteisöllisestä oppimisesta opiskelijoiden kokemusten perusteella. Vertaamme tätä kokonaisuutta edellä esitettyyn yhteisöllisen oppimisen ideaalimalliin. Nostamme esille yhteisöllistä oppimista edistäviä ja vaikeuttavia tekijöitä ja muodostamme niiden avulla yhteisöllistä oppimista kehittäviä näkökulmia.

Aineisto tuotettiin Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan kampuksella syksyllä 2015 ensimmäisen vuoden opettajaopiskelijoiden haastatteluissa. Opiskelijat (N = 148) osallistuivat Oppimisen ja kehityksen perusteet -opintojaksolla koulutusalaakohtaiseen opintopiirityöskentelyyn, jossa opiskelivat kaikkien Savonlinnan kampuksen pääaineiden opiskelijat. Opintopiirejä oli kaikkiaan kahdeksan: kolme luokanopettajaopiskelija-, yksi käsityönopettajaopiskelija-, kaksi lastentarhanopettajaopiskelija- ja kaksi kotitalousopettajaopiskelijaopintopiiriä. Osa opintopiireistä toimi myös opintojakson ulkopuolella. Nämä vapaamuotoiset opintopiirit sekä pienempiin ryhmiin jakautuneet opintojaksoon liittyvät ja vapaamuotoiset opintopiirit huomioitiin analyysissa.

Jokaisesta opintopiiristä haastattelimme kahta opintopiirin valitsemaa edustajaa, jotka kuvasivat haastatteluissa kokemuksiaan opintopiirityöskentelystä. Yhdessä luokanopettajaopiskelijahaastattelussa paikalla oli vain yksi haastateltava. Litteroimme kaikki kahdeksan haastattelua, joiden kunkin kesto oli 1,5–2 tuntia, eli haastatteluaineistoa oli yhteensä noin 11 tuntia ja noin 300 sivua litteroituna. Tutkimuksessamme analysoimme aluksi tarkasti luokanopettajaopiskelijoiden haastatteluja (N = 5). Saatuja tuloksia peilasimme saman vuosikurssin lastentarhanopettaja-, kotitalousopettaja- ja käsityönopettajaopiskelijoiden vastaaviin haastatteluihin (N = 10). Viimeksi mainittuja haastatteluja emme kuitenkaan analysoineet samalla tarkkuudella, sillä niistä löytyi samoja piirteitä kuin luokanopettajahaastatteluista.

Tutkimuksen aineisto tuotettiin puolistrukturoidulla parihaastatteluilla ja aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä kolmevaiheisesti (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108–109). Haastattelu ja sen kysymykset liittyvät laajempaan Oppimisolitkimus- ja kehittämishankkeeseen, jota johtaa professori Liisa Karlsson ja profes-

sori Antti Juvonen sekä väitöstutkija Kirsi Heikkinen-Jokilahti Itä-Suomen yliopistosta. Haastattelijoina toimivat Heikki Rähkä ja Emilia Räsänen. Aineisto litteroitiin ja haastateltaville annettiin peitenimi. Etsimme aluksi haastatteluiden litteraateista kaikki kohdat, jotka liittyivät tutkimuskysymyksiimme. Redusoinnissa pelkistimme haastattelut jakamalla tekstin pieniin yksiköihin, jotka kukin sisälsivät yhden ajatuksen (Gagnon 2010, 73). Tämä ajatuskokonaisuus saattoi muodostua yksittäisestä sanasta, virkkeestä tai useammassa kommentissa olevasta kuvausta, joka koostui yhdestä tutkittavaan ilmiöön liittyvästä kokemuksesta (emt., 73). Toisessa klusteroinnin vaiheessa ryhmittelimme muodostuneet pelkistykset alakategorioihin. Ryhmittelyn teimme aineistolähtöisesti (emt., 73). Vasta lopuksi abstrahoiimme aineistoa peilaten sitä teoreettiseen viitekehukseemme.

YHTEISÖLLISEEN OPPIMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT OPINTOPIIREISSÄ

Aineistostamme kävi ilmi, että opiskelijoiden muodostamat opintopiirit olivat luonteeltaan ja toimintakulttuuriltaan hyvin erilaisia, vaikka kaikilla opintopiireillä oli opintojaksolle määritellyt yhteiset tavoitteet. Seitsemän opintopiiriä jakautui työskentelyssä pienryhmiin. Yksi opintopiireistä ei jakautunut enää pienempiin ryhmiin, koska ryhmäläisiä oli tässä opintopiirissä niin vähän. Opintopiirejä ohjattiin tutkivaan otteeseen ja yhteisölliseen työskentelyyn. Ohjatun opintopiirityöskentelyn innoittamina opiskelijat kokoontuivat myös vapaa-ajalla pitäen vapaaehtoisia opintopiirejä.

Taulukossa 1 kuvataan aineistosta nousseita yhteisölliseen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Aineistossa painottui se, että opintopiiri koettiin opiskelijoiden keskuudessa positiivisena ja mielekkäänä työtapana. Erityisesti ryhmän sisäinen yhteenkuuluvuus, opintopiireissä vallitseva ilmapiiri ja opiskelijoiden hyvä motivaatio työskentelyyn näyttäytyivät positiivisina. Eniten esille nousseita hankaloittavia tekijöitä olivat epäselvä tehtävänanto, ohjauksen vähäinen määrä ja ajan puute työskentelyssä. Opintopiirien kriisit ja vastuuta välttelevät opiskelijat nousivat esille vain osassa opintopiireistä.

Taulukko 1. Opintopiirien yhteisölliseen oppimiseen vaikuttaneet tekijät syksyllä 2015 (aineistossa painottuneet ovat tummennettuna)

Edistäviä tekijöitä	Hankaloittavia tekijöitä
<ul style="list-style-type: none"> • ryhmän sisäinen yhteenkuuluvuus • avoin ja kannustava ilmapiiri • hyvä työskentelymotivaatio • opiskelijoiden erilaisuus • vallan ja vastuun tasapuolisuus • panostuksen tasapuolisuus • palautteen antaminen • opintopiirityöskentelyyn ja yhteisölliseen toimintaan sitoutuminen • toiminnan mielekkäisyys 	<ul style="list-style-type: none"> • epäselvä tehtävänanto • ohjauksen vähäinen määrä • ajan puute • (vastuuta välttelevät opiskelijat) • (kriisit ja konfliktit)

Seuraavaksi esittelemme aineistosta nousseita opintopiireihin ja yhteisölliseen oppimiseen liittyviä työskentelyä edistäviä tekijöitä. Yleisesti opintopiireissä ja yhteisöllisessä ryhmässä voitiin jakaa ideoita toisten kanssa ja ne otettiin vastaan avoimesti ja kaikkia ryhmäläisiä kuunneltiin. Kaikilla oli hyvät mahdollisuudet osallistua ryhmän toimintaan ja vaikuttaa siihen ja ketään ei jätetty työskentelyssä ulkopuolelle. Opintopiireissä oli avoin ilmapiiri. Yksi opiskelija kuvasi ilmapiiriä: “ – – sitten sisällä vallitsi semmonen joustavuus ja kepeys – – ” (Kyllikki, lo). Kahdessa kolmesta luokanopettajaopiskelijoiden opintopiiristä oli kannustava ilmapiiri ja toisia tuettiin työskentelyssä. Yhteisöllisyys ulottui kahdessa opintopiiriryhmässä myös opintojen ulkopuolelle ja näkyi vapaa-ajalla.

Opintopiirien toimintaan sitouduttiin ja opiskelijat olivat motivoituneita. Opiskelijoiden erilaisuus koettiin positiiviseksi kaikissa luokanopettajahaastatte- luissa. Valta ja vastuu jakautuivat opintopiireissä pääosin tasapuolisesti ja opiske- lijat panostivat työskentelyyn tasavertaisesti: “Mut kaikki mun mielest sai hyvin kumminki sitä asiaa sinne siin mieles kaikki mun mielest oli ihan hyvä panostus” (Lemminkäinen, lo). Palautteen antaminen ryhmässä koettiin myös pääosin positiivisena. Opintopiirityöskentely oli motivoivaa ja opiskelijat sitoutuivat yhteisölliseen työskentelyyn.

Opintopiiri koettiin mieluisampana työskentelymallina kuin itsenäinen työskentely. Vastanneet kokivat opintopiirityöskentelyn hyvänä yhteisöllisen oppimisen mallina yliopistopedagogiikassa. Opiskelijoiden persoonallisuuksien ja roolien moninaisuus toi opiskeluun mielenkiintoa ja yhteistä kompetenssin jakamista. Opintopiirimenetelmän harjoittelu käytännössä oli opiskelijoille merkityksellistä ja se koettiin tärkeäksi tule- van opettajan ammatin kannalta. Yksi opiskelija kuvasi opintopiiriä “opettavaiseksi ja loistavaksi työmalliksi” (Väinämöinen, lo).

Yhdessä opintopiireistä koettiin, että työskentelyä ohjanneen opettajan rooli oli suuri. Kaksi opintopiiriä koki myös, että ohjaava opettaja auttoi työskentelyn käyn- nistämässä ja sen eteenpäin viemisessä. Ohjaava opettaja eritteli työskentelyyn liit- tyviä rooleja ja ohjasi opintopiirien työskentelyä ja roolijakoa opintopiireissä. Ohjatut opintopiirikerrat mainittiin yhdessä opintopiirissä käytännönläheisiksi ja ohjaavaa opettajaa kuvailtiin seuraavasti: “ – – ensinnäkin täytyy sanoo niinku hänestä henki- lökohtasesti että aivan loistava, aivan ihanilla taidoilla ja ominaisuuksilla varustettu opettaja – – ” (Kyllikki, lo).

Tutkimuksemme opiskelijoiden kokemus yhteisöllisyydestä ja sen merkityksestä tiivistyy seuraavaan lainaukseen: “ – – se (yhteisöllisyys) on vaan jotenkin semmonen, että ollaan vähän niinku semmosta suurta perhettä kaikki.” (Aino, lo).

Seuraavaksi erittelemme yhteisöllistä oppimista hankaloittavia tekijöitä. Kaikissa luokanopettajaopintopiireissä koettiin, että epäselvä tehtävänanto vaikeutti työsken- telyä. Varsinkin tehtävänannossa korostettu tutkiva ote oli opiskelijoille aiemmin tun- tematon työskentelymuoto. Tehtävänantoa pidettiin epäselvänä ja nähtiin, että se vai- keutti erityisesti oppimisprosessin käynnistymistä. Haastateltavien mukaan tutkiva ote käsitteenä oli epäselvä ja sitä oli hankala soveltaa käytäntöön. Yhdessä haastat- telussa työskentelyn alkuvaihetta kuvattiin “katastrofaaliseksi”. Myös ohjauksen vä- häinen määrä koettiin osittain haastavana. Opiskelijat toivoivat oppimisprosesseille ja opintopiirityöskentelylle enemmän aikaa: “ – – teillä oli että tehtiin oikeesti yhdes-

sä -- että ei siitä kaikkee varmasti pysty sit tekee silleen koska on tosiaan niin aikaa vievää --" (Marjatta, lo). Vastuun välttelyä ei ilmennyt opintopiireissä juurikaan. Yhden ryhmän toiminnassa tätä kuitenkin näkyi hieman ja se häiritsi työskentelyä. Yksikään tekijä ei ollut sellainen, että se olisi estänyt oppimisprosessin, vaan kaikki opintopiirit saivat työskentelyn päätökseen.

Selkeämpi konflikti ilmeni vain yhdessä luokanopettajaopintopiirissä. Konflikti vaikeutti selkeästi työskentelyä opintopiirissä. Toisaalta opintopiirissä ilmenneet konfliktit ja selkeä kriisivaihe loivat mahdollisuuden myös ryhmän kehittymiselle. Toisten mielipiteiden huomioiminen opintopiirissä koettiin haastavaksi, mutta opettavaiseksi:

-- mul on just se vaikeus ehkä siinä ryhmätoiminnas että pitää kuunnella muitaki eikä voi vaa mennä sen oman pään mukaan, mutta toisaalta se on hirmu hyvä koska sit siinä saa paljon uusia näkökulmia ja miten asiat näkee toisella tavalla -- (Ilmatar, lo)

Muiden kuin luokanopettajaopiskelijoiden haastatteluissa näkyy pääosin samanlaisia ilmiöitä ja opintopiiriprosesseihin vaikuttaneita seikkoja kuin luokanopettajaopiskelijoidenkin kohdalla. Yhteisöllinen oppiminen opintopiirissä on koettu kaikissa ryhmissä pääosin toimivana opiskelumallina ja sen on koettu myös motivoivan työskentelemään ahkerammin ja tunnollisemmin kuin itsenäisessä työskentelyssä. Opiskelija kuvaa yhteisöllistä oppimisprosessia ja työskentelyä seuraavasti: "-- (yhteisöllisissä prosesseissa) et kuse pelkästään omille muroilles vaa kaveriki kippoon samalla --" (Kullervo, ao).

Muiden alojen opintopiiriryhmistä kahdessa näkyi kriisivaihe, joka vaikutti ryhmien työskentelyyn opintopiireissä. Yksi opintopiireistä oli kriisiytynyt niin, että työskentely oli haastateltavien mukaan koko prosessin ajan haastavaa. Muiden alojen opintopiireissä korostuivat myös erilaisten persoonallisuuksien tuomat haasteet opintopiiriprosesseille. Ryhmissä oli selkeitä johtajapersoonia ja nuorempien tai kokemattomampien opiskelijoiden mielipiteitä saatettiin joskus vähätellä.

-- mejän luokalla on näit tämmösii vähän vanhempiakii keillä on niinku osalla ainakin jotain aikasempia opintoja ni ehkä sitten niinku niitten mielipidettä on silleen kunnioitettu enemmän kun taas sitten sellasen niinku (Tuira, lto) mejän [ikäsen] (Tytti, lto).

OPINTOPIIRITYÖSKENTELYÄ KEHITTÄMÄSSÄ

Seuraavassa vertaamme tutkimuksemme tuloksia aiemmin esittelemäämme aikaisempaan tutkimukseen ja teoriaan, Karlssonin (2000) yhteisökeskeisen me-vuorovaikutusprosessiin ja näistä muodostamme ihanteelliseen yhteisöllisen oppimisen mallin. Nostamme esiin erityisesti kehittämisen näkökulmia yhteisöllisen oppimisen opintopiireissä, sillä olemme kiinnostuneita niistä elementeistä, joilla voidaan päästään ideaaliseen yhteisölliseen prosessiin.

Opiskelijat olisivat kaivanneet opintopiirityöskentelyynsä selkeämpää ohjeistusta ohjaavalta opettajalta, varsinkin työskentelyn alkuvaiheilla (myös Arvaja 2005, 62;

Järvelä & Vuopala 2012, 413). Tukea olisi kaivattu niin opintopiirin toimintamallin harjoitteluun (myös Barkley ym. 2005, 29) kuin myös tehtävänannon ymmärtämiseen. Lisäksi kriisin kohdannut ryhmä olisi toivonut saavansa opettajalta erityistä työnohjauksellista tukea kriisivaiheessa (myös Barkley ym. 2005, 72–74; Aira 2012, 78). Opintojaksolle kuuluvaa opintopiirityöskentelyä ohjaavan ryhmän ulkopuolisen ohjaajan tulisi saada riittävästi resursseja, jotta hän voisi tarvittaessa auttaa ryhmää toimimaan mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti ja tehokkaasti (myös Mäkitalo 2006, 73). Opiskelijoiden mukaan työskentely tulisi siis käynnistää selkeämmällä alkuohjeistuksella ja tehtävänanto tulisi käydä läpi tarkemmin opintopiiriryhmän kanssa. Opiskelijat toivoivat, että ohjaava opettaja olisi prosessissa enemmän läsnä, ja hänen tulisi painottaa opiskelijoille sitä, että hän on käytettävissä, jos he tarvitsevat apua työskentelyn aikana.

Opiskelijat kokivat työskentelyn alussa ryhmän yhteisten tavoitteiden määrittelyn merkitykselliseksi (myös Aira 2012, 45). Vaikka ilman yhteisiä tavoitteita ei ole yhteistyötä, voivat tavoitteet olla myös implisiittisiä, eikä niistä välttämättä aina tarvitse keskustella yhdessä (Aira 2012, 45). Aineistosta nousi esille toive tarkempaan ja keskusteluun pohjaavaan yhteiseen tavoitteiden asettamiseen ja jokaisen opintopiiriläisen omien tavoitteiden läpikäymiseen ja huomioimiseen työskentelyn kuluessa (myös Dalcher ym. 2010, 64).

– – ois pitäny olla se tai sopia paremmin et mikä sen tavote niinku on kullekin että haluatko vaan saada tän läpi vai haluatko oikeesti tehdä niinku jotakin ja sit sen mukaan ehkä itekki ois asettanu semmosia tavoitteita – – (Vellamo, lo)

Yhden opintopiirin edustaja toivoisi myös enemmän palautteenantoa ja reflektointia opintopiiritöihin ja -toiminnan kautta. Prosessissa olisi siis tärkeää käydä läpi tarpeeksi perusteellisesti toimintaa, sen tavoitteita ja toteutusta sekä reflektoida jo tehtyjä ratkaisuja, jotta työskentely vastaisi ryhmien ja ryhmissä toimivien henkilöiden henkilökohtaisia tarpeita työskentelyn jokaisessa vaiheessa (myös Aira 2012, 87).

Yhteisöllistä oppimista vaikeutti ryhmässä toimimisen ajoittainen ennakoimattomuus, opiskelijoiden motivaation puute ja henkilökemiat (myös Järvelä & Vuopala 2012, 413–414). Lisähaastetta aiheutti se, että työskentelymuotona opintopiirityöskentely oli osalle ennestään tuntematon. Tässä tutkimuksessa täytyy kuitenkin huomioida se, että opiskelijat osallistuivat opintopiirityöskentelyyn aivan opintojensa alussa, ensimmäisenä syksynä. Opintojakson tavoitteena olikin vasta käynnistää yhteisöllisen oppimisen ja ryhmätöiden harjoittelu, jonka oli tarkoitus jatkaa koko opintojen ajan. Toiminta aktivoi opiskelijoita; opiskelijat kokivat, että ryhmässä oli suurempi vastuu osallistua työskentelyyn aktiivisesti kuin itsenäisessä työssä. Toisten työpanosta arvostettiin (myös Aira 2012, 45) ja toisiin ryhmäläisiin luotettiin.

Opiskelijat toivat haastattelussa esiin pääasiassa yksittäisiä keinoja ja toimintatapoja. He eivät juurikaan analysoineet yhteisöllisyyden prosesseja. Tämä oli odotettavissa, kun opintojen alusta oli vain muutama kuukausi. Silti opintopiirityöskentelystä voidaan löytää aineksia kaikista vuorovaikutuksen tavoista. Yhteisöllinen me-prosessi (minä–minä–suhde) (Karlsson 2000, 57) näyttää korostuvan silloin, kun yhteistyö on sujuvaa ja opiskelijat kokevat osallisuuden tunnetta, luottamusta toisiinsa, opetta-

jaan ja prosessin etenemiseen. Haastatteluissa nousi esiin myös inhimillinen ja tuttu ilmiö: myönteiset asiat esitellään monesti oman ja ryhmän teoilla, kun taas haasteelliset asiat selitetään usein ulkopuolisilla tekijöillä. Tämä ei kuitenkaan vähennä kokemustiedon ja haastattelun arvoa, mutta haastaa siihen, että vastauksia on tarkasteltava aina monelta kannalta.



Kuvio 1. Ideaali yhteisöllisestä oppimisprosessin osatekijöistä

Yhtä selkeää piirrettä tai tekijää, joka takaa yhteisöllisen oppimisprosessin tai yhteisöllisyyden toimivuuden, ei voida yksiselitteisesti osoittaa tämän aineiston eikä aikaisempien tutkimusten perusteella. Jokainen yhteisöllinen oppimisprosessi on erilainen ja kontekstisidonnainen ja vaatii onnistuakseen juuri kyseiseen ryhmään sopivia tekijöitä (myös Karlsson 2000, 57). Siksi opettajan on tunnettava hyvin oppimisen, yhteisöllisyyden ja ryhmässä valitsevat prosessit ja mekanismit. Opiskelijahaastattelujen perusteella voidaan todeta, että yhteisöllisessä oppimisprosessissa koettiin jo tällaisenaan olevan niin paljon toimivia elementtejä, että sitä kannattaa käyttää, vaikka onkin haastavaa päästä ihanteellista mallia vastaavaan toimintaan.

Seuraavaksi esittelemme yhteisöllisen oppimisprosessin ihanteellisen mallin osatekijöitä teorian, aikaisemman tutkimuksen ja tässä analysoidun aineiston pohjalta (ks. kuvio 1). Kiinteän opintoryhmän oppimisprosessissa on kolme osapuolta: 1. ryhmä aktiivisia opiskelijoita, 2. opettaja, joka toimii ulkopuolisena ohjaajana sekä 3. opintojakson oppi-

mistehtävä. Kuvion ympyröiden rajapinnat kuvaavat vuorovaikutusta tekijöiden välillä. Jokaiseen rajapintaan on koottu siihen liittyvät ihanteelliseen yhteisölliseen oppimisprosessiin liittyvät tekijät. Kaikkien kolmen yhteinen rajapinta kuvaa yhteisöllisen oppimisen toteutumista opintoryhmässä, jossa kaikkien rajapintojen osatekijät toteutuvat.

LOPUKSI: YHTEISÖLLINEN OPPIMINEN OPETTAJAN-KOULUTUKSESSA

Yliopistollisen opettajankoulutuksen tulisi vastata tulevaisuuden koulumaailman haasteisiin ja vaatimuksiin. Yhteistyön tekeminen sekä opettajayhteisössä että laajemmin muiden tahojen kanssa moniammatillisesti tulee korostumaan entisestään. Lisäksi myös yhteisöllisten työtapojen käyttämiseen kannustetaan entistä vahvemmin opetussuunnitelmateksteissä. Onkin tärkeää, että opettajankoulutuksessa päästäisiin harjoittelemaan yhteisöllisten työtapojen käyttöä käytännössä.

Yhteisöllisessä oppimisessa opiskelijoiden vastuu ja oikeudet lisääntyvät ja heistä tulee perinteistä yliopisto-opetusta enemmän aktiivisia subjekteja. Opettajan rooli on vähemmän dominoiva ja ohjaava. Silti opettajan panos on tärkeä, sillä hän suunnittelee puitteet, ryhmäprosessin askelmat, on tukena sanottamassa ja käsitteellistämässä opittua ja erityisasiantuntijuudellaan on apuna niin haastavissa tilanteissa kuin kohdistamaan huomion prosessia edistäviin näkökulmiin.

Toimiva yhteisöllinen oppiminen edellyttää toimivaa yhteistyötä opettajan ja opiskelijoiden tai oppilaiden välillä (myös Nash 2014, 10). Oppilaat peilaavat myös opettajan käyttäytymistä vuorovaikutustilanteissa, ja siksi opettajan yhteistyötaitojen tulisi olla hyvät (Nash 2014, 13). Parhaimmillaan opettajaopiskelijat oppivat yhteisöllisen oppimisen malleja osana opettajankoulutustaan ja siirtävät niitä omaan pedagogiseen kompetenssiinsa.

Haastattelujen perusteella oppimistehtävän ohjeistuksen tulee olla riittävän selkeä ja kannustaa opiskelijoita syvälliseen pohtimiseen, pelkän faktatiedon etsimisen lisäksi (myös Arvaja 2005, 62; Järvelä & Vuopala 2012, 413–414). Toisaalta oppimisen kannalta on tärkeää, että oppimistehtävä on tarpeeksi avoin ja haastava. Opiskelijoiden tulee päästä myös epämukavuusalueelleen, jotta he oppivat laadullisesti jotakin uutta. Oppimiselle hedelmällinen flow-tila vaatii myös ponnistelua, uuden kokeilua, jopa tuntemattomaan hyppäämistä. Oppimistehtävän tai tutkittavan kysymyksen tulee saada opiskelijat innostumaan, motivoitumaan ja paneutumaan käsiteltävään ilmiöön.

Perinteisessä (yliopisto-)opiskelussa kerrotaan usein tarkasti, miten oppijoiden tulee menetellä ja opettaja tietää, mikä tulee olemaan opiskelijoiden tehtävän lopputulos. Mikäli halutaan opiskella tutkivalla otteella (ks. Karlsson & Heikkinen-Jokilahti 2016) ei voida tietää ennalta kaikkea eikä laatia tarkkaa oppimistehtävää. Tutkivan otteen tietokäsitys on toinen. Siinä ei lähdetä staattisesta tiedonkäsityksestä, siitä, että tieto on absoluuttista ja joko oikeaa tai väärää. Tiedonkäsitys on dynaaminen eli tieto nähdään muuttuvana ja suhteellisena, sellaisena, joka riippuu siitä, missä kontekstissa sitä käytetään. Tiedon oikeellisuus riippuu siis monen tekijän summasta kuten paikasta, ajasta ja vuorovaikutuksesta, tunteista, kokemuksista ja olosuhteista, biologisesta, aineellisesta ja historiallisesta tilasta. Tutkivan otteen ydin on selvittää ja kai-

vautua uuteen, luoda uutta tietoa ja ajatuksia sekä tuottaa oivalluksia. Tarkoituksena on myös tutkia sitä, miten tavoitteeseen päästään parhaalla mahdollisella tavalla. Se vaatii epävarmuuden sietoa, epätietoisuutta, riskien ottamista, virheidenkin tekemistä. Oleellista on, että tällainen perinteisesti ongelmallisena koettu toiminta ja eräänlainen keskeneräisyys sallitaan. Näin oppijat harjaantuvat yhdessä etsimään ratkaisuja uusiin, aiemmin tuntemattomiin seikkoihin myös uusissa tilanteissa tulevaisuudessa. On siis haaste, miten vastata riittävästi opiskelijoiden toiveeseen selkeästä tehtävän annosta ja samalla muokata se niin, että se virittää laadullisesti uuteen ja uudelleen yhteisölliseen syväoppimiseen.

Yhteisölliselle oppimiselle ja vuorovaikutukselle on hedelmällisintä, kun se on avointa ja kannustavaa ja sille varataan riittävästi aikaa (myös Bruffee 1993, 29–30; Sarja 2002, 96; Dalcher ym. 2010, 60; Aira 2012, 50). Myös ryhmäytymiselle on järjestettävä tarpeeksi aikaa prosessin alkuvaiheessa ja ryhmän toimintaa tulee voida reflektoida prosessin eri vaiheissa (myös Arvaja 2005, 62; Aira 2012, 50). Koska prosessia ohjaavan opettajan rooli on merkittävä, pitäisi ohjaukseen varata aikaa riittävästi. Opiskelijoilla pitäisi olla tunne siitä, että opettaja on tarvittaessa saatavilla ja auttaa oppimisprosessin etenemisessä, jos opiskelijat tarvitsevat siinä apua. Kuitenkaan sitä ei saa olla liikaa: opiskelijoilla pitää olla tunne siitä, että he ovat aktiivisia subjekteja, jotka yhdessä pystyvät ratkomaan ongelmia, tekemään oivalluksia ja löytämään uusia ideoita. Ratkaiseva ei ole ohjausajan suuri määrä, vaan sen laatu: taito osata ohjata prosessia viemättä oppimisen omistajuutta opiskelijoilta. Raja on hyvin herkkä ja vaatii jatkuvaa tasapainoilu erilaisten yksilöiden ja ryhmien kanssa. Toisaalta opiskelijoiden tehtävänä on innostua ja paneutua opiskeltavaan, sitoutua tavoitteisiin, oppimisprosessiin ja sisältöön sekä antaa oma panoksensa toimintaan.

Opettajankoulutuksessa olisi hyvä myös tarkastella moniammatillisuutta ilmiönä ja hyödyntää moniammatillisia pienryhmiä työskentelyssä. Moniammatillinen yhteistyö on lisääntynyt työelämässä, mutta tämä ei näy kuin harvoin nykymuotoisessa yliopisto-opetuksessa (Virtanen 2003, 345). Opintopiirityöskentelyä voisikin käyttää vastaamaan myös moniammatillisuuden vaatimukseen luomalla opintopiirejä eri pääaineiden opiskelijoiden välille. Moniammatillista yhteistyötä ja sen vaatimia taitoja tarvitaan sekä koulumaailmassa että asiantuntijatehtävissä, joihin kasvatustieteen maisterin tutkinnoilla voi myös työllistyä (myös Heikkinen-Jokilahti & Karlsson 2016). Työelämälähtöinen ja moniammatillinen yhteisöllinen oppimistilanne vaatii laitos-, opettaja- ja opiskelijatason yhteistyötä, mutta myös avauksia yliopistomaailman ulkopuolelle (Virtanen 2003, 346). Yhteisöllisen oppimisen prosesseja voisi siis tulevaisuudessa kehittää myös laajemmin ja etsiä entistä rohkeammin yhteistyökumppaneita yliopistokampusten ulkopuolelta.

Kokonaisuudessaan opiskelijat kokivat opintopiirin hyvänä ja toimivana opiskelumenetelmänä. Tästä kertoo myös se, että monet opiskelijat perustivat vapaaehtoisia opintopiirejä ohjatun opintopiirityöskentelyn inspiroimina. Vapaaehtoisissa opintopiireissä opiskelijat esimerkiksi lukivat tentteihin yhteisöllisesti ja keskustelivat opiskelussa esille tulleista kysymyksistä. Tällaista vuorovaikutusta tarvitaan myös tiedeyhteisössä ja tutkimuksen tekemisessä. Karlssonin ja Heikkinen-Jokilahden (2016) mukaan opiskelijoita rohkaistaan opintopiirityöskentelyn kautta haastamaan omia ja tieteenalan vakiintuneita käytänteitä ja näin kehittämään yhdessä muun tiedeyh-

teisön kanssa koulutusta, joka vastaa tarpeeseen kohdata etukäteen ennakoimatonta tulevaisuutta.

Opettajankoulutuksen olisi hyvä vastata menetelmiltään ja tavoitteiltaan sellaista koulutusta, jota halutaan opettajien toteuttavan myöhemmin työelämässä. Pedagogista osaamista harjoiteltaisiin tällöin teorian lisäksi myös käytännössä. Tämän myötä työelämään siirtyvien opettajien olisi helpompaa toteuttaa pedagogisia malleja, joita he ovat jo itse toteuttaneet yliopisto-opintojensa alusta lähtien. Myös opettajan ammatissa vaaditaan enenevässä määrin yhteistyön tekemistä eri sidosryhmien ja kollegoiden kanssa.

Me-prosessin (Karlsson 2000) mukainen yhteisöllinen oppiminen luo vastavuoroista toimintakulttuuria, joka tukee niin sisällöllistä kuin menetelmällistä osaamista sekä lisää innostutusta, hyvinvointia ja jaksamista. Onnistuessaan yhteisöllinen oppiminen tarjoaa niin opettajankoulutukseen kuin muuhunkin korkeakouluopiskeluun kaksoishyödyn: opiskelijoilla on mahdollisuus saavuttaa sen kautta parempia tuloksia opiskeluissaan, ja toisaalta työtapojen tunteminen ja harjoittelu opintoissa helpottaa niiden käyttämistä myöhemmin työelämässä.

LÄHTEET

- Barkley, E., Cross, K. & Major, C. 2005. Collaborative learning techniques: a handbook for college faculty. San Francisco: Jossey-Bass.
- Biggs, J. & Tang, C. 2007. Teaching for quality learning at university - What the student does. The society for research into higher education. Buckingham: Open University Press/McGraw Hill. http://www.umweltbildung-noe.at/upload/files/OEKOLOG%202014/2_49657968-Teaching-for-Quality-Learning-at-University.pdf (Luettu 30.6.2016.)
- Bruffee, K. 1993. Collaborative learning: higher education, interdependence, and the authority of knowledge. London: The John Hopkins University Press.
- Buber, M. 1993/1923. Minä ja Sinä. Porvoo: WSOY.
- Dalcher, D., Dietrich, P., Eskerod, P. & Sandhawalia, B. 2010. The dynamics of collaboration in multipartner projects. *Project Management Journal* 41 (4), 59–78. <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.uef.fi:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=7c7e1bc7-9b69-43da-bae2-0fa3b8da4108%40sessionmgr103&vid=1&hid=128> (Luettu 15.5.2016.)
- Deleuze, G. & Guattari, F. 1987. A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia. Translated by B. Massumi. University of Minnesota Press, Minneapolis, MN. (Original published 1980.)
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., O'Malley, C. 1995. The evolution of research on collaborative learning. In Spada, E. & Reiman, P. *Learning in humans and machine: Towards an interdisciplinary learning science*. Oxford: Elsevier, 189–211.
- Elinkeinoelämän keskusliitto. 2011. Oivallus: Loppuraportti. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto. http://ek.fi/wp-content/uploads/Oivallus_loppuraportti.pdf (Luettu 15.5.2016.)
- Gagnon, Y-C. 2010. The case study as research method: A practical handbook. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.

- Heikkinen-Jokilahti, K. & Karlsson L. 2016. Kohti yhteisöllistä ja tutkivaa akateemisuutta opettajankoulutuksessa – opiskelijoiden kokemuksia. Teoksessa: J. Heikkinen, A. Juvonen, K. Mäkitalo-Siegl, H. Nygren & T. Tossavainen (toim.) Taitoa, taidetta ja tekniikkaa – kohti uutta opettajankoulutuksen mallia. Publications of the University of Eastern Finland, Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology, 17, 18–32.
- Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen laitos. Luokanopettajakoulutus, Savonlinna. Opetussuunnitelma lv. 2014–2015. http://www2.uef.fi/documents/11461/2472020/luokanopettajakoulutus_ops_2014-2016.pdf/b20a5e30-7ada-4fff-9447-d52ce8e1dd3f (Luettu 15.5.2016.)
- Järvelä, S. & Vuopala, E. 2012. Yhteisöllistä oppimista edistävät ja vaikeuttavat tekijät – opiskelijoiden kokemuksia verkkokurssilta. Kasvatus 43 (4), 406–421.
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Helsinki: Edita.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: The Finnish Educational Research Association, 17–63.
- Karlsson, L. & Heikkinen-Jokilahti, K. 2016. Yhteisöllinen, tutkiva akateemisuus ja siihen oppiminen. Teoksessa: J. Heikkinen, A. Juvonen, K. Mäkitalo-Siegl, H. Nygren & T. Tossavainen (toim.) Taitoa, taidetta ja tekniikkaa – kohti uutta opettajankoulutuksen mallia. Publications of the University of Eastern Finland, Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology, 17, 3–17.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. 2004. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Ajattelu_alkaa.pdf (Luettu 5.6.2016.)
- Kivimäki, R. & Kolehmainen, S. 2003. Tutkimusyhteisö oppimisympäristönä. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Yliopistopedagogiikka kehittämässä - kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampere University Press, 371–406.
- Kotkavirta, J. 1998. Hegel, yksilöllisyys ja yhteisöllisyys. Teoksessa J. Kotkavirta & A. Laitinen (toim.) Filosofian näkökulmia yhteisöllisyyteen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 101–121.
- Kuusisaari, H. 2016. Kehittävä kollaboraatio: Uuden tiedon tuottaminen opettajien lähikemistyksen vyöhykkeellä. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Väitöstutkimus. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/161454/kehittav.pdf?sequence=1> (Luettu 22.5.2016.)
- Lindblom-Ylänne, S., Mikkonen, J., Heikkilä, A., Parpala, A. & Pyhältö, K. 2009. Oppiminen ja opiskelijoiden ja opettajien vuorovaikutus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.). Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro, 70–99.
- Mäkitalo, K. 2006. Interaction in online learning environments - how to support collaborative activities in higher education settings. Jyväskylä: Jyväskylä University Press.
- Nash, R. 2014. The active classroom: practical strategies for involving students in the learning process. Second edition. Thousand Oaks, California: Corwin Press cop.
- Numminen, A. & Talvio, M. 2009. Hyvä oppimisilmapiiri ja opiskelijan kohtaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro, 123–136.

- Opetushallitus. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Viitattu 15.5.2016.)
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Viitattu 15.5.2016.)
- Repo, S. 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteen väitöstutkimus. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19875/yhteisol.pdf?sequence=2> (Luettu 17.3.2016.)
- Repo-Kaarento, S., Levander, L. & Nevgi, A. 2009. Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro, 100–122.
- Sarja, A. 2002. Yhteisölliset käytänteet yksilöllisen oppimisen voimavarana ammattiin johtavassa yliopisto-opiskelussa. Teoksessa L. Lestinen & M. Saarnivaara (toim.) Kohtaamisia ja ylityksiä: Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 81–98.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Virtanen, P. 2003. Monialainen opiskelu ja moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Yliopistopedagogiikka kehittämässä - kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampere University Press, 345–370.

Liisa Karlsson, Itä-Suomen yliopisto
Heikki Räihä, opiskelija, Itä-Suomen yliopisto
Emilia Räsänen, opiskelija, Itä-Suomen yliopisto

Osa 2
Draamakasvatusta
opettajankoulutuksessa

Yhteisöllinen oppiminen draaman suunnitteluprosessissa

Hanna Nygren ja Pia-Riitta Stenberg

ABSTRAKTI

Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvailla yhteisöllistä musiikkiteatteriesityksen suunnitteluprosessia ja tutkia, kuinka yksittäinen produktio ja sen suunnittelu vastaa yliopiston opetussuunnitelmassa annettuja tavoitteita ja millaista oppimista sen aikana tapahtuu. OpeArt-luokanopettajakoulutusohjelman toisen vuosikurssin opiskelijat (N = 47) suunnittelivat opintoihinsa kuuluvana projektina itse käsikirjoitetun, sävelletyn, sanoitetun, dramatisoidun, puvustetun ja lavastetun musiikinäytelmän kymmenessä työryhmässä. Projektia suunniteltiin niin kasvokkain kuin erilaisissa sosiaalisen median verkostoissa. Jotta opettajankoulutusta voidaan tarkastella suhteessa opettajuuden tulevaisuuden haasteisiin, artikkelissa lähdetään liikkeelle tarkastelemalla peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteita ja OpeArt-koulutusta, esitellään draamaa opetuksen ja koulutuksen työmenetelmänä ja sosiaalista mediaa yhteisöllisen oppimisen välineenä. Suunnitteluprosessin kuvaamisen jälkeen esittelemme työryhmien kokemuksia heidän loppupalautteistaan. Tutkimuksen perusteella voimme todeta, että suunnitteluprosessin aikana opettajaopiskelijat oppivat erilaisia vuorovaikutus- ja sosiaalisia taitoja erityisesti työskennellessään pienryhmissä. Sosiaalisen median tuella on merkitystä yhteisöllisen suunnittelun rakentumiselle, sillä se mahdollisti työskentelyn myös yli ryhmärajojen ajasta ja paikasta riippumatta.

Asiasanat: draama, musiikkiteatteri, yhteisöllinen oppiminen, sosiaalinen media, opetussuunnitelma, opettajankoulutus

OPEART-LUOKANOPETTAJAKOULUTUS JA OPEART-PRODUKTIOT

Vuonna 2016 voimaan tulevassa valtakunnallisessa perusopetuksen suunnitelmassa (POPS 2016) painotetaan laaja-alaista osaamista. Erityisesti laaja-alaisen osaamisen osa-alueiden tavoitteissa nousee esille luovuus, ilmaisu, toiminnallisuus sekä sosiaalisten taitojen kehittäminen, itsensä ilmaiseminen ja esiintyminen eri tilanteissa. Samassa kuvauksessa mainitaan myös draaman, musiikin ja liikkeen käyttöön ottaminen ilmaisun välineenä. Oppilaita ohjataan arvostamaan ja hallitsemaan omaa kehoaan ja käyttämään sitä tunteiden ja näkemysten, ajatusten ja ideoiden ilmaisemiseen. Koulutyössä rohkaistaan mielikuvituksen käyttöön ja kekseliäisyyteen. Uudessa opetussuunnitelmassa sana draama esiintyy yli 70 kertaa.

OpeArt-koulutusohjelma on Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan kampuksella järjestettävä luokanopettajan koulutusohjelma, joka aloitti toimintansa nykyisessä laajuudessaan syksyllä 2014. Koulutusohjelma yhdistää soveltavaa draamaa ja musiikkiteatteria sekä pyrkii kouluttamaan 2000-luvun opettajia, joilla on monipuoliset vuorovaikutustaidot sekä kyky käyttää draamaa opetuksessaan. Koulutusohjelma vastaa uuden opetussuunnitelman sisältöihin.

Käytännössä luokanopettajaopiskelijat osallistuvat kahden ensimmäisen opintovuotensa aikana kolmeen taiteelliseen projektiin, jotka toteutetaan soveltavaa draamaa ja teatterin työtapoja hyödyntäen. Opiskelijat voivat halutessaan perehtyä näyttelijäntyöhön ja ohjaamiseen, käsikirjoittamiseen, näyttämömusiikin tekemiseen ja esittämiseen, puvustamiseen, lavastamiseen sekä ääni- ja valaistussuunnitteluun ja ääni- ja valaistustekniikkaan. Lisäksi heillä on mahdollisuus perehtyä taiteellisen tuotantoprosessin organisointiin ja hyödyntää erilaisia tieto- ja viestintäteknologian muotoja esityksen visualisoinnissa ja valmistusprosessin dokumentoinnissa. Tavoitteena on saada aikaan erilaisia soveltavan draaman muotoja käyttäen yhteisöllisellä työotteella produktio, joka suunnataan yleisölle. Luokanopettajaopiskelijoiden monialaisiin opintoihin kuuluvat lisäksi Kirjallisuuskasvatus-opintokokonaisuuteen sisältyvä draamakasvatuksen perusteet (2 op) ja Uskonnon ja elämäntutkimuksen -opintojaksoon sisältyviä soveltavan draaman opintoja (2 op) sekä draamaa painottava harjoittelu Normaalikoululla. Yhteensä opiskelijoilla on pakollisia draamakasvatuksen opintoja 10 opintopistettä.

OpeArt toimii osana TaiTe-hanketta (Taito- ja taidepainotteinen opetus teknologistuvissa ympäristöissä), jonka tavoitteena on kehittää taito- ja taideaineisiin sekä monipuoliseen tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttöön perustuva oppimisen ja tutkimuksen toimintamalli. Tieto- ja viestintäteknikkaa sekä digitaalisia välineitä ja ympäristöjä testataan ja sovelletaan osana draaman suunnitteluprosesseja. Taito- ja taideaineita integroidaan produktioissa, joiden kautta opiskelija pääsee kehittämään luovaa persoonallista ilmaisuvoimaansa sekä projektin suunnittelu-, toteuttamis- ja vuorovaikutustaitojaan.

Tieto- ja viestintäteknologista osaamista kehitetään neljällä pääalueella: 1) Oppilaita ohjataan ymmärtämään tieto- ja viestintäteknologian käyttö- ja toimintaperiaatteita ja keskeisiä käsitteitä sekä kehittämään käytännön TVT-taitojaan omien tuotosten laadinnassa. 2) Oppilaita opastetaan käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa vastuullisesti, turvallisesti ja ergonomisesti. 3) Oppilaita opetetaan käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa tiedonhallinnassa sekä tutkivassa ja luovassa työskentelyssä. 4) Oppilaat saavat kokemuksia ja harjoittelevat TVT:n käyttämistä vuorovaikutuksessa ja verkostoitumisessa. Kaikilla näillä alueilla on tärkeitä oppilaiden oma aktiivisuus ja mahdollisuus luovuuteen sekä itselle sopivien työskentelytapojen ja oppimispolkujen löytämiseen. Tärkeitä on myös yhdessä tekemisen ja oivaltamisen ilo, jotka vaikuttavat opiskelumotivaatioon. Tieto- ja viestintäteknologia tarjoaa välineitä tehdä omia ajatuksia ja ideoita näkyväksi monin eri tavoin ja siten se myös kehittää ajattelun ja oppimisen taitoja. (POPS 2016.)

Luokanopettajakoulutusohjelman OpeArt-produktioiden liittyvän opintojakson osaamistavoitteena on, että opiskelija osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida koulukontekstiin sopivia produktioita sekä kehittää monimuotoista sosiaalisen kommuni-

koinnin osaamistaan ja kokonaisvaltaista ilmaisuun. Sisältö koostuu teatterin tekemiseen liittyvistä luovuudesta, ilmaisukykyä, vuorovaikutusta, projektin suunnittelua ja johtamista sekä rohkeutta kehittävästä harjoituksista. Lisäksi sisällöt muodostuvat teatterin ja muiden taito- ja taideaineiden integroimisesta, kokemuksellisesta, tutkivasta ja yhteistoiminnallisesta oppimisesta ja itseilmaisusta. Erityisenä sisällöllisenä kohteena ovat koulukontekstiin soveltuvien ilmaisullisten produktioiden suunnittelu, toteutus ja arviointi. Opintojaksolla on yhteensä 80 tuntia kontaktiopetusta ja 82 tuntia itsenäistä työtä, jotka jakautuvat kolmelle eri produktiolle kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana niin, että ensimmäisellä vuosikurssilla valmistettavaan *Alkusoitto* -produktioon liittyy 16 tuntia suurryhmäopetusta ja 14 tuntia pienryhmäopetusta, toisella vuosikurssilla valmistettavaan *Koulun juhlat* -produktioon 6 tuntia suurryhmäopetusta ja 12 tuntia pienryhmäopetusta ja *Näytön paikkaan* 10 tuntia suurryhmäopetusta ja 22 tuntia pienryhmäopetusta. (Opinto-opas 2015.)

OpeArt-produktioissa pyritään hyödyntämään soveltavaa draamaa ja -teatteria. Prendergastin ja Saxtonin (2013, 1) mukaan soveltavalla draamalla tarkoitetaan näyttämötaiteen osa-alueita, jonka harjoitukset ovat prosessipohjaisia ja jossa katsojakokemus ja esitys tapahtuvat yhteisön sisällä yksityisesti tai puolittain yksityisesti erilaisten syiden vuoksi. Draamallinen työ tehdään siten, että se hyödyttää sekä ryhmää että ryhmän jäseniä. Soveltavan draaman tarkoitus ei ole palvella niitä, jotka ovat prosessin ulkopuolella kuten yleisö (Prendergast & Saxton 2013, 1; King 1981.) Morganin ja Saxtonin (1987) mukaan ryhmän jäsenet hyötyvät soveltavan draaman työtavoista seuraavilla tavoilla:

1. Draamaprosessi on eri taidepohjaisista menetelmistä sosiaalisin ja kommunikaatio tapahtuu monin eri tavoin kun ryhmä rakentuu draamaprosessissa.
2. Erilaisten fiktionaalisten tilanteiden luominen tapahtuu yhteistyössä ja luonnostaan kollaboratiivisissa sosiaalisissa prosesseissa.
3. Osallistujilta vaaditaan keskittymiskykyä ja tarkkaavaisuutta prosessin aikana.
4. Osallistujilta vaaditaan kykyä emotionaalisiin, kehollisiin- ja aistireaktioihin, jotka hetki hetkeltä kasvavat ryhmässä.
5. Sitoutumiseen vaaditaan kykyä kokea yhteinen prosessi merkittävänä. (Prendergast & Saxton 2013, 3; Morgan & Saxton 1987, 24.)

Nämä näkökulmat huomioiden draamakasvatus on koulussa mielestämme aina soveltavaa, koska koulussa ei ole pelkästään tavoitteena taiteellinen lopputulos kuten esimerkiksi ammattiteattereissa tehtävä teatteri- ja draamatyö. Koulussa opetukseen liittyvien erilaisten draamaprosessien aikaisella vuorovaikutuksella, yhteistyöllä, yhteisöllisyydellä, keskittymisellä ja heittäytymisellä sekä sitoutumisella on merkittävä osuus draamakasvatuksessa.

OpeArt-produktioissa on tarkoitus lähteä liikkeelle ideoista ja muokata niistä joko improvisoimalla tai kirjoittamalla käsikirjoitettu esitys, jossa kaikki osallistujat saivat opiskella teatterin tekemisen ja draamakasvatuksen tietoja ja taitoja. Tavoitteena on, että produktiot kasvattivat ja syventyivät niiden edetessä ja että opiskelijoiden tietojen, taitojen ja rohkeuden kasvaessa he pystyisivät itsenäiseen taiteelliseen ja luovan prosessin ohjaamiseen omassa työssään toimiessaan. Tähän pyritään opinto-

jaksolla vastaamaan niin, että eri produktionissa opiskelijat toimivat eri tehtävissä ja vastuu toiminnan ohjaamisesta työryhmissä siirtyy heille opintojaksolla vastaavien opettajien toimiessa fasilitaattoreina ja oppimisen konsultteina.

Tässä artikkelissa tutkimme syksyllä 2015 Savonlinnassa myöhemmin kuvattavassa Koulun juhlat -produktiossa mukana olleiden työryhmien oppimista ja kokemuksia. Tutkimukseen otimme mukaan vain sellaisten työryhmien palautteita, joiden kaikilta jäseniltä saimme tutkimusluvan.

Tämä artikkeli on osa laajempaa tutkimusta, joka liittyy OpeArt-koulutusohjelmaan. Valmisteilla on väitöskirja "Teachers through Drama" (Nygren, tekeillä), jossa tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia draamassa. Draama käsitetään tutkimuksessa opiskelijoille uutena – ja ennen kaikkea integroivana – työmenetelmänä. Tutkimuksessa mittareina käytetään opiskelijoiden taiteellisia tuotoksia, kirjoitelmia, kyselyjä, sykemittaridataa sekä haastatteluja.

DRAAMA OPETUKSEN JA OPPIMISEN VÄLINEENÄ

Vygotskyn sosiokulttuurisen teorian mukaan draamaa voidaan pitää osallistavana lähestymistapana oppimiseen. Teoria korostaa mahdollisuuksien ja voimavarojen tarjoamisen merkitystä oppijalle, sitoutumista sosiaaliseen toimintaan, ymmärryksen jakamista osallisten kesken sekä osallistumista kulttuurisesti ja henkilökohtaisesti merkittäviin toimintoihin, mikä voi johtaa laajempiin yhteisiin ja yhteiskunnallisiin tuloksiin. Sen sijaan, että oppiminen nähtäisiin yksilöllisenä mielen prosessina, oppimista voidaan tässä perspektiivissä pitää kollaboratiivisena prosessina, jonka sosiaalinen konteksti on laaja ja sisältää yhteistyötä vertaisten ja kokeneempien kanssa (Vygotsky & Cole 1978).

Heikkisen (2005) mukaan draaman tekemiseen kuuluu sosiaalisia ja esteettisiä taitoja vaativia prosesseja ja vaiheita, kuten neuvottelemisen ja muodon etsiminen (Heikkinen 2005, 30). Kulttuurisena painotuksena ovat yhteisöllisyys, osallistavuus ja vuorovaikutus, jotka näkyvät esimerkiksi koululuokan tai koulun rakentamisessa yhteisöksi. Taiteellisena toimintana draama näkyy esittävänä teatterina, joka on elämän ilmiöiden tutkimista valikoidussa teatterin kontekstissa: teatteri on esittävän ja taiteellisen muodon tutkimista (Heikkinen 2005, 26). Draamassa opimme asioita itsestämme, itsestämme ryhmän jäsenenä sekä teatterista (Heikkinen 2004, 138). Nygrenin, Vartiaisen, Juvosen ja Pölläsen (tekeillä) ensimmäisen osatutkimuksen mukaan draama on melko vieras työmuoto luokanopettajaopiskelijoille ja se näyttää heidän aiemmissa kokemuksissaan pääosin suppeina kokemuksina lähinnä opettajalähtöisenä koulun kevät- ja joulujuhlaesitysten työstämisenä, vähäisenä tai jopa olemattomana kokemuksena. Toisessa valmisteilla olevassa osatutkimuksessa tutkitaan luokanopettajaopiskelijoiden henkilökohtaisia, draamakasvatuksen kautta saatuja mielihyvän kokemuksia ja sitä, kuinka ne vaikuttavat yksilön hyvinvoinnin kokemiseen. Mielihyvän kokemuksia mitattiin sykemittareiden sekä stressitestikyselyn ja haastattelujen avulla (Nygren, tekeillä).

Draaman juuret ovat leikissä ja niissä mahdollisuuksissa, joita se antaa persoonan kasvuun. Leikki saa voimansa mielikuvituksesta ja tunteista, mikä vahvistaa osalli-

suutta draaman oppimisprosessissa. Draaman oppimisprosessi korostaa kollaboraatiivisia harjoituksia, jotka perustuvat leikkiin. Ne voivat auttaa opettajaa edistämään yhteistä luovuutta, joka on kytköksissä mielikuvituksen voimaan, kokeilevuuteen ja 2000-luvun tiedon ilmentymään. (Slade 1995.) Draaman sydämessä ovat mukana tunteet ja toiminta, joita voimme turvallisesti tuntea. Social Learning Theoryn (Bandura 1971, 3–6) mukaan yksilö voi oppia kokemuksen perusteella tai todistamalla toisten kipeitä tai miellyttäviä tunneperäisiä reaktioita.

Toivanen, Komulainen ja Ruismäki (2011) toteavat, että erityyppiset draamaharjoitukset, kuten improvisaatio parantavat vuorovaikutustaitoja. Draama oppiaineena koostuu fyysisestä liikkeestä, ääniharjoituksista sekä keskittymisestä. On sanottu, että tällaisista luokkahuoneen työtavoista on ollut puute. Toivanen ym. (2011) ovat listanneet asioita, jotka ohjaavat opettajaopiskelijoiden draamaopetusta. Tärkeimmät tehtävät ovat kasvattaa opettajaopiskelijan tietoisuutta itsestään (mieli, keho ja ääni) sekä toisista (yhteisöllisyys ja empatia), kasvattaa opettajaopiskelijoiden vuorovaikutustaitoja, parantaa selkeyttä ja luovuutta verbaalisessa ja non-verbaalisessa viestinnässä, kasvattaa ymmärtämystä ihmisen käyttäytymisestä sekä motivaatiota ja monipuolisuutta kasvatustilanteissa. Heidän tutkimuksensa tärkein tulos oli, että draamalla oli vaikutusta ammatilliseen identiteettiin. (Toivanen, Komulainen & Ruismäki 2011, 61–67.)

Improvisaation on todettu voivan kehittää tunneälyä ja neuvottelutaitoja sekä kykyä tuottaa uusia ideoita kertomusten ja toiminnan kautta. Draamakasvatuksen on todettu myös tukevan luovuutta. (Toivanen & Halkilahti 2014, 757; Henry 2000, 46.) Luova opettaminen on improvisoivaa ja luokkahuonekeskustelut saavat vaikuttavuutensa improvisoidusta ja kollaboratiivisesta luonteestaan (Sawyer 2004, 17). Koulun juhlat -produktiossa lähdimme näyttämötyöskentelyssä liikkeelle improvisaatioharjoituksista, joita laajensimme prosessin edetessä erilaisiksi kohtausharjoituksiksi ja otimme toimintaan mukaan lavastusta, puvustusta, musiikkia ja valoja sitä mukaa kuin yhteisöllinen suunnitteluprosessi käsikirjoituksineen täsmentyi.

SOSIAALINEN MEDIA YHTEISÖLLISEN OPPIMISEN VÄLINEENÄ

Dillenbourgin (1999) mukaan laajin käsite yhteisölliselle oppimiselle on ”tilanne, jossa kaksi ihmistä tai useampi ihminen oppii ja pyrkii oppimaan yhdessä jotain”. Tätä taas voi tulkita eri tavoin – ”kaksi ihmistä tai useampi ihminen” voi merkitä kahta ihmistä, yhtä pienryhmää, luokallista oppilaita tai yhteisöä, joka käsittää satoja, tuhansia tai miljoonia ihmisiä. Asian oppiminen puolestaan voi merkitä melkein mitä tahansa aina kurssin sisällön oppimisesta ongelmanratkaisuun. Yhdessä toimiminen voi tarkoittaa erilaisia vuorovaikutuksen muotoja, kuten kasvokkain läsnä olevaa toimintaa tai tietokoneen välityksellä tapahtuvaa vuorovaikutusta, joka voi olla synkronoitua tai eriaikaista. Työskentely ja työ jaetaan systemaattisesti. (Dillenbourg 1999, 1.)

Sosiaalisella medialla tarkoitetaan Toikkasen (2012, 25) mukaan verkon välityksellä tapahtuvaa julkista jakamista, tiedonrakentelua ja keskustelua. Se on tietoverkkoja ja tietotekniikkaa hyödyntävä viestinnän muoto, jossa käsitellään vuorovaikutteisesti ja käyttäjälähtöisesti tuotettua sisältöä ja luodaan ja ylläpidetään ihmisten välisiä suhteita. Oppimisen näkökulmasta sosiaalinen media antaa oppijalle yhä laajemmat

mahdollisuudet tavoittaa oppimisaineistoja, muita oppijoita, ryhmiä, tutkimustuloksia, keskusteluja ja uutisia. Oppija voi myös tasavertaisesti osallistua kaiken tämän tuottamiseen pelkän kuluttamisen sijaan.

Sosiaalisessa mediassa ovat keskeisiä erilaiset verkkopalvelut, jotka eivät ole välineitä vaan liittyvät ennemminkin toimintakulttuuriin ja tapaan toimia. Opetuksen järjestämisen kannalta sosiaalinen media ei siis tarkoita ensisijaisesti välinevalintaa, vaan oppimisprosessin muotoilua ja oppimisaktiviteettien valintaa (Toikkanen 2012, 26). Vaikka sosiaalinen media tukee itsenäistä oppimista, sen vahvuus on myös vertaisoppimisessa. Osalliset eivät välttämättä edes tunne toisiaan, mutta silti he voivat saman asian äärellä neuvoa ja opettaa toisiaan. Sosiaalisessa mediassa ”oppiminen lähtee oppijoiden omasta tarpeesta” ja sosiaalinen media nähdään luontevana ympäristönä ongelmalähtöiselle, tutkivalle, yhteisölliselle ja yhteistoiminnalliselle oppimiselle. (Toikkanen 2012, 16.)

Toikkasen (2012) mukaan sosiaalinen media tarjoaa opettajille mahdollisuuksia järjestellä opetustaan uudella tavalla. Eri työvälineiden avulla verkossa voidaan verkostoitua, tarjota ja saada vertaisapua sekä vaihtaa ideoita. Yhteissuunnittelu mahdollistuu ja helpottuu opettajien välillä – verkossa voi nähdä muiden opettajien opetustoteutuksia, ja nämä toimivat ideoiden lähteenä myös muille opettajille. Julkiset verkkototeutukset tehostavat opettajien välistä vertaisoppimista, kun pelkän teorian lisäksi oppimista tukevat konkreettiset käytännön esimerkit (Toikkanen 2012, 26). Toikkanen (2012) toteaa verkon mahdollistavan uudenlaisen materiaalin tuottamisen. Muun muassa toimiminen yli organisaatioiden rajojen mahdollistaa sisällön tuottamisen yhteistyössä tehokkaasti ja laadukkaasti. Näin yhteistyön tuotokset myös palvelevat mahdollisimman monia tahoja. (Toikkanen 2012, 26.) Tässä projektissa yhteisöllisen suunnittelun välineenä käytettiin suljettua Facebook-ryhmää, jossa pääosin tiedotettiin käytännön asioista ja toiminnan organisoimisesta. Lisäksi osa työryhmistä (esimerkiksi Puvustus-työryhmä) loi oman Facebook-ryhmän, jossa he suunnittelivat ja tiedottivat erityisesti omaan työryhmäänsä liittyvästä suunnittelun etenemisestä. Facebook-ryhmän käyttämistä draamaprosessin suunnittelussa on tarkoitus tutkia laajemmin Stenbergin (tekeillä) olevassa väitöstutkimuksessa.

Lampe, Donghee, Vitak, Ellison ja Wash (2011) kirjoittavat opiskelijoiden Facebookin käytöstä kollaboratiivisen eli yhteisöllisten luokkahuonetoimintojen organisoimisessa. Opiskelijoiden Facebookin käyttöä on tutkittu heidän sitoutuessaan luokkahuoneen yhteisöllisiin ja organisoitumista vaativiin toimintoihin, kuten järjestäytymistä opintopiireihin. Facebookin käyttöä mitattiin intensiteettiasteikolla, joka mittaa ystävien lukumäärän ja Facebook-ympäristössä käytetyn ajan. Lisäksi opiskelijoille esitettiin kuusi Likert-asteikolla arvioitavaa kysymystä, jotka liittyivät Facebookin käyttöön sitoutumiseen sekä Facebookin ja arjen yhdistämiseen. Tutkimuksien tulokset puhuivat Facebook-perustaisen oppimisen puolesta. Tuloksissa ilmeni, että mitä enemmän opiskelija käytti Facebookia, sitä todennäköisemmin hän osallistui yhteisöllisiin toimintoihin Facebookin kautta. Merkittävimpiä löydöksiä oli se, että opiskelijat, jotka olivat aktiivisesti Facebookissa, olivat enemmän yhteydessä ohjaajiinsa kuin ne, joiden Facebookin käyttö oli vähäisempää. Positiivinen yhteys oli myös opiskelimen kannalta ”epäsopivan” Facebookin käytön ja kollaboraation välillä. (Lampe ym. 2011, 329–347.)

KOULUN JUHLAT -PRODUKTIO

Koulun juhlat -produktio on luokanopettajaopiskelijoiden kolmesta produktiosta toinen. Ensimmäinen Alkusoitto-produktio sai ensi-iltansa helmikuun lopussa 2015. Kyseinen produktio toteutettiin devising-menetelmällä, ja se lähti liikkeelle opiskelijoiden kirjoitelmista aiheesta *valta*. Siitä työstettiin ohjaajalähtöisesti kolme näytelmää, jotka löysän kehyskertomuksen mukaisesti dramatisoitiin yhteen.

Koulun juhlat -produktion tavoitteena oli suunnitella ja toteuttaa musiikkinäytelmä, ”joka sopii kaikille rodusta, uskonnollisesta, seksuaalisesta ja poliittisesta suuntautumisesta sekä erilaisista diagnooseista huolimatta”, ja sitä esitettiin niin peruskoulun oppilaille kuin opiskelijatovereille. Mukana oli 47 opiskelijaa, kaksi vastaavaa draamaopettajaa ja lisäksi neljä taito- ja taideainekasvatuksen edustajaa. Koulun juhlat -produktioon sisältyi 6 tuntia suurryhmäopetusta, 12 tuntia pienryhmäopetusta ja itsenäistä työtä noin 20 tuntia.

Aloitimme prosessin aloitusluennolla, jolloin esittelimme opiskelijoille produktion tavoitteen, aikataulun ja opiskelijat jakautuivat työryhmiin. Samassa yhteydessä ehdotimme opiskelijoille (N = 47) yhteisöllisen suunnittelun tueksi suljettua Facebook-ryhmää. Opiskelijoista (N = 43) oli olemassa Facebook-profiili ja muilla (N = 4) ei. Niille opiskelijoille, joilla ei ollut Facebook-profiilia, tiedotti tärkeistä asioista joko opiskelijakollega tai se tehtiin sähköpostin välityksellä.

Tässä produktiossa työtävät noudattelivat perinteisen teatterin työtapoja ja työryhmät nimettiin sen mukaisesti. Työryhmiin jakautuminen aloitettiin kyselyllä, jonka mahdollisti Facebook. Työryhmiksi tulivat seuraavat: näyttelemine ja käsikirjoitus (N = 3), ohjaaminen ja tuotanto (N = 3), bändi (N = 5), laulu (N = 5), äänitekniikka (N = 4), koreografia (N = 3), valaistus (N = 4), lavastus ja tarpeisto (N = 8), puvustus (N = 5) ja making of -ryhmä (N = 7). Tavoitteena työryhmien muodostamisessa oli, että opiskelijat saivat toimia kiinnostustaan vastaavissa tehtävissä. Päävastuussa produktiosta olivat tämän artikkelin kirjoittajat. Lisäksi osoitimme jokaiselle ryhmälle tueksi lehtorin tai professorin, joilta työryhmät pystyivät ongelmakohtaisissa kysymyksissä saamaan neuvoa. Puvustus-ryhmä sai suunnittelu- ja toteutusapua käsityöopettajaopiskelijoista, jotka suorittivat omaa teatteripuvustuksen opintojaksoa ja valmistivat tähän produktion puvustuksen oman lehtorinsa johdolla.

Prosessin edetessä työryhmien tehtävänjako tarkentui ja esimerkiksi bändi-ryhmän jäsenet eivät pelkästään soittaneet vaan myös sävelsivät, sanoittivat ja sovittivat näytelmässä esitetyn musiikin. Myös laulajat sovittivat itse omia esityksiään, jotta työnjako bändi- ja lauluryhmän kanssa olisi tasapuolinen. Lavastus ja tarpeisto -ryhmä jakautui myöhemmin niin, että kaksi opiskelijaa otti tehtäväkseen maskeerauksen suunnittelun ja toteutuksen. Ohjaaminen ja tuotanto -työryhmä puolestaan jakautui prosessin edetessä niin, että ohjaajasta tuli myös sivuosan esittäjä näytelmään ja tuotantotiimi jatkoi omaan työskentelyyn kahdestaan. Tuotantotiimin tehtävänä oli kutsua paikalle edustajia taiteellisen jaoston palaverieihin, järjestää katsojat esityksiin, huolehtia tilajärjestelyistä ja auttaa muita ryhmiä tarpeen vaatiessa ja toimia yhteyshenkilöinä kaikkien osapuolten kanssa. Making of -ryhmä dokumentoi koko prosessin ajan eri työryhmien toimintaa haastattelemalla ja valokuvaamalla. Making of -työryhmä valmisti ennen esitystä trailerin, jolla tapahtumaa markkinoitiin eri

Facebook-ryhmissä ja yliopiston tiloissa. Esitysten jälkeen Making of -ryhmä editoi sekä videokoosteen koko prosessista että varsinaisesta esityksestä.

Työryhmiin jakautumisen jälkeen työryhmät etsivät itsenäisesti tietoa ja tutustuivat työtehtäviinsä. Jokaisesta työryhmästä valittiin edustaja taiteelliseen jaostoon, joka kokoontui noin viikoittain ja jossa kävimme läpi kunkin työryhmän työskentelyä itsenäisen suunnittelun aikana. Noin kuukauden itsenäisen suunnittelun jälkeen kokoonnuimme uudelleen, ja tällöin tarkoituksena oli esitellä kunkin työryhmän työskentelysuunnitelmat. Kaikki ryhmät eivät voineet esitellä työskentelysuunnitelmiaan, koska käsikirjoituksen valmistuminen viivästyi, eikä kaikkia musiikkiesityksiä ollut saatu sovitettua ja nauhoitettua niin, että esimerkiksi koreografia-ryhmä olisi voinut päästä suunnittelemaan omaan toimintaansa. Jokainen ryhmä kirjoitti kuitenkin muistiin omat tavoitteensa. Lisäksi jokainen sai asettaa oman henkilökohtaisen tavoitteensa.

Produktioon kuului neljä varsinaista harjoituskertaa, jolloin työryhmien tuotokset tuotiin yhteisharjoituksiin. Ensimmäisellä kerralla pidettiin lukuharjoitukset, jolloin kaikilla opintojakson osallistujilla oli viimeistään kokonaiskuva siitä, millaista näytelmää ollaan valmistamassa. Samalla pohdimme myös lava-asemointia, jotta lavastus- ja koreografiatyöryhmät voisivat suunnitella toimintansa lopulliset muodot näyttämöllä. Toisella suurryhmäopetuskerralla toteutimme ensimmäisen läpimenon näyttämöllä, ja näin valaistus- ja lavastussuunnitelmat voitiin ottaa toteutuksessa huomioon. Lisäksi olivat mukana bändi ja laulajat, jolloin myös tanssijoina toimineet koreografit saivat mahdollisuuden jakaa ideoitaan, ja päätökset niistä pystyttiin tekemään yhdessä. Kolmas ja neljäs suurryhmäopetus pidettiin peräkkäin, jolloin ensin käytiin musiikkiesitykset läpi äänentoistotekniikan kanssa ja tämän jälkeen kohtausharjoituksia viitteellisellä puvustuksella. Tämän jälkeen oli vuorossa ensimmäinen läpimeno. Esityspäivänä oli vielä kenraaliharjoitukset ja niiden jälkeen kaksi esitystä. Koulun juhlat -produktion päätti palautekeskustelu, jossa kerätyt työryhmien palautteet toimivat tähän artikkeliin liittyvän tutkimuksen pääaineistona.

OPPIMISTAITOJEN SAAVUTTAMINEN OPEART-PRODUKTIOSSA

Taiteilijat ovat kautta aikojen tehneet yhteistyötä eri taiteen aloilla ja hyvin lopputuloksin. Kuuluisimpia lienevät Hotelli Kämpin symposiumit, joissa toisensa kohtasivat muun muassa Sibelius, Leino ja Gallen-Kallela. Nykytermein voidaan puhua myös taiteiden välisestä yhteistyöstä. Luovaa yhteisöllistä suunnittelua ovat tutkineet esimerkiksi Mamykina, Candy ja Edmondson (2002). Heidän mukaansa luovan yhteisöllisen suunnittelun perustana on kumppanuus. Residenssitaiteilijat hyötyivät yhteisöllisestä suunnittelusta mutta säilyttivät silti omistusoikeutensa omiin yksilöllisiin saavutuksiinsa. Prosessi kuitenkin vaatii yksilökohtaisesta luovasta prosessista luopumista. (Mamykina ym. 2002, 97.) Tähän artikkeliin liittyvässä draamaprosessissa voidaan puhua myös taiteiden välisestä yhteistyöstä, kun eri ryhmät työstivät omaa teatteriesityksen valmistamiseen liittyvää työtehtäväänsä. Mikään työryhmä ei voinut työskennellä aivan yksin, vaan heidän tuli olla vuorovaikutuksessa ja kommunikoida keskenään, jotta he pääsisivät yhdessä lopputulokseen.

Esitysten jälkeen pyysimme työryhmiä kirjoittamaan ylös muistilistan, jossa he kuvailivat sitä, mitä he olivat suunnitteluprosessin aikana oppineet ja havainneet tai mitä he antaisivat ohjeeksi seuraavalle vastaavalle työryhmälle. Saimme listan kymmeneltä työryhmältä, joista seitsemän työryhmän kaikilta jäseniltä on tutkimuslupa. Teemoittelimme teoriasuuntaisesti työryhmien vastaukset opintojakson yliopiston opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti viiteen luokkaan, joita ovat 1) digitaaliset oppimisympäristöt, 2) suunnittelu- ja johtamistaito, 3) vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot, 4) luovuus, itseilmaisu ja ilmaisukyky ja 5) muut välineet.

Emme varsinaisesti pyytäneet palautetta sosiaalisen median käytöstä suunnitteluprosessin aikana, joten saimme vain kahdelta ryhmältä kommentteja digitaalisten oppimisympäristöjen käytöstä suunnittelun tukena. Molemmat ryhmät kehittivät keksimään omalle työryhmälle yhteisen viestintäkanavan (Facebook tai OneDrive), ja toinen ryhmä muistutti tiedostojen selkeästä nimeämisestä ja niiden jakamisesta työryhmän muille jäsenille.

Selkeästi eniten työryhmät antoivat suunnittelu- ja johtamistaitoon liittyviä ohjeita. Työryhmät kehittivät käyttämään aikaa suunnitteluun ("Tutustukaa kappaleisiin ja esitykseen ajoissa."), tiedostamaan omat voimavarat ja rajoitteet ("Tiedostakaa omat rajallisuutenne ja voimavaranne, tarkoitus ei ole menettää yöunia, vaan nauttia yhdessä tekemisestä!"), ja he myös muistuttivat, että jokaiseen työryhmään olisi hyvä kuulua ainakin yksi henkilö, jolla olisi työryhmän toiminnan sisällöistä jonkinlaisia kokemusta entuudestaan ("Mielellään yhdellä ryhmästä tanssitausta."). He myös kommentoivat, että toimintasuunnitelma ja työnjako ryhmän sisällä säästää aikaa ja alkuhämmennystä ja että aikataulutuksen tulisi olla organisoidumpaa: "Työnjako, kaikilla yhtä paljon töitä ja kaikki tietävät mitä tekevät ja mitä muut tekevät koko produktiossa yleensä.", "Valitkaa johtaja ja vastualueet." Myös vuorovaikutus- ja sosiaalisiin taitoihin kehoitettiin ryhmien palautteissa kiinnittämään huomiota: "Muistakaa vertaistuki, rohkaiskaa ja auttakaa toisianne!", "Neuvotelkaa bändin kanssa.", "Olkaa alusta asti tiiviissä yhteistyössä kaikkien tiimien kanssa, sooloilu ei ole kannattavaa näin suurissa projekteissa!" Useammassa työryhmässä kiinnitettiin huomiota myös asenteeseen, sitoutumiseen, avoimeen mieleen ja huumorin käyttöön: "Muista, että positiivinen asenne kantaa yleensä pidemmälle kuin pessimistinen 'miks mun täytyy' -asenne.", "Kanna vastuusi omasta osuudestasi, näin kunnioitat omia ryhmänjäseniäsi!", "Stressinhallintakykyä kaivataan, kaikkea kun ei millään tunnu voivan muistaa ja kaikesta pitää olla perillä." Avoimen mielen ja asenteen näkyvyys tulee esille ehkä seuraavassa Koulun juhlat -työryhmän kehotuksessa: "Nauti ja ota kaikki irti! Et tiedä, mihin kaikkeen saatat tarvita tulevaisuuden työssäsi OpeArtissa kokemiasi ja tekemiäsi asioita!"

Luovuuteen ja ilmaisukykyyn voitiin teemoitella muutamien ryhmien kehotuksia: "Käyttäkää luovuutta, luokaa uutta.", "Kokeile rohkeasti ja luota korviisi, käy kuuntelemassa." Varsinaisesti itseilmaisuun tässä tutkimusaineistossa viitattiin muutaman ryhmän kohdalla: "Roolien jako ja niihin valmistautuminen, esim. hahmon luonteenpiirteet yms." ja "Nuotintakaa."

Kun teemoittelusta poimitaan teatterin tekemiseen liittyviä tietoja ja taitoja, vain muutamat työryhmät kuvaavat niitä joissain yhteyksissä: "Biisit ajoissa tanssijoille. Tietoisuus roolivaatteista ajoissa.", "Tehkää elokuvakäsikirjoitus ennen kuin aloi-

tatte kuvaamaan materiaalia – tiedätte, mitä keräätte.”, “Vuorosanojen treenaus.”, “Liikkuminen, maneerit, ilmeet lavalla, rooliin pääseminen.”, “Näyttelijöiden, bändin, laulajien, valojen toiminnan ohjaus harjoituksissa. Läpimenojen vetäminen.”

Lisäksi kaksi työryhmää toimintansa luonteen mukaisesti kehotti ottamaan käytettävän välineistön haltuun: “Harjoittele käytössä olevan tekniikan käyttöä mahdollisimman paljon, miksauksen taito kehittyy tekemällä.” ja “Kuvausvälineet valmiiksi. Leikkausohjelma valmiiksi.”

JOHTOPÄÄTÖKSET

Edellä mainitut tutkimustulokset myötäilevät sekä Heikkisen (2005, 30) että Toivasen ym. (2011, 61–67) aiempia tutkimuksia, joiden mukaan draaman tekemiseen kuuluu sosiaalisia taitoja vaativia prosesseja ja vaiheita, joissa tarvitaan esimerkiksi neuvottelutaitoja ja vuorovaikutustaitoja. Koska tämän artikkelin tutkimusaineisto on kirjoitettu työryhmittäin, ei niistä voi suoraan lukea, millaista oppimista suunnitteluprosessin aikana on yksilötasolla tapahtunut, mutta niistä on selkeästi havaittavissa oppimista työryhmätöinnästä. Jatkotutkimuksissa on tarkoituksena syventää nyt saatua tietoa opiskelijoiden yksilöllisellä lomakekyselyllä ja mahdollisesti yksilohaastattelulla ja näin selvittää, mitä opiskelijat oppivat itsestään tällaisen yhteisöllisen draamaprosessin aikana.

Mielenkiintoista on, että mediassa on yhdistetty sosiaalisen median käyttö huonoon akateemiseen menestykseen, vaikkakaan sosiaalisen median käytön ja arvosanojen välillä ei ole löydetty yhteyttä. Aiempi tutkimus osoittaa myös, että opiskelijat mieltävät sosiaalisen median pääasiassa viihdykkeeksi. Siitä huolimatta osa opiskelijoista käyttää Facebookia myös opiskeluvälineenä, mikä voi johtaa uudenlaiseen vuorovaikutukseen luokahuoneessa. (Lampe ym. 2011, 329–347.) Tässä tutkimuksessa ei tarkemmin selviä, kokivatko opiskelijaryhmät Facebookin käytön enemmän viihdykkeenä kuin opiskeluvälineenä. Muille työryhmille antamissaan ohjeissa he eivät viittaa koko OpeArt-produktioon osallistuneille luodun suljetun Facebook-ryhmän toimintaan. He kuitenkin kirjoittavat, että omalle, pienemmälle työryhmälle luotu Facebook-ryhmä on vartenotettava tuki suunnittelutyössä. Jatkossa onkin tarkoituksena tutkia, miten suunnittelu toteutui työryhmittäin yhteisessä Facebook-ryhmässä ja millaista tietoa tässä ryhmässä jaettiin. Näiden pienten osatutkimusten tarkoituksena on niin kehittämistutkimuksen kuin toimintatutkimuksenkin menetelmiä soveltaen edistää sosiaalisen median käyttöä opiskelun ja yhteistyön apuvälineenä erityisesti yhteisöllisten suunnitteluprojektien tukena erilaisissa draamaprojekteissa.

Tämän tutkimuksen pohjalta voimme todeta, että toteutuneet OpeArt-produktiot vastaavat opetussuunnitelman tavoitteita. Näin ollen OpeArt-koulutusohjelma vastaa myös tulevaisuuden haasteisiin kouluttaessaan luovia, laaja-alaisen ilmaisun omaavia, toiminnallisuutta sekä sosiaalisia taitojaan kehittäviä luokanopettajia, jotka hyödyntävät tieto- ja viestintäteknologiaa tutkivassa ja luovassa suunnittelutyössään. Mielestämme tutkimuksen merkitys on siinä, että se vastaa tulevaisuuden opettajan-koulutuksen haasteisiin ohjaamalla opettajaopiskelijoita jo opiskeluaikana hyödyntämään draamakasvatuksen ja taide- ja taitoaineitten integraatiota erilaisissa projek-

teissa. Edelleen se ohjaa soveltamaan projekteissa yhteisöllisen suunnittelun erilaisia muotoja ja käyttämään sosiaalisen median tarjoamia kanavia yhteisöllisen suunnittelun tukena, jotta peruskoulun uuden opetussuunnitelman (POPS 2016) tavoitteet saavutettaisiin parhaalla mahdollisella tavalla.

LÄHTEET

- Bandura, A. 1971. *Social learning theory*. General Learning Press. New York.
- Dillenbourg, P. 1999. What do you mean by collaborative learning? Teoksessa P. Dillenbourg (toim.) *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*, Oxford: Elsevier, 1–19.
- Heikkinen, H. 2004. *Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille*. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. 2005. *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Gummerus.
- Henry, M. 2000. Drama's ways of learning. *Research in Drama Education*, 5(1), 45–62.
- King, N. 1981. *A movement approach to acting*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lampe, C., Donghee, Y., Vitak, J., Ellison, N. B. & Wash, R. 2011. Student use of facebook for organizing collaborative classroom activities. *Computer-Supported Collaborative Learning* 6 (3), 329–347.
- Mamykina, L., Candy, L. & Edmonds, E. 2002. Collaborative creativity. *Communications of the ACM* 45(10), 96–99.
- Morgan, N. & Saxton, J. 1987. *Teaching drama: A mind of many wonders*. Portsmouth, HN: Heinemann.
- Opinto-opas. 2015. UEF. *Opinto-opas 2015–2016*. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta.
- POPS. 2016. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Prendergast, M. & Saxton, J. 2013. *Applied drama. A Facilitators handbook for working in community*. Bristol, UK: Intellect.
- Sawyer, R. K. 2004. Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher* 33 (2), 12–20.
- Slade, P. 1995. *Child Play - its importance for human development*. (Second impression 2001.) United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Toikkanen, T. 2012. Sosiaalinen media ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Teoksessa L. Ilomäki (toim.) *Laatua E-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa*. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print, 25–32.
- Toivanen, T., Komulainen, K. & Ruismäki, H. 2011. Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *International Conference on Education and Educational Psychology*, 12 (2011), 60–69.
- Toivanen, T. & Halkilahti, L. 2014. Investigating pupils' group creativity in drama – Teacher trainees fostering a creative classroom environment. *International Journal of Research in Education Methodology* 5 (3), 757–766.
- Vygotsky, L.S. & Cole, M. 1978. *Mind and society*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

Nygren, H. (tekeillä) Teachers trough drama (väitöskirjan työnimi) Itä-Suomen yliopisto.

Nygren H., Vartiainen, H., Juvonen A. & Pöllänen S. (tekeillä). Student teachers significant learning experiences through drama education. Itä-Suomen yliopisto.

Stenberg, P-R. (tekeillä) Osallistavan draamatoiminnan suunnitteluprosessi (väitöskirjan työnimi). Itä-Suomen yliopisto.

Hanna Nygren, Itä-Suomen yliopisto

Pia-Riitta Stenberg, Itä-Suomen yliopisto

Digitaalisuus draamakasvatuksessa

Pia-Riitta Stenberg

ABSTRAKTI

Esittelen tässä artikkelissa kolme erilaista Savonlinnan opettajankoulutusyksikössä toteutettua draamakasvatuksen opintojaksoa, joiden painopiste oli yhteisöllisissä draamatarinoiden suunnitteluprosesseissa. Digitaalisia oppimisympäristöjä ja tietojä viestintäteknologiaa hyödynnettiin kuvattavien draamatarinoiden suunnittelussa, esityksissä tai varsinaisten esitysten jälkeisissä toiminnoissa. Niissä painotettiin virtuaalista tiedonrakentamista, taidon oppimista draaman suunnittelussa ja taiteen kokemista itse esityksessä tai sen jälkeen. Mukana olevista kolmesta esimerkistä kaksi toteutettiin luokanopettajaopiskelijoiden opinnoissa ja yksi lastentarhanopettajaopiskelijoiden opinnoissa. Draamaopintojen laajuus opintojaksoilla vaihteli useasta opintopisteestä muutamiiin tunteihin. Lyhyen johdannon jälkeen esittelen tässä artikkelissani kaikkien kolmen draamatarinan suunnitteluprosessit ja pohdin niiden yhteydessä digitaalisuutta draamakasvatuksessa. Artikkelini pohjautuu osittain draamakasvatuksen alan väitöskirjaani liittyvään kehittämistutkimukseen. Tämän artikkelin pohjalta voin todeta, että digitaaliset oppimisympäristöt ja välineet soveltuvat hyvin draamakasvatuksen suunnitteluprosesseihin. Ne eivät kuitenkaan poista draamakasvatuksen pedagogiikkaan olennaisesti liittyvän tarinankerronnan, roolissa olemisen, ilmaisullisuuden, heittäytymisen ja improvisoinnin opetuksen tarvetta.

Asiasanat: draamakasvatus, yhteisöllinen suunnittelu, tutkiva oppiminen, opetus-suunnitelma, digitaalisuus, oppimisympäristöt

OPPIMINEN TEATTERIA TEKEMÄLLÄ

Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan kampuksen draamapainotteisissa opintojaksoissa on kuluneiden vuosien aikana erilaisten yhteisöllisten draamaprosessien suunnittelussa hyödynnetty teknologistuvia ja digitaalisia oppimisympäristöjä. Opetussuunnitelmauudistusten myötä tietoisuus draamakasvatuksesta ja siihen liittyvistä suunnittelu- ja oppimisprosesseista on lisääntynyt. Draamakasvatus ei peruskouluissa ole enää pelkästään kevät- tai joulujuhlanäytelmien valmistamista, vaan draamaa integroidaan kaikkiin oppiaineisiin ja ilmiöihin (POPS 2016). Myös opettajankoulutuksessa on otettu tämä haaste vastaan. Yliopisto-opetuksen tehtävänä on vastata yliopiston asettamiin strategisiin haasteisiin, joiden tarkoituksena on kehittää

ja vahvistaa opiskelijoiden valmiuksia toimia tulevaisuuden työelämässä. Esimerkiksi UEFin strategiassa 2015–2020 (UEF 2014) korostetaan oppimista digitalisoituneessa yhteiskunnassa ja vuorovaikutteisissa ympäristöissä. Kyky rakentaa, testata ja kehittää teoriaohjautuvia tietorakenteita on yksi tärkeimmistä toisen vuosituhannen taidoista (Scardamalia, Bransford, Kozma & Quellmalz 2012, 281). Näihin taitotavoitteisiin liittyy se, että Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan kampuksella aloitettiin syksyllä 2014 koko luokanopettajakoulutusta koskeva OpeArt-koulutusohjelma, johon myös tämä artikkeli linkittyy. OpeArt-koulutusohjelmassa vastataan tulevaisuuden haasteisiin kouluttamalla monipuoliset vuorovaikutustaidot omaavia opettajia soveltamalla koulutukseen taide- ja taitoaineita.

Tämän artikkelin esimerkkitapauksissa vastataan uuden opetussuunnitelman (POPS 2016) mukaisiin haasteisiin niin peruskoulu- kuin yliopistotasolla linkittämällä digitaalisuus draama- ja teatteriopetukseen. Ensimmäisessä tapauksessa esittelen Integroivan taide- ja taitoainekasvatuksen sivuaineen opiskelijaryhmän (N = 11) toteuttamaa yhteisöllistä toiminnallisen ja osallistavan draamatarinan, *Linna-projektin*, suunnitteluprosessia, jossa yhteisöllisen suunnittelun tukena käytettiin Facebookiin perustettua suljettua ryhmää. Toisena esimerkkinä esittelen toisen Integroivan taide- ja taitoainekasvatuksen opiskelijaryhmän (N = 4) toteuttamaa *Kullervo tulee!*-videoprojektia, joka toteutettiin yhteistyössä Savonlinnan Oopperajuhlien kanssa. Kolmannessa projektissa esittelen lastentarhaopettajakoulutuksen ensimmäisen vuosikurssin opiskelijaryhmän (N = 24) toteuttamaa satuseikkailua, joka toimi lähtökohtana esikouluikäisten lasten toiminnalle, kun nämä jatkotyöstivät OpenMetsä-hankkeeseen liittyvää *”Metsä saduissa ja leikeissä”* -aihetta omista tieto- ja viestintä-teknologisissa ympäristöissään.

Tutkiva oppiminen (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2000) ja yhteisöllinen suunnittelu (Seitamaa-Hakkarainen, Kangas, Raunio & Hakkarainen 2012) antoivat pedagogisen viitekehyksen toteutetuille draamaprosesseille, ja niiden teoreettisina lähtökohtina toimivat sekä Deweyn (1916/2009, 1934) ajatukset kokemuksellisesta oppimisesta että Bereiterin ja Scardamalian (2003) ajatukset tiedonrakentamisesta. Draamaprosessien sisällöllisen viitekehyksen loivat sekä omat kokemukseni opetustyöstä ja näyttämötyöskentelystä että Neelandsin (1992), Owensin ja Barberin (1998), Heikkisen (2002) ja Baldwinin (2008) ajatukset ja tutkimukset draamaprosessien suunnittelusta ja toteutuksesta.

Neelands (1992) on tutkinut teatterin tekemistä eräänlaisena oppimisprosessina, oppimisena teatteria tekemällä (*active inquiry model*). Hän liittyy tähän prosessiin näytelmätekstien lukemisen, kokemuksen esimerkiksi näyttelijäntyöstä ja erilaisista teatterin tekemisen tyylilajeista sekä sosiaalisten tapahtumien ja keskustelujen kautta tapahtuvan oman persoonallisen kasvun. Tutkimuksessaan hän kuvaa ‘teatteria tekemällä’ oppimista mallilla, jossa lähdetään liikkeelle kokemuksesta. Kun kokemuksen kautta saadaan aihe ja tehtävä rajatuksi, ryhdytään tarkemmin suunnittelemaan toimintaa; tehdään sopimuksia niistä rajoituksista, joita työskentely vaatii, sitoudutaan työnjakoon ja siihen vaikuttaviin rooleihin, määritellään oppimistehtävä ja tavoitteet sekä suunnitellaan toimintamalli. Tämän jälkeen Neelandsin (1992, 71) mallissa tarkennetaan ja syvennetään prosessia ja lopuksi toteutunutta toimintaa reflektoidaan. Heikkisen (2002) katselee draamakasvatuksen vakavaa leikillisyyttä teoreettises-

ta näkökulmasta ja tulkitsee draaman maailmat oppimisalueiksi. Hänen mukaansa draamakasvatuksessa korostuu yhteisöllinen oppiminen ja teatterin avulla tutkittu. Draamaprosesseissa ei korosteta erikseen taidollisia tai tiedollisia, emotionaalisia tai sosiaalisia tavoitteita, vaan kaikki nämä nähdään osatavoitteina. (Heikkinen 2002, 138–141.)

Tässä artikkelissa keskityn edellä mainittujen näkökulmien mukaisesti analysoimaan digitaalvistuvaa draamakasvatusta ja draamatarinoiden suunnitteluprosessia virtuaalisen tiedonrakentamisen, taidon oppimisen ja taiteen kokemusten näkökulmista. Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat kysymykset:

- Miten draamatarinan virtuaalinen tiedonrakentaminen toteutuu Facebook-ryhmässä?
- Millaisia taitoja opitaan tutkivan oppimisen mallin mukaisesti toteutetulla videoprojektilla?
- Miten esikoululaiset kokevat toiminnallisen satuseikkailun?

KOLME ERILAISTA DRAAMAPROSESSIA

Virtuaalinen tiedonrakentaminen ja osallistava draamatarina

Osallistava draamatarina toteutettiin keväällä 2013 Tutkiva oppiminen taide- ja taitoaineissa (12 op) -opintojaksolla. Opintojakson aikana opiskelijat (N = 11) toteuttivat Olavinlinnassa peruskoulun viidesluokkalaisille suunnatun draamaprosessin (*Linna-projekti*), jonka tarkoituksena oli historiaa elävöittämällä osallistaa heidät draamatarinaan. Opintojaksolle osallistuneet opiskelijat toimivat erilaisissa historiallisissa rooleissa ja ohjasivat draamaprosessin kulkua ennalta suunnitellun dramaturgian mukaisesti. Draamaprosessia suunniteltiin eli tietoa rakennettiin paitsi kasvokkain tapaamisissa myös suljetussa Facebook-ryhmässä, Moodle-oppimisympäristössä ja OneDrive-alustalla. Suunnittelu kesti noin kolme kuukautta.

Tiedonrakentamisen (*knowledge building*) käsite on peräisin Bereiterin ja Scardamalian tutkimuksista 1990-luvun taitteelta (Scardamalia ym. 2012, 237). Bereiterin ja Scardamalian (2003, 62) mukaan tiedonrakentamisessa painottuu alusta lähtien ihmettely ja ideoiden kehittäminen. Lisäksi he korostavat, että ratkaisun löytäminen ongelmiin rohkaisee tiedonrakentamiseen enemmän kuin vastausten löytäminen kysymyksiin. Csíkszentmihályi (1999, 315) toteaa, että originellit ideat eivät synny tyhjiössä, vaan ne vaativat olemassa olevia säännönmukaisuuksia, totuuksia, pohjaa ja synergiaa, jotta niitä muuttamalla ja kehittämällä voi synnyttää uusia, luovia ideoita. Tiedonrakentamiselle ja siihen liittyvälle virtuaaliselle tai muulle oppimisympäristölle ovat tyypillisiä todelliset ideat ja autenttiset, kehiteltävissä olevat ongelmat. Tällaiset oppimisympäristöt edustavat monimuotoista systeemiä ja tukevat uusia tuloksia. Ideoiden käsittely ja pohtiminen ovat moniulotteista, sillä on ymmärrettävä myös asiat niiden ympärillä, jotta varsinaista ideaa ja tiedonrakentamista voisi arvioida kriittisesti (Scardamalia 2002, 9–12; Scardamalia ym. 2012, 238.)

Linna-projektin orientointiin käytimme aikaa noin viisi viikkoa. Orientointiin sisältyivät asiantuntijaluennot, jotka käsitelivät draamakasvatusta ja tutkivaa oppimista taide- ja taitoaineissa, sekä tutkivan oppimisen alkuprojektit. Orientoivan suunnit-

telujakson aikana teimme lisäksi vierailun Olavinlinnaan, jonka aikana syvensimme tietoaamme Olavinlinnasta ja tutustuimme tiloihin. Kun olimme saaneet luotua rakenteellisen kontekstin, aloitimme sisällöllisen suunnittelun vaiheen. Scardamalian tutkimusryhmän (2012, 284) mukaan tiedonrakentamiseen liittyvissä oppimisympäristöissä ja kontekstia luodessaan oppilaat lukevat, kirjoittavat, tuottavat erilaisia mediatekstejä ja käyttävät erilaisia tietoja ja taitoja ratkaistessaan ongelmia. He eivät käytä tätä tietoa irrallisina vaan tarkoituksenmukaisina kokonaisuuksina, ilmiöinä, tavoitteenaan kasvattaa laaja-alaista ymmärrystä opetussuunnitelman ja suunnittelun kohteena olevan ilmiön kaikista alueista. Näin toimittiin myös tämän draamaprosessin suunnittelussa.

Sisällöllisen suunnittelun aluksi kirjoitettiin osallistavan draamatarinan kehyskertomus. Siinä otettiin esityspaikan lisäksi huomioon opetussuunnitelma, alueen lähihistoria sekä kohderyhmä eli yleisönä toimivien oppilaiden ikä ja kiinnostuksen kohteet. Suunnittelussa huomioitiin myös mahdollinen vuorovaikutus oppilaiden kanssa ja heidän osallistamisensa draamatarinaan prosessin aikana.

Toinen suunnittelun lähtökohta oli *Opettaja roolissa* -draamatyöskentelytapa (Owens & Barber 1998, 36). Kyseinen työtapa mahdollistaa oppijan pääsyn sisälle draamaan. Työtapa ei edellytä pukeutumista tiettyyn rooliasuun tai äänen käyttämistä jollain tietyllä esitystavalla. Opettaja voi omaksua hetkellisesti osaamattoman oppilaan roolin, olla tarkoituksella tietämätön ja kysellä muilta oppilailta, mitä tehdä (Owens & Barber 1998, 36). Tässä projektissa myös opettajaopiskelijat toimivat rooli-hahmossa, jotta draamallinen kokemus olisi saatu mahdollisimman laajaksi autenttisesti oppimisympäristössä. Rainion (2009, 83) mukaan rooli-hahmon kautta opettaja voi ohjailla tilanteita draaman fiktiossa pysyen. Jos työtapa toimii, se on sekä haastava että nautinnollinen. Baldwin (2008, 30) korostaa, että roolissa ollessaan opettaja voi pohtia vaihtoehtoja, joilla kasvattaa draamaprosessin intensiteettiä. Hän voi antaa osallistujille esimerkiksi ongelmanratkaisutehtäviä. Tällaiset vuorovaikutukselliset draama- ja ongelmanratkaisutehtävät (ks. Boggs, Mickel ja Holton 2007, 836) mahdollistavat osallistujille todellisia ja aitoja oppimistilanteita.

Opettaja roolissa -draamatyöskentelytapaa käyttäessään opettajan tulee kyetä rakentamaan rooli ja pysymään ja toimimaan siinä. Tähän kykyyn vaikuttavat tiedot ja taidot draamallisesta ilmaisusta, dramaturgisista rakenteista ja erillisestä tai osallistavasta dialogista suhteessa toisiin niin kuvitteellisessa kuin reaali-maailmassakin. (Heikkinen 2004, 120.) Saarnivaaran (2003, 17) mukaan roolissa oleminen on kätkeytymistä muokattuun identiteettiin naamioitumisen avulla. Naamioituminen mahdollistaa esityksen, performanssin, ja luo mahdollisuuksia muokata ja leikitellä omalla identiteetillä. Tässä draamaprosessissa opettaja loi itselleen historiaan ja autenttiseen ympäristöön liittyvän rooli-hahmon, jonka kautta hän ohjasi ja osallisti oppilaita toimimaan draaman fiktiivisessä maailmassa.

Nämä lähtökohdat huomioiden kävimme saduttamassa (ks. Karlsson 2014) projektiin ilmoittautuneiden luokkien oppilaita ja näiden tarinoiden eli oppilaiden ennakkokäsitysten mukaan kehitimme kehyskertomusta edelleen heille sopivaksi ja samalla suunnittelimme alustavaa roolijakoa ja toimintapisteitä. Näiden syventävien tietojen pohjalta loimme draamatarinan, jossa peruskoulun oppilaat ovat talonpoikien ja sotilaiden roolissa värähtymässä suorittamaan työ- ja verovelvollisuuttaan ja valmis-telemassa kuningas Kustaa II Aadolfin vierailua Olavinlinnaan vuonna 1622.



Kuva 1. Opiskelijaryhmä vastaanottamassa oppilaita draamaprosessin alussa (Kuva Pia-Riitta Stenberg)

Olavinlinnan autenttisessa oppimisympäristössä oppilaita otti vastaan joukko opiskelijoita (kuva 1), jotka omassa roolihahmossaan talonpoikina toimivat oppaina ja kuljettivat oppilasryhmiä ja kehyskertomusta draamaprosessin ajan. Draamasopimuksen solmimisen jälkeen oppilaat kiersivät kolme eri toimintapistettä, joissa ennalta sovitun dramaturgian mukaisesti vietiin tarinaa eteenpäin. Ensimmäisessä toimintapisteteessä oppilaat suunnittelivat 1600-luvun mukaisen juhlamenyyn kuninkaalle. Heitä opastivat toimintaan historialliseen asuun pukeutuneet roolihahmot: kauppiaan rouva, paronitar ja fatabuurin emäntä. Toisessa toimintapisteteessä haarniskoidut sotilaat opastivat oppilasryhmiä erilaisin taisteluharjoituksin puolustautumaan mahdollista uhkaa vastaan. Taisteluharjoitusten lomassa oppilaille näyttyi Ingel-neito, joka tarun mukaan on haudattu linnan muurien sisään (ks. Rautiainen 2015, 117–119). Kolmannessa toimintapisteteessä, linnan kappelissa, oppilaiden täytyi Isä Hansin johdolla ja annettujen sanojen pohjalta miettiä ylistyssäkeitä kuninkaalle. Lopuksi kaikki oppilaat kokoontuivat kuninkaan edustajan Madeline von Alfthan -nimisen roolihahmon luo esittelemään toimintaansa draamaprosessin aikana. Hyväksytyään oppilaiden suorituksen von Alfthan kirjoitti oppilaille paperin, jossa työ- ja verovelvollisuus ilmoitettiin suoritetuksi. Tämän jälkeen oppilaat saattelivat oppilasryhmät pois linnasta ja draamasopimus purettiin.

