

Opettajan oma praktinen teoria pianonsoiton opetuksessa

Autoetnografinen tutkimus instrumenttiopetuksen kontekstissa

Tutkielma (Maisteri)

Syyskuu 2022

Miika Vintturi

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi</p> <p>Opettajan oma praktinen teoria pianonsoiton opetuksessa.</p> <p>Autoetnografinen tutkimus instrumenttiopetuksen kontekstissa.</p>	<p>Sivumäärä</p> <p>80 + 1</p>
<p>Tekijän nimi</p> <p>Miika Vintturi</p>	<p>Lukukausi</p> <p>Syksy 2022</p>
<p>Aineryhmän nimi</p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Maisterin tutkielmassani tutkin opettajan pedagogista ajattelua praktisen teorian käsitteen avulla. Praktinen teoria liittyy opettajan ajattelun tutkimukseen ja tarkoittaa opettajan henkilökohtaista opetusteoriaa, joka ohjaa hänen pedagogista päätöksentekoaan oppitunnilla. Tutkimus on autoetnografinen, tutkin siis omaa opettajuuttani pianonsoiton kontekstissa. Tutkimuskysymykseni oli:</p> <p>Millaisena opettajan oma praktinen teoria näyttäytyy opetuksen dokumentoinnin ja siihen perustuvan analyysin perusteella?</p> <p>Tutkimus toteutettiin havainnoimalla autoetnografisesti pianotunteja, joita pidin yhdelle oppilaalle tutkimusjakson ajan. Tutkimusaineiston muodostivat opettajan omat päiväkirja-aineistot, jotka kerättiin tuntien reflektoinnin yhteydessä. Aineistonkeruussa hyödynnettiin myös stimulated recall -menetelmää. Autoetnografisessa tutkimuksessani oli analyttinen ote.</p> <p>Tutkimuksen tulokset tekivät näkyväksi opettajan arvojani, asenteitani, uskomuksiani ja ajatteluni eettisiä ulottuvuuksia sekä oppimiskäsitystäni, pedagogista päätöksentekoani ja oppilaan ja opettajan välistä pedagogista suhdetta. Autoetnografinen menetelmä näyttäytyi toimivana valittua tutkimustehtävää ajatellen ja antoi runsaasti aiheita jatkotutkimuksille.</p>	
<p>Hakusanat</p> <p>Autoetnografia, instrumenttipedagogiikka, praktinen teoria, praktinen tieto, opettajan pedagoginen ajattelu</p>	
<p>Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään</p> <p>11.9.2022</p>	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	6
2 Teoreettinen viitekehys	9
2.1 Opettajan praktinen teoria	9
2.1.1 Määrittelyä ja ominaispiirteitä	9
2.1.2 Praktinen teoria opettajan pedagogisena ajatteluna.....	11
2.2 Opettajan arvot ja etiikka	13
2.2.1 Määrittelyä ja ominaispiirteitä	13
2.2.2 Arvot musiikkikasvatuksessa.....	13
2.3 Opetustapahtuman suhteet didaktisessa kolmiossa	15
2.4 Praktisen teorian tiedostamaton ulottuvuus.....	18
2.4.1 Hiljainen tieto	18
2.4.2 Opettajan asenteet ja uskomukset.....	19
2.4.3 Opettajan itsereflektiivisyys	20
2.5 Oppimiskäsitykset	21
2.5.1 Behavioristinen oppimiskäsitys	21
2.5.2 Kognitiiviset ja konstruktivistiset oppimiskäsitykset	22
2.5.3 Yhteisölliset, toiminnalliset ja kokemukselliset näkökulmat	23
2.6 Praktinen teoria instrumenttiopetuksessa	24
3 Tutkimusasetelma	27
3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys.....	27
3.2 Autoetnografinen tutkimus.....	27
3.3 Aineiston hankinta ja analyysi	31
3.4 Tutkimusetiikka.....	35
4 Tulokset.....	37

4.1 Tutkimuksen taustat	37
4.2 Opettajan arvot, asenteet, uskomukset sekä etiikka	39
4.2.1 Arvot	39
4.2.2 Asenteet	41
4.2.3 Uskomukset	41
4.2.4 Etiikka.....	43
4.3 Opettajan tunnereaktiot opetustilanteessa	44
4.4 Pedagoginen suhde	45
4.4.1 Opettajan vallankäyttö	46
4.4.2 Opettajan pyrkimys ajatella oppilaan näkökulmasta	46
4.4.3 Keskustelu ja dialogisuus	47
4.5 Pedagoginen päätöksenteko	47
4.5.1 Päätöksentekoa ohjaavia periaatteita	47
4.5.2 Päätöksen taustalla määrittelemätön näkemys tai aiemmat kokemukset	48
4.5.3 Päätöksen taustalla oppilaan havainnointi tai interaktio.....	49
4.5.4 Epävarmuutta päätöksenteossa	50
4.5.5 Etukäteen suunniteltua vai spontaania?	50
4.6 Oppimiskäsitys	51
4.6.1 Behavioristiset piirteet	51
4.6.2 Pyrkimys konstruktivistisuuteen.....	54
4.6.3 Sosiokonstruktivistiset piirteet.....	56
4.6.4 Kokemuksellinen oppiminen	56
5 Pohdinta	58
5.1 Johtopäätökset	58
5.1.1 Praktinen teoriani.....	58
5.1.2 Lisää näkökulmia tuloksiin.....	65
5.1.3 Valistunutta behaviorismia?	67