Suunnitteluprosessiin liittyvä Facebook-keskustelu analysoitiin pienemmiksi tekstisegmenteiksi sisällönanalyysillä, joka mukaillee Chi'n (1997) kvalitatiivista sisällönanalyysiä. Segmentit luokiteltiin suunnittelujakson, -ajattelun, -prosessin ja suunnittelun kohteiden kategorioihin. Alustavien tulosten mukaan voin todeta, että opiskelijat tuottivat eniten tekstisegmenttejä toiminnallisella jaksolla viiden viimeisen suunnitteluviikon aikana. Digitaalisia oppimisympäristöjä he käyttivät eniten oman ja toisten henkilöiden toiminnan kommentoimiseen, suunnitteluongelmien asettamiseen

ja suunnitteluideoiden esittämiseen. Suunnittelukohteiden keskeisimmiksi elementiksi nousivat draamalliseen työskentelyyn (tarina, roolihahmo ja rekvisiitta) liittyvät sisällöt. Koska tässä draamaprosessissa Opettaja roolissa -työtapa oli keskiössä, nousi roolihahmon luominen draamallisen työskentelyn suunnittelussa voimakkaasti esille. Roolihahmoa luotiin sosiaalisessa mediassa erityisesti pohtimalla sen lähtökohtia ja historiallista ulottuvuutta, nimeä, puvustusta sekä liikkumista, puhutapaa ja toimintaa yleensä draamaprosessin aikana: "Aatelinen tulee ja edustajat kertovat mitä on tapahtunut, puumerkin laittaminen.."; "Olen yrittänyt kehitellä jotakin -tarinimeä, mutta ne tuntuvat typeriltä."; "Naisten vanhakantaiseen pukeutumiseen kuuluneet pitkät mekot ja tunikat väistyivät hiljalleen 1600-luvulla..." (Otteita opiskelijoiden Facebook-päivityksistä.)

Tekeillä olevassa väitöskirjassani paneudun syvemmin kuvaamaan virtuaalista tiedonrakentamista, mutta näiden alustavien tulosten perusteella voin jo todeta, että Facebook-ympäristö tuki draamatarinan yhteisöllistä suunnittelua pienryhmässä ja mahdollisti yksilöllisten ja yhteisöllisten tietorakenteiden tallentamisen ja eri ongelmanratkaisu- ja tiedonkäsittelyprosessien vaiheiden ulkoistamisen avoimella ja toisille näkyväksi saatetulla tavalla (vrt. Hakkarainen ym. 2000, 140–141.) Ulkoistamisen ja luonnostelun kautta opiskelijoiden ideat tulivat näkyviksi ja kehiteltäviksi, ja näin ne mahdollistivat toiminnan yhteisölliset edellytykset (vrt. Seitamaa-Hakkarainen ym. 2012, 58). Näitä yhteisöllisen suunnittelun ja hajautetun kognition fyysisiä työkaluja ja -välineitä tarjoutuu nykymaailmassa oppimisen ja ajattelun tueksi koko ajan lisää. Tämän tutkimuksen tuloksena voin todeta, että digitaaliset oppimisympäristöt sopivat myös draamakasvatuksen suunnitteluprosessien yhteyteen.

Oopperakasvatus ja taidon oppiminen

Opintojakso toteutettiin keväällä 2014 Tutkiva oppiminen taide- ja taitoaineissa -opintojaksolla (12 op), ja siihen osallistui neljä opiskelijaa. Opintojakson aikana opiskelijat toteuttivat *Kullervo tulee!* -trailerin, jonka tavoitteena oli saada nuoria kiinnostumaan oopperasta. Opiskelijat käsikirjoittivat, kuvasit ja editoivat pienoiselokuvan itsenäisesti Kalevalan Kullervo-tarinaa ja Aulis Sallisen Kullervo-oopperaa integroiden. Video julkaistiin Savonlinnan Oopperajuhlien Facebook-sivuilla ja Twitter-sivustolla. Tässä draamaprosessin kuvauksessa keskityn hyödyntämään tutkivan oppimisen pedagogista mallia (Hakkarainen ym. 2000, 202) draaman suunnittelussa, ja pohdin lopuksi opiskelijoiden raporttien pohjalta, mitä ja millaisia taitoja he suunnitteluprosessin aikana oppivat.

Taito tarkoittaa Deweyn (1934, 63) mukaan jonkin tekemistä tai valmistamista. Näihin taitoihin hän liittää niin saven muotoilun kuin soittimien soittamisen ja roolien näyttelemisen näyttämöllä. Tällä taidolla on mahdollisuus tuottaa jotakin näkyvää, kuuluvaa tai koskettavaa. Kun taide- ja taitoaineita lähestytään kognitiivisten teorioiden näkökulmasta, voidaan Räsänen (2009, 349–350) mukaan tarkastella niissä tapahtuvaa oppimista käsitteellisenä (kehollisena, visuaalisena, auditiivisena) ajatteluna ja erilaisten symbolien avulla tapahtuvana ilmaisuna.

Suunnittelu aloitettiin tutkivan oppimisen periaatteita (Hakkarainen ym. 2000) hyödyntäen niin, että opiskelijat etsivät pohjatietoa, loivat kontekstia koko projektille, asettivat suunnittelurajoitteita ja ideoivat toimintaansa pienoiprojektien avulla.

Näiden pienoisprojektien avulla oli tarkoitus kartoittaa myös erilaisten kohderyhmien (osallistujat, opiskelijatoverit ja peruskoulun oppilaat) kiinnostusta ja kokemusta oopperasta. Pienoisprojekteiksi muodostui kolme projektia: 1) ”Voiko oopperaa oppia?” -tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä opiskelijoilla on oopperasta, miten käsitykset ovat syntyneet, miten he kokevat oopperamusiikin kuuntelemisen ja miten he ottaisivat oopperaa mukaan omaan opetukseensa. 2) Videotutkimuksessa, joka tehtiin markkinointi- ja mediatutkimuksen tapaan, selvitettiin, mitkä tekijät saavat opiskelijan katsomaan nettivideota, millainen on hyvä tai kiinnostava video ja millaisen videon opiskelija jakaa Internetin palvelujen välityksellä. 3) Taideterapeuttisessa pienoisprojektissa selvitettiin värisymboliikan, syntyneiden mielikuvien ja esiin nousseiden tunteiden näkökulmista, miten peruskoulun oppilaat ilmaisevat maalauksissaan omia tunteuksiaan klassisen musiikin soidessa taustalla.

Näiden pienoisprojektien jälkeen Kullervo-projektin suunnittelua rajattiin edelleen ja suunnitteluideoita kehitettiin etsimällä lisätietoa oopperasta ja oopperamusiikista ja oopperakasvatukseen liittyvästä yleisötyöstä, yleisökasvatuksesta (ks. Hietanen 2010). Ennen videokäsikirjoituksen aloittamista opiskelijat syvensivät tietojaan tutustumalla sekä Kalevalan tarinaan Kullervosta että Aleksis Kiven Kullervo-näytelmään. Lisäksi heillä oli luettavanaan säveltäjä Aulis Sallisen Kullervo-oopperaansa varten kirjoittama libretto. Teksteihin tutustumisen jälkeen paneuduimme aiheeseen erilaisin draama- ja kirjoittamisharjoituksin. Lisäksi opiskelijat kartoittivat Kullervo-aiheen esiintymistä näyttämötaiteessa (elokuva, teatteri, TV), kuva- ja sarjakuvataiteessa (Akseli Gallen-Kallela ja Gene Kurkijärvi) ja sävel- ja sanataiteessa (Amorphis).

Tämän jälkeen lähdimme kehittämään videokäsikirjoitusta Aaltosen (2002) ohjeiden mukaisesti ideoimalla käsikirjoituksen sisältöä yhteisöllisesti ja sitten laatimalla kohtausluettelon ja kuvakäsikirjoituksen. Tarinassa nousi keskiöön väkivaltaisen nuoren elämä:

”Olipa kerran Kullervo, Kalervon poika. Kullervon edessä oli muuri, ja hän jäi aidan ulkopuolelle. Kullervo oli yksin ja hänen sisällään alkoi kiehua. Kullervo ei voinut muuta kuin lähteä kävelemään, jonnekin. Hän halusi juosta, juosta niin lujaa kuin pääsi. Kullervon eteen tuli matkalla vain ongelmia. Hän kohtasi surua ja menetyksiä. Kullervo ei tiennyt enää pakokeinoja, hänen sisällään leimahti viha. Kullervo tunsu suurta vihaa kaikkea kohtaan, hänen sisällään raivosi tuli. Viimeisenä tekonaan Kullervo julisti sodan ja hän lähti täynnä vihaa ja raivoa kohti viimeistä taisteluaan. Lopuksi tuli tuhoa kaiken, jäljellä jää vain hiljaisuus ja tuhkaa.” (Ote opiskelijoiden loppuraportista.)

Suunnittelun edetessä päädyimme ratkaisuun, että kuvattu materiaali tulisi olemaan äänetöntä. Vuorosanat tekstitimme videoon editointivaiheessa, ja ne ovat peräisin joko Aulis Sallisen libretosta tai Kalevasta. Saimme Oopperajuhlien kautta julkaisu-oikeudet Sallisen Kullervo-oopperan levytykseen (Sallinen 2014) ja päädyimme käyttämään vain oopperan orkesteriosuuksia, jolloin katsoja voisi paremmin keskittyä kuvaan ja tekstiin. Vasta editointivaiheessa liitimme muutamia videon kohtauksiin soolo- ja kuoro-osuuksia. Kuvauspaikkoja, kuvausaikoja ja kuvakulmia mietimme samanaikaisesti jo käsikirjoituksen kehittäelyvaiheessa. Koska opintojaksolle osal-

listui vain neljä opiskelijaa, rajoittui näyttelijöiden määrä videolla vain yhteen päähenkilöön ja yhteen sivuhenkilöön (kuva 2). Kaikki toiminta tehtiin nollabudjetilla. Kuvaukset suoritimme pääosin Ipadeilla ja editoimme videon Imovie-ohjelmalla.



Kuva 2. Kullervo tulee! -videon loppukohtauskuva (Kuvakaappaus videolta osoitteesta <https://youtu.be/eZLtd070xkM>)

Opiskelijat kirjoittavat opintojakson loppuraportissaan, että tutkivan oppimisen malli soveltuu kaikkien oppiaineiden opetukseen, ja myös siis ooppera- ja draamakasvatukseen. Henkilökohtainen kokemus jo opiskeluvaiheessa mahdollistaa lisäksi paremman tuen toteuttaa vastaavanlaisia projekteja tulevassa opettajantyössä. Opiskelijat kokivat, että he tämän draamatarinan suunnitteluprosessin aikana oppivat taide- ja taitoaineiden integraatiota ja erityisesti elokuvakäsikirjoittamiseen ja editointiin liittyviä taitoja. Lisäksi heidän tietonsa laajaan projektityöhön osallistumisen ja tämänkaltaisen fasilitoinnin myötä karttuivat myös niin oopperasta kuin videoiden ja videoinnin käyttämisestä opetustyössä. Kullervo-projektin aineistosta on valmistunut pro gradu -tutkielma, jossa keskitytään kuvaamaan tutkivan oppimisen menetelmän soveltuvuutta oopperakasvatuksessa (Tolvanen 2015) ja josta voi lukea tarkemmin tämän projektin kulun.

Esikoululaiset satuseikkailun kokijoina

Syksyllä 2015 toteutimme Lastentarhanopettajakoulutuksen Kirjallisuuskasvatuksen (5 op) ammatillisissa opinnoissa satuseikkailun, joka pohjautui Anni Swanin satuun *Vuorenpaikko ja paimentyttö*. Tässä projektissa tutkimme metsä- ja luontoaiheista satua, ja tavoitteenamme oli antaa virikkeitä esikouluikäisille lapsille heidän omaan draamatoimintaansa esimerkiksi hyödyntämällä tieto- ja viestintätekniikan tarjoamia mahdollisuuksia. Vuorenpaikko ja paimentyttö -satu valikoitui satuseikkailun pohjatekstiksi osittain sen tuntemattomuuden mutta myös metsä-aiheen vuoksi. Toteutimme ensimmäisen vuosikurssin lastentarhaopettajaopiskelijan (N = 24) kanssa satuseikkailun 20 lapsen esikouluryhmässä, joka oli mukana OpenMetsä-hankkeessa.

Vakava leikkisyys (Heikkinen 2002, 2004) on liitetty jo pitkään draamakasvatukseen, ja varhaiskasvatuksen puolella käsite leikkipedagogiikka on taustoittamassa draamakasvatuksen moninaisia muotoja päiväkodeissa toteutetuissa draamaprosesseissa. Leikkipedagogiikan ytimen muodostavat Hakkaraisen ja Bredikytten (2013) mukaan lasten ja aikuisten yhteinen toiminta ja leikki, ja se edellyttää aikuisten aktiivista osallistumista kuviteltujen tilanteiden luomiseen. Esimerkiksi juonellisessa roolileikissä juonellisen (narratiivisen) kyvykkyyden käsite kokoaa yhteen sekä tarinoiden ymmärtämisen että tarinan sommittelun näkökulmat. Tällaiset juonelliset leikkimaailmat ja satuseikkailut mielikuvitusympäristöineen voivat luoda sellaisen tunneilmaston, jossa kokonaisvaltaisen ja henkilökohtaisen oppimistehtävän omaksuminen on mahdollista. Lisäksi kehittyneessä mielikuvitusleikissä syntyy yhteinen leikin subjekti, jossa kaikki leikin osallistujat ovat mukana. Tällöin yhteisen leikin kokonaisuus on laajempi kuin yksilöllisten lasten leikkien summa. (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 43–47.)

Opintojaksolla tutustuimme aluksi satuun kirjallisuuden lajina, ja opiskelijat analysoivat satujen erilaisia tarinallisia rakenteita. Myös draamakasvatuksen erilaiset lähestymis- ja työtavat tulivat opiskelijoille tutuiksi. Kiinnitimme huomioita teatterinukeilla näyttelemiseen ja niiden pedagogiseen käyttöön sekä roolihahmon luomiseen. Opintojaksolla huomioitiin myös digitaalinen tarinankerronta ja erilaiset animoidut digitaaliset nuket ja niiden käyttö erityisesti varhaiskasvatuksen näkökulmasta.

Tämän jälkeen otimme opiskelijoiden kanssa tekstin haltuun ja ryhdyimme suunnittelemaan, millaisia elementtejä ja kohtauksia sadusta voisi toteuttaa ja mikä nousisi sadun kantavaksi teemaksi. Opiskelijaryhmä analysoi tekstiä, jakoi tekstin kohtauksiin ja nosti sadusta esille suhteen luontoon. Tämän jälkeen pohdimme mahdollisia tarinaan liittyviä toiminnallisia pisteitä ja etsimme kunkin opiskelijan vahvuuksia toteuttaa opintojaksoon liittyviä ilmaisullisen kyvykkyyden ja heittäytymistaidon tavoitteita. Opiskelijaryhmässä päädyttiin kasvokkain kohtaamisissa rakenteeseen jossa ensin esitettiin esikoululaisille näytelmä satuseikkailun virittämiseksi ja sitten siirryttiin kolmeen eri toimintapisteeseen, joissa ratkaistiin paimentytön pelastusoperaatioon liittyvää ongelmaa. Lopuksi kaikki esikoululaiset kokoontuivat yhteen ja paimentyttö pelastettiin toimintapisteissä tehtyjen taikasauvojen ja opetellun taikaloitsun avulla. Loppuraportissaan opiskelijat kirjoittivat, että suunnittelua tapahtui sekä WhatsApp-ryhmässä että Office 365 -alustan kautta.

Satuseikkailu rakentui niin, että kaikki lapset tulivat yhteiseen tilaan seuraamaan näytelmää, joka oli dramatisoitu aivan sadun alusta. Näytelmä päättyi kohtaukseen, jossa lapsia pyydettiin pelastamaan paimentyttö vuorenpeikon luolasta. Jotta paimentyttö voitaisiin pelastaa, lapset jaettiin kolmeen ryhmään, joissa kussakin oman päiväkodin henkilökunnan turvallisesti saattamana ja tarinaan liittyvän sisilisko-oppaan avulla lähdettiin kiertämään toimintapisteitä, joissa ratkaistiin toiminta toiminnalta tätä annettua tehtävää. Yhdessä pisteessä lapset kohtasivat peikon, joka yritti ottaa lapsia kiinni. Tämän toiminnan tavoitteena oli tehdä tarina lapsille eläväksi liikunnan ja leikin kautta.

Toisessa pisteessä lapset astuivat pimeään peikkoluolaan, jonka visualisoinnissa oli käytetty tummia kankaita ja hämärää valaistusta. He käyttivät taskulamppuja etsiessään sadun tarinan mukaisia hohtokiviä, "heijastimia", joiden avulla paimentyttö

osaisi pois vuorenpeikon luolasta. Lisäksi he saivat tunnustella piilolaatikoista erilaisia pintoja ja metsään liittyviä asioita (käpyjä, oksia, kiviä). Näiden toimintojen tavoitteena oli elävöittää tarinaa eri aistien avulla ja tarjota lapsille kokemusta pimeässä olemisesta turvallisesti. Kolmannessa toimintapisteessä metsän sieniksi naamioituneet hahmot opastivat lapsia tekemään taikasauvat, joiden avulla – alkuperäisen sadunkin mukaan – paimentyttö pelastautuu luolasta. Tavoitteena oli innostaa lapsia ja elävöittää tarinaa askartelun ja käden taitojen avulla. Kullakin pisteellä opeteltiin myös taikaloitsua, -lorua ja -laulua, joiden avulla käytettävään taikasauvaan saatiin voimaa. Lopuksi kokoonnuttiin yhteen, laulettiin taikasauvaa ojentaen taikalaulu, ja paimentyttö pelastui lasten yhteisöllisen voiman avulla pois vuorenpeikon luolasta (kuva 3).



Kuva 3. Sisilisko tulee pelastamaan paimentyttöä vuorenpeikon kynsistä (Kuva Pia-Riitta Stenberg)

Satuseikkailun tueksi käytimme teatterin tehokeinoja: roolityöskentelyä, puvustusta, maskeerausta ja viitteellistä lavastusta sekä erilaisten ääni- ja valomaisemien luomista. Satuseikkailun dokumentoi päiväkodin henkilökunta, koska näin varmistuimme alaikäisten lasten kuvaus- ja julkaisuluvista.

Pienoisnäytelmät tehdään päiväkodeissa ja kouluissa useimmiten nollabudjetilla. Näin oli laita tässäkin projektissa. Koska tekijänoikeudet ovat rajatut, opiskelijat ottivat itse valokuvia, joita käytettiin taustakuvina näytelmän aikana. Taustakuvat heijastettiin tablet-tietokoneiden AirPlay-tekniikan ja dataprojektorin avulla suurelle valkokankaalle ja taustamusiikki välitettiin esityksen aikana puhelimeen ladattujen tiedostojen avulla suoraan yleisölle. Taustamusiikin tekijänoikeuksia ei huomattu tarkistaa musiikkia valittaessa, joten näytelmästä ei voida julkaista videokuvaa. Jatkossa tekijänoikeuksiin pitääkin kiinnittää jo koulutusvaiheessa vielä enemmän huomiota, sillä uuden esiopetus suunnitelman mukaan toiminnan dokumentointi on osa opettajan jatkuvaa seurantaa (EsiOPS 2016, 29).

Deweyn (1916/2009, 241; 1933, 3–9) mukaan ihminen oppii pohtimalla kokemukseen, ottamalla vakavasti omien kokemustensa sisällön ja suhtautumalla samalla niihin kriittisesti. Pohtivan ihmisen on tiedostettava, että hänen on työstettävä kokemuksiaan älyllisesti, jotta hänen toimintansa ja kokemisensa kehittyvät parhaalla mahdollisella tavalla. Pohdinnan avulla ihminen tulee tietoisemmaksi toimintansa seurauksista ja samalla myös ympäristönsä olosuhteista. Tällöin ihminen voi muuttaa toimintansa hallitukseksi asioiden tutkimiseksi ja saavuttaa luotettavaa tietoa kokemuksensa kohteista. (Ks. myös Alhanen 2013, 126–127.) Opiskelijat pohtivat loppuraportteissaan oppimiskokemuksiaan esikoululaisille pidetystä satuseikkailusta ja niistä voin lukea, että vaikka roolissa oleminen pelotti alkuun, tämän kokemuksen jälkeen se tuntui opiskelijoista mukavalta eikä kovin haastavalta. Leikkimaailmaan eläytymistä auttoivat erilaiset rooliasut ja palautteen perusteella lapset pitivät opiskelijoiden roolipuvuista. Tämä kokemus vahvisti edelleen opiskelijoiden kykyä rakentaa vuorovaikutuksellinen satuseikkailu, jossa tarinan elävöittämisen avulla vahvistetaan lapsen tunneilmaisua ja henkilökohtaisia oppimistehtäviä (vrt. Hakkarainen & Bredikyte 2013, 43–47). Loppuraportteissa opiskelijat pohtivat lisäksi sitä, että satuseikkailun avulla lapsiin saatiin liikettä, ja lapset eläytyivät sadun toimintaan ja ottivat paimentytön pelastusoperaation tosissaan ja voittivat pelkonsa taikasauvojen avulla. Tämä rohkaisee opiskelijoita jatkossa yhdistämään tarinankerrontaan draamaa, liikuntaa ja leikkiä.

Dewey (1916/2009, 265–267) esittää, että koulun on oppimis- ja kasvatustehtävässään yksinkertaistettava ja selkiytettävä oppilaiden elinympäristön ilmiötä. Opiskelun tulisi lähteä liikkeelle niistä ilmiöistä, jotka oppilaat kohtaavat arkielämässään koulun ulkopuolella. Lisäksi koulun tehtävänä on tasapainottaa ja laajentaa oppilaiden ympäristöstään saamiaan vaikutuksia erityisesti sosiaalisen ympäristön osalta. Taiteen tekeminen ja kokeminen lähtee liikkeelle yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen ilmaantuvasta uudesta ylläkkeestä. (ks. myös Alhanen 2013, 139–140.) Tällainen yltyminen, joksi Dewey (1934) tätä kutsuu, kytkeytyy taiteilijan tapaan havainnoida maailmaa herkkävireisesti ja yksilöllisesti. Yltyminen seurauksena taiteilija muokkaa aiempien kokemusten joukosta aineksia, joista lopulta syntyy taideteos. Taideteos aiheuttaa myös sen kokijassa yltymistä. (Alhanen 2013, 188.) Mielestäni juonellinen satuseikkailu on tästä erinomainen esimerkki.

Esiopetusryhmän lastentarhanopettaja pyysi lapsilta palautetta esityksen jälkeen ja lapset arvioivat toimintaa esimerkiksi pohtimalla, mikä oli ollut mukavaa ja mikä oli ollut pelottavaa. Suurin osa lapsista muisti vuorenpeikon ja tämän hippa-leikin, jossa sai turvallisessa ilmapiirissä juosta karkuun jotain pelottavaa. Lapset pitivät myös hohkakivien etsimisestä ja siitä, että saivat hohkakivet eli heijastimet kotiinsa. Itse tehdyt taikasauvat olivat iso juttu monelle lapselle, ja he yhdistivätkin niitä muiden kirjallisuuden hahmojen taikasauvoihin ja siirsivät kokemaansa omiin leikkeihinsä: ”Kotona tein oman näytelmän ja toisen taikasauvan, sitten leikin.”, ”Siskon kanssa leikittiin, toisella oli taikasauva ja toisella Ninja-miekka. Oltiin hyvis ja pahis. Miulla oli miekka. Ja sitten vielä kiikarit. Taikasauvalla taiottiin lumottuja. Miekka hävisi taikasauvalle. ”Lapset olivat kokeneet toiminnan aktivoivaksi, sillä eräät lapset olivat lastentarhanopettajan mukaan todenneet: ”Kyllä myö voitaisiin uudestaan vielä tuota satua esittää...oli se kivaa!”

Lapset olivat tutustuneet etukäteen satuseikkailun satuun ja ennen satuseikkailua lastentarhanopettaja selvitti heille, mistä oli kysymys. Opiskelijoiden toiminnan jälkeen lapset antoivat palautetta omalle lastentarhanopettajalleen ja totesivat, että satu oli erilainen näyteltynä kuin luettuna. He heittäytyivät satuseikkailun jälkeen sadun ninja-maailmoihin ja kokivat, ettei satua voisi lukea heti uudelleen, koska se oli niin pelottava. Jatkotyöskentelynä lapset työstivät itse dokumentoiduista kuvista elokuvan ja kertoivat siinä kokemuksiaan satuseikkailusta. Tavoitteena oli, että lapset opettelisivat kuvasta kertomista ja loogista kerrontaa opiskelijoiden esittämän satuseikkailun innostamina. Lisäksi he tekivät animaatioita ja elokuvia erilaisten kuva-sarjatekniikoiden avulla ja miettivät satuseikkailunsa videoimista.

Tämän satuseikkailun perusteella voin todeta, että se tuotti esikoululaisille lapsille sellaisia taiteellisia elämyksiä ja kokemuksia, että he pystyivät siirtämään ne omiin toimintoihinsa ja leikkeihinsä. Leikeissään he hyödynsivät tarinankerrontaa, heittäytymistä ja luovuutta ja sovelsivat digitaalisia oppimisympäristöjä. Näin lapset, satuseikkailun kokijat, olivat Deweyn (1934) sanojen mukaan pohtineet kokemaansa ja yltyneet taiteen kokemisen vuorovaikutuksellisuudesta (vrt. Alhanen 2013, 126–130).

DIGITAALISET OPPIMISYMPÄRISTÖT DRAAMAPROSESSISSA

Teknologisen kehittymisen myötä sosiaalisen median rakenteelliset ulottuvuudet kuten blogit, vlogit, wikit ja muut visuaaliset ja sanalliset muodot mahdollistavat kaikilta-kaikille-median (*many-to-many media*) välittämisen. Mediaa ei nähdä pelkästään sisällöllisenä tiedon välittäjänä vaan media toimii myös tiedonrakentamisen välineenä. Sosiaalinen media on luonteeltaan psykologinen ja sosiaalinen. Tätä kuvaa se, että ihmiset voivat linkittyä toistensa kanssa ja että erilaiset yhteisöt voivat jakaa tietoja keskenään. Tällaisilla sosiaalisilla verkostoilla mahdollistetaan myös toimintojen laajempi, nopeampi ja halvempi koordinointi, ja niinpä osallistavalla medialla on myös taloudellista merkitystä. (Rheingold 2013, 218.) Tähän artikkeliin liittyvien draamaprosessien kuvausten perusteella ja niihin liittyvien tutkimusten perusteella voin todeta, että osallistavan median hyödyntäminen draamaprosessien suunnittelussa on mahdollista ja että se takaa kaikilta-kaikille-tiedon välittämisen ja virtuaalisen tiedonrakentamisen. Facebook-ryhmä mahdollistaa paitsi sen, että projektia suunnitellaan vastavuoroisesti, myös sen, että visuaalisia ideoita ja tietorakenteita esitetään ja jaetaan suunnittelun kaikissa vaiheissa. Näin toimintaa voidaan ideoida, kommentoida ja arvioida koko prosessin ajan. Erilaisten draamaprosessien suunnittelu on tämän tutkimuksen perusteella mahdollista toteuttaa tutkivan oppimisen pedagogisen mallin mukaisesti, jolloin opettajakoulutettavat oppivat sisällöllisten taitojen lisäksi myös projektin suunnittelu- ja ohjaamistaitoja. Lisäksi osallistava media tarjoaa taiteellisen elämyksen jälkikäsitteilyyn erilaisia digitaalisia mahdollisuuksia myös varhaiskasvatuksessa.

Tämä artikkeli liittyy laajempaan valmistella olevaan yhteisöllisten ja digitaalisten draamatarinoiden suunnitteluprosessien kehittämistutkimukseeni, jolla on tavoitteena Edelsonia (2002) mukailten luoda uutta tutkimustietoa opetuksesta, opiskelusta ja oppimisesta ja kehittää sellaisia uusia ratkaisuja, jotka edistävät oppimista

tai motivoitumista ja joita opettajat voivat käyttää omassa opetuksessaan (ks. Juuti & Lavonen 2013). Kehittämistutkijoiden tulee luoda yhteyksiä teoreettisten väitteiden ja paikallisen kontekstin ja autenttisen ympäristön välille (Barab & Squire 2004, 8). Pysin omassa tutkimuksissani edelleen kehittämään pedagogista mallia draamakasvatuksen, tutkivan oppimisen ja yhteisöllisen suunnittelun käytäntöjä ja teorioita yhdistämällä. Sosiaalisen median yhteisöllinen luonne luo Carrollin ja Cameronin (2009, 296) mukaan uusia vaihtoehtoja draaman rakenteiden kehittämiseen. Digitaalisuutta hyödyntämällä draamakasvatustajilla on mahdollisuus inhimillistää teknologistuvia ja digitaalisia oppimisympäristöjä näyttämällä, että tärkein ihmisten välinen ”käyttöliittymä” on vuorovaikutus. (Carroll, Anderson & Cameron 2006, 167.) Digitaalistuvassa draamakasvatuksessa tulevaisuuden opettajalta vaaditaan edelleen tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen lisäksi tarinankerronnan, roolissa olemisen, ilmaisullisuuden, heittäytymisen ja improvisoinnin taitoja.

LÄHTEET

- Aaltonen, J. 2002. Käsikirjoittajan työkalut. Audiovisuaalisen käsikirjoituksen tekijän opas. Helsinki: SKS.
- Alhanen, K. 2013. John Deweyn kokemusfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Baldwin, P. 2008. The primary drama handbook. London: SAGE.
- Barab, S. & Squire, K. 2004. Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences* 13 (1), 1–14.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 2003. Learning to work creatively with knowledge. Teoksessa E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle & J. van Merriënboer (toim.) *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions*. *Advances in learning and instruction series*. Oxford, UK: Elsevier Science, 55–68.
- Boggs, J. G., Mickel, A. E. & Holton, B. C. 2007. Experiential learning through interactive drama: An alternative to student role plays. *Journal of Management Education* 39 (6), 832–858.
- Carroll, J., Anderson, M. & Cameron, D. 2006. *Real players? Drama, technology and education*. Staffordshire: Trentham Books.
- Carroll, J. & Cameron, D. 2009. Drama, digital pre-text and social media. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 14 (2), 295–312.
- Chi, M. T. H. 1997. Quantifying qualitative analyses of verbal data: A practical guide. *The Journal of the Learning Sciences* 6 (3), 271–313.
- Csikszentmihályi, M. 1999. (repr. 2004) Implications of a systems perspective for the study of creativity. Teoksessa R. J. Sternberg (toim.) *Handbook of creativity*. New York, NY: Cambridge University Press, 313–335.
- Dewey, J. 1916/2009. *Democracy and education. An Introduction of the philosophy of education*. Auckland: The Floating Press.
- Dewey, J. 1933. *How we think*. Lexington, Massachusetts: D.C. Heath and Company.
- Dewey, J. 1934. *Taide kokemuksena*. Suom. A. Immonen & J.S. Tuusvuori 2010. Tampere: niin&näin.
- Edelson, D. C. 2002. Design Research: What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning Sciences* 11 (1), 105–121.
- EsiOPS. 2016. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.

- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. 2013. Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet. Majavesi: Kogni.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisaueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 201. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. Vantaa: Kansanvalistus-seura.
- Hietanen, S. 2010. Kasvatuksesta yhteistyöhön. Suomen Kansallisoopperan yleisötyöstä 1992–2008. Helsinki: Loisto-kulttuuripalvelut.
- Juuti, K. & Lavonen, J. 2013. Design-tutkimukseen osallistuvien opettajien rooli tutkimuksen eri vaiheissa. Teoksessa J. Pernaa (toim.) Kehittämistutkimus opetusallalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–67.
- Karlsson, L. 2014. Sadutus – Avain osallisuuden toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Neelands, J. 1992. Structuring drama work. A handbook of available forms in theatre and drama. Cambridge: Cambridge University Press.
- Owens, A. & Barber, K. 1998. Draama toimii. Helsinki: JB-Kustannus.
- POPS. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
- Rainio, E. 2009. Prosessidraama ja tutkiva teatterityö. Helsinki: Sivistyliitto Kansalaisfoorumi.
- Rautiainen, M. 2015. Neidon kyynel ja muita tarinoita Olavinlinnasta. Helsinki: Kustannus Aarni.
- Rheingold, H. 2013. Participative pedagogy for a literacy of literacies. Teoksessa A. Delwiche & J. Jacobs Henderson (toim.) The participatory cultures handbook. New York: Routledge, 215–219.
- Räsänen, M. 2009. Taide, taitaminen ja tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini-Ikonen (toim.) Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009. Tampere: Tampereen opettajankoulutuksen julkaisusarja A31, 339–354.
- Saarnivaara, M. 2003. Kohtaamisia maastossa – lähtökohtien teoreettinen paikantaminen. Teoksessa J. Varto, M. Saarnivaara & H. Tervahattu (toim.) Kohtaamisia taiteen ja tutkimuksen maastoissa. Artefakta 13. Hamina: Akatiimi, 12–23.
- Scardamalia, M. 2002. Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. Teoksessa B. Smith (toim.) Liberal education in a knowledge society. Chicago: Open Court, 67–98.
- Scardamalia, M., Bransford, J., Kozma, B. & Quellmalz, E. 2012. New assessments and environments for knowledge building. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (toim.) Assessment and teaching of 21st century skills. New York: Springer, 231–300.
- Seitamaa-Hakkarainen, P., Kangas, K., Raunio, A-M. & Hakkarainen, K. 2012. Collaborative design practices in technology mediated learning. Design and Technology Education: An International Journal 17 (1), 54–65.
- Tolvanen, M. 2015. Minäkö pitäisin oopperasta? Tutkivan oppimisen opetusmenetelmä oopperakasvatuksessa. Pro gradu –tutkielma. Musiikkikasvatus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- UEF. 2014. Tieteidenvälisiä ratkaisuja - Itä-Suomen yliopiston strategia 2015–2020.

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

Stenberg, P-R. (tekeillä). Osallistavan draamatarinan suunnitteluprosessi (väitöskijan työnimi).
Itä-Suomen yliopisto.

ÄÄNITTEET

Sallinen, A. 2014. Kullervo – Opera in two acts. Savonlinnan Oopperajuhlat. ODE 1258-2T.

Pia-Riitta Stenberg, Itä-Suomen yliopisto

Osa 3

Opettajaksi opiskelevat ja musiikki – oppiaine ja soitto- tunteja

Pystynkö tähän? – tulevan opettajan odotukset musiikin opetusta kohtaan

Minna Mäkinen ja Antti Juvonen

ABSTRAKTI

Käsillä olevan tutkimuksen aiheena ovat asenteet musiikin opetusta kohtaan - pelot, toiveet ja odotukset musiikin opetuksessa. Tutkimuksen perusjoukon muodostavat luokanopettajaopiskelijat Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampukselta. Tarkoituksena on selvittää kuinka opettajaopiskelijoiden pelot, toiveet sekä käsitys omasta musikaalisuudesta vaikuttavat asenteeseen musiikin opettamista kohtaan. Tutkimusotteemme on laadullinen, ja tutkimusaineisto koostuu 82 opiskelijan keväällä 2015 täyttämästä lomakkeesta. Lomakkeet koostuivat taustakysymyksistä ja narratiivikirjoitelmista. Musiikinharrastajia vastaajista oli 40 ja musiikkia harrastamattomia 42. Joukko oli naisvoittoinen: 7 miestä ja 64 naista, kun taas osa vastaajista ei ilmoittanut sukupuoltaan. Analyysissa vastauksista hahmottui neljä asenteeseen pohjaavaa ryhmää musiikinopetukseen suhtautumisessa: 1) innokkaat, 2) toiveikkaat, mutta varaukselliset, 3) epäilevät ja pelokkaat, 4) muut. Musiikin opettaminen herättää jonkin verran pelkoa ja ahdistusta, mutta tulokset osoittavat myös opiskelijoiden ymmärtävän, että musiikkia voi opettaa onnistuneesti huolimatta omien taitojen puutteellisuudesta. Lisäksi lähes kaikki vastaajat ilmaisivat halunsa kehittyä musiikkitaidoissaan.

Avainsanat: arvot, asenteet, musiikillinen minäkuva, opettajaidentiteetti

TEOREETTINEN KEHYS

Taustaa

Vuoden 2015 loppuun voimassa olleen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, Opetushallitus 2010) oppilaan tulee tutustua musiikkiin hyvin monipuolisesti. Alakoulunsa päättäneen oppilaan odotetaan tutustuneen johonkin melodiasoittimeen, soitusoittimeen sekä useisiin rytmi- ja lyömäsoittimiin. Hänen olisi osattava lauluja ulkoa, tunnettava musiikin historiaa ja musiikkia muualta maailmasta. Oppilaan tulisi kyetä jonkin verran improvisoimaan joillakin soittimilla ja tunnistamaan musiikin merkintöjä. Myös kykyä kulut-

taa musiikkia eettisesti ja ekologisesti kestävän tulevaisuuden hengessä painotetaan. Opetussuunnitelmassa toivotaan myös elinikäisen harrastuksen heräämistä.

Jos opettajan omat musiikilliset taidot ja tiedot ovat heikot ja asenne musiikin opettamista kohtaan pelokas, on edellä kuvattuja tavoitteita hankala saavuttaa. Vaikka esimerkiksi säestämistä voi nykyteknologian avulla helpottaa, on vaikkapa kanteleen opettaminen pelkästään cd-levyjen, tietokoneen tai tablettitietokoneen avulla mahdotonta.

Luokanopettajan koulutuksen Joensuun kampuksen perusharjoittelun opetussuunnitelma uusittiin syksyllä 2014. Muutoksella pyrittiin vastaamaan vuoden 2016 uusiin Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin (2014), ja tulevaisuuden opettajiin kohdistuviin vaatimuksiin. Tavoitteissa korostui vahvasti digitaalisten oppimisympäristöjen ja TVT:n käyttö. Opetussuunnitelma korostaa yhteistoiminnallisuutta, yhteisopettajuutta ja kykyä pohtia sitä, miten opiskelijan oma ja vertaisten toiminta oppitunneilla onnistuu. Tuntisuunnitelmia ja jaksosuunnitelmia oletetaan jo tehtävän itsenäisesti. Koulun ulkopuoliseen toimintaan tutustumista pidetään suunnitelmassa niin tärkeänä, että sen määrä nostettiin aluksi 10 tuntiin. Myöhemmin tuntimäärä kuitenkin laskettiin opiskelijoiden pyynnöstä 6 tuntiin. Aikaisemmassa suunnitelmassa tarkoitukseen oli varattu 3 tuntia.

Myös koulutuksen taito- ja taideaineiden opetussuunnitelmat uudistuivat keväällä 2015. Uudistus koskee niitä opiskelijoita, jotka aloittivat koulutuksen syksyllä 2015. Käsillä olevassa tutkimuksessa mukana olleille opiskelijoille jokaista taito- ja taideainetta opetettiin kuitenkin vielä erikseen, joten emme avaa uutta opetussuunnitelmaa tässä yhteydessä syvemmin.

Tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla oli musiikissa opintoja 6 opintopistettä. Ne sisälsivät 16 tuntia pianonsoittoa, kitaransoittoa ryhmäopetuksena 16 tuntia ja koulusoittinten soittoa 16 tuntia kurssilla, joka oli vaihtoehtoinen pianon ja kitaran kanssa. Koulusoittimia soitettiin myös ryhmätunneilla, joilla opiskeltiin musiikin didaktiikkaa ja pedagogiikkaa. Lisäksi koulutukseen sisältyi kuuntelukasvatusta, äänenkäytön valmiuksien harjoittamista, koulukuoron ohjaamista, teknologian alkeiden opiskelua, musiikin teoriaa ja historiaa sekä bändisoittimien harjoittelua lähtökohtana luokkapedagogiikka. Kukin kurssi oli yhden opintopisteen laajuinen ja sisälsi 16 tuntia yksilöopetusta. Kurkseista pakollisia olivat yksi Musisointi-kurkseista (piano, kitara tai koulusoittimet), Musiikkipedagogiikan perusteet sekä Minä ja musiikki -kurssi. Lisäksi opiskelija valitsi valinnaisia kurseja vähintään kolmen opintopisteen edestä. (Hulmi 2015; Itä-Suomen Yliopisto 2014). Käsillä olevassa tutkimuksessa on tutkimushenkilöinä mukana vain Joensuun kampuksella monialaisten opintojen musiikin kurseja suorittaneita opiskelijoita, jotka eivät ole suorittaneet musiikin sivuaineen opintoja.

Musiikillinen minäkuva ja orientaatio

Koska opettajankoulutuksessa musiikin ja muidenkin taito- ja taideaineiden määrää on karsittu paljon, tulevat opiskelijan aikaisemmat musiikkiopinnot ja harrastuneisuus opettajuuteen kasvamisessa tärkeiksi. Jokaiselle opiskelijalle on lapsuudessa muodostunut yleinen musiikkiorientaatio, joka pitkälti kuvastaa hänen käsityksiään itsestään toimijana musiikin suhteen. Musiikkiorientaatioon vaikuttavat voimakkaasti kodin, toveripiirin ja koulun musiikilliset tekijät ja toiminnot (Juvonen & Anttila

2008, 13; Juvonen 2000). Jos orientaatio on positiivinen, asenne musiikkia kohtaan on avoin ja ihminen voi kehittää omaa musiikkikompetenssiaan edelleen (Juvonen 2008; Juvonen 2000). Tämä edellyttää uskoa omaan musiikillisiin lahjakkuustekijöihin, eli kuten arkipuheessa usein sanotaan, musikaalisuuteen. Mikäli yksilölle ei lapsuuden aikana pääse syntymään minkäänlaisia musiikillisiä kokemuksia ja niiden kautta muokkautuvia musiikkikäsitteitä ja skeemoja, voidaan musiikillisen orientaation katsoa olevan olemukseltaan neutraali tai jopa negatiivinen: musiikilla on yksilölle joko hyvin vähän tai ei ollenkaan merkitystä tai merkitys saattaa olla kielteinen. Myönteisten musiikillisten kokemusten ja onnistumisten myötä voi yleinen musiikillinen orientaatio kehittyä positiiviseksi. (Juvonen & Anttila 2008, 13.) Tähän mahdollisuuteen opettajankoulutus pyrkii vahvasti tarttumaan. Opettajiksi hakeutuvilla on oletusarvona sisäinen motivaatio kehittyä jokaisessa opetettavassa aineessa – erityisesti niissä, joissa opiskelija itse koee olevansa heikko.

Ne opiskelijat, jotka ovat soittaneet jotakin instrumenttia nuoruudessaan omaavat aktiivisen musiikkiorientaation. Erityisorientaatiosta voidaan puhua, kun yksilö omaa riittävän määrän musiikillista kompetenssia (taitoa), joka suuntautuu johonkin erityisalueeseen musiikin kentällä. (Juvonen & Anttila 2008, 15.) Erityisorientoituneilla voi silti olla negatiivinen asenne musiikin opettamista kohtaan, koska jotkut kokemukset omasta musiikkiharrastuksesta ovat saattaneet olla epämiellyttäviä. Opiskelijoiden musiikillinen minäkuva ei tuolloin ole vahvistunut vaan se on saattanut jopa heikentyä oman harrastuksen tuottamien ikävien kokemusten myötä. (Juvonen 2008, 10; Ojanen 1994). Tärkeässä roolissa ovat lapsuudenaikaiset sekä kouluaikaiset kokemukset toiminnasta musiikin suhteen. Ne muodostavat perustan musiikillisen orientaation ja sen olennaisen osan muodostavan minäkäsityksen sekä musiikillisen maailmankuvan syntymiselle. (Juvonen & Anttila 2008, 11; Sava 1993.)

Mikäli musiikkikokemukset ovat pääosin positiivisia, saattaa negatiivinen orientaatio muuttua neutraaliksi ja edelleen positiiviseksi sen mukaan, kuinka voimakas kokemus on ollut. Mikäli lähtötilanne on alun perin positiivinen, on mahdollista, että yksilö aloittaa aktiivisen musiikkiharrastuksen, eli passiivinen yleismusiikkiorientaatio muuttuu aktiiviseksi. Negatiivisen yleisorientaation muuttuminen positiiviseksi edellyttää joko yksittäistä erittäin voimakasta positiivista kokemusta tai vähitellen kertyviä positiivisia kokemuksia, joiden kautta orientaatio muuttuu asteittain myönteiseksi. (Juvonen & Anttila 2008, 19; Juvonen 2000.) Opiskelijan musiikillinen minäkäsitys ja erityisesti hänen käsityksensä omasta musiikillisesta selviytymisestään ja kompetenssistaan sekä lahjakkuusrakenteestaan vaikuttavat voimakkaasti koko musiikkisuhteeseen ja sen muodostumiseen. Näin ollen opiskelijan suhtautuminen musiikin alueella suoritettavaan harjoitteluun ja siihen liittyvät pelot, toiveet ja odotukset ovat vahvasti yhteydessä mainittuihin seikkoihin.

Koululuokissa on usein oppilaita, joille on jo koulutaipaleen alussa, tai jopa ennen sen alkua päivähoitossa ja kotona, muodostunut negatiivinen musiikkiorientaatio. Opettaja on suuren haasteen edessä, kun hänen pitäisi kyetä tuottamaan positiivisia kokemuksia hyvinkin heterogeenisessä oppilasjoukossa niin herkässä ja henkilökohtaisessa oppiaineessa kuin musiikki. Joskus opettajan omista huonoista kokemuksista voi olla apua. Hän voi ne läpikäyneenä ymmärtää, mistä negatiiviset tunteet musiikkia kohtaan ovat saattaneet syntyä. Toisaalta opettajalla on oltava laaja-alainen

osaaminen ja ymmärrys musiikin lukuisista osa-alueista. Oppiaineesta löytyy helposti jokaiselle oppilaille jokin mielenkiintoinen alue. Kaikki eivät innostu laulamisesta, mutta esimerkiksi rytmiikka tai tanssi saattaa avata tien musiikkiin.

Opettajaksi opiskelu, ammatillinen kasvu ja opettajaidentiteetti

Opettajaksi kasvu ja kehitys tarkoittavat muutoksia opettajaksi opiskelevan tiedoissa, mielikuvissa ja käyttäytymisessä. Hänen käsityksensä, havaintonsa ja uskomuksensa täsmentyvät ja tulevat näkyviksi opetustaidon kehittyessä. Opiskelijan ammatillinen kompetenssi vahvistuu opintojen ja harjoitteluiden myötä ja tuleva opettaja löytää vähitellen oman persoonallisuutensa ja tapansa opettaa. Opiskelijan kognitiiviset prosessit kehittyvät ja hänen ammatillinen itseluottamuksensa vahvistuu.

Ammatillinen kasvu on sisäistä kasvua ja asiantuntijuuden kehittymistä, jonka aikana opettajan minäkäsitys kehittyy ja monipuolistuu. Asenteet muuttuvat kriittisen itsereflektoinnin avulla. Ammatin pedagogis-didaktisten taitojen kehittyminen on opettajan työn perusta. Opettajaksi kasvetaan, kehitytään ja opitaan, mikä merkitsee arkipäivän työssä tarpeellisten käyttöteorioiden ja ammatillisen tietoperustan rakentamista. Teknisten taitojen soveltaminen edellyttää oman kasvatuskäsityksen luomista. (Väisänen & Silkelä 2000; Kauppila 2007; Väisänen 2001, 2002, 2003.) Opettajan asiantuntijuutta voidaan tarkastella sisällöllisenä ja tiedollisena kysymyksenä. Osaltaan se on myös sosiaalisesti muotoutuvaa, mikä viittaa niihin vuorovaikutuksen ja kanssakäymisen muotoihin, joilla kompetenssia rakennetaan. Laajemmin prosessissa on kyse organisaation kulttuurin ja toimintamallien, rakenteiden taustalla olevien koulutusideologioiden sekä pedagogisten käytänteiden muokkaamisesta palvelemaan asiantuntijuuden kehittymistä. Opettajan kompetenssi ymmärretään laajasti eikä vain työssä tarvittavan tietopohjan ja yksittäisten taitojen kehittymisenä. (Väisänen & Silkelä 2000, 19–21; Eteläpelto & Vähäsantanen 2008; Väisänen 2001, 2002, 2003.) Opettaminen on sidoksissa yksilön persoonaan ja minäkuvaan, joiden varassa opettajaminäkäsitys ja -identiteetti kehittyvät. Persoonallisuus on opettajan tärkein työväline. Itsensä tiedostaminen on opettajaksi kasvun tärkeimpiä edellytyksiä. (Väisänen & Silkelä 2000, 23–27; Hall 1999.)

Ammatillinen kehittyminen jakautuu tiedolliseen, sosiaaliseen ja persoonalliseen kehittymiseen. Opettajapersoonallisuuden kehittyminen on oman minän ymmärtämistä ja persoonallisen tyylinsä löytämistä. Tulevalla opettajalla on oltava vahva, realistinen itsetunto, jotta opettajaidentiteetti kehittyisi. Identiteetin rakentamisen kautta oppii ymmärtämään itseään ja muita. Samalla opiskelija rakentaa ammattifilosofiaansa ja -rooliaan. (Väisänen & Silkelä 2000, 23–27; Saastamoinen 2006; Väisänen 2001, 2002, 2003.) Jotta opettajaidentiteetti pääsee kehittymään, täytyy tulla tietoiseksi omista arvoistaan, asenteistaan ja uskomuksistaan (Väisänen & Silkelä 2000, 23–27). Koulutuksen tavoitteena on henkilökohtaisen käyttöteorian rakentaminen niin, että opettajan toiminta perustuisi vankkaan tietopohjaan, ammatilliseen tietoon sekä omien uskomustensa ja käytänteidensä jatkuvaan tutkimiseen. (Väisänen & Silkelä 2000, 36–39; Fadjukoff 2009.) Nykykoulussa opettajan taitoja ovat muutosherkkyys, epävarmuuden sieto ja teknologinen osaaminen. Opettajalla on oltava hyvät vuorovaikutustaidot, halu ja kyky laittaa itsensä likoon. Luovuus, hyvä yleissivistys sekä taito tehdä valintoja ovat tarpeen. On ymmärrettävä jatkuva työn kehittämisen tarve. (Väisänen &

Silkelä 2000, 23–27.) Opettajaidentiteetin rakentaminen on elämänmittainen prosessi, johon koulutus voi antaa suunnan, kiinnostuksen ja alkusysäyksen. Koulutuksessa ei kyetä tuottamaan valmiita opettajia, vaan koulutuksen eri yhteyksissä (luennoilla, harjoitteluissa, keskusteluissa eri ihmisten kanssa, omissa kertomuksissa) avautuu uusia näkökulmia itseen ja omaan toimintaan. Näiden ymmärtämis yhteyksien kautta rakentuu opettajan ammatillinen ja persoonallinen identiteetti. (Väisänen & Silkelä 2000, 23–27; Fadjukoff 2009.)

AVAINKÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ

Määrittelemme tässä luvussa tutkimuksen avainkäsitteet: pelot, arvot ja asenteet. Pelko on ihmisen perustunne, joka suojelee vaaralta. Se huolehtii elämän ylläpitämisestä ja auttaa ihmistä pysymään hengissä ja turvassa. Pelko on lajien säilymisen elinehto. (André 2004, 101–106; Sandström 2010, 219.) Kirmasen (2000, 39–40) mukaan pelko on sosiaalinen ilmiö, osa ihmisen sosiaalista elämää ja sillä on monia merkityksiä. Kuitenkin vauvaiän vaistonvaraiset, synnynnäiset pelot ovat eri asia kuin pelon tunne myöhemmällä iällä. Pelko tarttuu herkästi, ja ihminen unohtaa järkipäriset selitykset. Kokemusten myötä pelkoreaktioon tulee tahdon säätelämä osa hidastamaan reaktiota. Käsitys vaarasta ja seurausten vakavuudesta vaikuttavat pelon määrään. Syntyneeseen reaktioon vaikuttavat uskomukset ja tieto siitä, voiko vaaran välttää käytöstä muuttamalla. Liiallinen pelko muuntaa käytöstä järjenvastaisella tavalla. (Lumio 2011.)

Arvo määritellään pysyväksi, sisäistetyksi valintataipumukseksi. Se koetaan arvokkaaksi ja sitä tavoitellaan. Kasvatus ja kokemukset muokkaavat arvoja. Arvo syntyy, kun sen uskotaan tyydyttävän jonkin tarpeen tai auttavan pääsemään johonkin päämäärään (Honkala, Tukonen & Tuominen 2010). Arvot ovat asenteita ja käyttäytymistä määrääviä tekijöitä (Rokeach 1973, 18–19; Niiniluoto 1994). Asialla on itseisarvo, kun sitä pidetään arvokkaana sellaisenaan. Itseisarvoja voivat edustaa oikeudenmukaisuus, sitkeys ja rehellisyys, mutta myös luonto, ihmissuhteet ja terveys. Välinearvolla pyritään jonkin toisen päämäärän tavoittamiseen. Tällainen välinearvo on esimerkiksi rahalla. Joskus välinearvo voi muuttua itseisarvoksi, ja tällöin valintoja ei ohjaa mikään ylevä arvo (Honkala, Tukonen & Tuominen 2010).

Rokeachin esittää arvoista neljä teesiä: 1) Arvojen kokonaismäärä on melko pieni. 2) Kaikilla ihmisillä on samat arvot, mutta ne voivat vaihdella eriasteisina. 3) Inhimilliset arvot muodostavat arvojärjestelmiä. 4) Arvojen alkuperä on kulttuurissa, yhteiskunnassa instituutioineen sekä persoonallisuuksissa. 5) Arvojen seuraukset ilmenevät kaikissa sosiaalitieteilijöitä kiinnostavissa ilmiöissä. (Rokeach 1973, 3–5.) Arvojärjestelmä on pysyvä, toivottujen käyttäytymistapoja ja päämääriä koskevien uskomusten järjestelmä. (Rokeach 1973, 3–5.)

Arvot ja asenteet sekoittuvat helposti: arvoista puhuttaessa viitataan usein asenteisiin. Asenteet ovat tapoja suhtautua maailmaan, myönteisiä, neutraaleja tai kielteisiä toimintavalmiuksia, jotka helpottavat, kun päätetään, kuinka toimia erilaisissa tilanteissa. Asenteet muuttuvat nopeammin kuin arvot. (Puohiniemi 2002, 5.) Asenne on myönteinen tai kielteinen suhtautumistapa sosiaalisesti keskeistä kohdetta kohtaan (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2010, 381). Asenteita on melko vaikea muuttaa, jo-

ten ne ovat rinnastettavissa persoonallisuuden piirteisiin. Asenteet muuttuvat hitaasti. Asenteet vaikuttavat niiden välineiden valintaan, joilla arvoja pyritään saavuttamaan. Siksi asenteet on johdettavissa henkilön arvoista. Motivaatioon asenteilla on välitön yhteys. Ihmisellä asenteita on huomattavasti enemmän kuin arvoja. (Rokeach 1973, 18–19.)

TUTKIMUSKOHDE SEKÄ TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TAVOITTEET

Tämän tutkimuksen kohdejoukon muodostavat joensuulaiset toisen vuosikurssin opettajaopiskelijat, jotka olivat juuri suorittaneet kurssin *Musiikkipedagogiikan perusteet* (16 tuntia kontaktiopetusta, laajuus 1 op), jossa tutustutaan peruskoulun musiikinopetukseen itse soittamalla sekä seuraamalla musiikin oppitunteja alakouluissa.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, kuinka opettajaopiskelijoiden ennako-asetteet, pelot, odotukset, toiveet sekä käsitys omasta musikaalisuudesta vaikuttavat heidän asenteeseensa musiikin opettamista kohtaan. Perimmäinen kysymys on se, kuinka vain vähän tai mahdollisesti ei ollenkaan musiikkia harrastanut opiskelija kykenee selviämään paljon taitoa vaativan oppiaineen opettamisesta. Tutkimuksessa etsitään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Millainen asenne opiskelijalla on musiikin opettamista kohtaan?
2. Millaisia haasteita hän kokee musiikin opettamisessa?
3. Kuinka aikaisempi harrastuneisuus näkyy asenteissa?

TUTKIMUSMENETELMÄ

Koska tutkimme ihmisten asenteita ja arvostuksia sekä musiikillista minäkuva, valittiin tutkimusotteeksi kvalitatiivinen ote: tunteethan eivät ole määrällisesti mitattavissa. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekkään tulokinnan jostakin ilmiöstä (Eskola & Suoranta 2005, 61; Varto 1996; Guba & Lincoln 1994; Patton 1990; Hänninen 1999). Tutkimusotteemme on induktiivinen, ja niinpä siinä pyritään tarkastelemaan aineistoa yksityiskohtaisesti ja monesta eri näkökulmasta (Hirsjärvi, Remes & Sajovaara 2004, 155). Tutkimusaineisto koostui 82 lomakkeesta, jotka opiskelijat täyttivät keväällä 2015. Tuloksia ei voi yleistää koskemaan kaikkia suomalaisia luokanopettajaopiskelijoita, mutta tulokset antavat kuvan tutkimukseen osallistuneiden joensuulaisopiskelijoiden musiikkiorientaatiosta. Aineiston tieteellisyys kriteerinä ei toimi siis määrä, vaan laatu, käsitteellistämisen kattavuus (Eskola & Suoranta 1998, 15–18). Sukupuoli näyttää aikaisempien tutkimuksien mukaan olevan yhteydessä musiikkiarvoihin ja asenteisiin, joten tarkastelimme aineistoa siitä näkökulmasta. Olennaisessa asemassa on musiikin parissa toimiminen, musiikin harrastaminen. Tässä suhteessa luotimme opiskelijoiden omiin näkemyksiin. Myös ikä voi olla jossain yhteydessä tutkittaviin seikkoihin, joten tarkastelimme myös vastaajien ikää. Tässä tutkimuksessa käytimme ikäluokittelua, jossa kunkin luokan vaihteluväli on viisi vuotta (esim. 26–30-vuotiaat).

Opiskelijoiden musikaalisuutta kuvasimme keskiarvolla, joka laskettiin musikaalisuutta kartoittavasta kysymyssarjasta. Siinä arvo 5 kuvasi voimakkainta musikaalisuuden määrää ja arvo 1 kuvasi pienintä musikaalisuuden määrää opiskelijan itsensä arvioimana. Musiikkitaitoja kartoitettiin 8 kysymyksellä, joihin oli valittavana arvot 5–1. Näistä vastaavasti 5 edusti parasta osaamista ja 1 huonointa. Kahdeksaan kysymykseen sisällytettiin musikaalisuuden eri ulottuvuuksia mahdollisimman laajasti. Arvioitavat alueet käyvät ilmi seuraavasta: 1) Mielestäni laulan. 2) Mielestäni soitan. 3) Rytmejä osaan soittaa. 4) Erotan musiikkityylejä. 5) Osaan merkitä nuotein/rytmitavuin. 6) Pystyn keksimään omia melodioita. 7) Pystyn liikkumaan musiikin tahtiin (tanssin). 8) Nautin musiikista. Näiden perusteella laskettiin jokaiselle vastaajalle musikaalisuusarvo, joka siis oli vastausten aritmeettinen keskiarvo. Minkään standardoidun musikaalisuutestin mukaan opiskelijoita ei testattu, joten näkemys osaamisesta on jokaisen opiskelijan oma. Muu aineisto kerättiin narratiivikirjoitelmien avulla taustoja kartoittavan lomakkeen ohessa. Narratiivissa pyydettiin opiskelijaa pohdiskelemaan suhdettaan musiikin opettamiseen otsikolla ”Minä musiikinopettajana”. Lomakkeen etupuolella olivat taustakysymykset. Kirjoitelmassa etsittiin vastauksia ajatuksiin ja tuntoihin tulevasta musiikin opettamisesta.

TUTKIMUSMENETELMÄN HAASTEET

Kvalitatiivisen tutkimuksen heikkous on sen subjektiivisuus. Siksi aineistoa pyritään tulkitsemaan mahdollisimman avoimesti. Otteelle on tyypillistä tekstistä koostuvan aineiston analysointi, aineistolähtöisyys, hypoteesittomuus ja tutkijan subjektiivisuuden tiedostaminen (Eskola & Suoranta 2005, 15–19). Objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuuden tunnistamisesta: tiedostetaan omat ennakkokäsitykset ja niiden vaikutus analyysiprosessiin. Perttula (1995a, 41; 1995b) pitää tutkimusotetta sopivana tajunnallisten ilmiöiden tutkimiseen. Hän puhuu tajunnallisista ilmiöistä, jotka ovat olemassa merkityksinä koetussa maailmassa. Opettajaopiskelijoiden ajatukset omista musiikkitaidoistaan ja musiikin opettamisesta ovat subjektiivisia ja merkitykset yksilöllisistä kokemuksista rakentuvia.

Tutkimuksemme vähemmän merkityksellisen kvantitatiivisen osa-alueen haasteet liittyvät tulkinnanvaraisuuksiin. Koska narratiivikirjoitelmissa käytettiin vapaata kieltä, tuli luokitukset valita sisällön perusteella. Teksteistä poimittiin sanoja ja kuvauksia, joiden mukaan luokka valittiin. Seuraavaksi luokkiin jaetut opiskelijoiden ajatukset esitettiin lukuina ja osuuksina. Kvantisointi tässä suhteessa tukee tässä kvalitatiivista menetelmää. Aineistoa on selkeämpi tulkita muutamien kriteereiden mukaan. Sukupuoli on yksi näkökulma ja musiikkiharrastus on toinen näkökulma.

TUTKIMUSAINEISTON HANKINTA JA VASTAAJAJOUKON KUVAAUS

Musiikkipedagogiikan perusteet -kurssin päätöskerralle keväällä 2015 osallistuneesta 116 opiskelijasta vastauslomakkeen sai 82 opiskelijaa, jotka kaikki vastasivat

kyselyyn. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat eivät vielä olleet opettaneet harjoitteluissa musiikkia, joten ennakoajatuksiin vaikuttivat omat sijaisena toimimisesta saadut kokemukset ja harrastuneisuus, oma kouluaika sekä muutamat seuratut musiikin oppitunnit. Vastanneista oli miehiä 7 (8,5 %), naisia 64 (78 %), sukupuoltaan ei ilmoittanut 11 (11,4 %). Selkeä naisvaltaisuus ei tullut yllätyksenä, mutta se herätti ajatuksia luokanopettajankoulutuksen ja sitä kautta myös peruskoulun tasapuolisuudesta. Tutkimuksessa käsitellään vastaajia enemmän harrastuneisuuden kuin sukupuolen mukaan. Taulukkoon 1 on koottu olennaiset tiedot vastaajajoukosta.

Taulukko 1. Vastaajajoukko iän, sukupuolen ja musiikin harrastamisen mukaan

	Yhteensä	Miehiä	Naisia	Spei tiedossa	Musiikaalisuusarvo harrastajilla	Musiikin harrastajista				Musikaalisuusarvo ei harrastajilla	Ei harrastamusiikkia			
						M	N	eiS	Yht		M	N	eiS	Yht
Vastaajia	82	7	66	9	3,3–4,5	2	35	3	40	2,1–4,0	5	31	6	42
Innokkaat					3,4–4,5	11 henkilöä				3,3–3,8	7 henkilöä			
Toiveikkaat mutta varaukselliset					3,3–4,8	8 henkilöä				2,1–4,0	15 henkilöä			
Epäilevät ja pelokkaat					3,0–4,3	18 henkilöä				2,1–3,5	19 henkilöä			
Muut					3,6–4	3 henkilöä				3,0	1 henkilöä			

TULOKSET

Vastaajat jaettiin 4 luokkaan vastauksien heijastamien asenteiden perusteella: 1) innokkaat 2) toiveikkaat, mutta varaukselliset 3) epäilevät ja pelokkaat 4) muut. Seuraavassa tuloksia tarkastellaan sen mukaan, kuinka innostunut opiskelija olisi opettamaan musiikkia. Kunkin luokan opiskelijat esitellään edellä mainitussa järjestyksessä.

1) INNOKKAAT

Musiikin harrastajat (innokkaat)

Innokkaiden luokkaan (1) valittiin vastauksista ne (11 kpl), joissa selvästi tuotiin esiin halu opettaa musiikkia. Vaikka epäilyksiä jostakin musiikin osa-alueen opettamisesta olikin, innokas ote kuitenkin säilyi koko kirjoitelman läpi. Kun musiikin harrastajia opiskelijoista oli peräti 40 henkilöä, tämä innokkaiden opiskelijoiden joukko oli hieman yli neljännes (28 %) tuosta määrästä, mutta kaikista vastaajista vain 13 %. Vastaajien musikaalisuusarvot olivat välillä 3,4–4,5. Vastaajista 6 sai neljällä alkavan arvon ja 5 sai arvon, joka alkoi kolmosella.

Innokkaiden luokan (1) vastauksista löytyi usein sana ”innolla” tai ”innokkaasti”: ”Odotan innolla, että pääsen itse opettamaan ja näen musiikin opetuksen rikkautena.” Eräs opiskelija oli kiteyttänyt koko vastauksensa iskulauseisiin. Hän aloitti ajatelmalla: ”Innokkaasti tuulta päin & virheistä oppii ja ne ovat mahdollisuuksia!”

Hänen koko vastauksensa tulvi positiivista henkeä musiikin opettamista ja opiskelua kohtaan. Opiskelija koki itsensä myös erittäin musikaaliseksi (4,3/5). Vastaaja olisi ollut innokas opiskelemaan musiikista uutta kaikilla osa-alueilla, vaikka arvioikin jo soitto- ja laulutaitonsa erittäin hyväksi. Opiskelijan opettajaidentiteetti oli hyvin positiivinen ja hänellä oli selkeästi usko omiin kykyihinsä (ks. Väisänen & Silkelä 2000).

Musiikin opetuksessa tätä ryhmää jännitti arviointi, työrauha, laulun opetus tai monen asian yhtäaikainen hallinta. Usein kuitenkin jännittämiseen oli lisätty sana hieman tai vähän. Jännitystä ei siis korostettu, vaan se tuli pohdinnassa esille yhtenä asiana. Asenne musiikin opettamista kohtaan oli selkeästi myönteinen. Hirsjärven (1983) mukaan asenne voi muuttua silloin kun henkilö saa uudenlaista tietoa käsillä olevasta asiasta. Juuri päätynyt musiikkikurssi saattoi olla tällainen uuden tiedon tuoja. Innokkaiden luokan (1) vastaukset olivat selvästi pidempiä kuin muiden ryhmien. Tämä osoittaa, että vastaaja innostui aiheesta eikä halunnut päästä helpolla ja vastata vain muutamalla lauseella.

Musiikkia harrastamattomat (innokkaat)

Innokkaat-luokkaan (1) sijoittui 7 vastausta opiskelijoilta, jotka eivät harrasta musiikkia. Vastaajista yksi ei ilmoittanut sukupuoltaan ja 6 oli naisia. Musikaalisuusarvot vaihtelivat välillä 3,3–3,8, eli ne olivat selvästi matalampia kuin musiikin harrastajilla (3,4–4,5), mutta kuitenkin selvästi keskiarvoa (3,0) korkeampia. Vastaukset eivät olleet pitkiä, mutta niissä käsiteltiin musiikin opettamista monipuolisesti. Muutamissa mainittiin sana ”jännittää” tai ”pelkää”, mutta kuitenkin sävy oli selvästi innokas. Muutama innokkaiden ryhmästä viittasi juuri päättyneeseen musiikin kurssiin: ”Onnekseni olen saanut opettajankoulutuslaitoksella todella hyvää musiikin opetusta ja vinkkejä opetukseen. Kaikista oppiaineista en ole saanut yhtä hyvää opetusta.” Opiskelijat olivat saaneet selkeästi lisää tietoa ja taitoa musiikin opettamisesta, joten heidän asenteensa musiikin opettamista kohtaan, ja kenties musiikillinen minäkuvakin, kehittyivät positiiviseen suuntaan (Hirsjärvi 1983; Juvonen & Anttila 2008).

Vahvuuksia tämän luokan opiskelijat löysivät lähinnä opettajana toimimisessa. He ovat mielestään innostavia, yritteliäitä, positiivisia, kiinnostuneita tai kannustavia. Myös kiinnostus oppilaisiin ja heidän oppimiseensa mainittiin vahvuutena. Yksikään ei maininnut vahvuudekseen mitään musiikin osa-aluetta, kuten musiikkia harrastavat usein tekivät. Eräs vastaaja pohti musiikin opettamista monelta kannalta. Hän päätyi vastauksessaan siihen, että musiikillinen osaaminen tai lahjakkuus ei ole tärkeintä, vaan tärkeintä on pedagoginen osaaminen. Tämä opiskelija, nuoresta iästään huolimatta (20–25), oli sisäistänyt opettajuuden sosio-konstruktiiivisen perusajatuksen: opettaja on oppimaan ohjaaja, ei valmiin tiedon jakaja. Opettajan ei itsensä tarvitse olla alan virtuoosi, jos hän kykenee antamaan opetusta, jonka avulla eritasoiset oppilaat kehittyvät. Vastaaja oli opiskelemassa jo neljättä vuotta, joten syvempi asian pohtiminen ei tätä kautta ihmetytä. Hänen opettajuutensa käyttöteoria oli kehittynyt jo pitkälle (Väisänen & Silkelä 2000, 36–39; Fadjuhoff 2009).

2) TOIVEIKKAAT, MUTTA VARAUKSELLISET

Musiikinharrastajat (toiveikkaat, mutta varaukselliset)

Tähän luokkaan laskettiin vastaukset, joissa löydettiin omasta toiminnasta selkeitä musiikillisia vahvuuksia, mutta silti oltiin huolestuneita musiikin opettamista. Vastauksia kertyi 8. Luokan 1 vastauksista osan olisi sisällön puolesta voinut tulkita toiveikkaaksi (luokka 2), mutta koska sanontoja ”jännittää” tai ”pelottaa” löytyi, vastaukset laitettiin luokkaan 2. Eräs opiskelija kirjoitti: ”Itse olen aloittanut musiikin opiskelun lähes tyhjästä kuluvan vuoden aikana, joten luonnollisesti hieman jännittää ja kauhistuttaa ajatus musiikin tuntien pitämisestä.”

Musikaalisuusarvot vaihtelivat välillä 3,3–4,8. Tässä ryhmässä vastaajat jakautuivat musikaalisuusarvoiltaan niin, että kolmosella alkavan arvon sai 5 vastaajaa ja nelosella alkavan arvon sai 2 vastaajaa eli kaikki he kokivat itsensä keskivertoa musikaalisemmiksi (arvo yli 3,0). Huippumusikaaliset pisteet 4,8/5 saanut opiskelija sijoittui juuri tähän luokkaan 2. Hän luetteli vahvuudekseen laulu- ja soittoaidon sekä musiikin harrastuneisuutensa, mutta koki kuitenkin vaikeaksi lasten innostamisen ja motivoinnin. Luokkaan 2 sijoittuvista vastaajien löytämistä oman toimintansa vahvuuksista osa oli musiikillisiin taitoihin liittyviä ja osa taas yleiseen opettajapersoonaan liittyviä: ”Vahvuuksiani ovat laulu ja pianonsoittotaito sekä hyvä rytmitaju.” Sama vastaaja kuitenkin pohti huolestuneena nuottien opettamista. Tutkijoina voimme päätellä, että jos itse osaa soittaa ja laulaa, osaa riittävästi myös teoriaa. Eräs opiskelija myös pohti TVT:n ottamista mukaan opetukseensa ilman koulutuksessa saatuja valmiuksia. Eräs vastaaja pohti musiikin opettamista laajemmasta näkökulmasta kuin musiikkitaitojen siirtämisenä. Oppiaineen elämyksellisyys ja terapeuttiluonne olivat hänelle selkeästi tärkeitä. Kuitenkin hän mietti, onko hän itse riittävän hyvä opettaja ja osaako motivoida oppilaita. Hänen musiikkipystyvyytensä oli selkeästi myönteinen.

Yksi tämän luokan 2 vastaajista kertoi soittavansa harmonikkaa. Hän myös iloitsi soittoaitonsa kehittyneen ”käyttökelpoisemmaksi”. Hänen vastauksestaan tuli esiin soitto- ja säestystaidon tärkeys ja hän mainitsi myös soittavansa pianoa. Opiskelija kertoi odottavansa innolla luokkien 1–4 opettamista, mutta luokkien 5–6 opetus jännitti kovasti. Syyksi hän kertoi suuntautumisensa lastenlauluihin. Vastaus kertoo jotain opettajien lauluvalinnoista: alakoululaisilla lauljetaan nykyisin paljon pinnalla olevia pop- ja rocklauluja, joiden säestäminen aloittelijalle on hankalaa. Kuitenkin opetussuunnitelma (2004) ohjaa valitsemaan ohjelmistoa monipuolisesti. Kappaleita tulisi valita lastenlauluista, kansanmusiikista, etnomusiikista ja kevyestä musiikista.

Toiveikkaiden mutta varauksellisten luokkaan valikoituneissa vastauksissa kaikissa mietittiin myös odotuksia musiikin opetuksen suhteen. Vastauksissa odotukset olivat toiveikkaita ja osin jopa innostuneita: ”Odotan yhteisiä musiikkielämyksiä lasten kanssa ja innostuneiden musisoijien näkemistä”. Yksi vastaaja odotti innostavansa myös niitä oppilaita, jotka eivät ole taitavia musiikissa. Hän koki itsensä hyvin musikaaliseksi (arvo 4,8/5), joten on mielenkiintoista, että hän osasi asettua myös niiden asemaan, joille musiikki ei ole helppoa tai luontevaa. Voi olla, että yliopiston kurssin aikaan hän on nähnyt opiskelijatovereissaan hyvin monenlaista suhtautumisen

ta musiikin opiskeluun ja nähnyt heikkojakin musiikkitaitoja. Eräs opiskelija totesi kirjoitelmansa aluksi: "Odotuksiin on hankala ottaa kantaa." Hän perusteli tätä sillä, että musiikkiharrastus oli alkanut vasta kuluvana vuonna ja hän ei oikein tiennyt, mitä odottaa. Kuitenkin hänelle oli jäänyt positiivinen kuva musiikin opettamisesta. Hänen musikaalisuusarvonsa oli 3,3. Vastaajan musiikkiorientaatio oli muuttunut neutraalista, tai peräti negatiivisesta, positiiviseen suuntaan. Kenties hän innostuu aloittamaan musiikin lisäopinnot, koska opiskelija ilmoitti harrastavansa musiikkia "joskus". Musiikillinen orientaatio oli muuttunut, koska opiskelija oli saanut riittävästi positiivista palautetta musiikin kurssilla (Juvonen & Anttila 2008).

Käsillä olevan luokan (2) vastaukset kokoaa hyvin yhteen erään vastaajan kommentti: "Paljon on vielä opittavaa musiikin opettamisesta, mutta uskon pärjääväni jo näillä valmiuksilla hyvin lasten kanssa." Opiskelijalle oli jäänyt selvä kuva siitä, että aina voi oppia uutta ja kehittää jo osaamiaan asioita edelleen. Häinkin koki musikaalisuutensa melko korkeaksi (3,9/5). Oma harrastuneisuus selvästi antoi tunteen valmiudesta opettaa musiikkitaitoja, mutta haastavaksi hän taas koki innostamisen ja motivoinnin musiikin opiskeluun.

Harrastamattomat (toiveikkaat, mutta varaukselliset)

Tähän luokkaan (2) sijoittui 15 vastausta musiikkia harrastamattomien joukosta, (musikaalisuusarvot 2,1–4,0). Kirjoitusten sävy oli positiivinen, mutta ilmaisut olivat silti varauksellisia: "Musiikin opettaminen alakoulussa tuntuu hankalalle ja hieman vieraalle asialle." Edellä esitetty vastausesimerkki oli kuitenkin vain toinen puoli opiskelijan ajatuksista. Opiskelijat pohtivat toisaalta opetuksen onnistumista omien vahvuuksien avulla tai kovalla harjoittelulla ja hyvällä suunnittelulla. Kaikki vastaajat ajattelivat opettavansa musiikkia. Muutamat jopa kertoivat odottavansa musiikin opettamista: "Toisaalta olen luova ja kekseliäs, joten uskon selviytyväni tunteista vaikkeen itse olekaan niin musikaalinen. Teen myös tunnollisesti töitä vaikka asia ei olisikaan mieleisintä."

Tässä ryhmässä oli kaksi opiskelijaa, jotka kiittelivät juuri päättynyttä musiikin kurssia. He kokivat, että se toi heille juuri niitä tietoja ja taitoja, joiden avulla voi pärjätä musiikin oppitunneilla. "Ennen musiikin kursseja täällä yliopistossa musiikin tuleva opettaminen tuntui erittäin pelottavalta ja suurelta möykyltä, suurien epävarmuuksien kera. Koen kuitenkin, että olen saanut erittäin paljon irti, rohkeutta jne. tunteista!" Kuten Puohiniemi (2002) toteaa, asenteet voivat muuttua. Hirsjärven (1983) mukaan taas asenne voi muuttua silloin, kun henkilö saa uudenlaista tietoa asiasta. Tällöin asenteen kognitiivinen komponentti ei muodostu virheellisistä tiedoista ja uskomuksista, jotka ovat syntyneet vaikkapa jonkun oppiaineen tunnilla, vaan tilalle tulee oikeaa tietoa, ja asenne muuttuu uuteen suuntaan (Juvonen & Anttila 2008). Luokkaan (2) sijoittuneiden vastauksissa oli selvästi tuotu esiin taito, jonka he nyt aikuisena saivat, ja jota aikovat käyttää omassa opetuksessaan. Opintosuunnittelijoiden olisi tärkeää huomata edellä esitetyn kaltaiset viittaukset musiikkikurssin antiin. Kun motivaatio on korkealla, pystyy aika pienellä harjoitusmäärällä saamaan itselleen riittävän soitotaidon. Tärkeintä on taito ohjata lapsi oppimaan, ei niinkään itse olla taitava. Suurin este uuden taidon kehittymiselle on usein oma asenne ja se, että opettajankoulutuksessa musiikin opetustarjonta on suppea (jos näin sattuu olemaan).

3) EPÄILEVÄT JA PELOKKAAT

Harrastajat (epäilevät ja pelokkaat)

Kolmanteen luokkaan valikoituivat vastauksista ne, joissa käytettiin sanoja ”jännittää” tai ”pelottaa”. Usein vastauksista löytyi ilmaisu ”haasteellista”. Opiskelijat käyttivät myös ilmaisuja ”pystynkö” tai ”kykenenkö”. Opiskelijoita oli yhteensä 18 eli harrastajien ryhmästä melkein 50 %. Kaksi tämän luokan vastaajista ei ilmoittanut sukupuoltaan ja vain yksi ilmoitti olevansa mies. Vastaajista 2 sijoittui ikäluokkaan 31–36-vuotiaat, yksi ikäluokkaan 26–30-vuotiaat ja loput 15 vastaajaa luokaan 20–25-vuotiaat. Musikaalisuusarvot vaihtelivat välillä 3,0–4,5.

”Osaanko motivoida, innostaa?” Tämä kysymys löytyi useasta vastauksesta kaikissa vastaajaluokissa. Luultavasti opinnoissa on korostettu motivoinnin merkitystä, jolloin sen tarve nousi usealle opiskelijalle mieleen. Epäilijöiden joukossa oli myös niitä, jotka muistelivat omaa kouluaikaansa. He joko vertasivat omaa osaamistaan alakoulunsa opettajaan tai pitivät oman alakoulunsa musiikinopetusta kehnona. Nykyisestä musiikkikasvatuksesta ei tunnuttu juurikaan tietävän. Ajatus kyvystä opettaa perustui lähinnä omiin kokemuksiin tai juuri loppuneeseen kurssiin. Suurin huoli oli oman soittotaidon taso tai sen puute. Myös omien musiikkitaitojen epäiltiin olevan liian kapea-alaisia. Useat kommentit kuvastavat ajatusta siitä, että musiikinopettaja joutuu työssään käyttämään muitakin instrumentteja kuin pianoa tai laulutaitoaan. Koska monet pohtivat opetuskykyään juuri soittotaidon kautta, olisi hyvä, että soitto-taito voitaisiin opinnoissa saavuttaa. Se, paljonko soitto-opintoja sitten tavoitteen saavuttamiseksi tarvittaisiin, olisi hyvä selvittää.

Musiikin teoriaan viittasivat vastauksissaan muutamaiset. Osa epäili omien teoria-taitojensa olevan puutteellisia. Osa taas koki teoriaosaamisen vahvuudekseen. Moni toivoi saavansa luotua luokkaan myönteisen ja kannustavan ilmapiirin. Joissakin vastauksissa epäiltiin yleensäkin luokanopettajien valmiutta opettaa musiikkia läpi alakoulun: ”Vaikka monialaiset musiikkikurssit ovat olleet monipuolisia ja kaikin puolin hyviä kokonaisuuksia, uskon että kaikilla luokanopettajilla (itseni mukaan lukien) ei ole valmiuksia opettaa musiikkia alakoulussa.”

Harrastamattomat (epäilevät ja pelokkaat)

Tähän luokkaan (3) laskettiin vastauksista ne (19 kpl), joissa käytettiin ilmauksia jännittää ja pelottaa. Myöskään omia vahvuuksia ei juuri havaittu, vaan saatettiin myös suoraan toivoa, että musiikkia ei tarvitsisi opettaa. ”Minua jännittää mahdollinen tuleva musiikin opetus. Olen hyvin epävarma mm. säestämään ja laulamaan luokan edessä.” Jännitys tuotiin esiin useissa vastauksissa.

Jos omia vahvuuksia esitettiin, ne olivat usein luonteenpiirteitä, esimerkiksi: olen innokas oppimaan, olen rento, haluan kehittyä, osaan organisoida tai olen kekseliäs. Vain muutama vastaaja löysi positiivista sanottavaa omista musiikkikyvyistään: ”Vahvuuteni on musiikkiliikunta, toivottavasti tulevaisuudessa pianon soitto, kun harjoittelua kertyy lisää.” Eräs opiskelija pohti olevansa samalla tasolla musiikissa kuin oppilaat ja koki sen vahvuudekseen. Hänen ajatuksensa oli ilmeisesti se, että opetus on riittävän konkreettista, eivätkä lapset turhaan jännitä omia taitojaan. Yksi opiskelija pohti mahdollista työnsaantia, jos ilmoittaa, ettei pysy opettamaan musiikkia.

Tämän luokan (3) vastausten musikaalisuusasteet sijoittuivat välille 2,1–3,8. Suurin

osa vastaajista sai arvon, joka oli alle 3. Oli selkeästi huomattavissa, että henkilö, joka tunsi omat taitonsa huonoiksi, oli myös haluton opettamaan musiikkia. Takana oli ajatus, että opettajan olisi itse oltava taitava ja osattava asiat paremmin kuin oppilaat, jotta pystyisi asiaa opettamaan. Näin ei varmaankaan ajatella kaikista oppilaineista, mutta jostain syystä juuri taito- ja taideaineet ovat saaneet tällaisen leiman. Musiikkipystyvyys koetaan siis huonoksi, koska itsellä on negatiivinen kuva omista musiikkikyvyistä. Tarvittaisiin paljon positiivista palautetta musiikin opiskelussa, jotta asenne muutuisi kohti neutraalia tai jopa positiivista orientaatiota (Juvonen & Anttila 2008). Musiikkia haaveilivat opiskelevansa lisää kaikki käsillä olevan luokan (3) opiskelijat. Tämä antaa luvan odottaa, että vaikka musiikkitaidot olisivat vähäiset opiskelun alkaessa, voi innokas opiskelija saada sellaisen taidon, jolla hän voisi alakoulun musiikkia opettaa.

4) MUUT

Harrastajat ja harrastamattomat (muut)

Muut-luokkaan (4) sijoitettiin vastaukset, joista löytyi lähinnä omien vahvuuksien erittelyä. Näitä vastauksia oli 3 kappaletta. Vastauksista sai sellaisen käsityksen, että opiskelijat olettavat opettavansa musiikkia jossain uransa vaiheessa. Kaikilla kolmella vastanneella on myös musikaalisuusarvo, joka on keskitasoa korkeampi (3,6–4). Vahvuudekseen yksi ilmoitti bändisoiton opettamisen. Hän arvioi oman soitto- ja laulutaitonsa asteikolla 1–5 arvoksi 4. Ainoastaan omaa musiikkiliikuntataitoaan hän arvioi heikommaksi (arvo 2). Hän tulisi omasta mielestään parhaiten toimeen ylempien luokkien kanssa, mikä luultavasti tarkoittaa luokkia 5–6, joissa bändisoittoon on enemmän totuttu.

”Rytmi- ja sävelkorvaa se ’musiikin opettaminen’ kyllä edellyttää, mutta mikään virtuoosi ei tarvitse olla”, pohti toinen opiskelija. Hänellä oli musiikin opettamisesta ja oppimisesta hyvin monipuolinen käsitys, koska hän käytti sanoja ”monipuolista toimintaa” ja pohti, kuinka oppitunneilla olisi tehtävä ja toimittava paljon, laulettava ja soitettava ja sivussa sitten opiskeltava vielä musiikkitietoa. Toinen opiskelija ei kauhistellut soittamattomuuttaan eikä sen perusteella pitänyt itseään kelvottomana opettamaan musiikkia. Sen sijaan hän arveli oppivansa paremmaksi ja myöhemmin tekstissään korosti laulun vahvuutta opetuksessaan.

Muut-luokassa (4) oli musiikkia harrastamattomilla vain yksi vastaus. Hän sai musikaalisuusarvokseen 3. Vastaaja olettaa opettavansa musiikkia, vaikka ei miellä musiikkia vahvimaksi aineekseen. Tämän seikan hän kuitenkin koki vahvuudekseen, koska voi asettua heikompien oppilaiden asemaan. Hän toivoi myös oppivansa kitarransoittotaidon. Musiikkia hän selvästi haluaisi opiskella lisää, koska vastauksessaan asiaa koskevaan kysymykseen hän oli rastittanut 17 kohtaa 18 mahdollisesta.

Musiikkitaidot: musikaalisuusarvot kaikilla vastaajilla ja niiden keskiarvot

Musiikkitaitoja kartoitettiin 8 kysymyksellä, joihin oli valittavana arvot 5–1. Näistä 5 edusti parasta osaamista ja 1 huonointa. Näistä arvoista laskettiin jokaiselle vastaajalle heidän omiin arvioihinsa perustuva aritmeettinen keskiarvo, jota kutsutaan

tässä tutkimuksessa musikaalisuusarvoksi, jonka avulla opiskelijoita vertailtiin keskenään. Minkään virallisen musikaalisuutestin mukaan opiskelijoita ei testattu, joten näkemys osaamisesta oli jokaisen opiskelijan oma. Kahdeksaan jo aikaisemmin lueteltuun kysymykseen sisällytettiin musikaalisuuden eri ulottuvuuksia mahdollisimman laajasti.

Taulukko 2: Musikaalisuusarvot kaikilla vastaajilla

Taito	Musikaalisuus-keskiarvot kaikilla vastanneilla	Musikaalisuus-keskiarvot harrastajilla	Musikaalisuus-keskiarvot ei-harrastajilla	Musikaalisuus-keskiarvot naisilla	Musikaalisuus-keskiarvot miehillä
Mielestäni laulan	3,4	3,9	2,9	3,5	3,1
Mielestäni soitan	3,1	3,6	2,6	3,2	2,9
Rytmejä osaan soittaa	3,5	3,9	3,0	3,6	3,1
Erotan musiikkityylejä	3,5	3,7	3,4	3,5	3,9
Osaan merkitä nuotein /rytmittävään	3,3	3,7	3,0	3,5	2,6
Pystyn keksimään omia melodioita	2,8	3,4	2,2	2,8	3,1
Pystyn liikkumaan musiikin tahtiin (tanssin)	3,8	3,9	3,6	3,9	3,1
Nautin musiikista	4,6	4,9	4,4	4,7	4,6

Musikaalisuusarvot jaettiin edelleen 4 luokkaan: arvot 5,0–4,0 merkitsevät *”erittäin musikaalista”*, 3,9–3,1 *”melko musikaalista”*, 3,0–2,1 *”keskimääräistä musikaalisuutta”* ja arvot 2,0–1,0 *”matalaa musikaalisuutta”*. Musiikkia harrastaneiden keskiarvot vaihtelivat välillä 3,9–4,9. Suurin osa vastanneista arvioi itsensä arvon 4 tietämille. He siis pitävät itseään taitavina musiikissa. Huonoin arvo monella vastaajalla oli kohdassa 7 (”Pystyn liikkumaan musiikin tahtiin”) ja kohdassa 6 (”Pystyn keksimään melodioita”). Molemmat osa-alueet ovat uudessa peruskoulun opetussuunnitelman musiikin opetuksen tavoitteissa. Lisäksi on huomionarvoista, että puolet musiikkia harrastavista oli sitä mieltä, että he eivät kykene opettamaan kunnolla musiikkia, vaikka arvioivatkin kykynsä hyviksi. Musiikkia harrastamattomien arvot taas vaihtelivat 2,1–4. Suurin osa vastanneista arvioi itsensä keskiarvon 3 tietämille, eikä kenenkään musikaalisuusarvo sattunut välille 1,0–2,0. Huonoimmat arvot saivat kohdat: ”Mielestäni soitan” ja ”Mielestäni laulan”. Niissä oli usein arvo 2 tai jopa 1. Lisäksi kohta ”Pystyn keksimään omia melodioita” sai useita merkintöjä kohtaan ”En juurikaan” eli arvon 1. Myös nuotein merkitseminen koettiin haasteelliseksi ja musiikkityyliä erottaminen samoin. Musiikkiliikunta (tanssi) koettiin usein helpoksi samoin kuin rytmien soittaminen. Musiikista nauttiminen sai arvot 4 ja 5 melkein kaikilta vastaajilta.

POHDINTA

Tutkimus osoittaa, että luokanopettajaopiskelijoiden joukossa on osa sellaisia, jotka eivät koe kykenevänsä selviytymään musiikinopetuksesta tulevassa työssään. Positiivista on kuitenkin havainto siitä, että monet kokevat opintojen myötä kehittyvänsä, ja selviytymiseen uskovien määrä koulutuksen myötä kasvaa. Puolet harrastajista ei ollut valmiita opettamaan musiikkia, tai ainakin sen opettaminen pelotti kovasti. Musikaalisuusarvot olivat kuitenkin selvästi puolivälin yläpuolella ja soitto-taitoakin tuntui opiskelijoilla olevan. Mikä on saanut heidän jännittämään musiikin opetusta? Olisi tärkeää saada juuri näistä opiskelijoista, jotka jo tullessaan harrastivat musiikkia, innostuneita musiikin opettajia kouluihin. Heidän taitojensa edelleen kehittäminen ei ole niin suuren työn takana kuin niiden, jotka aloittavat vaikkapa soitto-opinnot vasta yliopistossa. Harrastamattomista taas oli valmiita opettamaan 7 opiskelijaa 33:sta. Pienellä varauksella heistä olisi opettanut musiikkia 15 opiskelijaa, yhteensä 22 opiskelijaa 33:sta, mikä on selvästi yli puolet harrastamattomista. Tämä tulos on tutkijoiden mielestä hyvin myönteinen, koska vastaajien musiikkitaidot eivät ole vielä vahvoja. Moni heistä toivoi lisää soitto- ja laulutaitoa. Toisaalta juuri näistä opiskelijoista osa pohdiskeli opettajuutta pedagogiselta kannalta. He olivat oivaltaneet, että oma taituruus ei tee opiskelijasta vielä hyvää musiikin opettajaa. Täydennyskoulutus olisi myös vastaus vähenevään intoon opettaa musiikkia. Kun opettaja on ollut muutaman vuoden työelämässä, alkaa monen aineen kohdalla paljastua, että tämän oppiaineen sisältöjä täytyy päivittää tai ajantasaistaa. Motivaatio syntyy kuin itsestään. Muidenkin taito- ja taideaineiden kohdalla tarve on ilmeinen. Aineenopettajien käyttäminen alakouluissa olisi tietenkin yksi mahdollisuus. Työskentely alakoulussa on kuitenkin kokonaisvaltaista ja ainerajat ylittävää, eikä yksittäinen aineenopettajan pitämä oppitunti oikein tähän kulttuuriin istu. Kun luokanopettaja voi jaksottaa omaa opetustaan joustavasti, hän saa aikaan mielekkäitä opiskelukokonaisuuksia ja pystyy eheyttämään opetustaan mielekkäällä tavalla. Lisäksi aineenopettajan oppilastuntemus jää väkisin melko ohueksi, koska hän tapaa oppilaita harvemmin kuin luokanopettaja.

Musiikkiteknologiasta yhdelläkään opiskelijalla ei ollut tekstissään mainintaa. Tämä musiikkikasvatuksen ala tulee kasvamaan huomattavasti uuden opetussuunnitelman myötä, joten voisi ajatella, että uusia haasteita musiikin opettamiseen on tulossa. Osalle tietotekniikka voi olla helpotus, mutta osalle opettajista varmaankin yksi kompastuskivi lisää. Tutkijoiden näkökulmasta musiikkiteknologiakasvatuksen mahdollisuudet tulevaisuuden koulussa ovat hyvät. Oppilaat ovat usein taitavia käyttämään sovelluksia, eikä erityistä musiikin teorianäytämystä tarvita. Säveltämään tai sämpläämään itse nauhoitettua ääninäytettä pääsee muutamaa nappia painamalla. Erilaisia sovelluksia (erityisesti Applen tuotteissa) on tuhansia. Hinnaltaan sovellukset eivät ole kovin kalliita, joten niitä voi kouluille hankkia helposti. Ainoaksi ongelmaksi jää toisaalta opettajien laiteosaaminen ja toisaalta laitteiden käyttövarmuus ja riittävä käyttökapasiteetti. Myös tuotosten kätevä tallentaminen seuraavaa oppituntia varten on muodostunut ongelmaksi, jos nettikirjoitteluun on uskomisen.

Koska kuuntelukasvatus on tärkeä osa musiikin opetusta, pitäisi myös sitä opiskella. Opiskelijat saattavat pitää kuuntelua helppona "kuulemisena", vaikka tosiasia

kuuntelemaan opettelu on perusta kaikelle musiikin tekemiselle ja toisaalta musiikin kuluttamiselle. Musiikkia harrastamattomien ryhmässä oli kaksi opiskelijaa, jotka kiittelivät juuri päättynyttä musiikin kurssia. He kokivat, että juuri kurssi toi heille niitä tietoja ja taitoja, joiden avulla voi selviytyä musiikin oppitunneista. Kurssin pitänyttä lehtoria kiiteltiin nimeltä siitä, että edellä mainitut taidot oli saavutettu. Juvonen on maininnut saman asian tutkimuksessaan 2008. Kun opiskelija saa musiikin opiskelusta riittävästi positiivisia kokemuksia, hänen musiikillinen orientaationsa muuttuu neutraalista (tai negatiivisesta) positiiviseksi tai jopa aktiiviseksi orientaatioksi. Musiikillisia taitoja ei ole mahdotonta saavuttaa aikuisenakaan. Suurin este on yleensä oma asenne ja yliopistojen suppea kurssitarjonta. Tietoja on helppo kartuttaa, mutta taidot vaativat kehittyäkseen toistoa ja ohjausta. Jos opiskelija ei lisäksi pysty valitsemaan itselleen tarpeellisia kursseja, kasvavat opiskelijoiden tasoerot suuriksi. Taitavat eivät etene ja heikot taas ovat koko ajan kykyjensä äärirajoilla.

PÄÄTELMÄT

Vastausten (82) perusteella musiikkia oli halukkaita opettamaan harrastajista 18 ja harrastamattomista 22, siis yhteensä vain 40 vastaajaa. Kuitenkin kaikki 82 opiskelijaa ovat saaneet musiikin opinnot suoritettavakseen, ja näiden opintojen perusteella heidän kaikkien pitäisi olla valmiit opettamaan musiikkia. Voidaan pohtia, minkä tasoista on musiikin opetus kouluissa, joissa luokanopettajat opettavat musiikkia pakon edessä. Täytyvätkö opetussuunnitelman vaatimukset kaikissa tapauksissa? Kuinka tilanteeseen saataisiin apu? Luokanopettajan opintoja täytyisi laajentaa vastaamaan paremmin työelämän vaatimuksia. Yhteistyötä yliopistojen ja normaalikoulujen välillä tulisi tehostaa. Luonteva paikka kokeilla omia taitojaan ovat normaalikoulun luokat ohjaajineen. Koulujen musiikkikerhotoiminta ja kuorot olisivat luonteva paikka osallistua valmiin opettajan kanssa luontevasti musiikkikasvatukseen. Monet laulamattomat opiskelijat rohkaistuisivat laulamaan lasten kanssa ja saisivat ammattitaitoonsa lukemattoman määrän laululeikkejä, koreografioita ja ennen kaikkea organisaatiokykyä, jota ilman opettaja ei selviydy monipuolisen musiikki-oppiaineen tunteista. Siellä myös vertaisoppiminen, tiimiopettajuus ja vertaispalaute olisivat luonteva osa toimintaa. Edellä luetellut aiheet ovat suoraan OPSin 2016 aihepiireistä. Yliopistokaupunkien kouluissa on erittäin päteviä opettajia. Heidän ammattitaitoan ei ole mielestämme hyödynnetty opettajankoulutuksessa riittävästi. Näihin kouluihin olisi myös helppo mennä avustamaan luokanopettajia vaikkapa kuorojaksolle tai suunnittelemaan konserttia. Pienimuotoiset tutkimukset toisivat arjen lähelle opiskelijoita. Samalla tuleva opettaja näkisi muitakin tapoja opettaa musiikkia; sellaisia, jotka poikkeaisivat hänen omien kouluaikeisten opettajiensa ja toisaalta myös normaalikoulun opettajien opetustavoista. Mitä erilaisimpia tunteja opiskelija pääsisi seuraamaan sitä monipuolisemman kuvan hän musiikinkin opettamisesta saisi. Näistä palasista tuleva opettaja voisi sitten rakentaa omaa opettajuuttaan, oman persoonansa kautta. Keskiössä on kuitenkin aina oppilas. Kuten emeritusprofessori Kari Uusikylä (2015) totesi Opettaja-lehden artikkelissa: ”Ehyt ihminen syntyy monipuolisella, ei yksipuolisella kasvatuksella, eikä kouluissa saa unohtaa taideaineita.”

LÄHTEET

- André, C. 2004. Pienet pelot ja suuret fobiat. Suom. Salla Korpela. Keuruu: Otava.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fadjukoff, P. 2009. Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–193.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage, 105–117.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 2010. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2004. Tutki ja kirjoita. Tammi. Helsinki.
- Honkala, S., Tukonen, A. & Tuominen, R. 2010. Miina ja Ville etiikkaa etsimässä. Helsinki. Opetushallitus.
- Hulmi, H. 2015. Lehtori. Itä-Suomen yliopisto. Haastattelu 16.2.2015.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Itä-Suomen yliopisto. 2014. Monialaiset opinnot, OPS 2014–2017.
- Juvonen, A. 2000. "...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampa..." Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina. Väitöskirja, JKL:n Yliopisto, Studies in the arts 70.
- Juvonen A. 2008. Music orientation and musically restricted. Signum Temporis – Pedagogy and Psychology 1 (1). RTTEMA: Riga. Latvia, 28–36.
- Juvonen A. & Anttila M. 2008. Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosikurssin musiikkikasvatusta. Osa 4.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kirmanen, T. 2000. Lapsi ja pelko. Sosiaalipsykologinen tutkimus 5–6-vuotiaiden lasten peloista ja pelon hallinnasta. Kuopion Yliopiston julkaisuja.
- Lumio, J. 2011. Pelko on kurja terveyskasvattaja. Kustannus Oy Duodecim.
- Niiniluoto, I. 1994. Järki, arvot ja välineet. Helsinki: Otava.
- Ojanen, M. 1994. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.
- Opetushallitus 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2nd edition. Newbury Park, CA: Sage.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Helsinki. Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Helsinki. Valtion painatuskeskus.
- Perttula, J. 1995a. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus (1), 39–46.