5.2 Luotettavuustarkastelu.....	68
5.2.1 Pianopedagogiikka 2 -kurssi.....	68
5.2.2 Tutkimustulosten luotettavuus.....	70
5.3 Tulevia tutkimusaiheita	72
Lähteet.....	74
Liite	81

1 Johdanto

Autoetnografisessa tutkimuksessani tarkastelen piano-opettajuuttani muovaavaa pedagogista ajattelua, josta käytän nimitystä praktinen teoria. Praktinen teoria on opettajan ajattelun tutkimukseen liittyvä käsite, jonka mukaan opettajan tieto on merkittäviltä osin kokemuksellista ja syntyy käytännön tilanteissa ja myös suuntautuu käytännön tilanteisiin (Hyry 2007, 32–33). Valitsin tämän tutkimuskohteen, sillä olen kiinnostunut selvittämään, minkälaiset käsitykset ja tausta-ajatukset muovaavat opettajuuttani. Tutkimukseni tärkeä tavoite on ollut lisätä ymmärrystäni pedagogisen ajatteluni luonteesta ja auttaa minua tulemaan tietoisemmaksi opetukseeni vaikuttavista tekijöistä. Aihe on nähdäkseni ajankohtainen, koska oman opettajuuden pohtiminen ja reflektointi on nykyajattelun valossa keskeistä (Juntunen, Nikkanen & Westerlund 2013, 8).

Autoetnografia on tutkimusmenetelmä, joka on kehittynyt etnografisen tutkimuksen perinteessä ja ollut tutkijoiden käytössä ainakin kolmenkymmenen vuoden ajan (Anderson 2006, 373). Autoetnografista tutkimusta on tehty Shevockin (2017, 13) mukaan musiikkikasvatuksen kentällä runsaasti (ks. esim. Lamb 2014; Shevock 2016; Taylor 2014); autoetnografia tarjoaa mahdollisuuden luovaan tutkimuksen tekoon ja sopii hyvin musiikin tutkimiseen (Bartleet & Ellis 2009). Autoetnografiaa on käyttänyt instrumenttipedagogiikan tutkimiseen esimerkiksi López-Íñiguez (ks. esim. 2019, López-Íñiguez & Coutts 2020).

Gouzouasis ja Ryu (2015) esittelevät autoetnografisessa, varhaisiän pianonsoiton opetusta kuvailevassa artikkelissaan tutkimuksia pianonsoitosta (ks. esim. Bugos & Lee 2014, Cremaschi 2012, Jutras 2006). Suomenkielistäkin tutkimusta pianonsoitosta ja sen opettamisesta on: Hasu (2017) pureutuu väitöskirjassaan oppimisen vaikeuksiin pianonsoitossa, Immonen (2007) käsittelee pianistin mentaaliharjoittelua. Instrumenttipedagogin pedagogista ajattelua erityisesti klassisen musiikin kontekstissa tutkii väitöskirjassaan Hyry (2007) pyrkiessään avaamaan pianopedagogi Matti Raekallion praktista teoriaa. Hyryn tutkimus tarjoaakin tärkeitä näkökulmia omaan tutkielmaani, joka myös keskittyy pianonsoitonopettajan praktiseen teoriaan. Gouzouasis ja Ruy (2015) mainitsevat kuitenkin, että pianonsoiton opetusta on tutkittu aikojen verrattain niukasti. Myös Hyry (2007, 19) toteaa, että instrumenttiopetukseen tai -

opettajiin kohdistuvaa tutkimusta ja teoriaa ei ole aikojen saatossa tehty kovinkaan paljon. Hyry arvelee syyksi sen, että soitonopetus on nähty perinteisesti opettajavaltaisena, eikä esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisen toimivan suhteen merkitystä ole haluttu painottaa (mt., 23). Hakusanalla ”opettajan pedagoginen ajattelu” saa tänä päivänä runsaasti hakuosumia, mutta valtaosa niistä liittyy luokkahuoneopetukseen ja edelleenkin soitonopetukseen liittyviä lähteitä on suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa niukasti. Autoetnografinen tutkielmani tuo nähdäkseni siis kaivattua näkökulmaa musiikkikasvatuksen kentälle.

Olen itse käynyt pianotunneilla lähes niin kauan kuin muistan. Ollessani kuusivuotias äitini opetti minulle pianonsoiton alkeet. Pian pääsin musiikkiopistoon jatkamaan harrastustani. Yli kahdenkymmenen vuoden soitto-oppilaana olemisen jälkeen harrastuksesta oli tullut ammattini. Formaali koulutukseni kulminoitui keväällä 2022 pitämääni konserttiin ja viimeiseen suomalaiseen musiikkikoulutusjärjestelmään kuuluvaan osaamisnäytteeseen, jota kutsutaan Taso A -suoritukseksi tai A-tutkinnoksi. Tämä merkitsi minulle rajapyykkiä: piano-oppilaan taipaleeni musiikkioppilaitoksissa oli tullut päätökseen. Vaikka koulutusinstituutioiden puitteissa soittotuntini alkavat olla nyt lopussa, aion jatkossakin käydä silloin tällöin opettavana, sillä inspiroivassa soittotunnissa on aina sitä jotakin. Piano-oppilaana oleminen on opettanut minulle paitsi pianonsoittoa myös opettajuutta. Olen nähnyt opintojeni aikana lukuisia piano-opettajan malleja, jotka uskoakseni ovat tiedostamattani, osittain tiedostaenkin, tulleet osaksi omaa opettajuuttani.

Olen myös itse opettanut pianonsoittoa vuodesta 2014 lähtien. Tällöin otin ensiaskeleeni opettajana juuri lukio-opinnot päättäneenä nuorena aikuisena. Nyt, kahdeksan vuotta opettaneena koen sisäistäneeni paljon opettamiseen liittyviä lainalaisuuksia ja tunnistaneeeni oman tapani opettaa. Uskon kuitenkin, että pedagogiikkani on jatkuvassa muutoksessa. Olen aikaisemmin pyrkinyt vahvan pianistisen osaamisen ja oppijalähtöisyyden yhdistämiseen opetuksessani. Olen halunnut nähdä itseni ihmisläheisenä ja ”kivana” opettajana, joka kuitenkin osaa haastaa oppilasta musiikillisesti ja olla musiikillisena esikuvana oppilaalle. Tutkimuksen avulla olen päässyt tarkastelemaan ja arvioimaan näiden ihanteideni toteutumista opetuksessani.

Nykyaikaisessa musiikkikasvatuksellisessa ajattelussa korostetaan hyvän musiikkisuhteen tärkeyttä oppilaan musiikillisessa elämässä (Björk 2016, 11). Vallalla olevan konstruktivistisen pedagogisen näkemyksen mukaisesti oppilas on oman

oppimisensa päähenkilö. Opettaja on oppilaansa tukena niin kognition, tunteen kuin käyttäytymisen tasolla ja on avoin vastavuoroisesti oppimaan oppilaaltaan. (López-Íñiguez & Coutts 2020, 145.) Minun on helppo yhtyä näihin ihanteisiin ja pidänkin niitä keskeisinä hyvän oppilas-opettajasuhteen syntymisen kannalta. Olenko kuitenkaan itse opettajana sanojeni mittainen; ovatko ihanteeni ja käytännön pedagoginen ajatteluni linjassa keskenään?

Haluan tämän tutkimuksen myötä kannustaa kaikkia opettajia ja opettajaksi kasvavia haastamaan pedagogisia näkemyksiään ja havainnoimaan omaa opetustaan erilaisin keinoin. Juuri pitämänsä videoidun soittotunnin katsominen videolta voi tuntua tuskalliselta, mutta soittotunnin refleктоimisesta saadut havainnot ja oivallukset ovat kullannarvoisia. Niistä kertoo tämä tutkielma.

2 Teoreettinen viitekehys

Autoetnografisen tutkimukseni teoreettisena viitekehysenä on opettajan pedagogisen ajattelun tutkimus ja erityisesti praktisen teorian käsite. Praktinen teoria näyttäytyy luvussa monitahoisena ilmiönä, joka kytkeytyy monin tavoin kasvatustieteen ja musiikkikasvatuksen eri osa-alueisiin. Seuraavissa alaluvuissa kuvaillaan praktista teoriaa osana opettajan pedagogisen ajattelun tutkimusta, sen arvoihin ja etiikkaan liittyviä ulottuvuuksia, pedagogisen suhteen käsitettä ja muita opetustapahtuman suhteita didaktisen kolmion avulla. Luvussa käsitellään myös praktisen teorian hiljaisen tiedon ulottuvuutta sekä praktisen teorian ilmenemistä instrumenttipedagogiikan kontekstissa.

2.1 Opettajan praktinen teoria

Opettajan praktista teoriaa on tutkittu 1970-luvulta alkaen, ja erityisen runsaasti siihen liittyvää tutkimusta on tehty 1990-luvulla lähtien osana opettajan pedagogisen ajattelun tutkimusta (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 404). Praktinen teoria -termi on käytössä muissakin yhteyksissä englanninkielisissä julkaisuissa, joissa sen merkitykset eivät aina ole samoja kuin opettamisen tutkimuksessa. Seuraavissa alaluvuissa määritellään praktista teoriaa ja tarkastellaan sitä suhteessa opettajan pedagogisen ajattelun tutkimukseen.

2.1.1 Määrittelyä ja ominaispiirteitä

Hyry (2007, 35–36) kokoaa väitöskirjassaan yhteen määritelmiä opettajan praktisesta teoriasta, joiden mukaan opettajan praktinen teoria koostuu opettajan omasta kasvatustieteenfilosofiasta sekä tämän ihmis- ja oppimiskäsityksestä ja käsityksestä tiedon luonteesta. Hänen mukaansa opettajan praktinen teoria on vahvasti sidoksissa käytäntöön, ja se on jokaisen pedagogin henkilökohtainen. Sanalla *teoria* ei ole tässä yhteydessä samaa merkitystä kuin tieteellisessä tutkimuksessa, vaan teoria rajoittuu opettajan omaan tilaan. (Mt.) Buitinkin (2009, 119) mukaan praktinen teoria on kokemuksellisen tiedon, teoreettisen tiedon sekä vuorovaikutuksessa muiden kanssa hankitun tiedon melko yhtenäinen kokonaisuus. Aaltosen (2003, 225) tutkimuksessa opettajan praktinen tieto

näyttäytyi opettajan opetuksellisina päämäärinä ja tavoitteina, uskomuksina, mielikuvina ja oppimisteoreettisina näkemyksinä, joihin perustuen opettaja toteuttaa opetustaan.