- Perttula, J. 1995b. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: SUFI.
- Puohiniemi, M. 2002. Arvot, asenteet ja ajankuva. Opaskirja suomalaisen arkielämän tulkintaan. Vantaa: Limor kustannus.
- Rokeach, M. 1973. The nature of human values. New York: The Free Press.
- Saastamoinen, M. 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) Minuus ja identiteetti. Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma. Tampere: Tampere University Press, 170–180.
- Sandström, M. 2010. Psykye ja aivotoiminta. Neurofysiologinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto/Opetushallitus.
- Uusikylä, K. 2015. Päämääränä ihmisen eheys. Opettaja 28.8.2015,18-9. Helsinki. OAJ.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Väisänen, P. 2001. Constructing a model and systematizing tools for promoting pre-service teachers' professional development. Description of an extended mentoring program. Teoksessa M. Montane & J. Cambra (toim.) Proceedings of the 25th annual conference of the association for teacher education (ATEE) in Europe. Barcelona, 585–598.
- Väisänen, P. 2002. Malleja ja empatiaa - Käsitteitä hyvästä ohjauksesta. Kasvatus 33 (3), 237–251.
- Väisänen, P. 2003. Opetusharjoittelun ohjauksen retoriikka ja todellisuus. Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.) 50-vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 132–146.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 76. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Minna Mäkinen, jatko-opiskelija, Itä-Suomen yliopisto
Antti Juvonen, Itä-Suomen yliopisto

Opettajaopiskelijat ja musiikkiteknologia

Juha Saarelainen ja Antti Juvonen

ABSTRAKTI

Musiikin alueella teknologiakehitys on nopeaa. Yhä uusia sovelluksia tulee saataville miltei päivittäin ja monet luokanopettajaopiskelijat käyttävät niitä oman musiikin luomiseen ja jo olemassa olevan musiikin muokkaamiseen koulutuksensa ulkopuolella päivittäin. Tämän informaalin osaamisen hyödyntäminen tulisi saada osaksi musiikkikasvatuksen käytänteitä, jotta kaikki hyöty kyettäisiin valjastamaan yhteisöllisen oppimisen tueksi. Käsillä olevassa artikkelissa esittelemme tutkimusta siitä, millä tavoin luokanopettajiksi opiskelevat käyttävät musiikkiteknologiaan liittyvää laitteistoa ja ohjelmia ja sitä, miten he suhtautuvat musiikkiteknologiaan osana musiikinopetusta. Tutkimuksen perustana oleva kysely toteutettiin luokan-, aineen tai erityisopettajiksi opiskelevien monialaisten opintojen valinnaisen musiikkiteknologian kurssia suorittaville Joensuun kampusen opiskelijoille helmikuussa 2015. Verkossa toteutettuun e-kyselyyn vastasi 25 opiskelijaa. Kysely sisälsi likert-asteikkoisia väittämiä musiikkiteknologian käytöstä sekä avoimia kysymyksiä. Tutkimuksessa selvitettiin opiskelijoiden käytössä olevaa laitteistoa sekä heidän asennoitumistaan teknologian sovelluksiin musiikkikasvatuksen kontekstissa. Vaikka kysymyksessä on minäpystyvyyssuskomuksia koskeva osa-alue, raportoimme vain nykytilannetta uppoutumatta kyseiseen näkökulmaan.

Avainsanat: digiteknologia, musiikkikasvatus, arvot ja asenteet

TAUSTAA

Tässä artikkelissa käsittelemme ainoastaan luokan-, aineen tai erityisopettajaopiskelijoita ja heidän suhdettaan musiikkiteknologiaan. Tutkimuksemme ulkopuolelle jäävät siten jo valmistuneet musiikin aineenopettajat. Uusi valtakunnallinen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet otetaan käyttöön syksyllä 2016. Siinä opettajia ohjataan kuljettamaan ja opastamaan oppilaitaan musiikin luovan tuottamisen ja säveltämisen pariin selvästi enemmän kuin aikaisemmissa opetussuunnitelmissa. Nykyisin musiikkiteknologia kaikkine sovelluksineen tarjoaakin runsaasti mahdollisuuksia musiikin luovaan tuottamiseen ja myöskin sen opettamiseen eri luokka-asteilla. Musiikkiteknologian sovelluksien hyödyntäminen opetustyössä edellyttää kuitenkin opettajalta monenlaisia taitoja ja tietoja sekä teknologian, välineistön että sovelluksien

alueilta. Tässä tutkimuksessa avaamme niitä henkilökohtaisia arvoja, asenteita ja käsitteitä, joita tulevilla luokanopettajaopiskelijoilla on suhteessa musiikkiteknologian käyttämiseen tulevassa työssään. Teoreettinen osuus avaa myös musiikkikasvatusteknologiaa käsitteenä ja teknologian soveltamista koulun kontekstissa.

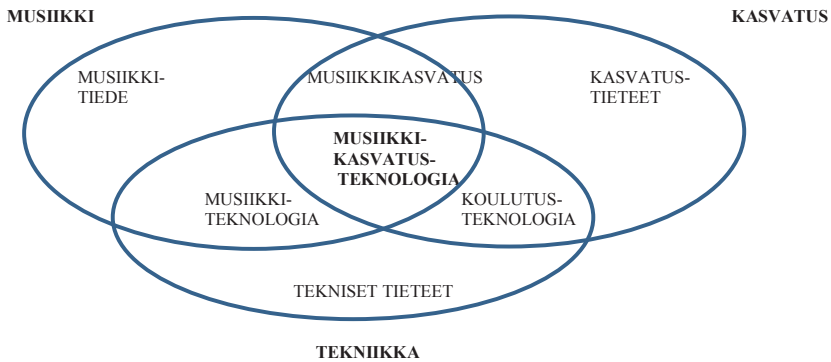
MUSIIKKITEKNOLOGIA

Musiikkiteknologia voidaan käsitteenä ymmärtää eri tavoin. Laajemmassa merkityksessä sillä tarkoitetaan erilaisin sähköisin välinein tapahtuvaa musiikin tuottamista, tutkimista, säveltämistä, soittamista ja sovittamista. Suppeammin sillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi digitaalisten laitteiden, kuten tietokoneiden ja syntetisaattoreiden käyttöä musiikillisessa toiminnassa (Salavuo 2005, 65). Musiikkiteknologia voidaan jakaa myös karkeasti musiikin äänitekniikkaan ja musiikin tietotekniikkaan (Eskola 2010; Karvonen 2008). Viimeisen kymmenen vuoden aikana erityisesti iPad ja muut tablet-laitteet sekä älypuhelimet on omaksuttu myös musiikkiteknologiavälineistöön. Ne ovat toisaalta soveltaneet suoraan tietokoneelle tehtyjä ohjelmia, kuten virtuaalisoitimia tai sekvenssereitä, mutta yhä enemmän kyseisille laitteille on tehty erityisesti luovaan musiikin tuottamiseen, vuorovaikutteisuuteen ja oppimiseen liittyviä ohjelmia. Tässä artikkelissa musiikkiteknologialla tarkoitetaan teknisten välineiden kokonaisuutta, jota käytetään muun muassa musiikin kuunteluun, äänittämiseen, editointiin, prosessointiin ja nuotintamiseen. Musiikkiteknologian välineitä voivat siten olla

- musiikin luovan tuottamisen apuvälineinä käytettävät teknologiat, kuten äänittämiseen ja editointiin liittyvä teknologia, luuppiohjelmistot, prosessointitekhnologia ja musiikin käsittelyyn liittyvä digitaalitekhnologia
- opetustilaan liittyvät teknologiat, kuten tietokoneet, tabletit, käyttöjärjestelmät, studio- ja äänitystilat, Smart board, avoin tai suljettu verkkoyhteysmahdollisuus, oppilaiden mobiililaitteiden hyödyntäminen
- muu musiikkiin liittyvä teknologia, kuten kuuntelu, tiedon hankinta, musiikki-videot, verkkomateriaali ja nuotinnustekhnologia.

MUSIIKKIKASVATUSTEKNOLOGIA

Ojala (2006) on musiikkikasvatustekhnologian kolmisoppimallissaan kuvannut musiikkitieteen, kasvatustieteen ja teknisten tieteiden yhteyttä. Koulutustekhnologian sovellukset, kuten tietokone, dataprojektori tai vaikkapa älytaulu on mahdollistanut myös musiikkia palvelevien innovaatioiden kehittämisen. Digitaalinen äänisignaali ja sen prosessointi erilaisilla sovelluksilla, kuten esimerkiksi sekvenssereillä, on puolestaan mahdollistanut tietokoneen ja tabletin käyttämisen musiikin luovassa toiminnassa eri tavoin ja tämän myötä myös musiikkikasvatuksen välineenä.



Kuvio 1. Musiikkikasvatusteknologian kolmisoppi (Ojala 2006)

Musiikkitekniikka on luotu helpottamaan musiikillista toimintaa: äänen tutkimusta, musiikin tuottamista tai nuotintamista. Toisaalta sen tarkoituksena on tehdä mahdolliseksi sellaiset asiat, jotka ilman teknologiaa olisivat joko mahdottomia toteuttaa tai vaatisivat kohtuuttomasti resursseja. Tekniikka on mahdollistanut musiikin tuottamistapojen havainnoinnin lähempää, mikä on muuttanut musiikin tuottamiseen liittyviä asenteita tasa-arvoiseen suuntaan (Salavuo 2005, 66; Folkestad 1998, 99). Musiikkitekniikka auttaa erityisesti teknisten taitojen ja musiikillisen kompetenssin suhteen rajoittuneita oppijoita toteuttamaan itseään haluamallaan tavalla. Tekniikka voi olla avuksi, mikäli oppijoilla on vahvasti sisäistettyjä musiikillisia representaatioita, joiden toteuttamisen soittotaidon puutteet estävät. (Salavuo 2005, 69; Hallam 2001, 71). Tekniikka voi parhaimmillaan tehdä musiikinopiskelusta helpommin lähestyttävää monestakin eri näkökulmasta. Fred Hofstetter (1981a, 1981b, 1985, 1987) mainitsi jo 1980-luvun alussa viisi tietokoneavusteisen musiikinopetuksen ominaisuutta, jotka tehostavat opetusta. Tietokoneavusteinen musiikinopetus

- on keino yksilöidä opetusta eritasoisille ja eri tavoin edistyville oppijoille
- korostaa oppimisen luonteista iloa ja vähentää kilpailamisen tunnetta motiivon lähteenä
- kannustaa oppilaita "räätälöimään" oppimiskokemuksiaan vastaamaan heidän omia tavoitteitaan
- antaa välitöntä palautetta ja vaatii jokaisen oppilaan osallistumaan vuoropuheluun tietokoneen kanssa.
- säästää aikaa, kun opetuksen taso on säädetty erikseen jokaiselle oppilaalle.

MUSIIKKITEKNOLOGIAN TUTKIMUSNÄKYMIÄ

Vaikka näyttää siltä, että informaatiotekniikka eri sovelluksineen on tullut musiikkiin vasta 2000-luvulla, ovat ensimmäiset musiikkitekniikkaan liittyvät tutkimukset jo 1970-luvulta, jolloin PC-koneet olivat vasta kehitteillä (esim. IBM ja Apple). Nämä ensimmäiset tutkimukset liittyivät säveltämisessä hyödynnettävien laitteistojen ja ohjelmistojen käyttöön (Webster 1992; Kratus 1989). Musiikkitekniikka on jalkautu-

nut kouluihin laajemmin vasta 1990-luvulla, ja samalla on alkanut myös musiikkiteknologian opetukseen liittyvän tutkimus (Folkestad 1998).

Musiikkiteknologiaa tutkitaan monesta eri näkökulmasta, joita ovat muiden muassa musiikin sosiologia, musiikkifilosofia, äänen tutkimus ja etnomusikologia. Myös monet musiikkitieteen ja musiikkikasvatuksen lähitieteet ovat siinä edustettuina, näitä ovat esimerkiksi kulttuurintutkimus, historia ja mediatutkimus. Tutkimus kohdistuu esimerkiksi siihen, kuinka soittimiin ja musiikin tekemiseen, tallentamiseen ja äänentoistoon tai äänen tuottamiseen, välittämiseen ja kuluttamiseen liittyvä teknologia vaikuttaa musiikin oppimiseen ja opettamiseen, kokemiseen ja sitä kautta myös musiikin synnyttämiin merkityksiin. Näin musiikkiteknologiatutkimus on suoraan yhteydessä arjen merkityksien ja kokemusten tutkimuksiin ja saa siten huomattavasti kasvatustiedettä laajempiakin merkityksiä. Tässä artikkelissa pidäydymme kuitenkin tarkastelemaan musiikkiteknologiaa ja sen käyttöä puhtaasti opettajaopiskelijoiden näkökulmasta, joka keskittyy opetustapahtumaan ja siihen liittyviin seikkoihin.

Erilaiset teknologiat ja niiden hyödyntäminen on aina tavalla tai toisella liittynyt musiikkiin ja siihen yhteydessä oleviin käytäntöihin. Varsinkin sen jälkeen kun äänentallennustekniikka keksittiin ja se alkoi kehittyä, aluksi analogisena sittemmin digitaalisena teknologiana, musiikin teknologiavälitteisyydestä muodostui koko musiikkikulttuuria määrittävä piirre, ja sitä myöten musiikkiteknologian tutkimuksesta tuli yksi tärkeä osa musiikin ja musiikkikasvatuksen tutkimuskenttää. Musiikkiteknologiatutkimus liittyy paitsi itse teknologiaan kohdistuviin kysymyksiin, myös moninaisesti koko meitä ympäröiviin kulttuurisiin käytäntöihin ja niiden vaikutuksiin elämässämme. Koska musiikkiteknologiasta on tullut osa jokapäiväistä elämäämme se väistämättä vaikuttaa musiikkiin ja yhteiskuntaan liittyviin kulttuuriin merkityksiin. Musiikkiteknologia osaltaan rakentaa ja muokkaa nuorten muodostamaa identiteettiä, se määrittää ja säätelee musiikin kuuntelutottumuksia ja sitä kautta vaikuttaa musiikista muodostuviin mielihyvän muotoihin. Voidaan jopa väittää teknologian osaltaan muokkaavan inhimillisen kanssakäymisen muotoja.

OPETTAJAT JA TEKNOLOGIAN ALUEEN TUTKIMUS

Teknologian opetuskäyttöä on maassamme tutkittu jonkin verran. Anna Kilpiö (2008) selvitti väitöksessään opettajien suhdetta teknologiaan ja sen käyttämiseen peruskoulussa ja lukiossa. Laajempi eurooppalainen selvitys alueelta tehtiin vuonna 2012 (toim. Gall, Sammer & de Vugt) teoksessa *European perspectives on music education: New media in the classroom*.

Suomessa mainitun eurooppalaisen tutkimuksen kaltaista tutkimusta on jo jonkin verran aloitettu, Anna Heinosen (2015) musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma selvitti musiikinopettajien arvioita musiikkiteknologian käyttötaidoistaan ja sitä, miten opettajat perustelevat näitä arvioitaan. Lisäksi tutkimus selvitti erilaisten taustamuuttujien yhteyttä arvioihin (ikä, sukupuoli, koulutus, opetuspaikkakunta). Tarvetta käsillä olevalle tutkimukselle on luonnollisesti luokan-, aineen tai erityisopettajapuolella – näkökulmat, jotka valitettavan usein tahtovat unohtua.

Suoraan tämän artikkelin tutkimuskohteeseen, luokan-, aineen- ja erityisopettajiin musiikkitekniikan käyttäjinä, on kohdistunut jonkin verran aikaisempaa tutkimusta. Enimmäkseen tutkimukset päätyvät pohtimaan erilaisia syitä siihen, miksi musiikkitekniikan käyttö on nykyisin huomattavan vähäistä.

Puukki (2006, 298), totesi pohtiessaan syitä vähäiseen musiikkitekniikan käyttämiseen musiikkikasvatuksen alueella, että kouluilla on hyvin erilaiset resurssit. Ajalliset ja rahalliset resurssit, ohjelmistojen päivitykset sekä opetustilan ylläpito muodostavat monille kouluille ylivoimaisia haasteita. Lopulta melko harvoissa kouluissa on riittävän tasokkaat tietokoneet, ohjelmistot ja sellaiset oheislaitteet, joiden avulla oppilaat voisivat opiskella ja harjoitella käytettäviä musiikkitekniikaohjelmistoja. Edes pienimuotoista studiota, jossa voitaisiin toteuttaa musiikin tuottamista ja äänittämistä, ei ole mahdollista varustaa juuri mihinkään kouluun. Jopa opettajankoulutuslaitoksista puuttuu tämänkaltaista välineistöä. Puukin mukaan musiikkitekniikan osaaminen on useimmiten ainoastaan musiikkia opettavan opettajan omasta kiinnostuksesta riippuvaa.

Leena Unkari-Virtanen (2006, 26) totesi musiikkitekniikan käyttäjän olevan riippuvainen muun muassa taloudellisista resursseista, organisaation tekemistä valinnoista ja tuotekehittelystä, seikoista, jotka eivät suoranaisesti ole tekemisissä musiikkikasvatuksen kanssa sinänsä. Käyttäjillä on harvoin valta päättää laitteistoista, tiloista tai tuen resursoinnista. Unkari-Virtanen päätyy ajatukseen, että ei ole mahdollista toteuttaa verkko-opetusta silloin, kun välineet puuttuvat. Sama koskee soitonopetuksessa kuva- ja äänitallenteiden pedagogista käyttöä, kun nauhoitus- tai videointimahdollisuudet puuttuvat kokonaan.

Anna Kilpiö (2008) tutki väitöstutkimuksessaan peruskoulun ja lukion opettajien suhdetta teknologiaan ja sen käyttöön. Hänen mukaansa rehtorin suhtautumisella on suuri merkitys opettajien teknologian käytölle opetuksessa. Kilpiön mukaan yleisin selitys vähäiselle TVT:n käytölle on opettajien heikko osaaminen ja kielteinen asenne. (Emt., 32–38.)

Jari Niemi (2008) totesi pro gradussaan, etteivät musiikkikasvatuksen opiskelijat – eli tulevat musiikin aineenopettajat – ehdi opiskeluvaiheessa omaksua työelämässä vaadittavia valmiuksia musiikkitekniikan käyttöön, mutta saavat riittävät perustaidot, joita voivat myöhemmin syventää. Tekniikan sujuvan opetuskäytön edellytyksenä on se, että opettaja seuraa tekniikan kehitystä vapaa-ajallaankin. Niemen mukaan usein pelko voi olla osatekijä tekniikataitojen kehityksen pysähtymisessä.

TVT LUOKANOPETTAJANKOULUTUKSESSA 2003

Luokanopettajankoulutuksen osalta musiikkitekniikkaa tutkittiin edellisen kerran vuonna 2003. Pohjannoro (2003) tarkasti tutkimuksessaan musiikinopettajakoulutuksien lisäksi kolmen luokanopettajakoulutuksen musiikkikasvatustekniikan tilaa – nämä olivat Turun, Joensuun/Savonlinnan (nyk. Itä-Suomen yliopisto, UEF) ja Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutukset (Pohjannoro 2003).

Yliopistojen tutkintorakenteet olivat tuolloin pitkälti samanlaisia. Monialaisiin opintoihin sisältyi musiikkia Savonlinnassa 5 opintoviikkoa, Turussa 3 opintoviikkoa

ja 6 opintoviikkoa valinnaisena ja Helsingissä 2 opintoviikkoa ja 2 tai 4 opintoviikkoa valinnaisena. Muihin sivuaineopintoihin saattoi valinnaisena sisällyttää musiikkia kaikissa opettajakoulutuslaitoksissa 15 opintoviikkoa ja Savonlinnassa myös 35 opintoviikkoa. Eroja koulutuksissa oli siis sivuainekokonaisuuksien valinnaisuudessa, muiden opintojen määrässä ja yksittäisien oppiaineiden – kuten musiikin didaktiikan – laajuuksissa. (Pohjannoro 2003, 36.)

Savonlinnassa pakollinen kurssi oli laajin, ja siellä myös laajan sivuaineen (35 ov) opiskelu on mahdollista, toisin kuin Turussa ja Helsingissä. Teknologian opetusta sisältyi musiikin didaktiikkaan pakollisissa opinnoissa tuolloin vain Turussa. Savonlinnassa tutustuttiin musiikkitekologiaan musiikin sivuainepinnoissa. Musiikin valinnaisissa sivuaineopinnoissa (15/35 ov) musiikkitekologia mainitaan musiikin didaktiikan (4 ov) opintojakson tavoitteissa (Pohjannoro 2003, 37).

Turussa musiikkia voitiin valita valinnaisina opintoina (6 ov) monialaisten opintojen kokonaisuuteen, jolloin ”ATK” on yksi kurssin sisällöistä. Turun opettajakoulutuksessa musiikin sivuaineopinnot (15 ov) sisälsivät yhden musiikkitekologian kurssin (1 ov). (Emt., 38.) Helsingin yliopiston opettajakoulutuksessa musiikin didaktiikan osuus oli pienimmillään 2 opintoviikkoa, ja musiikkikasvatustekologiaa ei tässä kontekstissa opetettu. Muuten musiikin kurssi oli samantyyppinen kuin Turussa ja Savonlinnassa. Sivuaineopintoja oli tarjolla 15 opintoviikkoa. Näiden opintojen opetussuunnitelmassa ei erillisiä mainintoja opetusteknologian opetus käytön opettamisesta ollut. Kahden opettajan haastattelusta kävi ilmi, että teknologiaa käytettiin musiikin sivuaineopinnoissa. (Pohjannoro 2003, 39.)

Pohjannoro ei arvioinut raportissaan OPE.FI-tasojen saavuttamista, koska hän tutki luokanopettajakoulutuksia perin suppeasti, keskittyen vain musiikin opintoihin. Luokanopettajan musiikkikoulutuksessa musiikkitekologiaa käytettiin kuitenkin tutkijan mukaan ”yllättävänkin” paljon. Näkökulma Pohjannoron haastatteleminen yliopiston opettajien mukaan musiikin teknologiaan oli ”lähinnä sen oppimista helpotava ja nopeuttava funktio”. (Pohjannoro 2003, 40.)

TVT LUOKANOPETTAJANKOULUTUKSESSA 2015

Heinosen (2015) pro gradu -tutkimuksen mukaan kaikissa kolmessa yliopistossa luokanopettajan tutkinnon laajuus on nykyisin 300 opintopistettä. Musiikkia opiskellaan muiden opetettavien aineiden ohella. Helsingin yliopistossa musiikin didaktiikan perusosa on laajuudeltaan 3 opintopistettä ja tämän kurssi on pakollinen kaikille opiskelijoille. Kurssin kuvauksessa mainitaan yhdeksi sisällöksi harjoitella ”ohjausta digitaalisten materiaalien käyttöön”. (Helsingin yliopisto 2015b, 2015c.) Turun yliopistossa musiikin didaktiikan peruskurssi on laajuudeltaan 5 op, ja sen yhdeksi sisällöksi mainitaan musiikkitekologia sekä sen harjoittelu opetustilanteissa. (Turun yliopisto 2015a.)

Savonlinnan tutkintorakenne on muuttunut paljon vuodesta 2003. Vuodesta 2014 alkaen luokanopettajakoulutus rakennettiin ilmiopintojen muotoon, joten esimerkiksi musiikin didaktiikan sisällöt on ripoteltu eri kurssikokonaisuuksiin. Niitä on haastavaa eritellä opetussuunnitelman perusteella. Teknologia mainitaan eri kurssikoko-

naisuuksien tavoitteissa ”opiskelija tutustuu tieto- ja viestintäteknologian käyttöön kouluympäristössä”, ”osaa suunnitella opetusteknologian mahdollisuuksia”, ”soveltaa teknologiaa taide- ja taitoaineiden opetuksessa” -tyyppisesti. Joukossa on myös kursseja, jotka on rakennettu teknologian ympärille, jolloin sen mahdollisuuksia opetuksessa tutkitaan sovellettavaksi useisiin oppiaineisiin. (Itä-Suomen yliopisto 2015a.)

Helsingin yliopistossa on mahdollista valita musiikin didaktiikan perusosan lisäksi yksi kahdesta valinnaisesta kurssista. Toisella kurssista on ”pedagoginen orientaatio” ja sen laajuus on 4 opintopistettä. Tämä kurssi syventää peruskurssin sisältöjä. Musiikkiteknologiaa ei mainita erikseen kurssikuvauksessa. Toisella valinnaisella kurssilla on ”yhteiskunnallinen ja kulttuurinen orientaatio”. Tämänkään kurssin tavoitteissa musiikkiteknologiaa ei mainita. (Helsingin yliopisto 2015c.) Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa on mahdollista opiskella 25 opintopisteen musiikin sivuaineen kokonaisuus. Tässä kurssikokonaisuudessa yhtenä tavoitteena mainitaan tietotekniikan käyttö. Sivuainekokonaisuus sisältää viiden opintopisteen kurssin, jonka yhteissoitto-jakso sisältää laite- ja teknologiaopetusta. (Helsingin yliopisto 2015d.)

Savonlinnassa ja Turussa myös pitkän sivuaineen opiskelu on mahdollista. Opiskelija voi opiskella 25 opintopisteen perusopinnot ja lisäksi 35 opintopisteen aineopinnot musiikkikasvatuksessa. Savonlinnan musiikin sivuaineen lyhyessä kuvauksessa ei mainita musiikkiteknologiaa erikseen. (Itä-Suomen yliopisto 2015b.)

Turun musiikkikasvatuksen perusopinnot (25 op) sisältävät 2 opintopisteen Musiikkiteknologia ja -laitetuntemus -kurssin. Mikäli opiskelija suorittaa 60 opintopisteen musiikkikasvatuksen aineopinnot, hän opiskelee perusopintojen lisäksi 35 opintopisteen aineopinnot. Näihin opintoihin sisältyy kurssi Musiikkikasvattajan työvälaineet (10 op), jonka sisältöihin kuuluu musiikkiteknologiaa käytännön näkökulmasta. Tavoitteissa mainitaan muun muassa, että ”opiskelija oppii hyödyntämään orkesteri-, äänitys- ja äänentoistolaitteita sekä musiikkiohjelmistoja musiikinopetukseen liittyvien käytännön tilanteiden työvälaineena”. (Turun yliopisto 2015b.) Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksessa musiikkiteknologia mainitaan selkeästi musiikkikasvatuksen opintojen kurssikuvauksissa.

MUSIIKKITEKNOLOGIA PERUSKOULUSSA

Musiikkiteknologian ohella voidaan puhua myös musiikkikasvatusteknologiasta. Sen voidaan katsoa tutkivan ja kehittävän nimenomaan musiikkikasvatukseen suuntautuvan teknologian soveltamia menetelmiä ja luonnollisesti siinä käytettäviä välineitä ja niihin liittyviä sovelluksia. Musiikkikasvatusteknologiaa voidaankin näin ollen pitää koulutus- ja kasvatustekniikan, musiikkiteknologian sekä musiikkikasvatuksen enemmän tai vähemmän itsenäisenä osa-alueena. Sen alueella tutkitaan ja kehitetään teknologisista lähtökohdista musiikkikasvatuksen erityisiin tarpeisiin tarkoitettuja pedagogisia ja teknologisia ratkaisuja (Ojala 2006, 20). Tässä suhteessa musiikkikasvatusteknologian voidaan katsoa tarkoittavan eri asiaa kuin musiikinopetuksen tekniset välineet ja laitteet (musiikkiteknologia) tai musiikkiteknologian opettaminen (musiikkiteknologiakasvatus). Tämän perusteella musiikkikasvatusteknologia ei ole myöskään millään tavoin sidoksissa mihinkään tiettyyn musiikkityylilajiin tai gen-

reen. Musiikkikasvatusteknologia tarkastelee musiikkikasvatuksen mahdollisuuksia riippumatta tyyllilajeista tai musiikin historiallisista kehitysvaiheista. (Ojala 2006, 20–21.)

Oikein ja viisaasti käytettynä musiikkitekniikka saattaa tukea ja auttaa musiikkintuntien toimintaa vaikkapa äänen tutkimisen alueella, omien musiikkituotosten laatimisessa tai esimerkiksi tehtävien ja tuotoksien nuotintamisessa. Uudenlainen musiikkitekniikka sovelluksineen mahdollistaa monia sellaisia toimintoja, jotka ilman teknologiaa olisivat yksinkertaisesti mahdottomia. (Salavuo 2005, 65–66.) Tällaisia ovat esimerkiksi omien sävellyksien ja sovitusten laatiminen Band In The Box -ohjelmalla, erilaisten äänimattojen ja maisemien luominen Acid music -ohjelman avulla, vain pari mainitaksemme. Teknologia mahdollistaa monenlaista luovaa toimintaa oppitunneilla erityisesti sellaisille oppilaille, jotka eivät harrasta musiikkia ja joilla ei ole aiempaakaan musiikkiharrastusta. Oppilaat voivat teknologiaa hyödyntäen säveltää ja esittää musiikkia ilman perinteisiä soitinten soittamisen taitoja. Teknologia mahdollistaa näin musiikkitaustasta riippumatta jokaiselle oppilaalle omien yksilöllisten musiikillisten ideoiden ja oivalluksien jakamisen muiden kuuluville. (Barlow 2006, 207; Salavuo 2005, 66.) Tämä lienee musiikkikasvatusteknologian mukanaan tuoma kaikkien aikojen suurin mahdollisuus ja uudistus, jota kaikki nykyiset tai tulevatkaan opettajat eivät vielä ole oivaltaneet ja ottaneet haltuunsa.

Koska nykyaikana digitaalitekniikka ympäröi lapsia ja nuoria, he ovatkin vahvasti motivoituneita kaikenlaisiin teknologiasovelluksiin tutustumiseen ja niiden välittömään käyttöön. Tämä heijastuu suoraan siten, että myös musiikin opiskelussa käytettävään teknologiaan suhtaudutaan motivoituneesti (Ruippo & Salavuo 2006, 291; Salavuo 2005, 66). Erilaisia ohjelasovelluksia käyttäen oppilas saa välittömästi kuuluville itse keksimänsä musiikillisen tuotteen, sävellyksen, sovituksen tai äänimaailman ja pystyy näin ollen saamaan siitä opettajan ja muun toimijaryhmän antamaa palautetta, välittömän soivan palautteen lisäksi. Toimintatapa ja käytetyt välineet ovat lisäksi pitkälti aivan samoja, joilla oppilaiden jokapäiväisessä elämässään kuuntelema musiikkimateriaali tuotetaan tänä päivänä. Internet somepalveluineen sekä YouTube- ja facebook-tarjontoineen mahdollistavat lisäksi aikaansaannosten jakamisen maailmanlaajuisesti muutaman minuutin kuluttua sen tuottamisesta. (Ruippo & Salavuo 2006, 291.)

Musiikin oppiminen edellyttää musiikin kanssa tekemisissä olemista, soittamista, musiikkituotoksien muovaamista ja muokkaamista sekä kaiken tasoista musiikin kokemista. Tämä näkyy esimerkiksi soiton harjoittelemisessa: monenlaiset ohjelmat mahdollistavat orkesterin kanssa soittamisen, kuoron kanssa laulamisen tai omien stemmojen opiskelemisen ilman opettajaa. Sovellukset kattavat kaikki musiikin kirjot taidemusiikin ja klassisen musiikin alueelta aivan uusimpiin musiikkigenreihin, myös pop- ja rock- tai jazzmusiikin alueet. Aloitteleva muusikko voi harjoitella interaktiivisen säestysohjelman kanssa, säveltäjä kykenee kuuntelemaan ja modifioimaan teostaan, ennen kuin orkesteri alkaa sitä harjoitella. Musiikin oppimisen alueella teknologia voi auttaa musiikin rakenteiden, sointujen ja muiden olennaisten elementtien hahmottamisessa sekvensseri- ja nuotinnusohjelmia käyttämällä.

Erilaisten sovellusten avulla oppilas voi nähdä ja kuulla koko käsillä olevan teoksen partituurimuodossa. Tästä on puolestaan mahdollista muokata ja kuunnella yksittäisiä

soittimia tai soitinryhmiä suhteessa koko orkesterin luomaan äänimaailmaan. Tällä tavoin voidaan kehittää oppilaan erilaisia taitoja, kykyjä ja valmiuksia musiikin monilla osa-alueilla. Näitä kykyjä voivat olla vaikkapa hahmotuskyky, melodiataju, rytmitaju ja harmoniasuhteet. Omien ideoiden kokeileminen ja välitön kuulovaikutelma auttavat ymmärtämään musiikkia suoraan oppilaan oman toiminnan kautta. (Salavuo 2005, 66–67.) Nimenomaan omien korvien kuulovaikutelma yhdistyneenä visuaaliseen havaintoon käsiteltävänä olevasta musiikkituotoksesta vahvistavat ja motivoivat oppimista tehokkaasti. Teknologia mahdollistaa sen, että tuotetaan monenlaista musiikkia ja jaetaan sisäistämisen prosessit pienempiin osiin, jolloin oppijan kognitiiviset resurssit ovat suunnattuna juuri tietyn prosessin oppimiseen. (Salavuo 2005, 67.)

MUSIIKKITEKNOLOGIA JA OPETUSSUUNNITELMA

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) tavoitteeksi on asetettu teknologian ja median tarjoamien mahdollisuuksien soveltava käyttö musiikin opetuksessa. Suunnitelma ohjaa sellaisten työtapojen käyttöön, jotka edistävät monipuolisten tieto- ja viestintätekniikan taitojen kehittymistä. Oppimisympäristön varustuksen tulisi tukea tätä tavoitetta ja tarjota tilaisuuksia tietokoneiden ja muun mediatekniikan sekä tietoverkkojen käyttämiseen. (Emt., 18.) Musiikin opetuksen yksi tavoite on teknologian ja median tarjoamien mahdollisuuksien soveltaminen opetuksessa (emt., 232). Teknologiaa käytetään musiikillisten ideoiden kokeiluun improvisoinnin, säveltämisen ja sovittamisen muodossa, tavoitteena rakentaa luovaa suhdetta musiikkiin ja sen ilmaisumahdollisuuksiin musiikillisen keksinnän keinoin. (Emt., 233.)

Uusi OPS otetaan käyttöön vuonna 2016. Musiikin osalta tavoitteissa korostuu aiempaa enemmän teknologian hyödyntäminen opetuksessa, erityisesti yhdistettynä luovan musiikin tuottamiseen tavoitteisiin. Säveltämistä ja oppilaan omien musiikillisten ajatuksien ja ideoiden keksintää tulee harjoittaa jo alakouluaikana käyttämällä teknologian tarjoamia mahdollisuuksia ja ilmaisukeinoja (Opetushallitus 2014). Vuosiluokilla 7–9 oppilaita ohjataan ”musiikin tallentamiseen ja tieto- ja viestintäteknologian luovaan ilmaisulliseen käyttöön sekä musiikin tekemisessä että osana monialaisia kokonaisuuksia” (emt., 2014). Valtakunnallinen OPS ohjaa siis edellä kuvatulla tavalla musiikkitekniikan käyttöön peruskoulussa. Lähtötilanne uuden opetussuunnitelman toteuttamiseen ei välttämättä ole kovinkaan hyvä, sillä vuonna 2010 opetushallituksen toteuttama taito- ja taideaineiden oppimistulosten valtakunnallinen arviointi peruskoulun yhdeksännellä luokalla (Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011) osoitti musiikin osalta musiikkitekniikan käytön opetuksessa jäävän ajallisesti huomattavan vähäiseksi. Tutkimuksessa oppilaista 22 % vastasi tutustuneensa musiikkitekniikkaan – esimerkiksi tietokoneohjelmiin – oppitunneilla harvoin ja 54 % ei lainkaan (Juntunen 2011, 55). Opettajista puolestaan 42 % vastasi tutustuttaneensa oppilaitaan musiikkitekniikkaan satunnaisesti ja peräti 29 % ei lainkaan (Juntunen, 2011, 46). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yksi arvopohja on tasa-arvo, mutta mainitun tutkimuksen valossa vaikuttaa siltä, että opetuksen tavoitteet eivät toteudu toivottavalla tavalla. (Opetushallitus 2004, 14.)

MUSIIKKITEKNOLOGIAN OPETTAMISEN POLKUJA

Notaatio-ohjelmia on ollut koulujen käytössä jo 1970-luvulla, mutta niiden hyödyntäminen on jäänyt hyvin vähäiseksi. Nuotinnusohjelmien käyttö edellyttää melko paljon musiikin teorian tuntemusta. Riittävän laajalti musiikinteoriaa hallitsevia oppilaita on alakoulussa todella vähän, yläkoulussa ja lukiossa hieman enemmän. Toisaalta oppilaskeskeinen luova toiminta oli vielä muutama vuosikymmen sitten todella vähäistä, mikä johtui esteettisen musiikkikasvatuksen traditionaalisesta valta-asemasta musiikin opetussuunnitelmissa. Nykyaikaa kohti edettäessä Suomi ja koko Skandinavia ovat kuitenkin olleet edelläkävijämaita popmusiikin tuomisessa musiikin opetussuunnitelmiin. (Väkevä 2006). Musiikkitekniikan hyödyntäminen edellyttää resursseja laitteisiin ja ohjelmistoihin sekä ennen kaikkea opettajille suuntautuvaa koulutusta niiden käyttöön. (Peters 1984). Työssä toimivilla opettajilla on tutkimusten mukaan tarve ja into kouluttautua musiikkitekniikan alueella, mutta koulutustarjonta ei ole kyennyt vastaamaan tarpeeseen (Reese & Rimington 2000; Taylor & Deal 2000). Musiikkitekniikalaitteistoa on paikoin saatavilla, mutta opettajat eivät osaa ottaa niitä käyttöön. Tietokoneohjelmat saattavat joskus olla asennettuina ja käytettävissä opettajan tietämättä.

Heinosen (2015) tutkimuksen mukaan noin viidesosa (18 %) opettajista arvioi omat musiikkitekniikan käyttötaitonsa erinomaisiksi tai hyväiksi. He perustelivat vastaustaan omalla kiinnostuksella tai vapaa-ajalla tapahtuvan käytön määrällä (47 %). Yhtä moni opettaja (18 %) arvioi omat taitonsa heikoiksi; he vetosivat puutteelliseen koulutukseen ja omaan osaamiseen (28 %).

Tekniikan oppiminen niin, että siitä tulee opettajalle luonteva, käyttökelpoinen työkalu, vaatii kuitenkin niin laitteistojen kuin ohjelmistojenkin perinpohjaista oppimista. Schrum (2001) löysi tutkimuksessaan neljä seikkaa, joita tekniikan tehokas oppiminen edellyttää:

- Tekniikaopetuksen kurssin pituuden tulisi olla yli 30 tuntia.
- Laitteiston ja ohjelmistojen tulisi olla harjoiteltavissa myös kotona.
- Opettajien tulee osata laitteiston käyttö tarpeeksi hyvin, jotta he voivat luontevasti ja luottavaisesti käyttää niitä luokassa.
- Opettajien tulee tiedostaa tekniikan käyttämisestä saavutettavat hyödyt.

Kurssin pituus on myös Abbitin ja Klettin mukaan yhteydessä asenteisiin ja minäpystyvyyteen (Abbit & Klett 2007). Tekniikan käytön ohella koulutuksen tulee tutkimusten mukaan kohdistua myös asenteisiin (Johnson-Martin 2012).

TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Käsillä oleva tutkimus kartoitti sitä, millä tavoin luokan-, aineen- tai erityisopettajiksi opiskelevat käyttävät musiikkitekniikkaan liittyvää laitteistoa ja ohjelmia sekä miten he suhtautuvat musiikkitekniikkaan osana musiikinopetusta. Kysely tehtiin luokanopettajan monialaisten opintojen valinnaisen musiikkitekniikan kurssia suorittaville helmikuussa 2015. Verkossa toteutettuun e-kyselyyn vastasi 25 opiske-

lijaa. Kysely sisälsi likert-väittämiä musiikkitekniologian käytöstä sekä avoimia kysymyksiä suhtautumisesta musiikkitekniologia käyttöön kouluopetuksessa. Tuloksia tarkasteltaessa on huomioitava, että vastaajat olivat vapaasti valittavan TVT-kurssin osallistujia, eli heidän asennoitumisensa tietotekniologiaa kohtaan oli lähtökohdiltaan oletettavasti positiivinen.

VASTAAAJAJOUKKO

Poikia vastaajista oli 6, tyttöjä 19. Vastaajien syntymävuodet sijoittuivat vuosille 1988–1994. Vastaajista 3 oli erityisopettajaopiskelijoita, 7 aineenopettajaopiskelijoita ja loput 15 luokanopettajaopiskelijoita.

TULOKSET

Tekniologiasovellukset yleisellä tasolla

Aluksi halusimme tietää, minkä verran kohdejoukko omistaa erilaisia tekniologia-sovelluksia tai tekniologian käyttöön liittyviä laitteita ja minkälaisia sovelluksia he laitteissaan yleisimmin käyttävät. Kysyimme myös vastaajajoukon suhtautumista erilaisten sovelluksien käyttöön.

Suurimmalla osalla vastaajista oli käytössään älypuhelin (23/lla 25:stä, 92 %) tai lap-top (23/25, 92 %) eli kannettava tietokone. Tablet-laitteita (Ipad, Android tms.) omisti noin kolmannes vastaajista (8/25, 30 %). Joka neljännellä (6/25, 25 %) oli käytössään pöytä-tietokone.

Asenneväittämät testasivat vastaajien suhtautumista tekniologian käyttöön yleisesti. Suurin osa (19/25, 76 %) oli kiinnostunut tableteista tai tietokoneista välineinä. Noin viidesosa (4/25, 16 %) ei ollut kiinnostuneita niistä, ja kaksi vastaajaa ei osannut ottaa kantaa väittämään. Vastaajajoukko piti älylaitteiden käyttöä pääosin helppona (19/25, 76 %), noin viidesosa (4/25, 16 %) ja kaksi vastaajaa piti älylaitteiden käyttöä ilmeisen vaikeana.

Koska koko ajan käydään keskustelua Internetin kautta tapahtuvasta musiikin kuuntelusta ja lataamisesta, halusimme tietää vastaajajoukon suhtautumisen musiikin kuuntelusta perittäviin maksuihin. Maksuhalukkaita oli joukossa ainoastaan kolmannes (8/25, 32 %) ja maksuhaluttomia puolestaan selvästi yli puolet (14/25, 56 %). Kolme vastaajista ei osannut ottaa asiaan kantaa. Helsingin Sanomien teettämän tutkimuksen mukaan 23 % suomalaisista on halukkaita maksamaan musiikin kuuntelemisesta, joten tässä kohdejoukossa maksuhalukkuutta on koko väestöön verrattuna enemmän.

Enemmän kuin kaksi kolmesta vastaajasta (17/25, 68 %) piti ilmaiskanavien (YouTube, Deezer jne.) äänenlaatua itselleen riittävän hyvänä. Noin neljännes vastaajista ei osannut sanoa (6/25, 24 %) ja kaksi vastaajaa (2/25, 8 %) piti äänenlaatua itselleen riittämättömänä.

Mielimusiikkiaan kuulee radiokanavilta noin puolet (12/25, 48 %) vastaajajoukosta. Yli neljännes (7/25, 28 %) ei osaa sanoa kantaansa väittämään ja loput (6/25, 24 %) vastaajajoukosta eivät kuule mielimusiikkiaan radiokanavilta. Hieman yli neljännes

(7/25, 28 %) vastaajista ilmoitti kuuntelevansa jotakin radiokanavaa päivittäin. Joskus radiokanavia kuuntelee noin kolmannes (8/25, 32 %) ja loput (10/25, 40 %) eivät koskaan kuuntele mitään radiokanavia.

Useampi kuin joka kolmas (10/25, 40 %) vastaajista ilmoittaa lataavansa uusia sovelluksia älylaitteilleen miltei päivittäin. Hieman harvempi (8/25, 32 %) ilmoittaa lataavansa niitä säännöllisesti ja hieman yli neljännes vastaajista (7/25, 28 %) ei lataa sovelluksia älylaitteilleen koskaan. Yli puolet (15/25, 60 %) ilmoittaa käyttävänsä päivittäin musiikin kuuntelusovelluksia (Spotify, Deezer ym.), säännöllisesti niitä käyttää noin kuudennes (4/25, 16 %) vastaajista. Noin neljännes kaikista (6/25, 24 %) ilmoittaa, ettei koskaan käytä kuuntelusovelluksia älylaitteissaan. Hifi-streaming palveluja (esim. Tidal) ei päivittäin käytä yksikään vastaajista, ja ainoastaan yksi (1/25, 4 %) ilmoittaa ylipäätään käyttävänsä palveluja. Suurin osa vastaajajoukosta (24/25, 96 %) ilmoittaa, ettei koskaan käytä kyseisiä palveluja.

Sovelluksista ylivoimaisesti suosituimpia olivat Spotify (19/25, 76 %) ja YouTube (16/25, 64 %) sekä iTunes (6/25, 24 %). Soundhoundia ilmoitti käyttävänsä kaksi vastaajaa (2/25, 8 %). Teknologiasovelluksien käyttö vaikuttaa olevan tässä vastaajajoukossa melko monipuolista, sillä lukuisa määrä sovelluksia sai yksittäisiä mainintoja (Grooveshark, Ultimateguitar, puhelimen oma soitto-ohjelma, Virittimet, Teoriasovellukset, Piano, Mikseri, Garage Band, Myspace, Pro tools, Shazam, Spotmusic, mp3tube, Windows Media Player, Soundcloud).

Suhtautuminen musiikkiteknologian käyttöön

Avoimilla kysymyksillä halusimme selvittää kohdejoukon asenteita ja ajatuksia musiikkiteknologian käytöstä. Suurella osalla (10/25, 40 %) vastaajajoukkoa on käsitys, että heidän tietotaitonsa on musiikkiteknologian alueella puutteellista, mikä puolestaan aiheuttaa pelkoja.

- Se on suht vierasta vielä.
- Sovellukset vaativat perehtymistä ja musiikin teorian ymmärrystä.
- Oma tietotaitoa ei vielä ole riittävästi.
- Sen käyttö voi olla vaikeaa.
- On niin paljon kaikkea, mihin pitäisi perehtyä.
- Uskon taitojeni tarvitsevat kertausta.

Yli neljännes vastaajista (7/25, 28 %) sen sijaan toteaa, ettei musiikkiteknologian käyttö pelota heitä.

- Ei pelota, mutta tietotaitoa tulee olla riittävästi.
- Ei varsinaisesti pelota, mutta arveluttaa, koska ne aika harvoin toimivat.
- Ei pelota, lähinnä pelastaa.

Laitteiden tekninen toimintavarmuus arveluttaa joitakin vastaajia (4/25, 16 %). Vastaajat arvelevat aikaa kuluvan hukkaan teknologian kanssa räpellettäessä.

- Joskus teknologia pettää, ei ole sähköä tms. sovellukset eivät toimi.
- Teknologia voi pettää yhtäkkiä.
- En osaa käyttää laitteita ja niiden toimivuus on vaihtelevaa.
- Teknologian kanssa tulee aina jotain ongelmia ja niiden selvittämiseen kuluu paljon aikaa.

- Joillekin pelkoja aiheuttaa musiikin taitojen heikkous, tai pelko siitä, että teknologia ikään kuin menee musiikin itsensä ohitse. Myös oppilaiden hallinta laitteita käytettäessä aiheuttaa epävarmuutta.
- Tuntuu, että teknologiaa ei voi hallita ja laitteet kehittyvät niin nopeasti että yhden opettelu kunnolla on mahdotonta ja turhaa.
- Tilanteessa ei pysty aina hallitsemaan oppilaiden laitteiden käyttöä.
- Jos tablettien räpeltäminen menee oikean musiikin ohi.
- Musiikin taitoni ovat heikot, joten en tiedä miten käyttää teknologiaa mahdollisimman hyvin tukena.

Toisaalta teknologia herättää paljon kiinnostusta, ja vastaajilla on selkeästi näkemystä siitä, minkälaisia hyötyjä heille teknologiasovelluksista musiikkikasvatuksen alueella voisi olla. Kiinnostusta luonnollisesti kohdejoukosta löytyy jo heidän osallistumiskriteerinsä vuoksi. Tärkein syy teknologiakiinnostukseen oli se, että teknologiasovellukset mahdollistavat oppilaan tai opettajan musisoinnin heikommillakin taitotasolla (9/25, 36 %).

- Mahdollisuudet on rajattomat ja musiikissa erityisesti antaa tukea oppilaalle joka ei koe olevansa musiikillisesti lahjakas.
- Se antaa mahdollisuuksia myös sellaiselle opettajalle, joka ei osaa soittaa monia soittimia.
- En ole itse kauhea musiikillinen ihminen niin se voisi auttaa omaa oppimistani sekä antaa minulle välineitä opettaa oppilaita.
- Se luo paljon mahdollisuuksia myös oppilaille, jotka eivät ole lahjakkaita soittimien kanssa.
- Sen avulla musiikin opetukseen saadaan uusia ulottuvuuksia ja oppilaat, jotka eivät ole niin lahjakkaita laulamaan tai soittamaan voivat löytää oman tapansa nauttia musiikista.
- Se mahdollistaa soittamisen, vaikka oppilaan tai opettajan motorinen näppäryys ei riittäisi oikean soittimien soittoon.
- Omat musiikilliset taitoni ovat heikot, joten se tuo vapautta tarjota oppilaille monimuotoisempia aihepiirejä.
- En itse osaa juurikaan säestää soittimilla.

Teknologian katsottiin tarjoavan mahdollisuuden vaihteluun musiikin opiskelussa (8/25, 32 %). Musiikkitekniikan avulla kohdejoukko uskoi kykenevänsä helpottamaan omaa työtään ja kykenevänsä motivoimaan oppilaitansa paremmin (8/25, 32 %). Myös eriyttämiseen katsotaan teknologian tarjoavan parempia mahdollisuuksia.

- Monipuoliset ohjelmat, nuoria kiinnostaa.
- On olemassa valmiita soitinlooppeja, mitä on kiva yhdistellä ja tehdä omaa musiikkia.
- Yksin harjoittelu helpottuu, kun voi laittaa oman soittonsa taustalle jonkin rytmin/beatin.
- Se antaa mahdollisuuksia vaihteluun opetuksessa.
- Se avaa aivan uusia mahdollisuuksia ja on innostavaa.
- Se on kasvava musiikin ala.
- Se voi motivoida niin monia eri oppijoita.

- Teknologiassa on niin paljon mahdollisuuksia ja ne ovat lapsillekin mielenkiintoisia.
- Oppilaiden motivoiminen kiinnostaa.
- Mahdollisuudet ovat niin erilaiset kuin ns. perinteisessä musiikin opetuksessa, esim. motivointi ja eriyttäminen.
- Tukee, innostaa oppilaita, uusi näkökulma musiikkiin, eriyttäminen ja kaikille tekemistä ilman opettajan jatkuvaa neuvontaa.

Joillekin musiikkikasvatusteknologia tarjoaa mahdollisuuksia syventää musiikkituntiansa sisällöllistä antia ja laajentaa oppilaiden musiikkikäsitteitä. Lisäksi teknologiasovellusten katsotaan edustavan tulevaisuutta ja ajan tasalla pysymistä, sen uskotaan kiinnostavan nuoria ja tarjoavan vaihtelua. Teknologia tuntuu olevan melko keskeistä joidenkin vastaajien arjessa.

- Sen käyttö ja monipuolinen osaaminen innostavat ja rikastuttavat oppilaiden saamaa käsitystä ja kuvaa musiikista laajempaan kokonaisuuteen.
- Se on uutta, kiinnostavaa ja uskon että lapset pitäisivät siitä.
- Teknologia kuitenkin kuuluu aika olennaisena osana musiikkiin.
- Teknologia voi hyödyntää nykyisin niin moneen asiaan.
- Antaa mahdollisuuksia, oppilaatkin todennäköisesti pitävät.
- Lähes rajattomat mahdollisuudet.
- Ne tuovat uusia ulottuvuuksia opetukseen eikä opettajan tarvitse hallita niin suuria asiasisältöjä, kun kone tietää ne puolestasi.
- Teknologian käyttö muutenkin luontevaa joten se on sitä myös musiikin opetuksessa.
- Monipuoliset ohjelmat, nuoria kiinnostaa.
- Oppilaat ovat kiinnostuneita teknologian käytöstä.
- Vaihtelua.

Soitinten opiskelun tukeminen ja heikompien oppilaiden osallistamismahdollisuudet näkyvät hyvin vastauksissa. Myös erityisoppilaiden tulokulma näkyy kohdejoukon avointen kysymysten vastauksissa hyvin.

- Lisäksi myös erityisoppilaat voivat hyötyä siitä koska kaikilla ei ole mahdollisuutta soittaa tavallisia soittimia esim. pienen kokonsa vuoksi jne.
- Esimerkiksi eriyttämisessä tai äänittämisessä
- Siinä esimerkiksi taitotasoltaan heikompi lapsi voi luoda musiikkia.
- Soitinten harjoittelu helpottuu, kun voi katsoa erilaisia opetusvideoita ym.
- Oppilaat pääsevät tekemään helposti musiikkia.
- Sen avulla musiikin opetukseen saadaan uusia ulottuvuuksia ja oppilaat, jotka eivät ole niin lahjakkaita laulamaan tai soittamaan voivat löytää oman tapansa nauttia musiikista.
- Helppo tehdä musiikkia, vaikka ei osaisi soittaa instrumenttia.

Teknologialla nähdään olevan paljon positiivisia ulottuvuuksia ja opetustyötä helpotettavia mahdollisuuksia. Kuitenkaan teknologiaa ei hyödynnetä koulujen musiikkikasvatuksessa niin laajalti, kuin edellytyksiä olisi. Seuraavaksi tarkastelemme vastaajien ilmaisemia mielipiteitä teknologian käyttöä haittaavista seikoista.

MIKÄ MUSIIKKITEKNOLOGIAN KÄYTÖSSÄ ON VAIKEAA JA AIHEUTTAA AHDISTUSTA

Suurimmat ongelmat vastaajajoukko kokee teknologian käytön suhteen siinä, ettei heillä ole riittävästi tietoa laitteista sovelluksista ja niiden käyttämisestä (14/25, 56 %):

- Opeteltavaa riittää, ei välttämättä selkeitä nopeita ohjeita tarjolla.
- Tuntuu, että itse ei saa laitteista niin paljon irti mitä niistä voisi saada.
- Jos ei itse ole etukäteen kokeillut sovelluksia voi aikaa kulua turhaan niiden kanssa sähläämiseen.
- Sovelluksia on niin paljon ja niistä on vaikea valita sopivat.

Myös koulujen resurssit ovat monien mielestä vajavaiset, eikä niitä suunnata musiikkiteknologian hankkimiseen (7/25, 28 %). Myös luottamus teknologian toimimiseen horjuu joillakin vastaajilla. Eräs vastaaja korostaa sosiaalisen tasa-arvon nimissä sitä, ettei ole reilua antaa oppilaiden käyttää omia tablettejaan, koska kaikilla ei ole taloudellisia edellytyksiä sellaisen hankkimiseen.

- Aina ei ole tarvittavia välineitä käytössä.
- Tabletit ovat pienissä kouluissa suuri investointi ja lapsien omien tablettien käyttö tunneilla asettaisi lapset keskenään eriarvoiseen asemaan vanhempien sosioekonomisista eroista johtuen.
- Se vaatii paljon resursseja.
- Kouluilla ei ole välttämättä kaikille omia laitteita.
- Koulun resurssit ja opettajan tietotekniikan käyttötaito saattavat tulla vastaan. Tekniikka myös aika usein pettää.
- Joskus ne eivät pelaa tai kaikille ei riitä omaa tablettia tms.
- Saatavuus on heikko, tabletit kalliita ja tietokoneitakaan ei riitä kaikille.
- Ei ole.

Omien musiikillisten taitojen puutteellisuus on myös syynä teknologian vieroksumiseen. On hyvin ymmärrettävää, että mikäli kokee omat musiikkitiedot ja taidot vähäisiksi, on hankalaa alkaa liittää opetukseensa vielä musiikkiteknologian sovelluksia, kun perusedellytykset musiikkikasvatukseen horjuvat.

- Sovellusten opettaminen vaatii myös musikaalista ymmärrystä.
- Musiikin taitoni ovat heikot, joten en tiedä miten käyttää teknologiaa mahdollisimman hyvin tukena.

Osa vastaajista kokee epävarmuutta ja kokee musiikkiteknologian käyttämisen hankalaksi yksinkertaisesti siksi, ettei heillä ole tarvittavaa kokemusta sovelluksien käyttämisestä. Tämä on selkeästi seikka, johon opettajankoulutuksen musiikkikasvatuksen pitäisi tarjota apuja erilaisten kurssien muodossa. Opettajankoulutuksen tulisi taata riittävästi opetusta musiikkiteknologiasovelluksien käyttöön, jotta jokainen valmistuva opettaja hallitsisi ainakin yleisimpien musiikkiohjelmistojen käyttämisen perustaidot.

- Ei tunne sovelluksia.
- Oma kokemusta ei juurikaan vielä ole.

- Ei ole kokemusta, en osaa.
- Pitäisi pysyä mukana tablettien ja muiden laitteiden kehityksessä.
- Sovelluksia on vaikea löytää, eikä vähemmän harrastaneena osaa niitä hakea tai välttämättä käyttää.
- Aika vähän on sellaisia tullut itse käytettyä.
- Käyttämään opettelu.
- Täytyy opetella ohjelmien käyttö huolella.

Eräs vastaaja toteaa sovelluksien olevan usein vieraskielisiä, ja siksi hän kokee käytön hankalaksi. Selitys ei akateemisen opettajankoulutuksen aikana ole oikein uskottava, koska jokaisen opiskelijan on suoritettava tietyt kieliopinnot, joten kielitaidon puutteen ei tulisi olla minkäänlainen este teknologiasovelluksien käyttämiselle.

Useimmat vastaajajoukosta kaikesta huolimatta katsovat, että teknologian tulisi olla osa musiikinopetusta (18/25, 72 %). Tätä perustellaan esimerkiksi sillä, että mobiiliteknologia on jo nyt hyvin merkittävää nuorison elämässä. Esittämäämme väittämään ”Musiikkia tulisi opettaa ainoastaan perinteisillä soittimilla.” saimme melko jyrkkiä vastauksia.

- Ei pitäisi.
- En löydä mitään syytä. Olen eri mieltä.
- Jos opetusta haluaa pitää perinteisenä ja jopa tylsänä.
- Ehdottomasti myös teknologiaa mukaan.
- En keksi mitään järkevää syytä.
- Ei pidä paikkansa.
- Mobiiliteknologia on jo niin suuressa roolissa oppilaiden elämässä.

Vastaajajoukko jakautui kolmeen mielipiteeseen asiasta. Edellä kuvattu joukko katsoo musiikkiteknologian kuuluvan ehdottomasti musiikkitunneille osana musiikkikasvatuksen nykypäivää. Toinen joukko hyväksyy teknologiasovellukset, mutta katsoo perinteisten soittimien olevan myös tärkeitä. Joidenkin mielestä liikkeelle tulisi lähteä alkuperäisistä soittimista ja sitten ujuttaa mukaan teknologiasovelluksia. Perinteisten soittimien soittotuntuma on elementti, jota ei musiikkiteknologian tarjoamien soitinsovelluksien kautta voida saavuttaa, huolimatta siitä, että alkuperäistä instrumenttia hyvinkin paljon muistuttavan äänen saisikin kuuluville tabletista tai muusta teknologiasovelluksesta. Erään vastaajan mielestä musiikki on parasta oikeilla soittimilla tuotettuna, mutta silti hän näkee teknologiasovelluksien opetuksen tärkeyden musiikkikasvatuksen osana. Edellä esitettyyn väittämään musiikin opettamisesta pelkästään perinteisin aidoin soittimin, tämä joukko tarjosi hieman vähemmän jyrkkiä mielipiteitä.

- Ei tulisi pelkästään, mutta perinteisillä koulusoittimillakin on tärkeä merkitys ja ”oikeellisuus”, sillä tabletilla soittaessa ei tunne millaista on oikeasti esim. soittaa kitaraa.
- En ole samaa mieltä, mutta perinteisten soitinten soitto on myös tärkeä taito.
- Eipäs. Vaan sekä perinteisillä koulusoittimilla että teknologian kanssa rintarinnan.
- Ei minun mielestä, mutta ei voi kallistua pelkästään toiseenkaan.

- Mielestäni perinteisten soittimien rinnalle tulisi tulla myös teknologiset sovellukset.
- Ei tulisi, kaikkea sopivasti niin hyvä tulee.
- Ei ainoastaan, mutta suurimmaksi osaksi, koska musiikki on parasta oikeilla soittimilla tuotettuna.
- Ei tulisi käyttää pelkästään niitä, on hyvä että nyky maailma tuodaan kouluun, koska se on lähellä lapsia ja heidän maailmaansa.
- Siitä se kaikki lähtee, teknologiaa voi pikkuhiljaa ujuttaa mukaan opetukseen.

Kolmas vastaajajoukko oli perinteisten, aitojen soittimien käytön kannalla. Perusteluissa mainitaan esimerkiksi taktiilisen taidon parempi kehittyminen perinteisiä soittimia käytettäessä. Myös aidosta soittimesta saatava tuntuma katsottiin tärkeäksi elementiksi, joka teknologiasovelluksien osalta jää saamatta. Myös kaikkien oppilaiden tasa-arvoisuus tuli esille teknologiasovelluksien käytössä. Eräs vastaaja puolusti perinteisten soittimien käyttöä, koska teknologiaa on jo muutenkin paljon käytössä opetuksessa ja oppilaiden elämässä.

- Taktiilinen taito kehittyy paremmin.
- Oppilaat saavat tuntuman oikeisiin soittimiin.
- Kaikilla ei ole varaa teknologisiin välineisiin.

POHDINTA

Tutkimuksemme osoitti Itä-Suomen Yliopistossa opiskelevien luokan-, aine- ja erityisopettajaopiskelijoiden asenteiden vastaavan hyvin tarkasti aikaisemmissa tutkimuksissa esille tulleita asenteita. Heidän suhtautumisensa teknologiasovelluksien käyttöön musiikkikasvatuksessa ovat kohtalaisen positiivisia, mutta samalla niitä varjostaa melko voimakas pelko omien taitojen ja tietojen riittämättömyydestä. Teknologiasovellusten arvo kyllä tiedostetaan, ja opiskelijat haluavat vahvasti sisällyttää sen musiikkikasvatuksen rutiineihin. Erityisesti teknologian katsotaan nostavan oppilaiden motivaatiota ja auttavan musiikillisilta taidoiltaan heikompiakin osallistumaan musiikin tekemiseen. Vaikuttaa siltä, että Schrumin (2001) sekä Abbotin ja Klettin (2007) tekemät teknologiasovelluksien käyttämisen edellytyksiä koskevat päätelmät pitävät hyvin paikkansa tämän tutkimuksen kohdejoukossa. Samat syyt kuin aikaisemmissa tutkimuksissa (Heinonen 2015; Puukki 2006; Unkari-Virtanen 2006) ovat pelkojen ja vaikeaksi koettujen asenteiden ja näkemysten takana estämässä musiikkiteknologian käyttämistä tutkimuksemme kohdejoukossa.

Myös Hofstetterin (1981a, 1981b, 1985, 1987) esille nostamat musiikkiteknologian opetukselle tarjoamat hyvät puolet vastaavat hyvin yli kolmenkymmenen vuoden takaisia näkemyksiä. Ennen kaikkea tärkeäksi ymmärretään sovelluksien tarjoama helpotus ja apu heikoimmille oppijoille, joille musiikin opiskelu on kaikkein vaikeinta. Vastaajat toivat myös esille teknologiasovelluksien erityisoppilaille tarjoaman avun ja hyödyn.

Tutkimuksemme tärkeimpänä tuloksena voitaneen pitää havaintoa tietoteknologiasovelluksien tuntemisen ja niiden käytön epävarmuudesta, jota tulevat opettajat

kokevat. Kyseisten valmiuksien entistä tehokkaampi liittäminen riittävän laajojen opetuskokonaisuuksien muodossa opettajankoulutukseen sen kaikilla osa-alueilla ja eri koulutuksen suuntautumisissa on erittäin tärkeää. Tulevaisuuden opettajien on kyettävä hyödyntämään yhä nuorempien oppilaiden kasvava kiinnostus teknologia-sovelluksiin niiden kaikissa muodoissa pystyäkseen motivoimaan ja innostamaan lasten oppimista tulevaisuuden teknologistuvassa maailmassa. Lisäksi, kuten Johnson-Martin (2012) tutkimuksessaan toteaa, on kiinnitettävä entistä enemmän huomiota myös asenteiden muokkaamiseen myönteisempään suuntaan, sillä vasta sitä kautta on mahdollista muuttaa traditionaaliseen opetukseen suuntautuneiden ja teknologiaa kammoavien tulevaisuuden opettajien asenteita ja arvoja.

Paitsi teknologian käytöstä, on kohdejoukkomme epävarma myös omista musiikin ja musiikinopetuksen tiedoistaan ja taidoistaan. Tämä johtaa kaksinkertaiseen ongelmaan: jos ei usko osaavansa itse asiasisältöä tai tarvittavaa terminologiaa riittävän hyvin, on miltei mahdotonta kuvitella ottavansa vielä käyttöön sellaista teknologiaa, jota ei kunnolla ja riittävän varmasti hallitse. Kaksi epävarmuustekijää yhden oppiaineen kohdalla aiheuttaa varmasti teknologiasovelluksien käytön hylkäämisen.

Koulujen resursointia on Suomessa viime vuosikymmeninä kohdennettu tietoteknologiaan jopa ilman tarkkaa suunnitelmallisuutta ja järkevää ohjelmistojen hankintapolitiikkaa. Monissa kouluissa on laitteistoja, joita ei osata hyödyntää puutteellisen kouluttautumisen tai puuttuvien ohjelmistopäivityksien vuoksi. Lisäksi laitteistojen määrä ei kaikissa kouluissa ole riittävä, jotta kaikki luokkien oppilaat kykenisivät yhtä aikaa käyttämään teknologiaa. Myöskään työelämässä jo mukana olevien opettajien kouluttautumiseen ei maassamme ole riittävästi panostettu, mikä näkyy kielteisinä asenteina teknologiaa ja sen yleistymistä kohtaan. Ratkaisun avaimet lienevät koulujen rahoituksesta vastaavien käsissä: uusi teknologia edellyttää kaikkien opettajien tietotaitojen päivittämistä, sillä ei liene realistista edellyttää kaikkien käyttävän omaa vapaa-aikaansa teknologiaan tutustumiseen.

Epäilemättä musiikkitekhnologia kaikkineen on tullut musiikkikasvatuksen kentälle, halusimmepa sitä tai emme. Siksi onkin erityisen tärkeää tarttua opettajankoulutuksen aikana härkää sarvista ja laatia strategia uuden teknologian sovelluksien käytön tehostamiseksi ja tulevaisuuden opettajien taitojen ja asenteiden muokkaamiseksi niin, että saavutetaan riittävä teknologiaosaamisen taso ja myönteinen asenne teknologian käyttöä kohtaan. Oppilailla nämä seikat alkavat jo olla kohdallaan.

LÄHTEET

- Abbit, J.T. & Klett, M.D. 2007. Identifying influences on attitudes and self-efficacy beliefs towards technology integration among pre-service educators. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education* 6.
- Barlow, C. 2006. Luovaa musiikkitekologiaa edullisesti. Teoksessa J. Ojala, M. Salavuo, M. Ruippo & O. Parkkila (toim.) *Musiikkikasvatusteknologia*. Keuruu: Suomen musiikkikasvatusteknologian seura, 207–215.
- Folkestad, G., Hargreaves D.J. & Lindström B. 1998. Compositional strategies in computer-based music making. *British Journal of Music Education* 15, 83–97.
- Eskola, K. 2010. Suomalainen musiikkitekologia: oppimateriaalit ja kouluttautuminen äänituotannon alalle. Pro gradu-tutkielma. Sibelius-Akatemia.
- Gall, M.R.Y. Sammer G. & de Vugt, A. 2012. European perspectives on music education: New media in the classroom. Innsbruck: Helbling Verlagsgesellschaft.
- Hallam, S. 2001. The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education* 18 (1), 27–39.
- Heinonen, A. 2015. Musiikinopettajien käsityksiä omista musiikkiteknologian käyttötaidoista. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, Pro gradu-tutkielma. Helsinki.
- Helsingin yliopisto. 2015a. Tutkinnonuudistus Helsingin yliopistossa, Vanhojen opintoviikkojen muuntaminen opintopisteiksi. <http://www.helsinki.fi/tutkinnonuudistus/tutuud/siirtymavaihe.htm> (Luettu 19.5.2015.)
- Helsingin yliopisto. 2015b. Luokanopettajan koulutus pääaineena kasvatustiede. http://www.helsinki.fi/behav/opiskelu/vaatimukset/20122015/luokanopettajan_kasvatustiede.pdf (Luettu 14.5.2015.)
- Helsingin yliopisto. 2015c. 61562 Musiikin didaktiikan perusosa, 3op. <https://weboodi.helsinki.fi/hy/> (Luettu 21.5.2015.)
- Helsingin yliopisto. 2015d. Musiikin didaktiikan perusopintokokonaisuus 25 op. Tutkinto-vaatimukset vuosille 2012–2015.
- Hofstetter F.T. 1981a. A model for administering computer-based education. Teoksessa *Proceedings of the third world conference on computers in education*, July 27–31, 1981, Lausanne, Switzerland, 641–648.
- Hofstetter F.T. 1981b. Computer-based instruction: Roots, origins, applications, benefits, features, systems, trends, and issues. *Proceedings of the 1981 international sales meeting of the digital equipment corporation*, November 10–12, 1981, 1–45.
- Hofstetter F.T. 1985. Perspectives on a decade of computer-based instruction. *Journal of Computer-Based Instruction* 12 (Winter 1985), 1–7.
- Hofstetter F.T. 1987. Making music on micros: A musical approach to computer programming. New York: Random House, 1985. Includes textbook and floppy disk. Reviewed by William R. Higgins in *The American Music Teacher* (March/April, 1987), 60.
- Itä-Suomen yliopisto. 2015a. Opetussuunnitelma lv. 2014–2015. Luokanopettajakoulutus, Savonlinna. http://www2.uef.fi/documents/11461/2472020/luokanopettajakoulutus_ops_2014-2016.pdf/b20a5e30-7ada-4fff-9447-d52ce8e1dd3f (Luettu 14.5.2015.)
- Itä-Suomen yliopisto. 2015b. Musiikkikasvatus 25/60 op. <http://www2.uef.fi/fi/filtdk/musiikkikasvatus> (Luettu 21.5.2015.)

- Johnson-Martin, P. 2012. The effect of training on teacher's computer self-efficacy and technology practices: A Descriptive study.
- Juntunen, M.-L. 2011. Musiikki. Teoksessa S. Laitinen, A. Hilmola & M.-L. Juntunen (toim.) Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Helsinki: Opetushallitus, 36–94.
- Karvonen, A. 2008. Musiikkiteknologia. Opiskele.com. <http://opiskele.com/mute/>.
- Kilpiö, A. 2008. Opettajien teknologiasuhteen luonne ja muodostuminen. Espoo: Otamedia.
- Kratus J. 1989. A time analysis of the compositional processes used by children ages 7 to 11. *Journal of Research in Music Education* 4 (1). Vol 37 (1), 5–20
- Laitinen, S. Hilmola, A. & Juntunen, M.-L. (toim.) 2011. Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Niemi, J. 2008. Näkökulmia musiikkiteknologian opettamisen haasteisiin ja ongelmiin. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Ojala, J. 2006. Mitä musiikkikasvatusteknologia on? Teoksessa J. Ojala, M. Salavuo, M. Ruippo & O. Parkkila (toim.) Musiikkikasvatusteknologia. Keuruu: Otava, 15–21.
- Ojala J., Parkkila, O, Ruippo, M. & Salavuo, M. (toim.) 2006. Musiikkikasvatusteknologia. Suomen musiikkikasvatusteknologian seura.
- Opetushallitus. 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Vammala: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: Musiikki. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/sisallot/466343> (Luettu 12.5.2015.)
- Opetushallitus. 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015 luonnos. http://www.oph.fi/download/166556_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015_luonnos_14042015.pdf (Luettu 12.5.2015.)
- Peters, G.D. 1984. Teacher training and high technology. *Music Educators Journal*, 70 (5), 35–39.
- Pohjannoro, U. 2003. Musiikkikasvatusteknologian tila Suomessa 2002. Move-julkaisu nro 1. Jyväskylä.
- Puukki, A. 2006. Musiikinopetus, tieto- ja viestintäteknikka ja opetussuunnitelmauudistus 2004. Teoksessa J. Ojala, M. Salavuo, M. Ruippo & O. Parkkila (toim.) Musiikkikasvatusteknologia. Keuruu: Suomen musiikkikasvatusteknologian seura, 295–300.
- Reese, S. & Rimington, J. 2000. Music technology in Illinois public schools. Update: Applications of Research in Music Education, 18 (2), 27–32.
- Ruippo, M. & Salavuo, M. 2006. Tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntävän musiikinopetuksen toteuttaminen. Teoksessa J. Ojala, M. Salavuo, M. Ruippo & O. Parkkila (toim.) Musiikkikasvatusteknologia. Keuruu: Suomen musiikkikasvatusteknologian seura, 289–294.
- Salavuo, M. 2005. Verkkoavusteinen opiskelu yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelukulttuurissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Salavuo, M. 2015. Verkkoavusteinen opiskelu yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelukulttuurissa. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2005.
- Schrum, L. 2001. Technology professional development for teachers. Teoksessa D. M. Moore, B. B. Lockee & D. R. Moore (toim.) Technology and learning: Putting the research to work. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa International, 93–100.

- Taylor, J. & Deal, J. 2000. Integrating technology into the K-12 music curriculum: A national survey of music teachers. Poster session presented at the annual meeting of the association for technology on music instruction. Toronto. Canada.
- Turun yliopisto. 2015a. Luokanopettajan koulutus, KK, Turku. <https://nettiopsu.utu.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=22396&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2014> (Luettu 14.5.2015.)
- Turun yliopisto. 2015b. Opettajankoulutuslaitoksen tarjoamat sivuaineopinnot. <https://nettiopsu.utu.fi/opas/opintoKokonaisuus.htm?rid=22578&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2014> (Luettu 21.5.2015.)
- Unkari-Virtanen, L. 2006. Musiikkikasvatusteknologia ja käytäntö – välineitä ja taitoa. Teoksessa J. Ojala, M. Salavuo, M. Ruippo & O. Parkkila (toim.) Musiikkikasvatusteknologia. Keuruu: Suomen musiikkikasvatusteknologian seura, 23–27.
- Väkevä, L. 2006. Teaching popular music in Finland: what's up, what's ahead? *International Journal of Music Education* 24 (2).
- Webster, P.R. 1992. Research on creative thinking in music: the assessment literature. Teoksessa R. Colwell (toim.) *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books.

Juha Saarelainen, jatko-opiskelija, Itä-Suomen yliopisto
Antti Juvonen, Itä-Suomen yliopisto

Pianonsoiton opiskelu ummikon aikuisen luokanopettajaopiskelijan kokemana

Pekka Räihä ja Antti Juvonen

ABSTRAKTI

Pianonsoitto on perinteisesti kuulunut luokanopettajien koulutuksen pakollisiin opintoihin. Soittotaidosta on palkittu ja sitä on vaadittu luokanopettajakoulutuksen valinnoissa. Noin kymmenen vuotta sitten valintakokeissa luovuttiin pianonäytteistä ja muistakin taidenäytteistä. Koulutukseen valittavien pianotaidoissa on nykyisin isoja eroja. Karkean jaottelun mukaan aloittavat opiskelijat jakautuvat soittotaidossa kolmeen kategoriaan. Aloittelevia kutsumme ummikoiksi, seuraavaa ryhmää pianonsoiton harrastajiksi ja taitavimpia pitkälle kouluttautuneiksi ammattilaisiksi. Monille pianonsoiton opiskelu aikuisiällä on suurta pelkoa aiheuttava tehtävä. Se, miten ummikot kokevat opettajakoulutuksen pianonsoiton, on lähes tutkimaton saareke, jota tutkimuksemme paikkaa. Selvitämme millainen luokanopettajakoulutuksen tarjoama pianonsoitonopetus on ummikon kokemana. Tieteenfilosofisesti tutkimus sijoittuu paitsi hermeneuttis-fenomenologiseen tutkimustraditioon, myös kriittiseen tutkimusperinteeseen sillä se pyrkii paljastamaan luokanopettajakoulutuksen itsestään selvää ja piiloista pianonsoiton opiskelun kulttuuria.

Aineisto kerättiin e-lomakkeiden kautta vapailla kirjoitelmilla kahdesta luokanopettajakoulutusyksiköstä Tampereelta ja Savonlinnassa (N = 37) eri vuosikurssien opiskelijoilta kevään ja syksyn 2015 aikana. Tulosten perusteella pianonsoitto koetaan ummikoiden keskuudessa mielekkäänä, ja joillekin se onnistuu herättämään kiinnostuksen pianonsoittoa kohtaan, ja siitä voi tulla jopa harrastus. Kiinnostus ei kuitenkaan saa tukea koulutusrakenteesta, sillä kahden ensimmäisen pakollisen pianonsoittovuoden jälkeen pianon jatko-opiskelu on mahdollista vain niille, joilla soitotaito on hankittuna jo ennen koulutusta.

Vaikka pianon opiskelu ummikoiden keskuudessa koetaan pääosin mielekkääksi, kaikkia opetuksen muotoja ei nähdä mielekkäinä. Varsinkin ryhmälle esiintyminen koetaan ikäväksi, eikä sen merkitys avaudu kaikille laisinkaan. Aikataulutus näyttää myös ongelmalliselta. Luokanopettajakoulutus näyttää sitoutuneen periaatteen, jossa tuetaan mieluummin jo ennen koulutusta hankitun taidon lisäoppimista, kuin että annettaisiin asiasta innostuneelle ummikolle mahdollisuutta oppia lisää.

Avainsanat: pianonsoiton opiskelu, luokanopettajaopinnot, vasta-alkaja, kokemustutkimus

PIANON JA OPISKELIJAVALINNAN SEKÄ OPETTAJANKOULUTUKSEN YHDESSÄ KULKEMISESTA

Musiikki ja opettajankoulutus ovat kuuluneet tiiviisti yhteen aina kansakoulun opettajien koulutuksen alkuajoista saakka. Jo vuoden 1863 seminaariasetus otti kantaa tulevien opettajien musikaalisuuteen. Asetuksen mukaan opettajaksi koulutettavalla tuli olla tiedollisten taitojen lisäksi taipumusta ”piirtämiseen ja lauluun sekä kätevyyttä käsitöihin” (Kähkönen 1979, 121). Tiivis musiikin ja opettajankoulutuksen yhteen kietoutuminen on näkynyt myös opiskelijavalinnassa. Aina 1950-luvulle saakka hakijoilta arvioitiin valintakokeissa laulu- ja soittotaito (Rinne 1986, 142). Sitten musiikin osaamisen arviointi on poistunut valinnasta, mutta pianonsoiton opiskelu on silti pitänyt pintansa koulutuksessa.

Katsaus luokanopettajankoulutuksen (ent. kansakoulunopettajien koulutus) valintahistoriaan osoittaa, että koulutukseen valittavilta on eri aikoina edellytetty erilaisia taitoja, kvalifikaatioita (Rinne 1986). Rinteen mukaan vuosina 1850–1917 tulevilta opettajilta edellytettiin uskollisuutta, ahkeruutta, nuhteettomuutta, hurskautta, ruumiin terveyttä ja säännöllisyyttä. Myöhemmin, 1917–1958, opettajan oli oltava puhdasmaineinen, ruumiiltaan terve ja säännöllinen sekä musikaalinen. Vuosina 1959–1970 korostettiin esiintymistaidon ja hyväkäyttösisyyden tärkeyttä mutta edelleen vaadittiin tervettä ruumista ja säännöllisyyttä sekä musikaalisuutta. Vuosina 1970–1986 esiintymistaidon lisäksi edellytettiin harrastuneisuutta, koulussa menestymistä, ekstroverttiyttä ja soveltuvuutta.

Musikaalisuutta tai ylipäättään taito- ja taideaineiden osaamista on pidetty tärkeänä opettajille. Näin varmistettiin rekrytoitavan opettajan paitsi oikea kulttuurinen suuntautuminen, myös kulttuuripääoman riittävyys (Rinne 1986; Rähkä 2010). Taito- ja taideaineita, etenkin laulu- ja piirustustaitoa, pidettiin hyödyllisinä siksi, että niiden avulla katsottiin opettajan voivan virittää oppilaissa motivaatiota myös muissa aineissa. Esimerkiksi piirtämällä saattoi havainnollistaa opetustaan taululle.

Vuoteen 1993 asti opettajakoulutuksen valintakokeet olivat opetusministeriön tiukan valvonnan alaisia (Liimatainen 2002). Myöhemmin ilmennyttä eri koulutusyksiköiden ”valintasooloilua” ei sallittu. Esimerkiksi ministeriön ohjeistus vuoden 1957 valinnoille oli yksiselitteinen. Ohjeen mukaan tulevien kansakoulun opettajien piti pääsykokeessa lääkärintarkastuksen lisäksi osallistua opetustuokioon, kaksi laulua sisältävään laulukokeeseen sekä piirustustehtävään (Kähkönen 1979, 115).

Suuren hakijamäärän vuoksi luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinta on ollut kaksivaiheinen jo vuosikymmeniä. Valintakokeiden ensimmäinen vaihe on toteutettu yhteisvalintana vuodesta 1980 lähtien (Liimatainen 2002). Vaikka ministeriön ohjeistus poistui, musikaalisuuden arviointi ei valintakokeista kadonnut, vaan musiikillisia taitoja alettiin nyt arvioida haun ensimmäisessä vaiheessa. Näin tehtiin 1980-luvulta pitkälle 1990-luvun lopulle. Sen sijaan, että hakija olisi osoittanut soittotaitoaan, taidon arvioiminen perustui todistuksiin osoitettuun harrastuneisuuteen. Valintakokeen

ensimmäisessä vaiheessa pisteitä sai musiikin lisäksi käsityön ja liikunnan harrastuneisuudesta (vrt. nykyiset lukiodiplomit). Koska harrastustodistusten aitoudesta ei voitu olla varmoja, pisteiden antamisesta luovuttiin. Lisäksi harrastuneisuuden katsottiin olevan yhteydessä kodin sosioekonomiseen asemaan. Näin järjestelmän todettiin olevan epäoikeudenmukainen ja rikkovan koulutuksen demokraattisia pyrkimyksiä.

Harrastuspisteistä luopumisen jälkeen taito- ja taideaineiden valintakoeosiot alkoivat palata takaisin luokanopettajakoulutuksen valintoihin osaksi valinnan toista vaihetta. Koska mitään valtakunnallista yhteistä ohjeistusta ei enää ollut, taito- ja taideaineiden valintaosioista tuli hyvin erilaisia eri koulutusyksiköissä. Pisimpään soittonäytettä annettiin Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan kampuksella, vuoteen 2007 saakka. Kaikissa yksiköissä taito- ja taideaineiden valintaosioita ei ollut ollenkaan ja laajimmillaan ne olivat Jyväskylän luokanopettajakoulutuksessa 2000-luvun alussa, jolloin ne sisälsivät musiikin, liikunnan ja kuvataiteen vapaaehtoisen testin. Osallistua sai vain yhteen näistä.

Vaikka taito- ja taideaineiden lehtorit vastustivat osioista luopumista vedoten heikkenevään taitotasoon, niistä kuitenkin luovuttiin Jyväskylässä vuonna 2004 kahdesta syystä. Ensinnäkin taito- ja taideaineiden osioiden läpivieminen vaati runsaasti resursseja, ja toiseksi niillä ei ollut myöskään valintakokeelta edellytettävää riittävää erottelukykä. Käytännössä kukaan vapaaehtoisin taito- ja taidenäytteisiin osallistuneista ei Jyväskylässä jäänyt pisteittä, vaan niitä annettiin vuolaasti. Rungas pisteiden antaminen saattoi olla lopulta enemmän taito- ja taideaineiden lehtoreiden keskinäistä kamppailua kuin aitoa hakijan taito-osaamisen arviointia. Antamalla pisteitä mahdollisimman monelle oman aineen kokeeseen osallistuneelle, saattoi osoittaa luokanopettajakoulutuksen sisäisessä hierarkia- ja resurssikamppailussa oman aineen tärkeyden ja kiinnostavuuden. (Räihä 2010.)¹

PALJONKO PIANONSOITON UMMIKOITA LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSESSA ON?

Siitä, kuinka monta pianonsoiton ummikkoa luokanopettajakoulutukseen valituissa on, ei ole tarkkaa tietoa. Kuitenkin Juvosen ja Anttilan tutkimusaineisto vuodelta 2008 (N = 256) kertoo asiasta jotakin. Aineisto kerättiin Joensuun, Helsingin ja Turun koulutusyksiköistä lomakekyselyllä. Musiikin harrastajia ilmoitti olevansa 136 (53 %) vastaajaa kaikkiaan 256 vastanneesta. Musiikkia harrastamattomia oli siten 47 %. Voidaan olettaa, että tämä joukko muodostaa ummikoiden perusjoukon, eli heidän joukossaan on sellaisia, jotka eivät ole milloinkaan aikaisemmin soittaneet pianoa. Pianonsoiton ummikoita luokanopettajakoulutuksessa tämän arvion perusteella siis riittää.

¹ Lehtoreiden keskinäinen ”kamppailu” on selitetty tarkasti Räihän (2010, 90–95) väitöskirjassa.

PIANONSOITON OPISKELU LUOKANOPETTAJANKOULUTUKSESSA

Luokanopettajakoulutuksen pianonsoiton tavoitteet on asetettu palvelemaan käytännön soittotaitoa, melodioiden soittoa sekä säestystaitoa, ei niinkään varsinaisten pianoteosten opettelemista. Jo aikaisemmin pianonsoittoa harrastaneet opiskelijat soittavat hyvinkin vaativia teoksia opintojensa aikana. Koulutuksessa pyritään tarjoamaan opiskelijalle edellytykset opettaa musiikkia luokille 1–6. Näin ollen ohjelmisto koostuu pääosin yksinkertaisista koululauluista, joista yleensä opetellaan melodia ja sille säestys. Aluksi säestys voi olla yksinkertainen, perussäveliin pohjaava, mutta kehityksen myötä se monipuolistuu ja vaikeutuu siten, että kiinteiden sointujen käytöstä edetään humppa- ja valssikomppiin vaihtobassoineen sekä Albertin bassoon ja erilaisiin kuviosäestyksiin. (Hasu 2016.)

Pianonsoiton opetusmäärät vaihtelevat yksiköstä toiseen. Esimerkiksi Savonlinnassa monialaisissa piano-opinnoissa opiskelija saa 21 tuntia opetusta, Helsingissä opetusta taas on 14 tuntia ja Joensuussa 16 tuntia. Kun tuossa ajassa tulisi omaksua erilaisia säestyksiä, nuotinlukua, sointujen rakentamista ja pianonsoiton teknisiä kysymyksiä, voidaan tehtävä todeta miltei mahdottomaksi. Silti monet opiskelijat saavuttavat toimivan soittotaidon kovan henkilökohtaisten harjoittelun ja uhrausten kautta. Opiskelijoille esitettävät vaatimukset pianonsoiton kohdalla ovat tuntimäärään nähden suuret ja tuntuvat monesta ylivoimaisilta. Esimerkiksi Savonlinnan pianon vaatimuslista on seuraavanlainen:

- a) 20 sointumerkkikappaletta kompaten
- b) 10 kappaletta melodia + vasen (sointu/basson sävel)
- c) 3 f-avain-kappaletta

Suoritus: viimeisellä pianotunnilla opiskelija valmistele

- a) osiosta 3 kappaletta, joista yksi säestetään suorituksessa, laulu mukana
- b) osiosta 2 kappaletta, joista 1 soitetaan
- c) osiosta yhden kappaleen, joka soitetaan

Lisäksi suoritukseen kuuluu prima vista -sointumerkkikappale kompaten.

Silloin kun opiskelija aloittaa pianonsoiton aivan alusta, on kaiken mainitun opetteleminen todella kovan työn takana ja edellyttää opiskelijalta paljon omaehtoista harjoittelua tavoitteiden saavuttamiseksi.

TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT JA SITOUKUKSET

Tutkimuksemme tehtävänä on selvittää, millainen pianonsoiton vasta-alkajien, ummikkojen, pianonsoitonopiskelun kokemus opettajakoulutuksessa on. Tutkimusaineisto kerättiin e-lomakkeella kevään ja syksyn 2015 aikana eri vuosikurssien opiskelijoilta Savonlinnan ja Tampereen koulutusyksiköistä. Ohjeistuksessa ummikkopianonsoittajia pyydettiin kirjoittamaan vapaasti pianonsoiton opiskelustaan, olipa kokemus sitten antoisa tai vastenmielinen. Taustatietoina selvitimme vastaajan sukupuolen ja vuosikurssin. Koska pianoa opiskellaan opintojen alkuvaiheessa,

vuosikurssin perusteella voidaan arvioida, mikä merkitys soitonopiskelulla on koko opintohistoriassa: tuleeko siitä uusi elämään sisältyvä taito vai jääkö soitto vain opiskeluajan hetkelliseksi kokemukseksi. Vastaavaa tutkimusta ei ole aiemmin juurikaan kokemustutkimuksen näkökulmasta tehty.² Anttilan (2000) väitöstutkimus sivuaa aihepiiriä, mutta se ei niinkään keskity opiskelijoiden kokemuksiin vaan painottuu enemmän opiskelumotivaatioon ja ilmapiiriin.

Vastauskirjoitelmia saimme tutkimuspyyntöömme 37. Ensimmäisessä vaiheessa tutkimuksen aineisto teemoiteltiin (Moilanen & Rähä 2010) siten, että esiin nostetut teemat kattaisivat kaikkien kirjoitelmat mahdollisimman hyvin. Teemojen yksikköinä voi olla yksittäinen lause tai kokonainen kappale. Teemoittelun tarkoituksena on kuvata lukijalle se, mitkä ovat ne aihepiirit, joihin vastaajat kirjoituksissaan kiinnittivät huomiota. Tutkimuksen ote tältä osin on deskriptiivinen, kuvaileva, mutta tutkimuksemme tavoittelee myös kuvailua syvällisempää analyysia. Näin se sisältää emansipatorisempaa, kriittisempääkin otetta. Tutkimus asemoituu deskriptiivisen tutkimusotteensa lisäksi siis tulkinnalliseen, hermeneuttiseen ja kriittiseen tutkimusparadigmaan. Tutkimuksen tavoitteena on paitsi ymmärtää pianonsoiton opiskelun kulttuuria, myös tehdä näkyväksi luokanopettajakoulutuksen pianonsoiton opiskelun piilevää kulttuuria. Ummikkojen pianonsoiton kokemukset toimivat tässä tutkimuksessa koko laajemman pianonsoitokulttuurin paljastimena.

On ilmeistä, että vuosikymmenten saatossa pianonsoiton opiskelun ympärille on rakentunut omalakinen kulttuurinsa, jota pidetään itsestäänselvyytensä ja jota ei katsota tarpeelliseksi muuttaa. Jotta kulttuuria voisi tarvittaessa muuttaa, sitä pitää ensin analysoida. Tutkimuksessamme on tarkoitus päästä kirjoitelmien näkyvien merkitysten taakse piiloisempiin kulttuurisiin merkityksenantoihin: kulttuurisiin piileviin rakenteisiin (kuvio 1). Huomiomme kiinnittyy kuviossa harmaaseen lokeroon 4.

	Tiedostettu	Tiedostamaton
Yksilöllinen	1. Tiedostetut tunteet, tavoitteet, uskomukset	2. Piilotajunta
Yhteisöllinen	3. Yhteisön rooliodotukset, normit, ihanteet, moraalit	4. Yhteisön rutinoituneet toimintarakenteet, perusmyytit, toiminnan piilevät säännöt
universaali yhteisöllinen	5. Yleispätevät tiedostetut ideat ja moraalit	6. Yleispätevät generatiiviset sääntöjärjestelmät

Kuvio 1. Merkitysten tasot (Rähä 2010, 38–39; myös Siljander & Karjalainen 1993, 86; Moilanen & Rähä 2007, 48)

² Hakuohjelmilla löytyi aiheesta yksi ammattikorkeakoulutasoinen opinnäytetyö: Marja-aho, Taina. (2008). Aikuinen aloittelija piano-oppilana. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Väitöskirjassaan Mikko Anttila (2000) tutki vertaillen Petroskoin, Jyväskylän ja Joensuun yliopistojen luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoittoa.

Analyysimme edetessä kohti syvempiä kulttuurisia rakenteita, kuvailevat aineistot toimivat vihjeinä siitä, mikä on näkyvän toiminnan takana. Piilevien merkitysten tulokinnassa olennaista on se, että tutkimusaineisto, kirjoitettu tai puhuttu, ei sellaisenaan vastaa tutkimustehtäviin, vaan aineisto toimii vihjeinä siitä, mikä on sanotun ja puhutun takana, pintaa syvemmällä. Tutkijan tehtävänä on selvittää, mikä on kunkin sosiaalisen näkyvän toiminnan takana oleva toiminnan logiikka (Moilanen & Rähkä 2007). Karjalaista ja Siljanderia (1993) mukaillen, tutkijan on selvitettävä sosiaalisen toiminnan kielioppi. Kun (kielioppi)sääntö on selvinnyt, näkyvä toiminta tulee ymmärrettäväksi. On siis mahdollista saada ymmärrystä siitä, miksi pianonsoiton opiskelukulttuuri on juuri sellaista kuin se tällä hetkellä on. Syvempi kulttuurinen analyysi pyrkii näin paljastamaan käytänteitä, jotka muutoin jäisivät piiloon. Koska alkuperäisen toiminnan merkityksen ja tarkoituksen hämärtyminen on tyypillistä koulutusinstituutioissa (kuten myös uskonnollisissa ja militanteissa koulutusinstituutioissa), kulttuurinen analyysi on perusteltua. Koulua onkin verrattu kellariin (Varto 2005, 197–198), jonne aikaa myöten kerääntyy kaikenlaista, mutta kerääntyneen olemassaolon alkuperäinen syy on kadonnut (Rautiainen 2008, 35). Vaikka kellarissa olevan alkuperä on hävinnyt, siellä olevaan saatetaan suhtautua silti varsin voimakkaalla tunnelatauksella. Samaa pätee myös pianonsoiton opiskeluun: vallitseviin käytänteisiin suhtaudutaan tunteella.

Karjalaisen (1991) mukaan kouluorganisaatioissa on olemassa toisaalta näkyvä ja toisaalta pimeäksi jäävä kulttuurin puoli, joista jälkimmäinen on usein toimintaa varsinaisesti ohjaava alue. Klassinen esimerkki opettajayhteisössä vallitsevasta näkymättömästä toimintaa ohjaavasta säännöstä on myytti opettajuuden synnynnäisyydestä (Karjalainen 1991). Kun yhteisössä elää uskomus, että opettajuus on synnynnäistä, opettajan on vaikea puhua työnsä mahdollisista ongelmista, koska opettajaksi syntyneellä ei katsota voivan olla ongelmia työssä. Synnynnäisyyden myytti saa opettajat toimimaan myös yksin. Tässä mielessä opettaminen on kuin uskonto tai poliittinen kanta – ne eivät kuulu muille. Myöskään epäonnistumista ei tämän myytin puitteissa sovi näyttää tai paljastaa. Siksi esimerkiksi omassa soittotaidossa esiintyvät puutteet koetaan vahvasti leimaavaksi: et ole myytin vaatimuksien mukainen multitalentti, kuten luokanopettajan oletetaan olevan. Syventämällä teemoittelun jälkeistä analyysia, pyrimme pääsemään kiinni pianon opetusta vahvasti ohjaavaan, näkymättömään kulttuuriin.

SAATUJEN TUTKIMUSVASTAUSTEN MÄÄRÄLLISTÄ KUVAILUA

Eripituisia kirjoitelmia saimme yhteensä 37, joista naisten kirjoittamia oli 29, miesten seitsemän. Yksi vastaaja jätti sukupuolensa ilmoittamatta. Miesten osuus tutkimuksen vastaajista on kutakuinkin sama kuin miesten osuus luokanopettajaopiskelijoista ylipäätään, eli viidennes. Savonlinnasta kirjoitelmia tuli 11 ja Tampereelta 26. Kirjoitelmat kattoivat vuosikurssit 1–5. Koska pianonsoiton opiskelukokemukset niin hyvässä kuin pahassa jakoutuivat kumpaankin tarkasteltavaan yksikköön tasaisesti, aineistoa käsitellään yhtenä isona tutkimusaineistona. Kirjoitelmien pituudet vaihtelivat muutamasta rivistä useisiin kymmeneen riveihin. Eniten vastaajien joukossa oli ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoita, 21 henkilöä. Vastausten painottuminen kahdelle ensimmäiselle vuosikurssille oli hienoinen yllätys. Tutkijoiden oletamus oli, että kirjoitelma tarjoaa hyvän mahdollisuuden reflektoida soittokoke-

muksiansa opintojen loppuvaiheessa. Toisaalta ensimmäisiin vuosiin painottuminen on sikäli ymmärrettävää, sillä juuri tuolloin pianonsoiton opiskelu on ajankohtaista – myöhemmin se on mahdollisesti jäänyt jo katveeseen, tai mahdolliset traumat ovat alkaneet parantua. Koska vuosikurssien 3–5 vastauksia tuli kuitenkin 14, voidaan niiden perusteella arvioida, mikä merkitys pianon opiskelulla on ollut ummikkosoittajille ammatillista kasvua ajatellen. Vanhempien vuosikurssien opiskelijoiden kirjoitelmat olivat lähes poikkeuksetta pitempiä kuin tuoreempien vuosikurssien opiskelijoiden. Sisällöllisesti vanhempien kirjoitukset olivat refleksiivisempiä sekä taaksepäin katsovampia ja menneisyyttä peilaavampia, retrospektiivisempiä kuin nuorempien. Taulukkoon 1 on kirjattu kirjoitusten sisältämät aihealueet frekvenssein.

Taulukko 1. Kirjoitusten sisältämät keskeiset teemat

Aihealue	Mies	Nainen	Yhteensä
Maininta opettajasta, myönteinen		8	8
Maininta opettajasta, kielteinen		3	3
Viittaus musikaalisuuteen tai toiseen soittimeen	4	3	7
Viittaus ei musikaalisuuteen, ei voi oppia pianonsoittoa		3	3
Ilmaiseksi saatu pianonsoiton taito		4	4
Ryhmälle soittamisen pelko		7	7
Soittotentin pelko		3	3
Ajan puute / kiire / harjoittelun puute		9	9
Mielekkyyden puute, jää opintojen alun kokeiluksi		7	7
Onnistumisen jälkeinen jatko-opiskelun mahdottomuus		1	1
Pedagoginen näkemysero opettajan ja opiskelijan välillä	2	7	9
Uskon soittavani pianoa opettajan työssä		1	1
En tule tarvitsemaan taitoa opettajan työssä		10	10

TULOKSET

Näkymiä pianonsoitto-opiskelun kokemuksiin luokanopettajankoulutuksessa

Aluksi annamme informanttien oman äänen kuulua. Ummikkopianonsoittajien kokemusten esittelyn jälkeen esitämme näkemyksemme luokanopettajakoulutuksen pianonsoiton opiskelun syvään juurtuneesta piilokulttuurista.

Aloittelevien pianonsoiton opiskelijoiden opiskelukokemusta leimaa vahva polaarisuus: pianonsoiton opintojen alkamista odotettiin joko innokkaana tai pelokkaana. Pelkoihin liittyi usein tenttiin liittyviä kauhuja samoin kuin aikuisena taidon opiskeluun kohdistuvia ennako-odotuksia.