Pitkäniemi (2010, 159–160, ks. myös Maaranen et al. 2016) toteaa, että opettajan praktinen teoria liittyy opetuksen taustalla oleviin ajatusrakennelmiin. Hänen mukaansa praktisen teorian ydinaluetta ovat opettajan arvot, asenteet ja uskomukset, kuten myös opettajan ajattelun emotionaaliset ja moraaliset tasot. Nämä ajatusrakennelmat pohjautuvat opettajan omiin kokemuksiin. Praktisesta teoriasta kumpuavat opettajan opetukselliset ideaalit ja tavoitteet, joita opettaja pyrkii toteuttamaan opetuksessaan. Praktisen teorian henkilökohtaisesta ja käytännönläheisestä luonteesta huolimatta se ei sulje pois teoreettista, tieteellisin menetelmin saavutettua tietoa; praktiseen teoriaan voi sisältyä paljon teoreettista tietoa. (Mt.) Pitkäniemi, Karlsson ja Stenberg (2014, 130) esittävät, että useiden tutkimusten mukaan praktinen teoria on staattinen ja hitaasti kehittyvä (ks. myös Pitkäniemi 2010), eikä esimerkiksi opettajankoulutus muuta merkittävästi opettajaksi opiskelevien praktisten teorioiden perusteita. Dorovolomo (2004, 10–11) taas korostaa sen jatkuvasti muuttuvaa ja kehittyvää luonnetta.

Suuren osan opettajan praktisesta teoriasta muodostaa niin kutsuttu hiljainen tieto (*tacit knowledge*, ks. tark. luku 2.4.1), joka on tietoa, jota opettaja ei ole tietoisesti sanallistanut itselleen mutta joka kuitenkin ohjaa hänen toimintaansa merkityksellisellä tavalla (Hyry 2007, 35–36). Toom (2006, 82) määrittelee tutkimuksessaan opettajan hiljaisen tiedon opettajan omana, julkilausumattomana tietona, johon kuuluvat opettajan uskomukset, asenteet ja arvot. Toomin määritelmän voidaan huomata vastaavan täysin Pitkäniemen (2010, 159–160) praktisen teorian osatekijöiden kuvausta, mikä kertonee mainittujen käsitteiden nivoutuneisuudesta. Opettajan praktisen teorian nähdään usein pohjautuvan opettajan aikaisemmista kokemuksista, käytännön opettamiskokemuksista sekä vaihtelevissa määrin opettajankoulutuksen kautta saadusta formaalista koulutuksesta, jälkimmäinen kenties heikoimpana vaikuttimena (ks. esim. Ferry, Åström & Romar 2022; He & Levin 2008; Pitkäniemi, Karlsson & Stenberg 2014). Praktisen teorian käsitteen rinnalla käytetään usein myös termiä praktinen tieto. Aaltosen ja Pitkäniemen (2001, 405) mukaan praktisen tiedon ja teorian käsitteitä ei useinkaan ole eroteltu toisistaan tutkimuksissa. Heillä on kuitenkin ehdotus: kun praktinen tieto on jäsentynyttä ja yhdenmukaista, kehittyy praktinen tieto praktiseksi teoriaksi. (Mt.)