Minusta oli mahtavaa päästä soittamaan pianoa! Aluksi se tuntui hankalalta, mutta meillä oli mahtava opettaja, joka kannusti eteenpäin. Oli hieno huomata, kuinka nopeasti sitä oppikin uutta, vaikka oletuksena oli, että näin aikuisena soittamisen opettelu olisi varsin hankalaa. (nainen, 2. vsk.)

Itse olin innokas aloitteleva pianisti. Taustani olivat kitaransoitossa. (mies, 5. vsk.)

Aluksi ajatuskin pianon soittamisesta ja varsinkin loppukokeesta hirvitti. (nainen, 2.vsk.)

Ajatus kammotti jo ensimmäisenä vuotena! Omat kokemukseni musiikista eivät ole kovin positiivisia ja ala-koulussa sain kokemusta vain marakassien ja rytmikapuloiden soitosta. Joten ajatus siitä, että pitäisi oppia soittamaan pianoa JA vieläpä näin lyhyessä ajassa sai stressitasoni nousemaan. (nainen, 2. vsk.)

Luokanopettajakoulutuksen piano-opinnot on monessa yksikössä muokattu ryhmäopetuksiksi, jossa opiskelija istuu kuulokkeet päässä harjoitellen omia tehtäviään opettajan kierrellessä opettamassa kutakin ryhmän jäsentä vuorollaan. Näin yhden opiskelijan opetusaika oppituntia kohden saattaa jäädä hyvinkin lyhyeksi. Verrattuna yksityisesti tapahtuneeseen piano-opetukseen, on ryhmäopetus kustannustehokkaampi, mutta tuloksellisuus oletettavasti heikompi.

...sain mielestäni todella vähän ohjausta, sillä soittotuntimme kesti 45 minuuttia ja meitä oli kolme oppilasta samaan aikaan, mutta ohjaaja ohjasi soittoani tunnin aikana maksimissaan viiden minuutin ajan, ja käytti lopun ajan muiden ohjaamiseen. (nainen, 3.vsk.)

Pelkästään soittotunneilla ei ole mahdollista oppia kaikkea vaadittavaa. Koska tavoitteet ovat kovat ja aloittelijan osaaminen vähäistä, taitavan opettajan on mahdollista pehmentää omalla pedagogisella osaamisellaan tavoitteiden ja osaamisen välistä kuilua. Aineiston perusteella luokanopettajakoulutuksen pianon opettajien joukossa on taitavia opiskelijoiden käsittelijöitä. Opettajien reilua suhtautumista korostavat useat vastaajista.

Alussa esitetyt vaatimukset tuntuivat todella suurilta. Enhän minä kykene tuota oppimaan. Opettajamme oli kuitenkin hyvä. Hän osasi aloittaa sopivalla tavalla ja vaikka välillä tuntui, että edetään tosi nopeasti, innostuin harjoittelemaan. Ongelmana oli ajan puute... Motivoivinta oli kun oppi jonkun laulun soittamaan. Vaikeaa oli, kun ei ymmärtänyt aina termejä ja sitä, että kuinka kauan tulee uutta asiaa aina vaan... (nainen, 1. vsk)

Yksityistunnit olivat kuitenkin kivoja, leppoisia, ehkä koska opettaja oli niin lempeä. Onnistumisen kokemuksiakin tuli. En aluksi uskonut että voisin oppia edes yhtä kappaletta, koska en ole yhtään musikaalinen. Opin kuitenkin soittamaan muutaman kappaleen ja se oli hienoa. Sujuvan soittotaidon oppiminen veisi kuitenkin niin paljon aikaa, että näin vanhempana se on haastavaa. Siksi tuntuu ehkä vähän turhulta pakolliset pianotunnit, koska saatu oppi ei riitä siihen että pystyisin hyödyntämään taitoa työssäni. (nainen, 4.vsk)

Soittamiseen tarvitaan kuitenkin rutiinia eikä sen saavuttamiseen riitä tunti omaa harjoittelua viikossa. Koko ajan oli sellainen olo, ettei ole ehtinyt harjoitella tarpeeksi ja ettei osaa. Samalla myös tiedosti sen, etten tule ikinä olemaan niin hyvä soittaja että tulisin työssäni pianoa soittamaan. Kehityin kuitenkin pianonsoittajana paljon, mutta esimerkiksi nyt neljännen vuoden lopussa, en muista, koska olisin pianoa viimeksi soittanut. Varmaankin viime toukokuussa (2014) kun viimein palautin viimeisen pianonsoitus-tehtäväni. Se oli varmasti yksi yliopistourani helpottavimpia kokemuksia, niin pitkään sitä stressasin ja pitkitin (nainen, 4. vsk)

Monet vastaajista kokivat pianonsoiton opiskelun turhaksi, koska he eivät omasta näkökulmastaan katsottuna uskoneet ikinä soittavansa pianoa luokkatilanteissa. Usein jo alkutilanne on koettu ylivoimaiseksi. Tällaisessa lähtötilanteessa tuntuu siltä, kuin piano-opetus menisi kokonaan hukkaan. Voidaan kuitenkin ajatella, että opiskelijan musiikillinen tieto-taito on joka tapauksessa lisääntynyt, vaikka pianonsoitto luokkatilanteessa tuntuisikin mahdottomuudelta. Joillekin pianotunnit tuottivat yllätyksiä, ja he huomasivat kuitenkin oppivansa pianonsoittoa ennako-odotuksistaan huolimatta.

Pianonsoittokokemukseni ei ollut todellakaan mieltä ylentävää. Se oli minulle todella vaikeata, koska en omaa minkäänlaista rytmittäjää. Tuntui turhauttavalta harjoitella taitoa, jota en tulisi työelämässä käyttämään. Tiesin nimittäin jo aika alkuvaiheessa, etten pystyisi säestämään vaan minun pitäisi antaa pianonsoitto ja yleensäkin musiikin opetus taitavampien opettajien käsiin. (nainen, 6. vsk.)

Opin säestämään helppoja lauluja, mutta nyt en ole koskenut pianoon vuoteen. En edes opetusharjoittelun musiikin tunneilla, koska koin, että harjoitteluparini osaisi homman kuitenkin niin paljon paremmin. En siis koe nyt osaavani säestää, enkä pystyisi säestämään luokassa... Voi olla, etten ikinä tule säestämään pianolla luokassa, jos oikein pessimistiksi ryhtyisin. Onneksi nykyteknologia pelastaa! (nainen, 2. vsk.)

Siitä en oikein tiedä, että minkä takia 2010-luvulla luokanopettajaopiskelijat pakotetaan nimellisesti opettelemaan pianon soittoa. Nykyaikana musiikinopetus on kuitenkin paljon muuta kuin laulamista pianon säestyksellä, joten en näe, minkä takia kaikkien on käytävä tuo pakollinen pianokurssi. (nainen, 2. vsk.)

Vaikka monista pianonsoitto tuntuikin ylivoimaiselta, on monilla myös erittäin hyviä kokemuksia siitä. Usein kävi niin, että opiskelija, joka ei uskonut oppivansa mitään soittamisesta, huomasikin oppineensa uuden taidon. Jotkut innostuivat jopa hankkimaan oman soittimen kotiinsa.

En ole ikinä haaveillut pianon soitosta ja olin ihan varma, etten ikinä opi, eikä opetteluun ollut riittävästi aikaa. Ajattelin etten ikinä selviä kurssista. Nyt kun kurssi on suoritettu ja fiilikset ovat mahtavat, sain ilmaiseksi soittotaidon

ja kotiinkin on hankittu piano. En olisi selvinnyt ilman ihanan kannustavaa opetusta. (nainen, 2. vsk.)

Alussa pianonsoittoon tuli suuri innostus. Kehitys oli nopeaa. Suurimpana kehityksenä huomasi, kuinka sormet alkoivat totella ja kuinka vasemman käden sai tekemään samanaikaista työtä oikean kanssa. Myös erilaiset säästysmenetelmät innostivat (esimerkiksi komppi ja murtoävelsointu) ...Kaikki oli pianonsoitossa uutta... Termit oppi kuitenkin ajan myötä ja mikä tärkeämpää, opin soittamaan. Olen erittäin iloinen, että sain koulutuksestani tämän taidon ja aion edelleen harjoitella ja käyttää taitoa myös työssä. (nainen, 1. vsk.)

Minusta oli mahtavaa päästä soittamaan pianoa! Aluksi se tuntui hankalalta, mutta meillä oli mahtava opettaja, joka kannusti eteenpäin. Oli hieno huomata, kuinka nopeasti sitä oppikin uutta, vaikka oletuksena oli, että näin aikuisena soittamisen opettelu olisi varsin hankalaa. (nainen, 2. vsk.)

Useat vastaajat valittivat sitä, että piano-opetusta annetaan ainoastaan yhden vuoden ajan. Monilla olisi intoa ja tarvetta lisäopille, mutta mahdollisuutta lisäopetukseen ei ole muille kuin musiikin sivuaineopintojen opiskelijoille. Sivuaineeseen päästäkseen täytyy taas omata jo aikaisempaa pianonsoittotaitoa, koska sivuaineeseen haluavia testataan eri musiikkikykyjen alueelta.

Opin säestämään helppoja lauluja, mutta nyt en ole koskenut pianoon vuoteen... Olisin kaivannut pianotunteja myös 2.vuodelle, koska vuodessa ei ehdi paljon oppia. On myös typerää, että säestämistä opetetaan vain ensimmäisenä vuonna, jonka jälkeen ainakin neljä vuotta pitää yrittää pitää taitoa yllä ja kehittää sitä ennen työelämään siirtymistä. (nainen, 2. vsk.)

Epäilen omaa aktiivisuuttani; ainakin tässä vaiheessa tuntuu, ettei aika riitä pianon soittamiseen vapaa-ajalla siinä määrin, että kehittyisin merkittävästi. Unelmatilanteessa saisin pianonsoiton opetusta koko opintojeni ajan: näin sille olisi varattu aikaa ja ohjausta. Vuoden soitonopetus meni kyllä osaltani "hukkaan"; soittamisesta taisi tulla lähinnä minulle iloa. Tosin, jos ope saa iloa vapaa-ajalta, jaksaa hän myös keskittyä ja panostaa työhönsä paremmin. (nainen, 1. vsk.)

PIILEVÄT KULTTUURISET RAKENTEET

Kirjoitelmien pohjalta voi löytää pianonsoiton opiskelun itsestään selvinä pidettyjä kulttuurisia käytänteitä, joita ei ole kirjoitettu auki eikä perusteltu avoimesti ja tutkimukseen pohjautuen missään opettajankoulutuksen historiallisessa vaiheessa, eikä missään yksikössä. Käytänteet ovat muovautuneet vuosikymmenten ja vuosisatojen aikana. Musiikkioppilaitosten opetuskulttuuri ja pedagogiikka ovat vaivihkaa hivuttautuneet luokanopettajakoulutukseen opettajakunnan omien opintojen kaut-

ta: opettajat ovat opiskelleet joko konservatoriossa tai Sibelius Akatemiassa. Koska yliopiston opettajalla on suuri oikeus suunnitella ja toteuttaa omaa opetustaan, on piano-opettajien pedagogiikka muotoutunut kaikessa hiljaisuudessa nykyisen kaltaiseksi. Yliopistoissa ei ole paljon sellaisia henkilöitä, joilla olisi edes kompetenssia kyseenalaistaa piano-opettajien soveltamaa pedagogiikkaa.

Analyysimme paljasti vastauksien taustalta seuraavia kulttuurisia sisäänrakennettuja perustelemattomia ja kyseenalaistamattomia piilorakenteita:

1. Pianonsoitto on aloitettava opettajakoulutuksen alkupuolella, mieluiten heti alussa, pianon valta-asema ohittaa muut mahdolliset soittimet.
2. Pidemmälle edistynvä soitonopiskelu on tarkoitettu ainoastaan musiikin sivuaineen valintaan karsinnan kautta yltäville harrastuksen lapsena aloittaneille, joilla on jo opinnot aloittaessaan olemassa hyvät valmiudet pianonsoittoon.
3. Pianonsoiton opiskelu edellyttää toisille esiintymistä.
4. Opettaja yksin päättää sovellettavan opetusmetodin.
5. Pianonsoittokulttuuri tukee elitismien jatkumista, järjestelmä toteuttaa sosiaalisen eriarvoisuuden jatkumista.

Seuraavaksi esitämme analyysimme tuotoksia löytämistämme piilorakenteista.

Pianonsoitto on aloitettava opettajakoulutuksen alkupuolella, mieluiten heti alussa, pianon valta-asema ohittaa muut mahdolliset soittimet

Missään opettajankoulutusyksikössä ei ole mahdollista aloittaa piano-opintoja myöhemmin kuin ensimmäisenä opiskeluvuonna. Opiskelijalla ei ole mahdollisuutta ottaa pianoa ohjelmaansa silloin, kuin se hänelle itselle parhaiten sopisi. Joillekin aloittaminen sopii heti, joillekin se sopii paremmin myöhemmin; tämä riippuu muun muassa edeltävistä opinnoista. Kenenkään yksilöllistä opintopolkua ei piano-opintojen ajankohdassa oteta huomioon. Näin opiskelija ajautuu helposti kiireen ilmapiiriin, mikä on omiaan lisäämään ahdistusta ja oppimisen hidastumista, ja pahimmillaan jopa tentin suorittaminen pitkittyy.

Joillekin ummikoista harjoitteluun ei tehtävien ohessa tuntunut jäävän riittävästi aikaa. Myös opetusrytmi tuntui monelle liian nopealta. Vaikuttaakin siltä, että piano-opintojen sijoittaminen opiskelun alkupuolelle ei ole hyvä ratkaisu, koska sinne sijoittuu paljon muutakin tärkeää ja työlästä opiskeltavaa ja yksistään soittotuntien sopiminen saattaa muodostua vaikeaksi. Tämän lisäksi aikaa pitäisi löytää erittäin runsaaseen omaehtoiseen harjoittelemiseen: pelkästään oppituntien aikana ei kukaan kykene oppimaan pianonsoittoa. Pianotaitojen siirtyminen työelämään myös kyseenalaistuu, koska opiskelun jälkeen muut opinnot jatkuvat usean vuoden ajan ilman palaamista pianonsoittoon.

...Lisäksi on pakko myöntää, että näin parin vuoden jälkeen en ole pianoon koskenut, joten iso osa asioista on päässyt jo unohtumaan. Jos haluaisin tosisani nähdä itseni säestämässä luokkaa, joutuisin harjoittelemaan tolkkuttomasti omatoimisesti, ja se ei tällä hetkellä motivoi lainkaan. (3. vsk., sukupuoli ei tiedossa)

...Kahtena ensimmäisenä opiskeluvuotena oli muutenkin todella paljon muita kursseja, joissa oli paljon läsnäoloa ja tehtäviä siihen nähden, paljonko niistä tuli pisteitä, joten ryhmän vauhdissa oli vaikea pysyä... Koko ajan oli sellainen olo, ettei ollut ehtinyt harjoitella tarpeeksi ja ettei osaa. (nainen, 4. vsk.)

...Ongelmana oli ajan puute. Onneksi minulla oli mahdollisuus harjoitella kotona alkeellisella soittimella... Soittotuntien loputtua en ole koskenutkaan koskettimiin tai yrittänyt muistella soittamista. Mistä motivaatio tähän, jotta joskus jatkossa tulisi koulussa edes jotain soitettua... (nainen, 1. vsk.)

Kehityin kuitenkin pianonsoittajana paljon, mutta esimerkiksi nyt, neljännen vuosikurssin lopussa, en muista, koska olisin pianoa viimeksi soittanut. (nainen, 4. vsk.)

Olisin kaivannut pianotunteja myös 2.vuodelle, koska vuodessa ei ehdi paljon oppia. ...En siis koe nyt osaavani säestää, enkä pystyisi ä säestämään luokassa. Ehkä joskus vielä jaksan ja ehdin treenaamaan lisää pianon soittoa, mutta 2.vuosi oli ainakin niin kiireinen, etten edes ehtinyt ajattelemaan koko asiaa. Voi olla, etten ikinä tule säestämään pianolla luokassa, jos oikein pessimistiksi ryhtyisin. Onneksi nykyteknologia pelastaa! (nainen, 2. vsk.)

Vaikka opiskelijalla olisi edellytyksiä ja jo hankittuja valmiuksia muiden soittimien alueelta, nämä harvoin katsotaan piano-opiskelua korvaaviksi tai millään tavoin edes niitä hyödyttäväksi valmiuksiksi – joitakin poikkeuksiakin tosin näyttää olevan. Suurin osa muiden ei-säestysinstrumenttien ennen opintojen aloittamista tapahtuneesta opiskelusta näyttää menevän hukkaan.

Ennen yliopistoa en ole koskaan soittanut pianoa. Olen harrastanut musiikkia paljon, soittanut bassoa, kitaraa, rumpuja, oboeta, huiluja... Vahvojen teoria- taitojeni takia ilmoittauduin kakkostason ryhmään (tarjolla kolme ryhmää, aloittelijat, jatkavat, harrastajat). Pidän musiikista, joten tunnit olivat itselleni melko mieluisia... Siitä huolimatta, että olen itse pitänyt pianonopetuksesta, haluaisin kyseenalaistaa sen tarpeellisuuden opintojemme pakollisena osana. (mies, 1. vsk.)

Myöskään mahdollisuutta suorittaa soittotaidon kurssia kitaralla ei kaikissa yksiköissä ole. Voisi olettaa, että minkä tahansa instrumentin soitto-opiskelusta tai -taidosta olisi hyötyä pianonsoitossa.

En ollut soittanut pianoa ennen opiskelemaan tuloa, mutta olen muuten musikaalinen ja osaan soittaa kitaraa. Motivaatio oppia oli kova, mutta kuitenkin annetut harjoitukset jäivät helposti vikaan iltaan ja vähälle treenaamiselle ajanpuutteen vuoksi. (mies, 1 vsk.)

En ollut soittanut pianoa ennen OKL:ää, mutta lähdin pianotunneille kuitenkin innokkaana. Mieluummin olisin kuitenkin opetellut kitaran soittoa. (nainen, 2. vsk.)

Nyt jälkikäteen ajatellen, jäi vähän epäselväksi, miksi kaikkien pitää osallistua juuri pianonsoiton opetukseen? Miksi säestysinstrumentti ei voisi olla myös vaikka kitara? (nainen, 3. vsk.)

Suoritin pianotunnit hampaita kiristellen loppuun, ja suoritin soittotentin kitaralla, jota osasin jo ennestään soittaa ja jonka tentissä nuotinlukua ei tarvita, vaan sointujen ja tabulatuurien osaaminen riitti. (nainen, 3. vsk.)

Pianon itsestään selvä valta-asema koulun säestyssoittimena asettuu kummalliseen valoon, kun pohditaan muiden soittimien etuja: kitara tarjoaa mainiot mahdollisuudet esimerkiksi alkuopetuksessa, kun opettaja pääsee lähelle lapsia, eikä ole pianon takana piilossa. Samoin esimerkiksi harmonikka tai kantele ovat erittäin käyttökelpoisia luokkatilanteessa. Samaan pystyy myös nykyisillä pienillä kannettavilla keyboardeilla tai jopa tablettien musiikkisovelluksilla.

Voi olla, etten ikinä tule säestämään pianolla luokassa, jos oikein pessimistiksi ryhtyisin. Onneksi nykyteknologia pelastaa! (nainen, 2. vsk.)

Kukaan ei perustellut opintojen alkuvaiheeseen sijoitettua pianon ”pakkoa” sillä, että soittotaitoa tarvittaisiin opetusharjoittelussa. Tosin yksi pianoa soittamaan oppineista ummikoista mainitsi, että luovutti harjoittelussa pianonsoiton sen paremmin taitavalle harjoitteluparilleen. Näyttää siltä, että pianon soittamista voi vältellä harjoittelussa, jos ei koe siihen riittävää osaamista.

Pidemmälle edistyvä soiton opiskelu on tarkoitettu ainoastaan musiikin sivuaineen valintaan karsinnan kautta yltäville harrastuksen lapsena aloittaneille, joilla on jo opinnot aloittaessaan olemassa hyvät valmiudet pianonsoittoon

Osa ummikoista onnistui pääsemään niin sanotusti sisään pianonsoiton maailmaan. Uuden oppiminen oli hienoa ja sitä olisi opiskellut mielellään enemmänkin, mutta opettajankoulutuksen pianon lisäopinnot, jotka sijoittuvat sivuaineopintoihin, on tarkoitettu vain pianon taitajille.

...Eniten kurssissa harmitti lähinnä jatkomahdollisuudet, tai oikeastaan niiden olemattomuus. Olin päässyt hyvään alkuun pianon soitossa vuoden aikana ja olisin ollut halukas jatkamaan sitä pidempään, jotta siitä todellisuuksessa olisi hyötyä itselleni, mutta mitään mahdollisuutta jatkaa piano-opintoja ei ollut. Vain musiikkiin erikoistuvilla olisi pianotunteja mutta itselläni ei ollut pienintäkään mahdollisuutta päästä musiikin erikoistujaksi vähäisillä soittotaidoillani. On siis kummallista, että kaikki pakotetaan tuolle kurssille, mutta jos joku siitä innostuu, ei tarjota mahdollisuutta jatkaa. (nainen, 2. vsk)

Mikäli ummikko edistyy omassa soitossaan, luokanopettajankoulutuksien opintojen rakenne ei kuitenkaan tue kehittymistä pidemmälle, vaan kaikki lisäopiskelu jää opiskelijan omalle kontolle ja itse kustannettaviksi. Laajemmin kyse on siitä, että sivuaineopinnot on musiikin osalta selvästi tarkoitettu musiikkia jo pitkään ennen opintojen aloittamista harrastaneille. Ammatillisen kehittymisen näkökulmasta tarkasteltuna menettely tarkoittaa sitä, että opiskelija kehittää pidemmälle vain sitä taitoa, jonka hän on oppinut jo ennen opettajaopintojaan. Toki tällainen syventää oppimista, mutta samalla se kaventaa opettajan ammatillista repertuaaria. Kehittymisenä ei sen sijaan nähdä sitä, että opiskelija jatkaisi oman epämukavuusalueensa lisäopiskelua, esimerkiksi pianotaitojensa edelleen kehittämistä. Pianon opintojen jakaminen useammalle vuodelle vaikuttaisi hyvältä ratkaisulta, kuten edeltävästä ja seuraavista sitaateista ilmenee. Monet kokevat suuren työnsä piano-opiskelussa menevän hukkaan, koska ne sijoittuvat opintojen alkupuolelle, eikä niihin sen jälkeen palata. Monille pianonsoitto jääkin vain pakolliseksi irralliseksi osaksi ammattiin valmistumista, jota ei uskota kyettävän hyödyntämään työelämässä millään tavoin.

...Opin kuitenkin soittamaan muutaman kappaleen ja se oli hienoa. Sujuvan soittotaidon oppiminen veisi kuitenkin niin paljon aikaa, että näin vanhempaina se on haastavaa. Siksi tuntuu ehkä vähän turhalta pakolliset pianotunnit, koska saatu oppi ei riitä siihen että pystyisin hyödyntämään taitoa työssäni. (nainen 4. vsk.)

...Olin todella onnellinen, että soitin pianot ”kahdessa erässä”, sillä en olisi varmaankaan hankkinut uusia koskettimia vanhojen mennessä rikki ja harjoittelu olisi jäänyt. Ainut ongelma pianossa juuri onkin, että se jää kurssin loputtua helposti soittamatta, vaikka soittaminen kivaa onkin (erityisesti jos ei omista pianoa). (nainen, 2. vsk.)

Valitettavaa on, että soitto-opinnot kestävät vain vuoden. Taitoa on mielestäni haastavaa pitää yksin yllä, jos vuodessa tapahtuvaa kokeilua ja harjoittelua voi vielä taidoksi kutsua. Ei ainakaan pysyväksi sellaiseksi. (nainen, 2. vsk.)

Unelmatilanteessa saisin pianonsoiton opetusta koko opintojeni ajan: näin sille olisi varattu aikaa ja ohjausta. Vuoden soitonopetus meni kyllä osaltani ”hukkaan”; soittamisesta taisi tulla lähinnä minulle iloa. Tosin, jos ope saa iloa vapaa-ajalta, jaksaa hän myös keskittyä ja panostaa työhönsä paremmin. (nainen, 1. vsk.)

...vuoden jälkeen en enää päässyt pianon kanssa edes samaan huoneeseen. Kotonakaan soitinta ei ole. Nyt 3 vuotta myöhemmin mennessäni sijaistamaan luokanopettajia, en ole uskaltanut pianoon koskea. Yksikään upea säestyskuvio ei ole enää muistissa. Toivottavasti joskus löydän vielä aikaa harjoitella ne uudelleen, sillä pianosäestys tarjoaa kyllä lapsille hyviä musiikin kokemuksia. (nainen, 5. vsk.)

Edellisten perusteella voi kysyä, miksi pianon opinnoissa ei ole otettu huomioon sellaisia opiskelijoita, jotka eivät halua musiikkia sivuaineekseen, mutta jotka haluavat silti kehittää orastavia pianotaitojaan. Osa opiskelijoista, joilla oli taloudellisia edellytyksiä, jatkoi opiskeluaan yksityisesti:

...Tarjotuista tunteista inspiroituneena hankinkin nyt tuntien päätyttyä nyt keväällä yksityisen piano-opettajan ja olen jatkanut harrastusta. (mies, 1. vsk.)

PIANONSOITON OPISKELU EDELLYTTÄÄ TOISILLE ESIINTYMISTÄ

Pedagogiset perustelut sille, että opiskelija pakotetaan soittamaan vertaisryhmälleen lähtevät liikkeelle totuttelusta luokassa soittamiseen ja siitä, että opiskelijan tulisi voittaa pelkonsa esiintymistä kohtaan tuttujen opiskelijatovereiden seurassa soittamalla. Ummikolle pianonsoitto voi olla erityisen vaikeaa ja vielä vaikeammaksi sen tekee se, että pianonsoitossa taitamattoman pitää näyttää kömpelyytensä toisille osaajille tai osaamattomille. Koska soiton opiskelu keskittyy opintojen alkupuolelle, eivät opiskelijat vielä tunne hyvin toisia ryhmänsä jäseniä, ja näin ollen he käytännössä joutuvat soittamaan vieraille ihmisille. Uuden opiskelu edellyttää turvallista oloa ja ilmapiiriä (Nikkola, Rautiainen & Rähä 2013). Liian varhaisessa opiskeluvaiheessa pakotettu esiintyminen aiheuttaa negatiivisia kokemuksia ja traumaattista suhtautumista kaikkea toisille – myös lapsille luokkatilanteessa – kohdistuvaa pianonsoittamista kohtaan. Muille soittamisen pakko sisältää myös sisäänrakennetun ajatuksen opettajasta täydellisen vallan käyttäjänä, hänen päättäessään, mitä ja milloin toisille soitetaan. Erityisesti ryhmälle soittaminen koettiin vastenmielisenä. Selvästikään nykyinen opetustapa ei palvele kaikkia, ja opettajien olisi aiheellista luopua perinteisestä pianopedagogiikasta ainakin niiden osalta, joilla ei ole minkäänlaista soittoharrastustaustaa. Soittotaidottomuuden esittelemisen ryhmän edessä on kokemuksena kammottava, ja se sotii vahvasti opettajuuden synnynnäisyysmyyttiä vastaan.

Ryhmälle esiintyminen oli jotain käsittämättömän epämukavaa. En yleensä jännittä esiintymistä (puhe, näytteleminen, laulaminen), mutta kun oma koe-kappale olisi pitänyt soittaa, kädet tärisivät niin pahasti, etteivät sormet osuneet edes oikeille koskettimille. Itkuksihan se meinasi mennä kun jännitti niin tolkkuttomasti. Hulluinta oli, että kotona osasin soittaa veisun lähes silmät ummessa – niin paljon olin sitä kokeeseen harjoitellut. Kokemus jäi siis mieleen aika ikävänä ja yllättävänä. En edes tiennyt yltäväni sellaiseen ramppikuumeeeseen. (mies, 3. vsk.)

Pianonsoitto jännitti ja varsinkin esitykset, joissa piti soittaa koko luokalle, olivat todella pelottavia kokemuksia. Yksityistunnit olivat kuitenkin kivoja ja leppoisia, ehkä koska opettaja oli niin lempeä. (nainen, 4. vsk.)

... Kun opettaja kuunteli tai piti soittaa ääneen muille luokkalaisille, jännitti kauheasti. Monesti menin sekaisin soitossa jännityksen takia. Yksin kyllä osasi soittaa kappaleita silmät ummessakin mutta muiden kuuleminen oli ratkaisevaa. (nainen, 1 vsk.)

Tasoryhmiin jako tuntuu sen sijaan toimivan hyvin, ja siitä monilla on myös positiivisia kokemuksia.

Tasoryhmiin sijoittaminen oli hieno homma, sillä paineita ei ollut niin paljoa. (sukupuoli ei tiedossa 3. vsk.)

Pianotunneilla meitä oli 4-5 opiskelijaa kerralla ja kaikki olimme aloittelijoita, mikä oli kiva. (nainen, 2. vsk.)

Tasoryhmissä soittaminen kannusti oppimaan ja kynnys soittamiseen oli omassa, alkulähtökohdiltaan täysin soittotaidottomien ryhmässä matala. Valitettavaa on, että soitto-opinnot kestävät vain vuoden. (nainen, 2. vsk.)

Ryhmässä opiskeleminen voisi siis olla myös myönteinen kokemus, mikäli siihen ei liittyisi pakkoa soittaa tai esiintyä muille ryhmän jäsenille.

OPETTAJA YKSIN PÄÄTTÄÄ SOVELLETTAVAN OPETUSMETODIN

Pianonsoiton ummikoista osa voi hallita muiden instrumenttien, musiikkiteknologian, laulamisen tai muun musiikkitaidon, mutta taitoa ei hyödynnetä soiton opiskelussa millään tavoin, vaan kaikki alistetaan saman opetusmetodin ja instrumentin käsittelyn alle. Korvakuulolta soittamista ei hyväksytä ja opiskelun lähtökohdaksi sallitaan vain nuoteista soittaminen. Mikäli konstruktivismi opetuksen teoriana siirtyisi soitonopettamisessakin teksteistä käytäntöön, pitäisi edeltävä osaaminen ottaa piano-opiskelun perustaksi ja hyödyntää kaikkea formaaleja ja informaaleja kanavia käyttäen opittua soitonopiskelun edistämiseen.

Muutamille vastaajille pianonsoitosta muodostui vastenmielinen, inhottava kokemus. Syynä tähän saattoi olla opettajan ja opiskelijan eriävä näkemys siitä, miten soittoa pitäisi opiskella. Opiskelijan ja opettajan näkemyksien törmäyskurssi aiheutui lähinnä siitä, että opetus perustuu nuoteista soittamisen opiskelemiseen. Perinteinen pianonsoiton opiskelutapa pitää siis sitkeästi pintansa.

Kun yliopistolla tuli mahdollisuus saada pianonsoitonopetusta, innostuin valtavasti. Nyt minä oppisin ihan oikeasti soittamaan pianoa! Pianotunnit osoittautuivat kuitenkin todella vaikeaksi ja ahdistavaksi kokemukseksi. Soiton opiskelu perustui täysin nuotteihin, ja koska olen erittäin hidas nuotinlukija, soittamisesta ei meinannut tulla mitään. (nainen, 3. vsk.)

Perinteisessä, niin sanotussa klassisessa pianonsoitto-opiskelussa, harjoitetaan oikeita soittoasentoja perinpohjaisesti, keskitytään äänen sävyihin ja laatuun sekä

käden asentoihin ja oikeisiin sormituksiin. Opiskelutapa on hidas, ja pyrkii johdattelemaan oppilaan oikeantyyliiseen tulkintaan nimenomaan taidemusiikin saralla: opiskelijan omat ylimääräiset pimputtelut koetaan kiusallisiksi ja niitä pyritään kitkemään pois. Moni kirjoittaja kysyy pianonsoiton opettajien uudemman pedagogiikan perään. Opetus sisältää liikaa nuotinlukua ja perinteisiä menetelmiä eikä hyödynnä teknologiaa.

Vähän pisti muuten mietityttämään, sellainen, että kun lähes kaiken säestyksestä unohtaneena vietin pari iltayötä Youtubea selaillen. Löysin useita todella innostavia ja selkeitä pianonsäestystutoriaaleja, joista tunsin oppivani enemmän kuin perinteisillä soittotunneilla. Miksi meidän opetuksessamme ei hyödynnetä vastaavaa? Nyt opettajat lähestyivät pianonsoittoa hyvin teoreettisesti, piti muistaa ulkoa. Olisinpa löytänyt ne Youtube-videot heti alussa! (nainen, 3. vsk.)

Vastauksien perusteella pianopedagogien olisi hyvä perehtyä myös informaaleihin oppimismenetelmiin, sosiaaliseen mediaan ja Internetin tarjoamiin mahdollisuuksiin. On olemassa monta esimerkkiä siitä, että Internetin opastuksella on mahdollista oppia soittamaan pianoa tai muita instrumentteja hyvinkin tyylikkäästi (Ruismäki, Juvonen & Lehtonen 2012). Sama tuli esille keräämästämme aineistosta. Vaikuttaakin siltä, että piano-opetuksessa vaikuttaa näkymätön opetuskulttuuri, joka on moniulotteinen ja heijastuu selittämättöminä käytänteinä ja pedagogisina ratkaisuuina. Piano-opettajien olisi arvioitava pedagogiikkansa perusteita. Oletettavasti pedagogiikka on siirtynyt koulutukseen sellaisenaan opettajien omista opiskelukokemuksista konserttorioissa tai Sibelius-Akatemiassa. Opettajankoulutuksen pragmaattiselle tavoitteelle tällainen suora siirto ei välttämättä ole eduksi.

Ensinnäkin pelkästään nuottien käyttöön perustuva opetus nojaa satojen vuosien takaa peräisin olevaan pedagogiikkaan, jossa mestari opastaa nöyrää oppilastaan hitaasti ammatin saloihin. Peruslähtökohta on kyseenalainen: mestari-oppipoika-asetelma ei sovi nykyajan nopeaan ja moniulotteiseen opiskeluun tottuneille nuorille, jotka ovat tottuneet hakemaan ja löytämään nopeasti käytännön ratkaisuja ongelmiinsa teknologian avulla ilman tarvetta auktoriteettien seuraamiseen. Monille olisi hyötyä korvakuulolta opiskelusta ja vaihtoehtoisista melodianopiskelumenetelmistä, joita Internet tarjoaa runsaasti. Koska koulun musiikkipedagogiikka myös hyödyntää yhä enenevässä määrin teknologisia sovelluksia, olisi luontevaa tuoda niiden käyttö myös osaksi luokanopettajakoulutuksen piano-opetusta.

Lyön vaikka vetoa, että jos tuntejamme verrattaisiin parinsadan vuoden takaisiin pianotunteihin, ei niistä löytyisi juurikaan eroa (no ok meitä ei löyty viivoittimella sormille jos teimme virheitä). Missä on luovuus, kokeilu ja tutkiva oppiminen? Missä on älyteknologian hyödyntäminen? (nainen, 3. vsk.)

Toiseksi ryhmälle tapahtuva opintojen alkuvaiheeseen sijoittuva esiintyminen on pedagogisesti arveluttavaa. Se tarjoaa monille ainoastaan tilaisuuden osoittaa taitamattomuutensa ja kömpelyytensä, mikä on omiaan tappamaan kaiken kiinnostuksen

soittamista kohtaan. Nimenomaan sellaiset tilanteet, joissa joutuu näyttämään kykenemättömyytensä taito- ja taideaineiden alueella, osuvat kehittyvän yksilön herkimpiin tunne-elämän kohteisiin ja vaikuttavat suoraan paitsi minäpystyvyysuskomuksiin myös minäkuvaan kyseisellä alueella, erityisesti musiikissa tai liikunnassa (Juvonen 2010). Lisäksi puhtaasti kasvatuksellisesta näkökulmasta katsottuna asetelma, jossa opettaja käyttää rajatonta valtaa oppilaaseensa jopa niin, että hän kykenee pakottamaan oppilaan esiintymään vertaisryhmälle, vaikka riittäviä edellytyksiä ei olisikaan, perustuu lähinnä behaviorismiin, mikä lähtökohtaisesti on ristiriidassa nykyaikaisten oppimiskäsityksien kanssa. Oppimisen tulisi lähteä liikkeelle opiskelijan omista lähtökohdista ja tukea hänen oppimistaan myötäeläen. Monet hyvät piano-opettajat kykenevät tosin peittämään tätä lähtökohtaista ristiriitaa ja jopa hävittämään sen näkymättömiin omalla empatiakyvyllään tai taidollaan käsitellä oppilaita ja luoda oppimistilanteeseen myönteistä ilmapiiriä.

En olisi selvinnyt ilman ihanan kannustavaa opetusta (nainen, 4. vsk.)

Yksityistunnit olivat kuitenkin kivoja leppoisia, ehkä koska opettaja oli niin lempeä. Onnistumisen kokemuksiakin tuli. En aluksi uskonut että voisin oppia edes yhtä kappaletta, koska en ole yhtään musikaalinen. Opin kuitenkin soittamaan muutaman kappaleen ja se oli hienoa. (nainen, 4. vsk.)

Kokemus oli kannustavan ja ammattitaitoisen opettajan ansiosta mieluinen. (nainen, 2. vsk.)

PIANONSOITTOKULTTUURI TUKEE ELITISMIN JATKUMISTA, JÄRJESTELMÄ TOTEUTTAA SOSIAALISEN ERIARVOISUUDEN YLLÄPITÄMISEN JATKUMISTA

Useissa vastauksissa kävi ilmi, ettei vastaajien lapsuudessa ollut erilaisten syiden vuoksi mahdollisuuksia pianonsoiton tai muunkaan musiikin opiskelemiseen. Näitä syitä olivat asuinpaikka syrjäseudulla, jossa opiskelumahdollisuuksia ei ollut, vanhempien kielteiset käsitykset musiikinopiskelun hyödyllisyydestä, arvosta tai omasta musikaalisuudestaan tai myös instrumenttiopetuksen kalleus, tapahtuipa opetus siten yksityisopetuksena tai musiikkiopistossa. Toisaalta kansalaisopistojen tarjoama edullinen piano-opetus ei aina täytä tuloksellisen opiskelun tavoitteita. Muutama vastaaja katsoi luokanopettajakoulutukseen sisältyvän soiton opiskelun olevan etuoikeus: pianonsoittotaidon saattoi saada nyt ilmaiseksi nuoruusvuosien monivuotisen maksullisen musiikkiopisto-opiskelun sijaan.

Sain ilmaiseksi soittotaidon. Kotiinkin on nyt hankittu piano. (nainen, 4. vsk.)

Hämeenlinnassa soittotuntien alkaminen oli kiinnostavaa. Ajattelin, että nyt on mahdollisuus päästä ilmaiseksi soittotunneille ja oppia ainakin auttavasti soittamaan. (nainen, 3. vsk.)

Lapsena en päässyt (tai halunnutkaan) soittotunneille, asuimme maalla kaukana keskustasta eikä perheessämme ollut musiikillista orientaatiota.(...) Yliopistolla olin aivan innoissani kun ilmaiseksi todella laadukasta pianonsoiton opetusta. (nainen, 3. vsk.)

Voidaan olettaa, että kun luokanopettajaopiskelijat menneiden vuosien tapaan tulevat lähinnä keskiluokkaisista (Ahola & Olin 2000) tai sitä alemman luokan perheistä, pianonsoiton harrastaminen on saattanut olla perheelle taloudellinen kysymys. Näin mahdollisuus opetella pianonsoitto luokanopettajakoulutuksessa otetaan usein kiitollisesti ja nöyrästi vastaan.

POHDINTA

Luokanopettajakoulutuksen rakenne on pitkälle vakiintunut. Sen kolmeen ensimmäiseen vuoteen sisältyy koulussa opetettavien monialaisten aineiden opinnot, myös musiikin. Koska opiskelija ei hyödy välitutkinnosta (kandidaatti) työelämän kannalta ollenkaan, voisi osan monialaisten opetuksista sijoittaa myös syventävään vaiheeseen. Nyt on etukäteen määrätty, mitä kandidaatin tutkinnon tulee sisältää. Jatkossa olisi syytä miettiä myös käytänteitä, joissa opiskelija saisi itse päättää, mistä opinnoista kandidaatin tutkintonsa rakentaa. Kun opinto-ohjelmaan tulee maisterivaiheessa väljyyttä, tuo aika voisi olla paljon harjoittelua vaativalle pianonsoitolle parempi kuin hektiset ensimmäiset opintovuodet. Mahdollisesti opiskelijat olisivat myös kasvaneet irti kurssien ”poissuorittamisen” kulttuurista, mikä puolestaan edistäisi pianonsoiton aitoa opiskelua.

Opintojen loppupäähän sijoittamisen etuna olisi myös se, että opinnot olisivat lähempänä työelämään siirtymistä. Näin panostus soitonopetukseen tuottaisi ehkä kestävämpää tulosta, ja opiskelija olisi harjaantuneempi siirtyessään työelämään. Kirjoitelmista kävikin ilmi, että kun pianotunnit oli suoritettu alussa ”pois alta”, ei soittimeen juuri myöhemmin kajottu ajanpuutteen tai motivaation hiipumisen vuoksi. Vähäkin saavutettu oppi jäi näin hyödyntämättä. Vastaavasti musiikin taitajat voisivat aloittaa sivuaineen opintonsa jo ensimmäisenä opiskeluvuonna, riippumatta siitä, mihin musiikin perusopinnot on sijoitettu. Aivan samoin kuin monialaisten opintojen paikka on määrätty kandidaattivaiheeseen, myös se, kenelle sivuaineopintoja tarjotaan, on määritelty etukäteen. Musiikin sivuaineopintoja tarjotaan lähinnä vain musiikin taitajille, erityisesti pianonsoiton osaajille. Muilla näihin opintoihin ei ole juuri mahdollisuutta, vaikka monialaisissa opinnoissa musiikin taidot ja erityisesti pianonsoitto olisivat kehittyneet hyvin. Tätä rakennelmaa ei ole koskaan aidosti kyseenalaistettu, vaan sitä on pidetty sisäänrakennetusti itsestäänselvyytenä.

Taloudellisesti ja pedagogisesti menettely ei ole järkevä. Jos ummikkosoittajalla on edellytykset kehittyä edelleen, hänen pitää hankkia opetus ja mahdollisuudet omalla ajallaan ja kustannuksellaan, ei koulutuksen tukemana. Voidaan kysyä, miksi pitkään pianoa aikaisemmin soittaneille kannattaa rakentaa järjestelmä, jossa he voivat edelleen jatkaa soittamista opettajankoulutuksen tukemana. Mikä lisäarvoa tämä tuo? Siksi on perusteltua kysyä myös, onko rakennelma tehty tai muotoutunut vain luokanopettajakoulutuksessa työskentelevien musiikin- ja instrumenttiopettajien työn helpottamiseksi.

Tutkimusten mukaan yksi traumaattisimmista koulukokemuksista on ollut laulukoe luokan edessä (Juvonen & Anttila 2008, 102). Pianokappaleen soittaminen muille muistuttaa informanttien kertomuksissa tuota traumaattista laulukokeen kokemusta. Epäselväksi jää, mihin pedagogiseen näkemykseen sisältyy ajatus kauhukokemuksen tuottamisesta. Tällainen kokemushan muille esiintyminen monille ummikolle oli. Yksin soittaminen sujui, mutta muille soitettuna sormet ja rytmit sekosivat tyystin.

Aineistomme perusteella pianonsoiton opettajat eivät ole muuttaneet opetustapaansa perinteisestä mestari–oppipoika-asetelmasta kohti nykyaikaisempia oppimiskäsityksiä ja sovelluksia. Huolimatta teknologian kehitymisestä, sähköpianoista ja muista laitteista, pedagogiikka painottaa yhä samoja menetelmiä kuin menneinä vuosisatoina ja unohtaa informaalin oppimisen tarjoamat mahdollisuudet, kuten sosiaalisen median ja Internetin. Luokanopettajien piano-opetuksessa vaikuttavat yhä monet historiasta nousevat näkymättömät, hiljaiset käytänteet, joiden traumaattisuus heijastuu saaduissa tutkimusvastauksissa. Näkymättömän opetuskulttuurin avaaminen ja näkyväksi saattaminen, selittämättömien käytäntöjen ja pedagogisten ratkaisujen selvittäminen ja muuttaminen voisivat helpottaa monen luokanopettajaopiskelijan elämää ja ehkäistä traumausten synnyä kokonaan.

LOPUKSI

Muutamit tutkimuksemme pianonsoiton opiskeluun nihkeästi suhtautuneet informantit pitivät itseään niin epämusikaalisina, etteivät he kokeneet kykenevänsä oppimaan pianonsoittoa. Lisäksi he toivat esiin sen, että he eivät tule tarvitsemaan tätä taitoa työssään. Lopuksi tarkastelemme vielä Thomas S. Kuhnin (1994) keskeisten käsitteiden – paradigman, normaalitieteen ja tieteellisen vallankumouksen – avulla pianonsoiton opiskeluun kohdistuvaa painetta. Käsityksemme mukaan Kuhnin ajatuksen tieteellisestä vallankumouksesta voi analogiana siirtää pianonsoiton opetukseen.

Kuhnin mukaan paradigma tarkoittaa vallitsevaa näkökulmaa, jolla tieteen ongelmat tulevat ratkaistuksi. Vallitseva paradigma ohjaa tutkijoiden kiinnostusta joihinkin ongelmiin enemmän kuin toisiin. Näin uudet hedelmällisemmät näkökulmat voivat tulla torjutuksi. Paradigma määrittää paitsi sen, mitkä ongelmat tieteenalalla ovat tärkeitä, myös välineet niiden ratkaisemiseksi. Mikäli paradigman vastaisia tuloksia, anomaliaita, ilmenee, ne joko pakotetaan vallitsevaan paradigmaan tai jätetään niin sanotusti hyllylle odottamaan ratkaisua. Tätä vaihetta tieteessä Kuhn kutsuu normaalitieteeksi. Kun anomaliaita esiintyy yhä enemmän, vallitseva paradigma joutuu paineen alla antautumaan uudelle paradigmalle, joka syrjäyttää vanhan. Tästä Kuhn käyttää nimitystä tieteellinen vallankumous.

Pianonsoiton vallitsevat käytänteet edustavat normaalitiedettä. Se määrittää, miten pianonsoittoa pitää opetella. Vallitseva paradigma sitoutuu nuotinlukuun, opettajan määrittämään pedagogiikkaan ja ryhmäsoittoon. Toisin ajattelevat pianonsoiton ummikot, anomaliat, pakotetaan vallitsevaan soittoparadigmaan. On kuitenkin nähtävissä merkkejä siitä, että vallitseva pianonsoiton paradigma kohtaa anomaliaita yhä enemmän. Paine muuttaa pianonsoiton opiskelun käytänteitä on ilmeisen suuri. Niinpä esimerkiksi Tampereella opiskelija voi videoida oman soittonsa ja lähettää tuotoksensa opettajalle arvioitavaksi. Näin jännitystä ja jopa pelkoa aiheuttava autent-

tinen toiselle soittamisen tilanne poistuu. Tämä ei ole saamiemme tietojen mukaan kuitenkaan virallinen käytäntö, vaan enemmänkin viimeinen oljenkorsi sellaisille, joilla pianotentti on jäänyt ”roikkumaan”. Aineistossamme ainoastaan yksi kirjoitti turvautuneensa tähän mahdollisuuteen.

Sain kandipaperit noin kuukausi sitten. Vihoviimeinen rästityö oli soittotenti. Suoritin sen häpeästä kärsien, säällittävän yksinkertaisia säästysnäytteitä älypuhelimella videoiden. Videointimahdollisuus oli armollinen, sillä en olisi kehdannut kohdata silmästä silmään herttaista ikääntynyttä soitonopettajaani – en niin surkealla osaamisella. (nainen, 3. vsk.)

Painetta piano-opetuksen muuttamiselle ei aiheuta pelkästään toisille soittamisen pelko, päälle painaa myös uuden teknologian hyödyntämisen haaste. Ainakin vielä sen mahdollistama erilainen soitonopiskelu loistaa poissaolollaan opettajakoulutuksen soitonopetuksesta, vaikka nykynuoret olisivat sellaiseen hyvin valmiita. Nähtäväksi jää, ovatko mainitut paineet riittäviä saamaan aikaan soitonopiskelun vallankumouksen. Muutamien ”anomalioiden” on joka tapauksessa annettu suorittaa tenttinsä inhimillisemmin menetelmin. Tähän voi olla syynä enemmänkin kaikkialle yliopistoon tunkeutuva taloudellisen niukkuuden eetos kuin uuden pedagogiikan järjestelmällinen sisäänajo. Koska yliopiston saamaan rahoitukseen vaikuttaa suoritettujen tutkintojen määrä, jokainen valittu opiskelija on saatava myös valmistumaan. Suorittamatta jääneet pianotentit eivät tätä asiaa ainakaan edistä.

Esiintymispelon aiheuttama jännitys ei ole opettajankoulutuksessa vain pianonsoittoon kuuluva ongelma. Se liittyy läheisesti myös opetusharjoitteluun. Sielläkin opiskelija joutuu laittamaan oman osaamisensa opettajien ja toisten harjoittelijoiden arvioitavaksi. Harjoittelussa menettelyä ei ole kyseenalaistettu. Opiskelijoiden sijoittaminen epämukavuusalueelle on ilmeisesti opettajaksi kasvamiseen sisältyvä initiatoriitti. Vaikka opettajat työssään piiloutuvat oman luokkansa oven taakse, koulutuksessa sitä vastoin on asetettava muiden arvioitavaksi tämän tästä – vain tästä riitistä selvinneestä on opettajaksi. Olipa kyse sitten pianon ryhmäsoittamisesta tai opetusharjoittelusta, varsinaisen substanssin ohessa opitaan samalla stressinsietoa ja jännitystä, joskus itse substanssia enemmän. Näin virallinen opetussuunnitelma jää piilo-opetussuunnitelman jalkoihin.

Oppimisen kannalta epämukavuusalueelle siirtyminen voi olla myös perusteltu ja tietoinen valinta. Se ei kuitenkaan voi tapahtua siten, että opiskelijat kohtaavat pelkonsa ja epävarmuutensa yksin tai puhuvat niistä keskenään ainoastaan omissa kahvipöytä- ja käytäväpuheissaan. Niitä on käsiteltävä avoimesti ja systemaattisesti opettajankoulutuksessa (Kallas, Nikkola & Rähä 2013). Deborah Britzmanin (1986, 2003) mukaan epävarmuutensa ja pelkonsa kanssa yksin jätetyistä opettajaopiskelijoista tulee tulevien oppilaidensa kontrolloijia, ei heitä ymmärtäviä opetusammattilaisia. Ei pitäisi siis opiskella pelkästään jotakin substanssia, vaan samalla tulisi käsitellä siihen liittyviä tuntemuksia.

Koulukulttuuria on tutkittu runsaasti etenkin peruskoulun kontekstissa mutta vähemmän korkeakoulukontekstissa. Niinpä ei sovi unohtaa opettajankoulutuksen kulttuurin tutkimuksen tärkeyttä, sillä samoin siellä kuin muissakin oppilaitoksissa on omalakinen, itsestään selvä kulttuurinsa, kuten olemme tässä tutkimuksessa osoitta-

neet. Yhtä lailla opettajankoulutuksen opiskelijat kokevat ahdistusta ja pelkoa peitellen omaa osaamattomuuttaan kuin muidenkin opinahjojen oppilaat. Tulevien opettajien olisi mahdollista saada opettajankoulutuksen kulttuurien tutkimuksesta ammatillista hyötyä. Oman koulutuksen tutkiminen lisäisi opiskelijoiden ja opettajankouluttajien kykyä nähdä ryhmien ja yhteisöjen pintakäyttäytymistä syvemmälle. Syystä tai toisesta opettajankoulutus ei ole kiinnostunut autenttisemmasta opettajankoulutuksesta, jossa itse koulutus olisi paitsi opiskelupaikka, myös opiskelun kohde (Nikkola, Rautiainen & Rähä 2013). Opettajaopiskelijoiden kokemat pelot ja pettymykset jäävät nyt kouluttajilta piiloon, kenties niistä ei olla edes kiinnostuneita. Sama problematiikka vaivaa myös peruskoulua ja muita oppilaitoksia. Myös niissä oppilaat vaikenevat ongelmistaan. Käsittelemällä avoimesti koulutuksen epäkohtia opettajankoulutuksessa, tulevien opettajien olisi mahdollista kehittää vastaavia menetelmiä myös tulevaan työhönsä. Ymmärtämättömyyden kehä olisi siis mahdollista katkaista jo opettajankoulutuksessa.

Olemme lähestyneet tutkimuksessamme luokanopettajakoulutuksen pianonsoiton opiskelua ja opiskelun kulttuuria luokanopettajakoulutuksen kontekstissa pianonsoiton vasta-alkajien kautta. Vaarana tällöin on, että teemme tutkimuksemme kohdejoukon kokemuksista liian suuria yleistyksiä. Emme yritä tarjota lopullista totuutta, eikä tieteessä sellaista voi ollakaan, vaan kehittelymme on yksi perusteltu näkökulma pianonsoiton opiskelun kulttuuriin. Tutkijoina olemme edenneet sosiologi C. Wright Millsin sosiologisen mielikuvituksen viitoittamalla tiellä. Tuolla polulla vastakohtat ovat tärkeitä. Jos haluat ymmärtää saita, tutki tuhlaajaa. Jos taas haluat ymmärtää nälkäistä, tutki kylläistä. Emme varsinaisesti tutkineet ummikkojen rinnalla osaavia ja taitavia pianonsoittajia, mutta aloittelevien soittajien kokemusten kautta paljastui pianonsoitonkulttuuri laajemminkin. Se näyttää olevan rakennettu enemmänkin soiton taitajia kuin aloittelijoita varten.

LÄHTEET

- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 54.
- Anttila, M. 2000. Luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soitotuntien tunneilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. Väitöskirja. Joensuun yliopisto.
- Britzman, D. 1986. Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structures in teacher education. *Harvard Educational Review* 56 (4), 442–457.
- Britzman, D. 2003. *Practice makes practice. A critical study of learning to teach.* Revised edition. Albany: State University of New York Press.
- Hasu, P. 2016. Sähköpostitiedonanto Savonlinnan kampuksen pianonsoittovaatimuksista.
- Juvonen, A. 2010. Art and skill subjects producing pedagogical wellbeing. Teoksessa E. Davidova (toim.) *Problems in Music Pedagogy.* Daugavpils University. Latvia. 1/2010. Vol. 1, 15–27.
- Juvonen, A. & Anttila, M. 2008. Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta osa 4. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 4.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Rähä, P. 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Rähä (toim.). *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa.* Tampere: Vastapaino, 19–58.

- Karjalainen, A. 1991. Opettajan ammattitaidon myytti – rehtoreiden päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79.
- Kuhn, Thomas S. 1994. Tieteellisten vallankumousten rakenne. Alkuperäisteos *The structure of scientific revolutions, 1962*. Suom. Kimmo Pietiläinen. Helsinki: Art House.
- Kähkönen, E.I. 1979. Opettajankoulutus Suomen koulunuudistuksessa v. 1958–1978. Yleissivistävän koulun opettajien koulutuksen järjestelyt ja tavoitteet. Oulun yliopisto. Rovaniemen va. opettajankoulutuslaitos.
- Liimatainen, S. 2002. Opettajankoulutuksen valintayhteistyö. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 74, 24–31.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. (toim.) 2013. *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 350.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismi Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 108.
- Ruismäki, H., Juvonen, A. & Lehtonen, K. 2012. The internet as a learning environment in guitar playing: Rane's search for information and expertise. *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 45, 381–390.
- Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan uudistamisen vaikeudesta. *Acta Universitatis Tamperensis* 1559. Tampere University Press.
- Siljander, P. & Karjalainen, A. 1993. Kvalitatiivisen aineistoanalyysin sitoumuksista. Teoksessa S. Anttonen & R. Raivola (toim.) *Kasvatus ja koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, 84–101.
- Varto, J. 2005. Koulun syytä etsimässä. Tiedon ja taidon erilaiset tehtävät kasvatuksessa. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus. Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 197–216.

Pekka Räihä, Tampereen yliopisto
 Antti Juvonen, Itä-Suomen yliopisto

Osa 4
Laajenevat oppimisympäristöt
ja DOP

Metsä oppimisympäristönä ja oppimisprojektien kohteena

Petteri Vanninen, Saara Nissinen, Miikka Eriksson, Henriikka Vartiainen, Anu Liljeström, Ismo Pellikka, Teijo Nikkanen, Jorma Enkenberg ja Sinikka Pöllänen

ABSTRAKTI

Tässä luvussa kuvataan Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan kampuksella kehitettyä Openmetsä-oppimisympäristöä (www.openmetsa.fi) ja sen pedagogisia, design-periaatteelle rakentuvia lähtökohtia, metsäteemaan sijoittuvia oppimisprojekteja, informaatioresursseja ja fyysisiä kohteita. Artikkelissa kuvataan myös yhteiskehittelyn rakentamista ja hankkeessa tehtävää tutkimusta. Metsä oppimisympäristönä -tutkimusryhmässämme olemme pyrkinneet vastaamaan opettamiseen, oppimiseen ja oppimisympäristöihin liittyviin haasteisiin rakentamalla metsä- ja luontoympäristöön liittyvää oppimisympäristöä ja design-suuntautunutta pedagogiikkaa (DOP). Metsiin kiinnittyvät ilmiöt ja DOP-pedagogiikkaan perustuvat oppimisprojektit luovat foorumin yhteisölliseen tiedon rakentamiseen ja yhteiskehittelyyn, jossa spesifi asiantuntijatieto ja -kulttuurit sekoittuvat. Samalla oppijoissa harjoitetaan tärkeitä tulevaisuuden taitoja, kuten luovuutta ja innovatiivisuutta, kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisua, yhteiskehittelyä, verkostoitumista sekä kykyä hyödyntää digitaalista teknologiaa, joita myös uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) peräänkuulutetaan. Openmetsä-oppimisympäristö MediaWiki-pohjaisena sovelluksena tarjoaa puolestaan avoimen yhteiskehittelyä tukevan alustan, jossa voi hyödyntää, järjestää ja jakaa tietoa sekä tehdä yhteistyötä. Metsäteema on merkinnyt tiivistä ja verkostoituvaa tutkimus- ja kehitysyhteistyötä opetusalan, metsäntutkimuksen ja metsäalan asiantuntijaorganisaatioiden kanssa. Näin kasvatustieteisiin ja metsäteemaan liittyvä tutkimus on luonut mahdollisuuden rakentaa uudenlaista opettajankoulutuksen tutkimuksen pääomaa. Erilaiset luontokohteet ja asiantuntijaympäristöt ovat toimineet avoimina oppimisympäristöinä ja luoneet monipuolisia mahdollisuuksia teknologiatuettuun aktivoivaan yhteiskehittelyyn päiväkotien ja koulujen sekä kansainvälisten yhteistyötahojen kanssa. Openmetsä-oppimisympäristö tarjoaa avoimen monitieteisen oppimisympäristön ja kanavan esimerkiksi erilaisten projektien ja tulosten, kokemusten ja resurssien jakamiseen.

Asiasanat: asiantuntijayhteisöt, design-suuntautunut pedagogiikka (DOP), metsä, oppimisympäristö, yhteiskehittely

JOHDANTO

Yhteiskunta ja työelämä sekä koko globaali maailma elävät muutoksessa, joka vaikuttaa syvästi yhteiskunnan rakenteellisiin taloudellisiin ja teknologisiin tekijöihin – myös opetukseen ja tapaamme nähdä se, mitä, miten ja missä opitaan. On esitetty, että tulevaisuudessa tarvitaan uudenlaista osaamista, jota ei saavuteta traditionaalisella oppiainejakoisella opetuksella. Haasteena on kehittää oppijoissa tulevaisuudessa tarvittavia, niin kutsuttuja 21. vuosisadan taitoja, kuten esimerkiksi luovuutta ja innovatiivisuutta, kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisua, yhteiskehittelyä, verkostoitumista sekä kykyä hyödyntää digitaalista teknologiaa (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley & Rumble 2011; Howland, Jonassen & Marra 2012, 92; Scardamalia, Bransford, Kozma, & Quellmalz 2011, 231).

Koska oppiminen ei rajoitu pelkästään oppilaitosten organisoimaan opetukseen, vaan sitä tapahtuu myös erilaisissa fyysisissä ja teknologisissa ympäristöissä sekä yhteisöissä, tulisi oppilaitosten ulkopuolisia ympäristöjä, kuten asiantuntijayhteisöjä ja -rakteita sekä lähiympäristön kohteita, hyödyntää opetuksessa nykyistä tehokkaammin (Reilly, Literat, Kirn & Morrissette 2012). Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) korostaakin oppiainerajoja laajempia kokonaisuuksia ja oppijoiden mahdollisuutta osallistua tutkivaan oppimiseen monipuolisissa oppimisympäristöissä. Niinpä opettaminen ja oppiminen vaativat uudenlaisia pedagogisia ratkaisuja (Scardamalia ym. 2011).

Paris ja Winograd (2001) sekä Reilly ym. (2012) haastavat opettajat hyödyntämään enemmän generatiivisia valmiuksia kasvattavia aitoja oppimistehtäviä ja eheyttäviä teemoja. Lähtökohdaksi pidetään sitä, että opetus ja oppiminen rakennetaan avoimen oppimisympäristön periaatteelle. Tämä tarkoittaa sitä, että formaalia ja informaalia oppimista integroidaan toisiinsa, mikä samalla rikkoo asiantuntijaorganisaatioiden rajat (Bonk 2009; Cross 2007; Eshach 2007; Herrington, Reeves & Oliver 2010; Johnson, Adams Becker, Estrada & Freeman 2014). Oppiainerajojen rikkominen autenttisella ja avoimilla aidoista elämän lähtökohdista nousevilla teemoilla, tehtävillä ja tutkimusongelmilla antavat oppilaille mahdollisuuden jäljitellä alan asiantuntijan tutkivaa toimintaa (Herrington & Oliver 2000) ja osallistua teknologiatuettuun aktivoivaan yhteiskehittelyyn (National Technology Plan 2010). Oleellista on, että oppimistehtävä haastaa oppijan tarkastelemaan tehtävää tai ratkaistavaa ongelmaa useasta eri näkökulmasta, usean tiedonalan suunnasta ja perinteisen oppijan ja opettajan rajat rikkovalla tavalla tai vaikkapa pelillisyyttä tai luovaa leikinomaisuutta hyödyntäen (Pöllänen & Vartiainen 2012). Tällöin tiedot ja taidot eivät ole irrallisia vaan ne rakentuvat yhdessä, jolloin voidaan puhua pikemminkin tiedon ja taidon luomisesta kuin niiden oppimisesta (Lewis, Pea & Rosen 2010).

Metsä oppimisympäristönä -tutkimusryhmässämme olemme Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan kampuksen opettajankoulutuksessa pyrkinet vastaamaan edellä mainittuihin opettamiseen, oppimiseen ja oppimisympäristöihin liittyviin haasteisiin rakentamalla metsä- ja luontoympäristöön liittyvää oppimisympäristöä ja design-suuntautunutta pedagogiikkaa (ks. Liljeström, Pöllänen & Enkenberg 2013; Vartiainen 2014). Olemme konkreettisesti havainneet, että metsien avulla voidaan opettaa ja havainnollistaa monipuolisesti kestävä kehityksen periaatteita ja tavoitella muun muassa uuden peruskoulun opetussuunnitelman ja esimerkiksi kansallisen biotalousstrate-

gian peräänkuuluttamaa uutta osaamista. Metsäteeman ja verkostoituneen toiminnan myötä olemme myös pyrkineet mallintamaan asiantuntijarajoja rikkovaa yhteiskehittelyä. Punkaharjun tutkimuspuiston metsät, joissa voidaan toteuttaa esimerkiksi dokumentoituja ja mittausinformaatioltaan reaaliaikaisia puulajikokeita, ovat yhdessä Metsämuseo Luston kokoelmien ja näyttelyiden kanssa tukeneet metsäteeman ja oppimisympäristön kehittämistä. Kyseinen metsäteema rakentuu sellaiselle luonnontieteelliselle ja kulttuuriselle perustalle, joka on kansainvälisestikin ainutlaatuinen.

Seuraavaksi kuvataan Openmetsä-oppimisympäristöä ja sen pedagogisia, designperiaatteelle rakentuvia lähtökohtia, metsäteemaan sijoittuvia oppimisprojekteja, informaatioresursseja ja fyysisiä kohteita sekä yhteiskehittelyn rakentumista ja hankkeessa tehtävää tutkimusta.

WWW.OPENMETSÄ.FI-OPPIMISYMPÄRISTÖ

Openmetsä on Internetin kautta toimiva, avoin oppimisympäristö (www.openmetsa.fi), joka kokoaa ja jakaa oppimisresursseja virtuaalisesti (Liljeström ym. 2013; Pellikka, Nissinen & Vanninen 2014). Openmetsä perustuu kolmeen perusperiaatteeseen: 1) osallistavaan oppimiseen ja asiantuntijuuden jakamiseen, 2) erilaisten teknologisten resurssien hyödyntämiseen ja 3) yhteiskehittelyyn. Openmetsä-oppimisympäristön pedagogisena lähtökohtana on design-suuntautunut pedagogiikka (Enkenberg, Liljeström, Nissinen, Pöllänen, Vanninen & Vartiainen 2015). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että oppijat ja opettajat yhdessä rajoja ylittämällä sekä ulkopuolisia asiantuntijoita hyödyntämällä suunnittelevat ja rakentavat vastauksia avoimiin haasteisiin erilaisia fyysisiä ja virtuaalisia ympäristöjä, informaatioresursseja sekä teknologioita hyödyntäen (Vartiainen 2014). Osallistavassa oppimisessa oppiminen halutaan viedä koulun ja yliopiston seinien ulkopuolelle, oikeaan metsään ja siihen liittyvään sosiaaliseen verkostoon, jossa eri alojen asiantuntijat ja ylipäätään kohteesta kiinnostuneet, tutkijat, opettajat ja opiskelijat yhdessä oppivat ja opettavat. Autenttisten oppimistehävien hyödyntäminen mahdollistaa erilaisten oppijoiden ryhmien muodostamisen, jolloin oppimistilanne saa lisäarvoa kokemuspohjaltaan ja asiantuntijuudeltaan erilaisten ihmisten vuorovaikutuksesta ja siihen liittyvästä oppimisesta (Roth & Tobin 2002). Heterogeeninen osallistujajoukko tarjoaa monipuolisia lähestymistapoja työskennellä ja sovitella asioita niin, että yksilöllinen ja yhteisöllinen asiantuntijuus saa lisäarvoa. Siten osallistava oppiminen tähtää sekä henkilökohtaisiin että kollektiivisiin tuloksiin, jossa kulttuurisen tiedon jakaminen ja sen muuttaminen palvelemaan yksilöä, ryhmää, ja sosiaalisia päämääriä, on sisäänrakennettu osa yhteistä toimintaa.

Openmetsä pyrkii teknisenä MediaWiki-sovelluksena tehostamaan yhteisöllistä oppimista ja tarjoaa alustan, jossa voi hyödyntää, järjestää ja jakaa tietoa sekä tehdä yhteistyötä niin kouluyhteisön sisällä kuin myös sen ulkopuolella (Vanninen, Liljeström, Vartiainen, Enkenberg, Pellikka & Pöllänen 2013). Metsään liittyvät ilmiöt on luokiteltu sisältönsä ja osaksi myös tekijöidensä puolesta kuuteen pääluokkaan: *metsäntutkimukseen, metsäkulttuuriin, metsäluontoon, metsätalouteen* sekä luokkiin *metsä oppimisessa ja meidän metsä*. Sisältöjä niihin tuottavat metsäntutkijat, metsäammattilaiset, koululaiset, opettajat ja opettajiksi opiskelevat käyttäen välineenä yhtä

hyvin tekstiä, ääntä ja kuvaa, kuin myös video- ja pallopanoraamakuvaa sekä näiden yhdistelmiä. Yksittäinen Wiki-artikkeli ei usein anna oikeaa vastausta tai tyhjentävää selitystä tietyille ilmiöille, esimerkiksi kestäväälle kehitykselle, mutta useat artikkelit yhdessä voivat tarjota eri näkökulmia ja tulkintoja siitä. Lisäksi Wiki-ympäristö tarjoaa linkin asiantuntijoiden ja oppijoiden välille. Wiki-ympäristö, joka kokoaa yhteen asiantuntijatiedon ja henkilökohtaisen tarkastelukulman, on omiaan murtamaan perinteisiä kouluoppimisen rajoja.

Olenainen osa Openmetsä-oppimisympäristöä on paikkatieto. Paikkatietona (geographic information, spatial data) voidaan pitää mitä tahansa tietoa kohteesta tai ilmiöstä, joka voidaan kohdentaa tiettyyn pisteeseen tai alueeseen maanpinnalla. Yksinkertaisimmillaan paikkatieto on ihan perinteisissä kartoissa joko paperikartalla tai tietokoneen näytöllä. Erilaiset paikkatietojärjestelmät mahdollistavat paikkaan tai alueeseen liittyvän tiedon keräämisen, varastoimisen, hallitsemisen, analysoinnin ja visualisoinnin erilaisille kartoille. Openmetsän paikkatietojärjestelmä mahdollistaa esimerkiksi oppimisprojektien tuloksena syntyvän paikkasidonnaisen tiedon, tuotosten tai oppimistehtävien liittämisen tiettyyn pisteeseen tai pisteisiin (esim. reitit, luontopolut) ja tämän informaation jakamisen ja paikallistamisen mobiililaitteiden avulla myös maastossa liikuttaessa. Monilla ilmiöillä, historialla ja tarinoilla on paikkansa ja niiden sisäistämistä auttaa niihin tutustuminen autenttisissa ympäristöissä (Kauppi, 1995; Manninen ym. 2007; Upitis 2009). Openmetsä-oppimisympäristön keskeiset kulmakivet muodostuvatkin siis fyysisestä metsä- ja museoympäristöstä, virtuaalisesta www.openmetsa.fi-ympäristöstä mobiililaitteilla toimivine paikkatietosovelluksineen sekä niitä yhdistävästä pedagogiikasta.

Käytännössä Openmetsän paikkatieto-ominaisuutta voi siis hyödyntää oppimisessa ja opetuksessa ainakin seuraavin tavoin: 1) Paikkatietoympäristöön voidaan luoda pisteitä tai reittejä, jotka ohjaavat oppijan oikeaan paikkaan tai ympäristöön, jossa toimitaan joko ennalta annettujen tai paikkatietoon liitettyjen ohjeiden mukaan. Toiminnan tuloksena syntyvä tuotos voidaan myöhemmin liittää kyseiseen paikkatietoon muille jaettavaksi. 2) Toisaalta paikkatieto voi tulla mukaan vasta siinä vaiheessa, kun oppimis- tai tutkimusprojektin tuloksena on tuotettu tietoa, joka on hyödyllistä liittää tiettyyn pisteeseen kartalla. Tällöin suuri merkitys on sillä, minkälaisia tutkimuskohteita oppijat itselleen valitsevat. Esimerkkinä tällaisista projekteista voisivat olla virtuaaliavusteisen luontopolun suunnittelu ja rakentaminen tai Openmetsästä löytyvä Laukansaaren torppaan liittyvä oppimis- ja tutkimusprojekti. Molemmissa esimerkeissä projektit voivat alkaa tiettyyn alueeseen tutustumisella ja tarkempien tutkimuskohteiden valikoinnilla oppijoiden oman kiinnostuksen pohjalta. Luontopolun kohdalla tuotoksena on useaan eri pisteeseen sidottua tietoa tai tehtäviä luonnosta ja torpan kohdalla tarkkaan sijaintiin liitettyä tietoa torpan historiasta. 3) Kolmas tapa hyödyntää Openmetsän paikkatietoympäristöä on tutustuminen jo valmiiseen paikkatietoon sidottuun informaatioon. Käytännössä tämä voi olla tutustumista oppimis- ja tutkimusprojekteissa syntyneisiin tuotoksiin, kuten luontopolkuun tai torpan historiaan. Opetuksen lisäksi tätä vaihtoehtoa voisi helposti hyödyntää myös matkailukäytössä.

Monitieteellisen yhteistyön tuloksena syntyneen Openmetsä-oppimisympäristön tavoitteena on kehittyä valtakunnalliseksi metsäoppimisen resurssiksi. www.openmetsa.fi on *open* eli avoin ympäristö, jonne sekä asiantuntijat että oppimisympäristön käyttäjät tuottavat yhteisöllisesti metsäoppimisen resursseja. Tällä hetkellä sisältöjä ovat

tuottaneet opettajankoulutuksen, Luonnonvarakeskuksen, Luston, Metsähallituksen, Suomen Metsäkeskuksen asiantuntijat sekä opettajat, opettajaopiskelijat ja koululaiset. Paikkatietopalvelu mahdollistaa sen, että yhdistettyjä resursseja voidaan käyttää myös mobiililaitteilla fyysisissä metsä- ja museokohteissa. Päinvastoin kuin perinteinen oppimateriaali tämä oppimisresurssi on rakennettu erilaisia medioita hyödyntäen (kuva, ääni, video, interaktiivisuus, monimedia). Lisäksi se välittää asiantuntijoiden kokoamia koejärjestelyjä, mittauksia ja jopa reaaliaikaista mittaustietoa. Tavoitteena on myös laajentaa sisällön tuottajayhteisöä siten, että peruskoulun ja metsäalan koulutuksen opettajat ja opiskelijat osallistuisivat nykyistä enemmän uudenlaisen oppimateriaalin tuottamiseen ja oppimisen resurssien kehittämiseen. Kyseinen toiminta luo sisältöjensä kautta merkittävää potentiaalia myös matkailuelinkeinon harjoittamiseen sekä matkailun tutkimukseen.

Metsä oppimisympäristönä -hankkeemme yhteiskehittelyn esimerkkinä toimii Luonnonvarakeskus (Luke, aiemmin Metsäntutkimuslaitos), jolle toiminta on avannut uusia mahdollisuuksia metsiä koskevan tutkimustiedon jakamiseen. Yhteistyö on laajentanut sitä joukkoa, jolle Punkaharjulla tehtävästä metsäntutkimuksesta välitetään tietoa. Poikkitieteellinen yhteistyö pedagogiikan asiantuntijoiden ja tukijoiden kanssa on avannut metsäntutkijoiden silmiä näkemään tutkimusmetsät myös muuna kuin metsästä oppimisen ympäristönä. Yhteistyöhankkeen myötä olemme saaneet uusia resursseja tiedonvälitykseen. Openmetsä teknisenä sovelluksena (MediaWiki) ja tiedon jakamisen portaalina (www.openmetsa.fi) on tuonut uuden teknologian ja välineen tutkimustiedon sekä myös tutkimustyön esittelyyn. Se on edistänyt muussa nykyaikaisessa tiedonvälityksessä jo tavanomaisten audiovisuaalisten menetelmien käyttöönottoa myös tutkimusviestinnässä. Luken Punkaharjun toimipaikka on tuottanut sisältöä portaaliin perinteisen teksti-kuva-aineiston lisäksi video- ja pallopanoraamakuvina. Uutta näkökulmaa ja havainnollisuutta kohdekuvauksiin tuo myös äskettäin käyttöön otettu helikopterikuvaus.

Luonnonvarakeskuksen Punkaharjun toimipaikka hyödyntää Openmetsä-oppimisympäristöä myös omiin tiedotustarpeisiinsa asiakkailleen ja yhteistyökumppaneilleen. Portaalin avulla se viestii osaamisestaan ja tutkimusinfrastruktuuristaan. Kohteena ovat tutkimusyhteisön lisäksi muut yhteistyökumppanit ja tutkimuksen rahoittajat. Tuotetun informaation avulla kerrotaan koti- ja ulkomaisille tutkijoille ja opiskelijoille Luonnonvarakeskuksesta yleensä ja Punkaharjun toimipaikasta houkuttelevana yhteistyö ja harjoittelupaikkana.

Luonnonvarakeskuksen lisäksi keskeisiä metsäalan yhteistyökumppaneina ovat olleet Suomen Metsämuseo Lusto, Suomen Metsäkeskus, Metsähallitus, Mikkelin Ammattikorkeakoulu, Savonlinnan ammattiopisto sekä Helsingin yliopiston metsätieteiden osasto.

METSÄTEEMAN OPPIMIS- JA TUTKIMUSPROJEKTIT

Vuonna 2015 käynnistetyn Metsä oppimisympäristönä -hankkeemme tavoitteena on jalkauttaa Openmetsä-oppimisympäristöä ja siihen kiinteästi liittyvää pedagogiikkaa paikallisesti, valtakunnallisesti sekä kansainvälisesti. Opettajankoulutustamme ympäröivää luontoympäristöä asiantuntijaorganisaatioineen on hyödynnetty oppimisympä-

ristönä ja uuden pedagogiikan kehittämässä. Tämän työn kulmakivet muodostuvat fyysisestä metsä- ja museoympäristöstä asiantuntijoineen, virtuaalisesta Openmetsä-ympäristöstä mobiililaitteilla toimivine paikkatietosovelluksineen sekä niitä yhdistävästä pedagogiikasta. Näiden eri oppimisympäristöjen käytön mallintaminen ja laajentaminen perusopetukseen voi toimia yhtenä paikallisuuteen sitouttavana esimerkkinä.

Oleellista on, että metsä oppimisympäristönä rakentuu aitoon kontekstiin, jolloin faktuaalinen sekä käsitteellinen tieto voidaan oppia tehtävän suorituksen ja ongelmanratkaisun yhteydessä, ja sitä pyritään hyödyntämään jonkin uuden luomiseen ja opitun kokonaisvaltaiseen tarkasteluun (Liljeström ym. 2013). Tavoitteena on ratkaista avoimia monitieteisiä (ekologisia, taloudellisia ja sosiaalisia), aidosta elämästä nousevia ongelmia yhteistyössä hyödyntäen jaettua asiantuntijuutta ja teknologiaa niin, että saadaan aikaan jokin ratkaisu, suunnitelma tai tuotos.

Hankkeessamme valmistuneita ratkaisuja eli oppimis- ja tutkimusprojekteja on koottu Openmetsään, jossa ne on jaoteltu luokkiin näkökulmansa ja käyttötarkoituksensa mukaan. Sisältöä on ollut tuottamassa päiväkotiryhmiä, peruskoulun ala- ja yläluokkia sekä opettajaopiskelijoita, yhdessä opettajien ja metsäalan asiantuntijoiden kanssa. Päiväkotien ja peruskoululaisten toteuttamia projekteja on Openmetsä-portaalissa julkaistu artikkelin kirjoitushetkellä yhteensä noin 40. Projekteja on ollut yhtä paljon sekä päiväkodeissa että kouluissa. Opettajaopiskelijoiden tuottamaa materiaalia portaalista löytyy noin kolmenkymmenen tuotoksen verran. Yksittäisiä artikkeleita portaalissa on huomattavasti enemmän. Tuotokset ovat monipuolisia ja laajuudeltaan erisuuruisia. Myös tuotosten käyttötarkoitus vaihtelee. Portaalista voi-kin löytää tiedettä, taidetta, pelejä sekä muita esimerkkejä DOP-oppimisprojekteista ja -materiaalista. Osa portaaliin tuotetuista sisällöistä on itsenäisiä projekteja, ja toiset linkittyvät portaalin aiempiin sisältöihin ja tuovat niihin uutta näkökulmaa käsiteltävästä ilmiöstä. Sisältöjen määrän kasvaessa tiedon indeksoinnin ja hakemisen työvälineiden merkitys on havaittu käytettävyyden kannalta tärkeäksi ja niitä ollaan parhaillaan kehittämässä.

2015 ALOITETTUJA OPPIMIS- JA TUTKIMUSPROJEKTEJA

Sisältöä tuotetaan Openmetsä-portaaliin jatkuvasti sen käyttäjä-tuottaja yhteisön toimesta ja artikkelin kirjoitushetkellä uusia projekteja on valmistumassa 14. Näistä projekteista neljä on peruskoululaisten tuotoksia ja kahdeksan valmistuu päiväkotijoukko- ja esikouluryhmien toteuttamina, osana Openpolkuja-yhteiskehittelyverkostoa. Loput kaksi projektia ovat osa opettajaopiskelijoiden historiakasvatuksen yliopisto-opintoja. Toinen opettajaopiskelijoiden projekteista liittyy Punkaharjun tutkimuspuiston maisemiin ja sisältöihin siten, että niihin yhdistetään portaalin aiempia sisältöjä ja paikallishistoriaa. Toinen opettajaopiskelijoiden projekteista toimii pilotoitina Openmetsä-portaalin, yliopiston historiakasvatuksen ja matkailun yhdistämisessä ja testaamisessa. Opiskelijoiden tavoitteena on tuottaa Openmetsä-portaaliin sisältöjä, jotka sopivat niin paikallisen matkailuyrittäjän käyttöön kuin historiakasvatuksenkin oppimateriaaliksi. Näiden projektien lähtökohtana ovat opiskelijoiden ja oppilaiden omat kiinnostuksen kohteet ja projekteissa hyödynnetään DOP-mallia.

Vuonna 2015 järjestimme myös Openpolkuja-yhteiskehittelyverkoston tapaamisia, joissa tavoitteena oli tarjota sekä oppimistutkimuksen että käytännön esimerkkien kautta kaikille kiinnostuneille ideoita, malleja sekä välineitä oppimisympäristöjen laajentamiseen luokkahuoneen ulkopuolelle. Opettajia, kasvattajia, tutkijoita ja asiantuntijoita yhdistävä verkosto tarjosi käytännön välineitä osallistavan oppimisen suunnitteluun ja toteutukseen. Verkostotapaamisissa esittelimme Savonlinnan opettajankoulutuksessa tutkimusperusteisesti kehitettyä design-suuntautunutta pedagogiikkaa (DOP) ja siihen kiinteästi liittyvää oppimisympäristöä (www.openmetsa.fi). Tavoitteena oli rakentaa uudenlaista tutkimukseen perustuvaa opetuksen yhteiskehittelyn kulttuuria, jossa luokkahuoneen ulkopuoliset ympäristöt ja asiantuntijat ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa oppimisen tutkijoiden ja opetuksen toteuttajien kanssa. Tapaamisissa 1) esiteltiin erilaisia oppimisympäristöjä ja -yhteisöjä yhdistävää design-suuntautunutta pedagogiikkaa (DOP) ja sen mahdollisuuksia uuden opetussuunnitelman toteuttamisessa, 2) jaettiin ajatuksia ja kokemuksia siitä ja välineitä siihen, miten pedagogiikka voidaan käytännössä toteuttaa omassa opetustyössä sekä 3) työstettiin yhdessä DOP-opetusmallin avulla projektiaihioita, joita voidaan haluttaessa tuetusti kokeilla, soveltaa ja toteuttaa omissa kouluissa, päiväkodeissa ja muissa yhteisöissä Openpolkujen aikana.

Ensimmäisellä, keväällä 2015 järjestetyllä kierroksella oli verkostossa mukana paikallinen päiväkotikielisekko sekä muutamia ala- ja yläkoulun luokkia. Toisella Openpolkuja-kierroksella oli mukana yksi paikallinen päiväkotikielisekko, neljä peruskoulun alaluokkaa sekä kansainvälisiä yhteistyökumppaneita (kolme luokka-astetta). Openpolkuja-kierrosten digitaaliset tuotokset on julkaistu myös avoimessa Openmetsä-portaalissa. Vuoden 2015 Openpolkuja-kierros päätettiin avoimeen Metsät ympärillämme -lastenkonferenssiin, jossa projekteja suunnittelemassa ja toteuttamassa olleet lapset ja heidän opettajansa saivat tilaisuuden esitellä omaa tutkimustaan konferenssinomaisessa metsäoppimisen päätöstilaisuudessa.

KANSAINVÄLINEN YHTEISTYÖ

Maailman globalisoituessa nopeasti ja oppijat tarvitsevat uudenlaisia taitoja voidakseen kasvaa osaksi nyky-yhteiskuntaa (Leppisaari & Lee 2012, 244) sekä pärjätäkseen tulevaisuuden työelämässä (Vartiainen, 2014, 6). Metsä oppimisympäristönä -hankkeemme (1.1.2015 – 31.12.2017) kansainvälisen yhteistyön tavoitteena onkin tarjota oppijoille mahdollisuuksia kehittää omia niin kutsuttuja 21. vuosisadan taitojaan (Mäkitalo-Siegl, Valtonen, Ahonen & Sointu 2015), laajentaa Openmetsä-portaalin käyttäjä-tuottaja-yhteisöä sekä verkostoitua kansainvälisesti.

Hankkeemme tavoitteiden mukainen kansainvälinen yhteistyö käynnistyi syksyllä 2015 osana Openpolkuja uuteen opsiin osa 2 -yhteiskehittelyverkostoa. Mukana kansainvälisen yhteistyön pilottivaiheessa ovat itäsuomalaisen peruskoulun 2. ja 3. luokka sekä 6. luokka. Heidän vastinpareinaan toimivat oppijoiden ikätasoa vastaavat 4. luokka sekä 8. luokat Yhdysvaltojen New Hampshiren osavaltiosta. Esiopetusryhmän kansainvälisenä vastinparina toimii newhampshireläinen 1. luokka (5–7 v.).

Yhteistyö käynnistettiin tarjoamalla opettajille tietoa projekteissa käytettävistä design-suuntautuneesta pedagogiikasta eli DOP:sta (Enkenberg 2014; Vartiainen,

Liljeström ja Enkenberg 2012), jonka jälkeen ryhmät perustivat blogit ja lähtivät toteuttamaan oppimisprojekteja eri ilmiöistä omien tutkimuskysymystensä pohjalta. Blogeihin kirjattiin esimerkiksi projektin tutkimuskysymykset ja eteneminen sekä oppijayhteisöjen (vastinparien) välinen kommunikaatio. Lisäksi oppijat saivat tuottaa blogeihin muuta sisältöä, kuten kuvaa, videota, tekstiä tai ääntä. Tieto- ja viestintätekniikan (TVT) avulla on mahdollista rakentaa yhteistyötä myös sellaisten yhteisöjen välille, jotka eivät ilman TVT:n sovelluksia siihen pystyisi (Leppisaari & Lee 2012, 244; Nissinen 2015, 24).

Yhteistyö eri kulttuureista lähtöisin olevien oppijoiden välillä voi tarjota mahdollisuuksia oppia ymmärtämään kulttuurien välisiä eroja (Howland ym. 2012, 132; Leppisaari & Lee 2012, 244), mutta myös yhtäläisyyksiä. Välineenä kansainvälisen yhteistyön rakentamisessa toimivat näissä projekteissa oppijoiden perustamat ja ylläpitämät blogit, jotka jaettiin vastinpareille sekä avoimeen Openmetsä-portaaliin. Vastinparit seurasivat toistensa blogeista tutkimusten etenemistä ja kommentoivat sitä ja saivat mahdollisuuden tiedon jakamiseen, kollaboraatioon sekä kommunikaation (Bennett, Bishop, Dalgarno, Waycott & Kennedy 2012, 524; Leppisaari & Lee 2012, 244). Vastinpareilla oli myös mahdollisuus kysellä toisiltaan heitä itseään kiinnostavista ilmiöistä ja kohteista. Oppilaiden kiinnostusten (Vartiainen 2014, 10–11) kohteiden hyödyntämisen tarkoituksena on DOP:n mukaisesti ajatus siitä, että oppiminen on riippuvaista siitä, mikä oppijoita itseään kiinnostaa (Enkenberg 2014, 5). Yhteistyön oli tarkoituksena hyödyntää ja soveltaa TVT:n tarjoamia mahdollisuuksia oppijoiden omien innovaatioiden ja kiinnostusten pohjalta.

Oppijat valitsivat metsä-teemaan liittyvän ilmiön omasta lähiympäristöstään ja ryhtyivät työstämään ja tutkimaan sitä omien kiinnostusten kohteiden muokkaamisen näkökulmien pohjalta. Ilmiöitä voidaan tutkia monesta eri perspektiivistä, mikä mahdollistaa saman ilmiön tarkastelun monipuolisesti (Vartiainen 2014, 51). Tutkimuksen ja projektin etenemistä dokumentoitiin jatkuvasti ja mahdollisimman monipuolisesti (esimerkiksi tekstit, kuvat, videot). Sen lisäksi tieto julkaistiin blogeissa vastinparien saataville. Vastinparien välinen vuorovaikutus mahdollistaa asiantuntijuuden ja tiedon jakamisen sekä yhteisöjen rakentumisen teknologian avulla (Howland ym. 2012, 132). Kansainvälisen vastinparin kanssa toimimisen lisäksi oppijat rakensivat paikallisia verkostoja esimerkiksi asiantuntijoiden tai alan harrastajien (esimerkiksi paikalliset metsästysseurat) kanssa ja toteuttivat yhteiskehittelyä tutkimusongelman ratkaisemiseksi. Näin paikallisten asiantuntijoiden tieto ja taito saadaan välitettyä laajemmalle kohderyhmälle.

Kansainvälisen yhteistyön tarkoituksena on saada oppijoita verkostoitumaan ja luomaan tutkijayhteisöjä yhteisen tutkimusongelman ympärille, oppia tuottamaan, hakemaan ja jakamaan tietoa sekä hyödyntämään asiantuntijoita osana omaa oppimista (Vartiainen 2014, 54). Lisäksi tavoitteena on osoittaa, että monet globaalit ongelmat ja haasteet voivat ilmetä myös paikallisesti, oppijoiden omassa lähiympäristössä. Kansainvälisen yhteistyön myötä oppijat harjoittavat niitä 21. vuosisadan taitoja, joita alati kehittyvässä ja globalisoituvassa maailmassa tulevaisuuden työntekijöiltä odotetaan (Norrena, Kankaanranta & Nieminen 2011). Tässä muodossaan kansainvälinen yhteistyö rikkoo myös formaalin, non-formaalien ja informaalien oppimisen rajoja. Toisaalta oppijat toteuttavat projekteja formaalin opetuksen piirissä, mutta

samalla he tuottavat, hakevat ja jakavat tietoa myös koulutusorganisaation ulkopuolella (Vartiainen 2014, 7).

Ensimmäisten havaintojemme mukaan näyttää siltä, että kansainväliseen yhteistyöhön osallistuneet oppijat ovat sitoutuneita, kiinnostuneita ja innovatiivisia. He työskentelevät omien tietojensa ja taitojensa ylärajalla ja hyödyntävät oppimisensa tukena monipuolisia resursseja sekä oppimisympäristöjä. Oppijat ideoivat ja ottavat asioista selvää oma-aloitteisesti ja kantavat vastuuta omasta oppimisestaan. Toisaalta oppijat hyödyntävät myös omia kontaktejaan sekä omaa osaamistaan ja harrastuneisuuttaan. He toimivat laajenevissa tutkijayhteisöissä, joihin on liittynyt niin asiantuntijoita kuin heidän omia vanhempiaan ja isovanhempiaan. Kommunikaatiotaidot kehittyvät oppijoiden toimiessa yhteisönä yhteisen oppimishaasteen ratkaisemiseksi niin paikallisella kuin kansainväliselläkin tasolla. Oppijayhteisöt hyödyntävät monipuolisesti erilaisia oppimisympäristöjä ja -välineitä. Kansainväliseen vuorovaikutukseen ja metsien sekä Openmetsän hyödyntämiseen kansainvälisten taitojen oppimisessa on suunnitteilla väitöskirja-kokonaisuus.

METSÄ KOKOAVANA TUTKIMUSTEEMANA

Metsä oppimisympäristönä on avannut kokoavan teeman eri tieteenaloja edustaville tutkimusryhmämme jäsenille. Tutkimusryhmässämme on kirjoitettu yhdessä sekä metsäalalle että kasvatusalalle sijoittuvia tiedettä popularisoivia artikkeleita. Metsä oppimisympäristönä on tarjonnut myös opettajankoulutusten opiskelijoille luontevia ja opettajan työn kehittämiseen kytkeytyviä opinnäytetyön aiheita. Näin kasvatustieteisiin ja metsäteemaan liittyvä tutkimus on luonut mahdollisuuden rakentaa uudenlaista opettajankoulutukseen liittyvän tutkimuksen pääomaa. Openmetsä-portaalissa on julkaistu opettajaopiskelijoiden opinnäytetöitä, jotka liittyvät metsäympäristön ja DOP-mallin hyödyntämiseen oppimisessa tai oppimisympäristönä. Portaalissa on tarjolla valmiita aiheita ja aineistoja tutkielmien tekijöille.

Hankkeessamme on julkaistu opiskelijoiden opinnäytetöitä. Esimerkiksi varhaiskasvatuksesta on julkaistu kaksi valmista kandidaatin tutkielmaa ja artikkelin kirjoitushetkellä on valmistumassa edelleen kaksi lisää. Toinen valmisteilla olevista tutkielmista hyödyntää Openmetsään koottuja metsäteeman ja design-suuntautuneen pedagogiikan pilotointeja päiväkotiryhmille ja lastentarhanopettajien kokemuksia näistä projekteista. Lisäksi Openmetsä-portaalissa on julkaistu luokanopettajakoulutuksen tutkintoon liittyvä kandidaatin tutkielma sekä pro gradu -tutkielma, joiden painopisteenä on DOP-pedagogiikka.

Metsä oppimisympäristönä -tutkimusryhmässämme on valmistunut myös yksi väitöstutkimus (Vartiainen 2014). Toinen DOP-pedagogiikkaan ja luontokohteisiin liittyvä väitöstutkimus on viimeistelyvaiheessa ja kaksi uutta jatko-opiskelijaa on aloittanut vuoden 2015 keväällä opintonsa. Uudet väitöstutkimukset kohdistuvat blogien hyödyntämiseen luonnontieteiden oppimisessa sekä luokahuoneen ulkopuoliseen oppimiseen. *Ulos luokasta* -tutkimus vertailee koulun alueen ulkopuolella, koulun alueella ja osin luokassa tai luokan ulkopuolella tapahtuvaa oppimista, jossa oppimisen kohteena oleva ilmiö on aina luokan ulkopuolella. Vuodesta 2005 lähtien hankkees-

samme on julkaistu 20 tutkimusartikkeliä kansainvälisissä refereesarjoissa, ja tutkimusryhmän kehittämistä on rahoitettu 10 eri hankkeessa – hankerahoituksen arvo on yhteensä lähes 1,5 miljoonaa euroa.

TARKASTELUA

Metsiin kiinnittyvät ilmiöt ja oppimisprojektit ovat luoneet tutkimusryhmällemme foorumin yhteisölliseen tiedon rakentamiseen ja yhteiskehittelyyn, missä spesifi asiantuntijatieto ja -kulttuurit sekoittuvat. Savonlinnan kampuksen opettajankoulutuksessa Metsäteema on merkinnyt tiivistä ja verkostoituvaa tutkimus- ja kehitysyhteistyötä metsätutkimuksen ja metsäalan asiantuntijaorganisaatioiden, kuten metsämuseo Luston, Metsähallituksen ja Suomen metsäkeskuksen kanssa. Erilaiset luontokohteet ja asiantuntijaympäristöt ovat luoneet monipuolisia kasvatuksellisia mahdollisuuksia, ja käytännön asiantuntijat ovat voineet välittää tuleville opettajille uusimpia käsityksiä metsien ekologisista, taloudellisista ja sosiaalisista merkityksistä.

Metsäteemaan sijoittuvat aidot oppimistehtävät sekä hankkeessamme luotu Openmetsä-oppimisympäristö ja design-suuntautunut pedagogiikka ovat puolestaan tarjonneet kontekstin tärkeiden tulevaisuuden taitojen, kuten yhteiskehittelyn, vastuullisuuden sekä tiedon ja osaamisen jakamisen harjoitteluun teknologiavälitteisesti. Metsäteema on antanut myös mallin Opetussuunnitelman perusteiden (2014) peräänkuuluttaman kokemuksellisen, moniaistisen ja toiminnallisen oppimisen toteuttamiseen. Autenttisissa ympäristöissä tapahtuva opetus antaa mahdollisuuden toteuttaa luontaista uteliaisuutta ja harjoittaa tekemään havaintoja ympäristöstä kaikkia aisteja hyödyntäen. Erityisen keskeisenä tätä voidaan pitää niiden oppijoiden kohdalla, jotka eivät viihdy perinteisessä kouluopetuksessa (ks. Kämppi ym. 2008).

Metsä-teemamme tarkoituksena on myös auttaa opettajia ja oppijoita havainnoimaan ja löytämään merkkejä siitä, kuinka heidän oma lähiympäristönsä voi heijastaa globaaleja ilmiöitä ja ongelmia. Tätä kautta voidaan hahmottaa ja tehdä ymmärrettäväksi laajoja ilmiöitä, jalostaa tieto tunteeksi ja asenteeksi ja siten motivoida oppijaa toimintaan oman ympäristön hyväksi. Aiemmin onkin todettu, että henkilökohtaiset ja parhaimmillaan merkitykselliset kokemukset voivat tukea oppijoiden ympäristöherkkyyden kehittymistä ja tuoda globaalit ilmiöt paikallisesti koettaviksi (Song 2009; Uptis 2009). Globaalit ympäristöön liittyvät kysymykset sekä usealla taholla peräänkuulutettu biotalousstrategia (mm. Työ- ja elinkeinoministeriö 2014) ovatkin yksi esimerkki siitä, miten ennakoimaton tulevaisuus haastaa monitieteiseen yhteistyöhön, muun muassa luonnon aineettomien arvojen hyödyntämiseksi. Uudet strategiset tavoitteet edellyttävät muutoksia paitsi asiantuntijaorganisaatioiden toiminnassa myös tulevien asiantuntijoiden ja osaajien koulutuksessa (Reilly ym. 2012).

Metsä oppimisympäristönä -tutkimusryhmämme tavoitteena on jalkauttaa kehitettyä oppimisympäristöä ja siihen kiinteästi liittyvää pedagogista mallia paikallisesti, valtakunnallisesti ja myös kansainvälisesti. Metsät yhdistävät meitä globaaleihin ilmiöihin, minkä johdosta ne voivat toimia mainiosti myös kansainvälisten oppimisprojektien kontekstina. Näistä tehdyt pilotoinnit ovat olleet lupaavia, ja niitä jatketaan tutkimusperustaisesti.

Monitieteellisen yhteistyön tuloksena syntyneen Openmetsä-oppimisympäristön tavoitteena on kehittyä valtakunnalliseksi metsäoppimisen resurssiksi. Markkinoinnin merkitys tämän saavuttamiseksi on todettu, ja sitä olemme opettelemassa. Vaikka Openmetsä on saanut valtakunnallisesti hyvin huomiota vuoden 2014 Metsäteko-palkinnon myötä, on sen teknologian ja toiminnallisuuden kehittäminen edelleen ajankohtaista. Tavoitteena on kehittää muun muassa haku-toimintoja ja rakentaa vuorovaikutteinen OpenHelppi, joilla voitaisiin lisätä käyttäjäystävällisyyttä ja laajentaa käyttäjä-tuottaja-verkosto.