2.1.2 Praktinen teoria opettajan pedagogisena ajatteluna

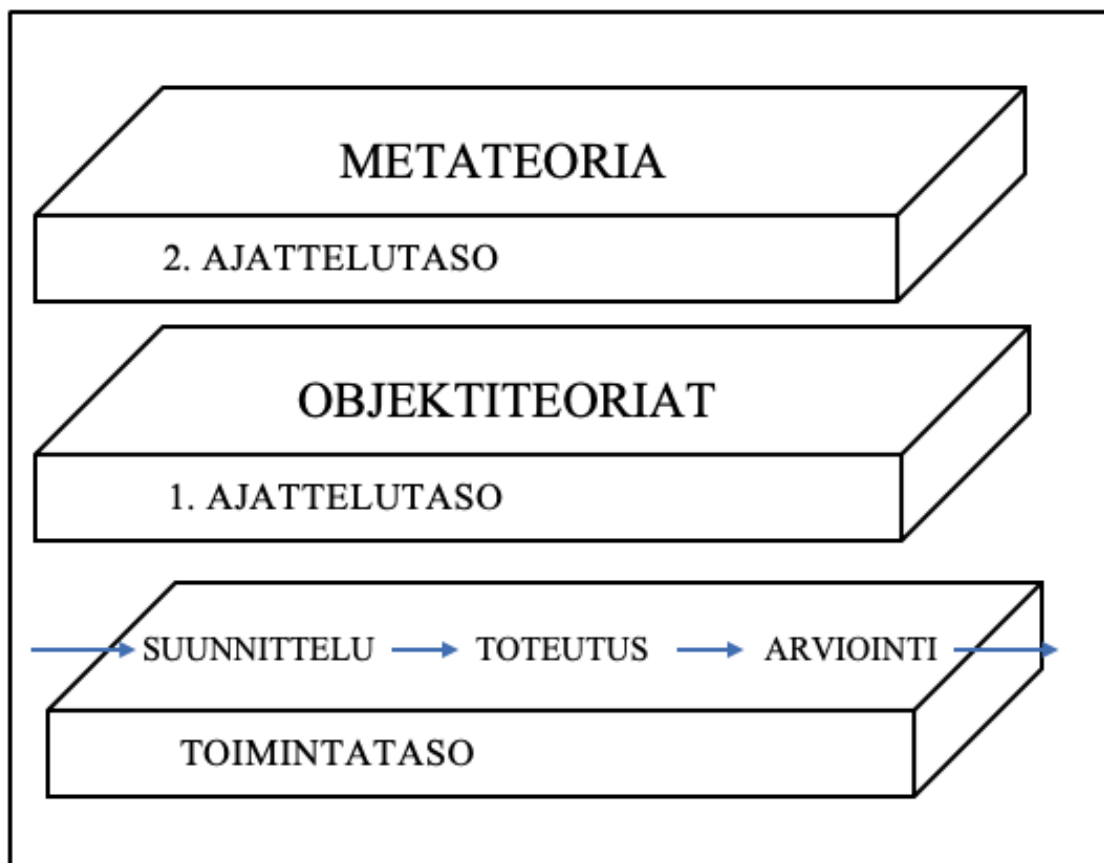
Hyryn (2007, 30) mukaan praktisen teorian käsite kuuluu opettajan ajattelun tutkimuksen piiriin. Opettajan ajattelun tutkimuksen juuret ovat 1970-luvulla, jolloin kiinnostus positivistisen paradigman mukaista prosessi-produktiajattelua kohtaan opettajatutkimuksessa hiipui, ja sille haluttiin löytää vaihtoehtoja (kts. 2.5.1 Behaviorismi). Tällöin opettajan ajattelusta alettiin kiinnostua, ja merkittäviksi kysymyksiksi muodostuivat: *miksi opettaminen on sitä, mitä on?* ja edelleen: *miten opettajan tieto rakentuu, ja miten se näkyy hänen toiminnassaan?* (mt., 30–31.)

Opettajan ajatteluun keskittyvä tutkimus sai Kansasen (1996, 45) mukaan suosionsa kognitiivisen tutkimussuuntauksen nousun myötä (kts. 2.5.2 Kognitiiviset ja konstruktivistiset oppimiskäsitykset). Opettajan pedagogisesta ajattelusta on aikaisemmin käytetty nimitystä didaktinen ajattelu. Kansanen näkee pedagogisen ajattelun käsitteen kuitenkin käyttökelpoisempana kuin didaktisen ajattelun käsitteen, jota ei tunneta englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa. (Mt.) Hyry (2007, 32) listaa monia samankaltaisia ja osittain päällekkäisiä käsitteitä ja termejä, jotka liittyvät opettajan ajattelun tutkimukseen: opettajan tieto, praktinen tieto, praktinen teoria, pedagoginen tieto, pedagoginen ajattelu, professionaalinen tieto ja ammatillinen kehittyminen. Myös He ja Levin (2008, 38) yhtyvät huomioon termistön moninaisuudesta opettajan ajattelun tutkimuksessa ja mainitsevat henkilökohtaisen praktisen tiedon, praktiset argumentit, käytännön päättelyn, käytännön filosofian, toiminnan teorian, skeeman ja henkilökohtaiset praktiset teoriat opettajien uskomuksien ja opetuskäytännön yhteyttä kuvaavina, osin samaa tarkoittavina käsitteinä.

Kansasen (1996, 46) mukaan pedagogisen ajattelun tutkimuksessa tutkitaan opettajan päätöksentekoa. Hän käyttää pedagogisen ajattelun tutkimuksen määrittelyssään deskriptiivisen ja normatiivisen ajattelun käsitteitä. Deskriptiivinen ajattelu on kuvailevaa eikä ota kantaa toiminnan eettisiin tai moraalisiin ulottuvuuksiin. Normatiivinen ajattelu perustuu arvoihin, ja se liittyy opettajan päätöksentekoon ja opettamisen etiikkaan. Kun opettaja opettaa, hänen deskriptiivinen ajattelunsa muuttuu normatiiviseksi, eli opettaja ottaa kantaa vallitsevaan opetustilanteeseen. Tämä kannanotto perustuu opettajan joko tiedostettuihin tai tiedostamattomiin arvoihin ja uskomusjärjestelmiin. Pedagogisen ajattelun tutkimus käsitteleeekin juuri opettajan normatiivisen ajattelun ulottuvuutta. (Mt.) Opettajan pedagogisen ajattelun ydintä on kuitenkin vaikeaa tarkastella tutkimuksen

keinoin Jyrhämän (2002, 2) mukaan. Tämä johtuu siitä, että opettajan ammattitaito on suurilta osin implisiittistä, julkilausumatonta (mt.).