Erilaisissa seminaareissa sekä koulutus- ja messutilaisuuksissa Openmetsä-ympäristöä ja DOP-mallia on esitelty opetusalan hallinnon edustajille ja opettajille. Tätä kautta olemme saaneet mukaan käytännön opetustyötä tekevää ja uudistushenkistä opettajakuntaa. Heidän kanssaan tehtävä yhteistyö ja osallistaminen tutkimukseen ja tutkimuksen käytäntöön on käynnistynyt ja antanut edelleen uusia tutkimusaiheita. Jatkossa onkin aihetta tutkia opettajien, oppilaiden ja projekteissa mukana olleiden asiantuntijoiden kokemuksia sisällön käyttäjä-tuottaja -rooleista sekä design-suuntautuneen pedagogiikan soveltamisesta. Aikaisempien roolien ja toimintamallien ylittäminen, etenemisen myötä muovautuva prosessi ja ongelman ratkaisun tai tehtävän tarkentumisen myötä syntyneen epävarmuudensietotilan kestäminen ovat osoittautuneet erityistä huomiota vaativiksi asioiksi.

Metsä oppimisympäristönä -tutkimusryhmän toiminta aloitettiin noin kymmenen vuotta sitten. Olemme konkreettisesti havainneet, miten opetuksen kehittämishaasteista nouseva ja niihin vastaava yhteiskehittely on koonnut meidät oppimaan toisiltamme, hyödyntämään fysikaalisia, älyllisiä ja sosiaalisia voimavaroja sekä myös jakamaan omaa asiantuntijuutta osallistavan oppimiskulttuurin kehittämiseksi.

LÄHTEET

- Bennett, S., Bishop, A., Dalgarno, B., Waycott, J. & Kennedy, G. 2012. Implementing Web 2.0 technologies in higher education: A collective case study. *Computers & Education* 59 (2), 524–534.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. 2011. Defining 21st century skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (toim.) *Assessment and teaching of 21st century skills*. New York: Springer, 17–66.
- Cross, J. 2007. *Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco: Pfeiffer.
- Enkenberg, J. 2014. Design-suuntautunut pedagogiikka. SlideShare-esitys. <http://www.slideshare.net/JormaEnkenberg/design-suuntautunut-pedagogiikka>. (Luettu 3.11.2015.)
- Esach, H. 2007. Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-Formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology* 16 (2), 171–190.
- Herrington, J. & Oliver, R. 2000. An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development* 48 (3), 23–48.
- Herrington, J., Reeves, T.C. & Oliver, R. 2010. *A guide to authentic e-learning*. London and New York: Routledge.

- Howland, J., Jonassen, D. & Marra, R. 2012. *Meaningful learning with technology* (4. painos). Boston (Mass.): Pearson.
- Kansallinen metsäohjelma 2015. 2011. *Metsäalasta biotalouden vastuullinen edelläkävijä*. Valtioneuvoston periaatepäätös 16.12.2010. Helsinki: Maa- ja metsätalousministeriö.
- Kauppi, A. 1995. *Monimutkaiset yritys ympäristöt avoimina oppimisympäristöinä*. Koulun tietotekniikkakeskus. Opetushallitus.
- Kämppe, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokkien oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/46472_peruskoulun_567_luokan_kokemukset.pdf.%20%20. (Luettu 20.11.2009.)
- Leppisaari, I. & Lee, O. 2012. Modeling digital natives' international collaboration: Finnish-Korean experiences of environmental education. *Educational Technology & Society* 15 (2), 244–256.
- Lewis, S., Pea, R., & Rosen, J. 2010. Beyond participation to co-creation of meaning: mobile social media in generative learning communities. *Social Science Information* 49 (3), 1–19.
- Liljeström, A., Enkenberg, J. & Pöllänen, S. 2013. Making learning whole: an instructional approach for mediating the practices of authentic science inquiries. *Cultural Studies of Science Education* 8 (1), 51–86. doi:10.1007/s11422-012-9416-0
- Maa- ja metsätalousministeriö. 2008. *Kansallinen metsäohjelma 2015. Lisää hyvinvointia monimuotoisista metsistä*. Maa- ja metsätalousministeriön julkaisuja 3. http://www.mmm.fi/attachments/metsat/kmo/5ywg0T9jr/3_2008FI_netti.pdf.
- Malaska, P. 1999. Yhteiskunnan muutosvoimat ja tulevaisuus. *Infoähkystä enkelten aikaan. Tulevaisuuden tutkimuksen seura. Futura* 1/99, 5–14.
- Manninen, J. & Burman, A. & Koivunen, A. & Kuittinen, E. & Luukannel, S. & Passi, S. & Särkkä, H. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Opetushallitus, Helsinki.
- Mäkitalo-Siegl, K., Valtonen, T., Ahonen, A. & Sointu, E. 2015. Opettajaksi opiskelevien 2000-luvun taidot sekä tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen. *Kasvatus* 46 (3), 396–399.
- National education technology plan. 2010. *Transforming American education*. U.S. Department of education. Office of educational technology.
- Nikkanen, T. 2005. *Metsäntutkimuksen maisema*. Teoksessa J. Paaskoski (toim). *Luonnon vihreä ajatusviiva – Punkaharjun kansallismaisema*. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki, 200–221.
- Nissinen, S. 2015. *Metsä menneisyyden arkistona – Design-suuntautunut pedagogiikka osana yliopiston historiakasvatusta*. Itä-Suomen yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Norrena, J., Kankaanranta, M. & Nieminen, M. 2011. Kohti innovatiivisia opetuskäytänteitä. Teoksessa M. Kankaanranta (toim.) *Opetusteknologia koulun arjessa*. Jyväskylän yliopisto, 77–100. http://ktl.jyu.fi/img/portal/19717/D094_netti.pdf#page=78. (Luettu 5.11.2015.)
- Opetussuunnitelman perusteet. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paris, S. G. & Winograd, P. 2001. *The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation*. <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104prwn.pdf>

- Pellikka, I., Nissinen, S. & Vanninen, P. 2014. "The wisdom of the wood(s)" - Piloting eLearning in history education with reference to Finnish compulsory basic education. Teoksessa P. Isaias & B. White (toim.) Proceedings of the 13th international conference WWW/Internet. International Association for Development of the Information Society (IADIS), 363–367.
- Pöllänen, S. & Vartiainen, L. 2013. Forest-themed learning games as a context for learning by collaborative designing in crafts. *Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science* 20 (3), 33–49. <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/709> (Luettu 5.1.2014.)
- Reilly, E., Literat, I., Kirn, S. & Morrisseau, S. 2012. Designing with teachers: Participatory approaches to professional development in education. Annenberg innovation lab. School for communications & journalism. <http://www.slideshare.net/ebreilly1/designing-with-teachers-participatory-models-of-professional-development>
- Roth, W-M. & Tobin, K. 200). At the elbows of another: Learning to teach through coteaching. New York: Peter Lang.
- Scardamalia, M., Bransford, J., Kozma, R. & Quellmalz, E. 2011. New assessments and environments for knowledge building. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (toim.), *Assessment and teaching of 21st century skills*. New York: Springer, 231–300.
- Song, Y. I. K. 2009. Community participatory ecological art and education. *International Journal of Art & Design Education* 28 (1), 4–13.
- Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 2014. 2014. Kestävää kasvua biotaloudesta, Suomen biotalousstrategia. https://www.tem.fi/files/39784/Suomen_biotalousstrategia.pdf
- Upitis, R. 2009. Developing ecological habits of minds through arts. *International Journal of Education & the Arts* 10 (26), 1–36. <http://www.ijea.org/v10n26/v10n26.pdf>. Accessed 4 August 2009.
- Vanninen, P., Liljeström, A., Vartiainen, H., Enkenberg, J., Pellikka, I. & Pöllänen, S. 2013. Forest in teacher education: the OpenForest portal as a novel resource for learning. Teoksessa T. Issa, N. Mohd Sharef, T. Issa & P. Isaias (toim.) *Sustainability, technology and education. Proceedings of international conference on sustainability, technology and education. Malaysia: IADIS Press*, 111–114.
- Vartiainen, H., Liljeström, A. & Enkenberg, J. 2012. Design-oriented pedagogy for technology-enhanced learning to cross over the borders between formal and informal environments. *Journal of Universal Computer Science* 18 (15), 2097–2119.
- Vartiainen, H. 2014. Principles for design-oriented pedagogy for learning from and with museum objects. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in education, humanities, and theology, 60. Joensuu: University of Eastern Finland.

Petteri Vanninen, Itä-Suomen yliopisto
 Saara Nissinen, Itä-Suomen yliopisto
 Miikka Eriksson, Itä-Suomen yliopisto
 Henriikka Vartiainen, Itä-Suomen yliopisto
 Anu Liljeström, Itä-Suomen aluehallintovirasto
 Ismo Pellikka, Itä-Suomen yliopisto
 Teijo Nikkanen, Luonnonvarakeskus
 Jorma Enkenberg (emeritus), Itä-Suomen yliopisto
 Sinikka Pöllänen, Itä-Suomen yliopisto

Design-suuntautunut pedagogiikka ja tulevaisuuden taitojen oppimiskulttuuri

*Henriikka Vartiainen, Anu Liljeström, Jorma Enkenberg ja
Sinikka Pöllänen*

ABSTRAKTI

Tässä artikkelissa kuvataan Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan kampuksella kehitettyä Design-suuntautunutta pedagogiikkaa (DOP) sekä sen mahdollisuuksia koulun toimintakulttuurin kehittämisessä. Artikkelissa hahmoteltava toimintamalli tukeutuu osallistavan oppimisen ja design-suuntautuneen pedagogiikan perustalle rakennettuihin suunnitteluperiaatteisiin sekä sosio-teknisten välineiden tukemaan kulttuuriseen osallistumiseen. Yhteiskehittely organisoii toimintamallissa eri toimijoita, tiedonalueita ja asiantuntijakulttuureja yhdistävää iteratiivista tutkimus- ja kehitystyötä, missä oppimisen tutkijat yhdessä opetuksen toteuttajien kanssa rakentavat rajoja ylittäviä ja osallistavaa kulttuuria ilmentäviä opetus- ja oppimisprosesseja. Toimintamallissa yhteisöjä ja instituutioita haastetaan sitoutumaan pitkäkestoisiin tutkimus- ja kehitysprojekteihin, jotka tarjoavat tilaisuuksia, välineitä sekä verkostoja sellaisten tietojen ja taitojen omaksumiseksi, joita 21. vuosisata kansalaisilta sekä työntekijöiltä edellyttää.

Asiasanat: osallistava kulttuuri, osallistava oppiminen, design-suuntautunut pedagogiikka, yhteiskehittely

JOHDANTO

Nyky-yhteiskunnan monimutkaisuus sekä muutostahti asettavat monenlaisia haasteita ja vaatimuksia työnteolle, koulutukselle sekä jokapäiväiselle elämälle. Toimintaympäristömme on jatkuvasti saamassa uudenlaisia merkityksiä ja muotoja nopeasti kehittyvän teknologian sekä laajentuneen sosiaalisen median käytön kiihdyttäminä. Ne ovat avanneet mahdollisuuden osallistua laajoihin formaalin koulutuksen sekä välittömän lähiyhteisön rajat ylittäviin informaatio- ja oppimisverkostoihin (Lehtinen, Hakkarainen & Palonen 2014). Avoimuutta ja saatavuutta korostavat sosio-tekniset innovaatiot ovat myös edesauttaneet rakentamaan kansalaisosallistumisen käytänteitä tavalla, joka mahdollistaa ihmisten osallistumisen heitä koskevien ja heille merkityksellisten yhteiskunnallisten ongelmien esilletuomiseen, jakamiseen sekä yhdessä ratkaisemiseen (Facer 2011).

Henry Jenkinsin ja hänen kollegoidensa (2008, 2016) mukaan olemme siirtymässä osallistavaan toimintakulttuuriin, joka kulttuurin kuluttamisen sijaan korostaa aktiivista osallistumista kulttuurin tuottamiseen ja yhteiskehittämiseen. Osallistava kulttuuri voidaan nähdä metadesignin muotona (ks. Fisher & Giaccardi 2006), joka mahdollistaa uudenlaisen yhteiskehittelyn ja jaetun omistajuuden. Jenkinsin, Iton ja Boydin (2016) mukaan osallistava kulttuuri pyrkii rakentamaan viitekehystä, joka arvostaa erilaisuutta ja tarjoaa yhteisön jäsenille mahdollisuuden osallistua toiminnan suunnitteluun, tehdä siitä päätöksiä, rakentaa omaa ja kollektiivista identiteettiä, ilmaista itseään erilaisin tavoin sekä kontribuoida yhteiseen tavoitteeseen.

Kulttuuri voidaan ymmärtää yhteisöissä jaettuina arvoina, uskomuksina, diskursseina ja käytänteinä, jotka rakentuvat materiaalien, sosiaalisten ja subjektiivisten resurssien verkostoissa. Määritelmän mukaan jokainen yksilö kuuluu useisiin yhteisöihin ja positioi osallistumistaan niiden välittämänä. (OECD 2016.) Osallistavalle kulttuurille on ominaista matala osallistumiskynnys, jolloin periaatteessa kuka tahansa voi liittyä mukaan yhdessä Internetin välityksellä (Delwiche & Henderson 2013). Yhteisöihin liittyminen perustuu yleensä osallistujan kiinnostukseen tai haluun oppia uutta tai vaikuttaa johonkin sen sijaan, että oppiminen tai osaaminen olisi mukaantulon edellytys (Vartiainen 2015). Yhteiset kiinnostuksen kohteet muovaavat yhteisössä kehittyviä käytäntöjä tavalla, joka houkuttaa, koukuttaa sekä valmentaa uuden luontiin ja sen jakamiseen toisten kanssa (Thomas & Brown 2011). Se, mitä kokeneimmat tietävät ja osaavat, välittyy yhteisöllisen toiminnan myötä aloittelevien ja vasta mukaan tulleiden omaksi. Osallistavan kulttuurin edustajat uskovat siihen, että mukanaolo on merkityksellistä ja se myös vastaa ihmisten todellisia tarpeita. He tuntevat yhteenkuuluvuutta sekä keskinäisriippuvuutta toisistaan. (Jenkins ym. 2008.)

Osallistavassa kulttuurissa erilaisista taustoista tulevien ihmisten tiedot, taidot ja heidän kauttaan kytkeytyvät tietoverkostot valjastetaan jonkin yhteisen haasteen tai kehittämistehtävän ratkaisuun. Yhteisössä rakentuvaa kollektiivista älykkyyttä kehitetään etsimällä, jakamalla, organisoimalla sekä itse tuottamalla erilaisia informaatioresursseja yhteiskehittelyn tueksi. (Lévy 2013; Scardamalia ym. 2011.) Tässä prosessissa olemassa olevan tiedon omaksuminen tai sen kriittinen arviointi eivät yksin riitä, sillä toiminta sisältää pragmaattisen pyrkimyksen saada tieto toimimaan jossakin kontekstissa ja jonkin uuden luomisessa (Thomas & Brown 2011). Suljettujen rakenteiden ja ylhäältäpäin kontrolloidun tiedonsiirtämisen sijaan toiminta on luonteeltaan pikemminkin itseorganisoituvaa, dynaamista sekä emergoituvaa (Vartiainen 2015).

Teknologisen kehityksen tukemana toimintakulttuurimme on saamassa uudenlaisia merkityksiä ja muotoja, joka haastaa myös kouluja tukemaan oppijoiden mahdollisuuksia osallistua aikamme kulttuurisiin käytänteisiin sekä niiden yhteiskehittelyyn. Viime aikoina monet oppimisen ja koulutuksen tutkijat ovat kiinnittäneet erityistä huomiota siihen, miten koulun oppimiskäytänteitä tulisi kehittää vastaamaan tämän vuosituhannen oppimis- ja osaamisvaatimuksiin. Puhutaan niin sanotuista 21. vuosisadan avaintaidoista, joiden osatekijöitä ovat vaihtelevin painotuksin esimerkiksi luovuus, uteliaisuus, sinnikkyys, kriittinen ajattelu, myötätunto ja eettinen ymmärrys, ongelmanratkaisu, yritteliäisyys, aktiivinen kansalaisuus, kyky verkostoitua ja tehdä yhteistyötä sekä taito hyödyntää monipuolisesti tieto- ja viestintätekniikkaa (Binkley ym. 2011; Scardamalia ym. 2011; Robinson & Aronica 2015). Fullanin ja Langworthyn

(2013) mielestä tulevaisuuden oppimistavoitteiden asettelussa tulisi pyrkiä tavoittelemaan sellaista oppimistoimintaa, joka edistää sekä syvällistä oppimista että rakentaa globaalia kumppanuutta. Tämä haastaa meitä rajojen ylittämiseen erilaisen osaamisen ja asiantuntijuuden hyödyntämiseksi (Vartiainen 2014).

Thomasin ja Brownin (2011) mukaan jatkuvasti muuttuvassa maailmassa meidän tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota siihen kontekstiin ja ympäristöön, jossa tämän ajan ja tulevaisuuden taitoja tarvitaan sekä opitaan. Meidän tulisi kyetä tunnistamaan merkityksellisiä ongelmia ja kehittämishaasteita sekä kyetä ajattelemaan ja luomaan uudella tavalla sitä kontekstia, jossa kyseinen haaste näyttäytyy (Thomas & Brown 2011). Monimutkaiset ongelmat ovat aina luonteeltaan systeemisiä, ja ne ovat rakentuneet hyvinkin kompleksiseen sosiaaliseen ja fyysiseen kontekstiin. Tällöin olemassa olevien käytänteiden kehittäminen on hyvin pitkälti muutoksen yhteisöllistä suunnittelua, jossa haastetaan kykyä etsiä, keksiä ja yhdessä kehitellä vaihtoehtoisia näkökulmia, toimintatapoja ja ratkaisuehdotuksia. Jatkuvasti muuttuvassa maailmassa ei voida enää tuudittautua kertaalleen opittuun, sillä muutos edellyttää sekä uuden oppimista että taitoja rakentaa oppimisen kontekstia uudella tavalla.

DESIGN-SUUNTAUTUNUT PEDAGOGIIKKA (DOP)

Osaltaan edellä kuvattuun haasteisiin vastaamiseksi on Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan kampuksella kehitetty Design-suuntautunutta pedagogiikkaa (DOP). Pedagogiikan kehitystä on tapahtunut iteratiivisesti design-tutkimuksen viitekehityksessä (Design-Based Research Collective 2003; Reeves 2006; Bielaczyc 2013), jossa teoreettisen kehittämisen rinnalla on toteutettu useita empiirisiä vaiheita. Yli kymmenen vuotta jatkuneessa kehittäilytyössä on ollut mukana kymmeniä opettajia Suomesta ja muista Euroopan maista. Oppimisprojekteihin on osallistunut satoja oppijoita esikoulusta yliopistoihin. (Liljeström 2013, 2014; Vartiainen 2013, 2014.)

DOP merkitsee yhteiskehittävää oppimista, missä oppijat ja opettajat yhdessä rajoja ylittämällä sekä ulkopuolisia asiantuntijoita mukaan ottamalla, suunnittelevat ja rakentavat vastauksia avoimiin haasteisiin erilaisia fyysisiä ja virtuaalisia ympäristöjä, informaatioresursseja sekä teknologioita hyödyntäen. DOP pyrkii edistämään oppijoissa niitä osaamisia, jotka rakentavat tulevaisuuden yhteiskunnassa kansalaiselta ja työntekijältä vaadittavia taitoja. Pedagogiikan kulmakivet muodostuvat osallistavasta oppimisesta (Vygotsky 1978), yhteiskehittelystä sekä erilaisten välineiden ja teknologioiden käyttämisestä sekä sosiaalisina että henkilökohtaisina työvälineinä. (Vartiainen, Liljeström & Enkenberg 2012; Liljeström ym. 2013, 2014; Vartiainen 2014) Design voidaan ymmärtää tässä yhteydessä osallistumisena kulttuurisiin käytänteisiin niitä uudistamalla (Vartiainen 2015).

DOP-oppimisprosessin lähtökohtana on moniulotteinen ja usein koulun ulkopuolelta löydettävä ilmiö tai kehittämishaaste. Oppijoita kannustetaan ja ohjataan tutki- maan ilmiötä systeemisesti, tekemään sille tutkimuskysymyksiä tai asettamaan kehitystehtäviä. Ongelmanratkaisua vaativissa DOP-projekteissa oppilaat luovat yhteisiä tavoitteita sekä suunnittelevat ja toteuttavat aikuisten sekä toisten oppilaiden tuella

monialaisen oppimisprojektin niiden saavuttamiseksi. Keskeistä ei näin ole pelkäämään esimerkiksi jonkin yhteisöllisen oppimisen älyllisen merkityksen korostaminen, ongelman ratkaiseminen tai ilmiön ymmärtäminen ja selittäminen (vrt. yhteisöllinen oppiminen tai ongelmalähtöinen oppiminen, ks. Vahtivuori, Wager & Passi 1999; Poikela 2002) tai yhteisen toiminnan myötä syntynyt tuotos (vrt. yhteistoiminnallinen oppiminen, ks. Siltala 2010) vaan pyrkimys digitaalista teknologiaa hyödyntävän osallisuuden sekä toimintakeskeisen ja käyttäjälähtöisen kulttuurin rakentamiseen (ks. Kupiainen 2013). Oletuksena on, että sen kaltaisen kulttuurin edustajat kykenevät jatkuvaan oppimiseen ja toimintansa uudistamiseen rajoja ylittämällä sekä hyödyntämällä osaamistaan eteen tulevien monimutkaisten ongelmien ratkaisussa.

Oppimisprosessin lähtökohdaksi valitun ilmiön tarkastelussa korostetaan niitä käsitteitä, joita oppijoilla luontaisesti ilmiöstä on ja tuetaan niiden kehittymistä kohti asiantuntijan tapaa ajatella, jäsentää ja tutkia monimutkaisia ilmiöitä (Scardamalia & Bereiter 2006; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004). Oppilaat tutkivat ilmiötä erilaisissa ympäristöissä (esim. luonnossa, museossa, teatterissa) tekemällä havaintoja todellisen maailman kohteista. Oppijoiden luovuutta sekä olemassa olevien ajattelu- ja toimintamallien kestävyyttä haastetaan tekemällä omiin havaintoihin perustuvia mittauksia, tutkimuksia, kokeiluja ja mallinnuksia. Ulkokohtaisen mieleen painamisen sijaan faktuaalinen ja käsitteellinen tieto opitaan ongelmanratkaisun yhteydessä ja sitä pyritään hyödyntämään jonkin uuden luomiseen. (Liljeström ym. 2013, 2014; Vartiainen 2014, 2015.)

DOP-oppimispolku pyritään sijoittamaan laajentuvaan ja muuntuvaan oppimissysteemiin tavalla, jossa oppijat rakentavat yhteyksiä toisiin oppijoihin, asiantuntijoihin, eri tiedonalueisiin, erilaisiin informaatoresursseihin sekä ympäröivään maailmaan oman mielenkiinnon ja tutkimuskysymysten suunnassa. Oppimispolun aikana pyritään osallistumaan sellaisten tutkija-, asiantuntija- tai harrasteyhteisöjen toimintaan, jotka voivat tukea yhteiseen tehtävän ja sen ratkaisuun kytkeytyviä tietojen sekä taitojen välittymistä kyseisen tiedonalan keskeisten ajattelu- ja toimintatapojen näkökulmista. Näin oppijalle tarjotaan koulua, kotia ja asiantuntijayhteisöjä siltauttavassa prosessissa erilaisia osallistumisen muotoja sekä mahdollisuus toimia sekä tiedon vastaanottajan, suunnittelijan että rakentajan rooleissa. (Liljeström ym. 2013, 2014; Vartiainen 2014, 2015.)

Projektin arvioinnissa oppijoita tuetaan havainnoimaan omaa ajattelua ja toimintaa sekä niiden kehittymistä projektin aikana. Prosessinaikaisen arvioinnin tukena toimivat oppimisprojekteissa tuotettavat erilaiset käsitteelliset, materiaaliset ja digitaaliset artefaktit (esim. oppijoiden tutkimuskysymykset, luonnokset, pienoismallit, prototyypit, konkreettiset tuotteet), jotka tekevät näkyväksi oppijoiden ideoita ja ajattelua, mahdollistaen niiden edelleen kehittämisen yhdessä vertaisten ja kokeneempien kanssa (Seitamaa-Hakkarainen, Viilo & Hakkarainen 2010). Arvioinnin kohteena ovat lisäksi oppimiseen osallistuminen, tietojen ja taitojen kehittyminen sekä yhteistyön tekeminen. Arviointiin osallistuvat yksittäiset oppijat, pienryhmät, opettajat sekä mahdollisuuksien mukaan myös muut projektissa mukana olleet.

Prosessin lopputuotteena on useimmiten materiaallinen tai digitaalinen artefakti (digitarina), joka sisältää ratkaisuehdotuksen pienryhmän yhdessä asettamaan tutkimuskysymykseen tai kehittämishaasteeseen sekä kuvaa ratkaisun rakentami-

nessa muotoutunutta oppimisprosessia (Liljeström 2014, ks. openmetza.fi/dopvideo). Sosiaalisen median palveluissa jaettuna ne osaltaan mahdollistavat osallistumisen koulurajat ylittävään tiedonrakentamiseen. Design-suuntautunut oppimispolku on kuvattu kuviossa 1.



Kuvio 1. DOP-oppimispolku

Design-suuntautuneen pedagogiikan pohjalle rakentuvan opetuksen yleisiä suunnitteluperiaatteita voidaan tiivistää seuraavasti (Vartiainen, Liljeström & Enkenberg 2012):

- Oppimisprosessi ankkuroidaan oppijoiden kiinnostuksen, ideoiden, ajattelun, käsitysten sekä tulkintojen perustalle tutkimuksen ja kehittämisen kohteena olevasta ilmiöstä.
- Oppimiseen sitouttaminen tapahtuu valitsemalla tutkimisen ja oppimisen kohteiksi oppijoita kiinnostavia, heidän elämänsä lähellä olevia tai muutoin ajan-kohtaisia ilmiöitä tai kulttuurisia käytänteitä.
- Oppijoita ohjataan ja kannustetaan käsitteellistämään ilmiötä sitä edustavien käsitteellisten, materiaalistien ja digitaalisten artefaktien tuella.
- Ilmiöstä tehtävien havaintojen teossa sekä kommunikoinnissa hyödynnetään erilaisia ajattelua, toimintaa ja vuorovaikutusta tukevia työvälineitä.

DESIGN-SUUNTAUTUNUT PEDAGOGIIKKA KOULUN OPPIKULTTUURIN KEHITTÄJÄNÄ

Vuonna 2016 voimaan tulevissa perusopetuksen uusissa opetussuunnitelmissa korostetaan oppijoiden mahdollisuutta osallistua tietoa luovaan, yhteisölliseen oppimiseen monipuolisissa oppimisympäristöissä. Tavoitteena on sekä syvällinen oppiminen että laaja-alainen osaaminen, joiden kehittäminen edellyttää uudenlaista rajoja ylittävää pedagogista ajattelua sekä koulun toimintakulttuurin muutosta. Opetussuunnitelma kannustaa rakentamaan entistä vahvempia yhteyksiä ympäröivään yhteiskuntaan ja tekemään yhteistyötä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa.

Näihin haasteisiin vastaamiseksi parhaillaan käynnissä olevan tutkimus- ja kehitystyön tavoitteena on osallistavan oppimiskulttuurin yhteiskehittely DOP-pedagogiikan viitekehyksessä. Lähtökohta on osallistaa opettajat, kasvattajat, asiantuntijat sekä tutkijat laajaan osaamisverkostoon, jota yhdistää jaettu kiinnostus osallistavan oppimiskulttuurin edistämiseen sekä uuden opetussuunnitelman toteuttamiseen Design-suuntautuneen pedagogiikan viitekehyksessä. Näin korostetaan käytänteitä uudistavaa näkökulmaa oppimiseen, mikä merkitsee sitä, että opetuksen toteuttajat rakentavat rajoja ylittäviä ja osallistavaa kulttuuria ilmentäviä opetus- ja oppimisprosesseja oppimisen tutkijoiden tuella.



Kuvio 2. Yhteiskehittelyn prosessuaalinen toimintamalli

Yhteiskehittelyn tavoitteena on rakentaa vuoropuhelua oppimistutkimuksen sekä oppimiskäytäntöjen välille tavalla, jossa yhteistä tehtävää työstetään, käsitteellistetään ja tehdään näkyväksi sekä teoreettisella tasolla että käytännössä luokka-aste- ja opiainerajat ylittävien DOP-oppimisprojektien välittämänä. Tällöin opettaminen nähdään tiimityönä, jossa korostuu työryhmäkeskeinen toiminta sekä erilaisten asiantuntijuuksien ja osaamisen verkostojen hyödyntäminen (NETP 2010). Yhteiskehittelyyn kuuluvien verkostotapaamisten sisällöt perustuvat DOP-pedagogiikan teoriaan ja tutkimustuloksiin sekä koulujen käytännön projekteissa esiin nousseisiin ajatuksiin, ideoihin, kysymyksiin ja kehittämistarpeisiin. Kuviossa 2 on kuvattu yhteiskehittelyn prosessuaalinen toimintamalli.

Tutkivaa työtapa korostetaan osallistamalla koko yhteisö dokumentoimaan prosessia sekä keräämään siitä aineistoa (pedagoginen dokumentointi), johon toiminnan reflektointi, arviointi sekä uuden oppimisen suunnittelu voivat perustua. Uuden luominen sekä olemassa olevan osaamisen jakaminen ja ylittäminen tapahtuvat erilaisten välittävien artefaktien tuella ja vuoropuhelussa (esim. DOP-teoria, opettajan oppimisen ja oppijoiden oppimisprojektien pedagoginen dokumentointi, esim. kuvat ja videot jne.). Näin yksittäisen opettajan tueksi valjastetaan monenlaisia hajautuneita fyysisiä, älyllisiä ja sosiaalisia voimavaroja, jotka voivat tukea ja ohjata sekä yksilön oppimista että yhteiskehittelyn etenemistä (ks. Paavola, Engeström & Hakkarainen 2014).



Kuvio 3. DOP-oppimiskulttuurin ekosysteemi

Tiedonalueita sekä asiantuntijakulttuurien rajoja ylittävissä toiminnassa ei ole tavoitteena yhdenmukaistaa moninaisia näkökulmia ja työskentelytapoja vaan pikemminkin valjastaa erilainen osaaminen yhteisen kohteen kehittämiseksi. Tällöin korostetaan moninaisia tapoja ajatella ja toimia, useita eri näkökulmia, toiminnan merkityksellisyyttä ja läpinäkyvyyttä, monimuotoisia tuloksia sekä yhteisön jäsenten vastavuoroista sekä kunnioittavaa suhdetta. (Enkenberg 1993; Edelson & Reiser 2006; Roth 1998; Lombardi 2007; Bielaczyc & Collins 1999; Paavola, Engeström & Hakkarainen 2014.) Vastavuoroista toimintaa edesauttavat DOP-opetusmalli (Vartiainen, Liljeström & Enkenberg 2012) sekä erilaiset sosio-teknologiset välineet (esim. Openmetsä, blogit, Pedanet, Twitter), joiden avulla tehdään läpinäkyväksi sekä kootaan ja jaetaan sitä, mitä yhdessä tehdään. Näin pyritään yhdessä muotoilemaan oppimiskulttuurin ekosysteemiä ja sen kautta jäsentämään, käsitteellistämään sekä teoreettisesti mallintamaan yhteistä toimintaa suhteessa sitä ohjaaviin pedagogisiin periaatteisiin ja tavoitteisiin. Kuviossa 3 on kuvattu design-suuntautuneen oppimiskulttuurin ekosysteemi.

Design-suuntautuneen oppimiskulttuurin suunnitteluperiaatteita voidaan tiivistää seuraavasti:

- Oppimisyhteisö muodostuu oppijoista, opettajista, koulun muusta henkilökunnasta sekä laajennetusta kouluyhteisöstä, johon kuuluvat muun muassa vanhemmat, asiantuntijat, opiskelijat, tutkijat, päättäjät, harrastajayhteisöjen jäsenet.
- Yhteisö pyrkii ilmiön tai ongelman systeemiseen ymmärtämiseen, etsimään selityksiä ja keksimään vaihtoehtoisia toimintatapoja, näkökulmia ja ratkaisuja.
- Kehittyvässä toiminnassa korostuvat ideointi, mielikuviutus, design-ajattelu, toisilta oppiminen sekä opitun tai rakennetun jakaminen.
- Yhteisön jäsenet luovat, muokkaavat ja rakentavat yksin ja yhdessä oppimistiloja ja oppimisympäristöjä oppimishaasteen tai kehitystehtävän vaatimalla tavalla.
- Yhteisö pyrkii jatkuvaan toimintansa ja rakenteensa kehittämiseen sopeutukseen ympäristönsä muuttuviin vaatimuksiin.
- Toiminnan parantaminen edellyttää tutkimusten ja kokeilujen tekemistä ja dokumentointia sekä niistä saatujen tulosten hyödyntämistä.

LOPUKSI

Osallistavan oppimiskulttuurin ja uusien teknologioiden tukemana koulun on mahdollista edistää osallisuutta uusien keinoin sekä kehittää olemassa olevia käytänteitä vastaamaan 21. vuosisadan oppimisvaateisiin. Koulun ja muiden julkisorganisaatioiden on kuitenkin kritisoidu heijastelevan hyvin pitkälti teollisuusyhteiskunnan toimintamalleja, jotka korostavat sosiaalistumista olemassa oleviin kulttuurisiin käytänteisiin ilman tarkoituksellista pyrkimystä niiden muuttamiseen (Robinson & Aronica 2015; Kumpulainen, Mikkola, & Jaatinen 2014). Rajat ylittävä yhteiskehittäminen on hyvin kompleksinen ja vaativa prosessi, sillä se kohdistaa monenlaisia muutosvaatimuksia sekä opettajille, asiantuntijoille että instituutioiden olemassa oleville käytänteille. Se

haastaa yhteisöjä ja instituutioita sitoutumaan pitkäjänteisiin tutkimus- ja kehitysprojekteihin, jotka tarjoavat tilaisuuksia, välineitä ja verkostoja harjoittaa niitä tietoja ja taitoja, joita 21. vuosisata sen kansalaisilta ja työntekijöiltä edellyttää.

Design-suuntautunut oppimiskulttuuri lisää oppijoiden ja opettajien osallisuutta. Sen seurauksena alhaalta, oppijoiden ja opettajien todellisista tarpeista nousevat ideat voivat päästä esille ja tulla jaetuiksi. Osallistava toiminta innostaa ja kannustaa tekemään havaintoja lähiympäristöstä, jakamaan niitä avoimesti, ideoimaan sekä tuomaan julki ongelmia, jotka vaativat ratkaisua. Se rohkaisee kaikkia toimijoita innovatiiviseen ja uutta luovaan toimintaan sekä edistämään yhteisöllisen vaikuttamisen oppimista – osallistavan toimintakulttuurin rakentamiseen.

Parhaimmillaan design-suuntautunut toimintakulttuuri sitouttaa yksilöt ja yhteisöt toimimaan uudella tavalla heitä kiinnostavissa asioissa, uusien ideoiden tuottamisessa, luovuuden edistämässä ja ongelmien ratkaisemisessa. Samoin se sitouttaa harjoittamaan yhteistyötä suunnittelijoiden, päätöksentekijöiden ja toimeenpanijoiden kanssa asetetun tavoitteen saavuttamiseksi (Enkenberg 2014.) Tällöin koulun toimintakulttuurin kehittämistä voi tulla tiedonalueiden sekä asiantuntijakulttuurien rajoja ylittävää tavalla, joka edistää yhteisössä olevan osaamisen ja asiantuntijuuden esilletuloa, jakamista sekä oppimista toisilta. Yhteisön jäsenistä tulee suunnittelijoita ja uuden oppimiskulttuurin rakentajia.

LÄHTEET

- Bielaczyc, K. 2011. Informing design research: Learning from teachers' designs of social infrastructure. *The Journal of the Learning Sciences* 22 (2), 258–311.
- Bielaczyc, K. & Collins, A. 1999. Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. Teoksessa C.M. Reigeluth (toim.) *Instructional-design theories and models: A New paradigm of instructional theory*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 269–292.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. 2011. Defining 21st century skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (toim.) *Assessment and teaching of 21st century skills*. New York: Springer, 17–66.
- Delwiche, A. & Henderson, J. J. 2013. *The participatory cultures handbook*. New York: Routledge.
- Design-based research collective. 2003. Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher* 32 (1), 5–8.
- Edelson, D. & Reiser, B. 2006. Making authentic practices accessible to learners. Teoksessa K. Sawyer (toim.) *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 335–354.
- Enkenberg, J. 1993. Situation graphs as tools for ordering of students thinking and understanding of actual existing servo mechanisms. Teoksessa B. Dennis (toim.) *Control technology in elementary education*. NATO ASI Series, 133–150.
- Enkenberg, J. 2014. Aika muuttaa nykyinen toimintakulttuuri. <http://www.tiedeseura.es/2014/01/aika-muuttaa-nykyinen-toimintakulttuuri.html>

- Fischer, G. & Giaccardi, E. 2006. Meta-design: A framework for the future of end user development. Teoksessa H. Lieberman, F. Paternò & V. Wulf (toim.). End user development: Empowering people to flexibly employ advanced information and communication technology. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 427–457.
- Fullan, M. & Langworthy, M. 2013. Towards a new end: New pedagogies for deep learning. <http://www.newpedagogies.info/>
- Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä. Porvoo: WSOY.
- Jenkins, H., Clinton, C., Purushotma, R., Robison, A. J. & Weigel, M. 2008. Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. Chicago, IL: John D. and Catherine T. MacArthur Foundation. <http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/2713>
- Jenkins, H., Ito, M. & Boyd, D. 2016. Participatory culture in a networked era. Cambridge: Polity Press.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A. & Jaatinen, A. M. 2014. The chronotopes of technology-mediated creative learning practices in an elementary school community. *Learning, Media and Technology* 39 (1), 53–74.
- Kupiainen, R. 2013. Young people's creative online practices in the context of school community. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace* 7(1), article 8. <http://www.cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2013011605&article=8>
- Lehtinen, E., Hakkarainen, K. & Palonen, T. 2014. Understanding learning for the professions: How theories of learning explain coping with rapid change. Teoksessa S. Billett, H. Gruber & C. Harteis (toim.) *International handbook of research in professional practice-based learning*. Hollanti: Springer, 199–224.
- Lévy, P. 2013. The creative conversation of collective intelligence. Teoksessa A. Delwiche & D. Henderson (toim.) *The participatory cultures handbook* New York: Routledge, 99–108.
- Liljeström, A., Enkenberg, J. & Pöllänen, S. 2013. Making learning whole: An instructional approach for mediating the practices of authentic science inquiries. *Cultural Studies of Science Education* 8 (1), 51–86.
- Liljeström, A., Enkenberg, J. & Pöllänen, S. 2014. The case of design-oriented pedagogy: What students' digital video stories say about emerging learning ecosystems. *Education and Information Technologies* 9 (3), 583–601.
- Lombardi, M. 2007. Authentic learning for the 21st century: An overview. <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3009.pdf> (Luettu 15.11.2007.)
- Lto, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J. & Watkins, S. C. 2013. *Connected learning: An agenda for research and design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.
- National Education Technology Plan. 2010. Transforming American education. Learning powered by technology. https://archive.org/details/ERIC_ED509205
- OECD. 2016. Global competency for an inclusive world. <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Paavola, S., Engeström, R. & Hakkarainen, K. 2012. Trialogical approach as a new form of mediation. Teoksessa A. Morsh, A. Moen & S. Paavola (toim.) *Collaborative knowledge creation: Practices, tools, and concepts*. Rotterdam: Sense Publishers, 1–14.

- Poikela, E. 2002. Ongelmaperustainen pedagogiikka. Teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampere University Press.
- Reeves, T. 2006. Design research from a technology perspective. Teoksessa J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (toim.) Educational design research. London: Routledge, 52–66.
- Robinson, K. & Aronica, L. 2015. Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education. New York: Viking.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 2006. Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. Teoksessa K. Sawyer (toim.) Cambridge handbook of the learning sciences. New York: Cambridge University Press, 97–118.
- Scardamalia, M., Bransford, J., Kozma, R. & Quellmalz, E. 2011. New assessments and environments for knowledge building. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (toim.) Assessment and teaching of 21st century skills. New York, NY: Springer, 231–300.
- Seitamaa-Hakkarainen, P., Viilo, M. & Hakkarainen, K. 2010. Learning by collaborative design: Technology-enhanced knowledge practices. *International Journal of Technology and Design Education* 20 (2), 109–136.
- Siltala, R. 2010. Innovatiivisuus ja yhteistoiminnallinen oppiminen liike-elämässä ja opetuksessa. Turku: Turun yliopisto.
- Thomas, D. & Brown, J. 2011. A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change. Lexington: CreateSpace.
- Vahtivuori, S., Wager, P. & Passi, A. 1999. "Opettaja, opettaja, telettiimi 'Tellus' kutsuu..." Kohti yhteisöllistä opiskelua virtuaalikoulussa. *Kasvatus* 30 (3), 265–278.
- Vartiainen, H. 2015. Osallistavan oppimisen uudelleenmuotoilua. Teoksessa J. Julkunen (toim.) *Porrassalmi VIII. Etelä-Savon kulttuurin vuosikirja 2015*.
- Vartiainen, H. 2014. Principles of design-oriented pedagogy for learning from and with museum objects. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in education, humanities, and theology 60. University of Eastern Finland.
- Vartiainen, H., Liljeström, A. & Enkenberg, J. 2012. Design-oriented pedagogy for technology-enhanced learning to cross over the borders between formal and informal environments. *Journal of Universal Computer Science* 18 (15), 2097–2119.
- Vartiainen, H. & Enkenberg, J. 2013. Reflections of design-oriented pedagogy for sustainable learning: An international perspective. *Journal of Teacher Education for Sustainability* 15 (1), 43–53.
- Vygotsky, L. S. 1978. Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press.

Henriikka Vartiainen, Itä-Suomen yliopisto
 Anu Liljeström, Itä-Suomen aluehallintovirasto
 Jorma Enkenberg, Itä-Suomen yliopisto
 Sinikka Pöllänen, Itä-Suomen yliopisto

Osa 5

Tutkimus ja opetuskokeilut alakoulussa

Oppilaiden kuvataiteellinen minäkuva ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä

Ulla Rannanheimo ja Antti Juvonen

ABSTRAKTI

Käsitlemme artikkelissamme oppilaiden kuvataiteellista minäkuva eli sitä, millaisina oppilaat kokevat itsensä koulun kuvataiteen opiskelijoina ja kuvataiteen parissa toimijoina. Pohdimme myös kuvataiteen merkitystä kouluaineiden joukossa yleisemmällä tasolla. Artikkelia varten kerättiin aihepiiriin kohdistuvat narratiivikirjoitelmat erään itäsuomalaisen kaupungin neljän koulun 6.-luokkalaisilla oppilailta (N = 142), jotka niissä kuvailevat omia kokemuksiaan koulun kuvataidetunneilta. Oppilaat saivat itse päättää, kuvailevat he negatiivisia vaiko positiivisia kokemuksia. Kuvataideopetuksessa käytettävät opetusmenetelmät, opetustyylit, oppimateriaalit, aihepiirit, työskentelytavat ja opiskeltavat erityistekniikat vaikuttavat oppilaan kokemusten kautta siihen minkä suuntaiseksi oppilaan kuvataide-minäkuva muodostuu. Kuvataide-minäkuva tarkoittaa oppilaan omaa käsitystä itsestään kuvataiteen tekijänä, kuvataiteen kokijana ja hänen mahdollisuuksistaan koulun kuvataiteen opiskelijana. Myös kuvataiteen tekemiseen liittyvät todelliset tai kuvitellut lahjakkuususkomukset ja oletukset liittyvät hyvin läheisesti kuvataide-minäkuvaan ja sen rakentumiseen.

Avainsanat: Kuvataidekasvatus, kuvataide-minäkuva, narratiivi

JOHDANTO

Tuoreen tutkimuksen mukaan suomalaisessa koulussa jopa kuudesluokkalaiset tuntevat kyynisyyttä koko kouluinstituutiota kohtaan (Salmela-Aro 2016). Mikä merkitys taide- ja taitoaineiden opetuksella on lapsen koulun käynnissä? Ehkä taito- ja taideaineille ominainen vapaampi työskentelyilmapiiri ja erilaiset työtavat voisivat tarjota yhden ratkaisun näihin ongelmiin. Käsillä oleva artikkeli tarkastelee kuvataiteen opiskelua koulussa. Tutkimuksen kohdejoukon vastaajat olivat erään keski-kokoisen itäsuomalaisen kaupungin neljän eri koulun 6-luokkalaisia oppilaita (N = 142). Tutkimukseen koulut valittiin harkinnanvaraisesti, yhteensä yhdeksän luokkaa. Kohteeksi valittiin useita eri kouluja, jotta aineisto ei kohdistuisi kehenkään yksittäi-

seen opettajaan ja hänen käyttämiinsä menetelmiin vaan kuvataiteen oppiaineeseen yleisellä tasolla.

Oppilaiden kuvataide-minäkuva selvitettiin sisällönanalyysin ja siihen pohjautuvan karkean luokittelun avulla oppilaiden kirjoittamista narratiiveista, jotka kerättiin syksyllä 2015. Käsillä olevan tutkimuksen aiheena ovat 6.-luokkalaisten kokemukset kuvataidetunneista sekä oppilaille muodostunut kuvataiteellinen minäkuva. Koulun kuvataideopetuksessa käytettävät opetusmenetelmät, opetustyylit, oppimateriaalit, aihepiirit, työskentelytavat ja opiskeltavat erityistekniikat vaikuttavat kaikki osaltaan oppilaan kokemusten kautta siihen, millaiseksi oppilaan kuvataide-minäkuva muodostuu. Kokemukset kuvataidetunneilta voivat vaikuttaa oppilaan loppuelämään muodostuvan kuvataideminäkuvan välityksellä hyvinkin voimakkaasti. Kaikista ei voi eikä tarvitsekaan tulla taiteilijoita, mutta kaikki voivat oppia nauttimaan kuvataiteista sen eri ilmenemismuodoissa. Kuvataide-minäkuvaan liittyy läheisesti oppilaan käsitys omasta kuvataiteen alueen lahjakkuudestaan. Kuten musiikillisen minäkuvan alueelta, myös kuvataide-minäkuvasta voidaan erottaa erilaisia ulottuvuuksia (mm. tiedostettu minä, ihanneminä, toveriminä). Tutkimuksella pyrimme myös selvittämään ja syventämään tietoa siitä, minkälaisia kokemuksia 6.-luokkalaisten peruskoulun oppilaat saavat osallistuessaan koulun kuvataiteen opetukseen ja millaisena he kokevat koulun kuvataideopetuksen kokonaisuutena suhteessa muihin oppiaineisiin.

Kuvaanto, piirustus, kuvaamataito, kuvataide – oppiaineella on ollut monta nimeä, ja ne ovat vaihtuneet koko peruskoulun historian ajan säännöllisesti eri tuntijakojen tullessa voimaan. Kuvataide-nimitys otettiin käyttöön vuonna 1999. Sitä ennen aineen nimi oli kuvaamataito, joka puolestaan otettiin käyttöön 1950-luvun alussa. 1800-luvulla oppiaineen nimi oli piirustus tai kuvaanto. Mitä siis kouluissa opetetaan kuvataiteina? Vastaako oppiaineen nimi opetettavien asioiden sisältöjä? Mitä mieltä oppilaat itse ovat saamastaan kuvataiteen opetuksesta?

KUVATAITEELLINEN MINÄKUVA

Minäkuva määritellään usein käsitykseksi omasta itsestä ja suhteesta ympäröivään maailmaan. Se kehittyy ja muuttuu koko elämän ajan yksilön saadessa palautetta toiminnastaan ja omasta persoonastaan muilta ihmisiltä. Tämä vaikuttaa ihmisen käsitykseen siitä, millainen hän itse on, mitä hän osaa ja mitä ei. Näin voidaan olettaa tapahtuvan myös spesifien erityisalueiden (musiikki, kuvataide, matematiikka jne.) minäkuvien muodostumisen suhteen. Yksilötasolla minä kuvat eroavat sen mukaan, millaisia ominaisuuksia yksilö uskoo itsessään olevan. Joku arvostaa tärkeänä itsessään jotain ominaisuutta, kun toiselle kyseinen piirre ei merkitse paljonkaan. Minä kuvat eroavat myös toiminta-alueittain yhteydessä arvostuksiin ja niihin kohdistuviin asenteisiin. Ihmiset eroavat myös siinä, kuinka selkiytynyt ja todellinen heidän minäkuvansa on. Realistinen kuva itsestä on toimintakykyisen ihmisen tärkeimpiä tunnuskuvia. Epärealistisella, minäkuvaansa tunnistamattomalla henkilöllä on vaikeuksia toimia viisaasti, koska vääristynyt minäkuva vaikeuttaa saatavan palautteen käsittelyä. Epäonnistumisessa realistisen minäkuvan omaava henkilö kykenee arvioimaan syyt ja muuttamaan toimintaansa. Kehittymättömän ja kielteisen minäkuvan

omaava suhteuttaa elämänsä vastoinikäymiä omaan kyvyttömyyteensä sortuen uudelleen samoihin virheisiin. Voidaan olettaa, että tämän tutkimuksen vastaajajoukon minäkuvien joukossa on molempia mainittuja, kehittymättömiä sekä realistisia minäkuvia. Kuva itsestä vaikuttaa ratkaisevasti suhtautumiseen omaan ympäristöönsä. Epäonnistumistilanteessa riippuu henkilön minäkuvasta, kerääkö hän voimansa ja yrittää uudelleen vai antaako hän periksi pitäen ongelmaa ylivoimaisena. Tämä heijastuu myös yksittäisten erityisalueiden minäkuvissa.

Minäkuva kehittyi vuorovaikutuksessa sosiaaliseen ympäristöön, joka muodostuu kodista ja vanhemmista, ikätovereista, työtovereista tai omasta perheestä. Erittäin tärkeä on lapsuusvaihe, jolloin kognitiivinen kehitys luo pohjaa sille, että luottamus omiin kykyihin lisääntyy. Minäkuvan kehittyminen jatkuu koko elämän ajan, lapsuudessa luodulle kestäväälle pohjalle. Myönteisen perusluottamuksen omiin kykyihinsä ja myönteisen minäkuvan omaava henkilö kestää vaikeitakin elämäntilanteita. Kielteisellä minäkuvalla pienikin epäonnistuminen saattaa olla kohtalokas. Epäonnistuessamme jossain asiassa, alamme miettiä tapahtuman syitä. Myös voimakkaat onnistumistilanteet herättävät pohdiskelua. Näiden seurauksena ihminen tekee joko internaalisen tai eksternaalisen päätelmän. Jos päätelmä on internaalinen, hän uskoo tapahtuman johtuneen omasta itsestään. Jos taas päätelmä on eksternaalinen, hän uskoo syyksi huonon onnen tai muun ulkoisen syyn. Ihmisillä on taipumus selittää onnistumiset internaalisilla ja epäonnistumiset eksternaalisilla syillä. Näin yksilö suojelee omaa myönteistä minäkuvaansa, mikä on välttämätöntä arkielämän tilanteissa. Olisi kohtalokasta, jos peräkkäiset epäonnistumiset muuttaisivat yksilön uskon omiin kykyihinsä ja halun yrittää taas uudelleen. Tapahtumien tulkintatapa riippuu yksilön minäkuvasta. Käsitys itsestä ohjaa sosiaalista toimintaamme ja suhtautumistamme ympäröivään maailmaan minäkuvastamme peilautuvien ominaisuuksien kautta. Minä- ja maailmankuvien erilaisuus selittää ihmisten erilaisia ratkaisuja samassa tilanteessa. Kielteinen minäkuva johtaa varaukselliseen suhtautumiseen elämän mahdollisuuksiin, koska päällimmäisenä on epäonnistumisen pelko. Myönteinen minäkuva johtaa avoimeen ja rohkeaan asennoitumiseen elämään: yksilö ei epäröi ottaa vastaan haasteita ja uskaltaa asettaa itselleen tavoitteita.

Kuvataide-minäkuvalla (kuvataiteellisella minäkäsityksellä) tarkoitetaan oppilaan käsitystä itsestään kuvallisen ilmaisun tuottajana ja toimijana kuvataiteen alueella (oma ilmaisu, näyttelykokemukset jne.) sekä hänen mahdollisuuksistaan koulussa kuvataiteen opiskelijana. Kuvataiteellinen minäkuva on ihmisen tietoista, subjektiivista käsitystä omista kuvataiteellisista ominaisuuksistaan, toiminnastaan ja edellytyksistään toimia kuvataidetoimintaan liittyvissä tilanteissa. Kuvataiteellista minäkuva lähestytään tässä tutkimuksessa yleisen minäkäsityksen pohjalta.

Kuvataiteellisesta minäkuvasta on tehty vain joitakin Opetushallituksen julkaisuja. Taito- ja taideaineisiin liittyviä muita minäkäsitykseen liittyviä tutkimuksia on tehty jonkin verran. Kirsti Tulamo (1993) tutki väitöksessään musiikillista minäkäsitystä lähestyen sitä yleisen minäkäsityksen tutkimuksen pohjalta. Musiikillinen minäkäsitys on osa suurempaa kokonaisuutta, johon voidaan katsoa kuuluvan esimerkiksi liikuntaminä, kieliminä, matematiikkaminä ja kuvataideminä. Yleiset minäkäsitykset ja -struktuurit olivat pohjana Tulamon kehittelemälle mallille, joka oli yksi ensimmäisistä erityisalueeseen (musiikkiminä) kohdistuvista tutkimuksista. Muita aihe-

piiriä sivuavia tutkimuksia ovat tehneet muun muassa Lehtonen, Ruismäki, Anttila ja Juvonen (2002).

Tulamo selvitti minäkäsityksen rakennetta kehrittelemänsä mallin avulla. Koska määritelmät ja mallit puuttuvat myös kuvataiteellisen minäkuvan tutkimuksesta, sovellamme Tulamon musiikillisen minäkäsityksen mallia analogisesti kuvataide-minäkuvaa käsittelevään tutkimukseemme. Erona Tulamon tutkimukseen on se, että käsillä oleva tutkimus on pääosin kvalitatiivinen. Tulamoa mukaillen, kuvataide-minäkäsitys muodostuu kolmesta pääulottuvuudesta: tiedostetusta, ihanne- ja toveriminäkäsityksestä. Tiedostettu minäkäsitys tarkoittaa sitä, millainen yksilö kokee olevansa asiayhteyteen liittyvissä tiedoissaan ja taidoissaan. Tiedostettua minäkäsitystä voidaan tarkastella kognitiivisen psykologian kautta. Kun lapsi havainnoi itseään ja ympäristöönsä erilaisissa kuvataiteeseen liittyvissä tilanteissa, tulkitsee hän saamansa informaation aktivoituneiden ja emotionaalisesti värittyneiden kognitiivisten toimintarakenteiden pohjalta. Informaation valinnassa ja tulkinnassa vaikuttavat emootiot toimivat mieleen palauttamisen vihjeinä, jonka seurauksena syntyy sisäinen malli, joka ohjaa lapsen kuvataiteellista toimintaa. Ihanneminäkäsitys viittaa siihen, millainen yksilö haluaisi olla kuvataiteellisilta tiedoiltaan ja taidoiltaan. Se heijastelee ympäristön yksilölle asettamia kuvataiteeseen liittyviä vaatimuksia ja odotuksia. Ihanneminäkäsityksen syntymiseen vaaditaan myös sosiaalinen ulottuvuus, sillä se muotoutuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Sosiaalisen elinpiirin laajentuessa yksilöön kohdistetut kuvataiteen alueen odotukset kaiken aikaa lisääntyvät ja monipuolistuvat.

Toveriminäkäsitys tarkoittaa sitä, millaisena yksilö uskoo muiden ihmisten pitävän häntä erilaisissa kuvataiteeseen liittyvissä tilanteissa. Toveriminäkäsitys vaikuttaa Tulamoa mukaillen tiedostetun kuvataideminäkäsityksen syntymiseen. Koulutovereiden samoin kuin opettajan ja muiden aikuisten antama jatkuva palaute elein, ilmein ja sanallisesti muokkaa yksilön käsitystä omasta toveriminäkäsityksestään. (Tulamo 1993, 62–64.)

Kaikkien kolmen minäkäsityksen pääulottuvuuden oletetaan koostuvan kolmesta tai neljästä osa-alueesta: sosiaalisesta, emotionaalisesta, fyysis-motorisesta ja suoriutumisminäkäsityksestä. Empiirisessä testauksessa jokaisen pääulottuvuuden rakenteessa toistui Tulamon tutkimuksessa kuitenkin vain musiikillista suoriutumista ja sen fyysis-motorisia edellytyksiä koskeva osa-alue ja sosio-emotionaalinen osa-alue. (Tulamo 1993, 65, 294.) Edelliseen viitaten voidaan olettaa, että myös kuvataide-minäkäsitys muodostuu vähitellen erilaisten kuvataideopetukseen ja kuvataiteeseen yleisemmin liittyvien kokemusten pohjalta vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäristön kanssa. Opittuna ilmiönä kuvataiteellinen minäkäsitys muuttuu musiikillisen minäkuvan tapaan kokemusten lisääntyessä. Tässä artikkelissa käsittelemme kuvataide-minäkäsitystä yleisellä tasolla ja kuvaamme sitä kolmella määreellä: myönteisellä, neutraalilla ja kielteisellä.

AIHEPIIRIÄ SIVUAVIA TUTKIMUKSIA

Kuvataidetta ja kuvataiteen opetusta on tutkittu väitöskirjatasolla melko runsaasti. Soile Niiniskorpi (2009) tutki opettajien käsityksiä kuvataiteesta selvittäen seitsemän kuvataideopettajan käsityksiä ja kokemuksia taiteesta ja sen tekemisestä. Hän pohti

kuvataideopetuksen käytäntöä suhteessa taidemaailman määrittelemään kuvataiteeseen. Tuloksena nousi esiin kysymys siitä, mitä kouluissa opetetaan kuvataiteina (Niiniskorpi 2009, 21). Tutkimus sivuaa jossain määrin käsillä olevaa aihepiiriä mainitun tutkimuksen ja käsillä olevan tutkimuksen oppilaiden kokemuksiin viitaten.

Kari Uusikylä ja Pertti Kansanen (1988) selvittivät alakoululaisten käsityksiä kouluelämästä. Tutkimuksen muuttujina olivat muun muassa opettajat, työtavat, kokeet, oppimateriaalit ja oppiaineet. Oppilaat arvioivat muuttujia kasvoniilmeiden kautta. Alimmat luokat antoivat eniten hymynaamoja kaikille kouluun liittyville muuttujille. Ilmeet vakavoituivat sitä mukaa, kun oppilaiden luokkataso kohosi. Tytöt olivat tyytyväisempiä koulunkäyntiin kuin pojat, ja oppiaineista taito- ja taideaineet olivat mielisimpia sekä tytöille että pojille. Tämä kuvastanee tilannetta nykypäivän koulussa: suoritus- ja sisältöpainotteisten aineiden paineessa taito- ja taideaineet tarjoavat hengähdystauon tietotulvan keskellä ja mahdollistavat erilaisen tavan oppia asioita.

Tuula Vanhatapio (2010) tarkasteli tutkimuksessaan kuvataideharrastusta poikien näkökulmasta. Lähtökohtana oli havainto siitä, että taidealan harrastukset olivat sukupuolittuneita ja kuvataidekouluissa enemmistö oppilaista oli tyttöjä. Vanhatapio pyrki selvittämään, liittyykö harrastustoiminnan sukupuolittuneisuus poikien tapaan oppia vai heidän mahdollisuuteensa vaikuttaa omiin harrastuksiinsa ja onko asuinympäristöllä ja perheellä merkitystä kuvataideharrastuksen valinnassa. Tulokset osoittivat, että perheiden harrastusvaatimukset ja kuvataidekoulun toimintakulttuuri eivät kohtaa. Kuvataideharrastusta pidettiin feminiinisenä ja suljettuna maailmana, joka ei kosketa pojan elämää. Vanhemmat eivät tiedostaneet kuvataidekasvatusta lapsen itsetuntemuksen lisääjänä ja minän kasvun tukijana. Tutkimuksen ontologisena lähtökohtana Vanhatapiolla olivat tämän tutkimuksen tapaan fenomenologis-hermeneuttinen tiedonkäsitys ja sosiaalis-konstruktionistinen ihmiskäsitys.

Sirkka Laitisen väitöstutkimuksen ”Hyvää ja kaunista” (2003) aineisto koostui lukiolaisten kuvista ja haastatteluista sekä kuvataiteen opetustilanteiden havainnoinneista. Hän tutki Helsingin II normaalikoulun lukiolaisten piirustuksen ja maalauksen kurssilla tekemiä kuvia ja pyrki kuvia tulkitsemaan ja haastatteluaineiston avulla selvittämään, millä tavalla lukiolaiset käsittelivät esteettisiä ja eettisiä kysymyksiä. Tutkimus sivuaa jossain määrin käsillä olevan tutkimuksen aihepiiriä.

KUVATAITEEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET

Peruskoulun kuvataideopetuksen tehtävä on tukea oppilaan kuvallisen ajattelun ja esteettisen ja eettisen tietoisuuden kehittymistä sekä antaa valmiuksia omaan kuvalliseen ilmaisuun. Keskeistä on ymmärtää visuaalisen kulttuurin ilmenemismuotoja yhteiskunnassa: taidetta, mediaa ja ympäristöä. Tavoitteena on henkilökohtainen suhde taiteeseen. Kuvataiteen opetus luo perustaa suomalaisen ja oppilaan oman kulttuurin sekä vieraiden kulttuureiden visuaalisen maailman arvostamiselle ja ymmärtämiselle. Opetuksessa kehitetään taitoja, joita tarvitaan kestävän tulevaisuuden rakentamisessa. Taiteellisen ilmaisun ja toiminnan lähtökohtina ovat ympäristön kuvamaailma, aistihavainnot, mielikuvat ja elämykset. Tavoitteena on kehittää mielikuvitusta ja edistää oppilaiden luovan ongelmanratkaisun ja tutkivan oppimisen taitoja.

Aihepiirit kytketään oppilaalle merkityksellisiin kokemuksiin, ja opetuksessa tulee ottaa huomioon oppiaineen sisäinen integraatio, jolloin ilmaisulliset, taidolliset ja tiedolliset tavoitteet toteutuvat samanaikaisesti kuvallisissa harjoituksissa. Kuvataiteen keskeisiä sisältöalueita voidaan käsitellä samassa tehtävässä. Oppiaineelle on ominaista teemallisuus, joka mahdollistaa kiireettömän ilmapiirin ja pitkäjänteisen työskentelyn.

TUTKIMUKSEN AINEISTO JA MENETELMÄLLISET RATKAISUT

Tähän artikkeliin liittyvän väitöskirjan tutkimusote on kvalitatiivinen. Laadullinen tutkimus kuvaa todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, eikä sitä voida mitata määrällisesti. Tutkimuksen aineisto kootaan luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa. (Eskola & Suoranta 1998, 157–158.) Varton (1996, 23) mukaan laadullisessa tutkimuksessa kohteena on yleensä ihminen ja hänen maailmansa. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston tieteellisyyden kriteeri ei ole määrä vaan laatu, käsitteellistämisen kattavuus. (Eskola & Suoranta 1998, 15–18.) Tutkimuksemme käsittelee kuudesluokkalaisten oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia kuvataiteen opetuksesta, eikä tällaista tutkimusta ole järkevää tehdä kvantitatiivisin menetelmin, sillä oppilaiden kirjoittamat käsitykset ja kokemukset eivät ole suoraan mitattavissa millään mittareilla.

FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN TUTKIMUSOTE JA NARRATIIVINEN TUTKIMUSMENETELMÄ

Tutkimusotteemme on fenomenologis-hermeneuttinen: tutkimme ihmisten kokemuksia sekä pyrimme ymmärtämään ja tulkitsemaan niitä. Tutkimuksessa pyrimme ymmärtämään kuudesluokkalaisten koululaisten kokemuksia kuvataiteen opetuksesta sekä heille syntynyttä kuvataide-minäkuva. Tämän artikkelin osatutkimuksessa pyrimme ymmärtämään ja tulkitsemaan ja löytämään merkityksiä koululaisten kirjoittamista esseistä, jolloin tutkimusotteemme on hermeneuttinen. Fenomenologia tutkii ihmisten kokemuksissa ilmeneviä merkitysrakenteita, ja elettyjä ja koettuja asioita tutkitaan sellaisina kuin ne ovat (Varto 1996, 85). Tutkimukssamme on myös fenomenologinen näkökulma, koska koululaisten vastaukset pohjautuvat heidän havaintoihinsa ja kokemuksiinsa. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuskäytännössä on myös perusteltua puhua merkityksestä. Tällöin viitataan siihen tapaan, jolla jokin tulee ymmärretyksi suhteessa johonkin ja on samalla merkityksellinen ymmärtäjän kannalta siten, että se liittyy johonkin sellaiseen, jonka hän kokee olennaiseksi. (Varto 1996, 78.) Elämismaailma ja merkitys ovat tämän tutkimuksen keskeisiä käsitteitä. Fenomenologis-hermeneuttisista lähtökohdista tehdyissä tutkimuksissa ensisijaista on inhimillinen kokemus, tutkittavien tietoisuudessa liikkuvat merkitykset ja ihmisten subjektiivinen elämismaailma (Huotelin 1996, 22).

Hermeneuttinen ihmistiede korostaa tutkijan (tutkimuksen) ja tutkittavan (tutkimuskohteen) sisäistä vuorovaikutusta. Ihmistieteilijän on osattava kuunnella koh-

dettaan, päinvastoin kuin luonnontieteilijän. Tutkittavan tekojen ymmärtäminen edellyttää kommunikaatiota tutkittavan ja tutkijan välillä. Molempien on ymmärrettävä toisiaan. (Pirttilä 1991, 35–36.) Tässä tutkimuksessa kommunikaatiota esiintyi runsaasti. Laaja dokumenttiaineisto tulee vain osittain kuvatuksi tuloksissa. Fenomenologisessa merkitysteoriassa korostuu yksilön sisäinen ja tajunnallinen tietoisuuden maailma, jossa hän retrospektiivisesti kiinnittää merkityksiä aiempiin kokemuksiinsa käyttämällä erilaisia symboleja ja jossa hän kielen avulla antaa mielen erilaisille tapahtumille. Puhtaasti yksilöpsykologisten merkitysten ohella on olemassa objektiivisia merkitysrakenteita ja välttämättömiä alkuedellytyksiä, kuten esimerkiksi yhteinen kieli. Ihmisen olemassaolo on aina myös sosiaalisesti määrittynyttä. (Huotelin 1996, 22.) Ihmistieteellisen ymmärtämisen on eksplikoitava esiin sosiaalisen arkielämän yhteiset merkitykset. Tieteellinen ymmärtäminen on ”paremmin ymmärtämistä”. Ihmistieteiden tutkijat tutkivat ilmiöitä, jotka on jo kerran ymmärretty. (Pirttilä 1991, 34.)

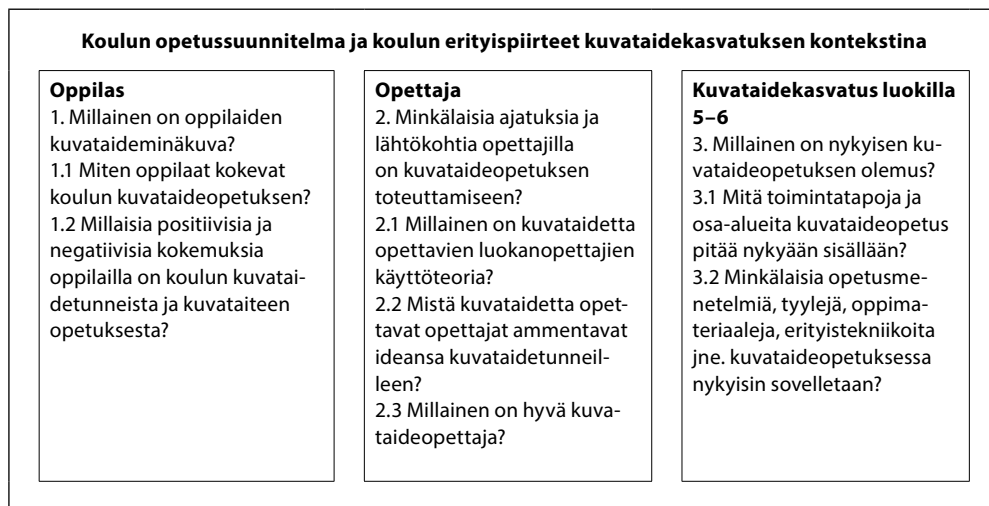
Narratiivisen tutkimuksen lähtökohta on kertomusten analyysi (Hänninen 2000, 16). Narratiivisuudessa ajatellaan kertomuksia tapana ymmärtää omaa elämää ja tehdä oman elämän tapahtumia merkityksellisiksi. Kertomukset toimivat tiedonvälittäjinä ja tuottajina. Koskinen, Alasuutari ja Peltonen (2006, 193) toteavat, että narratiivit ovat ”keskeisiä konkreettisia työkaluja, joiden avulla ihmiset ymmärtävät itseään, asioita ja asioiden yhteyksiä”. Tarinoissa voidaan pyytää kertomaan merkityksellisistä tapahtumista. Tutkittavia voidaan ohjata tietoisesti muistelemaan joitakin tapahtumia ja pyytää kuvailemaan niitä kirjallisesti tai haastattelun muodossa. Näin on tehty tässäkin tutkimuksessa.

Tutkimuksemme tiedonkeruumenetelmänä olivat oppilaiden kirjoittamat narratiivit (N = 142), jotka käsittelivät heidän omia kokemuksiaan kuvataiteen opetuksesta. Kohteeksi valittiin kuudesluokkalaista oppilaita, koska heille on jo ehtinyt syntyä kokemuksia, asenteita ja käsityksiä kuvataiteen opetuksesta ja koska heillä on kielellisesti paremmat lähtökohdat arvioida saamaansa opetusta kuin alempiluokkalaisilla. Koulussa toteutetut narratiivit sopivat yli yhdeksänvuotiaille oppilaille, joilla on jo kehittynyt kirjallinen ilmaisukyky. (Aarnos 2010, 178.) Narratiivisessa tutkimuksessa lähtökohdana on kertomusten analysointi. Kertomuksia lähestytään ymmärtämällä tutkittavaa kohdetta ja tekemällä kertomuksista merkityksellisiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 213.) Laitinen (2003) pohti oppilaiden vaikeutta muuttaa haastattelussa kertomansa kokemukset kuvallisesta toiminnastaan ja kokemuksistaan sanalliseksi. Hän pohti myös sitä, millä tavalla kokemukset itse oppimistilanteessa vastaavat oppilaiden puheita ja kuinka luotettavina oppilaiden tulkintoja heidän kuvallisesta toiminnastaan voidaan pitää.

TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Käsillä olevan tutkimuksen aiheena ovat siis 6.-luokkalaisten oppilaiden kokemukset koulun kuvataiteen opetuksesta sekä kokemusten yhteys oppilaiden kuvataiteelliseen minäkuvaan ja sen rakentumiseen. Kuviossa 1 on avattu valmisteilla olevan väitöskirjan (Ulla Rannanheimo) kokonaiskysymyksenasettelu. Vasemmassa reunassa

oleva oppilaan näkökulma on osittain käsillä olevan artikkelin tutkimuskohteena. Opettajan ja oppiaineen näkökulmia esittelemme muissa yhteyksissä julkaistavissa artikkeleissa sekä varsinaisessa väitöskirjamonografiassa.



Kuvio 1. Tulevan väitöskirjan alueet ja tämän artikkelin oppilasnäkökulman tutkimuskohteet

Tässä artikkelissa etsimme vastauksia seuraaviin kysymyksiin.

1. Millainen on oppilaiden kuvataide-minäkuva?
2. Miten oppilaat ovat kokeneet koulun kuvataideopetuksen?

TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tutkimukseen valittiin harkinnanvaraisesti neljä, keskikokoisen itäsuomalaisen kaupungin koulua, jotka sijaitsevat eri puolilla kaupunkia ja ovat toisiinsa nähden erikokoisia ja erilaisia. Tutkimukseen osallistui yhteensä yhdeksän luokkaa, joista yksi oli erityisluokka. Vastaajien määrä (N) oli 142, joista tyttöjä on 62 ja poikia 80. Koulu 1 on iso yhtenäiskoulu noin 25 kilometrin päässä kaupungin keskustasta. Kuudesluokkalaista oppilaita opettaa kuvataiteissa kuvataiteen aineenopettaja. Vuonna 2015 koulussa alkanut remontti siirsi kuvataideluokankin joksikin aikaa muihin tiloihin. Koulu 2 on lähellä keskustaa sijaitseva yhtenäiskoulu, jossa kuvataidetta opettaa aineenopettaja. Kuvataideluokka on täydellisesti varusteltu, ja välineet ovat oppilaiden käsien ulottuvilla. Koulu 3 on keskikokoinen, kaksisarjainen alakoulu muutaman kilometrin päässä keskustasta. Koulussa on myös erityisluokkia ja maahanmuuttajia. Tutkimukseen osallistunut luokka on tämän koulun erityisluokka. Jokainen luokanopettaja opettaa omalle luokalleen myös kuvataidetta. Luokanopettajat eivät ole erikoistuneet kuvataiteisiin. Koulu 4 sijaitsee kaupungin keskustassa. Tämä kaksisarjainen alakoulu on kärsinyt vuosikausia sisäilmaongelmista, ja tällä hetkellä koulun kuudesluokkalaisten opiskelevat parakeissa. Parakeissa

opiskelu haittaa kuvataiteen opiskelua, koska vesipisteet ja kuvataidevarasto puuttuvat kokonaan. Koulun luokanopettajat opettavat kuvataidetta omille luokilleen. Opettajat eivät ole erikoistuneet kuvataiteisiin.

Narratiivit kerättiin syksyn 2015 aikana. Opettajat eivät nähneet oppilaidensa vastauksia. Oppilaille painotettiin luottamuksellisuutta ja sitä, että vastaukset näkee vain tutkija ja ettei vastaaminen vaikuta millään tavalla oppilaiden numeroihin. Lisäksi painotettiin vastauksien rehellisyyttä ja sitä, että oppilailla oli oikeus kertoa mielipiteensä koulun kuvataiteen opiskelusta.

Oppilaiden kirjoittamat narratiivit purettiin lauseiksi ja sijoitettiin alla olevien kysymysten alle. Kysymykset muovautuivat niistä asioista, joista oppilaat oma-aloitteisesti narratiiveissaan kirjoittivat. Oppilaiden kirjoitelmista erottuivat sisällönanalyysin avulla seuraavat aihealueet: 1) *Millainen minä olen koulun kuvataidetunneilla? Mielialani? Olotilani? Taitoni?* 2) *Asenteeni koulun kuvataidetunteja kohtaan?* 3) *Millaisia kuvataidetunnit ovat?* 4) *Kuvataideopettajani suhtautuminen minuun ja luokkakaveriini?* 5) *Luokkakaverieni suhtautuminen minuun ja työskentelyyni kuvataidetunneilla, luokkahenki ja kuvataidetuntien ilmapiiri.* 6) *Työskentely ryhmissä vai yksin?* 7) *Kuvataidetuntien määrä.* 8) *Kuvataidetunneilla tehtävät työt.* 9) *Harrastuneisuus kuvataiteissa, kerhot ja kuvataidekoulu.* 10) *Mielipiteitä kuvataideluokasta.* Tässä artikkelissa keskitymme tarkastelemaan vain kysymyksiä 1 ja 3 (kursivoitu).

KUVATAITEELLISEN MINÄKUVAN LUOKITTELUN PERUSTEET

Kuvataiteellinen minäkuva vertaisluokiteltiin kahden tutkijan voimin toisistaan tietämättä. Luokittelun perusteena käytettiin seuraavia narratiivikirjoitelmasta esille nousseita kriteereitä. *Positiivinen kuvataideminäkuva:* kun esseessä esiintyi pelkästään myönteisiä kommentteja ja kannanottoja kuvataidetta kohtaan. *Neutraali kuvataideminäkuva:* kun esseessä esiintyi sekä myönteisiä, että kielteisiä kommentteja ja kannanottoja kuvataidetta kohtaan. *Negatiivinen kuvataideminäkuva:* kun esseessä esiintyi pelkästään kielteisiä kommentteja ja kannanottoja kuvataidetta kohtaan. Sovellettu menetelmä on vastaava kuin Jouko Karin käyttämä (Kari 1995). Kahden luokittelijan tuloksien vertailun jälkeen päädyttiin valittuun luokitteluun. Luokittelujen väliset erot olivat kahden eri luokittelijan tekemissä luokitteluratkaisuissa erittäin pienet.

TULOKSET

Oppilaiden narratiivikirjoitelmat olivat pituudeltaan vaihtelevia. Pisimmät olivat laajuudeltaan hieman yli yhden liuskan, niukimmat vastaukset vain muutaman rivin. Tytöt kirjoittivat selvästi poikia runsaampia ja kieliasultaan rikkaampia kertomuksia, niukimmillaan poikien vastaukset sisälsivät vain muutaman sana, välttämättä ei edes kokonaisia lauseita. Sukupuolten väliset erot saattavat liittyä myös koululaisten kirjoitustaitoihin – tämä seikka kiinnitti tutkijoiden huomiota erityisesti.

Käsitlemme kysymyksiä mainitussa järjestyksessä ja pyrimme avaamaan vastaajien kuvataideminäkuva heidän narratiivikirjoituksiensa kommenttien perusteel-

la. Kirjoitelmien sisällönanalyysin kautta analysoimme ja luokittelimme vastaukset kolmeen luokkaan karkean luokituksen mukaisesti. Tarkoituksemme on myöhemmin haastattelujen avulla syventää ja

tarkentaa luokitustamme sekä muodostaa selkeät kriteerit minäkuvan arvioimiseksi. Tässä artikkelissa olemme kvantifioineet vastaukset seuraavasti: 1) myönteinen kuvataiteellinen minäkäsitys (narratiivin perusteella oppilas pitää itseään hyvänä jollakin kuvataiteen alueella, nauttii kuvataiteen opiskelusta ja mahdollisesti harrastaa myös koulun ulkopuolella kuvataidetta), 2) neutraali kuvataiteellinen minäkäsitys (oppilas katsoo narratiivin perusteella olevansa keskiverto (hyvä) kuvataiteen jollakin alueella, hänellä on neutraali suhtautuminen kuvataiteen opiskelemiseen ja hän löytää sekä hyviä että kielteisiä asioita kuvataiteen opiskelusta), 3) kielteinen kuvataiteellinen minäkäsitys (pitää narratiivikirjoitelmansa analyysin perusteella itseään huonona jollakin kuvataiteen alueella, hänellä on negatiivinen suhtautuminen kuvataiteen opiskelemiseen ja huono olo kuvataidetunneilla). Sisällönanalyysimme perusteita ilmentävät oppilaiden kirjoitelmasitaatit, joita olemme sisällyttäneet artikkeliimme. Muodostettujen kolmen luokan sisällä esiintyy jonkin verran hajontaa suhtautumisessa kuvataiteen opiskelemiseen. Luokituksen mukaisesti vastaajat jatkautuivat luokkiin seuraavalla tavalla:

Taulukko 1. Oppilaiden kuvataide-minäkuva kolmiportaisen mallin mukaan

Sukupuoli	Myönteinen		Neutraali		Kielteinen		Ei vastausta		yhteensä
	tyttö	poika	tyttö	poika	tyttö	poika	tyttö	poika	
Koulu 1	10	6	2	9	4	5	1	2	39
Koulu 2	10	3	2	7	0	7	0	0	29
Koulu 3	3	9	7	5	2	5	0	0	31
Koulu 4	9	4	7	11	1	4	1	0	37
Yhteensä	32	22	18	32	7	21	2	2	136
Yhteensä	54		50		28		4		136

Myönteinen kuvataiteellinen minäkäsitys	54/136	39,7 % 32 tyttöä ja 22 poikaa
Neutraali kuvataiteellinen minäkäsitys	50/136	36,8 % 18 tyttöä ja 32 poikaa
Kielteinen kuvataiteellinen minäkäsitys	28/136	20,6 % 7 tyttöä ja 21 poikaa
Ei selkeää vastausta	4/136	3,0 % 2 tyttöä ja 2 poikaa

MYÖNTEINEN KUVATAITEELLINEN MINÄKÄSITYS

Koulun kuvataidekasvatuksen onnistumista kuvastaa se, että peräti 39,7 % narratiivikirjoituksista heijasteli myönteistä kuvataide-minäkuva. Monissa vastauksissa näkyi asioiden oppiminen kuvataiteen tunneilla, mutta myös koulun ulkopuolella

kuvataidetta tunnutaan harrastavan. Oppilaat myös mainitsevat usein jonkun erityisalueen, jossa he kuvataiteessa ovat parhaimmillaan.

Koen itseni ihan hyväksi, sillä olen oppinut piirtämään ja maalaamaan hyvin. (tyttö nro 11)

Mielestäni olen hyvä kuvataiteissa ja piirrän paljon myös vapaa-ajalla. (tyttö nro 12)

Koulun kuvistunneilla tehdään ja opitaan paljon kivaa. (tyttö nro 53)

Minusta kuvis on kivaa, teen sitä kotonakin... (tyttö nro 83)

Kuvataideopetuksen merkitys näkyy siinä, että jotkut oppilaat kertoivat oppineensa piirtämään ja maalaamaan kuvataiteen tunneilla hyvin. Myös vapaa-ajan harrastaminen osoittaa opettajan päässeen opetussuunnitelman esittämiin tavoitteisiin omaehtoisen harrastamisen syntymiseksi. Jotkut oppilaat painottavat vastauksessaan luovuutta ja mielikuvitusrikkautta. Myös taiteellisuutta korostetaan melko monessa vastauksessa. Kuvataidetunnit selvästi tuottavat oppilaille mielihyvää ja tasapainoa vastapainoksi muiden aineiden opetukselle. Vastauksissa korostuu tekemisen mukavuus, mitä ilmeisimpänä erona muihin aineisiin. Toisten oppilaiden, opettajan ja vanhempien palaute näyttää merkitsevän monille hyvinkin paljon. Luovuuden ilmeneminen ja hahmottamiskyky merkitsevät monille oppilaille paljon nimenomaan osana kuvataiteen opiskelua. Vaikka oppilas saa kannustusta vanhemmilta ja kavereilta, se ei välttämättä johda kuvataiteesta kiinnostumiseen. Selvästi koulun kuvataideopetus on vaikuttanut myönteisesti oppilaan minäkuvaan silloin, kun oppilas kertoo kokevansa itsensä mielikuvitusriikkaaksi, taiteelliseksi tai hyväksi hahmottamisessa. Myös opettajan antama myönteinen palaute heijastuu monissa vastauksissa. Tämä vaikuttaa suoraan oppilaan kuvataide-minäkuvaan.

Tunnen olevani hyvin mielikuvituksellinen ihminen silloin, kun sitä vaaditaan. (tyttö nro 14)

Minä olen luova ja taiteellinen ihminen, ymmärrän mitä jotkut taiteilijat tarkoittavat työllään. Minä pidän erityisesti piirtämisestä, piirrän esim. eläimiä, ihmisiä, luontoa ja rakennuksia. Erityisesti pidän näyttelijöiden piirtämisestä. (tyttö nro 37)

Olen yleensä iloinen kuvataidetunnilla. Tunnen itseni hyväksi kuvataiteessa. Tykkään piirtää, koska olen osaan piirtää hyvin omasta mielestä. (poika nro 22)

...minua on myös kehuttu. Työni ovat toisten mielestä tosi hienoja. (tyttö nro 99)
- Olen mielestäni hyvä tässä. Kaverini ja vanhempani kehuvat minua ja ope. (tyttö nro 56)

... tykkään kuvataiteesta paljon. Olen taiteellinen ja osaan tehdä asioita, mutta haluaisin enemmän vapaita töitä, joissa voisi piirtää vapaammin. (poika nro 57)

Vanhempani tietävät, että olen taiteellinen ja tukevat minua. Olen nopea aloittamaan ja myös hyvä hahmottamaan asioita. (poika nro 57)

Olen vanhempien ja omasta mielestäni taitava kuvataiteessa. Kuvataidetunnit ovat mukavia, koska ei tarvitse kirjoittaa. Minulla ei ole kiinnostusta kuvataiteeseen. (poika nro 117)

Kuvistunnit ovat mielenkiintoisia. Kuvataide on hauskaa, sillä siellä voi ja saa käyttää mielikuvitusta. Kuvataidetunneilla on paljon tehtävää. (poika nro 40)

Jotkut oppilaista suorastaan kokevat olevansa taiteilijoita, ja eräs oppilas kuvaa ymmärtävänsä, mitä taiteilijat tarkoittavat työllään. Tässä voidaan havaita, että opetussuunnitelma on toteutunut erinomaisesti ja oppilaalle on muodostunut erittäin myönteinen kuvataide-minäkäsitys. Usein myös mainitaan, että kuvataidetunneilla ollaan ahkeria ja mieliala on iloinen ja reipas. Opettajan merkitys on myös selvästi nähtävissä oppilaiden kirjoitelmissa. Hänen ideoitaan osataan arvostaa ja neuvoista ottaa opiksi. Oppiaine koetaan mielenkiintoiseksi ja mielikuvituksen käyttäminen tärkeäksi. Kriittisyys omia töitä kohtaan näkyy joidenkin vastauksissa, niin myös haasteellisuus, joka kannustaa yrittämään enemmän. Minäkuvan myönteistä vahvuutta kuvastaa itsensä kokeminen hyväksi kuvataiteen tunteilla. Eräs vastaaja korostaa sen mukavuutta, että kuvataidetunneilla on paljon tehtävää. Tämä kuvastanee sitä, että tietopainotteisilla muilla tunneilla ei konkreettista tehtävää juurikaan ole. Siinä lienee yksi syy viimeaikaiseen keskusteluun oppilaiden tympääntymisestä koulunkäyntiinsä. Myönteistä kuvataideminää kuvastavat oppilaiden kertomukset kuvataiteen helppoudesta ja siitä käsityksestä, joka heillä on taiteellisuudestaan. Oppiainetta kuvataan hauskaksi ja helpoksi, mikä selittänee osaltaan kuvataiteen suurta suosiota, kun sitä verrataan muihin kouluaineisiin.

Mielestäni olen ahkera ja oppivainen. Tunnen olevani taiteilija. (poika nro 63)

Minä olen taiteellinen ja iloinen. Tunnen itseni hyväksi tunneilla. (poika nro 64)

Osaan mielestäni hyvin kuvaamataitoa. Se on hauskaa ja helppoa. Tunnen itseni taiteelliseksi kuvistunneilla. Tykkään erityisesti maalaamisesta. (poika nro142)

Tunnen itseni aika tarkaksi, että minulle ei kelpaa sinnepäin menevä työ. Olen ihan hyvä piirtämään ja pidän siitä. Kuvis on yksi lempiaineistani. (tyttö nro 105)

Opettajani keksii hyviä kuvataideasioita, jotka minun mielestäni ovat mahtavia ja teen ohjeitten mukaan. Kuuntelen myös ohjeet kunnolla. Osat asiat ovat vaikeita, jotkut helppoja, mutta otan haasteet vastaan, koska haluan yrittää ja

tehdä uusia asioita. En haluaisi jättää kuviksen tunteja väliin. (tyttö nro 108)
Luokassa on kiva tehdä kuvistöitä. Tunneilla olen itse melkein aina hyvällä tuulella, koska pidän kuvistunneista. Kuvistunneilla olen innoissani ja haluan tehdä kuvistyöt hyvin ja huolellisesti. Pidän kuvistunneista, koska tykkään piirtää ja askarrella. Lempiasia kuviksessa on kuitenkin piirtäminen. (tyttö nro 123)

Olen iloinen kuvistunneilla, koska se on lempiaineeni koulussa. Tunnen itseni tyytyväiseksi kuvistunneilla, kun saan tehdä töitä. Tykkään myös auttaa muita kuvistuntien aikana. Pidän siitä, kun joku kehuu työtäni, sillä se saa minut haluamaan jatkaa piirtämistä, maalaamista tai mitä nyt sitten olinkaan tekemässä. (tyttö nro 102)

Kuvataide on yksi suosituimmista kouluaineista liikunnan ja musiikin ohella. Monet oppilaat mainitsevatkin kuvataiteen olevan suosikkikouluaineensa. Syiksi tähän mainitaan itse töiden tekeminen, toisten oppilaiden ja opettajan kehu, itsensä ilmaiseminen ja kuvataidetuntien vapaus muihin oppitunteihin verrattuna. Monet oppilaista kertovat olevansa kuvataidetunneilla innoissaan ja iloisia. He myös haluavat työskennellä huolellisesti, mikä kuvastaa arvostusta oppiainetta kohtaan. Arvostus yhdistyneenä siihen, että uskotaan omiin kykyihin, tuottavat klassisen Ecclesin ja Wigfieldin teorian mukaisesti oppimismotivaatiota. Ilmeisen monessa luokassa ja koulussa sallitaan musiikin kuuntelu kuvataiteen tunneilla. Toisia musiikki ja yleinen meteli häiritsevät, mutta moni myös kertoo nauttivansa siitä tietystä vapaudesta, joka kuvataiteen tunneilla vallitsee. Työskentely kuvataiteen tunneilla on monen oppilaan sanojen mukaan selkeästi yhteistoiminnallista. Myös opettaja näyttää rentoutuvan kuvataiteen tunteja pitäessään, mikä kuvastaa oppiaineen luonnetta muihin koulun oppiaineisiin verrattuna. Monet oppilaista myös valittavat kuvataiteen opetuksen pientä tuntimäärää. Tämä osoittaa selvästi koulun oppiainejakauman vääristyneisyyttä.

Kuvataidetunnit ovat mukavia. Niillä saa pitää hauskaa. Kavereiden kanssa on hauska tehdä töitä. Kuvataidetyöt ovat hauskoja. Kuvataidetunteja on meillä tosi vähän. (tyttö nro 128)

Minun mielestäni koulun kuviksen tunnit ovat mukavia. Pidän joistakin aiheista, mitä teemme. Ohjeet annetaan nopeasti, kaikkia en aina muista tai en kuule. Opettaja rentoutuu myös kuvistunneilla. Käytämme erilaisia välineitä. Teemme monenlaisia töitä. (tyttö nro 81)

Myönteisen kuvataide-minäkuvan omaaviksi luokiteltujen oppilaiden kirjoitelmista huokuu myönteinen suhtautuminen kuvataidetta kohtaan oppiaineena, mutta myös tekemisen lajina. Ilmapiiri kuvataidetunneilla vaikuttaa narratiivien perusteella olevan pääosin kannustava ja iloinen. Tämä kuvastanee taito- ja taideaineiden merkitystä kouluaineina syvemminkin. Samaan suuntaan viittaavat viimeaikaiset tutkimukset (Salmela-Aro 2016) suomalaislasten kouluviihtyvyydestä ja suoranaisestä kouluun tympääntymisestä. Ehkäpä taito- ja taideaineille tyypilliset epämuodollisemmat työskentelytavat tarjoaisivat ratkaisun suomalaisen koulun nykyongelmiin.

NEUTRAALI KUVATAITEELLINEN MINÄKÄSITYS

Yli kolmanneksella vastaajista oli neutraali kuvataide-minäkuva (36,7 %). Tämä onkin tulkittavissa myönteiseksi kokonaisuuden näkökulmasta, sillä yhteensä 76,4 prosentilla oppilaista oli neutraali tai myönteinen minäkuva kuvataiteen alueella. Voidaan katsoa, että kuvataiteen opetus on onnistunut kohtalaisen hyvin, koska ainoastaan noin viidesosalla kuvataide-minäkuva on muodostunut kielteiseksi. Neutraalia kuvataide-minäkuva leimaa tasaisuus ja rauhallisuus, oppilaat eivät tee suurta numeroa omasta osaamisestaan tai taiteellisuudesta. Tähän ryhmään kuuluvat oppilaat löytävät itsestään ja kuvataidetyöskentelystä sekä hyviä että huonoja puolia. Vastuullisuutta kuvastaa erään oppilaan toteamus, jossa hän kertoo siivoavansa omat sotkunsu. Yhteisöllisyyttä kuvastavat monet oppilaiden kertomukset, joiden mukaan he auttavat toinen toistaan kuvataiteen tunneilla.

Kuvistunneilla olen rauhallinen, teen työni huolella ja siivoan sotkuni. Minä autan ystäviäni töissä jos he tarvitsevat apua niissä. Joskus olen töissäni liian pikku tarkka, ja niiden tekeminen kestää ikuisuuden mutta saan ne valmiiksi. (tyttö nro 37)

Minä olen kuvistunneilla vähän meluisa, mutta ihan rauhallinen ja iloinen. Minä en ole kovin hyvä maalaamaan peiteväreillä, mutta osaan piirtää hyvin. (tyttö nro 21)

Olen mielestäni ihan normaali tunnilla. En ole taiteellinen, mutta yritän silti. Autan muita, jos apua tarvii ja he auttavat minua. Välillä tunnilla ärsyttää ja en pidä savitöistä. (tyttö nro 23)

Monet neutraalin kuvataide-minäkuvan omaavista kuvaavat olevansa aktiivisia kuvataiteen oppitunneilla. Se tuntuukin olevan merkityksellinen seikka nimenomaan kuvataiteen opiskelemisen osalta. Arvostusta oppiainetta kohtaan kuvastaa se, että monet oppilaat kertovat osallistuvansa ahkerasti kuvataiteen tunneilla ja vastaavansa opettajan kysymyksiin. Kuvataiteen salaisuuksiin on monilla oppilailla kiinnostusta, mikä merkitsee ilmeisesti sitä, että erilainen oppiminen taiteellisen itseilmaisun kautta herättää oppilaissa kiinnostusta oppimiseen.

En ole hirmuisen aktiivinen, mutta kyllä minäkin vastailen opettajan kysymyksiin. Haluaisin oppia lisää kuviksen salaisuuksista! Tunneilla minä teen kaiken mitä sanotaan. (tyttö nro 54)

Mielestäni teen aktiivisesti töitä ja autan muita kuvataidetunneilla. (tyttö nro 55)

Aloitan todella hitaasti työt, sillä mietin pitkään mitä tekisin. Kun saan aloitettua työn, niin silloin työni teko ei ole niin hidasta. Vaikka en pitäisikään omasta työstäni, niin yritän tehdä sitä hyvin mielin. (poika nro 73)

Kuvataidetunneilla myös arvioidaan omia ja muiden töitä. Tämä herättää monissa kielteisiä tuntemuksia. Monissa kirjoitelmissa esitetään toiveita kuvataiteen töiden aihepiirin suhteen. Myös työrauha tulee esille monissa kirjoitelmissa.

Minä itse olen kuvataidetunnilla innokas ja odotan aina uusia töitä. Yksi asia, josta en tykkää on se, että jotkut arvostelevat töitani. (poika nro 124)

Mielestäni olen keskiverto hyvä kuvataiteessa yleensä. Osaan piirtää joitakin asioita mielestäni aika hyvin esim. pieniä yksityiskohtia, mutta esim. muotokuvat ovat vähän vaikeita. Toivoisin, että tekisimme enemmän vapaita piirrostöitä. (tyttö nro 129)

Kuvistunneilla olen itse samanlainen kuin muutenkin eli keskityn omaan työskentelyyni ja annan muille työrauhan. (tyttö nro 130)

Jotkut oppilaista mainitsevat hyvänä puolena kuvataiteessa sen, ettei siitä tule koti-läksyjä ja ettei tunnilla tarvitse kirjoittaa muistiinpanoja, kuten joillakin muilla tunneilla. Joidenkin mielestä kuvataide on kuitenkin tylsä oppiaine. Eräiden vastauksien perusteella kuvataidetta ei oikein lueta edes oppiaineeksi, mikä johtuu ilmeisesti juuri suhteellisen vapaasta ja sallivasta ilmapiiristä.

Olen hyvä piirtämään, mutta en oikein tykkää kuviksesta. Hyvä juttu kuviksessä on se että ei tule läksyjä. (poika nro 112)

Itse olen hyvä piirtämään ja värittämään värikynillä. En ole hyvä muussa kuvataidetunnilla. Itse olen rento kuvataidetunnilla vaikka se on tylsää. (poika nro 135)

Kuvataidetunnit ovat vapaampia kuin varsinaiset tunnit. (poika nro 5)

Kuvataiteen terapeuttisuudesta näkyy myös selviä viitteitä kirjoitelmissa. Oppilaat kertovat olevansa kuvataiteen tunnilla rentoja, mikä kuvastaa vastapainoa muille kouluaineille, joiden tunneilla ei ilmeisesti voi olla rennosti. Tässä mielessä kuvataide tarjoaa hengähdystauon lukuaineiden lomaan. Kuvataiteen tunneilta monet oppilaat saavat suorastaan mielenrauhaa. Eräs oppilas vertaa kuvataiteen tuntien vapautta matematiikkaan todeten ilmapiirin olevan rennompaa ja iloinen.

Tunnit ovat kivoja, koska tunneilla saa puhua ja mielenrauhaa. (tyttö nro 66)

Luokassani kuvataidetunnit ovat yleensä vapaampia kuin esimerkiksi matikka. Kuvataide on tiettyllä lailla kivaa, koska silloin on rennompaa ja iloinen ilma-
piiri. (tyttö nro 129)

Joillekin oppilaille ohjeet ovat liiankin selkeitä, he ilmaisevat kirjoituksissaan tarvetta ja halua soveltaa ja kehittää omia ideoitaan kuvataiteen tuntien työskentelyssä.

Pidän kovasti kuvistunneista. On hyviä ja huonoja puolia. Opettaja antaa mukavia tehtäviä, mutta niitä ei saa soveltaa. Yleensä kuvistyöt ovat minulle helpoja, mutta poikkeuksiakin on ollut. Teen tehtävät nopeasti, ainakin yleensä. (tyttö nro 112)

Neutraalin kuvataideminäkuvan omaaviksi arvioituilla oppilailla on usein sekä myönteisiä, että kielteisiä kommentteja kuvataideopetuksesta ja kokemuksistaan kuvataidetunneilla.

KIELTEINEN KUVATAITEELLINEN MINÄKÄSITYS

Noin viidesosalle (20,6 %) oppilaista on muodostunut kielteinen kuvataide-minäkuva. Syytä lienee monia. Useimmat toteavat olevansa huonoja piirtämään tai maalaamaan. Ilmeistä on, että jossain vaiheessa elämää heille on tullut negatiivisia kokemuksiaan heidän toimiessaan kuvataiteen jollakin osa-alueella. Kaverit, opettaja, sisarukset tai vanhemmat ovat saattaneet jopa tahtomattaan aiheuttaa kolauksen lapsen minäkuvalle ajattelemattomalla huomautuksella tai arvostelulla. Kerran mieleen muodostunut käsitys omasta piirustustaidottomuudesta voi olla vaikea tai mahdoton saada muuttumaan myöhemminkään.

Olen itse aika huono piirtämään, koska en oikein pidä siitä. (tyttö nro 141)

Olen omasta mielestäni huono kuvataiteissa, mutta pidän silti kuvataiteesta. Kaikki muut on hyviä. (poika nro 9)

Minä olen huono kuvataiteissa ja melko hidas tekemään joitain töitä. (poika nro 29)

Olen erittäin huono kuvaamataiteessa. En osaa piirtää. (poika nro 139)

Jotkut oppilaat arvioivat itseään melko ankarastikin. Ilmeisesti heille on jossain vaiheessa muodostunut käsitys, etteivät he ole esimerkiksi mielikuvitusrikkaita tai että heidän hahmottamiskyvyssään olisi jotakin puutteita.

Olen kuvataidetunneilla rento. Kuviksessa en ole itse hyvä, koska minulla ei ole mielikuvitusta. (poika nro 45)

En tunne itseäni hyvänä kuvataiteessa. En ole hyvä piirtämään. Koulun kuvataiteessa on ihan hyvä opettaja. Mielikuvituksesta on vaikea piirtää. Piirtäminen on vaikeaa. (poika nro 88)

Olen rauhallinen ja huono hahmottaja. (poika nro 59)

Joillemkin oppilaille on myös muodostunut käsitys, etteivät he ole taiteellisia, ikään kuin taiteellisuus olisi jokin ihmisen sisäänrakennettu kyky, jota vaadittaisiin, jotta kuvataiteessa voisi menestyä. Tässä suhteessa ajattelu kuvastaa monien asennoitumista musiikkiin ja musikaalisuuteen: ”Minä en ole taiteellinen” (poika nro 48). Piirtämisen ohella negatiivisen kuvataideminän omaavat arvioivat maalaustaitojaan ankarasti. Eräs oppilas viittaa 3D-piirtämiseen, vaikka ei kerrokaan pitävänsä piirtämisestä ja maalaamisesta muuten. Tämä heijastaa tietoteknologian mukaan tulemistä kuvataideopetukseen.

Tunnen itseni huonoksi piirtäjäksi, koska olen sitä. (poika nro 87)

Olen omasta mielestäni huono piirtämään ja maalaamaan. En erityisesti tykkää ihmisten ja eläinten piirtämisestä, mutta pidän rakennusten ja muiden esim. autojen piirtämisestä ja 3D piirtämisestä. (poika nro 89)

Joidenkin vastaajien mielestä kuvataidetunneilla edetään liian nopeasti. He kokevat itsensä hitaiksi ja siksi eivät koe onnistuvansa töiden toteuttamisessa. Myös töiden kesken jääminen tuntuu harmittavan joitakin vastaajia.

Minusta etenemme liian nopeasti. Olen melko hidas tekemään. (tyttö nro 121)

Kuvistoitien miettimiseen menee aikaa tosi paljon, jos ei osaa hahmottaa tai miten sen aloittaa piirtämään. En minäkään tykkää tehdä vaikeita kuvistoitia mut välillä on pakko mitä ei haluais. (tyttö nro 61)

Minä olen huono kuvataiteessa. Olen myös hidas kuviksessa. Minulla jää hyvin paljon töitä kesken. (poika nro 111)

Vaikka jotkut oppilaat katsovat etenemisen liian nopeaksi, on joukossa myös sellaisia, joiden mielestä asioita selitetään liiankin perinpohjaisesti. Joidenkin vastaajien mielestä kuvataidetunneilla on tylsää. Saattaa olla, että nämä ovat enemmän fyysiseen aktiivisuuteen suuntautuvia oppilaita, joille keskittyminen oman tehtävän tekemiseen ja tuottamiseen on vaikeaa. Moitteita saavat myös kuvataidetuntien aiheet. Niin ikään kaikenlaiset säännöt tuntuvat harmittavan joitakin vastaajista.

Olen omasta mielestäni huono kuvataidetunneilla. Tunneilla käytetään liikaa aikaa asian selittämiseen. Kuvistunneilla meinaan nukahtaa. (poika nro 95)

Meidän kuvistunneilla on tylsää mun mielestä. Kyllä täällä on rauhallista mutta samalla tylsää. Itse mä olen surkea, koska en edes osaa hyvin hahmottaa kuviksessa, mutta mun parhain tekemäni työ on Egypti työn tekeminen. Täällä kun meillä on kuvista on ihan rauhallista, mutta välillä tulee epämääräisiä huutoja kaikilta, jopa minulta. Kun mä alotan tekemään sen kuviksen työn niin meidän ope laittaa taululle mitä pitää tehdä ja me tekee se työ. Minusta aloittaminen on vaikeaa koska en osaa hahmottaa. (poika nro 58)

Ei saa tehdä kaverin kaa. Ei saa tehdä vapaasti mitään. Liikaa määrääilyä, liikaa ohjeita. Ei saa olla omatoiminen. Työsiä tehtäviä kuvataidetuoneilla. (poika nro 118)

KUVATAIDETUNTIEN ILMAPIIRI JA OPPILAIDEN KOKEMUKSIA

Kuvataidetuoneiden ilmapiiriä kuvailtiin monella tavoin. Yleisin huomio oli rauhattoisuus ja metelöinti. Tämä johtuu joidenkin vastaajien mukaan siitä, että tuoneilla sallitaan jutteleminen ja usein myös musiikin kuunteleminen. Toisia se häiritsee ja haittaa keskittymistä, toiset puolestaan nauttivat musiikin kuuntelemisesta.

Kuvataidetuoneilla voisi olla parempi työrauha, sillä aina ei meinaa pystyä keskittymään. (tyttö nro 12)

Minä viihtyisin ehkä paremmin, jos olisi pelkkiä tyttöjä, mutta luokan kanssa on ihan kiva tehdä kaikkea. Käytös on aina välillä vähän huono. En moiti ketään huonosta käytöksestä, mutta parannusta on tehtävä. (tyttö nro 18)

Kuvataidetuoneilla on paljon melua, mutta jos ei ole melua voidaan kuunnella musiikkia. (tyttö nro 35)

Välillä jotkut möykkäävät mutta se ei minua haittaa koska olen tottunut työskentelemään siinä melussa. (tyttö nro 37)

Monet oppilaat kirjoittavat luokkahengestä. Vastauksissa kerrotaan sekä myönteisestä että kielteisestä luokkahengestä. Myös opettaja joutuu monien vastauksien mukaan puuttumaan usein luokan meluamiseen. Jotkut pitävät siitä, että saavat työskennellä parhaiden kavereidensa kanssa.

Kuvistunuoneilla luokkamme yhteishenki on mielestäni hyvä ja autamme toisiamme, jos tarvitsee. Kuviluokassa on aika rauhallinen tunnelma. Otamme tuoneilla toiset huomioon. (tyttö nro 15)

Yleensäkin luokassamme on huono yhteishenki, joten se ei parane kuvistunuoneilla. Minulla on yksi kaveri ja yleensä hän on lähelläni kuviksessa. (tyttö nro 17)

Kuvataidetuoneilla on hyvä ilmapiiri. Luokassa kuvataidetuoneilla ei ole mielestäni hirveää melua ja kuvistunuoneilla pystyn keskittymään hyvin. (tyttö nro 55)

Joka tapauksessa luokkamme ei ole rauhallisesti tunnilla ja opettaja joutuu lähes aina hyssyttelemään luokkaa. Pidän silti itseäni suhteellisen rauhallisena ja "kilttinä" kuvataidetuoneilla. (tyttö nro 101)

Kuvataidetunnilla on kivaa tehdä kavereiden kanssa töitä. (poika nro 22)

Kuvataidetta kohtaan tunnetaan selvästi myös paljon kiinnostusta. Ilmeisesti vallalla on suomalaistyyppistä ilmapiiriä, jossa omaa työtä väheksytään, mutta toisten tekemisiä saatetaan kehuakin. Joillekin arvosteleminen aiheuttaa närää ja ärsyntyymistä.

Luokkani on myös hyvin kiinnostunut kuvataiteesta. Kun kuvataidetunti alkaa on melko leppoista. Ilmapiiri luokassa on innostunut ja kiinnostunut. (poika nro 45)

Minä höpisen myös aika paljon tunneilla. Luokkamme kehuu aika paljon toisensa töitä, mutta yleensä "haukkuvat" omaa työtään. Luokkamme voisi tehdä erilaisissa paikoissa kuvataidetta, jotta mielikuvitus kulkisi enemmän. (tyttö nro 73)

Yritän olla ystävällinen kaikille mutta se ei aina onnistu koska ärsyynnyn helposti. Minua ärsyttää myös se, että jotkut arvostelevat muitten töitä vaikka toiset eivät halua. Muuten kuvis on kivaa. (poika nro 83)

Vaikka tunneilla on rento tunnelma, siellä tehdään silti myös paljon työtä.

Koulun kuvataidetunneilla teemme monenlaisia töitä ja se on hauskaa. Kuvataidetunnit ovat rentoja, mutta teemme paljon kuvataidetöitä. (tyttö nro 55)

Kuvistunnit ovat mielenkiintoisia. Kuvataide on hauskaa, sillä siellä voi ja saa käyttää mielikuvitusta. Kuvataidetunneilla on paljon tehtävää. (poika nro 40)

Kouluni kuvataidetunnit ovat mielestäni hyödyllisiä ja hauskoja. Kuvataidetunneilla on hauska tehdä töitä. (poika nro 44)

Minun mielestäni koulun kuviksen tunnit ovat mukavia. Pidän joistakin aiheista, mitä teemme. Ohjeet annetaan nopeasti, kaikkia en aina muista tai en kuule. Opettaja rentoutuu myös kuvistunneilla. Käytämme erilaisia välineitä. Teemme monenlaisia töitä. (tyttö nro 81)

Joidenkin vastaajien kohdalla suhtautuminen kuvataideopetukseen on melko paljolti riippuvaista aiheista ja tekemisen laadusta. Monien mielestä kuvataiteen tunteja on koulussa liian vähän.

Mielestäni kuvistunneilla on hauskaa, mutta jos tulee tehtäväksi joku vaikea, niin en tekisi sitä mielelläni mutta yritän. Tunnit ovat tosi ärsyttäviä. Kuvataidetunneilla rupeaa väsyttämään nopeasti, koska en oikein tykkää siitä. Tunnit ovat rauhallisia. (poika nro 79)

Kuvataidetunnit ovat mukavia. Niillä saa pitää hauskaa. Kavereiden kanssa on hauska tehdä töitä. Kuvataidetyöt ovat hauskoja. Kuvataidetunteja on meillä tosi vähän. (tyttö nro 128)

Pidän kovasti kuvistunneista. On hyviä ja huonoja puolia. Opettaja antaa mukavia tehtäviä, mutta niitä ei saa soveltaa. Yleensä kuvistyöt ovat minulle helpoja, mutta poikkeuksiakin on ollut. Teen tehtävät nopeasti, ainakin yleensä. (poika nro 112)

Opettajat saavat melko paljon myönteisiä kuvataideopetusta koskevia kommentteja oppilailtaan.

Koulun kuvataiteessa on ihan hyvä opettaja. (poika nro 88)

Opettajani keksii hyviä kuvataideoasioita, jotka minun mielestäni ovat mahtavia ja teen ohjeitten mukaan. Kuuntelen myös ohjeet kunnolla. (tyttö nro 108)

Minun mielestä kuvataidetunneilla on hyvä olla aina, oppii hauskoja ja ihania töitä. Koulun kuvataidetunnit ovat melkein aina hauskoja, koska meillä on paras ope. (poika nro 65)

POHDINTA

Narratiivien perusteella voidaan osoittaa oppilaiden yleisen kuvataiteellisen minäkuvan karkea suuntautuminen ja jakautuminen. Toiseksi suurin osajoukko (150/134) on neutraalin suhtautumisen omaavien oppilaiden joukko. Suurin osajoukko (54/136) sijoittuu positiivisen minäkuvan puolelle, mutta noin viidennes (28/134) oppilaista negatiivisen minäkuvan puolelle kuvataiteen suhteen. Tavoitteena kuvataideopetuksessa luonnollisesti pitäisi olla kaikkien kannustaminen kuvataideilmaisuun ja siitä nauttimiseen. Myös elämän kestävä harrastuminen kuuluu tavoitteisiin. Valitettavasti koulun erilaisista olosuhteista, luokkadynamiikasta ja monista muista seikoista johtuu, ettei toivottuun lopputilanteeseen aina päästä. Luonnollisesti myös koulun ulkopuoliset asiat vaikuttavat voimakkaasti kuvataide-minäkuvan muodostumiseen. Ilmeisesti metelöiminen on kuvataidetunneilla kovin yleistä, ja se tuntuu häiritsevän monia. Toisaalta tuntien tunnelmaa kuvailtaan rennoksi, ja usein kuvataidetunneilla sallitaan hillitty keskustelu kaverien kesken sekä musiikin kuuntelu. Toisinaan taas oppilaiden kuvaukset kertovat ikävällä tavalla huonosta luokkailmapiiiristä ja toisten töiden arvostelemisesta. Joillekin oppilaille kaikenlaiset ohjeet ja säännöt tuntuvat aiheuttavan harmia ja kiusaantumista. Myös ohjeistuksen kuunteleminen ja noudattaminen tuntuvat joistakin oppilaista liian vaikeilta.

Kuvataide-minäkuvan muodostumiseen tuntuu oppilailla olevan monenlaisia syitä. Jotkut syistä liittyvät luovuuteen, mielikuvitukseen, hahmottamiseen tai kuvataiteessa tarvittaviin taitoihin, kuten piirtämiseen, värioppiin, maalaamiseen ja hahmottamiseen. Oppilaat katsovat kaikkien edellä kuvattujen olevan tarpeen kuvataiteessa,

mutta usein he itse katsovat hallitsevansa ainoastaan jonkin osa-alueen, tai he katsovat juuri heiltä puuttuvan jonkin osa-alueen. Ilmeisesti ainakin joitakin näistä osaamis-alueista oppilaiden joukossa pidetään ikään kuin myötäsyntyisinä: toisilla niitä on ja toisilla niitä ei ole. Monikaan ei kerro harjoittelevansa taitojaan ja kehittyvänsä niissä työskentelemisen kautta, ja yllättävän harva mainitsee harrastavansa kuvataidetta kotona tai muuten koulun ulkopuolella. Kuvataide-minäkuva arvioidessaan oppilaat myös kiinnittävät huomiota työskentelynopeuteensa ja siihen, että hahmotteleminen vie aikaa tai suunnitteleminen on muuten ongelmallista. Oletettavasti opettajan työtavat ja muut tuntityöskentelyyn yhteydessä olevat seikat muokkaavat oppilaiden kuvataideminäkuva pidemmän ajan kuluessa, ja toisinaan pienetkin negatiiviset tapahtumat saattavat vaikuttaa sen saamaan suuntaan. Monet oppilaat mainitsivat oman opettajansa positiivisessa hengessä, joten ainakaan opettaja ei kertomuksien perusteella ole vahvasti vaikuttamassa oppilaiden kuvataide-minäkuva heikentävästi. Kokonaisuaineistoa syvemmin tutkimalla pääsemme paremmin käsiksi kuvataide-minäkuvan olemukseen ja siihen liittyviin seikkoihin tämän karkeassa jaossa pysyttelevän aloitusartikkelin jälkeen.

LÄHTEET

- Aarnos E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Artikkeliteoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 172–188.
- Anttila M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta, osa 1. Joensuu University Press: Joensuu.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huotelin H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.). Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 13–42.
- Hänninen V. 2000. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino: Juvenes Print.
- Kari, J. 1995. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Koskinen, I. Alasuutari P. & Peltonen T. 2005. Laadulliset menetelmät kauppatieteissä. Tampere: Vastapaino.
- Laitinen, S. 2003. Hyvää ja kaunista. Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena. Jyväskylä: Gummerus.
- Niiniskorpi, S. 2009. Käsityksiä kuvataiteesta – Kuvataideopettaja taiteen tekijänä ja kokijana. Jyväskylä: Gummerus. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 94.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park, CA: Sage.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki. Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2002. Opetushallitus. Helsinki. Valtion painatuskeskus.

- Syrjälä L. & Numminen M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu: Oulun yliopisto.
- Tulamo, K. 1993. Koululaisten musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. Sibelius-Akatemia. *Studia musica* 2.
- Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen. Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 66.
- Vanhatapio, T. 2010. Poikavoimaa kuvataideharrastukseen. Pohjoinen näkökulma poikien ja lasten vanhempien näkemyksiin kuvataideharrastuksesta ja kuvataideopetuksesta. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Hygienia-sarja. Lisäpainos 1996. Helsinki: Kirjayhtymä.

Ulla Rannanheimo, Ristiinan yhtenäiskoulu
Antti Juvonen, Itä-Suomen yliopisto

Projektiperustainen työpajatyöskentely: koodaaminen kotitalouden oppitunnilla

*Inka Valima, Janne Grönstrand, Eija Pesonen-Leinonen ja
Kati Mäkitalo-Siegl*

ABSTRAKTI

Tässä artikkelissa kuvataan toteutettu opetuskokeilu, jossa alakoulun viidesluokkalaisten koodasivat kierrätysaiheisia pelejä työpajatyöskentelynä. Tavoitteena oli selvittää, millaiseksi oppilaat kokivat koodaamisen ja työpajatyöskentelyn sekä arvioida työpajassa tuotettuja kestävään kehitykseen liittyviä pelejä. Tässä tapauksessa siis projektimuotoinen työskentely liittyi oman pelin rakentamiseen. Oppilaiden tuotosten, itsearviointien ja haastattelujen perusteella oppilaiden kokemukset ovat olleet pääasiassa myönteisiä ja parasta antia olivat nimenomaan koodaus ja työpajamuotoinen työskentely. Kierrätysteema ei niinkään ollut mielenkiintoinen vaan lähinnä asioiden kertausta oppilaille, mutta koodaus loi mielekkyyttä tämän asian käsittelyyn. Oppilaiden tuotokset olivat varsin monipuolisia, vaikka monille koodaus oli uutta. Oppilaat ilmaisivat käytettävän ajan olleen riittämätön pedagogisesti mielekkäämän pelin rakentamiseen. Näiden menetelmien avulla tietotekniikasta kiinnostuneita oppilaita voitaisiin innostaa kotitalouteen liittyvien sisältöalueiden, jopa syvälliseen oppimiseen ja kotitaloudesta kiinnostuneita tietotekniikan ja koodauksen pariin. Yhteenvetona voidaan todeta, että kotitalouden oppiaineeseen voidaan hyvin soveltaa koodausta ja työpajatyöskentelyä.

Asiasanat: kestävä kehitys, koodaus, kotitalous, perusopetus, projektiperustainen oppiminen, työpajatyöskentely

JOHDANTO

Tieto- ja viestintäteknologia on vahvasti läsnä jokaisen arjessa ja sen hyötykäyttöä olisi hyvä opetella jo koulumaailmassa, jotta sen käytöstä saadaan kaikki mahdollinen hyöty irti tietoyhteiskunnassa toimiessa. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) on nostettu vahvasti esille tieto- ja viestintäteknologian käyttötaidot osana

2000-luvun taitoja, joita ovat muun muassa ongelmanratkaisu- ja yhteistyötaidot sekä oppimisen strategiset taidot (Binkleyn ym. 2012; Soo & Chua 2014, 63). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) esitetään, että tieto- ja viestintäteknologiaa tulee hyödyntää kokonaisvaltaisesti koulutyöskentelyssä, laajemmissa projekteissa ja monipuolisesti eri oppiaineissa. Opetussuunnitelmassa on mukana myös ohjelmointi eli koodaus. Ohjelmointitaitoja rakennetaan ensimmäisiltä luokilta lähtien siten, että aloitetaan yksinkertaisesta ja graafisesta orientoinnista ja päädytään algoritmisiin ajattelutapoihin, hyviin ohjelmointikäytänteisiin ja itse tehtyihin ohjelmiin (POPS 2014). Koodaus mainitaan erityisesti matematiikan yhteydessä, mutta ohjelmoinnin soveltamista voidaan harjoittaa eri oppiaineissa, kuten esimerkiksi kotitaloudessa.

Kotitalousopetuksen tarkoituksena on kehittää oppilaiden tiedonhankinta-, arjenhallinta- ja yhteistyötaitoja sekä näiden taitojen soveltamista arkeen. Opetussuunnitelman mukaisesti kotitalousopetuksen tulee pohjautua käytäntöön, ryhmässä toimimiseen sekä toisten huomioimiseen. Lisäksi kotitalousopetuksella tulee olla yhteys muuttuvaan yhteiskuntaan ja toisiin oppiaineisiin. (POPS 2014, 437–438.) Kotitalous on oppiaine, jonka sisältö on hyvin käytännönläheinen, ja sen tulisi antaa tarvittavat valmiudet oppilaille selviytyä omassa arjessaan (Hölttä 2014, 76). Siinä mielessä tieto- ja viestintäteknologian käytön voidaan nähdä tukevan oppiaineen sisällönopetusta ja tavoitteita (ks. POPS 2014; Rauma 2005). Tieto- ja viestintäteknologian ja kestävä kehityksen yhdistäminen kotitalousopetukseen luo mahdollisuuksia moninaiselle yhteistyölle. Usein kotitalousopetuksen, biologiaan ja maantietoon sisältyvä kestävä kehitys sisältää myös moraalista ja eettistä pohdintaa maailman tulevaisuudesta. Tieto- ja viestintäteknologiaa ja erityisesti koodausta hyödyntämällä voidaan kestävä kehityksen aihealue tehdä oppilaille helpommin lähestyttäväksi, ja eettistä pohdintaa voidaan näin tukea konkreettisella tekemisellä, kuten pelien tekemisellä.

Pelien hyödyntäminen perusopetuksessa on vielä varsin vaihtelevaa ja usein on lähdetty siitä, että hyödynnetään valmiiksi suunniteltuja pelejä, joita oppilaat sitten pelaavat (ks. Koskinen, Kangas & Krokfors 2014). Pelien käytöllä ikään kuin kontrolloidusti testataan, mitä oppilaat ovat oppineet, tai sitten peli toimii vain ajankulun välineenä (Nousiainen 2013). Pelien käyttäminen osaamisen testaamiseen on varsin perinteinen tapa tarkastella oppilaiden kognitiivista oppimista, jossa oppilaat ikään kuin osoittavat, mitä he asiasta muistavat. Näyttää myös siltä, että opetuspelejä käytetään enemmänkin viihteenä, välipalana ja palkintona koulutyössä kuin itse sisällön rakentamiseen ja tuottamiseen eli oppimisen aktivoimiseen. Konstruktivististen oppimisenäkemyksien mukaan oppijan oma aktiivinen rooli sisällön tuottamisessa on oppimisen kannalta mielekkäämpää ja tuloksellisempaa kuin toiminen ennalta pureksitun tiedon vastaanottajana ja tiedon ulkoistajana (Scardamalia & Bereiter 2006; Tynjälä 1999). Aktiivisena tiedon tuottajana oppija etsii, käsittelee, suodattaa, pohdiskelee ja arvioi hakemaansa informaatiota ihan eri tavalla kuin oppija, joka vain ottaa vastaan valmiiksi pureskellun informaation, useimmiten yrittäen muistaa sanasta sanaan sellaisena kuin se hänelle toimitetaan. Tiedon aktiivisena tuottajana oppilas joutuu itse hakemaan tietoa, rakentamaan syy-seuraus-suhteita ja arvioimaan tiedon oikeellisuutta ja tarkoituksenmukaisuutta.

Mielekkään pelin tekeminen edellyttää, että oppilaat käsittelevät tietoa aktiivisesti ja tuovat siihen uusia ulottuvuuksia sekä myös soveltavat tietoa niin, että pystyvät

rakentamaan tietoa pelin muotoon. Oppilaiden tulee myös ymmärtää pelinrakentamisen vaiheet ja siihen liittyvät elementit, jotka edistävät pelillisyyttä. (ks. Kultima 2014.) Pelien koodaukseen on kehitetty sovelluksia, jotka rakentuvat tietyn kaavan mukaisesti. Tällöin valinnan mahdollisuudet ovat rajalliset, ellei oppilas itse lähde rakentamaan peliä alusta alkaen. Tämä tosin vaatii monimuotoisemman koodauksen hallintaa, luovuutta ja soveltamistaitoa. Nuorempien oppilaiden ja koodauksen saloihin johdattaminen tapahtuu helpoiten ottamalla käyttöön sovellus, jossa on tarjolla valmiita elementtejä, joista peli muodostuu. Oppilaiden tehtävä on sitten muodostaa saatavilla olevista elementeistä peli, jolloin oppilaiden huomio kohdistuu ennen kaikkea sisällön muokkaamiseen ja luomiseen pelilliseen muotoon.

Tässä esitetyssä opetuskokeilussa pelien suunnittelu ja siinä käytettävän tieto- ja viestintäteknologian nähdään soveltuvan erityisesti projektimuotoiseen ja eri oppiaineita integroivaan työtapaan. Projektimuotoinen työskentelytapa on yksi tutkivan oppimisen lähestymistavoista, jossa voidaan luontevasti yhdistää eri oppiaineiden sisältöjä ja tieto- ja viestintäteknologiaa ja jossa tuloksena on laajempia kokonaisuuksia. Projektimuotoinen työskentely voi vaihdella kestoltaan, muutamasta tunnista kokonaiseen lukukauteen, mutta olipa toiminnan kesto mikä tahansa, ryhmällä on tavoitteena luoda konkreettinen tuotos, tässä tapauksessa peli. Projektien oletetaan olevan toteuttamiskelpoisia ja tarkoituksenmukaisia oppilaille (Helle, Tynjälä & Olkinuora 2006; Thomas 2000). Projektimuotoisen työskentelytavan oletetaan refleктоivan oppijan tiedonhaun osaamista, sisältötietoutta sekä omaa tietoisuutta omaksutusta tiedosta (Grant & Branch 2005). Oppilaat sitoutuvat erilaisiin toimintoihin projektityöskentelyn aikana, kuten ongelmanratkaisuun, suunnitteluun, päätöksen tekemiseen, väittelyyn, selittämiseen, tutkimiseen ja mallintamiseen (Krajcik, McNeill & Reiser 2007; Thomas 2000). Tässä mielessä projektimuotoinen työskentely tarjoaa oppilaille mahdollisuuden opetella monenlaisia taitoja, joita tarvitaan nyky-yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä toimimiseen, ja siinä mielessä tämän tyyppinen työskentelytapa sopii myös kotitalouteen.

Tässä artikkelissa kuvataan opetuskokeilu, jossa alakoulun viidesluokkalaiset koodasivat kestävään kehitykseen liittyviä pelejä työpajatyöskentelynä. Tavoitteena oli selvittää, millaiseksi oppilaat kokivat koodaamisen ja projektimuotoisen työpajatyöskentelyn ja millaisia olivat oppilaiden työpajassa tuotettujen kestävään kehitykseen liittyvät pelit ja niiden ominaisuudet.

TOTEUTUS JA KÄYTETYT MENETELMÄT

Opetuskokeilu toteutettiin itäsuomalaisessa peruskoulussa. Oppilasryhmä koostui 20 viidesluokkalaisesta työstä ja pojasta, jotka olivat 11–12-vuotiaita (9 tyttöä ja 11 poikaa). Valinta kohdistui viidesluokkalaisiin, koska heillä on jo englannin kielen osaamista ja he näin ollen pystyvät toimimaan englanninkielisessä sovellusympäristössä. Lisäksi tämä opetuskokeilu voitiin tehdä luokan tuntisuunnitelman puitteissa.

Opetuskokeilun pedagogisena mallina käytettiin pragmatistiselle oppimiskäsitykselle pohjautuvaa projektimuotoista työpajatyöskentelyä, jossa keskeistä ovat tekemällä oppiminen (Deweyn pragmatismi) ja yhteistoiminnallisuus (sosiokonstruktivismi)

ja projektiperustainen oppiminen. Työpajoissa oppilaat jaettiin kolmen neljän hengen pienryhmiin, joiden tehtäväksi annettiin koodata peli kotitalousjätteen lajittelusta. Rooleja vaihdeltiin ryhmän sisällä tasapuolisen työskentelyn takaamiseksi. Itse aihe oli oppilaille entuudestaan tuttu, ja uudeksi opittavaksi asiaksi jäi koodaaminen ja pelin toteutus ryhmässä. Oppilaiden työpajatyöskentelyä, vuorovaikutusta, tehtävien jakoa ja yhteistyötä havainnoitiin työpajatyöskentelyn aikana.

Opetuskokeilun laajuus oli 10 oppituntia. Oppituntien yksityiskohtaiset sisällöt on esitetty taulukossa 1. Opetus aloitettiin koodauksen perusideasta opettamalla oppilaille algoritmisen ajattelun perusasioita erilaisin leikein, joita olivat leikit "Käsky hatusta", "Käyttäjä käskee" ja "Käske kaveria". Näistä "Käsky hatusta" -leikki sisältää myös varsinaisessa koodauksessa käytettävät jos- ja kun-lauseet, joten leikillisyyteen kautta voidaan edetä helposti nuorempien lasten kanssa koodauksen saloihin. Seuraavaksi oppilaiden kanssa kerrattiin kotitalousjätteiden lajittelua, tutustuttiin työväliseen käytettävään ohjelmaan sekä etsittiin virikkeitä pelin toteuttamiseen muista, Internetissä tarjolla olevista peleistä. Kolmen viimeisen oppitunnin aikana oppilaat koodasivat pienryhmissä englanninkielisellä MIT App Inventor 2 -ohjelmalla (kehittänyt MIT Media Lab) pelin kotitalousjätteen lajittelun oppimiseen aiemmin laatimansa suunnitelman pohjalta. Lopuksi oppilaat saivat kokeilla peliensä toimivuutta tablettitietokoneilla ja peleistä jaettiin palautetta oppilaiden ja ohjaajien kesken.

Työpajan päätyttyä oppilaat haastateltiin pienryhmittäin ja selvitettiin heidän kokemuksensa työpajatyöskentelystä, koodauksesta yleensä, jätteiden lajittelu -pelin koodaamisesta sekä heidän ideansa työpajatyöskentelyn kehittämisestä. Työpajan tuloksena syntynyt peli kotitalouden jätteiden lajittelun oppimista varten arvioitiin Kämäräisen (2004) kehittämän arviointitaulukon mukaan. Ryhmähaastattelussa käsiteltiin oppilaiden kokemuksia koodauksesta, laitteiden ja eri ohjelmien käytöstä sekä työtavoista.

Taulukko 1. Työpajan sisältö oppitunneittain ja tuntien kesto

Opetustunti	Sisältö	Kesto
1-2	Orientointi. Tutustuminen algoritmiseen ajatteluun pihaleikein	2*45 min
3-4	Kertausta kotitalousjätteen lajittelusta ja aihepiirin peleihin tutustuminen.	2*45 min
5	Koodauksen opettelua atk-luokassa	45 min
6	Viriketunti ja alustavan pelisuunnitelman laatiminen. Oppilaat tutustuivat Android-käyttöjärjestelmään ja itsenäisesti selailivat pelejä Google Play -kaupassa.	45 min
7	MIT App Inventor 2 -ohjelmaan tutustuminen atk-luokassa. Käyttöliittymän perusteet opettajajohtoisesti ja parityöskentelynä	45 min
8-10	Oppilaat laativat itsenäisesti pienryhmissä oman sovelluksen (pelin) kotitalousjätteen lajittelusta. Opettaja ohjasi ja neuvoi tarvittaessa.	3*45 min

OPETUSKOKEILUSTA KERÄTTYJÄ KOKEMUKSIA

Oppilaiden kokemukset työpajatoiminnasta ja koodauksesta

Oppilailla oli aiempaa kokemusta tieto- ja viestintäteknisten laitteiden käytöstä, sillä kaikki oppilaat ovat viettäneet aikaa tieto- ja viestintäteknikan parissa vähintään tunnin päivässä. Oppilaista puolet vietti aikaansa laitteiden parissa vähintään kolme tuntia päivittäin. Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroa laitteiden käytön määrässä eikä pelien pelaamisessa. Kaikki olivat käyttäneet oppitunneilla opetuspelejä, joita monet oppilaat (6–8) kuvasivat tylsiksi, sillä niistä puuttui vapaus ja hauskuus ja ne olivat totisia. Ainoastaan yksi oppilas ilmoitti koodanneensa aiemmin, joten koodaus oli oppilaille varsin uusi asia.

Pienryhmät oppivat koodaamaan ja oppimistuloksena syntyi kuusi toimivaa kotitalouden jätteiden lajitteluun liittyvää peliä, mikä osoitti, että toteutettu työpajatyöskentely näyttäisi soveltuvan pedagogiseksi malliksi. Lisäksi oppilaat suhtautuivat tehtävään vakavasti, sillä tavoitteekseen he olivat asettaneet saada peli valmiiksi annetussa ajassa, mikä on projektiluonteisen työskentelytavan mitattava tuotos. Tämän suoritusorientaatioon pohjautuvan lähestymistavan myös oppilaat itse panivat merkille todetessaan, että peliä olisi voinut kehittää laadullisesti korkeatasoisemmaksi, jos olisi ollut riittävästi aikaa.

Osoittautui, että työpaja oli työskentelymuotona ollut oppilaille positiivinen kokemus, sillä toimintatapaa kuvattiin mielenkiintoiseksi, kiinnostavaksi, erilaiseksi, uudenaikaiseksi ja vaihtelua tuovaksi. Yksi oppilas kuvaili työpajaa ja koodausta sanalla ”maaginen”. Esimerkeissä käytetään kuviteltuja nimiä, ja R-kirjain tarkoittaa ryhmää.

[Työpaja] oli mielenkiintoinen tapa oppia... koska oli hausempaa ku perus tunnit. (Minna, R3)

Se oli erilaista kuin ennen. (Anna, R4)

Koska mua ainaki kiinnostaa tällänen tietotekniikka ja koodaus. (Petri, R2)

Puolet oppilaista piti koodaustyöpajoista ja totesi niiden olevan kivoja ja hauskoja. Tämä voi johtua siitä, että oppilaat itse saivat tehdä asioita ja työstää aktiivisesti sisältöä peleihin. Peli on jotain konkreettista ja näkyvää oppilaille. Lisäksi kiinnostusta pelin luomiseen saattaa innostaa se, että pelistä saa palautetta vertaisryhmältä ja ohjaajilta ja sitä pääsee testaamaan luokkakaverien kanssa.

Pitää keksii se ite [idea peliin], ja sit ku lähtee tekee [koodaamaan], ni se on kivaa. (Juha, R3)

Mie ainaki tykkäsin [koodaamisesta]. (Minna, R4)

Niin mieki. (Mikael, R4)

Ryhmätyöskentelyä oppilaat pitivät hyödyllisenä, koska siinä sai tukea toisilta. Kolme oppilasta uskoi, etteivät olisi yksin saaneet peliä valmiiksi. Näyttäisi siltä, että uuden

asian opettelussa ja soveltamisessa vertaistuella on merkitystä oppimiselle – se voi myös tehdä oppimisesta mielekkäämpää. Ryhmätyöskentely näyttäisi myös vähentävän epäonnistumisen pelkoa, sillä tämän jälkeen suurin osa oppilaista on kiinnostunut koodaamaan jatkossakin oppitunneilla. Koodauksen opettelu ryhmässä koettiin hyödylliseksi, sillä tieto- ja viestintätekniikan käyttötaidot lisääntyvät samalla kun opitaan uusia asiasisältöjä. Tosin niin pitkälle ei päästy, että oppilaat olisivat innostuneet tekemään pelejä omalla vapaa-ajallaan.

Oppilaat uskoivat koodaustaidoista olevan hyötyä niin koulussa kuin sen ulkopuolella, vaikka oppilaat eivät olleet innostuneita koodaamisesta vapaa-ajallaan. Kaksi oppilasta mainitsi vertaisopetuksen mahdollisuuden koodauksen saralla. Heidän mukaansa oppilaan opittua koodaamaan hän voi opettaa taitonsa myös muille. Useimmat uskoivat oppineensa koodauksen perusasiat ja pystyvänsä koodaamaan pelin toisesta aiheesta.

Koodaamisesta on hyötyä ihmiselle, siitä ohjelmasta tai pelistä. (Jari, R5)

Vois tehdä semmosia semmosia pelejä jotka muistuttaa jostain tietystä asiasta.. jos on joku muistijuttu ja ei sitä sitte muista mutta sitte ku aukasee sen pelin niin se vaikka ilmottaa sen. (Jari, R5)

Voi tehdä omii pelejä tai sit opettaa jolleki sitä. (Elsa, R6)

Ite oppii ja sit voi niinku muilleki kertoo mitä siitä tietää. (Satu, R6)

Osa tehdä sovelluksen ja osaa käyttää tietotekniikkaa paremmin. (Dan, R2)

Kaikissa ryhmissä oppilaat mainitsivat oppineensa eniten tieto- ja viestintäteknologiasta ja koodauksesta. Oppilaista muutamat ilmoittivat nyt ymmärtävänsä enemmän tieto- ja viestintäteknologiasta sekä sovellusten tekoprosessista. He myös kertoivat tarkastelevansa pelejä hieman eri tavalla ja pohtivansa samalla pelien teon haastavuutta.

Mulle tuli semmonen tunne, että nyt mä oon perillä tietotekniikasta. (Dan, R2)

Mä en tienny siitä koko koodauksesta melkein mitään, paitsi x y ja z, ne mä tiesin, ja sit silleensä. (Petri, R2)

Jos se peli näyttää haastavalta, niin sit jos miettii vielä miten paljon sen eteen joutuu tekee koodaamisen ja tämmösen peliohjelmoinnin kautta töitä niin... niin sitte siinä koodaamisesta, siitä tulee mieleen kaikkee tällästä. (Harri, R5)

No aina ku mä just pelaan jotain peliä ja sit jos vaikka tulee mieleen koodaaminen, niin mie ajattelen miten hankalaa jotain kamalan vaikeeta peliä on tehdä, sillä tavalla. (Saara, R6)

Innokkaimmat koodaajat vaikuttivat olevan poikia. Kestävä kehitys ei niinkään innostanut aiheena, ei poikia eikä tyttöjä. Poikia innosti tieto- ja viestintäteknologia, koodaus ja pelit. Osa oppilaista suhtautui epävarmasti koodaukseen, sillä päiväkirjaan kirjoitetut kommentit erosivat haastatteluissa annetuista mielipiteistä. Kahden oppilaan mielestä koodaus oli hankalaa ja monimutkaista, mihin voi vaikuttaa se, että koodausohjelma on englanninkielinen eikä kovin yksinkertainen. Toinen asia, joka voi vaikuttaa asiaan, on koodauksen ajattelutavan ymmärtäminen. Tämän sisäistäminen vaatii enemmän aikaa ja harjoittelua. Tämä näytti olevan haasteellista erityisesti kahdelle oppilaalle, mutta voi olla, että heidän kiinnostuksensa tieto- ja viestintäteknologiaan ylipäättään voi olla varsin vähäistä, eikä tämä lyhykestoinen työpajatoiminta edistänyt heidän kiinnostustaan. On mahdollista, että jos mukaan olisi saatu jokin taiteeseen liittyvä tai heitä muutoin erityisesti kiinnostava aihe, he olisivat saattaneet kiinnostua myös tieto- ja viestintäteknologiasta ja koodauksesta.

Kierrätyksestä opittuja asioita tuotiin ilmi vähemmän kuin tietotekniikasta opittuja asioita. Kierrätys oli oppilaille kertausta, kun taas koodaus oli kokonaan uusi asia. Muutamat oppilaat kertoivat kuitenkin oppineensa jotakin uutta myös kierrätyksestä, enimmäkseen jätteiden lajittelusta. Näytti siltä, ettei pelin suunnittelu ja tekeminen juuri lisännyt oppilaiden tietoutta kierrätyksestä, vaan kierrätykseen liittyvät asiat oli opittu jo aiemmin perinteisemmällä opetusmenetelmällä. Toisella oppitunnilla oli nimittäin ohjaajien johdolla merkitty taululle kierrätyspisteitä, joiden alle luokiteltiin niihin kuuluvia jätteitä. Ne oppilaat, jotka kokivat oppineensa kierrätyksestä jotain uutta työpajan aikana, kokivat juuri tämän tilanteen opettavaisimpana kierrätyksen kannalta.

Eiköhän ne [kierrätysasiat] ollu jo valmiiks päässä. (Kalle, R1)

Siinä alussa [opin] että koirankakat ei kuulu biojätteisiin. (Esko, R3)

...että ne [hehku]lamput ei mee lasinkeräykseen. (Harri, R5)

Ekalla tunnilla opin ehkä eniten, ku mä en tienny vielä niistä lajitteluista. (Dan, R2)

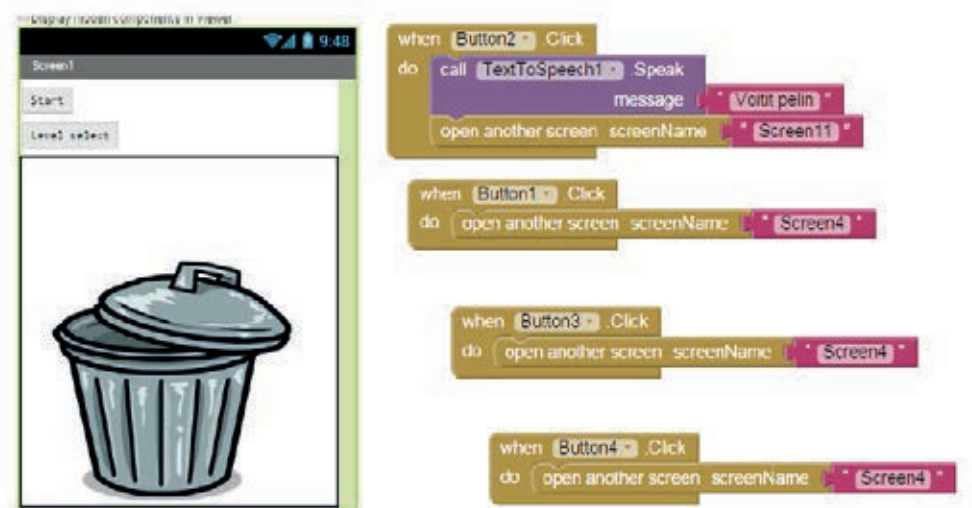
Oppilaiden mielestä kolme oppituntia riitti pelin tekemiseen, vaikka osa ryhmistä olisi halunnut parannella peliä monipuolisemmaksi tai kehittää jotain uutta. Myös pelin monipuolistaminen olisi lisännyt opettavuutta. Käytettyä MIT App Inventor 2 -ohjelma ei ollut kaikkien mielestä ympäristöltään vapaa, ”oikea pelin tekemis sovellus”. Joillekin englanninkielinen ohjelma tuotti vaikeuksia, mikä lisäsi opettajan ohjauksen tarvetta. Jotkut oppilaat käyttivät pelin suunnittelussa apuna vihkoa, ideoiden merkitsemiseksi muistiin. Oppilailla oli siis erilaisia lähestymistapoja suunnittellessaan peliä. Nämä erilaiset tavat johtivat kuitenkin siihen, että kaikki ryhmät saivat tuotoksensa valmiiksi. Näitä oppilasryhmien tuotoksia tarkastelemme lähemmin seuraavassa luvussa.

OPPILAIEN TUOTOKSET ELI PELIT

Oppilaiden oman arvion mukaan valmis peli sopii vertaisopetusmateriaaliksi tapakasvatukseen ja lajittelun opetteluun. Oppilasryhmien tuottamat kuusi peliä arvioitiin Kämäräisen (2004) listaaman käytettävyyttä koskevan luettelon mukaan. Tästä luettelosta valittiin ne ”hyvän pelin” ominaisuudet, joihin tässä opetuskokeilussa oppilailla oli mahdollista päästä, kun otetaan huomioon oppilaiden ikä, työskentelyyn varattu aika ja annettu ohjeistus. Pelien arvioinnissa kiinnitettiin huomiota seuraaviin kriteereihin: millaista on pelin antama palaute pelaajalle, ovatko peliohjeet ymmärrettäviä, kuinka haastava peli on tasoltaan, säilyttääkö se pelaajan mielenkiinnon sekä onko peli pelinomainen, helppokäyttöinen ja visuaaliselta asultaan miellyttävä. Kämäräinen (2004) määrittelee palautteen antamisen asiansyhteyteen sopivaksi silloin, kun peli tai ohjelma antaa palautetta esimerkiksi pelaajan onnistumisesta. Hän nostaa esille sen, että haastavuuden tulee olla tarkoituksenmukaista ja sopia yhteen oppilaan kykyjen kanssa. Pelinomaisuuteen puolestaan kuuluu hyvä juoni ja käsikirjoitus, jotka pitävät yllä pelaajan mielenkiintoa. Kämäräisen mukaan helppokäyttöisyys on olennaista pelin pelattavuuden kannalta. Jos peli on tarpeeksi helppokäyttöinen, oppilas voi keskittyä käytettävyyden pohtimisen sijaan itse peliin. Kämäräinen toteaa miellyttävän visuaalisen ulkoasun tarkoittavan esimerkiksi sitä, että ruudulla ei ole liikaa elementtejä tai häiriötekijöitä, jotka vievät pelaajan huomiota toisarvoisiin asioihin. (Kämäräinen 2004, 53–56.) Tässä opetuskokeilussa pelin koodaaminen ja siihen liittyvät oppilaiden kokemukset ja oppiminen olivat ensisijaisena tavoitteena. Oppilaiden suunnittelemien pelien didaktisuus eli opetettavan asiansisällön oppiminen ei ollut päämääränä, vaikka oppilaat arvioivat itse myös sitä ryhmissään.

Ryhmän 1 pelissä käyttäjä etenee vastatessaan ruudulla esitettyihin kysymyksiin, joissa vastauksina jätteille etsitään oikea lajittelupiste – eli pelaaja valitsee näytöltä oikeaa keräyspistettä vastaavan painikkeen (kuvio 1). Pelissä ei ole asiavirheitä. Se on ikäluokalle riittävän haastava ja sopii erityisesti opitun kertaamiseen tai tätä nuoremille uuden asian opiskeluun. Pelattavuus on hyvä, joskin hidas. Pelin voi voittaa tai hävitä, mistä tulee humoristinen ilmoitus ja voitosta vielä ääninauhoite, jossa sanotaan, että ”voitit pelin”. Pelaaja voi yrittää vastaamista uudelleen. Pelissä on kaksi tasoa – helppo ja vaikea. Tasojen kehittäminen toimiviksi jäi keskeneräiseksi.

Kämäräisen (2004) kriteerien perusteella tutkijat määrittelivät ryhmän luoman pelin helpoksi, sillä pelaajan ei tarvitse tehdä muuta kuin vastata kysymykseen. Ulkoasultaan peli on pelkistetty ja kuvat selkeitä. Tosin miellyttävyyttä olisi voinut lisätä väreillä tai painikkeiden muokkaamisella. Pelaajan mielenkiinnon uskotaan pysyvän, koska pelin kulku on selkeä: siinä on aloitus, keskikohta ja loppu. Asiansisältöä – jätteiden lajittelua koskevaa tietoa – pelissä on riittävästi ja enemmän kuin muissa peleissä.



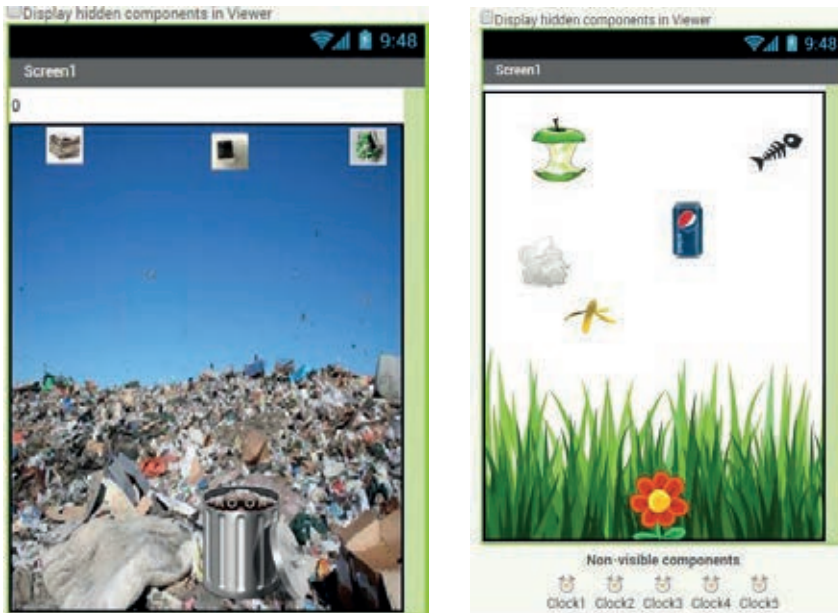
Kuvio 1. Sovellus- ja koodausnäkyä ryhmän 1 pelistä

Ryhmän 2 pelissä pelaaja liikuttaa pelihahmoa viemällä hahmon ensin roskan luo – jolloin roska häviää näytöltä – ja sitten viemällä hahmon ruudulla olevan jäteasti-ankuvan päälle (kuvio 2). Pelissä valitaan ainoastaan biojäteastiaan sopivia jätteitä. Kun kaikki biojätteet on kerätty, peli on voitettu ja voitosta ilmoitetaan ilotulituksen kera. Peli ei ole haastava, mutta ei myöskään helppokäyttöinen, sillä peliohjeet puuttuvat ja siksi pelaajan on itse pääteltävä pelin logiikka. Jätteiden lajittelun oppimisen näkökulmasta peli jää sisällöltään vajaaksi.



Kuvio 2. Sovellus- ja koodausnäkyä ryhmän 2 pelistä

Ryhmät 3 ja 4 tekivät toimintaperiaatteiltaan samanlaiset pelit, ja ne esitellään tässä yhteisesti. Kolmosryhmän pelin tarkoituksena on saada ruudun yläreunasta putoavat roskat osumaan sormella liikuteltavaan roskakoriin (kuvio 3, vasen kuva). Jos roska osuu koriin, käyttäjä saa pisteen. Pistelaskuri näkyy ruudun yläreunassa kohdassa 0. Ryhmä 4 teki pelin, jossa ruudun alareunassa oleva kukka ei saa osua ruudun yläreunasta putoaviin roskiin (kuvio 3, oikea kuva). Käyttäjä liikuttaa kukkaa kosketusnäytöllä ja pyrkii väistelemään roskia. Kuten kuvion 3 oikean kuvan alareunasta näkyy, ryhmän 4 näkymässä esillä on myös molemmissa peleissä käytetty ajastintoiminta. Ajastimella roskat saadaan putoamaan eri aikoihin.



Kuvio 3. Vasemmalla ryhmän 3 sovellusnäkyminen ja oikealla ryhmän 4 sovellusnäkyminen

Kummankaan ryhmän peli ei anna käyttäjälle suoraa palautetta, mikä johtuu osittain pelien keskeneräisyydestä. Oppilaat itse kertoivat, että pelille olisi voinut tehdä lisää ominaisuuksia, kuten käyttäjälle annettavan palautteen pelin voittamisesta tai häviämisestä. Ryhmän 3 pelissä voi kuitenkin kerryttää pisteitä roskan osuessa roskakoriin, minkä tarkoituksena on kannustaa pelaajaa. Pelit eivät ole haasteellisia ja ne ovat melko helppokäyttöisiä. Ryhmän 3 peli on erityisen helppokäyttöinen, sillä pelaaja saattaa ymmärtää pelin tarkoituksen heti sovellusnäkyminen nähdessään. Kuten kuvio 3 vasemmasta kuvasta voi huomata, taustalla oleva kaatopaikka antaa vihjeen siitä, että putoavat roskat ovat kerättäviä. Ryhmän 4 peli on tarkoitukseltaan haasteellisempi. Ilman suoraa ohjeistusta pelaajan on vaikeampi ymmärtää, pitääkö kukkan osua roskeisiin vai väistää niitä. Ryhmän 4 oppilaat pohtivat peliin uutta ominaisuutta, jossa kukkan osuessa roskeisiin kukka olisi kuihtunut. Tämä ominaisuus tekisi pelistä helpommin ymmärrettävän.

Sekä ryhmän 3 että ryhmän 4 pelit ovat visuaalisesti miellyttäviä. Ryhmällä 3 on kuitenkin parannettavaa roskakorin hahmottamisessa, sillä kyseinen elementti ei erotu kaatopaikkaa kuvaavasta taustasta. Putoavien roskien kuvien valkoinen tausta aiheuttaa vaikutelman keskeneräisyydestä, ja pienet kuvat ovat vaikeasti hahmotettavissa. Ryhmän 3 pelin kaatopaikkaa kuvaava tausta on kuitenkin tarkoituksenmukainen ja teemaan sopiva. Ryhmän 4 pelissä miellyttävää on kuvien selkeys ja värin käyttö. Valkoista taustaa vasten myöskään kuvien valkoiset osat eivät erotu, paitsi roskien osuessa vihreälle alueelle. Jätteiden kuvat ovat selkeitä ja edustavat hyvin erilaisia kotitalouden jätteitä. Ryhmän 4 pelissä kukan, taustan ja roskien visuaaliset tyylit ovat yhteydessä toisiinsa, mikä lisää miellyttävyyttä.

Molempien ryhmien pelien sisältämä informaatio on tapakasvatusta. Pelien opetus on, että roskat kuuluvat kierrätykseen tai roskakoriin, eivät luontoon. Ryhmän 3 pelin informaatio on tosin yksinkertaistettu, sillä kaikki ruudun yläreunassa näkyvät jätteet menevät pelissä samaan roskakoriin, vaikka jätteet voisi lajitella myös kierrätyspisteisiin. Ruudulla näkyviä jätteitä ovat lehtipino, rikkiäinen puhelin ja muovipussi. Oppilaat toivat tämän informaation yksioikoisuuden myös itse esille työpajan yhteydessä. Ryhmän 4 pelissä ei ole juurikaan opetuksellisia elementtejä. Peli jäi ryhmältä hieman kesken, sillä putoavat roskat eivät katoa ruudulta tai aiheuta kukalle esimerkiksi oppilaiden mainitsemää kuihtumista. Ryhmän 4 jäsenet toivat esille sen, että nykyisessä muodossaan peli jopa kannustaa roskaamaan, sillä roskaamisesta ei tule pelissä negatiivista palautetta.



Kuvio 4. Ryhmän 5 sovellusnäkyvä.

Ryhmä 5 toteutti pelin, jossa punainen pallo eli roska pyritään saamaan roskakoriin käyttäen apuna liikuteltavaa palkkia (kuvio 4). Roska kimpoaa seinistä ja liikkuu osumien voimasta näytössä itsekseen. Käyttäjä liikuttaa kosketusnäytöllä palkkia ja ohjailee sen avulla roskaa. Roskan osuessa roskakoriin pelissä saa pisteitä, jotka näkyvät ruudun yläreunassa vihreällä pohjalla, kuten kuviosta 4 voi huomata.

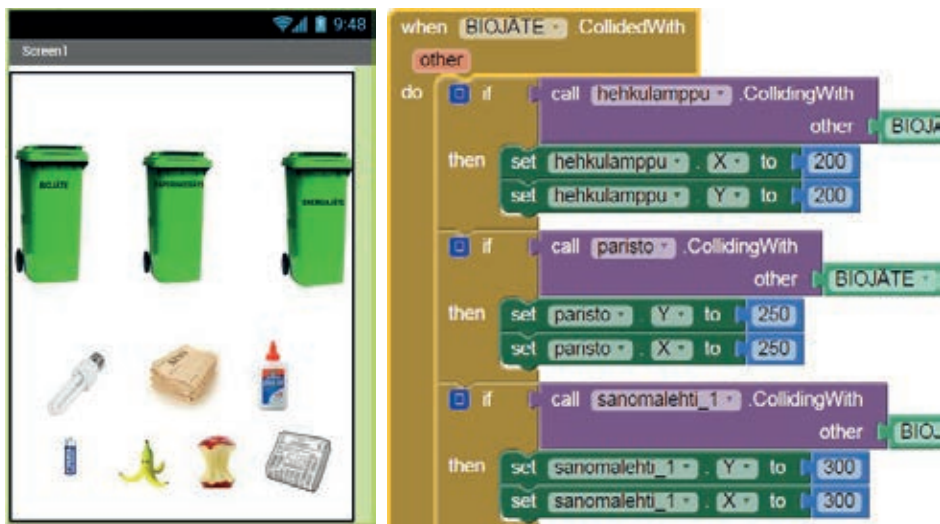
Ryhmän 5 peli ei anna pelaajalle suoraa palautetta, mutta pisteiden lasku kannustaa pelaajaa pelin toimintaan. Pelissä ei ole suoraa toimintaohjetta, jolloin on mahdollista, että pelaaja ei ymmärrä pelin kulkua. Pelissä on tosin samankaltaisuuksia moniin muihin teknologiapohjaisiin peleihin, joissa pelin elementteinä ovat palkki ja pallo (esimerkiksi Atari-yrityksen Pong vuodelta 1972). Toiminnoltaan peli on hyvin helppokäyttöinen, eikä siinä ole mahdollista tehdä virhettä. Pallo reagoi hyvin palkkiin ja roskakoriin, mikä lisää pelinomaisuutta ja miellyttävyyttä. Kun pallo reagoi myös ruudun seinämiin, syntyy välillä tilanne, jossa pallo osuu roskakoriin itsekseen ja pisteitä kertyy ilman pelaajan panosta. Tämä ei haittaa pelattavuutta, mutta tekee pelistä toisinaan liian helpon.

Peli on jatkuva, eikä siinä ole sellaisenaan mahdollisuutta hävitä tai voittaa. Pelin jatkuvuus ylläpitää mielenkiintoa ja lisää pelinomaisuutta, sillä pelaaja voi käyttää sovellusta niin pitkään kuin haluaa. Pallon roskakoriin saaminen on hauskaa ajanvietettä. Pelin visuaalinen ulkoasu on hyvin pelkistetty, kuten kuviosta 4 voi huomata. Ryhmälle tuli teknisiä ongelmia taustakuvaa liitettäessä, ja MIT App Inventor poisti tallentamattomat muutokset, mikä osaltaan aiheutti pelin pelkistetyn ilmeen. Kehittämistä pelin visuaalisuuden osalta olisi taustan lisäksi pallon ulkoasussa.

Ryhmän 5 peli oli oppilaiden toteuttamista peleistä pelattavin, mutta sisältää vain vähän informaatiota kierrätyksestä. Oppilaiden ajatus pelin opetuksellisesta sisällöstä oli tapakasvatukseen perustuva, sillä he perustelivat opetuksellista puolta kierätyskäyttötymisen kannustamisella. Oppilaat pohtivat työpajan aikana myös kehitysmahdollisuutta, jossa ruudulla liikkuu useampi eri roska, jotka pitää saada eri roskakoreihin tai lajittelupisteisiin. Tällainen peli sisältäisi tapakasvatuksen lisäksi informaatiota kierrätyksestä.

Ryhmä 6 valmisti pelin, jonka tarkoituksena on raahata lajiteltava jäte sormella oikeaan keräyspisteeseen (kuvio 5). Pelissä on myös jätteitä, jotka eivät kuulu mihinkään pelissä olevista keräyspistevaihtoehdoista. Keräyspisteet ovat biojäte, paperinkeräys ja energiajäte. Lajiteltavat jätteet ovat energiansäästölamppu, kaksi erilaista sanomalehtinippua, liimapurkki, patteri, banaaninkuori ja omenan ranka.

Pelaaja saa pelin avulla hieman palautetta, sillä pelaajan yrittäessä raahata jätettä sille kuulumattomaan keräyspisteeseen, jäte liikkuu itsekseen takaisin omalle paikalleen, kuten kuvion 5 koodausnäkyvästä voi huomata. Koodausnäkyvässä näkyvä koodi "if call hehkulamppu collided with other biojäte then set hehkulamppu x to 200 and set hehkulamppu y to 200" tarkoittaa juuri tätä toimintoa. Jos hehkulamppua (energiansäästölamppu) yrittää siirtää biojätteen kohdalle (collided), lamppu siirtyy takaisin omalle paikalleen, jolla on oma y- ja x-akseli. Pelistä löytyy hieman pelaajalle annettavaa ohjeistusta lajittelupisteiden suomenkielisten tekstien muodossa. Sovellusnäkyvä on myös yksinkertainen ja pelin tarkoitus helposti pääteltävissä, kuten kuviosta 5 voi huomata. Haastattelussa ilmeni, että ryhmän jäsenet olisivat halunneet pelin sisältävän lisää pelaajalle annettavaa palautetta, esimerkiksi ilmoituksen pelin päättymisestä.



Kuvio 5. Ryhmän 6 sovellusnäkyä ja osa koodausnäkyästä

Peli on tarpeeksi haastava, mikäli peli on osa uuden asian opettelua. Haastavuutta lisäävät pelissä olevat vaikeasti lajiteltavat jätteet, kuten liimapurkki ja energiansäästölamppu, joiden keräyspisteitä ei ole usein kotitalouksien yhteydessä. Pelissä on visuaalisesti miellyttävä ulkoasu, sillä jätteiden ja lajittelupisteiden kuvat ovat selkeät ja helposti hahmotettavissa. Ryhmän jäsenet tekivät itse lajittelupisteisiin suomenkieliset tekstit, jotka lisäävät pelin miellyttävää ulkoasua, ohjeistusta ja helppokäyttöisyyttä. Pienet kuvat ovat tarpeeksi tarkat ja kuvaavat hyvin kotitalouden yleisimpiä jätteitä. Helppokäyttöisyyden vuoksi pelaajan ei tarvitse pohtia pelin tarkoitusta, vaan pelaaja voi keskittyä jätteiden lajitteluun. Pelissä ei ole lajittelun lisäksi muita toimintoja, eivätkä oppilaat myöskään suunnitelleet lisäävänsä peliin sellaisia.

Ryhmän 6 peli sisältää hyvää informaatiota kierrätyksestä. Haastatteluissa oppilaat pohtivat pelin kehittämistä ja totesivat, että lajiteltavien jätteiden määrää olisi voinut lisätä. Tämä olisi tuonut peliin myös lisää haastavuutta ja pedagogista sisältöä. Lajittelupisteiden ulkopuolelle jääneille jätteille olisi voinut keksiä uudet lajittelupisteet tai sisällyttää peliin muulla tavalla näiden jätteiden kierrätykseen liittyvää informaatiota.

Oppilasryhmien pelit olivat siis hyvin erilaisia ja sisälsivät erilaisia toimintoja ja tavoitteita. Pelillisyyttä oli otettu mukaan eri muodossa, mihin osaltaan voivat vaikuttaa oppilaiden omat kokemukset erilaisista peleistä ja osaaminen ja innostuminen koodauksesta. Oppilaiden palautteen perusteella monet heistä olisivat olleet valmiit kehittämään peliä paremmaksi. Lisäksi heidän omat arvionsa omista peleistään osoittivat oppilaiden todella pohtineet oman pelinsä pelillisyyttä, kiinnostavuutta ja laatua oppimisen näkökulmasta.

YHTEENVETO PELEISTÄ, KOODAAMISESTA JA TYÖPAJASTA

Tässä käsitellyssä opetuskokeilussa kehitettiin opetusmenetelmää, jossa yhdistettiin koodaus, projektimuotoinen työpajatoiminta (tekemällä oppiminen) ja kotitalous.

Tarkoituksena oli tarkastella, kuinka oppilaat kokivat tämän tyyppisen koodaustyöpajan opetusmenetelmänä ja miten opetusmenetelmää voisi kehittää oppilaiden palautteen mukaan. Tarkoituksena oli myös tarkastella oppilaiden oppimista ja sitä, miten he kokivat koodauksen ja kierrätyksen oppimisesta saatavan hyödyn. Päätuotoksina voidaan pitää oppilaiden kokemusten lisäksi työpajassa tehtyjä pelejä. Pelien avulla voidaan hahmottaa, millaiset elementit oppilaita opetuspeleissä kiinnostavat. Yleensä oppilasryhmien laatimat pelit olivat ulkoasultaan miellyttäviä ja antoivat palautetta pelaajalle. Miellyttävyyteen panostamisen seurauksena joidenkin pelien tarkoitus ja käytettävyys kuitenkin kärsi. Käytettävyydeltään onnistunein peli oli visuaaliselta ilmeeltään minimalistinen. Usean pelin asiasisältö jäi ohueksi, minkä myös oppilaat itse totesivat ja ehdottivat, että oppimisen näkökulmasta pelissä tulisi olla enemmän erilaisia jätteitä sekä jäte- ja lajittelupisteitä.

Oppilaat oppivat koodaamaan, ja oppimistuloksena syntyi kuusi toimivaa ja yksinkertaista kotitalousjätteiden lajittelua koskevaa peliä, mikä osoitti, että opetuskokeilu työpajatyöskentelynä onnistui tavoitteessaan. Tämä rohkaisee kehittämään menetelmää edelleen, sillä tällä tavalla saadaan rakennettua hyvinkin laajoja oppiainekokonaisuuksia hyödyntäen eri oppiaineita ja yhdistäen niiden sisältöjä.

Oppilaat osoittivat kiinnostusta ennen kaikkea koodaamiseen ja pelin valmiiksi saattamiseen. Tosin osa oppilaista oli valmis monipuolistamaan pelin asiasisältöä. Yleensä peleissä osaamisen taso jäi tunnistamisen tasolle (mitä- ja miten-tasolle), mutta kehittämisehdotuksissa osaamisen taso nostettiin ymmärtämistä osoittavaksi (miksi-tasolle), ”luonnon kärsivän roskausten seurauksena”. Lisäksi oppilaiden yhteistyötaidot ja taito antaa vertaistukea kehittyivät oppilaiden oman arvion mukaan. Oppilaat ilmaisivat pitävänsä ryhmätyöstä työskentelytapana, ja he vaihtelivat ryhmässä rooleja työpajan aikana eli he olivat ilmeisesti sisäistäneet ohjaajien neuvon siitä, että roolien vaihtelu on tärkeää tasapuolisen työskentelyn saavuttamiseksi.

Aikataulullisista syistä toisten tekemiä pelejä ei ehditty testata ja kokeilla työpajatoiminnan lopussa, jotta niistä olisi saanut vertauspalautetta ja niitä olisi voitu kehittää edelleen. Toisten pelien pelaaminen olisi myös voinut antaa uusia ideoita ryhmälle oman pelin kehittämistyöhön. Tämän tyyppisessä toiminnassa olisi hyvä varata aikaa myös pelaamiselle ja vertaisryhmän palautteenannolle sekä tilaisuutta kehittää peliä edelleen palautteen pohjalta. Tämä on yksi tärkeä oppimista edistävä tilanne, jossa harjoitellaan rakentavan palautteen antamista ja saamista. Lopuksi voidaan todeta, että sen sijaan, että oppilaat pelaisivat valmiita pelejä, he voivat tuottaa niitä itse. Tällöin oppilaat itse etsivät, yhdistävät, soveltavat ja tuottavat tietoa ja rakentavat sitä visuaaliseen muotoon. Lisäksi he oppivat pelinlukutaitoa ja heidän ymmärryksensä peleistä lisääntyy. He oppivat myös projekti- ja tiimityöskentelyä. Pelejä voidaan rakentaa useampien oppiaineiden melkeinpä kaikista sisällöistä, joten oman pelin koodaaminen voi olla varsin kätevä ja motivoiva väline edistämään oppimista.

LÄHTEET

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. 2012. Defining twenty-first century skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (toim.) Assessment and teaching of 21st century skills. New York: Springer, 17–66.

- Grant, M. M. & Branch, R. M. 2005. Project-based learning in a middle school: Tracing abilities through the artifacts of learning. *Journal of Research on Technology in Education* 38 (1), 65–98.
- Helle, L., Tynjälä, P. & Olkinuora, E. 2006. Project-based learning in secondary education: Theory, practice and rubber sling slots. *Higher Education* 51, 287–314.
- Hölttä, M. 2014. Tieto- ja viestintäteknikka kotitalouden opetuksessa. Teoksessa H. Kuusisaari & L. Käyhkö (toim.) *Tutki, kehitä, kehity: kotitalous yhteiskunnallisena oppiaineena*. Helsinki: BoD, 67–78.
- Koskinen A., Kangas M. & Krokfors L. 2014. Oppimispelien tutkimus pedagogisesta näkökulmasta. Teoksessa L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.) *Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa*. Tampere: Vastapaino, 23–38.
- Krajcik, J., McNeill, K. L. & Reiser, B. J. 2007. Learning-goals-driven design model: Developing curriculum materials that align with national standards and incorporate project-based pedagogy. *Science Education* 92, 1–32.
- Kultima, A. 2014. Pelinkehittämisen periaatteita. Teoksessa L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.) *Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa*. Tampere: Vastapaino, 133–144.
- Kämäräinen, A. 2004. Opetuspelin käytettävyyden heuristinen arviointi. Teoksessa M. Kankaanranta, P. Neittaanmäki & P. Häkkinen (toim.) *Digitaalisten pelien maailmoja*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 51–65.
- Nousiainen, T. 2013. Mikä saa käyttämään pelejä opetuksessa? Tuloksia opettajille suunnatusta kyselystä. Teoksessa L. Pirkkalainen & P. Lounaskorpi (toim.) *Löytöretkillä toisessa maailmassa 2*. <http://konnevedenlukio.onedu.fi/verkkojulkaisut/zine/42/cover> (Luettu 8.5.2015.)
- POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 22.4.2015.)
- Rauma, A-L. 2005. Kotitalous on nuori ihmistiede. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajan koulutus – taitava opettaja*, 199–208. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/pdf/rauma.pdf>. (Luettu 24.4.2015.)
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 2006. Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. Teoksessa K. Sawyer (toim.) *Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press, 97–118.
- Soo, L. & Chua, S. 2014. The 21st century approach in teaching home economics: a Singapore perspective. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum* 20 (2), 61–73.
- Thomas, J. W. 2000. A review of research on project-based learning. http://www.bie.org/index.php/site/RE/pbl_research/29 (Luettu 11.12.2015.)
- Tynjälä, P. 1999. Oppimisen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä.

Inka Valima, Vantaan aikuisopisto
 Janne Grönstrand, Nuolialan koulu
 Eija Pesonen-Leinonen, Itä-Suomen yliopisto
 Kati Mäkitalo-Siegl, Itä-Suomen yliopisto

Osa 6
Näkökulmia
opettajankoulutuksen
kehittämiseen

Opetuksen olemus ja opettajankoulutuksen kehittäminen teoreettis- käsitteellisissä tarkasteluissa

Harri Pitkäniemi ja Aino Hannula

ABSTRAKTI

Keskeinen tarkasteluamme suuntaava kysymys on: mitä ideoita opetuksen ja opettajan teoreettis-käsitteellisistä tarkasteluista voidaan saada opettajankoulutuksen kehittämiseen? Pohdinnan lähtökohtina meillä ovat opetuksen kasvatusteoreettiset tarkastelut, joita on julkaistu kasvatustieteiden kansainvälisissä tieteellisissä lehdissä. Opetuksen käsitteen eri näkökulmiin liittyvien analyysien jälkeen tarkastelemme myös opettajankoulutukseen liittyviä kasvatustieteellisiä tekstejä. Artikkelissamme esitämme dialektiset ulottuvuudet, jotka on rakennettu synteettinä edellä mainituista käsitteellisistä tarkasteluista: a) rationaalisuus – emotionaalisuus, b) tiede – taide, c) teoria ”ulkoa” – teoria ”sisältä”, d) yleinen – kontekstuaalinen, e) yksilöllinen – sosiaalinen ja kulttuurinen, f) distanssi käytäntöön – distanssin purkaminen ja g) opetuksen ymmärtäminen transsendenttisenä – oppiminen kaikkialla. Lopuksi pohdimme, miten opettajankoulutuksen tuleva ideointi ja suunnittelu voivat hyödyntää edellä mainittujen käsitteparien sisältöä ja dynamiikkaa. Voimme kysyä, painottuuko jonkin käsitteellisen ulottuvuuden (jompikumpi) pää liikaa. Haluamme asettaa ylipäätään pohdittavaksi, ohjaako nykyistä opettajankoulutusta holistinen idea.

Avainsanat: Opetus, opettajankoulutus, teoreettis-käsitteellinen tutkimus, holistisuus, emotiot, tiede, taide.

JOHDANTO

Yksi vaihtoehtoinen, mutta relevantti tutkimuksellinen lähtökohta kehittää opettajankoulutusta on analysoida tähänastisia teoreettis-käsitteellisiä tutkimuksia siitä, miten opetuksen olemus hahmotetaan, toisin sanoen millaisia ulottuvuuksia, näkökulmia ja ideaaleja koskevia viiheitä ne sisältävät.

Uskomme, että käsitteellisellä analyysillä voimme tavoittaa paitsi opetuksen neutraalin ilmiökuvauksen tason myös sen ylittäviä perspektiivejä. Nuo mahdolliset ope-

tuksen olemuksen ideaalit voivat suunnata sitä sisältöä ja tavoitteistoa, joka on tarpeen opettajankoulutuksen kehittämisessä, käytännöllisessä toteutuksessa ja siihen liittyvissä empiirisissä tutkimushankkeissa.

Yksi teesimme on se, että opettajankoulutusta ei voida kehittää ilman argumentoitua näkemystä ideaalista opetusilmioistä. Tämän tarkastelun lähtökohtana on siten opetuksen olemuksen käsitteellinen purku, ja toisaalta opetuksen rekonstruktio ihanteelliseksi kokonaisjäsennykseksi. Tämän teesin mukaan opetuksen teoreettinenkin tutkimus voidaan nähdä elimellisenä osana opettajankoulutuksen suunnittelua ja kehittämistä. Nykyajan kasvatustieteiden erityisesti Gert Biesta on kantanut huolta kasvatuksesta, opetuksen ja opettajuuden käsitteiden korvautumisesta oppimisen diskurssilla (Biesta 2015c, myös Säfström, Månsson & Osman 2015). Tämä muutos on tuonut mukanaan vakavia puutteita ja seuraamuksia, jotka liittyvät kasvatuksen perimmäisen idean hämärtymiseen. Tarkastelumme lähtökohtana meillä ovat opetuksen kasvatusteoreettiset tutkimukset, joita on julkaistu pääasiassa kasvatustieteiden kansainvälisissä tieteellisissä lehdissä – sellaisissa kuin *Educational Philosophy and Theory*, *Educational Theory*, *Journal of Philosophy of Education* ja *Studies in Philosophy and Education*, mutta myös muissa kasvatustieteellisissä lehdissä. Tematiikan kannalta olennaisia kirjallisia lähteitä ovat lisäksi teorian ja käytännön problematiikkaa tarkastelevat teoreettis-käsitteelliset, mutta opettajankoulutuksen kontekstiin kohdentuvat artikkelit (eli miten opettajaksi oppiminen hahmotetaan erilaisissa malleissa, esityksissä, uudistusideoissa jne.).

Keskeinen analyysimme suuntaava kysymys on: mitä viitekohtia opetuksen (ja opettajan) teoreettis-käsitteellisistä tarkasteluista voidaan saada opetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämiseksi? Tavoittelemme jo lähtökohtaisesti sitä, että analysoitavien artikkeleiden tarkastelussa hyödynnämme erilaisia näkökulmia ja linsejä (so. hienosyisempiä eroja a.o. näkökulman takana). Analyysimme pyrkii ensin löytämään nuo olennaiset näkökulmat erilaisine linseineen, mukaan lukien ne keskeiset käsitteet, joita eri kasvatustieteilijät ovat opetuksen kuvaamisessa ja teoreettisessa analyysissä käyttäneet. Tämän jälkeen pohdimme ja pyrimme ratkaisemaan sen käsitteellisen ongelman, joka liittyy eri näkökulmien yhteensovittamiseen. Käsitteanalyysimme tähtää siihen, että voimme esittää moninäkökulmaisen, kasvatustieteellisen analyysin tueksi, mutta toisaalta myös holistisuuteen ja dialektiikkaan pyrkivän käsitteellisen mallin.

Analyysin perusteella opetuksen käsitteelliset tarkastelut voidaan kategorisoida seuraavien pääkäsitteiden ja teemojen alle: a) tietäminen ja opettaja-position uudenlainen tarkastelu, b) holistinen tulkinta taitavasta toimijasta, c) opetus tutkimuksena ja d) opettajankoulutuksen kasvatustieteelliset tarkastelut.

OPETUKSEN KÄSITTEELLISET TARKASTELUT: MITÄ EVÄITÄ JA VIITTEITÄ NE TARJOAVAT OPETTAJANKOULUTUKSEN PERUSTAKSI?

a) Tietämisen ja opettaja-position uudenlainen tarkastelu

Biesta (2012, 2013, 2015a) on viime vuosina tarkastellut opettajan positiota tavalla, joka osoittaa opettajan ainutlaatuisen tehtävän kasvatuksen kokonaisuudessa. Biesta (2013)

pohtii sitä, mitä opetus oikeastaan tarkoittaa ja mistä siinä on kysymys. Hän toteaa, että konstruktivistisen oppimisteorian myötä opetus on käsitteenä siirtynyt ikään kuin vähäisempää rooliin. Pikemminkin puhumme oppimisesta ja sen tukemisesta. Biestan mukaan opettamista ja opettajaa tulee kuitenkin tarkastella paitsi näissä merkityksissä (resurssi ja fasilitaattori), myös ja etenkin sen suhteen, mitä opetuksella – ja nimenomaan opetuksella – on annettavaa. Hän esittää, että opetus on erilainen tekijä kuin pelkkä ”resurssi”. Hän katsoo, että opetus tuo oppilaalle jotakin aivan radikaalisti uutta. Tätä voidaan nimittää opetuksen transsendenttiseksi (transcendent) ymmärtämiseksi, joka korostaa opetuksen yliveraista asemaa (vrt. maieutic understanding). Sitä voidaan kuvata myös paljastamiseksi (revelation). Tuo painotus merkitsee myös sitä, että käsitämme opetuksen joksikin sellaiseksi, joka tulee ”radikaalisti ulkopuolelta”. Seuraava lainaus ilmentää Biestan (2013, 452) ideointia tästä käsityksestä: “... the very point of education is precisely not to repeat what is already there but to bring something new to the scene.” (vrt. maieutic: bringing out what is already there.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettaja voisi tuottaa ”being taught by” -kokemuksen ja että voisimme olla varmoja tuosta kokemuksen tapahtumisesta (Lewis 2014). Pikemminkin ”being taught by” merkitsee opettamisessa sitä, että kyseessä on aina intersubjektiivinen ja epävarma suhde, jolla ei ole yhteyttä opettajan asemaan auktoriteettina. Kyseessä on sellainen opettajan asema, joka eroaa vahvasta auktoriteetista ja toisaalta konstruktivistisen oppimisen mukanaan tuomasta näkemyksestä.

Biestan (2013) ydinsanoma kiteytyy jo hänen artikkelinsa otsikon loppuosan tarkenteessa: From ‘Learning From’ to ‘Being Taught By’. Tuo on eksistentiaalinen totuus eli sellainen totuus, jolla on sen ”haltijalle” todellinen merkitys (what matters). Biestan tarkastelu tuo esiin ja oikeuttaa opettaja-position, ja sitä kautta olennaisesti opetuksen ja opettajan idean. Tämä merkitsee myös sitä, että oppilas saa tärkeän roolin opetuksessa kasvatuksen kannalta tärkeiden tavoitteiden, avointen ja vaikeidenkin kysymysten tarkasteluprosesseissa (Guilherme 2015). Opetus on tämän näkemyksen mukaan pikemminkin olennaisessa kuin satunnaisessa suhteessa oppimiseen. Tuo merkitsee myös sitä korostusta, joka kuuluu kasvatuksen kieleen ja johon liittyy myös tavoite (Biesta 2005). Näin kasvatusta tuo esiin myös sen, että oppiminen on aina peräisin joltakin (Biesta 2012). Biesta on kiteyttänyt ydinajatuksensa tuoreissa julkaisussaan seuraavasti:

In its shortest formula the issue here is that the point of education is not that students learn, but that they learn something, that they learn it for particular reasons, and that they learn it from someone. The problem with the language of learning is that it is a language that refers to processes that are ‘empty’ with regard to content and purpose. So just to say that children should learn or that teachers should facilitate learning, or that we all should be lifelong learners, actually says very little – if it says anything at all. Unlike the language of learning, a language of education always needs to pay attention to questions of content, purpose and relationships. (Biesta 2015b, 234.)

This indicates that the language of learning is *insufficient* for expressing what matters in education, just as *theories* of learning are insufficient to capture what education is about. (Biesta 2015d, 76–77.)

Biesta korostaa myös opettajan harkintaa. Tämä tarkoittaa myös sitä, että opettajan tulee ajatella kasvatuksesta ja opetuksesta monipuolisesti. Esimerkiksi ajatus evidenssipohjaisesta opetuksesta ei saa hänen kannatustaan, koska *what works* -ajatelu ei ota huomioon opetuksen pyrkimystä monipuoliseen päämäärään. Biesta on kiinnittänyt huomiota ongelmiin, jotka aiheutuvat jonkin alueen ylikorostumisesta (esim. stressi oppilailla ja opettajilla): "This is the fact that in education the question of purpose is a *multidimensional* question because education tends to function in relation to a number of domains. In my own work I have suggested that three domains can be found, viz., qualification, socialisation and subjectification." (Biesta 2015d, 77.) Asiaan voidaan suhtautua myös niin, että *what works* -tutkimustulokset sijoitetaan opettajätiedon ja -kognition kokonaisuuteen, johon kuuluu myös kokonaisuuden pohtimista, sovittamista kontekstiin, tilannekohtaista harkintaa ja myös intuitiota. Katsomme, että Biestan korostus laaja-alaisesta professionaalisuudesta ja "ajattelevasta" opettajasta on arvokas ja pätevä, mutta joidenkin tutkimustulosten ja -synteesien tunteminen ja soveltaminen eivät vähennä tuon idean merkitystä.

Rosiekin ja Atkinsonin (2005) artikkelissa pohditaan opettajan tietämyksen tutkimuksen jakautumista suuntauksiin. Näillä suuntauksilla on samankaltaisuuksia, mutta myös eroja. Tekijät pyrkivät ratkaisemaan ongelmaa semioottisen teorian kautta, jotta suuntaukset voisivat jatkossa keskustella rakentavasti. Kaikissa on yhteistä se, että ne pitävät lähtökohtana opetuksen käytäntöä, arvostavat opettajan kokemuksia, pitävät arvossa opettajan tutkivaa lähestymistapaa ja opettajaa tarkastellaan lähinnä intellektuaalisena toimijana, vaikka sen ilmentymät ja tavoitteet ovatkin suuntauksissa erilaisia. Metateoria, joka voisi ammentaa erilaisista suuntauksista pitää sisällään sen, että opettajan kokemukset ovat se keskeinen lähde, jonka varaan uusi ja merkityksellinen tieto rakentuu. Suuntaukset ovat erilaisia tulkintatapoja, jotka tukevat – mutta toisinaan taas estävät – opetusta koskevaa ymmärrystä. Sillä täytyy muistaa, että "... teaching practice happens at the intersection of their interests." (Rosiek & Atkinson 2005, 441). Opettajat siis työstävä ja pohtivat opetukseensa liittyvästi hyvin erilaisia näkökulmia – toisinaan melko samanaikaisesti. Kyseinen artikkeli puhuu holismin puolesta sekä tutkimuksessa (lähinnä *teacher knowledge* -näkökulmasta) että implikaatioiden puolella. Opetuksen käytäntö on monimutkainen kokonaisuus, ja sen valottamisessa voidaan hyödyntää erilaisia tarkastelukulmia. Monipuolista näkemystä edellytetään "hyvässä" käytännössä, mutta vastaavasti tarvitaan myös sellaista filosofista ja empiiristä tutkimusta, joka työskentelee laaja-alaisesti ilmiökentän näkökulmasta.

Moran (2013) tarkastelee todistamisen ongelmallisuutta kasvattavan opetuksen kontekstissa. Tekijän mukaan lähtökohtana opetuksessa on se, että voimme pitää opettajaa päteväenä ja vilpittömänä. Tämä pitääkin myös yleensä karkeasti arvioiden paikkansa. Toisaalta emme voi opetuksessakaan aina uskoa ja pitää totena kaikkea, mitä meille kerrotaan tai mitä tekstissä, Internetissä ja muualla kirjoitetaan. Tähän liittyvän kriittisen tarkasteluvalmiuden kehittämisessä kasvatuksella ja koululla on aivan olennaisen tärkeä tehtävä. Koulussa nimittäin oppilaiden tulisi harjoitella erottamaan tosi virheellisestä tai valheellisesta kertomuksesta tai tekstistä. Hyvä opetus – kuten tutkimuskin – pyrkii käyttämään erilaisia todistusaineistoja sen osoittamiseen, onko totuutena esittävälle tiedolle katetta. Toki Moran tuo esiin myös seikkoja, jotka tekevät "jatkuvan" tai ainaisen todistamisen opetuksen käytännöissä mahdottomaksi – tai ainakin hyvin hankalaksi.

Usein kouluopetuksessa esitetään tietoja, joita ei käytännössä tai resursseista joutu-
en edes ole mahdollista todistaa, niin tärkeää kuin se opetuksessa, tutkimuksen li-
säksi, onkin. Moran (2013) ideoi, että myös valheellisena esitetyn tiedon vastaanotta-
minen – tai pikemminkin sen tietoinen harjoittelu (epäily, kritikointi jne.) – palvelisi
kriittisyyteen kasvattamista. On toki tärkeää, että oppilaalla säilyy perusluottamus
opettajaan. Toisaalta hyveellinen ja vilpittömän opetus (ja sen sisältämä todistaminen,
kriitikointi jne.) ei seuraa oppilasta ja ihmistä kaikkialle. Erityisesti tällöin tarvitaan
suurempaa sensitiivisyyttä, sillä aineiston tai väitteen esittäjällä voi olla tarkoitukse-
riä ja suunnitelmia, jotka eivät paljastu oppijalle helposti. Tällöin vaaditaan kriittistä
lähestymistapaa ja navigointia luotettavampiin lähteisiin. Toki oppilas käyttää aikai-
sempia uskomuksiaan opettajansa testaamiseen, toisin sanoen ovatko esimerkiksi nyt
tarkasteltu ja toisaalta aikaisemmin tarkasteltu johdonmukaisessa suhteessa toisiin-
sa. Tämä arviointi tapahtuu – kuten Moran sitä kuvaa – paljolti automaattisesti, ilman
että siihen kiinnitetään tietoista huomiota. Edelleen tietämystä voidaan tarkastella
myös siitä näkökulmasta, mitä etuja yhteisö tarjoaa tiedon lähteiden arvioimisessa.

Glassman ja Burbidge (2014) kysyvät, miten käsitys oppimisen ja opettami-
sen paikasta ja tilasta muuttuu, kun Internetistä tulee osa jokapäiväistä elämää.
Traditionaalisen opetuksen paikkana luokkahuone on fyysinen tila, joka edustaa
pysyvyyttä ja yhteyttä historiaan, paikalliseen sosio-kulttuuriseen ympäristöön ja näi-
den muovaamiin tapoihin ja uskomuksiin. Internetin virtaava tila taas on historiaton-
ta, muuttuvaa, globaalia ja irrallaan kontekstista. Glassman ja Burbidge tarkastelevat
erityisesti sitä dynaamista ja dialektista suhdetta, jonka traditionaalinen opettamisen
paikka ja Internetin tuottama virtaava tila synnyttävät. Meidän on kehitettävä ym-
märrystämme siitä, miten sähköiset verkot muuttavat oppimisen ja opetuksen pro-
sesseja ja kehyksiä ja miten nämä prosessit muuttavat Internetiä. Samoin kuin missä
tahansa teknologisessa innovaatioissa, Internetissä on kaksi aspektia. Materiaalinen
aspekti sisältää infrastruktuurin ja jatkuvasti uusien sovellutusten virran. Sosiaalinen
aspekti kuvastaa sitä, miten internet vaikuttaa yhteiskuntaan ja yhteisöihin, minkä-
laisia suhteita muodostamme toisiimme ja ympäröivään maailmaan. Jälkimmäinen
aspekti on monimutkaisempi, koska se on yksi intuitiivisimmista teknologisista in-
novaatioista ihmisen historiassa.

Ihmisen ja uuden teknologian arkipäiväistyminen tapahtuu Glassmanin ja
Burbidgen (2014) mukaan kolmivaiheisen kehityksen kautta. Tämän kehityksen ha-
vainnollistamisessa he käyttävät klassikkojen Deweyn, Castellsin, Jungerin ja Rogersin
ajatuksia. Vaiheet ovat seuraavat: (1) Pelätään sitä, miten uusi teknologia muuttaa jo-
kapäiväisiä toimintoja. (2) Havaitaan uusien välineiden mahdollisuudet. Glassman ja
Burbidge mainitsevat kaksi tapaa välineellisestä käytöstä: internet on yksi informaati-
on lähde perinteisessä luokkahuoneopetuksessa tai perinteiset luokkahuonekäytän-
nöt siirretään verkkoon. (3) Uusi teknologia integroituu arkipäivään, jolloin se tuottaa
uudenlaista toimintaa. Kasvatuksellisen paikan ja Internetin tilan dialektinen suhde
haasteina, ennakoimattomuutena, ristiriitoina ja vapautena problematisoituu vasta
kolmannessa vaiheessa. Internetin arkipäiväistyminen on ottanut erilaisia muoto-
ja eri väestöryhmissä, ja koulussa oppilaat ja opettajat ovat usein eri vaiheissa tässä
prosessissa. Glassman ja Burbidge esittävät, että kasvatuksessa tarvitaan uudenlaista
Internet-älykkyyttä, joka suuntautuu yksilölliseen ja yhteisölliseen ongelmanratkai-

suun sekä sen ymmärtämiseen, mitä Internet-toiminta merkitsee institutionaalisella ja sosiaalisella tasolla.

Edellä olevat tarkastelut osoittavat, että opetukseen liittyy erilaisia ja haasteellisia näkökulmia, jotka liittyvät sen laadun pohdintaan rationaalisesta ja kognitiivisesta näkökulmasta. Olennainen on juuri tuo opettaja-positioon liittyvä haaste: miten kehitämme opettajan, joka täyttää luottamuksen ehdot, mutta joka toisaalta on valmis kasvattamaan oppilaita kriittisyyteen. Kuvaa pitää kuitenkin vielä täydentää, sillä rationaalisen aspektin lisäksi opetukseen ja opiskeluun liittyy väistämättä emotionaalinen, motivationaalinen, kontekstuaalinen ja ylipäätään aspekti, joka on sanaton ("hiljainen") ja kuitenkin olennainen.

b) Holistinen tulkinta taitavasta toimijasta

Gottlieb (2012) tarkastelee erilaisia vaihtoehtoisia malleja siitä, miten kehitämme opettajia. Näistä kahteen ensin tarkasteltuun (1. sarja käyttäytymispiirteitä tai tekoja, 2. mentaalinen kausaatio) liittyy melko mekaaninen ja jäykkä ehdotus siitä, mistä opetuksessa on kysymys. Behavioristisen näkemyksen (teaching as a skillful activity, a series of bite-sized moves) keskeinen puute on se, että tietty opettajan toiminta voi soveltua johonkin opetustilanteeseen erinomaisesti ja johonkin toiseen tilanteeseen heikosti. Ongelmana on se, että opetuksen laadun kokonaisarviointi saattaa vääristyä, jos kontekstispesifiset tekijät (jotka ovat hyvän tai huonon opetuksen takana) jätetään analyysistä pois. Mentaalisen kausaation ajatus muistuttaa "käyttäytymiselementtien" mallia. Ero on siinä, että se perustuu opettajan ajattelun sisältöihin ja uskomuksiin, joiden katsotaan parhaimmillaan olevan taitavan käytännön takana. Shulman (1986, 2004) puhuu strategisesta tiedosta. Mentaalisen kausaation mallia pidetään ehkä behavioristista mallia kehittyneempänä, mutta sitäkin on kritisoitu (Evans 2007), sillä malli on käytännön kannalta kaavamainen ja Gottlieb mukaan joustavan reagoinnin kannalta riittämätön. Gottlieb mukaan mentaalinen kausaatio ei lopultakaan olennaisesti eroa behavioristisesta, vaikka "hyvä tietäminen" mahdollistaakin hyvän opettamisen.

Edellä mainittujen mallien sijaan Gottlieb (2012) tarjoaa vaihtoehtoista opettajien kehittämisen mallia, joka poikkeaa perusolemukseltaan edellisistä. Lähestymistavan teesin mukaan relevanssi "asustaa vain kontekstissa, mielen ja maailman liitossa". Tämä merkitsee ideatasolla sitä, että keskeistä on perspektiivin valinta, jolloin eräät situaation piirteet vaativat opettajalta huomiota, kun taas muut piirteet siirtyvät taustalle. Malli poikkeaa aikaisemmista malleista, joissa yleensä esitetään lukijalle kooditettu representaatio eli faktat, säännöt ja tekniikat, joiden uskotaan takaavan taitavan opetuskäytännön. Olennaista Gottliebbin mallissa on, että opettajan työskentely on kokonaisvaltaista, siis myös emotionaalisesti osallistuvaa. Gottliebb katsoo myös, että opettajan tekemä valinta johtaa väistämättä sattumaan. Tällöin tiedostamme, että opettajan työssä on mukana aina myös ei-rationaalinen puoli. Siitä huolimatta opettajan työskentelyssä on jotakin, joka ei ehkä varmista mutta joka johtaa häntä tekemään johdonmukaisesti soveltuvia valintoja. Vaikka opettajan työskentely on problemaattista, siinä voidaan kuitenkin erottaa eri kehitystasoja: aloittelevan, pätevän ja loistavan opettajan tasot. Gottliebb esittää, että etenkin viimeisen tason mukaista päätöksentekoprosessia kuvaa myös emotionaalinen osallistuminen.

Noel (1999) pohtii Aristoteleen käsitettä *phronesis*, jonka merkitys viittaa jonkinlaiseen käytännölliseen viisauteen tai älykkyyteen. Noelin tarkastelu keskittyy käsitteen kolmenlaiseen tulkintaan, joita ovat rationaalinen tulkinta, tilannekohtaiseen havaintoon ja siinä tapahtuvaan oivaltamiseen perustuva tulkinta sekä moraaliseen luonteeseen perustuva tulkinta. Kaikissa näissä on periaatteessa taustalla sama kysymys, kun puhutaan käsitteen moniulotteisesta olemuksesta: "What should I do in this situation?" Kaksi ensimmäistä painottaa ehkä enemmän rationaalista puolta, tosin jälkimmäinen nimenomaan toiminnan ja kontekstin sopivuutta. Toisaalta tarkastelu osoittaa, että rationaalisuutta tarvitaan myös moraalien kehittämisessä. Tuossa yhteydessä tulee esille myös moraalien yhteisöllinen kytkentä ja edelleen sen suhde ystävytyteen, onnellisuuteen ja emootioihin. Kaikki nämä opitaan "käytännössä", eli ne kuuluvat käsitteeseen *phronesis*. Moraalinen puoli on sen ilmaisemista, keitä me olemme kokonaisina persoonina. Van Manen (1991) puhuu hyveistä vastaavassa mielessä. Tässä yhteydessä voidaan käyttää myös tahdikkuuden käsitettä, sillä se ilmenee ihmisen emotionaalisenä aktiivisuutena, herkkänä reagoitina ja huomioonottavana eleenä eri tilanteissa.

Vick ja Martinez (2011) tarkastelevat opetusta ja opettajaa subjektiviteetin, performatiivisuuden ja ruumiillistuman (body) kautta. Pohjana heillä on Butlerin performatiivisuus-käsite. Se tarkoittaa, että samalla kun opetuksessa ovat mukana opettajan halut ja arvioinnit, myös ympäristö tuo opetustapahtumaan omat jännitteensä. Näin ajatellen opetus ei suoraan voi toteutua sellaisena kuin opettaja (subjektina) sen haluaisi tapahtuvan. Opetus ja opettaja ovat siis tässä tarkastelussa erillisiä; toisaalta opettajan sisällä on myös se voimavara, joka mahdollistaa opetuksen muutoksen ja kehittämisen. Vick ja Martinez (2011) uskovat, että opettaja vaikuttaa ruumiillistuman kautta, esimerkiksi kuinka käyttää tilaa, vartaloa, ääntä ja niin edelleen. He kirjoittavat:

Finally (for our argument here), and in contrast to dominant assumptions about rationality as the hallmark of human nature, subjects are constituted by desire and as desiring. The notion of desire is useful for both addressing the relation of mind and body, and (re)thinking the constitution of the subject. (Vick & Martinez 2011, 182.)

This approach to subjectivity offers us a way of understanding teachers as particularly and multiple-ly-located, embodied, desiring as well as calculating subjects. (Vick & Martinez 2011, 182.)

Heidän tarkastelunsa alleviivaa opettajan monipuolista ja -ulotteista tehtävää. Tällä näkemyksellä on myös looginen yhteys Biestan pohdiskeluun opettajan ainutlaatuisesta tehtävästä. Opettaja on muutosvoima, hänellä on haluja ja tavoitteita, mutta ympäristö asettaa tälle haasteen. Vickin ja Martinezin (2011) tarkastelu tuo esiin uudella ja monipuolisella tavalla opettajan tehtävää opetuksen haastavissa prosesseissa. Opetuksen epärationaalisen puolen merkityksestä kirjoittaa myös Burbules (2008). Hän käyttää käsitettä hiljainen opetus (tacit teaching), joka on lähtöisin Wittgensteinin käsitteistöstä. Burbules katsoo, että opettamiseen kuuluu sekä intentionaalinen puoli että ei-intentionaalinen puoli. Hän esittää, että opetusta ei voida aina "käsikirjoittaa".

Hän toteaa, että vaikka opetuksen standardimalli vetoaa moniin, opetus tulisi nähdä myös siten, että sen olemukseen kuuluu määrätyllä tavalla myös taiteellisuutta (artistry). Käsikirjoitetut mallit, joihin on tässä artikkelissa viitattu jo aikaisemminkin, vievät opetuksen käsitteellistä olemusta (liiaksikin) tieteellisen (science) toiminnan metaforaan. Kun tästä poiketaan, annetaan tilaa opettajan subjektiviteetille ja tilu- aatioille. Tällöin vaaditaan kokonaisvaltaista tilanteen arviointia, mutta toki hyödyn- netään myös opettajan hankkimaa kokemusta.

Kaikki tässä tarkastellut analyysit opetuksesta ja opettajan kehittämisestä tuovat kukin omalla tavallaan esiin niitä aspekteja, jotka ovat vastakkaisia niin sanotuille rationaaliselle opetuskäsitykselle. Aivan viime vuosina on nostettu esiin opettajan emootioiden merkitys tutkimuskohteena empiirisessä kasvatustieteellisessä tutki- muksessa. Vastaavia korostuksia on alkanut esiintyä myös opetuksen teoreettis-kä- sitteellisissä julkaisuissa (Zembylas 2003). Muutamissa kasvatusteoreettisissa tar- kasteluissa tuodaan esiin myös argumentteja, joiden mukaan emootioiden kasvat- ta ja taiteet palvelevat olennaisesti laaja-alaista kasvatustavoitetta, inhimillistä hyvin- vointia (esim. McIntosh 2015). Holistisuus, tiluatiot, intuitiivisuus, emootiot ja me- kaanisuu- den välttäminen liittyvät siihen uuteen näkemykseen, joka vähintäänkin täydentää traditionaalista, suunnitteluun ja tietoiseen päätöksentekoon foku- soituvaa opettajanäkemyksiä. Mutta on niitäkin, jotka kamppailevat sen puolesta, että tätä nä- kemystä pidettäisiin aidosti vaihtoehtoisena tai jopa pätevämpänä tapana hahmottaa opetuksen aito olemus.

c) Opetus tutkimuksena

Shim (2008) muistuttaa, että tutkivan opetuksen ideaali periytyy jo Platonilta, joka ku- vaa Sokrateen opettamisen tyyliä. Hän kokoaa neljä erilaista, eri kasvattajiin liitettyä opettajaroolia, jotka kuvastavat tapoja olla tutkiva opettaja oppilaan kanssa ja edis- tää oppilaan itsetietoisuutta. Platon pitää opetusta ohjauksena objektiiviseen tietoon. Tämä toteutuu kyseenalaistamalla oppilaan tiedot. Kungfutze taas piti tärkeänä sitä, että opetus ohjaa oppilasta hyviin tapoihin ja itsensä kehittämiseen. Buberin filoso- finen ajattelu suuntautuu opettajan ja oppilaan suhteeseen, joka perustuu molemmin puoliseen kunnioitukseen. Freiren pedagogiikassa tutkiva oppiminen suuntautuu yhe- teiskunnallisen sarron ilmiöihin. Shim korostaa, että kukaan edellä mainituista ei pidä opettajaa tiedon välittäjänä vaan että oppilaan tulisi itse tutkia asioita. Opettajan rooli olisi osallistua ja tukea oppilaan tutkimuksellisia pyrkimyksiä. Myös Golding (2013) on tarkastellut opettajan erilaisia rooleja tutkivan oppimisen ohjaajana. Hyvin helposti opettaja ohjaa oppilaita liikaa, tai sitten hän ei ohjaa juuri ollenkaan. Hänen mukaansa kummatkaan tavat eivät ole ideaaleja, jos halutaan, että oppilas omaksuu tutkivan oppimistavan. Tutkivan oppimisen ohjaamiseen ei ole olemassa reseptiä, jonka mukaan toimittaisiin joka tilanteessa samalla tavalla. Konteksti – esimerkiksi oppilaiden ”vaihe” tuossa valmiudessa – on tässä yksi merkittävä tekijä. Golding pu- huu myös yhdessä tutkimisen ideasta. Tämä asennoituminen johtaa heuristiikkaan, joka tuo kasvatuskäytäntöön balanssin kontrollin ja hylkäämisen välille.