Kansanen (1996, 49–50) esittelee opettajan pedagogisen ajattelun tasomallin, jonka mukaan opettajan pedagogisessa ajattelussa on kolme tasoa (kuvio 1). Kansanen ei väitä, että tasot olisivat todellisuudessa hierarkkisessa suhteessa keskenään, mutta tasomalli soveltuu selkeytensä vuoksi hyvin kuvaamaan pedagogisen ajattelun eri ulottuvuuksia. Toimintatasolla opetus suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan. Seuraavalla, objektiteorioiden tasolla, tarkastellaan toimintatasoa ja luodaan sen perusteella malleja ja kokonaisuuksia. Objektiteorioiden kokonaisuutta käsitellään ylimmällä, metateorian tasolla. (Mt.) Jyrhämän (2002, 45) mukaan tutkimukset osoittavat, että metateoreettinen ajattelu on hyvin harvinaista opettajilla tai opettajaksi opiskelevilla.



Kuvio 1. Pedagogisen ajattelun tasomalli Kansanen (1996, 49) mukaan.

Instrumenttipedagogiikan kontekstissa tasoajattelun voi nähdä toteutuvan kuten muussakin opetuksessa. Toimintataso on soittotuntitilanteen käytännön toimintaa, kun taas objektiteorioiden tasolla reflektoidaan ja luodaan ajatuskokonaisuuksia

toimintatasosta. Praktisen teorian tutkimukseni on nähdäkseni tasomallin läpi katsottuna objektiteorioiden tunnistamista ja luomista.

2.2 Opettajan arvot ja etiikka

2.2.1 Määrittelyä ja ominaispiirteitä

Arvot toteutuvat inhimillisen kanssakäymisen piirissä (Häyry & Häyry 1997). Jotta arvo voisi olla olemassa, täytyy olla myös joku, joka kokee tai asettaa arvon, eikä arvoja ole olemassa pysyvinä, kaikista kokijoista riippumattomina ominaisuuksina. Arvojen asettajana pidetään nykyajattelun valossa ihmisyksilöä tai -yhteisöä. Yksilöiden ja ryhmien arvoja voidaan pyrkiä tunnistamaan kysymällä niitä heiltä itseltään tai tarkkailemalla heidän käytöstään ulkoapäin. Ihmisten arvojen ja toteutuneen toiminnan välillä voi kuitenkin olla ristiriitoja. Arvoja pidetään kerrostuneina, ja niiden välillä on hierarkioita. Itseisarvolla tarkoitetaan arvoa, jota tavoitellaan jo sen itsensä vuoksi. Välinearvo on välineellinen ja askel kohti korkeampia tavoitteita, siis itseisarvoja. Siitä, mitkä ovat kaikkein tärkeimpiä arvoja on erilaisia tulkintoja. Heta ja Matti Häyry (1997) ehdottavat ihmiskunnan korkeimmiksi arvoiksi onnellisuutta ja vapautta, joista vapaus olisi itseisarvoisuutensa lisäksi myös välineellinen onnellisuudelle. (Mt.)

Etiikka on merkinnyt alun perin ihmisen luonnetta ja yhteisön tapoja sekä ymmärrystä ja tietoa niistä. Etiikka ottaa kantaa siihen, millaisia ihmiset ovat ja mitä heidän tulisi olla, millaista on ihmisten mielestä hyvä ja oikea elämä, millaisia ovat ihmisten tavat, tottumukset, säännöt ja lait tai mitä niiden pitäisi olla, sekä miten ihmiset käyttäytyvät tai miten heidän tulisi käyttäytyä toisiaan kohtaan. Etiikan yksi tärkeimmistä tehtävistä yksilön kannalta on määritellä hyväksi ja oikeaksi katsottava elämänmuoto. Etiikan luonteeseen kuuluu, että sitä syntyy yhteisöissä itsessään ja siirtyy luonnollisesti sukupolvelta toiselle. Sitä voidaan toisaalta myös luoda tai muunnella esimerkiksi kasvatuksen, politiikan tai ideologioiden avulla. (Häyry 2001, 11–13.)

2.2.2 Arvot musiikkikasvatuksessa

Kurkela (1993, 59) näkee musiikin ihmisen elämässä niin itseisarvoisena kuin välinearvoisena. Hänen mukaansa musiikilla on psykologista välinearvoa ihmisen mielelle, ja toisaalta myös itseisarvoa tekemisen ja olemisen muotona, persoonallisena

elämänilmauksena. (Lapsi)oppilaan ja oppilaan vanhempien tai opettajan välistä suhdetta selvittää seuraava Kurkelan (mt., 346–347) väite, jossa esiintyvät itseis- ja välinearvon käsitteet: kun musiikki on oppilaalle sisäisesti motivoitunutta ja itseohjautuvaa ja palvelee ensisijaisesti oppilaan sisäisiä tarpeita, se kasvaa osaksi tämän persoonallisuutta. Tällöin itse musiikki on musiikillisen toiminnan päämääränä. Kun taas musiikillinen tekeminen palvelee ensisijaisesti jonkin ulkopuolisen tahon, kuten oppilaan vanhempien tai opettajien etuja, on musiikin arvo oppilaalle välineellistä. Oppilaan vanhemmat kenties palkitsevat oppilasta siitä, että oppilas musisoimallaan palvelee heidän tarkoituksensa, ja oppilas saa palkintonsa heidän tarpeidensa tyydyttämisestä, ei omiensa. (Mt.)