Seltzer-Kelly (2013) toteaa, että amerikkalainen opettajankoulutus on hajanainen, sillä siinä tyypillisesti oppiaine, teoria ja pedagogiset periaatteet ”opetetaan” toisistaan erillään. Lisäksi nuo kaikki opetetaan erillään käytännön sovelluksista. Tekijä esit-

tääkin uutena vaihtoehtona tutkimusperustaista näkemystä opetuksesta. Tieteellinen tutkimusprosessi voisi toimia mallina opetusprosessille. Tarkastelun avuksi voidaan myös ottaa käytännönyhteisön käsite. Tekijä esittää, että aikaansaavaa ja hyvää opetusta voidaan näin ollen jäljittää tutkimusprosessin olemuksesta – visio opetuksesta perustetaan näkemykselle tutkimuskäytännöstä ja käytännönyhteisöstä. Asia voidaan viedä myös niin pitkälle, että “– a pedagogy that is itself a process of inquiry” tai “– teaching well is a lot like really doing science” (Seltzer-Kelly 2013, 135, 141). Tässä vaihtoehdossa opettaja kerää materiaalia ja uudistaa opetusta, koska hän ottaa huomioon uusia kokemuksia, ainutlaatuisia oppilasyksilöitä, paikallisia ja muuttuvia olosuhteita. Tämän perusteella hän sitten toteuttaa alituisia modifikaatioita opettamisessa. Tämä näkemys tuo esiin sen, että jokainen on oppija ja tutkija. Opetuksen tarkoituksena on, että piilevät taidot saadaan esiin ja että ne opitaan käytännössä.

Suomenkin yliopistoissa tutkimustaidot ja -ansiot ja toisaalta ”opetustaidot” nähdään stereotyyppisesti siten, että ne ovat hyvin erillisiä taitoja ja osa-alueita. Kuitenkin hyvä opetus nimenomaan vaatii tutkimustaitoja. Opetus ja tutkimus muodostavat tässä opetuksen lähestymistavassa elimellisen kokonaisuuden. Tutkimuksellista ajattelua edistävässä opetuksessa kyse on pikemminkin näyttämisestä, tekemisestä, harjoittelusta ja pohdinnasta kuin ”sanomisesta”. Olennaisia elementtejä ja prosesseja tässä tieto-aidon opetuksessa ovat muun muassa observointi, osallistuminen ja mentorin suorittama korjaaminen. Mutta voisiko tutkimuksen metafora toimia laajemminkin opetuksen ideaalina? Uskomme, että voisi, sillä opetuksen hahmottaminen prosessina, jossa työskentelyn metodina on tutkiminen, voi edistää samalla kertaa monipuolisesti kasvattavan opetuksen tavoitteita. Toki tutkivaankin otteeseen kuuluu perehtymistä, lukemista, presentaatiota ja vastaanottamista, mutta keskeisesti etenkin keskustelua, kritikointia ja yhteistä tarkastelua. Opetuksen näkeminen tutkimus-metaforan kautta on yksi hedelmällinen sisällöllinen, formaalinen ja asenteellinen proseduurikonaisuus.

d) Opettajankoulutuksen kasvatusteoriat ja käytännön välinen suhde

Saugstadin (2002) tarkastelun kohteena on kasvatusteorian ja käytännön välinen suhde. Hän käyttää tuossa analyysissä Aristoteleelta peräisin olevia käsitteitä ja niiden kuvauksia. Perusteellisen käsiteanalyysin jälkeen tekijä päätyy koontina esittämään kaksi tietämisen tapaa: yleisön tieto ja osallistujan tieto. Ensin mainittu tieto on myös tietoa käytännöstä, mutta se tulee ”ulkoa”, valaisee ilmiötä, analysoi syitä ja selityksiä. Sen olennainen piirre toimijalle on, että se on hänelle pikemminkin epäsuoraa. Toki tuo tieto auttaa ymmärtämään ilmiötä ja sitä kontekstia, jossa toimitaan. Se voi olla myös empiiristä tutkimustietoa. Osallistujan tieto kiinnittyy itsessään käytäntöön, ja se koskee sitä, mikä on toiminnassa mahdollista, todennäköistä, saavutettavissa olevaa ja intentionaalista. Se ei ole kuitenkaan yleisen tason teoria siitä, kuinka toimitaan. Toki useat samanlaiset tilanteet kehittävät toimijassa ”yleistynyttä” ajattelua, joka mahdollistaa kohtuullisen mielekkään toiminnan.

Opettaja tarvitsee näitä molempia, sillä vain ensin mainitun tiedon käyttö voi johtaa joustamattomiin ja skolastisiin rakenteisiin tiukasti juuttuneisiin toimintayrityksiin, kun taas jälkimmäisen ylikorostuminen tai yksipuolinen käyttö johtaa säilyttävään ja vain ”riittävän hyvään käytäntöön”, joka ei hyödynnä kaikkia teorian mahdollistamia ideaaleja vaihtoehtoja. Saugstadin (2002) analyysi kahdenlaisesta tiedosta sopii

hyvin yhteen sen tieteellisen opettajankoulutuksen vaihtoehdon kanssa, joka koostuu sellaisesta käyttötiedosta ja -teoriasta, jossa myös kasvatustieteellisellä tutkimuksella ja teorialla on merkitystä. Tämä tarkoittaa sitä, että koulutuksessa korostetaan yliopistohenkilöstön ja opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ja opettajaopiskelijoiden keskinäistä yhteistyötä (esim. aiheeseen liittyvä empiirinen tutkimus, ks. Buitink 2009). Saugstadin analyysillä on siten varsin selkeä implikaatio opettajankoulutukselle: tarvitaan sekä "ulkoa tulevaa" että "sisältä tulevaa", persoonan kokemuksella saavutettua tietämystä.

Vastaavaan johtopäätökseen tullaan Bengtssonin (1993) analyysissä, jossa tarkastellaan teorian ja käytännön problematiikkaa. Tuo tarkastelu liittyy Ruotsissa tapahtuneeseen opettajankoulutuksen uudistukseen ja vaatimukseen siitä, että opettajankoulutuksella tulisi olla tieteellinen perusta. Artikkelissa pohditaan kysymystä, voidaanko opettajankoulutukselle antaa tieteellinen perusta ja voidaanko tieteellinen tietämys integroida opettamisen professioon. Bengtssonin mukaan käytäntöön suuntautuva tieto on saavutettavissa itsereflektion, dialogin ja tieteellisen tutkimuksen avulla. Nämä ovat samalla keinoja, joiden avulla otetaan etäisyyttä käytäntöön (distanciation). Tälle päinvastainen prosessi, tieteellisen tietämyksen integroiminen käytäntöön, on erityisen haasteellinen prosessi: eliminoidaan distanssi, jotta päästäisiin käyttötietoon ja käytäntöön.

Bengtssonin (1993) mukaan teoria voidaan integroida käytäntöön kahden erillisen vaiheen kautta: 1. On välttämätöntä, että toimija eli tässä opettaja tunnistaa itsensä siinä, mistä myös teoreettinen tieto puhuu. Tätä tapahtuu kaikissa tietotyypeissä, mutta tarkasteltaessa tieteellistä tietoa toimijan tai opettajan on yleensä vaikeampi tätä ymmärtää. Bengtsson on sitä mieltä, että opettajien tulisi nähdä itsensä tutkimuksen "tuloksissa". 2. Toinen ehto liittyy siihen, että teoreettista tietämystä tulisi harjoitella eli viedä sitä käytäntöihin. Teoria alkaa vähitellen ruumiillistua, se tulee osaksi opettajan "bodya". Siitä tulee spontaania, opettajan tapaa toimia ja nähdä. Bengtsson päätyy siis positiiviseen johtopäätökseen tieteellisen tiedon asemasta opettajankoulutuksessa. Itse asiassa hän ei näe edellä mainittuja tietotyyppejä kovin erillisinä, sillä ne molemmat vaativat distanssia ja sen purkamista – kun ne otetaan osaksi käytäntöä. Pikemminkin hän näkee niin, että ne eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan ne täydentävät toisiaan ja ovat eduksi opettajankoulutuksessa.

Ruthvenin (2005) tarkastelee artikkelissaan erilaisia ohjelmia, joiden kautta pyritään kehittämään opetuksen käytäntöä. Tekijä näkee puutteita sekä kansallisissa (englantilaisissa) tutkimushankkeissa että opettajatutkimuksen perinteessä. Kolmantena hän tarkastelee vaihtoehtoja, joissa yliopistotutkimus linkkiytyy, tekee tiivistä yhteistyötä ja kehittää yhdessä käytäntöjä toimijan eli opettajan kanssa ja tulevaisuudessa yhä enemmän myös oppilaan kanssa. Esimerkiksi opettajatutkimuksen heikkous on ollut siinä, että se ei ole pystynyt tuottamaan merkittävää ja luotettavaa julkista tietoa hyvästä käytännöstä, toisin sanoen sen anti nähdään lähinnä ammatillisen kehittymisen alueella. Onko vika siis siinä, että mitään ei tuoda "ulkoa"? Sen sijaan kolmannessa mallissa haetaan voimakkaampaa ja syvempää vuorovaikutusta tutkimuksen toimijoiden ja käytännönyhteisön välillä. Voidaan puhua yliopiston ja koulun kumppanuudesta, jossa myös käytännön taso vaikuttaa tutkimukseen potentiaalisesti. Toisaalta akateeminen tieto voidaan nyt tuoda ope-

tuksen käytäntöön, jolloin se muovaa uudelleen käytäntöä ja kehittää käytännön toimijan, opettajan tietämystä. Tuolle teoreettiselle tiedolle myös ”tehdään jotakin” eli sitä integroidaan, säädetään ja jäsennetään uudelleen, koska käytäntö osallistuu tuohon muokkaukseen.

Lewis (2013) pohtii opettajuutta ja opettajankoulutusta performatiivisuuden ja elinikäisen koulun ja yliopiston välisen yhteistyön näkökulmasta. Artikkelin keskeisiä käsitteinä ovat performatiivisuus, phronesis ja käytäntö. Niillä on yhteyksiä keskenään, mutta ne tarkoittavat eri asioita. Performatiivisuus liittyy opetuksen piilevään, sen hiljaiseen ja epäsuoraan puoleen, joka rakentuu opettajan kokemuksen varaan, toimintapyrkimyksiin ja niin edelleen. Se on aika samanlainen käsite sisällöllisesti kuin opettajan käyttöteoria – joskin eräät määrittelevät käyttöteorian siten, että myös opettajankoulutus, tutkimukset ja muut samaan viitekehykseen kuuluvat asiat ovat osa sen rakentumista. Phronesis viittaa käsitteenä hyveisiin ja opetuksen moraaliseen puoleen ja toimintaan. Käytäntö merkitsee toimintaa, joka tapahtuu tilanteiden ja kontekstin ehdoilla. Lewis päätyy ehdottamaan, että koulun ja yliopiston yhteistoiminnan tulisi olla välttämättä se perusmuoto, jolla opettajankoulutusta toteutetaan. Hän kritisoi kuitenkin sitä yleistä käytäntöä, jossa nämä toimivat toisistaan liian erillisinä. Tarvitaan molemminpuolista yhteistyötä, johon kuuluu pitkäaikainen kumppanuus ja se, että molempien intressissä on edistää hyvää käytäntöä. Edelleen hän esittää, että opettajankoulutuksessa tulisi hylätä hierarkia, jossa yliopisto ”tuottaa” tiedon ja koulut ”kuluttavat” sitä. Tämä merkitsee sitä, että myös koulun toimijat ovat ”tutkijoita”.

Tässä kuvatut tarkastelut fokusoivat suoraan opettajankoulutukseen, mutta ne sisältävät implisiittisesti myös käsityksen opetuksen olemuksesta eli sen, mistä opetuksessa on perimältään kyse. Erityisesti analyysit kuitenkin porautuvat siihen kysymykseen, millaista tietämystä ja tietotaitoa tuleva opettaja tarvitsee. Aika mielenkiintoista on se, että käytännöllisesti katsoen kaikki jakavat tuon näkökulman kahtia: tarvitaan jotain sellaista, joka tulee opettajan tai opettajaksi opiskelevan ”ulkopuolelta”, siis sellaista, jonka joku muu henkilö on löytänyt ja jonka uskotaan olevan arvokasta muillekin opettajille. Toisaalta opetuksessa ei ole tietotaidollisesti kysymys vain ”teorian” soveltamisesta, vaan itse asiassa voidaan ajatella, että tietoa hankitaan myös ”sisältä päin”. Tätäkin voidaan pitää tutkimuksellisenä tietona, jos ja kun se sisältää useita sellaisia samanlaisia prosesseja kuin on varsinaisessa akateemisessa tutkimuksessa. Itse asiassa nämä kaikki teoreettiset tarkastelut johtavat sellaisen johdopäätöksen konstruointiin, jossa ilmiön substanssi eli opetus pyrkii hyödyntämään tutkimusta sen laajassa merkityksessä, ja toisaalta tutkimus saadaan antoisaksi, jos sillä on alituinen ja intensiivinen ”on-line” -kytkös alati kehittyvään ja etenevään ilmiökenttään, tässä opetukseen.

KOONTI JA SEN JATKOKEHITTELY

Olemme edellä käsitelleet opetuksen käsitteellistä olemusta ja siihen porautuvia kasvatusfilosofisia tutkimuksia. Ne valottavat kukin omalla tavallaan sitä, mistä opetuksessa on kysymys ja mikä on opetuksen tehtävä. Ne antavat osiittain myös siihen,

miten ihanteellinen opetus hahmotetaan ja toisaalta missä tapauksessa on kritikoitavaa tai korjattavaa. On myös mahdollista, että ne pyrkivät kukin piirtämään liian kapea-alaisen näkemyksen opetuksen ilmiöstä. Olemme tarkastelleet lisäksi sellaisia kasvatustieteellisiä tutkimuksia, jotka analysoivat opettajankoulutuksen tehtävää ja koulutuksessa olevia mahdollisia puutteita sekä jotka analysoivat pohjalta esittävät parannusehdotuksia. Itse asiassa niistäkin piirtyy implisiittisesti kuva siitä, millaiseen opetuskäsitykseen opettajankoulutuksen odotetaan perustuvan ja minkä puolesta tuo koulutus intentionaalisesti työskentelee. Esitämme seuraavaksi dialektiset käsitteellönnät, jotka on rakennettu synteettisesti aikaisemmin esitetyistä tarkasteluista:

A) Rationaalisuus – emootiot. Opetusta on pitkään tarkasteltu rationaalisesta näkökulmasta. Opettamiseen kuuluu suunnittelua, aktuaalista päätöksentekoa, harkintaa ja pohdintaa. Tähän liittyy myös se, että opettamiseen sisältyy olennaisesti tietämisen ja kriittisen ajattelun valmiuksien edistäminen. Opetuksen perusolemus on se, että oppilas voi lähtökohtaisesti luottaa edellä mainituissa aspekteissa opettajaansa, mutta toisaalta tiedollisen kasvatuksen tavoitteisiin kuuluu myös tiedon ja tietämisen epäily. Etenkin viimeaikaiset puheenvuorot ja teoreettiset tarkastelut opetuksesta ovat alkaneet tuoda esiin sitä, että opettaminen ei ole vain rationaalinen prosessi. On esitetty vaihtoehtoinen tai ainakin täydentävä näkemys, jonka mukaan ”relevanssi asustaa kontekstissa”, eli opettamiseen kuuluu myös ei-rationaalisuutta ja emotionaalisuutta. Tämä tarkoittaa sitä, että opettamisen tulee edetä osin intuition ja tilanteen emootioiden ehdoilla. Ilman tuota näkökulmaa opetus olisi mekaaninen ja tekninen prosessi.

Opettamiseen liittyvä pätevyys ja vilpittömyys (luottamus) on tärkeä opetuksen ominaisuus, sillä muuten kasvattava opetus ei ole mahdollista. Opettaja edustaa oppilaan ympäristössä sellaista voimavaraa, että juuri hän on sellainen, johon pitäisi voida luottaa. Hän edustaa myös sitä tahoa, jonka kanssa opetellaan olemaan kriittisiä. Opettajan positioon liittyvän pätevyyden ja vilpittömyyden vastavoimana onkin tietämisen epäily, toisin sanoen kasvatuksen tavoitteena on tietynlainen sensitiivisyys ja kriittisyyden kasvattaminen. Tietoa pitää siis oppia epäilemään. Tämä tarkoittaa sitä, että osaamme tulkita ja arvioida lähteitä sekä sitä, että myös opetuksessa harjoitellaan tiedon epäilyä. Tähän kohtaan liittyy olennaisesti myös medioiden, muun muassa Internetin asema.

B) Tiede – taide. Kasvatustieteessä on jo muutaman vuosikymmen ajan tehty tieteellistä ja empiiristä tutkimusta opetuksesta ja oppimisesta. Tämä tiedeperustainen näkemys on nykyisen suomalaisenkin opettajankoulutuksen perusperiaatteina. Osa tutkijoista on kuitenkin arvostellut tuota näkemystä liian yksipuolisena, sillä on arveltu, että opetusta kannattaisi tarkastella pikemminkin taiteen peruskäsitteiden kautta. Tunnettu suunnan edustaja Elliot Eisner (2004) puhuu artikkelissaan tunteiden, spontaanisuuden ja ylipäätään kokonaisuuden hahmottamisen puolesta, ei niinkään diskreettien taitojen ja tieteellisten sääntöjen noudattamisen tärkeydestä, kun pyritään ymmärtämään opetuksen olemusta. Tämä tieteen ja taiteen näkökulma on siten hyvin lähellä tuota aiemmin tarkasteltua rationaalisuus–emotionaalisuus-aspektia.

C) Teoria ”ulkoa” – teoria ”sisältä”. Artikkelissa tarkasteltiin myös kasvatustieteellistä teoriaa kahdesta erilaisesta, mutta toisiaan täydentävästä näkökulmasta. Ensin mainittu tarkoittaa sitä yleisemmin esiintyvää merkitystä, jossa opettajan tu-

lisi ottaa käyttöön jokin kasvatustieteellinen teoria, joka on muodostunut alan tutkimuksen perusteella. Tässä vaihtoehdossa uskotaan, että ulkoa tuleva tieteellinen teoria on jotenkin opettajan opetuksen laatua kohottavaa ja sellaista, jota opettaja ei todennäköisesti voi itse konstruoida oman kokemuksensa ja pohdintansa kautta. On siis hyvä, että joku lähde tai kouluttaja kertoo teorian annista esimerkiksi opettajaksi opiskelevalle. Toisaalta käytäntö ja sen reflektointi, siis ”tutkiminen” myös opettajan omassa kontekstissa voi merkitä oppimista. Toki tuo oppiminen on heijastumaa siitä tutkivasta ajattelusta, johon moderni opettajankoulutus tähtää. Kokeileva asenne ja erilaiset kokeilut ovat opettajalle hyväksi, ja ne kuuluvatkin enemmän tai vähemmän kaikkien opettajien työhön. Oppimisen kenttää ei kuitenkaan kannata sulkea ja rajoittaa siten, että vain opettajan oman ideat ja ”aineistot” ovat pedagogisen toiminnan lähtökohtina. Teoria ”ulkoa” ja teoria ”sisältä” ovat siis sellaisia lähteitä, että niitä kumpaakin kannattaa pitää opettajan tutkivan ajattelun ja toiminnan käynnistäjinä ja testauksen lähtökohtina.

D) Yleinen – kontekstuaalinen. Osa teoreettisista analyyseistä on johtanut näkemykseen, että opetukseen liittyy yleisiä, generaaleja piirteitä, jotka toimivat samoin kaikessa opetuksessa. Osa empiirisen tutkimuksen tuloksista on myös tähän kategoriaan kuuluvia. Toisaalta meillä on teoreettisia analyysejä, jotka alleviivaavat nimenomaan kontekstin olennaista tehtävää niissä voimissa, jotka liittyvät opetukseen ja oppimisen mekanismeihin. Tämä voi tarkoittaa myös sitä, että opettajan tulee ”oppia” nuo kontekstin lainalaisuudet, sillä tieteellinen tutkimus ei voi niitä välttämättä antaa. Uskomme, että tämänkin yleinen-konteksti-ulottuvuuden osalta opettaja tarvitsee sekä yleisen karakteristiikan tietoa että sellaista tietämystä, joka voidaan oppia ja konstruoida yleensä vain siinä ympäristössä, jossa opettaja työskentelee.

E) Yksilöllinen – sosiaalinen ja kulttuurinen. Opetuksen käsitteen perinteiset määritelmät keskittyvät kuvaamaan opettajan yksilökeskeistä asemaa opetuksessa. Uudemmissa käsiteanalyyseissä opetus hahmotetaan myös sellaisesta laajemmasta perspektiivistä, jossa se nähdään yhteisenä tekemisenä (esim. Pitkäniemi 2009; ks. myös Biesta 2015b, 2015d; Santoro & Rocha 2015). Tässä artikkelissa ”opetuksen intention, käytännöllisen tilanteen ja vastavoiman tilanteessa” jotkut tutkijat ovat kuvanneet opetuksen problematiikkaa myös body-käsitteen kautta. Body ei tarkoita tässä yksinomaan opetuksen fyysistä ulottuvuutta, vaan fokuksessa on nimenomaan opettamisen intentio ja toisaalta se ”vastustus”, joka ilmenee opetuksen prosessissa ja ympäristössä laajemminkin. Tässä mielessä opetus ei siis aina etene suoraviivaisesti ja vaivattomasti, päinvastoin intentionaalista ja tiedostavaa opettajaa koetellaan monin tavoin.

F) Distanssi käytäntöön – distanssin purkaminen. Distanssia käytäntöön -tavoitetta ja toisaalta distanssin purkaminen -tavoitetta on tarkasteltu opettajankoulutuksen kasvatustieteellisessä analyysissä. Nämä molemmat pyrkimykset ovat tärkeitä. Opettajaksi opiskelevan odotetaan luovan itsekkin teoriaa (ns. käyttöteorian ja -tiedon viitekehys) havaintojensa ja reflektionsa perusteella. Tuo prosessointi ja siihen liittyvä ”etäännyttäminen” liittyy yleistysten tekemiseen ja on olennaisesti opettajuutta rakentava pyrkimys. Tämä realisoituu ehkä sittenkin paremmin nykyisessä suomalaisessa opettajankoulutuksessa kuin päinvastainen prosessi eli distanssin purkaminen. On hyvä, että opettajaksi opiskeleva perehtyy myös muiden tutkimuksiin ja tutkimus-

prosessin lopputuotteisiin, julkaisuihin ja yhteenvedoihin, mutta pelkkä perehtyminen ja niiden ymmärtäminen ei tavoita samaa kuin se, että hän myös mentaalisesti aktiivisesti haluaisi kuvitella ja konstruoida mielikuvia siitä, mitä tuo teoria olisi hänen tapauksessaan käytännön tasolla. Tuo pitemmälle menevä prosessi, distanssin purkaminen, on haasteellinen prosessi ja se vaatii sen pohtimista, mitä opettamisen teoria merkitsee pohtijalle itselleen. Itse asiassa tämä imaginaarisen ajattelun vaihe ja taso on se, missä on käytännössä ehkä eniten puutteita – se on teoretietämyksen ja varsinaisen soveltavan toiminnan välimaastossa.

G) Opetuksen ymmärtäminen transsendenttisenä – oppiminen kaikkialla.

Opetuksen ymmärtäminen transsendenttisen olemuksen mukaan tulkittuna merkitsee ennen kaikkea sitä, että oivalletaan opetuksen käänteentekevä mahdollisuus ja voima. Se on erilaista pyrkimystä ja prosessointia kuin mitä voidaan saada aikaan learning from -tyyppisellä ajattelulla. Being taught by -orientaatio ei poista modernien oppimisympäristöjen edullista merkitystä oppimisen prosessille eikä being taught by -painotus ole missään suhteessa oppimiskäsityksen ulottuvuuteen traditionaalinen-moderni. Tämän uuden dimension sisältämä being taught by -tyyppinen korostus tuo esiin opettamisen ja opettajan ainutlaatuisen, ja siten kriittisen aseman opetuksen kokonaisjärjestelmässä. Biestan tavoin haluamme peräänkuuluttaa näkemystä, että opetus tarjoaa siihen osallistuville radikaalisti uutta, sellaista joka valmistetaan tuossa prosessissa. Sitä voidaan kutsua myös ”paljastamiseksi”.

Lopuksi pohdimme, miten nykyinen opettajankoulutus voisi hyödyntää käsitteellisen tarkastelumme sisältöä ja dynamiikkaa: painottuuko jonkin ulottuvuuden (jompikumpi) pää liikaa? Onko jokin ulottuvuus peräti unohdettu? Kaiken kaikkiaan haluamme kysyä, ohjaako opettajankoulutusta holistinen idea. Koontina tästä dimensionaalista tarkastelusta esitämme lyhyesti johtopäätökset siitä, miten opettajankoulutus voisi ottaa huomioon opetuksen olemuksen teoreettiset analyysit ja aiheeseen fokusoituneet opettajankoulutuksen tarkastelut.

1. Emootioiden olennaista asemaa ei ole otettu opettajankoulutuksessa tietoisesti huomioon. Tähän samaan johtopäätökseen ovat tulleet myös viime vuosien opettajan emootioita empiirisesti tutkineet tutkijat. Ennen kaikkea kyse on siitä, miten emootioita ohjataan ja hyödynnetään opetuksessa.
2. Taiteen näkökulma on ymmärretty liian kapeasti, ajatellaan, että taidetta hyödynnetään vain tietyissä spesifeissä opetussuunnitelman oppiaineissa (tark. Eisner, 2004). Taide on myös metodi, lähestymistapa ja filosofinen periaate, jota voidaan hyödyntää kaikessa opettamisessa. Opetus voidaan hahmottaa monipuolisesti ja kiinnittää huomiota myös sen spontaanisuuteen, intuitiivisuuteen ja luovaan näkökulmaan.
3. Periaatteen tasolla teoria ”ulkoa” ja teoria ”sisältä” on selviö, mutta kummankin todellistamisessa on vielä haasteita. Teoriaan suhtaudutaan osin väheksyvästi ja halveksuvasti, ja toisaalta ei ymmärretä, että myös toimijan omien ”tutkimusten” kautta voidaan luoda käyttöteoriaa. Sekä tieteellistä teoriaa ja niin sanottua käyttöteoriaa voidaan ja tulee testata opettajankoulutuksen arjessa.
4. Osa teoriasta toimii kaikissa konteksteissa, osa vain spesifeissä konteksteissa. Molempiin liittyy kasvatustieteellistä tutkimusta ja molemmat aspektit liitty-

vät myös opettaja-opiskelijan omaan opiskeluun. On tärkeää, että nämä aspektit läpäisevät opettajankoulusta ja siihen liittyvää opetusharjoittelua.

5. Opetus hahmotetaan toistaiseksi vielä liikaa pelkästään opettajan työksi, vaikka moderni näkemys käsittää sen laajemmaksi ilmiöksi (sisältäen ajatuksen yhteisestä tekemisestä), joka ei ole tyhjiössä, vaan on osa laajempaa yhteiskunnallista ja kulttuurillista kokonaisuutta. Tämä näkemys myös korostaa, että opettaja on vahvasti tiedostava ja intentionaalinen persoona, joka kohtaa työssään ja vuorovaikutuksessa myös vastustusta ja haasteita. Opetuksen ja opettajan ainutlaatuista ja omintakeista prosesseihin kytkeytyvää merkitystä ei vielä tällä hetkellä osata erottaa muista "oppimisympäristön" osatekijöistä ja toimijoista. Being taught by -tyyppinen korostus on kuitenkin intentionaalisen ja kasvattavan opetuksen kulmakivi.
6. Periaatteet "distanssi käytäntöön" ja "distanssin purkaminen" tunnetaan mentaalisisinä konstruktioina, mutta niitä ei toteuteta tietoisesti ja siten, että opettajaksi opiskelevat harjoittelisivat molempiin suuntiin tapahtuvaa prosessointia. Tämä vastavuoroinen prosessointi ja sen intentionaalinen tukeminen opettajankoulutuksessa ja siihen kytkeytyvässä opetusharjoittelussa auttavat näkemään myös niitä yhteyksiä, joita voidaan hahmottaa oman, henkilökohtaisen teorian ja tieteellisen teorian välillä. On siten turha rakentaa eroa näiden välille, sillä molemmat lähtökohtaisesti palvelevat opettamisen käytäntöä.

Tarkastelumme antaa perspektiiviä siihen, mikä on opettajankoulutuksen ja opetuksen olemuksen välinen käsitteellinen jännite ja dialektiikka, sillä toki opettajankoulutus on tai sen täytyy olla kiinnostunut siitä, miten teoreettis-käsitteellisesti opetus hahmotetaan. Opettajankoulutuksen omaksumalla opetuskäsityksellä on relevantti merkitys sille toiminnalle, johon koko opettajankoulutus tähtää. Tähän perustuu myös opettajankoulutuksen sisältö ja se, millaisia empiirisiä tutkimushankkeita koulutuksessa toteutetaan.

LÄHTEET

- Bengtsson, J. 1993. Theory and practice: Two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *Educational Review* 45 (3), 205–211.
- Biesta, G. 2005. Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik* 25 (1), 54–66.
- Biesta, G. 2010. *Good education in an age of measurement*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. 2012. Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology and Practice* 6 (2), 35–49.
- Biesta, G. 2013. Receiving the gift of teaching: From 'Learning from' to 'being taught by'. *Studies in Philosophy and Education* 32 (5), 449–461.
- Biesta, G. 2015a. An appetite for transcendence: A response to Doris Santoro's and Samuel Rocha's review of the beautiful risk of education. *Studies in Philosophy and Education* 34 (4), 419–422.

- Biesta, G. 2015b. Freeing teaching from learning: Opening up existential possibilities in educational relationships. *Studies in Philosophy and Education* 34 (3), 229–243.
- Biesta, G. 2015c. Teaching, teacher education, and the humanities: Reconsidering education as geisteswissenschaft. *Educational Theory* 65 (6), 665–679.
- Biesta, G. 2015d. What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education* 50 (1), 75–87.
- Buitink, J. 2009. What and how do student teachers learn during school-based teacher education? *Teaching and Teacher Education* 25, 118–127.
- Burbules, N. C. 2008. Tacit teaching. *Educational Philosophy and Theory* 40 (5), 666–677.
- Eisner, E. W. 2004. What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts* 5 (4), 1–12.
- Evans, R. 2007. Existing practice is not the template. *Educational Researcher* 36 (9), 553–559.
- Glassman, M. & Burbidge, J. 2014. The dialectical relationship between place and space in education: How the internet is changing our perceptions of teaching and learning. *Educational Theory* 64 (1), 15–32.
- Golding, C. 2013. The teacher as guide: A conception of the inquiry teacher. *Educational Philosophy and Theory* 45 (1), 91–110.
- Gottlieb, D. 2012. Beyond a rule-following model of skillful practice in teacher development. *Educational Theory* 62 (5), 501–516.
- Guilherme, A. 2015. Reflexions on Buber's living-centre': Conceiving of the teacher as 'the builder' and teaching as a 'Situational revelation'. *Studies in Philosophy and Education* 34 (3), 245–262.
- Lewis, T. 2013. Validating teacher performativity through lifelong school-university collaboration. *Educational philosophy and theory* 45 (10), 1028–1039.
- Lewis, T. 2014. Book review. Biesta, G. 2013. *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers. *Educational Theory* 64 (3), 303–309.
- McIntosh, E. 2015. Why we need the arts: John Macmurray on education and the emotions. *Educational Philosophy and Theory* 47 (1), 47–60.
- Moran, S. 2013. Knowledge from testimony: Benefits and dangers. *Journal of Philosophy of Education* 47 (3), 323–340.
- Noel, J. 1999. On the varieties of phronesis. *Educational Philosophy and Theory* 31 (3), 273–289.
- Pitkäniemi, H. 2009. The essence of teaching-learning conceptual relations: How does teaching work? *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (3), 263–276.
- Rosiek, J. & Atkinson, B. 2005. Bridging the divides: The need for a pragmatic semiotics of teacher knowledge research. *Educational Theory* 55 (4), 421–442.
- Ruthven, K. 2005. Improving the development and warranting of good practice in teaching. *Cambridge Journal of Education* 35 (3), 407–426.
- Santoro, D. A. & Rocha, S. D. 2015. Review of Gert J. J. Biesta, *The beautiful risk of education*. *Studies in Philosophy and Education* 34 (4), 413–418.
- Saugstad, T. 2002. Educational theory and practice in an Aristotelian perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46 (4), 373–390.
- Seltzer-Kelly, D. 2013. Feynman diagrams, problem spaces, and the Kuhnian revolution to come in teacher education. *Educational Theory* 63 (2), 133–149.
- Shim, S. 2008. A philosophical investigation of the role of teachers: A synthesis of Plato, Confucius, Buber, and Freire. *Teaching and Teacher Education* 24 (3), 515–535.

- Shulman, L. S. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15 (2), 4–14.
- Shulman, L. S. 2004. *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Säfström, C. A., Månsson, N. & Osman, A. 2015. Whatever happened to teaching? *Nordic Studies in Education* 35 (3–4), 268–279.
- Van Manen, M. 1991. Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies* 23 (6), 507–536.
- Vick, M. J. & Martinez, C. 2011. Teachers and teaching: Subjectivity, performativity and the body. *Educational Philosophy and Theory* 43 (2), 178–192.
- Zembylas, M. 2003. Interrogating “teacher identity”: Emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory* 53 (1), 107–127.

Harri Pitkänieni, Itä-Suomen yliopisto
Aino Hannula, Itä-Suomen yliopisto

Tutkivan opettajuuden käytäntöjä ja mahdollisuuksia opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa

Laura Hirsto

TIIVISTELMÄ

Artikkelissa tarkastellaan teoreettisesti valikoitujen tutkivan opettajuuden lähestymistapojen ja siihen liittyvän oppineisuus opetuksessa (scholarship of teaching and learning, SoTL) -ajattelun sekä erilaisten opettajankoulutuksen taustaparadigmojen valossa suomalaista opettajankoulutusta ja sen mahdollisuuksia. Artikkelissa esitellään lyhyesti kyseiset lähestymistavat ja tarkastellaan opettajankoulutusta näiden ulottuvuuksien risteyskohdissa. Tutkivaa opettajuutta on pidetty suomalaisessa opettajankoulutuksessa merkittävänä asiana ja esimerkiksi yhtenä PISA-menestyksen selittäjänä. Tutkivaa opettajuutta voidaan tarkastella entistä moniulotteisemmin ja ehkä myös yksityiskohtaisemmin, kun hyödynnetään muun muassa oppineisuus opetuksessa -ajattelua ja näyttöön perustuvan käytännön (evidence-based practice) ajattelua. Näiden teoreettisten kehysten valossa tässä artikkelissa tarkastellaan opettajankoulutuksen mahdollisuuksia ja esitetään näkökulmia myös opettajankoulutuksen edelleen kehittämiseen.

Asiasanat: tutkiva opettajuus, oppineisuus opetuksessa, näyttöön perustuva käytäntö, opettajankoulutuksen paradigmat

JOHDANTO

Suomalainen opettajankoulutus on saanut paljon kansainvälistä huomiota erityisesti PISA menestyksen vuoksi. Yhtenä syynä hyvään PISA menestykseen on pidetty opettajien hyvää koulutusta yliopistotasoisine maisterintutkintoineen. On ajateltu, että tämän vuoksi suomalaisten oppilaiden osaamistasojen erot maakunnasta ja asuinalueesta riippumatta ovat jääneet pieniksi. Koulujen säätelyssä on luotettu enemmän opettajien ammattitaitoon kuin oppilaiden testaamiseen. Vuoden 1994 opetussuunnitelmien perusteissa lisättiin koulujen valtaa päättää omista opetussuunnitelmistaan. Vaikka opetussuunnitelmien perusteet ovat sen jälkeen muuttuneet jo useampaan

kertaan, on koulujen omien opetussuunnitelmien tekeminen säilynyt. Kansallista testausta oppilaiden oppimisesta tehdään paljon vähemmän kuin monissa muissa verrokkimaissa.

Luokanopettajakoulutusta toteutetaan Suomessa monessa yliopistossa, ja kussakin tutkintovaatimukset on laadittu omien painotusten mukaisesti. Tutkintovaatimuksissa ja opetussuunnitelmissa on kuitenkin monia yhteisiä tekijöitä. Monet opiskelijat ovat suorittaneet erityisesti opettajankoulutukseen kuuluvia kasvatustieteen opintoja avoimessa yliopistossa (johdatus kasvatustieteeseen, kasvatussosiologia, kasvatuspsykologia ym.). Osana opettajaopintoja opiskelijat osallistuvat laajasti monialaisiin opintoihin, joiden opintojaksoilla on usein tarpeen olla paikalla, sillä siellä myös harjoitellaan pedagogisia ja didaktisia asioita käytännössä. Kasvatustieteen opintoja järjestetään puolestaan usein niin sanotuilla massaluentosarjoilla, jolloin yksittäisten opiskelijoiden aktivoituminen tärkeiden perusasioiden asioiden äärelle voi jäädä vähäiseksi. Digitaalisten oppimisympäristöjen ja käänteisten luokkahuoneiden kehittämisessä tuodaan usein esille videoitujen luentojen tarjoamat mahdollisuudet erityisesti luentotyypissä opetuksessa. Luennot voi parhaimmillaan toteuttaa myös modernin yliopistopedagogiikan hengessä opiskelijoita aktivoiden ja yhdessä keskustellen keskeisistä asioista myös suuremmissa ryhmissä.

Luokanopettajan koulutusta ja opettajankoulutusta on pidetty suhteellisen kalliina suuren kontaktiopetusmäärän vuoksi. Pedagogisia opintoja, joissa tavoitteena on taitojen oppiminen, on mahdotonta suorittaa vain kirjatentteinä. Sen sijaan tarvitaan harjoittelua ja soveltavia opintoja, joissa painotetaan myös harjoittelua. Harjoittelu sinänsä usein viittaa kuitenkin jo valmiin ja aikaisemmin muodostetun ja formuloidun tiedon tai taidon soveltamiseen. Opettajankoulutuksessa tietoperusta ja ymmärryksemme oppimisesta ja parhaasta mahdollisesta opetuksesta on kuitenkin kehittyvä ja sosiaaliseen systeemiin kontekstiin kiinnittynyt. Tästä syystä opettajien koulutuksessa on varmistettava, että valmistuvat opettajat eivät vain osaa soveltaa olemassa olevaa tietoa, vaan että he osaavat myös hyödyntää ajantasaista tutkimustietoa oman opetuksensa ja oppilaidensa oppimisen tueksi.

Säntti (2008) viittaa opettajantyön muuttumisen ja pysyvyyden paradoksiin, jossa opettajuus ja opettaminen nähdään yhtäältä muuttumattomana ja muutostarpeessa olevana, ja toisaalta kouluissa on usein samaan aikaan käynnissä monia erilaisia muutos- ja kehittämisprosesseja. Opettajien arjessa muutos ja kehittäminen ovat Säntin mukaan usein ylhäältä johdettuja ja abstrakteja, eivätkä opettajat koe niitä omassa arjessaan merkityksellisiksi – sellaisiksi, että ne toisivat ratkaisuja heidän arkityönsä ongelmiin. Babionen (2015, x) mukaan tutkimukselliset lähestymistavat koulutukseen, jotka pitävät sisällään opiskelijoiden aktiivisen osallistumisen, haastavat ylhäältä tulevat ohjeet ja säädökset. Tutkimusta voidaan Babionen (emt.) mukaan hyödyntää koulun kulttuurin muuttamisen sekä opettajien ja oppilaiden voimaannuttamisen välineenä.

Kansainvälisestä perspektiivistä tutkivan opettajuuden näkökulmat eivät ole opettajankoulutuksessa itsestäänselvyys. Suomessakin on historian saatossa ollut erilaisia opettajankoulutuksen paradigmoja, mutta 1970-luvulta lähtien tutkimuspohjainen professionaalisuus on ollut keskeisenä missiona (Westbury, Hansén, Kansanen & Björkvist 2005). Opettajan työn luonne ja opettajapula on välillä johtanut siihen, että opettajaksi haluaville on poliittisista syistä järjestetty lyhytkoulutusta tai muun-

tokoulutusta. Tällaisen koulutuksen painopiste on ollut lähinnä opetusmenetelmissä, ja teoreettinen orientaatio on jäänyt ohueksi. (Darling-Hammond 2008; Hess 2008.) Kentällä työskentelevät opettajat nähdään usein myös lähinnä tutkimuksen kohteina ja objekteina, eikä mahdollisina aktiivisina kumppaneina tai akateemisen tutkimuksen yhteissuunnittelijoina (Babione 2015, ix). Yhdysvaltalaisessa kontekstista kirjoittava Babione (2015) toteaa, että tästä syystä opettajien äänet jäävät tällöin usein puuttumaan kasvatustieteen ja opetuksen tutkimuksen kirjallisuudesta, eivätkä kriittinen ajattelu taikka inquiry-orientaatio ole olleet arvostettuja opettajan ominaisuuksia. Darling-Hammond (2006) tarkastelee kriittisesti amerikkalaisessa kontekstissa esiintyviä pyrkimyksiä paikata opettajapulaa lyhyillä koulutuksilla. Syynä lyhyiden ja suppeiden kurssitusten olemassaoloon Darling-Hammond (2006) pitää sitä, etteivät toimintaa säätelevät henkilöt (policy makers) ja organisaatiot ymmärrä opettajankoulutuksen merkitystä. Monet ajattelevat, että riittää kun opettaja tietää asiat, joita hän opettaa, ja osaa seurata ohjeita (opetussuunnitelmaa, jonka joku toinen on kirjoittanut) sekä mahdollisesti tietää joitakin opetusmenetelmiä tai luokanhallinnan strategioita.

Suomalaista opettajankoulutusta on kansainvälisessä vertailussa pidetty tutkimusperustaisen koulutuksen esimerkkinä, erityisesti maisterintutkinnon ja siihen liittyvien opinnäytteiden suorittamisen sekä laajojen metodiopintojen vuoksi (Kansanen 2003). Babionen (2015) mukaan Pohjois-Amerikassa luokanopettajan sukupuolittuneen sekä kasvattajuuden ja hoivan määrittelemän historian vuoksi opettajien analyyttiset ja kriittiset äänet on perinteisesti hiljennetty. Babionen näkökulma tuo esiin sen, kuinka tärkeää opettajuuden historiallisten juurien ja yhteiskunnallisen kontekstin tuntemus on siinä, kuinka opettajuus ymmärretään.

Luokanopettajat tekevät työtään moniulotteisessa ja kompleksisessa oppimisympäristössä, jossa tilanteet eivät koskaan toistu samanlaisina. Jotta uusiin haasteisiin ei vastattaisi vain vanhoilla tempuilla, ja jotta opettajat oppisivat jatkuvan parantamisen ja elinikäisen oppimisen mentaliteetin, on oleellista, että opettajankoulutus mahdollistaa tukevan tutkimusperustaisen ja systemaattiseen analyysiin perustuvan kontekstia havainnoivan jatkuvan yksilöllisen ja yhteisöllisen kehittymisen. Oleellista on myös varmistaa opettajaopiskelijoille riittävät elinikäisen oppimisen ja tutkimusperustaisen oman toiminnan kehittämisen valmiudet ja osaaminen.

Tässä artikkelissa tarkastellaan monipuolisesti opettajankoulutuksen ja erityisesti luokanopettajakoulutuksen tutkimusperustaisuuden rakentumista ja rakentumisen mahdollisuuksia. Näkökulmina ovat erilaiset tutkivan opettajuuden lähestymistavat, oppineisuus opetuksessa (scholarship of teaching and learning, SoTL) ja näyttöön perustuva käytäntö (evidence-based practice). Näitä tarkastellaan opettajankoulutuksen erilaisten taustaparadigmojen valossa.

Rakenteeltaan artikkeli jäsenyytensä siten, että aluksi tarkastellaan opettajankoulutuksen taustaparadigmoja ja suhteutetaan sitä suomalaiseen opettajankoulutukseen. Sen jälkeen tarkastellaan tutkivaa opettajuutta reflektiivisen opettajuuden, näyttöön perustuvan käytännön näkökulmien (evidence-based practice) sekä oppineisuus opetuksessa ja oppimisessä -näkökulman (scholarship of teaching and learning, SoTL) valossa. Lopuksi tarkastellaan opettajankoulutuksen kehittämisen mahdollisuuksia opetussuunnitelman sekä opetuksen ja tutkimuksen suhteiden näkökulmasta suhteuttaen sitä opettajankoulutukseen.

OPETTAJANKOULUTUKSEN TAUSTAPARADIGMAT JA OPETTAJANKOULUTUS

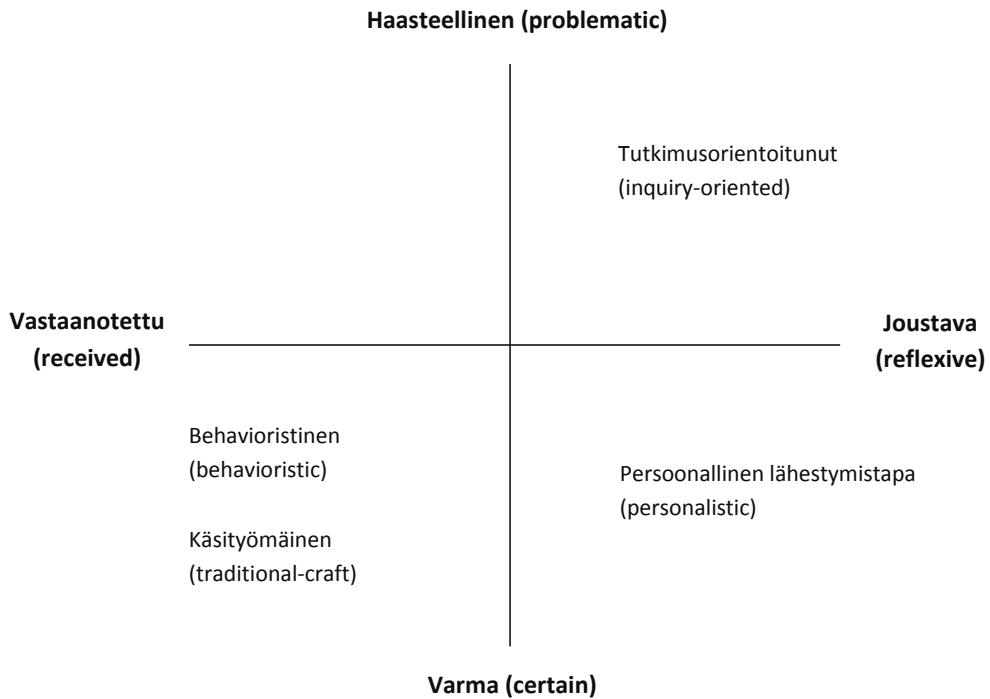
Suomalaisen opettajankoulutuksen keskeisenä laatutekijänä on pidetty tutkimusperustaista opettajankoulutusta (vrt. Kansanen 2011). Kansanen on pitänyt tutkimusperustaisuuden kulminaatiopisteenä maisterintutkinnon osana olevaa pro gradu -tutkielmaa sekä kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia metodiopintoja. Kansanen (2011) toteaa ykskantaan, että opettajankoulutuksen pitäisi perustua tutkimukseen. Myös suomalaiset opettajankouluttajat sekä opettajaopiskelijat näyttävät pitävän tutkimusperustaisuutta opettajaopinnoissa tärkeänä (Krokkfors, Kynäslahti, Stenberg, Toom, Maaranen, Jyrhämä, Byman & Kansanen 2011; Jyrhämä, Kynäslahti, Krokkfors, Byman, Maaranen, Toom & Kansanen 2008). Ei kuitenkaan ole selvää käsitystä saati yksimielisyyttä siitä, minkälainen opettajankoulutuksen pitäisi olla rakenteiltaan tai sisällöiltään. Opettajankoulutuksen taustalle tarvitaan Kansanen (2011) mukaan lisää tutkimusta ja parempaa teoretisointia.

OPETTAJAKOULUTUKSEN TAUSTAPARADIGMAT

Suomalaisen kansakoulun isänä pidetään Uno Cygnaeusta. Kuikan (2010) mukaan Cygnaeuksen luoma opettajakuva oli kutsumus-opettaja, joka kokee työnsä arvokkaaksi, toimii lasten hyväksi ja tuntee olevansa kutsuttu tehtäväänsä. Suomalaisen kansakoulun historiassa oli mukana myös Snellmanin tieto- ja oppikirjasivistyspainotteisempi lähestymistapa, mutta ainakin osittain poliittisista syistä Cygnaeuksen kokonaisvaltaisempi huolenpitoa ja kasvattajuutta korostanut lähestymistapa vei opettajakoulutuksessa voiton (Jalava 2010). Harjusen (2010, 272) mukaan Cygnaeus kuitenkin arvosti kasvatusopillista tiedettä ja sen tuomaa asiantuntijuutta, jopa niin, että ajatteli, että vanhemmillakin tulisi olla tietoa lapsen ruumiillisesta ja sielullisesta luonnosta.

Opetuksen ja tutkimuksen suhdetta tarkasteli 1900-luvun alussa myös Thorndike (1910). Thorndike (1910, 12) kirjoitti kasvatuspsykologian tutkimusohjelmaa kuvaavassa artikkelissaan, että psykologian ja opetuksen suhteen pitäisi olla samanlainen kuin minkä tahansa muun maailman toiminnon ja totuuden suhteen. Psykologinen ja kasvatuspsykologinen tietämys voisi Thorndiken (1910, 6) mukaan tuottaa viimeisen niin sanotun täydellisen kuvan maailmasta ja ihmisestä, jonka perusteella voisi rakentaa myös täydellisen koulutuksen. Psykologia ja kasvatuspsykologia ovat kehittyneet Thorndiken ajoista, eikä tänä päivänä ehkä kovinkaan moni ajattele, että voisimme tutkimuksen avulla saavuttaa täydellisen kuvan ihmisestä ja ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksesta, saati että sen avulla voisimme selittää tai suunnitella opetusta aukottomasti. Jo Thorndiken artikkeli pitää kuitenkin sisällään ajatuksen tutkimusperustaisesta opetuksen ja opettajuuden kehittämisestä ja kehittymisestä. Thorndiken mukaan psykologia auttaa ymmärtämään opetuksen tavoitteita paremmin, määrittelemällä ja selkeyttämällä niitä, osoittamalla mitä voidaan tehdä ja mitä ei, ja ehdottamalla niihin uusia ulottuvuuksia (Thorndike 2010, 6). Thorndike ei kuitenkaan ota suoraan kantaa siihen, kuka tutkimusta tekee.

Tutkimusperustainen opetus näkyy myös Zeichnerin (1983) klassikkoartikkelissa. Zeichner tutki siinä opettajankoulutuksen taustaparadigmoja (kuvio 1), toisin sanoen käsityksiä opettajankoulutuksen perustavanlaatuisesta luonteesta. Hän erotteli niitä sen mukaan, miten opettajankoulutuksen sisällöt nähtiin joko varmoina taikka problemaattisina sekä sen mukaan, ajateltiinko opettajaopiskelijan oppivan opettajuuteen vastaanottamalla tietoa kokeneemmilta kollegoilta vai yksilöllisesti omien persoonallisten vahvuuksien kautta rakentaen. Tätä Zeichnerin jaottelua voidaan tarkastella myös suhteessa tutkimuksen merkitykseen opettajankoulutuksen kannalta. Zeichner viittaa tutkimusorientoituneella opettajankoulutuksella siihen, että opettajankoulutuksen sisällöt nähdään haasteellisina, mahdollisesti ajasta ja paikasta riippuvina ja kehittyvinä. Opettajankoulutuksen aikana sisältöjä ja opettajuutta lähestytään tällöin ainakin jossakin määrin yksilöllisesti persoonallisten vahvuuksien ja osaamisen näkökulmasta, jolloin opettajaksi oppimisen polusta tulee suhteellisen joustava. Zeichnerin mukaan tällainen tutkimusorientoitunut opettajankoulutus ei ollut perinteisesti kovin yleinen Yhdysvalloissa. Kansanen (2003) on puolestaan suomalaista opettajankoulutusta kuvatessaan viitannut juuri Zeichnerin määrittelemään tutkimusorientoituneeseen koulutukseen. Kansanen mukaan erityisesti se seikka, että opettajankoulutus on Suomessa maisteritasoinen ja että siihen kuuluu laajan opinäytetutkielman kirjoittaminen, ovat erityisiä merkkejä tutkimusorientoinesta opettajankoulutuksesta.



Kuvio 1. Zeichnerin (1983, 7) malli opettajankoulutuksen taustaparadigmoista (Hirsto & Löytönen 2011, 262)

Erkkilän (2009) mukaan opettajaopiskelijat odottavat opinnoiltaan usein työkaluja oman opetuksensa rikastuttamiseen, ja odotukset ovat usein hyvin käytännönläheisiä ja konkreettisia. Tällaisiin käytännöllisiin odotuksiin vastaamaan pyrkivä koulutus on Zeichnerin (1983) mukaan behavioristista taikka käsityömäistä. Behavioristisesti orientoituneessa koulutuksessa keskeistä on aikaisemmin määriteltyjen spesifisten taitojen ja tietojen opettelu, kun taas käsityömäisessä lähestymistavassa noviisien ajatellaan oppivan kokeneempien opettajien avulla seuraamalla heidän toimintaansa autenttisissa oppimisympäristöissä.

Konkreettiset odotukset keinoista voivat kuvastaa myös opiskelijoiden opintojen alkuvaiheen episteemisiä (tietoon ja tiedonluonteeseen liittyviä) käsityksiä. Perry (1970) havaitsi klassikkotutkimuksessaan, että yliopisto-opiskelijoiden käsitykset tiedosta olivat opintojen alkuvaiheessa usein mustavalkoisia. Opiskelijat ajattelivat, että asiat ovat joko oikein tai väärin. Tällaista tietokäsitystä Perry kuvasi dualistiseksi. Tietokäsitysten toisessa päässä oli puolestaan relativistinen tietokäsitys, jolloin opiskelijat osasivat jo nähdä, että tietoa voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista ja että erilaisin tavoin ja metodein voidaan saada samasta asiasta erilaista tietoa. Usein relativistista tietokäsitystä on kritisoitu siitä, että jos kaikki on suhteellista, voiko sitten mikä tahansa mielipide tai näkökulma olla "oikea". Perryn näkökulmasta akateemisen yliopistokoulutuksen pitäisi päästä tätä syvemmälle niin, että opiskelijat oppisivat myös arvioimaan erilaisten "tietojen" taustaoletuksia sekä argumentoimaan perustellusti oman kantansa, huomioiden myös eettis-moraaliset näkökulmat. Entwistle ja Walkerin (2002) mukaan kehittyneen episteemisen käsityksen omaava opiskelija tunnistaa vaihtoehtoisia näyttöön perustuvia tulkintoja ja kilpailevia ideologioita, mikä johtaa varovaisempaan johtopäätösten tekemiseen ja muidenkin näkökohtien ymmärtämiseen. Tällaiset opiskelijat ovat myös muita kykenevämpiä refleктоimaan omaa älyllistä prosessiaan ja tunnistamaan sen, miten he vähitellen ymmärtävät yhtäältä näytön tärkeyden ja toisaalta sen rajoitukset.

Jos tarkastellaan yliopistoon tulevien opiskelijoiden episteemisiä käsityksiä, on merkitystä sillä, missä määrin aikaisempi koulu-ura on tukenut näiden käsitysten kehittymistä. Episteemiset käsitykset kehittyvät peruskoulun yläluokkien ja lukion aikana, ja niillä on vaikutusta myös akateemiseen menestymiseen (esim. Schommer 1993, Cano 2005). Suomalaisessa kontekstissa opettajankoulutukseen usein hakeutuvat, ja suurten hakijamäärien vuoksi pääsevät, aikaisemmassa koulutuksessa paremmin menestyneet opiskelijat. Tästä syystä voisi ajatella, että opettajankoulutukseen tulevilla opiskelijoilla on suhteellisen kehittyneet episteemiset käsitykset. Entwistle & Walker (2002) kuitenkin katsovat, että korkeammille episteemisten käsitysten tasolle pääsee yliopisto-opiskelijoistakin suhteellisen harva.

Tutkimusorientoitunut lähestymistapa Zeichnerin mallissa pitää ensisijaisena tutkimuksellisen asenteen kehittymistä niin suhteessa opetukseen kuin niihin konteksteihin, joissa opetus tapahtuu. Zeichnerin (1983) mukaan tämän lähestymistavan edustajat kiinnittävät keskeisen huomionsa kriittisen ja tutkimuksellisen orientaation vahvistamiseen. Opetusmenetelmällinen osaaminen nähdään tärkeänä, ei niinkään päämääränä, vaan pikemminkin välineenä saavuttaa toivotut lopputulokset. Tällöin opettajankoulutuksen tärkeimpänä tehtävänä on kehittää opettajien kykyä refleктоivaan toimintaan, ja auttaa heitä tutkimaan moraalisia, eettisiä ja poliittisia ulottuvuuksia omassa ajattelussaan ja toiminnassaan.

Tutkimusorientoituneessa lähestymistavassa opettajiksi opiskelevat nähdään aktiivisina toimijoina omassa opettajankoulutuksessaan. Opettajaopiskelijan oletetaan pystyvän säätelemään ja muuttamaan toimintaansa sitä paremmin, mitä paremmin hän on tietoinen toimintansa peruslähtökohdista ja omien tekojensa seurauksista sekä toiminnan ulkoisista reunaehdoista. Persoonallisessa lähestymistavassa opettajankoulutus nähdään aikuisen kehittymisen muotona, jossa ennemminkin tullaan joksi kuin opitaan opettamisen taitoja.

TUTKIMUSPERUSTAINEN OPETTAJANKOULUTUS JA OPETUS

Darling-Hammondin (2006) on aikaisempaa tutkimusta reflektoidessaan esittänyt, että vaikuttavampien ja vahvempien opettajakoulutusohjelmien kehittäminen vaatii kolme kriittistä osatekijää. Yhtäältä näissä tarvitaan opintojaksojen ja kurssien sekä kurssien ja oppimistehtävien sekä käytännön harjoittelun parempaa yhteyttä. Toisaalta tarvitaan hyvää harjoittelun ohjausta, jossa yhdistyisi opintojaksojen oppimistehtävät sekä käytäntöä ja teoriaa yhdistävä pedagogiikka. Kolmanneksi Darling-Hammond esittää, että hyvillä opettajankoulutusohjelmilla olisi oltava proaktiiviset suhteet koulujen kanssa, joissa voidaan kehittää ja mallintaa hyvää opetusta sekä erilaisten oppijoiden opettamista. Darling-Hammondin kriteereissä tutkimus ei tule suoraan esille, sillä hänen fokuksenaan ovat olleet pikemminkin sellaiset koulutusohjelman rakenteet, jotka voisivat tukea opettajaksi oppimista. Darling-Hammond (2006) lähtee kuitenkin siitä, että opettajankoulutuksessa pitää suunnitella koulutusohjelmia, jotka auttavat tulevia opettajia ymmärtämään syvällisesti ja laajasti oppimista, sosiaalisia ja kulttuurisia konteksteja sekä opettamista ja myös soveltamaan tätä ymmärtämistä monimutkaisissa opetus-oppimistilanteissa.

Darling-Hammondin näkökulmat nousevat ensisijaisesti pohjoisamerikkalaisten koulujen monikulttuurisista opetus-oppimisympäristöistä, mutta suomalaisen opettajantyön konteksti ei ole vielä ollut samalla tavalla monikulttuurinen. Monikulttuurisuuden lisääntyminen opettajantyön arjessa on kuitenkin ollut tosiasia Suomessakin jo pidempään, mutta sen haasteet ovat ehkä aikaisemmin ilmenneet suuremmissa kaupungeissa. Pakolaisten, turvapaikanhakijoiden ja maahanmuuttajien lisääntyessä yhä useammat opettajat pienilläkin paikkakunnilla tulevat kohtaamaan monikulttuurisen opetus-oppimisympäristön tuomat haasteet opettajan työssä.

Mitä opettajan sitten tulisi tietää tai oppia tietämään opettajankoulutuksen aikana? Laajan, oppilaiden oppimisesta ja sen tukemisesta lähteneen, tutkimukseen ja selviytyksiin perustuvan komiteatyöskentelyn perusteella esitettiin keskeiset käsitteet erilaisilla tietämisen aloilla, jotka ovat opettajille kriittisen tärkeitä (Darling-Hammond 2006, 2008). Yhtäältä opettajalla pitää olla tietoa siitä, miten oppijat oppivat ja kehittyvät sosiaalisissa konteksteissa. Toiseksi heidän pitää myös ymmärtää opetussuunnitelmien sisällöt ja tavoitteet, jotka sisältävät tieteenalan vaatiman oppiaineksen ja taidot, oppilaiden tarpeet sekä koulutuksen sosiaaliset ulottuvuudet. Kolmanneksi heidän pitää ymmärtää opetusta ja siihen liittyviä taitoja, jotka pitävät sisällään pedagogisen sisältötiedon sekä arvioinnin ja luokanhallinnan taidot.

Darling-Hammondin listauksessa on havaittavissa yhtymäkohtia Shulmanin (1986, 1987) sisältötiedon, pedagogisen tiedon sekä pedagogisen sisältötiedon jaotteluun (con-

tent knowledge, pedagogical knowledge and pedagogical content knowledge, PCK). Teknisten laitteiden, tietokoneavusteisen opetuksen sekä digitaalipedagogiikan myötä Shulmanin mallia on kehitetty eteenpäin, jotta sen avulla voisi myös tarkastella teknologian mukanaan tuomia näkökumia. Teknologinen tietäminen tuo kolmantena ulottuvuutena mukaan paitsi teknologisen sisältötiedon ja teknologisen pedagogisen tiedon, myös teknologisen pedagogisen sisältötiedon eli TPCK:n (esim. Koehler & Mishra 2008).

TPCK-mallia kuvatessaan Koehler & Mishra (2008) toteavat erityisesti teknologia-tiedon nopean muuttumisen ja kehittymisen, mutta mielestäni kaikkia näitä tietämisen alueita (sisältötieto, pedagoginen tieto ja teknologinen tieto) olisi oleellista tarkastella dynaamisina. Esimerkiksi neuropsykologinen tutkimus on viime vuosikymmenten aikana ottanut sellaisia harppauksia eteenpäin metodiikan osalta, että ne ovat tuottaneet uusia näkökulmia myös ihmisen oppimiseen. Rose & Mayer (esim. Meyer & Rose 2000; Glass, Meyer & Rose 2013) ovat pyrkineet kehittämään oppimisen ja opetuksen teoriaa ja mallia pyrkien huomiomaan myös viimeaikaisen neuropsykologisen tutkimuksen. Rose & Meyerin mukaan UDL-malli on rakennettu tutkimusperustaisesti tukemaan hypoteettisesti tehokasta oppimista. Tästä Universal Design for Learning (UDL) lähestymistavasta ja sen tuloksellisuudesta ei kuitenkaan ole vielä kovin paljon tutkimusta. Roberts, Brown, Park & Cook (2011) esittävät omassa suhteellisen suppeassa empiiristen tutkimusten meta-analyysissään, että UDL-lähestymistavalla opetuksen suunnittelussa voi olla suotuisia vaikutuksia oppimiseen. UDL voisi tarjota mielenkiintoisen viitekehyksen, jonka avulla voitaisiin suunnitella tai tarkastella opetus-oppimistilanteita, mutta tutkimusta siitä tarvitaan enemmän.

UDL:n rakentuu kolmen periaatteen varaan, joiden mukaan opetus ja oppimistilanteet olisi tarkoitus rakentaa (Meyer & Rose 2000; Glass, Meyer & Rose 2013). Yhtäältä opetustilanteissa pitäisi tukea tunteisiin liittyvää, affektiivista oppimista (affective learning) ja monipuolisia tapoja sitoutua oppimiseen tarjoamalla vaihtoehtoja motivaation rakentamiseen ja ylläpitämiseen. Toiseksi oppimisympäristöjen pitäisi tukea tunnistamisen oppimista (recognition learning) ja tarjota erilaisia ja joustavia tapoja esittää opetettavaa ja opittavaa asiaa. Kolmantena periaatteena on tukea strategista oppimista (strategic learning), ja tarjota useita tapoja ja välineitä toimintaan ja ilmaisuun sekä joustaviin oppimisen ja tietämisen esittämisen mahdollisuuksiin. UDL-mallin tavoitteena on auttaa rakentamaan oppimisympäristöjä, joissa erilaiset oppijat voisivat oppia yhdessä ja jossa voisi hyödyntää myös teknologisia apuvälineitä oppimisen tukena.

Darling-Hammondin (2006) mukaan opettajankoulutusohjelmien pitäisi auttaa tulevia opettajia kehittämään taipumusta etsiä vastauksia haasteellisiin opetuksen ja oppimisen ongelmiin sekä kykyä oppia käytännöstä (sekä omasta kokemuksestaan että kollegoiden kokemuksista) ja käytäntöä varten. Darling-Hammond vertaa kirjoituksissaan usein opettajan työtä lääkärintyöhön siinä mielessä, että kumpikin tekee kliinistä työstä, jossa käytännön haasteita pyritään ratkaisemaan teoreettisen ja tutkimustiedon sekä aikaisemman kokemustiedon valossa (Darling-Hammond 2005, 2006, 2008). Odotukset opettajan tietämiselle tarkoittavat Darling-Hammondin mukaan sitä, että opettajankoulutuksessa ei riitä vain olemassa olevien tietojen välittäminen eteenpäin, vaan tietoa pitää tarkastella syvällisesti ja auttaa opettajaopiskelijoita oppimaan jatkuvan tiedonetsimisen ja oman työn tutkimisen taitoja. Oman työn tutkimisen taidot pi-

tävät Darling-Hammondin (2006) mukaan sisällään tarkan havainnoinnin, perusteellisen analyysin, avoimen ja tutkivan mielen sekä vastuutunnon ja sitoutumisen lasten oppimiseen. Tällöin on oleellista kouluttaa opettajat opetuksen ja oppimisen tutkijoiksi ja hyviksi yhteistyöntekijöiksi, jotka voivat oppia toisiltaan. Opetuksen ja oppimisen tutkimus on moniulotteista ja laajaa, eikä yksi ihminen voi hallita sitä kaikkea.

TUTKIVAN OPETTAJUUDEN LÄHESTYMISTAPOJA

Mitä tutkiva opettajuus voisi sitten olla käytännössä? Opettajantyön ja opettajankoulutuksen yhteydessä tätä on jäsennetty erilaisten käsitteiden avulla. Kirjallisuuden avulla on mahdollista tarkastella erilaisia tapoja jäsentää opettajuuden osana olevaa tutkijuutta. Tarkastelen tässä lyhyesti muutamia keskeisiä lähestymistapoja: reflektiivistä opettamista (reflective teaching), näyttöön perustuvaa käytäntöä (evidence-based practice), yliopisto-opetuksen kehittämisen ja yliopistopedagogiikan puolelta tullutta oppineisuus opetuksessa -näkökulmaa (scholarship of teaching and learning). Babione (2015) tarkastelee opettajan tekemää tutkimusta teacher inquiry -käsitteen alla. Babionen (2015, 5) mukaan opettajan tekemää tutkimusta (teacher inquiry) korostavaa ajattelua on tarjottu vastaukseksi opettajan työn kompleksisuuteen ja yhteiskunnan muutoksiin. Ajatuksena on tällöin, että opettajilla on tutkimuksen tekemisen taitoja, joita hän pystyy hyödyntämään luodessaan ja kriittisesti arvioidessaan kontekstuaalisia tekijöitä opettamisessa ja oppimisessa. Opettajan tekemän tutkimuksen tavoitteena ei ole yleisesti vain tuottaa uutta tietoa asioiden tilasta, vaan myös auttaa häntä auttamaan oppilaitaan ja koulu yhteisöään oppimisessa.

REFLEKTOIVA OPETTAMINEN

Zeichnerin ja Listonin (1996) mukaan reflektioiva opettaja tutkii ja pyrkii ratkaisemaan luokkahuoneen ongelmia. Hän on tietoinen oletuksistaan ja kyseenalaistaa omia oletuksiaan ja arvojaan opetuksessa. Hän myös kiinnittää huomiota institutionaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin, ottaa osaa opetussuunnitelman ja koulun kehittämiseen sekä ottaa vastuuta omasta jatkuvasta ammatillisesta oppimisesta. (Zeichner & Liston 1996, 6–7.) Zeichner & Listonin (1996) mukaan on kyse reflektioivasta opettamisesta silloin, kun opettaja pohtii opetuksen tavoitteita ja arvoja, opetuksen kontekstia sekä omia asenteita ja oletuksia. Reflektioivan opettamisen vastakohtana Zeichner & Liston (1996) näkee teknisen opettamisen. Reflektiivisen ajattelun on usein ajateltu olevan tutkimuksellisen lähestymistavan keskeinen tekijä. Reflektioivan toimijan ajatus pohjautuu Schönin vuonna 1983 kirjoittamaan klassikkoon Reflective practitioner. Siinä Schön tarkasteli reflektointia erityisesti kahdesta näkökulmasta: toiminnan aikana tapahtuvana (reflection in action) ja toimintaa koskevana (reflection on action).

Babione (2015, 9–10) tarkastelee opetuksen käytännössä esiintyvien ongelmien reflektiivistä ratkaisua laajasti yleisen ongelmanratkaisun viitekehyksen kautta. Sen elementteinä 1) on kontekstin huomioiva tutkittavan näkökulman ja kysymyksen suunnittelu, 2) kirjallisuudesta löydettävien näkökulmien ja tutkimustulosten etsiminen tutkimuskysymyksen tueksi, 3) systemaattisen tarkastelun suunnittelu tilanteen ja

näkökulmien selvittämiseksi, 4) erilaisten aineistojen kerääminen ja analysointi monipuolisin keinoin, 5) tulosten tarkastelu suhteessa kontekstiin sekä 6) erilaisten keinojen hyödyntäminen omien tulosten jakamiseksi ja muiden opettajien informoimiseksi.

NÄYTTÖÖN PERUSTUVA KÄYTÄNTÖ

Näyttöön perustuvasta käytännöstä on alettu puhua ensimmäiseksi lääketieteen piirissä, ja sen kautta se on levinnyt monelle muullekin alalle psykologiasta työhönohjaukseen. Alasen (1999) mukaan kyse on lääketieteen näkökulmasta vanhasta Hippokrateen filosofiaan rakentuvasta ajatuksesta, jossa käytännön kliinisten päätösten perustana on pyritty käyttämään aina koeteltua tietoa. 1990-luvun loppupuolelta ajatus näyttöön perustuvasta käytännöstä on levinnyt laajasti, ja sen ideaa on soviteltu moneen kontekstiin. Alanen (1999) kuitenkin huomauttaa, että kukaan ei ole oikeastaan tarkkaan määritellyt, mitä näyttö on ja minkälaisia kriteereitä sille voi asettaa. Vaikka lääketiede voi tuntua kasvatustiedettä täsmällisemmältä tieteenalalta, tarvitaan senkin piirissä paljon kumuloituvaa näyttöä, ennen kuin näytön perusteella voidaan tehdä johtopäätöksiä uusissa tilanteissa. Silti voi olla, että jonkun ihmisen kohdalla tutkimuksellisesti ja teoreettisesti oikealta näyttävä kliininen päätös johtaa odottamattomiin seurauksiin. Ihminen on systeeminen kokonaisuus, ja lääketieteellisessä tutkimuksessa on hankala vakiodia tarkkaan kaikkia sisäisiä ja ulkoisia vaihteluita, että voisi varmasti sanoa, että A:sta seuraa aina B. Sama pätee kasvatustieteellisiin ja kasvatopsykologisiin kysymyksenasetteluihin.

Näyttöä voidaan saada erilaisin metodein, esimerkiksi havainnoinnin, kvalitatiivisten ja etnografisten lähestymistapojen avulla, tapaustutkimusten avulla, satunnaistettujen kokeellisten asetelmien avulla, puoli-kokeellisten menetelmien avulla, taikka laajempien meta-analyysien avulla. Näyttö on pääsääntöisesti ymmärretty empiiriseksi ja empiiristen tutkimusten tuloksiksi. Opetuksen kehittämisessä ja opetuksen tarkastelussa tutkivan opettajuuden näkökulmasta ei aina ole välttämättä kyse siitä, että opettaja itse kerää systemaattisen empiirisen aineiston tieteellistä metodologiaa seuraten ja tekee siitä johtopäätöksiä, vaan johtopäätöksiä voidaan tehdä myös muiden tekemän empiirisen tutkimuksen perusteella taikka teoreettisten periaatteiden tai viitekehysten perusteella. Onkin siis tärkeää, että tutkivaa opettajuutta tarkastellaan laaja-alaisesti. Kuten Darling-Hammond (2006) argumentoi, on tärkeää, että opettajankoulutuksessa pyritään tukemaan opettajaopiskelijoiden taipumusta etsiä vastauksia haasteellisiin opetuksen ja oppimisen ongelmiin sekä käytännöstä että teorian ja tutkimuksen avulla.

OPPINEISUUS OPETTAJUUDESSA

Oppineisuus opetuksessa (scholarship of teaching and learning, SoTL) on käsite, joka on yleistynyt erityisesti yliopistokoulutuksen kehittämisen maailmassa. Opetuksen arvostuksen nostamiseksi yliopistoissa Boyer (1990) esitti, että yliopistojen pitäisi koulutusorganisaatioina kehittää opetusosaamisen arvostusta tieteellisten meriittien rinnalla. Hän ehdotti, että yliopisto-opettajien pitäisi, analogisesti tutkimustyön

kanssa, kirjoittaa ja kirjallisesti reflektoida omaa opetustaan ja näin altistaa oma opetuksensa ja siihen liittyvä reflektointi kollegiaaliselle vertaisarvioinnille. SoTLin yhteydessä on tuotu esiin erilaisia asioita, joita opetuksen yhteydessä voisi tarkastella systemaattisesti opetusta kehitettäessä. Kreber & Cranton (2002) ovat tarkastelleet oppineisuutta opetuksessa reflektoitavien sisältöjen näkökulmasta. Kreberin & Crantonin (2002) mukaan reflektoitavia teemoja voisivat olla 1) pedagoginen, oppimiseen liittyvä tieto (pedagogical knowledge), 2) opetustekojen (instructional knowledge) käytäntöihin liittyvä tieto ja 3) opetussuunnitelmaan liittyvä (curriculum knowledge) tieto. Käytännön näkökulmien pohtimisen lisäksi Kreber & Cranton (2002) pitävät myös tärkeänä aikaisemman tutkimuksen hyödyntämistä reflektoinnin ja opetuksen eteenpäin kehittämisen tukena. Heidän mukaansa vain käytännön kokemustiedon ja tutkimustiedon yhdistämisellä voidaan saada luotettavaa tietoa opetuksesta.

OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMISEN NÄKÖKULMIA

Monet erilaiset lähestymistavat nostavat esille käytännön ja teorian sekä tutkimuksen yhteyksien tärkeudet opettajuudessa ja opettajankoulutuksessa. Suomalainen yliopistollinen luokanopettajankoulutus toteuttaa sangen hyvin Zeichnerin (1983, Zeichner & Liston 1996) ja Darling-Hammondin (2006, 2008) tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen mallia. Kasvatustieteen kandidaatin ja maisterin tutkinnot pitävät sisällään suhteellisen laajat tutkimusmenetelmäopinnot ja opinnäytteet tutkielmien muodossa. Myös aineenopettajankoulutuksessa maisterintutkinto tuottaa oman alan jatko-opintokelpoisuuden tutkielmiseen. Aineenopettajankoulutuksessa opettajankelpoisuuden tuottavat opettajan pedagogiset opinnot pitävät sisällään pääsääntöisesti pienimuotoisen kasvatustieteeseen taikka oman aineen didaktiikkaan liittyvän tutkielman.

Muiden opintojen osalta tutkimus ei välttämättä kietoudu suoraan käytäntöön opettajankoulutuksessa. Healeyn (2005) malli voisi tarjota joitakin näkökulmia siihen, miten ajatusta tutkimusperustaisesta opettajankoulutuksesta voisi laajentaa. Healeyn mallissa on havaittavissa vastaavanlaiset näkökulmat kuin Griffithsillä (2004), mutta Healeyn malli on tuonut nämä näkökulmat opetussuunnitelman kontekstissa nelikenttään ja eritellyt tutkimuksen ja opetuksen suhdetta kahden ulottuvuuden avulla. Toisella ulottuvuudella tarkastellaan sitä, missä määrin opiskelijat nähdään aktiivisina osallistujina tutkimuksen tekemisessä ja missä määrin he ovat lähinnä yleisönä. Toisena ulottuvuutena Healey (2005) pitää painopisteiden jatkumoa tutkimuksen sisällöistä tutkimuksen prosesseihin ja metodeihin.

Healeyn (2004) mallissa tutkimusjohdettu (research-led) opetussuunnitelma on rakennettu tukemaan ajantasaisen ainesubstanssin opettamista. Tällöin painopiste on tutkimuksen sisällöissä ja opiskelijoiden roolina on olla lähinnä yleisönä. Myös tutkimusorientoituneessa (research-oriented) mallissa opiskelijoilla on suhteellisen passiivinen rooli, mutta opetussuunnitelma painottaa aineen tiedonrakentamisen prosessien opettamista ja tutkimusprosesseja tutkimuksen sisältöjen sijaan. Opiskelijoiden aktiivisempaa roolia odotetaan tutkimusohjatussa (research-tutored) opetussuunnitelmassa, jossa painotetaan oppimista esseiden ja kirjoitelmien kirjoittamisen sekä

keskustelun avulla. Tällöin opiskelija on aktiivinen osallistuja, mutta painopiste on tutkimuksen sisällöissä. Tutkimuspohjaisessa (research-based) opetussuunnitelmassa painotetaan opiskelijoiden tekemää tutkimustyötä tai tutkivaa oppimista. Tällöin opiskelijat nähdään aktiivisina osallistujina, ja painopiste opetussuunnitelmassa on tutkimuksen tekemisen prosesseissa ja metodeissa.

Perinteinen yliopisto-opetuksen suunnittelun lähestymistapa on varmasti ollut tutkimusjohdettu lähestymistapa, jolloin on lähdetty siitä, mikä tieteenalalla on keskeistä, ja pidetty huolta, että koulutusohjelman kokonaisuus kattaa sen suurelta osin. Myös tutkimusorientoitunut lähestymistapa on ollut tavallinen, jolloin on huolehdittu siitä, että opiskelija saa riittävän käsityksen oman alansa tutkimusmenetelmistä sekä tieteellisestä ajattelusta. Opettajankoulutuksessa on myös hyödynnetty suhteellisen paljon tutkimusohjattua lähestymistapaa. Tällaisessa lähestymistavassa opiskelijat kirjoittavat esseitä taikka pieniä projektitöitä. Healeyn määrittelemää tutkimuspohjaista opetusta voisi olla mahdollisesti enemmänkin. Tällöin opetussuunnitelma olisi rakennettu niin, että opiskelijat voisivat läpi opintojen harjoitella tutkimuksen, käytännön ja teorian integroimista ja hyödyntämistä nykyistä intensiivisemmin. Integraatiivisen pedagogiikan mallin mukaan (Tynjälä 2004; Heikkinen, Tynjälä & Kiviniemi 2011) asiantuntijaksi kasvamisessa on tärkeää juuri teorian, käytännön ja itsesäätelyn väliset yhteydet, joita rakennetaan erilaisin menetelmin (esseet, ryhmätyöt yms. ja itse-reflektio). Yhtenä haasteena aidosti tutkivan oppimisen käytäntöjen kehittämisessä on yliopistojen resurssien niukkeneminen ja sen myötä entistä isommat opetusryhmät ja opetustuntien vähentäminen. Suuremmat ryhmät ja vähemmät kohtaamiset vaikeuttavat myös opiskelijoiden yksilöllistä tukemista käytännön, teorian ja tutkimuksen sekä oman oppimisen säätelyn yhdistämisessä. Kuten Entwistle ja Walker (2002) esittivät, saattaa olla myös niin, että osalla opettajaopiskelijoista (kuten muillakin yliopisto-opintoja aloittavilla) voi olla kehittymättömät episteemiset käsitykset. Tällöin he tarvitsisivat myös tukea omien episteemisten käsitystensä muuttamiseen.

Taito- ja taidepainotteinen opettajankoulutus voisi tarjota erilaisia keinoja käytännön ja teorian yhdistämiseen, ja sitä kautta osaamisen ja asiantuntijuuden sekä opettajuuden kehittämiseen. Glass ym. (2013) tarkastelivat UDL-mallia suhteessa taiteen ja taitojen oppimiseen. He esittivät, että taiteen ja taito- ja taideaineiden opetuksen keinojen hyödyntäminen muiden ainessubstanssien yhteydessä voisi tukea UDL:n mukaisen oppimista tukevien oppimisympäristöjen luomista. Taito- ja taideaineiden ja niiden menetelmien avulla on mahdollista tarkastella asioita useammasta eri näkökulmasta ja myös luoda asioille erilaisia representaatioita. Niiden avulla on myös mahdollista tarkastella tunteiden ja motivaation rakentamista ja ylläpitämistä sekä tarjota välineitä ilmaisuun ja joustaviin oppimisen ja tietämisen esittämisen mahdollisuuksiin.

Tunteiden huomioimiseen ja oman identiteetin huomioimiseen viittaavat myös Barnett ja Coate (2005). He tuovat yliopisto-opetuksen opetussuunnitelmien kehittämisessä esille tietämisen ja tekemisen, teorian ja käytännön väliset yhteydet. Barnettin ja Coaten (2005, 60–64) mukaan yliopistokoulutuksen opetussuunnitelmassa painopiste on ollut perinteisesti tietämisessä (knowing), ja jonkin verran on ollut myös tekemisen (acting) näkökulmia mukana, mutta olemisen ja identiteetin (being) tukemista ei ole juuri huomioitu. Osaltaan tämä juontaa juurensa siitä, että yliopistojen opettajat ovat olleet usein ensisijaisesti tutkijoita, sillä tutkimusmeriitit ovat olleet ensisijaisia rekry-

tointikriteereitä. Viimeisen viidentoista vuoden aikana on Suomessa alettu kiinnittää enemmän huomiota opetusansioihin ja niiden arviointiin. On luotu erilaisia kriteereitä ja arviointimatriiseja opetusosaamisen arviointiin, ja alettu käyttää niitä enemmän tai vähemmän systemaattisesti rekrytointiprosessissa. Voisiko olla, että juuri tukemalla paremmin opettajan identiteettiprosessia ja suuntaamalla sitä kohti tutkimusperustaista opettajuutta voitaisiin myös tutkimuksen ja käytännön yhteyttä vahvistaa?

Annala, Mäkinen ja Lindén (2015) ovat tutkineet yliopisto-opettajien käsityksiä opetussuunnitelmasta, ja he löysivät haastatteluaiheistostaan näkökulmia, jotka sijoittuvat luontevasti Barnettin ja Coaten (2015) kolmelle ulottuvuudelle. Tietämisen osalta opetussuunnitelmassa korostettiin joko tieteenalojen tietoperustaa taikka yhteiskunnan tietotarpeita, tekemisen ja taitamisen osalta korostettiin joko akateemista asiantuntijuutta tai työelämäosaamisen tuottamista, ja olemisen ja identiteetin osalta korostettiin joko tieteenalaidentiteettiä tai ammatti-identiteettiä ja urakehitystä. Annala ym. (2015) eivät erotelleet ulottuvuuksien painopisteitä tieteenaloittain, vaikka heillä oli otoksessaan mukana sekä yleisiä yliopistollisia aloja että professioaloja.

Opetussuunnitelman rakentamisen painopisteiden ei välttämättä tarvitse olla opettajankoulutuksessa toisiaan poissulkevia. Opettajuus on suhteellisen selvä professio, mutta opettajankoulutuksessa ei ole perinteisesti kiinnitetty kovin paljon huomiota ammatti-identiteettiin sinänsä, vaan sen on ehkä ajateltu rakentuvan erityisesti harjoittelujen kautta. Tieteenalana luokanopettajakoulutuksessa on useimmiten kasvatustiede, joka pitää sisällään perus-, aine- ja syventävät opinnot sekä niihin sisältyvät pedagogiset opinnot. Näiden opintojen aikana opiskelijoiden olisi opittava hyödyntämään kasvatustieteellistä tutkimusta sekä omaa tutkimustyötään oman opettajuutensa kivijalkana. Tietämisen osalta opettajankoulutuksessa on kasvatustieteen opinnoissa painopiste ollut tieteenalan tietoperustassa, mutta enenevässä määrin myös yhteiskunnallinen konteksti ja tietotarpeet ovat tulleet mukaan koulutukseen vuorovaikutteisen opetuksen kehittyessä. Opetuksen tietoperustan painotukset ovat kuitenkin yliopistosektorilla olleet opetuksen vapauden ja yliopisto-opettajien omien pedagogisten opintojen vähäisyyden sekä yhteisen opetussuunnittelua koskevan neuvottelun vähäisyyden vuoksi riippuvaisia opettajasta. Opettajat tekevät kuitenkin työtään yhä kompleksisempien ongelmien kanssa, joita sijaisuuksia tehneet opettajaopiskelijat pyrkivät tuomaan myös yliopisto-opetuksen diskurssiin. Tekemisen ja taitamisen osalta opettajankoulutuksessa on ollut perinteisesti paljon käytännön harjoittelua. Harjoittelun tarkoituksena on nähty teoreettisten oppien integroiminen käytäntöön ja siten työelämäosaamisen tuottaminen. Käytännön ja teorian integroituminen on kuitenkin nähty myös haasteena ihan samaan tapaan kuin opetuksen ja tutkimuksen yhteydet yliopisto-opinnoissa.

Tutkivaa opettajuutta ja sen mahdollisuuksia on tässä tarkasteltu erityisesti empiirisen kasvatustieteen tutkimuksen näkökulmasta. Näyttöön perustuva käytäntö rakentuu lääketieteen kanssa analogisesti nimenomaan empiirisestä näytöstä. Oppinaisuus opetuksessa (SoTL) pyrkii puolestaan opettajan oman käytännön toiminnan (ts. empirian) reflektointiin hieman reflektiivistä opettamista (reflective teaching) systemaattisemmalla tavalla. Vastaavalla tavalla voisi tarkastella sitä, minkälaisia muita lähestymistapoja ja merkityksiä tutkivaan opettajuuteen voisi tarjota esimerkiksi kasvatushistoriallinen taikka kasvatustieteellinen tutkimus.

Opettajia koulutetaan tulevaisuudentekijöiksi epävarmaan maailmaan (vrt. Barnett 2004). Tällaisen tuntemattoman tulevaisuuden kontekstissa on vaikea varmasti tietää, minkälaisia sisältöjä ja muotoja opettajankoulutuksessa pitäisi olla, jotta tämän hetken opettajaopiskelijat pystyisivät toimimaan opettajina mielekkäästi myös tulevaisuudessa. Voidaan kuitenkin sanoa, että on tärkeää, että opettajaopiskelijat oppivat jatkuvasti kehittämään itseään ja omaa opetustaan hyödyntäen sekä omaa karttuvaa käytännön kokemustaan että myös kasvatustieteellistä tutkimusta ja kehkeytyviä teorioita oppilaidensa parhaaksi.

LÄHTEET

- Alanen, P. 1999. Näyttö ja lääketiede. *Duodecim* 115 (22), 2437–2441. <http://www.terveysportti.fi/libproxy.helsinki.fi/xmedia/duo/duo91148.pdf> (Luettu 22.12.2015)
- Annala, J., Mäkinen, M. & Lindén, J. 2015. Tutkimuksen ja opetuksen yhteys yliopistossa – opetussuunnitelmatyön näkökulma. *Kasvatus & Aika* 3, 134–148. http://www.kasvatus-aika.fi/dokumentit/a9_annalaal_2110151532.pdf (Luettu 12.1.2016)
- American psychological association task force on evidence-based practice for children and adolescents. 2008. Disseminating evidence-based practice for children and adolescents: A systems approach to enhancing care. Washington, DC: American psychological association. <http://www.apa.org/practice/resources/evidence/children-report.pdf> (Luettu 20.12.2015)
- Babione, C. 2015. *Practitioner teacher inquiry and research*. San Fransisco, CA: John Wiley & Sons, Inc. Jossey-Bass.
- Barnett, R. 2004. Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development* 23(3), 247–260.
- Barnett, R. & Coate, K. 2005. *Engaging the curriculum in higher education*. Maidenhead: McGraw-Hill. Open University Press.
- Boyer, E. L. 1990 *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. Princeton, NJ, Carnegie foundation for the advancement of teaching. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED326149.pdf> (Luettu 20.12.2015)
- Cano, F. 2005. Epistemological beliefs and approaches to learning: their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology* 75 (2), 203–221.
- Darling-Hammond, L. 2008. Knowledge for teaching – What we know? Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J.D. McIntyre & K.E. Demers (toim.) *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. 3. painos. New York: Routledge, Taylor & Francis group and the Association of teacher educators.
- Darling-Hammond, L. 2006. Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education Journal of Teacher Education* 57 (X), 1–15. DOI: 10.1177/0022487105285962
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. 2005. *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Entwistle, N. & Walker, P. 2002. Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. Teoksessa N. Hativa & P. Goodyear (toim.) *Teacher thinking beliefs and knowledge in higher education*. The Netherlands: Kluwer academic publishers.

- Erkkilä, R. 2009. Vuorovaikutteista pedagogiikkaa – opettajaopiskelijoiden kokemuksia korkeakouluopettajan pedagogisista opinnoista. *Aikuiskasvatus*, 29 (4), 288–296.
- Glass, D., Meyer, A & Rose, D.H. 2013. Universal design for learning and the arts. *Harvard Educational Review* 83 (1), 98–119.
- Griffiths, R. 2004. Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education* 29 (6), 709–726.
- Harjunen, E, 2010. PISASTA tulevaisuuden haasteisiin. Teoksessa *Ajankohtainen Uno Cygnaeus. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2010*, 258–287. http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1110051121_o_harjunen.pdf (Luettu 10.1.2016)
- Healey, M. 2005. Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. Teoksessa R. Barnett (toim.) *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching*. Maidenhead: McGraw-Hill. Open university press, 30–42. <http://delta.wisc.edu/events/bbb%20balance%20healey.pdf> (Luettu 30.5.2016)
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P. & Kiviniemi, U. 2011. Integrative pedagogy in practicum. Teoksessa M. Mattsson, T. Vidar Eilertsen & D. Rorrison (toim.) *A practicum turn in teacher education*. Series: Pedagogy, education and praxis 6. Rotterdam: SensePublishers, 91–112.
- Hess, F.M. 2008. Teacher education and the education of teacher. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J.D. McIntyre & K.E. Demers (toim.) *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. 3. painos. New York: Routledge, Taylor & Francis group and the Association of teacher educators.
- Hirsto, L. & Löytönen, T. 2011. Kehittämisen kolmas tila? –Yliopisto-opetus kehittämisen kohteena. *Aikuiskasvatus* 31 (4), 255–266.
- Jalava, M. 2010. Tietokoulu vai työkoulu? – Uno Cygnaeuksen ja J. V. Snellmanin kamppailu kansakoulun isyydestä 1860-luvulla. Teoksessa *Ajankohtainen Uno Cygnaeus. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2010*, 45–63. http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1110051141_d_jalava.pdf (Luettu 10.1.2016)
- Jyrhämä, R., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A. & Kansanen, P. 2008. The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students’ experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education* 31 (1), 1–16.
- Kansanen, P. 2003. Teacher education in Finland: current models and new developments. Teoksessa B. Moon, L. Vlasceanu & L. Barrows (toim.) *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: current models and new development* (Bucharest, UNESCO-CEPES).
- Kansanen, P. 2011. Selected thesis for a sustainable teacher education programme. *Orbis Scholae*, 5 (2), 51–65.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. 2008. Introducing TPCK. Teoksessa AACTE Committee on innovation and technology (toim.) *Handbook of technological pedagogical content Knowledge for educators*. http://punya.educ.msu.edu/publications/koehler_mishra_08.pdf (Luettu 10.1.2016)
- Kreber, K & Cranton, P. A. 2000. Exploring the scholarship of teaching. *The Journal of Higher Education* 71 (4), 476–495.
- Krokfors, L., Kynäslahti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R. & Kansanen, P. 2011. Investigating Finnish teacher educators’ views on research-based teacher education. *Teaching Education* 22 (1), 1–13, DOI:10.1080/10476210.2010.542559

- Kuikka, M. 2010. Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna. Teoksessa Ajankohtainen Uno Cygnaeus. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2010, 1–18. http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1110051148_b_kuikka.pdf (Luettu 20.12.2015)
- Meyer, A. & Rose, D. H. 2000. Universal design for individual differences. *Educational Leadership* 58 (3), 39–43.
- Perry, W. G. 1970. *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Schommer, M. 1993. Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology* 85 (3), 406–411.
- Shulman, L. S. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15 (2), 4–14.
- Shulman, L. S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1–22.
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2 (1), 7–22.
- Thomas, G. & Pring, R. (toim.) 2004. *Evidence-based practice in education*. Open university press.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rausku-Puttonen, & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 79–95.
- Tynjälä, P. 2012. Towards creative and innovative learning. Keynote lecture presented at the SIG 4 higher education conference, Tallinn, Estonia, August 14–17, 2012. <http://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2012/12/tynjc3a4lc3a4-nettiin.pdf> (Luettu 20.12.2015)
- Thorndike, E. L. 1910. The Contribution of psychology to education. *Journal of Educational Psychology*, 1, 5–12.
- Westbury, I., Hansén, S-E., Kansanen, P. & Björkvist, O. 2005. Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49 (5), 475–485.
- Zeichner, K. 1983. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education* 34, 3–9.
- Zeichner, K. & Liston, D.P. 1987. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review* 57 (1), 23–48.

Laura Hirsto, Itä-Suomen yliopisto

Kohti kestäväää käsityötä

*Niina Väänänen, Minna Kaipainen, Outi Sipilä,
Virpi Turunen, Leena Vartiainen, Jani Kaasinen
ja Sinikka Pöllänen*

ABSTRAKTI

Käsityö on peruslähtökohdiltaan aina rakentunut kestäväen toiminnan periaatteille. Käsien tekemisen perinne osana jokapäiväistä arkea on kuitenkin katkennut. Myös käsityöopetuksen painopisteet ovat vaihtuneet eri aikakausina vallalla olleiden arvojen ja käytänteiden mukaan. Tulevaisuuden yhteiskunnassa käsityö voi kuitenkin nousta esiin eri tavoin paikallisten ja globaalien haasteiden myötä. Ihmisellä on tarve toteuttaa olemistaan tekemällä käsin, mikä näkyy käsityön hyvinvointia lisäävän merkityksen esiinnousuna. Toisaalta kädellisyyteen ja kehollisuuteen perustuva toiminta on edelleen monen erikoistuneen ammatin perusta. Kestävä käsityö on noussut esiin myös kestävien tuotteiden, kierrättämisen, tuotteiden uusiokäytön, hitaan muodin ja ympäristöystävällisyyden myötä. Käsityöopetuksessa puolestaan korostetaan kokonaista käsityöprosessia, joka voi mahdollistaa yksilön, luonnon ja yhteiskunnan välisen yhteyden materiaalisen elämyksen sekä kokemuksellisen ja kriittisen tietämyksen avulla. Tavoitteena on hyvinvoinnin sekä sosiaalisen, taloudellisen ja ympäristön näkökulman huomioiva käsityö. Tässä luvussa tarkastellaan kestäväen käsityön osa-alueita sekä avataan näkökulmia kestäväen käsityöprosessiin ja käsityötuotteeseen. Lopuksi kuvataan kestäväää käsityön opettamista tukevan kokonaisen käsityöprosessin vaiheita ja pohditaan, miten käsityö-oppiaineeseen liittyvä toiminnallisuus edesauttaa kestäväen kehityksen opettamista ja oppimista.

Asiasanat: kestävä kehitys, kestävä käsityö, kokonainen käsityö, käsityöprosessi, käsityötuote

JOHDANTO

Käsityö oli aiemmin läsnä ihmisen arjessa sen luonnollisena osana. Lähtökohdiltaan käsityö rakentui kestäväen toiminnan periaatteille, ja tuotteiden valmistus sekä käyttö tai kulutus olivat useimmiten samojen ihmisten hallussa (Kivistö-Rahnasto & Vuori 1999). Toisaalta monille oli pakko ja toisaalta myös kunnia-asia olla käsistään taitava ja osata itse valmistaa tuotteet raaka-aineen kasvattamisesta ja työstämisestä lähtien (Pöllänen & Kröger 2000). Vaikka tuotteita valmistettiin käyttäjälähtöisesti ja pääosin omista materiaaleista omaan käyttöön, kaikki eivät kuitenkaan olleet taitavia käsityöprosessin jokaisessa vaiheessa (Sipilä 2012). Konkreettisen tuotteen valmistami-

sen, valmistustekniikan tai työväliseen käytön oppimisen lisäksi oli kysymys myös sisäisiä kvalifikaatioita kasvattavasta prosessista, jossa yksilö sai valmiuksia toimia aikuisena, vastuullisena ja järkevästi ajattelevana kansalaisena omassa yhteisössään (ks. Dewey 1957).

Käsityön perinne tässä alkuperäisessä muodossaan osana kotitalouksien arkea ja hyvinvointia on kuitenkin katkennut. Työprosessi on muuttunut, sillä keskiöön ovat nousseet innovaatiot, tutkimus ja erikoistuminen (ks. Castells & Himanen 2001). Nyky-yhteiskunta rakentuu pääosin eriytyneille toiminnoille, esimerkiksi työn, harrastuksen ja koulutuksen (ks. Rojek 1997) tai tuotteen suunnittelun, valmistuksen ja käytön osalta (Kivistö-Rahnasto & Vuori 1999). Käsityöllä ei nähdä enää olevan entisiä merkityksiä suhteessa tuotantoelämään tai sosiaalipedagogisiin tavoitteisiin (Kojonkoski-Rännäli 1995). Massakulttuuri-ideologiaan perustuvassa yhteiskunnassa, jossa halpatuonti on tärkeässä asemassa, käsityöllä ei katsota enää olevan merkitystä esinetarpeen tyydyttämisessä (Pöllänen & Kröger 2000). Toisaalta globalisaatio on tuonut uusia kysymyksiä, jotka koskettavat myös käsityötä ja kestävää kehitystä (ks. Held & McGrew 2005).

Käsityön merkityksen on ennakoitu lisääntyvän eri tavoin tulevaisuuden yhteiskunnassa. Suojasen (2001) mukaan kulttuurisen ja ekologisen kestävyuden merkitys perustuu kunkin kansan omaan kulttuuriperintöön ja arvomaailmaan. Ihmisellä on tarve toteuttaa olemistaan käsin tekemällä, mikä näkyy käsityöharrastusten lisääntyvänä suosiona ja monimuotoistumisena. Käsillä tekemisen merkitys tai kädellisyyteen ja kehollisuuteen perustuva toiminta on edelleen myös monen erikoistuneen ammatin perustana (Heinonen 2006). Kestävä käsityö on noussut esiin myös kestävien tuotteiden, kierrättämisen, tuotteiden uusiokäytön, hitaan muodin ja ympäristömyötäisyyden myötä (ks. mm. Aakko & Koskennurmi-Sivonen 2013; Domina & Koch 1999). Kestävä käsityö ei ole kuitenkaan pelkästään kierrätystä, tuunaamista tai korjaamista ja vanhasta uutta -periaatteen toteuttamista. Se on myös aineettoman kulttuuriperinnön vaalimista ja säilyttämistä, hyvää muotoilua ja käytettävyyttä, kauneutta, tarkoituksenmukaisia materiaaleja ja kriittistä tieto-taitoa. Näin kestävä käsityö lopulta kanavoituu lähes päivittäin jokaisen arkeen ja elämään, mutta entiseen nähden uudella tavalla. (Lindh 2006; Saha 2011; Niinimäki 2010.)

Kuten käsityön tekemisen merkitys myös käsityön opetuksen painopisteet ovat vaihdelleet eri vuosikymmeninä (ks. Pöllänen & Kröger 2000). Kestävään tulevaisuuteen ja 21. vuosisadan taitoihin (ks. Binkley ym. 2011) tähtäävän pedagogiikan myötä käsityönopetuksessa korostetaan monimateriaalista kokonaista käsityöprosessia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014), joka voi mahdollistaa yksilön, luonnon ja yhteiskunnan välisen yhteyden materiaallisen elämyksen sekä kokemuksellisen ja kriittisen tietämyksen avulla. Tavoitteena on hyvinvointia lisäävä (Pöllänen 2015a) ja sosiaalisen, taloudellisen ja ympäristön näkökulman huomioiva käsityö ja käsityönopetus (Suojanen 1997, 2001).

NÄKÖKULMIA KESTÄVÄÄN KÄSITYÖHÖN

Tässä luvussa tarkastellaan ensin kestävä kehityksen lähtökohtia ja näkökumia. Toiseksi hahmotellaan kestävä käsityötä ja kestävä käsityön opetusta kirjallisuuden valossa.

Kestävä kehitys

Kestävän kehityksen ympärillä oleva keskustelu on ollut jo pitkään vilkasta ja ajoittain ristiriitaistakin. Yhteinen ymmärrys on kuitenkin se, että jotakin tulee tehdä kestävänsä tulevaisuuden varmistamiseksi. Yleisesti viitataan Brundtlandin (1987) komission määritelmään kestävästä kehityksestä (sustainable development), johon liittyy sosiaalinen, taloudellinen ja ympäristön näkökulma. Tämä voidaan tulkita eräänlaiseksi avaukseksi. Attfield (2003) kuitenkin kritisoi sitä, että määritelmä on puutteellinen, sillä vaikka ympäristön näkökulma on huomioitu, on se kokonaisuutena ihmiskeskeinen. Davidson-Hunt ja Berkes (2003) näkevätkin kestävänsä kehityksen ihminen-ekosysteemissä (human-in-environment) yhtälönä eikä erillisenä ihminen-ja-ekosysteeminä (human-and-environment). Tämä systeemi on joustava ja muovautuva, kuten mikä tahansa ekosysteemi. Pääajatuksena on, että ihminen elää osana ekosysteemiä.

Salonen (2010) näkee kestävänsä kehityksen konseptin perustuvan lähtökohtaisesti ongelmiin, jotka ovat syntyneet vallitsevien talousjärjestelmien rakenteista. Nämä rakenteet pitävät hänen mukaansa yllä ekosysteemejä tuhoavaa elämää ja ihmisten välillä olevaa epätasa-arvoa. Kestävä kehitys nähdään (ks. Brundtland 1987) ekologisesti, taloudellisesti ja sosiaalisesti kestävänsä pitkäaikaisena kehityksenä, jossa on otettava huomioon kokonaisvaltaisuus sekä paikallisesti että maailmanlaajuisesti. Tavoitteena on vastuun kantaminen ja elämän monimuotoisuuden turvaaminen, mikä edistää kaikkien kokonaisvaltaista hyvinvointia. Salosen (2010) mukaan toiminnan ehtoina on pitkän aikavälin ajattelu yli sukupolvien, paikallisesti ja maailmanlaajuisesti. Lähtökohtana on se, että ihmisten välinen käyttäytyminen perustuu luottamukseen ja loukkaamattomuuteen ja että ihmisistä, eliöistä ja ekosysteemeistä kannetaan planetaarista vastuuta. Ehrenfeld ja Hoffman (2013) ehdottavat, että kestävänsä kehityksen sijasta puhuttaisiin kestävänsä elämän kukoistamisesta (flourishing), jolloin keskiössä olisi kestävänsä elämän mahdollisuuksien säilyttäminen. Sen sijaan Fry (2009) käyttäisi mieluummin käsitteitä "sustain-ability" tai "sustainment", jolloin korostettaisiin kestävänsä elämän kykyä ja sen ylläpitoa tai keskityttäisiin kestävyyyteen sen suhteen, mitä halutaan ylläpitää.

Cox ja Bebbington (2014) muistuttavat, että vaikka kestävyyydestä puhutaan, tulisi löytää käytännön toimintaesimerkkejä. Gaziulusoy ja Brezet (2015) näkevätkin kestävänsä kehityksen mikro- ja meso-tasolla näyttäytyvänä systeemisenä toimintana. Muutos kestävyyyteen voisi heidän mukaansa tapahtua sosio-tekniologisten innovaatioiden ja muutosten kautta. Tällöin esimerkiksi systeeminen design voisi avata näkemystä siitä, kuinka toimia kestävästi design-kontekstissa, vaikka se ei tarjoaisikaan selkeitä käytännön toimenpideohjeita vaihe vaiheelta. Ehrenfeld (2014) muistuttaakin, että muutokset ovat mahdollisia nimenomaan kulttuurin muutoksen kautta.

Kestävä kehitys voidaan nähdä myös poliittisena kysymyksenä (esim. Häikiö 2005; Thackara 2014). Salosen (2010) mukaan suomalainen yhteiskunta on tarttunut kestävänsä kehityksen haasteisiin. Tämä voi liittyä suomalaisen yhteiskunnan perinteiseen filosofiseen kysymykseen yhteisestä hyvästä ja oikeudenmukaisuudesta (vrt. esim. Nussbaum 2000). Lindroosin ja Cantellin (2007) mukaan kestävyyyteen voidaan yhteiskunnallisesti vastata muun muassa koulutuksen avulla. Kestävä kehitys onkin tärkeä arvotekijä opetusta ohjaavassa opetussuunnitelman perusteissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Kestävä kehitys on siis monimuotoinen systeemi, jonka tarkoituksena on taata tulevaisuuden kulttuureille (ihmis- tai muu eliö) mahdollisuus elää. Peruslähtökohtana kestävässä kehityksessä on tämän hetken kestävämmämyys. Kestävyyden ehtona on pitkäjänteinen työskentely ja vastuun kantaminen kulttuurisella, sosiaalisella, taloudellisella ja ympäristön tasolla sekä paikallisesti ja globaalisti että myös yksilön ja yhteiskunnan tasolla. Seuraavaksi kestävästä kehityksestä ja kestävästä toiminnasta lähestytään käsityön ja käsityön opettamisen näkökulmasta.

Kestävän käsityön osa-alueita

Kestävä käsityö on laaja-alaisesti ymmärretyn kestävästä kehityksestä mukaista käsityötä. Soini-Salomaa (2013) korostaakin kestävästä kehityksestä keskeisenä käsityöalan tulevaisuuden teemana. Kestävästä käsityön ja kestävästä kulutuksen ideologiasta lähtevä käsityö voi olla myös tiedostavaan kuluttajuuteen kasvattamista ja vastareaktio nopeasti muuttuville merkkituotteille (Luutonen 2006; Parikka & Rasinen 2009; Turja 2011). Käsityöt eivät synny ilman tekijää, joten käsityöntekijä ja hänen toimintansa ovat keskiössä, kun arvioidaan kestävyyttä ja tasapainoa. Käsityöntekijä tekee päätöksiä, joilla on vaikutuksia tuotteeseen, toimintaan ja ympäristöön. Suojanen (1997) mukaan tärkeintä kestävässä käsityössä onkin käsityöntekijän arvot ja asenteet, jotka muokkaavat käsityötä ja toimintaa toivottuun suuntaan.

Suojanen (1997, 2001) on hahmotellut kestävästä käsityöstä kulttuurisen, sosiaalisen, taloudellisen, teknologisen ja ympäristön näkökulmista. Britanniassa Cox ja Bebbington (2014) ovat puolestaan hahmotelleet kestävästä käsityöstä rinnastamalla käsityön kestävästä kehityksen yleisiin tavoitteisiin. Näin kestävä kehitys ja käsityö nähdään liittyvän ympäristöön, yhteiskuntaan, talouteen, hallintotapaan ja tieteeseen. Ympäristön rajoitteet kohdistuvat materiaaleihin ja tuotantoon ja yhteiskunnalliset vastuut muun muassa sosiaaliseen vastuuseen, kulttuurin jatkamiseen ja esteettiseen kokemukseen. Taloudellisessa näkökulmassa korostetaan luovaa yritysosaamista, tietojen ja taitojen kehittämistä sekä harrastustoimintaa. Hallintotavan näkökulma painottaa koulutusta, tasa-arvoa ja poliittista päätöksentekoa ja tieteellinen näkökulma puolestaan kestävästä käsityön opetusta ja tietoutta.

Käsi- ja taideteollisuusliitto Taito ry (2015) jaottelee kestävästä käsityön kuuteen osa-alueeseen: kestävyys, kulttuuriin, kauneuteen, kosketukseen, kannattavuuteen ja kommunikaatioon. Näillä käsitteillä pyritään kuvaamaan kestävästä käsityön periaatteita sekä käsityöyrittäjän että käsityötuotteita käyttävien asiakkaiden näkökulmista. Kestävydessä korostetaan tuotteen, palvelun ja toiminnan pitkäjänteistä, koko elinkaaren huomioivaa suunnittelua ja toteutusta. Nämä edellä mainitut kestävästä käsityön osa-alueet voisivat olla esimerkinä yksilö- ja yhteiskuntatason indikaattoreista, joiden avulla voitaisiin arvioida ja toteuttaa kestävästä käsityötä.

Kestävä käsityöprosessi

Käsityö on muuttunut ajan kuluessa arjen välttämättömyydestä yhtäältä suosituksi vapaa-ajan harrastukseksi ja toisaalta joidenkin, suhteellisen harvojen ammatiksi (esim. Hackney 2013; Kojonkoski-Rännäli 2014; Pöllänen & Kröger 2000). Tilastokeskuksen (2005) mukaan käsityöt ovat yksi suosituimmista harrastusmuodoista: noin 67 prosenttia suomalaisista kertoo tekevänsä käsityötä vapaa-ajallaan. Käsityön tekeminen

voidaankin nähdä olevan yksi tapa lisätä subjektiivista hyvinvointia ja elämänlaatua (Pöllänen 2013). Käsityö toimii osana sitä prosessia, jossa ihmiset hakevat virkistystä ja elämän tarkoituksellisuuden tunnetta tai kokevat oppivansa hallitsemaan elämäänsä. Käsityön hyvinvointikokemukset perustuvat taitojen ja tietojen kehittämiseen, oman kehon, materiaalin ja välineiden, ajattelun ja tunteiden hallintaan sekä käsityöhön liittyviin sosiaalisiin ja kulttuurisiin tekijöihin (Pöllänen 2015a).

Käsityö voi myös olla yksilölle merkittävän terapeuttisen toiminnan lisäksi siltana eri aikakausien, kulttuurien ja ihmisten välillä. Tällöin kestävyyttä ovat myös käsityön mahdollisuudet liittää yksilö osaksi yhteisöä ja käsityön tekemisen kulttuurihistoriallista perintöä (Pöllänen 2013, 2015a). Näin myös käsityön yhteisöllisyys voidaan nostaa kestäväksi käsityön yhdeksi näkökulmaksi (esim. Kouhia 2015; Vartiainen 2010).

Kestävä kehityksen käsitteessä ekologinen jalanjälki (footprint) mittaa resursseja ja ympäristökuormaa, mutta samalla pitäisi ottaa huomioon myös tuntevan, tekemisen ja osaavan käden jälki (fingerprint) (Räisänen, Kouhia & Kärnä-Behm 2014). Tutustuminen erilaisiin materiaaleihin, niiden tuottamiseen, jalostamiseen ja hoitamiseen sekä käytön ja poiston aiheuttaman ekologisen rasituksen hahmottaminen auttavat kuluttajaa tekemään valintoja, jotka rasittavat ympäristöä mahdollisimman vähän (Aakko 2012). Työn ja tuotteen laadun arvostaminen ja teknologinen yleistietämys tukevat kestävien arvojen omaksumista (esim. Kaasinen 2014; Lindh 2006). Käsityöprosessien kautta yksilö oppii erottamaan valmiin tuotteen tuotantovaiheita ja saa teknologista yleissivistystä, jolloin hän myös pystyy arvioimaan niiden ympäristövaikutuksia. Kestävät arjen valinnat perustuvat elinikäiseen oppimiseen ja eettiseen vastuun kantamiseen. (ks. esim. Kojonkoski-Rännäli 1995; Lindh 2006; Kaasinen 2014.)

Kestävä käsityötuote

Käsityötuotteessa kestävä käsityö merkitsee ennen kaikkea tuotteen elinkaaren huomioimista (esim. Blackburn 2009; Fletcher 2008). Tällöin keskiössä ovat materiaalit ja niiden valmistusprosessit (Sherburne 2009). Voidaankin sanoa, että kestävässä käsityössä tai kestävässä tuottamisessa materiaalit edustavat ympäristö-näkökulmaa eniten. Materiaaleilla on ominaisuuksia, joita ei voi olla sivuuttamatta käsityötuotetta valmistettaessa. Pääperiaatteena voidaan pitää sitä lähtökohtaa, että materiaaleja käytetään tuhlaamatta ja tarkoituksenmukaisesti (Sherburne 2009).

Tuotteen fyysinen kestävyys kytkeytyy myös huollettavuuteen tai muunneltavuuteen (Jordan 2000; Koskennurmi-Sivonen & Anttila 2008). Kestävyys merkitsee siis sekä konkreettista tuotteen ja materiaalin kestävyyttä (Leslie, Brail & Hunt 2014) että materiaalien alkuperän kestävyttä (Clark 2008). Kestävä kehityksen näkökulmasta uusiutuvista ja uusiutumattomista luonnonvaroista lähtöisin olevien materiaalien arvottaminen ei ole ongelmatonta. Yleisesti ottaen kestävä kehityksen periaatteisiin kuuluu uusiutuvien luonnonmateriaalien suosiminen. Toisaalta luonnonmateriaalien tuottaminen on rajallista ja ympäristöä rasittavaa muun muassa vedenkulutuksen ja torjunta-aineiden vuoksi (esim. Fletcher 2008; Wakelyn & Chaundhry 2009). Materiaaleja onkin pyritty kehittämään uusilla tavoilla. On luomu-tuotteita (organic), joissa ei ole käytetty torjunta-aineita, ja uudelleen käytettäviä materiaaleja (recycle), jotka esimerkiksi on voitu hajottaa vaateusmateriaaleista, jonka jälkeen ne on värjätty ja jälleen koottu eri tuotteeksi (redeploy). Ne voivat olla myös kuituna

uusiokäytettäviä materiaaleja, jotka revittynä ovat jälleen käytettävissä uuden tuotantoketjun alussa (downcycle). Myös perinteisiä luonnonmateriaaleja (esim. puuvilla) korvaavia ekologisempia ratkaisuja kehitetään jatkuvasti. Voidaan myös käyttää raaka-aineita, joista tuotetaan entistä nopeammin tekstiilimateriaalia (esim. bambu, hamppu) tai muokataan valmistusprosessia niin, että siinä käytetyt kemikaalit saadaan hyödynnettyä uuteen prosessiin (esim. selluloosamuuntokuitu) (Fletcher 2008; Koskennurmi-Sivonen 2009).

Koskennurmi-Sivonen ja Anttila (2008) esittävät, että kestävä käsityö rakentuu laadukkaaksi tuotteeksi materiaalien, suunnittelun ja taidon kautta. Nugraha (2012) tarjoaa muotoilijoille välineen, jonka avulla tuotteita voitaisiin suunnitella kestäväksi: tuotteen suunnittelijan tulisi kiinnittää huomionsa erityisesti materiaaleihin, tekniikkaan, muotoon, käyttöön, ikoniin ja konseptiin. Malli perustuu Papanekin (1973) malliin funktioanalyysistä, jossa tuotteen funktiota voidaan analysoida tuotteen valmistuksessa käytetyn menetelmän, tuotteen käytön, tarpeen, telesiksen, assosiaation ja estetiikan avulla.

Kestävä käsityö on myös kestävää kulttuuria – esinekulttuuria ja taitokulttuuria, joka linkittyy aineettomaan ja aineelliseen ympäristöön sekä monikulttuurisuuteen. Kulttuurin näkökulmasta kestävä käsityö merkitsee myös sitä, että tuotteita valmistettaessa pyritään monipuolisesti eettisiin ratkaisuihin, joissa tuotteen käyttötarkoitus määrittää kauneutta eri tavoin. Se, miten esteettisyys tuotteessa määritellään, riippuu muun muassa tuotteen käyttötarkoituksesta ja määrittelijästä sekä hänen kulttuuri-taustastaan (ks. Papanek 1973, 1995; Jordan 2000).

Javad Zafarmand, Sugiyama ja Watanabe (2003) näkevät estetiikan keskeiseksi osa-alueeksi kestävä tuotteen suunnittelussa. Estetiikka voidaan heidän mukaansa nähdä erilaisina ominaisuuksina, kuten esteettinen kestävyys, esteettinen muokattavuus, yksinkertaisuus ja minimalismi, muotokielen ja materiaalin luonnonmukaisuus, paikallinen esteettisyys ja kulttuuri identiteetti sekä yksilöllisyys ja monipuolisuus. Nämä ominaisuudet ovat yhteydessä tuotteen kestävyteen, joita voidaan tarkastella myös tuotteen elinkaaren näkökulmasta. (vrt. esim. Blackburn 2009).

Kestävä tuote huomioi Thomaksen (2006) mukaan sosiaalisen kestävyuden periaatteet, jolloin tuotteita ei tule valmistaa heikommassa asemassa olevien kustannuksella. Kehitysmaissa valmistettavat tuotteet kehittävät tekijöidensä käsityötaitoja, mutta usein suunnittelu ja tuotannon hyödyt jäävät muualle. Käsityöläisyys ja alkuperäisen kulttuurin omien käsityötaitojen tukeminen voisivat kuitenkin toimia talouden ja sosiaalisen aseman kohottajana (Nugraha 2012). Kestävä käsityö merkitsisi näin vanhojen perinteiden päivittämistä nykypäivän elämään soveltuviksi unohtamatta kuitenkaan käsityöläisyyden kulttuurista, sosiaalista, taloudellista sekä ympäristön, itseilmaisun ja selviytymisen näkökulmaa.

Koskennurmi-Sivonen (2009) pohtii kestävä, reilun ja hitaan muodin olemusta ja mahdollisuuksia pukeutumisen ja tekstiiliteollisuuden näkökulmista. Muodin tai ajanmukaisuuden seuraaminen on yhä enemmän ja laajemmin kaikkeen kuluttamisen liittyvä ilmiö, mutta kestävä muoti kattaa monenlaisia ennakoivia, proaktiivisia toimia kestävä kehityksen hyväksi. Muodin parissa eko-ajattelu (eco fashion) viittaa tavallisimmin kuitutuotantoon, mutta toisaalta se voi tarkoittaa myös säästeliästä materiaalin käyttöä (mm. kaava- ja leikkuusuunnittelu, zero waist). Reilu muoti (fair

fashion) perustuu reilun kaupan (fair trade) periaatteelle. Se liittyy ennen kaikkea arvovalintoihin ja muodin valtasuhteista luopumiseen (Fletcher 2008; Niinimäki 2011; Thomas 2008). Kestävään muotiin liittyvä hidas muoti (slow fashion) liittyy usein niin kutsuttuun hidastamiseen ja lähiajatteluun (Leslie, Brydges & Brail 2015). Hitaassa muodissa pyritään yhdistämään kuluttamisen mielihyvä vastuuseen ja vastaavasti muotimaailma muuhun maailmaan globaaleine ongelmineen (Clark 2008; Wood 2008). Paikallisuuden lisäksi hidas muoti painottaa jaetun talouden periaatetta, läpinäkyviä tuotantojärjestelmiä, nykyistä sesonkimuotia suurempaa kuluttajan ja tuottajan yhteyttä sekä aistikkaita tuotteita, joilla on pitkä käyttöikä (Leslie, Brail, & Hunt 2014). Edellä kuvatut tuotteen eri ominaisuuksien ja ulottuvuuksien sanallistaminen ja pohtiminen tukevat tuotteen kestävyuden ymmärtämistä ja antavat ideoita ekologisesti, sosiaalisesti, kulttuurisesti ja taloudellisesti kestävä tuotteen suunnitteluun ja valmistamiseen (Gulwadi 2009).

Kestävä käsityön opetus

Kun puhutaan kestävästä käsityönopetuksesta, voidaan samalla puhua kestävään tulevaisuuteen ja 21. vuosisadan taitoihin tähtäävästä pedagogiikasta (ks. Binkley ym. 2011). Kestävä kulttuuri ja käsityö sen yhtenä osa-alueena niin tuotteen, toiminnon kuin oppiaineenkin näkökulmasta rakentuu oppimiseen perustuvalla taito- ja tietopääomalle. Tämä pääoma siirtyy sukupolvelta toiselle ja sen säilyttämisellä varmistetaan elinvoimainen ja ympäristömyötäisyyttä kunnioittava elämäntapa. Kestävä kehityksen hahmottaminen vaatii kuitenkin ajattelun ja toiminnan taitoja, jotta kehittymistä kestävä suuntaan voi todella tapahtua. Käsityönopetus vastaa omalta osaltaan kestävä kehityksen haasteeseen, sillä opetuksen lähtökohtana oleva kokonainen käsityöprosessi mahdollistaa yksilön, luonnon ja yhteiskunnan välisen yhteyden niin materiaalisen elämyksen kuin kokemuksellisen ja kriittisen tietämyksenkin avulla. Kasvatustehtävänä on haastaa oppilaat tarkastelemaan ihmisten kulutus- ja tuotantotapoja kriittisesti oikeudenmukaisuuden, eettisyyden ja kestävä kehityksen näkökulmista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan käsityö-oppiaineen tehtävänä on ohjata oppilasta tuntemaan ympäröivää materiaalista maailmaa sekä oppimaan kestävä kehityksen mukaista elämäntapaa. Käsityön opetusta ohjaavissa tavoitteissa ja sisällöissä puhutaan kokonaisesta käsityöprosessista, millä viitataan tuotteen suunnittelu- ja valmistusprosesseihin sekä siihen, millainen rooli käsityöntekijällä on näissä vaiheissa (ks. Pöllänen & Kröger 2000, 2004, 2006). Samalla korostetaan monimateriaalista käsityötä, jolla halutaan korostaa sitä, että käsityöoppiaine on kaikille perusopetuksen oppilaille saman sisältöinen. Opetussuunnitelmassa painotetaan myös oppiaineen laaja-alaisuutta, mikä tarkoittaa, että oppiaineessa on sisältöjä Suomessa perinteisesti erillisinä opettujen tekstiilityön ja teknisen työn alueilta, eikä oppiaine ole sitoutunut vain tiettyihin pehmeiksi tai koviksi määriteltyihin materiaaleihin. Tämän nähdään edistävän kestävä kehityksen mukaista tasa-arvoa yhteiskunnassa.

Kokonaisen käsityöprosessin tavoitteena on kasvattaa kestävä käsityöprosessin ja kestävä käsityötuotteen näkökulmasta tiedostavia, kriittisesti ajattelevia kansalaisia. Tällöin voidaan puhua kestävästä käsityön opettamisesta. Se perustuu kokonaisen käsityöprosessin vaiheisiin, joita ovat seuraavat (Pöllänen 2015b):

1. *Ideoinnin ja innovoinnin* aikana yhteiseen teemaan liittyvää oppimistehtävää ideoidaan yksin tai ryhmässä virikkeiden tai luovien ongelmanratkaisutapojen avulla (ideariihä, brain storming, kysymyslistat, metaforat, SWOT-analyysi jne.). Oppimistehtävän ratkaisuun pyrkivät ideat voivat syntyä omien tunteiden, elämysten tai yhdessä koettujen tilanteiden tai virikkeiden pohjalta. Muun muassa luonto, ympäristö, mainokset, retket, vierailut tai muistot voivat antaa yhteisen lähtökohdan. Virikkeitä voivat tarjota myös aistimukset, esineet, muodot, rakenteet, materiaalit ja ilmiöt.

Ideointia voidaan tukea erilaisin luonnostelutekniikoin, ja myös ajatusten jakaminen tukee ideointia. Vasta-alkaja tarvitsee myös ohjattua tekniikka- ja materiaalikoelua konkretisoimaan sitä, mihin ollaan ryhtymässä. Käsityöosaamisen lisääntyessä oppilaiden vastuu erilaisista ratkaisuista ja monimateriaalisuudesta kasvaa. Ongelmanratkaisu voi edellyttää testaamista ja kokeilua valmistustekniikan sekä materiaalien, työvälineiden tai koneiden ja laitteiden käytössä. Lopulta käsityö voi olla muotoilun myötä syntynyt käyttäjälähtöinen tuote, sen osa tai prototyyppi, jota voidaan arvioida esimerkiksi käytettävyyden, kestävän kehityksen, laadun tai innovatiivisuuden näkökulmista. Osallistava ja toiminnallinen ideointivaihe tukee prosessia.

2. *Suunnitteluvaiheen* tarkoituksena on saattaa ideoitu käsityö ja sen tekemisen suunnitelma näkyvään muotoon. Tällöin konkretisoidaan tuotteen tai teoksen esteettiset ja toiminnalliset ominaisuudet eli luodaan visuaalinen suunnitelma tuotteesta sekä suunnitellaan käsityön tekemisen vaiheet ja tekniset ratkaisut. Tässä vaiheessa oppilaat tarvitsevat realistisesti asetettuja rajoitteita (esim. käyttäjä, käyttötarkoitus, käytettävät resurssit) ja virikkeitä (mm. tietolähteet, kysymykset, vihjeet, vaihtoehdot, kokeilut, testaaminen) sekä tukea valinnoilleen. Suunnittelu on oppimisen näkökulmasta kokonaisen käsityöprosessin keskeisimpiä vaiheita, koska siinä haetaan tietoa, tehdään kokeiluja, ratkotaan ongelmia yksin ja yhdessä, arvioidaan ratkaisuja ja mahdollista tulosta sekä suhteutetaan tulosta käytettävissä oleviin resursseihin (mm. aika, materiaalit, koneet, laitteet, välineet, taidot). Suunnittelua voi tukea esimerkiksi pyöreän pöydän aivoriihellä, learning cafe- tai stealing-menetelmällä. Virtuaalisuus voi poistaa aika- ja välimatkaerot. Käsityö voidaan kytkeä paikallisiin tai globaaleihin ilmiöihin ja haasteisiin (esim. kestävä kehitys, tekstiiliteollisuus, sisäilmaongelmat), eri kulttuureihin tai aikakausiin. Se voi olla kannanotto tai osa oppilaiden oman yhteisöllisen kulttuurin luomista. Ideoinnin ja suunnittelun sekä kokeilujen dokumentointi konkretisoivat suunnitteluvaiheen näkyväksi osaksi käsityön tekemistä.

3. *Käsityön tekeminen eli valmistusvaihe* toteuttaa suunnitelmaa. Tällöin kerrataan asioita ja liitetään uutta osaamista vanhaan tieto- ja taitorakennelmaan sekä opitaan soveltamaan sitä uudella tavalla esimerkiksi erilaisiin materiaaleihin ja arvioimaan tulosta. Taidon- ja tiedonrakentelu kytkee käsityön perinteeseen. Koska käsityöprosessi on jatkuvaa ongelmanratkaisua, oppiminen, testaaminen ja kokeilu voi tarkentaa suunnitelmaa. Oppilaiden osaamisen myötä innovatiivinen luova prosessi voi olla muotoilun tuloksena syntynyt mallikappale tai prototyyppi, joka on ratkaisu laajempaan tehtävään. Yhteisöllistä prosessia voidaan dokumentoida ja jakaa monimediaisesti tekemisen aikana.

4. *Arviointi* sisältää tuotteen tai teoksen ja prosessin jatkuvan arvioinnin. Opettajan arvioinnin sekä oppilaiden itse- ja vertaisarvioinnin kohteena on lopulta koko käsityö-

prosessi. Loppuarvioinnissa palataan prosessin eri vaiheiden kautta ideointiin ja suunniteluun ja parhaimmillaan se suhteutetaan laajemmin paikallisiin tai globaaleihin kysymyksiin. Arviointia auttaa prosessin dokumentointi näkyvään muotoon esimerkiksi tekstien, kuvien, videoiden sekä niiden yhdistelmien avulla. Luovuutta tukevat arviointitavat (mm. tarinallisuus, draama, päiväkirjat, sarjakuvat, videot, valokuvat tai musiikin ja käsityön yhdistäminen) voivat helpottaa luovan prosessin näkyväksi tekemistä, tuloksen esittämistä ja julkistamista. Arvioinnin kohteena ovat prosessin lisäksi merkittäviksi muodostuneet ajatukset, tunnetilat, kyky tarkastella asioita erilaisista näkökulmista sekä uskallus kokeilla uutta. Onnistumisen kokemusta tukee motivoiva ja kehittävä palaute opettajalta ja muilta ryhmän jäseniltä.

Kestävään käsityöhön perustuvan käsityöopetuksen pedagogisina kulmakivinä ovat osallistaminen, osaamisen jakaminen, yhteisöllisyys sekä erilaisten välineiden ja teknologioiden käyttäminen sosiaalisina ja henkilökohtaisina työvälineinä (ks. Hennessy & Murphy 1999; Hmelo, Holton, Doug & Kolodner 2000; Pöllänen 2009; Vartiainen, Pöllänen, Liljeström, Vanninen & Enkenberg 2015). Opetuksen tavoitteena on hyvinvointi, mikä merkitsee subjektiivisen hyvinvoinnin lisäksi muun muassa käsityöntekijän, käyttäjän ja kuluttajan kriittistä tietoa-taitoa. Valmistustaidon ohella korostuu myös taito käyttää tuotteita oikein ja tieto-taitoa korjata tai huoltaa niitä (esim. Airaksinen 2003; Turja 2011). Käsityön opetus välittää kestävästä tulevaisuudesta ajatellen sekä uusia taitoja että perinteenä kulkevaa tieto- ja taitopääomaa, joka voi yhdistää eri aikakausia, kulttuureja ja ihmisiä. Tavoitteena on mahdollistaa syvempi ymmärrys ja arvostus omaa kulttuuriperintöä kohtaan, jolloin kestävä kehityksen periaatteiden noudattaminen on luonnollinen lähtökohta (Kaasinen 2014). Toisaalta opetuksessa voidaan huomioida myös tuotantoelämän ulottuvuus tarkastelemalla käsityön merkitystä niiden tarpeiden kautta, joita tulevaisuuden yhteiskunta ja työelämä yksilöille asettaa (Parikka & Ojala 2008).

POHDINTAA KESTÄVÄSTÄ KÄSITYÖSTÄ

Kestävä kehitys ja sen tuomat haasteet ovat olleet viimeisten vuosikymmenten aikana keskeisiä kysymyksiä sekä paikallisesti että globaalisti. Kestävä kehityksen käsite on laaja ja moniulotteinen kokonaisuus. Sen hahmottaminen vaatii ajattelun ja toiminnan taitoja, jotta kehittymistä kestävään suuntaan voisi tapahtua. Keskustelu kestävästä kehityksestä on useiden asiantuntijoiden ja tutkijoiden mielestä kuitenkin jäänyt liian teoreettiseksi, ja käytännön toimia on poliittisella, yhteiskunnallisella, kulttuurisella, sosiaalisella, taloudellisella ja yksilötasolla ehdotettu suhteellisen vähän (mm. Häikiö 2005; Ivanaj & Ivanaj 2010; Salonen 2010; Ehrenfeld 2014). Systeemisyyden ymmärtäminen (vrt. esim. Davidson-Hunt & Berkes 2003; Gaziulusoy & Brezet 2015) voisi lopulta tarjota näkökulman, josta voidaan tarkastella kestävyyttä eri tieteiden kontekstissa.

Käsityötieteessä kestävä käsityö voidaan määritellä toiminnaksi ja tuotteiksi, jotka huomioivat kestävä kehityksen osa-alueet ja kestävä kulutuksen periaatteet. Tällöin lähtökohtana on luonnonvarojen säästävien pitkäikäisten, kierrätettävien ja ympäristöä mahdollisimman vähän rasittavien ja sosiaalisesti kestäväällä toiminnal-

la valmistettujen tuotteiden valmistus tai hankkiminen ja käyttö. Käsityönopetuksen lähtökohdana oleva kokonaisen käsityön prosessi tukee näiden valmiuksien kehittymistä. Tavoitteena voidaan sanoa olevan kestävä kehityksen huomioon ottavien eli niin kutsuttujen vihreiden kuluttajien (ks. Young, Hwang, Mc Donald & Oates 2010) valmiuksien opettaminen.

Voidaankin ajatella, että käsityön toiminnallisuus yhdistettynä tieteelliseen tarkasteluun voisi tarjota kaivattuja käytännön toimintamalleja (esim. Cox & Bebbington 2014; Gaziulusoy & Brezet 2015) tai tarjota välineen kulttuurin muutokseen (vrt. Fletcher 2008; Ehrenfeld 2014). Käsityön toiminnallisuus mahdollistaa usealla eri tavalla ja tasolla sen, että kestävä kehityksen periaatteet (ks. Suojanen 2001) otetaan huomioon ja että tulevat käsityönopettajat näkevät kestävä käsityön näkökulmien opettamisen ensiarvoisena velvollisuutenaan (Vartiainen & Kaipainen 2012). Tavoitteena on hyvinvoinnin ja sosiaalisen, taloudellisen ja ympäristön näkökulmat huomioiva käsityö.

LÄHTEET

- Aakko, M. 2012. Kestävyys muodissa: Katsaus kestävä muodin kokonaisuuteen. Tekstiilikulttuuriseura.
- Aakko, M. & Koskennurmi-Sivonen, R. 2013. Designing sustainable fashion: Possibilities and challenges. *Research Journal of Textile and Apparel* 17 (1), 13–22.
- Airaksinen, T. 2003. Tekniikan suuret kertomukset. Filosofinen raportti. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Attfield, R. 2003. *Environmental Ethics*. Cambridge: Blackwell Publishing.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. 2011. Defining 21st century skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (toim.) *Assessment and teaching of 21st century skills*. New York: Springer, 17–66.
- Blackburn, R. S. 2009. *Sustainable textiles Life cycle and environmental impact*. Oxford: Woodhead.
- Brundtland, G. H. 1987. *Yhteinen tulevaisuutemme*. Suom. R. Rautiainen, P. von Boguslawsky, U-R. Soveri, J. Vuorimies, T. Lohse & S. Honkanen. Helsinki: Oxford University Press. Ympäristöministeriö.
- Castells, M. & Himanen, P. 2001. *Suomen tietoyhteiskuntamalli*. Sitra. Helsinki: WSOY.
- Clark, H. 2008. SLOW + FASHION—an Oxymoron—or a Promise for the Future ...? *Fashion Theory* 12 (4), 427–446.
- Davidson-Hunt, I. J. & Berkes, F. 2003. Nature and society through the lens of resilience: toward a human-in-ecosystem perspective. Teoksessa F. Berkes, J. Colding & C. Folke (toim.) *Navigating social-ecological systems: Building resilience for complexity and change*. Cambridge: Cambridge University Press, 53–82.
- Cox, E. & Bebbington, J. 2014. *Craft and sustainable development: an investigation*. www.st-andrews.ac.uk/media/sasi/documents/Craft%20and%20Sustainable%20Development.pdf. (Luettu 13.6.2014.)
- Dewey, J. 1957. *Reconstruction in philosophy*. Boston: Beacon.
- Domina, T. & Koch, K. 1999. Consumer reuse and recycling of post-consumer textile waste, *Journal of Fashion Marketing and Management: An International Journal* 3 (4), 346–359.

- Ehrenfeld, J. & Hoffman, A. J. 2013. *Flourishing: A Frank conversation about sustainability*. Stanford, California: Stanford Business Books.
- Ehrenfeld, J. R. 2014. The real challenge of sustainability. Teoksessa K. Fletcher & M. Tham (toim.) *Routledge handbook of sustainability and fashion*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 57–63.
- Fletcher, K. 2008. *Sustainable fashion & textiles*. London: Earthscan.
- Fry, T. 2009. *Design futuring sustainability, ethics and new practice*. Oxford: Berg.
- Gaziulusoy, A. I. & Brezet, H. 2015. Design for system innovations and transitions: a conceptual framework integrating insights from sustainability science and theories of system innovations and transitions. *Journal of Cleaner Production* 108, 558–568.
- Gulwadi, G. B. 2009. Using reflective journals in a sustainable design studio. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 10 (2), 96–106.
- Hackney, F. 2013. Quiet activism and the new amateur. *Design and Culture* 5 (2), 169–193.
- Heinonen, J. 2006. *Työläismies ahdingossa? Kolme miessukupolvea rakennemuutosten Suomessa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Held, D. & McGrew, A. 2005. *Globalisaatio: Puolesta ja vastaan*. Vastapaino.
- Hennessy, S. & Murphy, P. 1999. The potential for collaborative problem solving in design and technology. *International Journal of Technology and Design Education* 9 (1), 1–36.
- Hmelo, C., Holton, D. & Kolodner, J. 2000. Designing to learn about complex systems. *Journal of the Learning Science* 9 (3), 247–298.
- Häikiö, L. 2005. *Osallistumisen rajat*. Tampere: Tampereen yliopisto, sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos.
- Ivanaj, V. & Ivanaj, S. 2010. The Contribution of interdisciplinary skills to the sustainability of business: When artists, engineers, and managers work together to serve enterprises. Teoksessa J. A. Stoner & C. Wankel (toim.) *Global sustainability as a business imperative*, New York: Palgrave MacMillan, 91–110.
- Javad Zafarmand, S., Sugiyama, K. & Watanabe, M. 2003. Aesthetic and sustainability: The aesthetic attributes promoting product sustainability. *The Journal of Sustainable Product Design* 3, 173–186.
- Jordan, P. 2000. *Designing pleasurable products: An introduction to the new human factors*. Taylor & Francis.
- Kaasinen, J. 2014. *Perinnerakentaminen käsitteenä ja osana teknologiakasvatusta - opettaja-opiskelijoiden käsitykset, käsitysten jäsentyneisyys ja muutos perinnerakentamisen opintojakson aikana*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in education, humanities, and theology 52. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Kivistö-Rahnasto, J. & Vuori, M. 1999. Tuotekehityksen kehitys tästä eteenpäin - uusia vahvuuksia etsimässä. Käyttäjäkeskeisen tuotekehityksen tietotuki -työraportti 13. Tulevaisuuden käyttöliittymien kehittäminen ja sen tekniikat -työraportti 7. Helsinki: VTT.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. *Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja C.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 2014. *Käsin tekemisen filosofiaa*. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Koskennurmi-Sivonen, R. & Anttila, M. 2008. *Käsityö, laatu ja kestävä kehitys*. Teoksessa J. Lavonen (toim.) *Tutkimusperustainen opettajankoulutus ja kestävä kehitys*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 1–13.

- Koskennurmi-Sivonen, R. 2009. Kestävä, reilu ja hidas muoti. Lapin yliopisto. www.helsinki.fi/~rkosken/kide.pdf. Kide 4, 18. (Luettu 23.8.2010.)
- Kouhia, A. 2015. Crafting collecting sense: A descriptive case study on recreational textile craft making in Finnish adult education. *International Journal of Education through Art* 11 (1), 7–20.
- Käsi- ja taideteollisuusliitto Taito ry. 2015. Kestävä käsityö. Käsityö- ja taideteollisuusliitto Taito ry ja Taina Saha. <http://www.taito.fi/toimintaa/kestavakasityo/>. (Luettu 19.11.2015.)
- Leslie, D., Brail, S. & Hunt, M. 2014. Crafting an antidote to fast fashion: The case of Toronto's independent fashion design sector. *Growth and Change* 45 (2), 222–239.
- Leslie, D., Brydges, T. & Brail, S. 2015. Qualifying aesthetic values in the experience economy. The role of independent fashion boutiques in curating slow fashion. Teoksessa A. Lorentzen, K. T. Larsen & L. Schröder (toim.) *Spatial dynamics in the experience economy*. New York: Routledge, 88–102.
- Lindh, M. 2006. Teknologiseen yleissivistykseen kasvattamisesta - Teknologian oppimisen struktuuri ja sen soveltaminen. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, E83.
- Lindroos, P. & Cantell, M. 2007. Education for sustainable development in a global perspective. Teoksessa T. Kaivola & M. Melen-Paaso (toim.) *Education for global responsibility - Finnish perspective*. Helsinki: Ministry of Education, 85–96.
- Luutonen, M. 2006. Käsityöläisyyden tulevaisuus. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanius (toim.) *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta*. Hamina: Akatiimi, 174–185.
- Niinimäki, K. 2011. From disposable to sustainable. The complex interplay between design and consumption of textiles and clothing. Helsinki: Aalto University.
- Nugraha, A. 2012. Transforming tradition. A method for maintaining tradition in a craft and design context. Helsinki: Aalto University.
- Nussbaum, M. 2000. Aristotele, politics and human capabilities: a response to Anthony, Arneson, Charlesworth and Mulgan. *Ethics* 111 (1), 102–140.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. www.oph.fi/ops2016 (Luettu 2.4.2015.)
- Papanek, V. 1973. Turhaa vai tarpeellista? Helsinki: Kirjayhtymä.
- Papanek, V. 1995. Green imperative. Ecology and ethics in design and architecture. London: Thames and Hudson.
- Parikka, M. & Ojala, A. 2008. Entrepreneurship- and technology education in the context of the information society. *Journal of the Japan Society of Technology Education* 50 (1), 9–16.
- Parikka, M. & Rasinen, A. 2009. Teknologiakasvatustutkimuskohteena. Jyväskylän yliopiston tutkimuksia 87. Jyväskylän yliopisto.
- Pöllänen, S. 2009. Contextualizing craft: Pedagogical models for craft education. *The International Journal of Art & Design Education* 28 (3), 249–260.
- Pöllänen, S. 2013. The meaning of craft: Craft makers' descriptions of craft as an occupation. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy* 20 (3), 217–227.
- Pöllänen, S. 2015a. Elements of crafts that enhance well-being. *Journal of Leisure Research* 47 (1), 58–78.

- Pöllänen, S. 2015b. Kokonainen käsityöprosessi perusopetuksessa. Opetussuunnitelman 2016 tukimateriaaleja. Opetushallitus. http://www.edu.fi/perusopetus/kasityo/ops2016_tukimateriaalit/kasityoproessi_perusopetuksessa. (Luettu 30.8.2015.)
- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2000. Käsityön erilaiset merkitykset opetuksen perustana. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Joensuu: Joensuun yliopisto, 233–253.
- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2004. Näkökulmia kokonaiseen käsityöhön. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen, P. Väisänen & K. Ranta (toim.) Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 160–172.
- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2006. Kokonainen ja ositettu käsityö paradigmamaailmoina: näkökulmia ja tulevaisuudensuuntia. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Tampere: Akatiimi, 86–96.
- Rojek, C. 1997. Leisure theory: Retrospect and prospect. *Society and Leisure* 20 (2), 52–74.
- Räisänen, R. & Kouhia, A. & Kärnä-Behm, J. 2014. Kestävyys ja käytettävyys käsityön suunnittelussa. Teoksessa A. Nuutinen, P. Fernström, S. Kokko & H. Lahti (toim.) Suunnittelusta käsin - Käsityön tutkimuksen ja opetuksen vuoropuhelu. Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 36. Helsingin yliopisto, 52–66.
- Salonen, A. O. 2010. Kestävä kehitys globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena. Käyttätymistieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 318. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sherburne, A. 2009. Achieving sustainable textiles: a designer's perspective. Teoksessa R. S. Blackburn (toim.) Sustainable textiles Life cycle and environmental impact. Oxford: Woodhead, 3–32.
- Sipilä, O. 2012. Esiliina aikansa kehyksissä – moniaikaista tekstiilikulttuuria ja representaatioita kodista, perheestä, puhtaudesta ja käsityöstä 1900-luvun alkupuolen Suomessa. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Soini-Salomaa, K. 2013. Käsi- ja taideteollisuusalan ammatillisia tulevaisuudenkuvia. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Suojanen, U. 1997. Vihreät tekstiilit. 2 painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Suojanen, U. 2001. Kestävä kehitys. www.kaspaikka.fi/keke/: http://www.kaspaikka.fi/keke/kestava_kehitys.doc. (Luettu 14.4.2012.)
- Thackara, J. 2014. Politics and the fashion system. Teoksessa K. Fletcher & M. Tham (toim.) Routledge handbook of sustainability and fashion. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 43–51.
- Thomas, A. 2006. Design, poverty, and sustainable development. *Design Issues* 22 (4), 54–65.
- Thomas, S. 2008. From "green blur" to ecofashion: Fashioning an eco-lexicon. *Fashion Theory* 12 (4), 525–540.
- Tilastokeskus. 2005. Vapaa-aikatutkimus. Suomen virallinen tilasto. Helsinki. http://www.stat.fi/til/vpa/2002/vpa_2002_2005-01-26_tie_001.html. (Luettu 22.8.2010.)
- Tilastokeskus. 2009. Ajankäyttötutkimus. Suomen virallinen tilasto. Helsinki. http://www.stat.fi/til/akay/2009/05/akay_2009_05_2011-12-15_tie_001_fi.html. (Luettu 22.8.2010.)
- Turja, L. 2011. Teknologiakasvatus varhaisvuosina. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 195–207.

- Wakelyn, P. J. & Chaudhry, M. R. 2009. Organic cotton: production practises and post-harvest considerations. Teoksessa R. S. Blackburn (toim.) Sustainable textiles life cycle and environmental impact. Oxford: Woodhead, 231–299.
- Vartiainen, H., Pöllänen, S., Liljeström, A., Vanninen, P. & Enkenberg, J. 2016. Designing connected learning: Emerging learning systems in a craft teacher education course. *Design and Technology Education: An International Journal* 21 (2), 32–40.
- Vartiainen, L. 2010. Yhteisöllinen käsityö – Verkostoja, taitoja ja yhteisiä elämyksiä. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in education, humanities, and theology 4. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Vartiainen, L. & Kaipainen, M. 2012. Textile craft students' perceptions of sustainable crafts. *Problems of Education in the 21st Century* 43, 131–140.
- Wood, Z. 2008. Slow fashion is a must-have... and not just for this season. *Observer* 3. www.guardian.co.uk/business/2008/aug/03/retail.fashion1/print. (Luettu 20.4.2010.)
- Young, W., Hwang, K., McDonald, S. & Oates, C. 2010. Sustainable consumption: Green consumer behavior when purchasing products. *Sustainable development* 18 (1), 20–31.

Niina Väänänen, käsityötieteen jatko-opiskelija, Itä-Suomen yliopisto
Minna Kaipainen, Itä-Suomen yliopisto
Outi Sipilä, Itä-Suomen yliopisto
Virpi Turunen, Itä-Suomen yliopisto
Leena Vartiainen, Itä-Suomen yliopisto
Jani Kaasinen, Itä-Suomen yliopisto
Sinikka Pöllänen, Itä-Suomen yliopisto

Äidinkieli, kirjallisuus, sivistys

Markku Varis

ABSTRAKTI

Tämä essee tarkastelee äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen asemaa taide- ja taitoaineena. Teksti todistaa, että kirjallisuuskasvatuksen lisäksi oppiaineen osapooleista myös kielikasvatus edustaa taide- ja taitoaineita. Kirjoitus on luonteeltaan esittelevä ja pohdiskeleva, mutta lopuksi se tekee joitakin ehdotelmia sekä opettajan- koulutuksen että kouluopetuksen kehittämiseksi. Johtavana ajatuksena on, että ihmisen sivistyksessä kieli on keskeinen osa kasvatusta ja opetusta. Olennaista on tajuta, että kieli on paljon muutakin kuin informaation välittymistä: etenkin sanataiteessa korostuu kielenkäytön poeettisen funktion välittämät merkitykset. Oppijat puolestaan voivat oppia kielenkäytön erilaiset tehtävät, jos kielikasvatus korostaa kielenkäytön semanttisia ja pragmaattisia ulottuvuuksia sekä soveltaa genrepedagogiikan periaatteita. Peruskoulussa opetettavan monilukutaidon opetukseen äidinkieli ja kirjallisuus voi luontevasti tuoda työkaluksi semiotiikan näkökantoja, jotka soveltuvat minkä tahansa viestinnällisen keinon tulkintaan. Nimenomaan sivistymiseen tähtäävä opetus ei voi rajoittua yksin sanataiteeseen. Kattava opetus tarvitsee materiaaliseen myös kirjavan joukon asiaproosan tekstilajeja. Niitä täytyy analysoida kielentutkimuksen eri keinoin esimerkiksi etymologian tai kieliopin näkökulmasta.

Asiasanat: äidinkieli, kirjallisuus, sanataide, didaktiikka, diskurssianalyysi, kieli- käsitys, sivistys.

PROLOGI

Äidinkieli ja kirjallisuus yleissivistävän koululaitoksen oppiaineena mielletään usein kuuluvaksi niin sanottuihin tietoaineisiin taiteen tai taidon asemesta. Näkökulmalle löytyvät historialliset perustelut, sillä suomalaisen opetusopin juurilla, Mikael Soinisen (1907, 59) kirjoituksissa, kielioppi ja kirjallisuus ovat toisistaan irrallisia asioita. Hänen ryhmittelyssään kirjallisuus rinnastuu uskontoon ja historiaan, kielenopetus matematiikkaan.

Savonlinnan nykyinen opettajankoulutus korostaa, että kieltä ei ole ilman kirjallisuutta eikä kirjallisuutta ilman kieltä – ei taitoa ilman tietoa, ei taidetta ilman taitoa ja tietoa. Vallitsee kolmiyhteys, joka johtaa ihmisen sivistymiseen – opetuksen ylevimpään päämäärään.

Jos oppijalle puhuu äidinkielestä ja kirjallisuudesta taideaineena, kuuntelija helposti ymmärtää kirjallisuuden lukemisen taideulottuvuuden. Melko pian tajutaan

myös, että jonkin kielen kirjallisuus perustuu siihen, että joku osaa kyseisellä kielellä kirjoittaa ja joku toinen samaa kieltä lukea ynnä käsittää.

Vaikea on opettaa, mitä se merkitsee, kun kieleemme sanat, virkkeet ja tekstit eivät merkitse yhtä ja samaa sisältöä. Mitä se ilmentää, kun ihmiset puhuvat erilaisia murteita ja slangeja? Että kunkin yksilön vanhempien etninen tausta, koulutus, ammatti, sukupuoli, harrastukset ja monet muut tekijät vaikuttavat ihmisen omiin ilmaisuihin ja hänen tajuntaansa sekä kuulemansa kielen vastaanottoon?

Tässä kirjoituksessa tarkoitus on valaista, millaiset asiat kytkevät kielikasvatuksen taide- ja taitoaineisiin ja millainen kielikäsitelmä täytyy olla opetuksen taustalla, jotta yhteys on mahdollista edes havaita. Teksti etenee siten, että ensin ruoditaan kielenkäytön poeettisen funktion osuutta viestinnässä ja erityisesti asiaproosassa. Sitten hahmotellaan opetussuunnitelmien asettamia vaateita kielikasvatukselle ja tehdään katsaus siihen, miten nimenomaan savonlinnalaisessa opettajankoulutuksessa haasteisiin on koetettu vastata. Tämän jälkeen näkökulmaa vielä avarretaan ja tehdään hahmotelma siitä, millaiseen teoreettiseen viitekehykseen sekä kouluopetus että opettajankoulutus on mahdollista sovittaa. Avartumiseen kuuluu edelleen tarkastella, millä tavalla kielikasvatus kytkeytyy kulttuurin oppimiseen ja yleiseen sivistykseen. Esse loppuu eräitten mielipiteitten esittämiseen.

Koska teksti yrittää tavoitella tieto- ja taidekirjoituksen yhtä genreä, esseitä, se ei juuri sisällä varsinaisia lähdeviittauksia vaan nojautuu kirjoittajansa hankkimaan oppineisuuteen. Esseellä tässä yhteydessä ei tarkoiteta ranskalaistyylistä assosiativista tajunnanvirtaa tyyliin Barthes (1993) tai saksalaista kielifilosofiaa Heideggerin (2000) tavoin vaan kotoista von Wrightiämme (1992) analyttisen ajattelun esikuvana.

KIELI RAKASTUI KIRJALLISUUTEEN

Jos kysytään, millaista on taiteen kieli, pitää sen hahmottamiseksi olla olemassa käsitys jostakin erottavasta piirteestä tai vastakohtasta – arkikielestä. Kirjallisuusteoriat yleisesti hahmottavat arkikielen jollain tavalla täsmälliseksi ja kaikille yhteiseksi merkityspotentiaaliksi, kun taas taiteen kieli olisi yksilöllistä ja hyvin tulkinannvaraista käyttömerkitystä. Mutta kirjallisuuskin kasvaa arkikielestä. Miten siis tällainen sekamelska voi toimia niin, ettei maailmamme olisi silkkaa kaaosta?

Ratkaisua on syytä etsiä Roman Jakobsonilta, joka toi julki käsityksensä viestinnän kuudesta perusfunktiosta ja niiden yhteydestä viestinnän osa-alueisiin. Niistä referentiaalinen funktio tekee mahdolliseksi sen, että kieli kykenee viittaamaan kielellykselliseen todellisuuteen kuvailemalla ilmiöitä ja nimeämällä asioita. Tämän ohessa kuitenkin toimii myös erityinen poeettinen funktio, joka suuntautuu itse viestiin. Sen tehtävänä on tuottaa puhujalle ja kuulijalle esteettisiä kokemuksia. (Esim. Jakobson 1987.)

Poeettinen funktio ei ole kielellisen taiteen ainoa vaan nimenomaan sen hallitseva muoto, ja muut kielelliset toiminnot ovat sen oheisfunktioita. Juuri poeettinen funktio sanataiteen osana johtaa siihen, että lukija kiinnittää huomionsa itse viestintään, tapaan ilmaista asia. Olennaista on, että poeettista funktiota toteuttaessaan sanataiteen ilmaukset poikkeavat tavanomaisesta kielenkäytöstä. (Launonen 1984, 30.)

Tähdennettävä on, että poeettinen funktio ei ole yksin sanataiteen ominaisuus. Sen sijaan se voi sävyttää myös muuta viestintää, ja siksi presidentti Eisenhowerin vaalilause ”I like Ike” on mainoskielenä lähinnä asiaproosaa, mutta foneettisessa leikkelyssä sanojen alkusoinnittelu korostaa poeettista funktiota. Samalla mainoslause on vastaanottajaa velvoittava (konatiivinen funktio) ja viestin lähettäjän asenteita ilmaiseva (emotiivinen funktio) lausuma, jonka mukaan kielenulkoiseen todellisuuteen kuuluu henkilö nimeltään ”Ike” Eisenhower (referentiaalinen funktio), josta voidaan pitää (emotiivinen funktio).

Poeettinen funktio voidaan edellisen perusteella ymmärtää niin, että taiteellisessa viestinnässä ilmaukset saavat sisältöjä, jotka ovat sopivia vain tekstiyhteydessään. Tekstin merkit eivät siis ole mielivaltaisessa suhteessa niiden sisältöihin, vaan runoilija voi muuttaa tekstin merkitystä poikkeavan rakenteen avulla: eripituiset rivit, tyhjä tila, riimit ja rytmi vaikuttavat osaltaan kokonaisuuteen.

Toisin sanoen myös tekstin typografialla on vaikutusta paitsi tekstin rytmikkaan myös merkitysisältöön; kontekstin sisäiset vuorovaikutussuhteet antavat tekstile lopullisen sisällön. Näin käy esimerkiksi Eva Dahlgrenin (1991) kirjoittamille sanoille *Kärlek / barnlek / all lek / frihet*. Sanat muuttuvat halutunlaiseksi poetiikaksi vasta saadessaan rinnalleen muita merkityksen ilmaistapojen: sävelen ja ihmisään – musiikin.

Runouden vastaanotossa poeettinen funktio vaikuttaa siten, että tekstin sisältö on epäsuoraa sanontaa ja sanoman tulkinta jää aina jossain määrin avoimeksi. Juuri runoon paremmin kuin mihinkään muuhun sanataideteokseen pätee toteamus, että teksti merkitsee enemmän kuin sanoo suoraan. Osittain tämä johtuu siitä, että etenkin runo on hyvin pienimuotoista sanataidetta: lyhyys pakottaa tihennettyyn ja kerrostuneeseen sanontaan. Tiiviys ja lyhyys eivät tietystikään ole yksin runouden ominaisuuksia, vaan samaan kykenevät myös esimerkiksi aforismit, tekstiviestit ja lehtien ilmoitukset.

OODI ASIAPROOSALLE

Vaikka poeettinen funktio tekee ilmauksista niin sanottuun normaalikieleen verrattuna poikkeavaa kommunikaatiota, myös sanataiteessa poikkeavat lause- ja merkitysrakenteet asettuvat kohdalleen proosan, lyriikan tai draaman vastaanottajaa tyydyttävällä tavalla. Esimerkiksi runous vain harvoin kokonaan rikkoo normaalin kielirakenteen, koska silloin olennainen yhteys – kontakti ymmärtävään lukijaan – joutuisi vaaranalaiseksi. On siis pääteltävissä, että mitkä tahansa poikkeamat eivät kelpaa runouteenkaan. Siksi on tarkkailtava juuri sitä, miten poikkeavuus ilmenee sekä miten rikotaan poetiikan sääntöjä tai kirjallisia konventioita.

Tarkkailu edellyttää lukijalta erityistä lähilukua. Tällöin lukija etenee tekstin yksityisistä osista kohti kokonaismerkityksen paljastumista, aivan kuten hermeneuttisessa tutkimusperinteessä on tapana toimia (ks. Siljander 1988). Oletetaan siis, että jostakin tekstin yksityiskohdasta on mahdollista avata myös kokonaisuuden merkityssisältöjä tai muljauttaa merkitys kohdalleen. Merkitysten muljahduksessa voidaan toki keskittyä yksittäisten sanojen analyysiin, mutta tärkeintä silti on tutkia laajem-

pien tasojen keskinäisiä suhteita. Niistä käsin vasta saattaa sanan mieli lopullisesti avautua. (Varis 2012a, 23–24.)

Asiaproosassa merkitykset muljahtelevat etenkin kokonaisten tekstien luennassa. Esimerkiksi poliittinen pääkirjoitus saattaa hyvinkin kauniisti kannustaa kansalaisia äänestämään erilaisissa vaaleissa, mutta jos lukija tietää sanomalehden taustat ja sidosryhmät, kirjoitus valaistuu uudelleen kehotuksena äänestää aivan erityistä puoluetta tai ehdokasta.

Opiskelijoille merkitysten muljahdus on tuttua toimintaa tenttikirjojen luennasta tai luentojen kuuntelusta. Paksun tenttikirjan yksittäinen kaavio saattaa osoittaa, mistä kokonaisuudessa on lopulta kysymys. Vastaavasti luennolla yksittäinen esimerkki ehkä lopullisesti havainnollistaa mielikuvaa jonkin ilmiön luonteesta. Vuosikaudet luennoitsijat ovat opettaneet, että kysymys *Joko olet lakannut hakkaamasta vaimoasi?* on esimerkki presuppositiona tunnetusta edellyttämyksestä, eräästä logiikan alaan kuuluvasta kielellisestä ilmiöstä.

Niin kansalaisten yleensä kuin opettajankoulutettavienkin on ilmeisen vaikea toisinaan hyväksyä ajatus, ettei asiaproosakaan ole sanataiteen tavoin yksitulkintaista viestintää. Kielenkäyttäjät tarvitsevat monenmoista täsmällistä tietoa kielen rakenteista, ilmiöistä ja käytöstä selvittääkseen monitulkintaisuuksien viidakossa. Pelkkä muodollinen luku- ja kirjoitustaito ei riitä siihen, että kansalainen selviäisi aikamme tekstien maailmassa. Tarvitaan monipuolisia tekstitaitoja sekä kriittistä lukutaitoa.

BRINDISI MONILUKUTAIDOLLE

Peruskoulun uusimmissa opetussuunnitelmissa monipuoliset tekstitaidot korostuvat vaatimuksena laaja-alaisesta osaamisesta, jonka yhdeksi päämääräksi on määritelty monilukutaito. Se on tyypillinen osaamisen aihe, jonka ottamista haltuun ei voi yksin sysätä äidinkielen ja kirjallisuuden vastuulle mutta jonka opettelussa kielikasvatus on avainasemassa.

Popsin (2014) yleisessä osassa *monilukutaito* määritellään kyvyksi ”hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla. Monilukutaito tukee kriittisen ajattelun ja oppimisen taitojen kehittymistä.”

Lisäksi monilukutaidon kehittämiseen kuuluu eettisten kysymysten pohdintaa kulttuurisesti moninaisessa maailmassa. Siihen sisältyy ”monia erilaisia lukutaitoja, kuten peruslukutaito, kirjoitustaito, numeraalinen lukutaito, kuvanlukutaito, medialukutaito ja digitaalinen lukutaito. Laajaan tekstikäsitykseen perustuen tietoa voidaan tuottaa ja esittää sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla. Viestejä voidaan ottaa vastaan ja välittää esimerkiksi kirjoitetussa, puhutussa, painetussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa.”

Eittämättä monilukutaito auttaa kansalaista selviytymään nykyviestimien monimuotoisena aikakautena erilaisissa merkityksiä välittävissä tilanteissa. Arvatenkin monilukutaidosta on iloa myös peruskoulun jälkeisissä ammatillisissa opinnoissa, joissa äidinkieli tähtää työssä tarvittavien viestintätaitojen osaamiseen.

Syytä silti on huomauttaa, että väärinkäsityksen vaara piilee siinä, kun verbaalisen kielen periaatteita rinnastetaan muiden viestintäkanavien toimintaan, tuottamiseen ja tulkintaan. Käsitukset multiteksteistä tai monilukutaidosta ovat perimmiltään metaforia, jotka toki valaisevat merkitysten välittymistä erilaisissa koodeissa mutta jotka samalla peittelevät sitä tosiasiaa, että valokuvien tai runojen lukeminen viestinä edellyttää omia spesifejä taitojaan.

Jotta monilukutaitoon saataisiin oppijaa tai ainakin opettajaa tyydyttävä selitysmalli, tieteen tehtäväksi jää osoittaa yleisiä keinoja tasapainoilla erilaisten viestintätapojen välillä. Tällöin parrasvaloihin saattaisi astella semiotiikka, yleinen merkkitiede.

Juuri semiotiikka tieteenalana on tehnyt mahdolliseksi ymmärtää liikennemerkkiä, pukeutuminen tai purukumin pureskelu samanlaisiksi viestinnän keinoiksi kuin on verbaalinen kieli. Yleistyksissään semiotiikka ehkä menee kovin kauaksi koulujen opetustarpeesta, mutta silti jotkin periaatteet tieteenalasta lienee syytä ottaa huomioon. Keskeisiä oivalluksia on, että erilaiset viestinnän kanavat joka tapauksessa välittävät merkityksiä. Siksi viestinnän kokonaisuutta ei voi ymmärtää kunnolla, jos kunkin kanavan omaa sanomaa ei tarkastella sekä erikseen että toisiinsa peilaten. Tämä kenties on tärkein monilukutaidon ominaisuus. (Tekstitaidoista ja semiotiikasta ks. Varis 2012b.)

Vaikka opetus nojautuisi semiotiikkaan, äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen erityisvaatimuksena säilyy erityinen tarkkuus ja todistettavuus – tulkinnoille täytyy löytyä katetta kielellisistä rakenteista. Tavallisesti ainakin kriittinen tekstintutkija on lukenut semanttisia rakenteita muun muassa kielikuvista ja kiertoilmauksista, ihmisten ja asioitten nimeämistä, adjektiivien ja adverbien välittämistä kannanotoista sekä lauserakenteitten vihjemerkityksistä. Ei ole liian pientä kiinnostavaa rakennetta tai yksikköä, ja siksi myös kouluopetuksessa on syytä haravoida koko kieliopin kenttä ja oppia sekä tunnistamaan että käyttämään erilaisia muotoja.

INTERMEZZO SAVONLINNASSA

Savonlinnalaisessa opettajankoulutuksessa semioottinen tietämys palautuu tohtori Tuomo Jämsän virkavuosille, ja monilukutaitoon tähtäävä opettajankoulutus alkoi jo paljon aikaisemmin kuin se tuli kirjattua valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin. Konkreettisesti monilukutaitoa on valmennettu äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kampuksen muiden oppiaineiden verkostona. Yhteistyötä tosin ei ole kirjoitettu mihinkään asiakirjaan, mutta todellisuudessa se on toiminut koko opetusta kattavana verkkona.

Ehkä tärkeimpänä silmänä monilukutaidon verkossa on toiminut musiikkiteatterin projekteihin tarttunut opetus. Jo ennen kyseisten projektien käynnistymistä syyslukukaudella 2014 äidinkielen ja kirjallisuuden sivuaineen opiskelijat alkoivat omalla kirjoittamisen kurssillaan tuottaa käsikirjoituksia näytelmiä tai kuunnelmia varten.

Tavallista oli, että käsikirjoitukset syntyivät ryhmäkirjoittamisena, koska siten tuli harjoiteltua niitä samoja yhteistyön muotoja, joita nykyisin tarvitaan lukuisilla työpaikoilla. Kirjoittamisen kurssin jälkeen samaiset opiskelijat valmistivat omista käsikirjoituksistaan kuunnelmia erityisellä mediakasvatuksen kurssilla. Toteutuksessa on ollut mukana myös muita mediakurssin opiskelijoita.

Kevään 2015 loppuun mennessä oli tehty neljä kuunnelmaa. Niiden sisällöt ovat olleet – sanottaisiin – vaatimattomasti – sangen värikkäitä. Yhdessä käsikirjoituksessa oli joukko lapsia ja aikuisia junamatkalla Joensuuhun, missä osa matkustajista aikoi osallistua Ilosaarirokkiin. Toisessa tekstissä taas löydettiin kaukoputken avulla ennestään tuntematon planeetta, jossa joukko vahtimestarin silmätikuksi joutuneita koululaisia keksi musiikin toimintaperiaatteet. Lisäksi on seikkailtu eläinten vallankumouksen kaltaisessa miljöössä sekä matkustettu sukellusveneellä maalla, merellä ja ilmassa. Kirjoittajat ovat ilmoittaneet, että he todella ovat halunneet hassutella vakavahkon opiskelukirjoittamisen vastapainoksi.

Monilukutaidon oppimista on paljon muidenkin oppiaineiden kuin äidinkielen ja kirjallisuuden vastuulla. Niinpä etenkin kieli ja kuvataide ovat koko ajan keskustelleet siitä, miten ne käsittävät aihealueen omasta näkökulmastaan. Tällainen kommunikaatio on tuonut yhteistä tulkintaa siitä, mitä opetussuunnitelmat nykyiseltä peruskoululta todella odottavat ja mitkä asiat on syytä ottaa esille kullakin oppitunnilla. Äidinkielen ominta aluetta on ollut harjoittaa kuvanlukutaitoa ja elokuvakasvatusta etenkin varhaiskasvatuksessa.

Opiskelijat itse eivät ehkä aina ole huomanneet, että opettajankoulutuksen eri osat ovat itse asiassa tähänneet samojen taitojen oppimiseen ja opettamiseen: laajan tekstikäsitelmän hallintaan. Opetusharjoittelussa tarvittavat eväät vihdoin ovat olleet valmiiksi repussa, ja perusharjoittelussa on riittänyt oppiaineitten rajoja rikkovia projekteja, jotka edelleen ovat syventäneet hankittua osaamista. Tieto- ja viestintäteknikan säännönmukainen soveltaminen myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen on ollut nimenomaan osa vaadittavia taitoja.

Tutkimuksen näkökulmasta laaja tekstikäsitelmä ja semiotiikka eivät ole ehtineet synnyttää kuin vasta oraita. Niistä on mainittava Juvosen ja Variksen (2014) kirjoitukset punkrokin ideologisista merkityksistä ja nuorisokapinasta kriittisen diskursianalyysin valossa. Musiikkia ja sanoituksia rinnakkain analysoimalla tutkijat ovat osoittaneet, että vaikka suomalainen punk alkuvaiheessaan räyhäsi julkisuudessa, kovin kapinalliseksi sitä ei voi luonnehtia.

RESITATIIVI GENREPEDAGOGIIKASTA

Didaktisena johtotähtenä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajankoulutuksessa Savonlinnassa on 2010-luvun alkupuoliskolla toiminut genrepedagogiikka. Sen periaatteet ovat soveltuneet hyvin muun muassa yllä mainitun kirjoittamisen kurssin päämääriin, samoin mediakasvatukseen ja ylipäänsä koko luokanopettajakoulutukseen.

Niin kuin tiedetään, genrepedagogiikan juuret ovat Australiassa, missä kiinnitettiin 1980-luvulla erityistä huolta koululaisten kirjoitus- ja lukutaidon rapistumiseen. Oli havaittu, että perinteinen mallikirjoittaminen tai prosessikirjoittaminen ei tuottanutkaan riittävän taitavia kirjoittajia, jotka hallitsivat yhteiskunnassa käytettäviä tekstimuotoja. Tällöin avuksi otettiin M. A. K. Hallidayn luoma systeemis-funktionaalinen kielioppi, jossa kielenkäyttö käsitetään ensisijaisesti toimintana ja merkitysten välittämisenä. Tältä pohjalta kirjoittamisen ja lukemisen opetuksessa huomio kiinnittyi tekstien merkityksiin muotojen asemesta. (Ks. tarkemmin Varis 2010.)

Kantava ajatus on, että juuri genret eli tekstilajit ovat välittömästi sidoksissa sosiaalisiin, poliittisiin sekä kulttuurisiin rakenteisiin; ne ovat sosiaalisen yhteisön ohjaimia käytäntöjä ja ilmaisevat tiettyjä perustavaa laatua olevia sosiaalisia merkityksiä omina muodollisina ja tekstuaalisina rakenteinaan. Tekstilajien määrä kulttuurissa on rajaton, ja aikojen saatossa joku genre saattaa kuihtua pois, samalla kun uusia tulee tilalle. Näin esimerkiksi rekirunot ovat painuneet unholaan suomenkielisestä kirjallisuudesta, kun taas nettipäiväkirjat ja blogit ovat tulleet uutuuksina yleisiksi.

Kouluopetuksessa genrepedagogiikkaa romuttaa ajatuksen, että ensisijaisena päämääränä olisi kouluttaa omaperäisiä, luovia ja kirjoittamisesta nauttavia sanataitureita. Sen sijaan kaivataan arjen ja yhteiskunnan tekstimaailmassa selviytyviä kansalaisia. Pyrkimyksenä on taata se, että heikoimmatkin oppilaat saavuttavat tietyt minimimitaidot, joiden avulla he saavat suoritettua opiskelunsa ja hankittua itselleen ammatin. Koulun tehtävä on sosiaalista oppilaat yhteiskunnan tekstikäytänteisiin ja sitä kautta myös antaa oppilaille mahdollisuus osallistua yhteisön toimintoihin sen demokraattisena jäsenenä.

Genrepedagogiikan käytännössä suurimpia ongelmia on ratkaista, mitkä ovat ne tekstilajit, jotka oppijan on syytä ottaa haltuunsa selvittääkseen yhteiskunnan jäsenyydestä. Toisaalta on myös esitetty arvioita, että socialisaatio ei siltikään olisi kasvatuksessa niin keskeinen tavoite kuin usein ajatellaan. Muiden ohessa Päivi Moisio on huomauttanut, että yksilön kustannuksella korostetaan yhteiskunnallista näkökulmaa ja tuolloin kasvatus ja ihminen kutistuvat. Kasvatus ja socialisaatio nähdään pelkistetysti välineinä yhteiskunnan tarpeiden ja päämäärien toteutumisessa. (Moisio 1999.)

Edellisen kritiikin perusteella on hyvin tärkeää pohtia, kuinka paljon opetuksen päämääräksi ylipäänsä voidaan asettaa nimenomaan kasvatin sosiaalistuminen. Suurista filosofeista esimerkiksi Gadamer ei pidä viimeiseen asti kiinni traditiosta ja perinteen siirtämisestä, socialisaatiosta. Sen sijaan Gadamer on usein tähdentänyt tradition dynaamista luonnetta. Ihmisen historiallisuus ei siis ole sitä, että hän on lopullisesti sosiaalisen holhouksen alainen ja että hänen olisi hyväksyttävä tämä tosiasia kohtalomaisesti. (Kusch 1986, 108–109.)

Gadamerin ajatus on ehkä toteutunut Savonlinnassa, kun didaktiikassa on klišeemäisen taiteen tavoin painotettu myös kriittisyyttä ja kapinaa. Kyse on siitä, että ihmisen täytyy ottaa kieli haltuunsa niin hyvin, että hän tunnistaa viestinnässä alati välittyvät ideologiset merkitykset. Siten on mahdollista vapautua sellaisesta perinteen painolastista, jota ei ole syytä pitää mukana. Kun siis sekä opettajaopiskelijat että myöhemmin heidän oppilaansa koulussa ovat saaneet riittävästi eväitä selvittääkseen maailmassa, he ovat kykeneviä täysin itsenäiseen toimintaan. Toisin sanoen on nojaututtu kriittiseen pedagogiikkaan ja sen tavoittelemaan emansipaatioon. Tällöin emansipaatio on käsitetty kriittisen diskurssianalyysin tavoin vapautumiseksi vallitsevasta ideologiasta ja jopa yhteiskunnallisesta sorrosta (esim. Wodak 1995).

Käytännössä kriittisyyden ja emansipaation tavoittelu johtaa sellaiseen genrepedagogiikkaan, joka ei voi rajoittua yksistään asiatekstien kirjoittamiseen ja tulkintaan. Sen sijaan sitä voidaan Savonlinnassa toteutettujen sivuaineopintojen tavoin soveltaa myös luovaan kirjoittamiseen ja perehtyä monenmoisiin sanataiteen lajeihin. Siten äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen on mahdollista painottaa yksilön kunnioittamista ja persoonallisuuden kasvattamista. Samalla tosin voidaan ottaa askel vielä opetuksen päämääriä kauemmaksi: kyetään syventämään kulttuurista ymmärrystä.

KULTTUURIN AARIA

Kulttuurin ymmärtämisen tavoite edellyttää, että äidinkieli ja kirjallisuus ymmärretään teknisten taitojen opettelua laajempänä oppiaineena. Tällöin tajutaan, että kirjallisuuden lukija oppii monia asioita omasta ja muiden kansojen kulttuureista, ihmisistä, tavoista ja ajattelutavoista. Samat seikat tulevat esiin myös oppiaineen sateenvarjon alle kuuluvassa elokuvakasvatuksessa, samoin tietysti draama- ja puhekasvatuksessa.

Edellisten lisäksi itse kieli on kulttuurin opettelua monella tavalla. Pragmatiikan opinnoista tiedämme, että kukin kansa, sosiaalinen yhteisö ja ihminen tapaa puhua omalla tavallaan ja käyttäytyä toisin erilaisissa viestinnällisissä tilanteissa. Kulttuurienvälisessä viestinnässä ei ole tavatonta, että kulttuureista johtuvat erot johtavat hämminkiin esimerkiksi sen suhteen, miten osoittaa kohteliaisuutta tai ivaa tai millaista huumoria toinen osapuoli viljelee. (Ks. lisää esim. Varis 2011.)

Äidinkieli kantaa kulttuuria huomaamattaan. Koko nykyisin vallalla oleva kielikäsitys on muovautunut historian aikana monenmoisten tekojen ja ideologioiden sekoituksena. Muokkaukseen ovat osallistuneet hyvin monet tahot alkaen Agricolasta ja Kivestä E. N. Setälään ja Sofi Oksaseen. Kehitystyössä oman panoksensa ovat antaneet niin ikään koululaitos, lainsäädäntö, tiedotusvälineet ja sosiaalinen media. Itse kukin kansalainen kieltä käyttäessään ja siitä keskustellessaan on vaikuttanut siihen, millaiseksi toiset ovat hahmottaneet suomen kielen rakenteen, sen käytön periaatteet ja päämäärät.

Kielenhuollon normit ovat ennen kaikkea historiallisessa tilanteessa tehtyjä päätöksiä, joihin on kirjoittautunut aikansa ideologia. Siksi nykyisin vallalla olevat kielenhuollon periaatteet sisältävät sipulin tavoin monia kerroksia alkaen 1800-luvun purismista aikamme suvaitsevaisuuteen. (Ks. tarkemmin Kolehmainen 2014.)

Lyhyesti voi todeta, että kaikenlaisen pipliasuomen aikaisen alkuhapuilun jälkeen suomen kielestä alettiin tietoisesti rakentaa viestinnän keinoa, joka osaltaan vahvisti kansallisen identiteetin olemusta. Myöhemmin kielenkäytön muodot ovat yleistyneet ja laventuneet. Näin suomesta on vähitellen kehittynyt yksi elinvoimainen ja vivahteikas kommunikaation väline muiden eurooppalaisten kielten joukkoon. Tätä nykyä suomeksi voi puhua tarvitsematta kuiskia häpeillen tai huutaa mesoten.

Niin ikään suomen kieli kantaa mukanaan osan kansakunnan historiallista muistia siten, että joidenkin sanojen alkuperän tunnistaminen avaa ikkunat kauas menneisyyteen. Luultavasti yksi ja toinenkin kielenkäyttäjä viehätty tiedosta, jonka mukaan monet nykysuomen henkisiä toimintoja kuvaavat sanat palautuvat maatalouskulttuurin terminologiaan, esimerkiksi *puida* 'pohtia' jyvien ja akanoiden erottamiseen toisistaan. *Puida*-verbin alkuperän tunnistaminen auttaa kielenkäyttäjää tajuamaan, millaiseksi toiminnaksi esi-isämme ovat ajattelun ajatelleet.

Yksittäisten sanojen asemesta ehkä tärkeämpää on se kognitiivisten kielitieteilijöiden tekemä havainto, että jotkin suomen kielen rakenteet ohjaavat puhujansa hahmottamaan maailmaa toisella tavalla kuin vertailukielen puhujia. Niinpä suomessa *maa polttaa jalkojen alla* mutta virossa *maa põleb jalgade all*, 'maa palaa jalkojen alta'. Miksi toinen 'polttaa' mutta toinen 'palaa'? Miksi toinen on ja pysyy mutta toinen katoa? Mitä eroa sillä on, kun joskus sanotaan "näin ilmoituksen lehdestä" mutta joskus "näin ilmoituksen lehdestä"?

Entä miksi on luontevampaa sanoa ”puu kasvaa pihalla” kuin ”puu kasvaa pihassa”?

Suomalainen ajattelutapa siis on kirjoittautunut kielen ilmaisukeinoihin, mutta identiteetti ilmenee muutenkin: se on mukana kunkin yksilön tilannekohtaisessa kommunikaatiossa puheen tai kirjoituksen genren – sisällön ja tyylin – vaihteluna. Vaikka julkisuudessa usein väitetään murteiden katoavan nykysuomesta, ne yhä esiintyvät ihmisten puheissa – mutta toisella tavalla kuin sata vuotta sitten. Nykyisin tosin sosiaalinenkaan murrekartta ei yksin riitä oppaaksi niille, jotka haluavat selvittää, miksi ihmiset puhuvat niin kuin puhuvat. Murre on yhä useammin tietoista tai tiedostamatonta valintaa, joka liittyy ihmisen identiteettiin ja kommunikaation päämääriin. (Ks. lisää Mantila 2008.)

Murretietoisuuteen verrattavissa ovat kouluopintoihin kuuluvat oppitunnit, joissa käydään läpi suomen kielen historiallista kehitystä ja suhdetta sukukieliin. Opitaan, että suomen kielellä ja ilmeisesti myös suomalaisilla on jokin historiallinen yhteys Siperian samojedeihin, Volgan mareihin ja Pustan unkarilaisiin. Opitaan, että saamen kielet ovat suomen sukukieliä ja saamelaiset Suomen ainoa alkuperäiskansa. Saatetaan jopa ymmärtää, että vaikka viro ja karjala kovin muistuttavat suomea, ne ovat omia kieliään, eikä niitä ymmärrä ilman erillisiä opintoja.

Kielihistorian kautta on helppo oppia ymmärtämään, että suomalaiset eivät milloinkaan ole eläneet erillään muista kansoista. Suurin osa nykysuomea koostuu lainasanoista, eikä niiden tuloa nykysuomeen voi estää millään muotoa, vaikka jotkut niin ehkä haluaisivatkin tehdä. *Emä* on vanha omaperäinen sana ja *käsi* tai *vesi* löytävät vastineensa etäsukukielistä, mutta *joulu* jo on ikivanhaa lainaa, samoin *kello*, *hammas* ja *äiti*. Uudempia suurlähettäjiä ovat *kaamos* ja *tunturi* saamesta, *enkeli* ja *muija* ruotsista, *meikki* ja *toppi* englannista, *lusikka* ja *pappi* venäjältä, *salmiakki* ja *diesel* saksasta, *terassi* ja *samppanja* ranskasta, *passi* ja *ballerina* italiasta, *paraati* ja *maskara* espanjasta tai *karaoke* ja *judo* japanista.

Kiintoisaa lainasanoissa on, että osaltaan ne todistavat, millaisissa asioissa kulttuurikontaktit ovat olleet niin tärkeät, että asian lisäksi on pitänyt lainata myös sen nimi. Meiltä muualle ilmeisesti on lainattu vain *sauna*. Ehkä myös *lörtsy* joskus lainautuu, jos joku sen tarkoittamaa ainesta haluaa syödä.

SIVISTYKSEN CABALETTA

Kulttuurin ja kielen kytkös liittyy kiinteästi kaiken opetuksen ylevimpään päämäärään – kysymykseen sivistymisestä (esim. Niemelä 2011). Millaiseen sivistystyöhön äidinkieli ja sen opinnot ensin opettajanopinnoissa ja sitten missä tahansa koulussa kykenee? Millainen on se idea suomalaisuudesta, joka oppijan on mahdollista suomen kielen opintojen avulla hahmottaa?

Jos siis tukeudutaan Mollenhauerin myöhäisfilosofiaan, sivistys hahmottuu olotilaksi, jossa ihminen kykenee siirtämään kulttuuria sukupolvelta toiselle mutta samalla myös vapautuu sellaisista ideologisista pidikkeistä, jotka eivät edistä hänen toimintaansa ihmisenä vaan kahlitsevat terveen järjen mukaisiin rutiineihin. Sekä kulttuurin siirtyminen että siitä vapautuminen ovat mahdollisia sosiaalisen kommunikaation avulla, ja tässä mielessä nykysuomi ehdottomasti kykenee täyttämään sivistävän tehtävänsä. (Mollenhauerista tarkemmin Kivelä 2009.)

Mollenhauerin esittämä sivistyskäsitelmä ei ilmeisesti vielä täysin riitä käytännön pedagogiikkaan. Ei siis ole kylliksi, että kasvatettava oppii koulussa teknisiä tietoja ja taitoja, vaan hänen tulisi sisäistää muun muassa ihmisarvoon ja -oikeuksiin sekä koskemattomuuteen liittyvät periaatteet. Didaktiikkaan täytyy ottaa mukaan myös eettinen ulottuvuus ja keskustelut siitä, mikä on oikein, mikä väärin ja niin edelleen.

Ongelmana sekä koulussa että korkeakoulun luennoilla on ratkaista, mitkä ovat ne moraaliset periaatteet, joita oppijoille tulisi opettaa. Ongelma ei kuitenkaan merkitse, ettei minkäänlaista konsensusta olisi olemassa ja ettei kasvatettaville tulisi opettaa mitään. Kaikkein keskeisimmistä moraalisisista kysymyksistä vallitsee lähes yksimielisyys, ja ne ovat kirjattuna muun muassa kansainvälisiin ihmisoikeussopimuksiin. Opetuksessa hyväksi apuneuvoksi ovat osoittautuneet myös toimittajille tarkoitetut Journalistin ohjeet.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla moraalikysymykset tulevat esille ennen muuta silloin, kun opettajat varoittavat plagiaatin mahdollisuudesta tai manipulaatiosta ja mainonnan tehokeinoista. Konkreettisia kannanottoja kielenkäytön moraalista perimmiltään edustaa esimerkiksi pragmaattinen yhteistyön periaate, jonka mukaan viestijän tulisi pysyä totuudessa. Opettaja joutuu kuitenkin toisinaan puntaroimaan, onko totuudessa pysyminen aina paikallaan. Onko kiertoilmausten käyttö ja jopa suoranainen valehtelu suotavaa tilanteessa, jossa totuus tuottaisi tarpeetonta vahinkoa? Entä miten opettaja toimii antaessaan palautetta heikolle mutta tehtävästään innostuneelle kirjoittajalle?

Pirkko Leino eittämättä on oikeassa todetessaan, että tehokkaimmin moraalikysymykset koulussa otetaan esille opettajan toteuttaessa piilo-opetussuunnitelmaa. Tällöin moraalit on läpäisevästi mukana kaikessa, mitä koulussa tapahtuu, ja sillä on vaikutuksia myös koulun ulkopuoliseen elämään. Koulussa opitaan esimerkiksi, miten kohdellaan muita ihmisiä, miten ihmisiin voi luottaa, mikä on kiellettyä, mikä sallittua, mikä on tärkeää, mikä ei, mistä saa puhua, mistä ei, mikä merkitys jokapäiväisessä elämässä on rehellisyydellä tai epärehellisyydellä, millaisia tavoitteita ihmiset voivat asettaa itselleen tai miten tehdään työtä ja millaista on työn tekemisen aiheuttama ilo tai ahdistus. Tällaisia piilo-opetussuunnitelman kysymyksiä Leinon mukaan kohdataan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa koko ajan erilaisissa tilanteissa. (Leino 2002.)

EPILOGI

Johtopäätöksenä kaikesta edellisestä voi todeta, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetus savonlinnalaisessa opettajankoulutuksessa näkee suomen kielen inhimilliseksi resurssiksi, joka tekee mahdolliseksi ihmisen sivistymisen sosiaalisessa yhteisössään. Suomen kieli ymmärretään riittävän vivahteikkaaksi verbaaliseksi keinoksi, joka pystyy viestimään useimmissa ihmisen mielihyvää tai hyötyä tavoittelevissa kommunikaatioissa. Taide- ja taitoaineitten näkökulmasta korostuu se, että kieli ei ole pelkästään informaation välittämisen ja uuden oppimisen väline; se on myös hauskanpidon ja leikkittelyn väline, jolla on arvo jo itsessään.

Kokonaan toinen asia on, että havaittavasti eivät luokanopettajaopiskelijat eivätkä itse koululaisetkaan ole kauhean kiinnostuneita kielikasvatuksesta. Peruskoulussa

jo neljännen luokan oppijoiden tiedetään karsastavan juuri äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunteja matematiikan ohella. Yliopistossa vastaavasti harvinaisia ovat he, jotka ovat innostuneita laajentamaan kielikäsitystään tai ylipäänsä ylläpitämään äidinkieltänsä osaamista.

Syitä nihkeisiin asenteisiin voi vain arvailla, mutta ilmeisesti Halliday on oikeassa, kun hän väittää koulun tappavan lapsen kielellisen kehityksen. Ennen koulua lapset osaavat – todistaa Halliday – kielenkäytön monet funktiot alkaen leikkillisyydestä ja mielikuvituksesta. Koulussa näiden sijaan on korostettu kielenkäytön viittauksellista funktiota ja unohdettu poeettisen funktion omanlaisensa tapa ilmaista samoja asioita sanaleikkittelyinä, vitseinä tai flirtteinä. On unohdettu komentamisen monet muodot käskyinä, kieltoina tai julistuksina; on kadotettu kyky havaita pohdiskelua esseiden lisäksi pakinoissa, kolumneissa tai aforismeissa. (Halliday 2004, 269–280.)

Tulevalle opettajankoulutukselle siis riittää työsarkaa etsiä uusia motivointikeinoja oppiaineen vetovoiman lisäämiseksi. Edellä esitellyn genrepedagogiikan lisäksi yksi keino voisi olla semantiikan ja pragmatiikan painottaminen opetuksessa. Myös yhteistoiminnallinen opetus sopii hyvin moniin oppiaineen sisältöjen käsittelyyn, ja esimerkiksi koululuokan yhteisissä kirjoittamistehtävissä nykyiset tietotekniset sovellukset avaavat lukuisia mahdollisuuksia – kuten Savonlinnassa tehtiin kirjoitettaessa musiikkiteatterin käsikirjoituksia.

Tekniset pedagogiset ratkaisut ehkä silti ovat vain lyhytkestoisia motivointikeinoja innoittaa oppijaa äidinkielen ja kirjallisuuden ystäväksi. Aivan ensiarvoisen tärkeää itse kunkin on ymmärtää, että äidinkielen osaaminen ei ole taito tai tieto, jonka voi hankkia kuin metrolipun automaatista. Se on taito, jonka osaaminen alkaa alkeiden opettelusta ja kehittyy koko ihmiselon ajan aina dementiavuosiin saakka. Vaikka joku olisi joskus kirjoittanut laudaturin äidinkielen ylioppilaskirjoituksissa, taito ruostuu ja unohtuu, jos sitä ei käytä. Lisäksi kieli muuttuu, ja kielenkäyttäjät leimautuu pian vanhanaikaiseksi, jos hän ei ole päässyt irti vuosien takaisista mielikuvistaan.

Jos joku pitää äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelua menneisyyden jäänteinä ja sopimattomana eurooppalaiseen kulttuuriin, hän on väärässä. Uskoisin, että aikamme hektisessä kulttuurissa yhä löytyy kaikupohjaa sellaiselle sivistysihanteelle, joka arvostaa pitkäjänteistä keskittymistä. Täytyisi siis jaksaa lukea kokonainen kirja yhden ainoan näyttörüudun asemesta. Pitäisi kirjoittaa harkittu ja huoliteltu teksti pikaisen peukuttamisen sijaan.

Uskoisin, että yhä löytyy kysyntää sivistykselle, joka nojautuu kommunikaatioon ja johtaa yksilön sosiaalistumiseen mutta samalla vapauttaa hänet kulttuurin ideologisten merkitysten pidikkeistä ja sallii toimimisen eettisesti kestäväällä tavalla.

Uskoisin, että opettajankoulutuksessa on yhä aikaa keskustella ihmisyydestä ja sen edellytyksistä.

LÄHTEET

- Barthes, R. 1993. Tekijän kuolema, tekstin syntymä. Suom. toim. L. Rojola, suom. L. Rojola & P. Thorel. Tampere: Vastapaino.
- Dahlgren, E. 1991. Allting om igen. Äänite Eva Dahlgrenin LP-levyllä En blenkt blondins hjärta. Stockholm: Station.
- Halliday, M. A. K. 2004. The language of early childhood. Toim. J. Webster. London: Continuum.
- Heidegger, M. 2000. Oleminen ja aika. Suom. R. Kupiainen. Tampere: Vastapaino.
- Jakobson, R. 1987. Linguistics and poetics. Teoksessa K. Pomorska & S. Rudy (toim.) Roman Jakobson: Language in literature. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 62–94.
- Juvonen, A. & Varis, M. 2014. Punk ideology, rebelliousness and music education. *Kurbos erdvës – The spaces of creation* 20, 25–45.
- Kivelä, A. 2009. Kolme tulkintaa sivistyksestä – johdatus Klaus Mollenhauerin ajatteluun. Teoksessa A. Kivelä & A. Sutinen (toim.) Teoria ja traditio. Juhlakirja Pauli Siljanderille. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 85–115.
- Kolehmainen, T. 2014. Kielenhuollon juurilla. Suomen kielen ohjailun historiaa. Helsinki: SKS.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Pohjoinen.
- Launonen, H. 1984. Suomalaisen runon struktuurianalyysia. Tutkimus Jaakko Juteinin, Aleksis Kiven, Otto Mannisen, Eino Leinon, V. A. Koskenniemen, Uuno Kailaan, Kaarlo Sarkian, Tuomas Anhavan, Paavo Haavikon ja Pentti Saarikosken lyriikasta. Helsinki: SKS.
- Leino, P. 2002. Tukea opettajan omalle opetussuunnitelmalle. Teoksessa I. Herlin, J. Kalliokoski, L. Kotilainen & T. Onikki-Rantajääskö (toim.) Äidinkielen merkitykset. Helsinki: SKS, 353–369.
- Mantila, H. 2008. Variaatiosta identiteettiin. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla. Helsinki: SKS, 63–80.
- Moisio, P. 1999. Kasvattamisen vaikea taito. Erich Fromm kasvattamisen luonteesta. Teoksessa O-P. Moisio (toim.) Kritiikin lupaus. Näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan. Jyväskylän yliopisto, 71–94.
- Niemelä, S. 2011. Sivistyminen. Sivistystarve, -pedagogiikka ja -politiikka pohjoismaisessa kansansivistystraditiossa. Helsinki: Kansanvalistusseura & Snellman-instituutti.
- Pops 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksset. Oulun yliopisto.
- Soininen, M. 1907. Opetusoppi I. Toinen painos. Helsinki: Otava.
- Varis, M. 2010. Genren mahdollisuudet lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa. *Kasvatus* 41 (2), 180–188.
- Varis, M. 2011. Kulttuurit ja viestintä. Teoksessa M. Varis (toim.) Kulttuurienvälinen viestintä ja kasvatus. Oulun yliopisto, 7–38.
- Varis, M. 2012a. Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa. Oulun yliopisto.
- Varis, M. 2012b. Tekstitaidot ja semiotiikka. Oulun yliopisto. <https://wiki oulu.fi/display/kassem/Tekstitaidot+ja+semiotiikka+%28Markku+Varis%29>. (Luettu 30.3.2016.)
- Wodak, R. 1995. Critical linguistics and critical discourse analysis. Teoksessa J. Verschueren, Jef, J.-O. Östman & J. Blommaert (toim.) Handbook of pragmatics. Manual. Amsterdam: Benjamins, 204–210.
- Wright, G. H. von 1992. Minervan pöllö. Helsinki: Otava.

**PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND
REPORTS AND STUDIES IN EDUCATION, HUMANITIES, AND
THEOLOGY**

1. Mervi Asikainen, Pekka E. Hirvonen ja Kari Sormunen (toim.). *Ajankohtaista matemaattisten aineiden opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa. Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen tutkimuspäivät Joensuussa 22.–23.10.2009*. 2010.
2. Sinikka Niemi och Pirjo Söderholm (red.). *Svenskan i Finland. 15 och 16 oktober 2009 vid Joensuu universitet*. 2011.
3. Johanna Lintunen. *Taide ja hoiva rajapinnoille. Selvitys taide- ja kulttuurisältöisten hyvinvointipalvelujen kysynnästä, tarjonnasta ja yhteistyöverkostoista Pohjois-Karjalassa*. 2011.
4. Hannu Kemppanen, Jukka Mäkisalo ja Alexandra Belikova (toim.). *Kotoista ja vierasta mediassa. Venäjistä suomeksi ja suomesta venäjäksi -workshop Joensuussa 7.–8.10.2010*. 2012.
5. Edited By Jani-Matti Tirkkonen & Esa Anttikoski. *Proceedings of the 24th Scandinavian Conference of Linguistics*. 2012.
6. Hannu Perho ja Merja Korhonen. *Ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuuspiirteet sekä työn laatu työuupumuksen, työn imun ja valintatyytyväisyyden tekijöinä. Lastentarhanopettajien 30 vuoden seuranta*. 2012.
7. Ulla Härkönen. *Reorientation of teacher education towards sustainability through theory and practice. Proceedings of the 10th international JTEFS/BBCC conference Sustainable development*. 2012.
8. Nike K. Pokorn and Kaisa Koskinen (eds.) *New Horizons in Translation Research and Education 1*. 2013.
9. Milka Kuismanen ja Leena Holopainen. *Daisy-äänioppikirjat opiskelun tukena. Selvitys äänioppikirjojen käytöstä ja mahdollisuuksista perusopetuksen oppilaiden opetuksessa Suomessa*. 2013.
10. Tamara Mikolič Južnič, Kaisa Koskinen and Nike Kocijančič Pokorn (eds.) *New Horizons in Translation Research and Education 2*. 2014.
11. Päivi Annika Kauppila, Jussi Silvonen & Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.). *Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku*. 2015.
12. Merja Koivuluhta ja Päivi Annika Kauppila (toim.) *Toimijuuden tuki: dialoginen ohjaus*. 2015.
13. Kaisa Koskinen and Catherine Way (eds.) *New Horizons in Translation Research and Education 3*. 2015.
14. Mira Tuononen ja Marjatta Vanhalakka-Ruohon (toim.). *Ammatilliseen vai lukiioon: Nuoren suunnanottoja perheen kehystämänä*. 2016.
15. Kotiranta, Matti (ed.) *The Finnish and Estonian Churches during the Cold War*. 2016.
16. Rautaoja, Turo; Mikolič Južnič, Tamara ; Koskinen, Kaisa. *New horizons in translation research and education 4*. 2016.
17. Jouko Heikkinen, Antti Juvonen, Kati Mäkitalo-Siegl, Hanna Nygren ja Timo Tossavainen (toim.). *Taitoa, taidetta ja teknologiaa – kohti uutta opettajankoulutuksen mallia*. 2016.

**(TOIM.) JOUKO HEIKKINEN, ANTTI JUVONEN,
KATI MÄKITALO-SIEGL,
HANNA NYGREN JA TIMO TOSSAVAINEN**

Kirja esittelee Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan kampuksella kehitettyä taide- ja taitoainepainotteisen opettajankoulutuksen mallia ja siihen liittyvää tutkimusta. Mallissa korostuvat oppimisen yhteisöllisyys, tieto- ja viestintäteknologian käyttö oppimisympäristöjen monipuolistumisessa ja laajenemisessa myös luokkahuoneen ulkopuolelle sekä draamakasvatus opettajuutta ja oppimista vahvistavana tekijänä. Artikkelien kirjoittajat edustavat Savonlinnan opettajankoulutuksen henkilökuntaa, opiskelijoita, jatko-opiskelijoita ja yhteistyökumppaneita.



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

uef.fi

**PUBLICATIONS OF
THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND**
Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology

ISBN 978-952-61-2369-1
ISSN 1798-5641