Arvot on usein perinteisesti nähty musiikkikasvatuksellisessa keskustelussa pysyvinä ja staattisina Westerlundin (2008) mukaan. Itseisarvot ovat kytkeytyneet johonkin tiettyyn musiikkiperinteeseen, kuten länsimaiseen konserttimusiikkiin ja sen yliveritaisuuteen. Keinot musiikillisen päämäärän saavuttamiseksi on nähty välineellisenä lopputulokselle, esimerkiksi mahdollisen korkealuokkaiselle musiikkiesitykselle. Kasvatusfilosofi John Deweyn ajatuksia soveltaen Westerlund ehdottaa, että opettajan arvojen ja tavoitteiden tulisi opetustilanteessa määräytyä vallitsevien olosuhteiden mukaan, eli oppilaiden lähtökohdat ja kiinnostuksen kohteet tulisi ottaa huomioon. Tällöin itseisarvoisena ei myöskään nähtäisi ainoastaan musiikillisen prosessin lopputuotetta, vaan koko musiikillisen toiminnan kokonaisuus olisi arvokas. (Mt.)

Opetusalan Ammattijärjestö (2020) on määritellyt opettajuuden ydinarvoiksi ihmisarvoisuuden, totuudellisuuden, oikeellisuuden sekä vastuun ja vapauden. Opettajan tulisi kunnioittaa jokaista ihmistä hänen henkilökohtaisista tai yhteiskunnallisista ominaisuuksistaan riippumatta. Totuudellisuus korostuu ydinarvona, sillä opettajan on ohjaamassa oppilasta kohtaamaan ympäröivää todellisuuttaan. Oikeudenmukaisuuden arvon toteuttamiseen lukeutuu tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen sekä syrjimisen ja suosimisen välttäminen. Opettajan henkilökohtaisia arvoja ei määrää mikään instituutio, mutta niiden täytyy olla opetustilanteessa yhdenmukaiset opetusta säätelevien normistojen kanssa. Taideyliopisto, johon Sibelius-Akatemia kuuluu, nimeää kolmeksi merkittävimmäksi arvokseen taidon, rohkeuden ja avoimuuden. Taideyliopiston arvot liittyvät tutkimukseeni, sillä tutkimusaineisto kerättiin Taideyliopiston Sibelius-Akatemian Pianopedagogiikka 2 -kurssin yhteydessä. Näin Taideyliopisto artikuloi arvonsa:

Taito – Käsitteemme taidosta perustuu kokonaisvaltaiseen ihmiskäsitykseen: olemme osaavia, tietäviä ja tuntevia. Pyrimme korkeimpaan mahdolliseen laatuun ja asiantuntijuuteen. Ponnistamme perinteestä ja tulkitsemme sitä uudelleen.

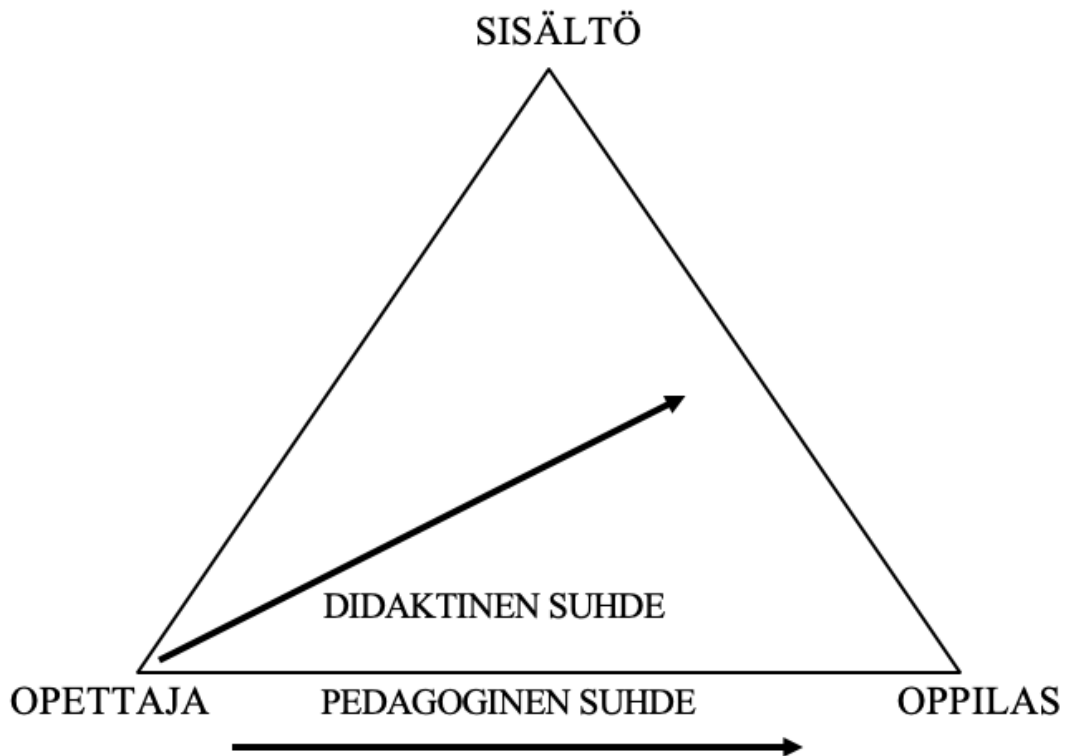
Rohkeus – Rakennamme luottamukseen perustuvaa ympäristöä, jossa kannustamme toisiamme herkkyyteen ja vastuullisuuteen sekä pelottomiin kokeiluihin. Arvioimme toimintaamme kriittisesti ja uudistumme rohkeasti.

Avoimuus – Teemme päätökset läpinäkyvästi ja vastuullisesti. Arvostamme monimuotoisuutta ja tunnistamme sen voimavarana. Hakeudumme aktiiviseen vuoropuheluun ympäröivän maailman kanssa.

(Taideyliopisto 2020.)

2.3 Opetustapahtuman suhteet didaktisessa kolmiossa

Kansanen ja Meren (1999, 6) mukaan opettaminen voidaan nähdä yksinkertaistetusti kolmen tekijän, opettajan, oppilaan ja opittavan sisällön vuorovaikutuksena. Syntyvää mallia kutsutaan didaktiseksi kolmioksi (kuviot 2). Didaktinen kolmio koostuu suhdepareista: oppilaan ja opettajan välinen pedagogisesta suhteesta, opettajan ja sisällön välisestä suhteesta sekä oppilaan ja sisällön välisestä suhteesta. On tavallista käsitellä didaktisen kolmion osatekijöitä edellä mainittuina pareina, sillä kaikkien kolmen osatekijän yhtäaikainen huomioiminen on vaikeaa. (Mt.)



Kuvio 2. Didaktinen kolmio Kansanen ja Meren (1999, 6–9) mukaan.

Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta kutsutaan pedagogiseksi suhteeksi. Suhteessa opettajalla on tietoa, jota oppilaalla ei vielä ole. Suhde opettajan ja oppilaan välillä onkin tästä näkökulmasta epäsymmetrinen, vaikka se muuten olisikin demokraattinen. Opettajan rooliin kuuluu kuitenkin vähittäinen tuleminen oppilaalle tarpeettomaksi oppilaan taitojen karttuessa. Kansanen tuo esille erilaisia malleja pedagogisista suhteista: opettajan autoritäärisyyttä korostava malli, oppilaskeskeinen malli, opettajan eksperttiyttä korostava sekä opettajan hyvää psykologista silmää korostavat mallit. (Kansanen & Meri 1999, 6–7.) Kurkela (1993, 343–344) katsoo hyvän oppilas-opettajasuhteen perustuvan molemminpuoliselle kunnioitukselle ja luottamukselle. Oppilaan ja opettajan välillä vallitsee optimaalisessa pedagogisessa suhteessa toimiva *työliitto*, jossa oppilas on motivoitunut ja rohkaistunut oppimaan ja opettaja halukas ja kykenevä aidosti edistämään oppilaan oppimista (mt.).

On myös mainittava, että opettajan ja oppilaan suhteesta on olemassa muitakin malleja. Anttila (2003) punoo yhteen väitöskirjassaan opettamiseen liittyviä näkemyksiä, joita yhdistää dialoginen näkemys kasvatukseen. Tällöin opettajaa ei nähdä välttämättä opetustilanteen ylimpänä auktoriteettina. Kriittinen tai feministinen pedagogiikka sekä dialogisuusfilosofia voivat olla pohjana dialogiselle näkemykselle kasvatuksessa (mt.).

Opettajan ja sisällön suhdetta tarkasteltaessa on kyse opettajan sisältötiedosta ja opettajan kompetenssista. Kansanen ja Meren (1999, 7) mukaan tässä suhdeparissa korostuu opettajan opetettavaan sisältöön kohdistuvan asiantuntemuksen ja pedagogisten valmiuksien tasapaino. Opettajalla täytyy olla tietoa ja osaamista opetettavasta sisällöstä enemmän kuin oppilaalla, ja opettajalta vaaditun pätevyyden taso kasvaa oppilaan taitojen karttuessa. Opettaja ei lähtökohtaisesti voi olla liian taitava työhönsä, opettajan osaamiselle ei ole ylärajaa. Voi kuitenkin olla, että opettajan osaaminen osoittautuu tarpeettomaksi niiltä osin, kun se ylittää opetustehtävään vaaditut vaatimukset. Pedagogista pätevyyttä tarvitaan pelkän sisältötiedon lisäksi, muistuttavat Kansanen ja Meri. (Mt.)

Didaktisen kolmion tärkein ulottuvuus on oppilaan ja opiskeltavan sisällön suhde. Tämä suhde tulee näkyväksi opiskeluna ja mahdollisena oppimisena ja muina muutoksina oppilaassa. Oppilaan ja opiskeltavan sisällön ympärille rakentuu koko opettamisen prosessi. On kuitenkin huomionarvoista, ettei opettaminen väistämättä takaa oppilaan oppimista. Oppiminen ja muut mahdolliset opetustapahtuman seuraukset jäävät viime kädessä väistämättä opettajan ulottumattomiin. Opettaja voi kuitenkin ohjata ja vaikuttaa oppilaan opiskeluun. (Kansanen & Meri 1999, 8.)

Kun tarkastellaan opettajan suhdetta oppilaan oppimiseen, voidaan didaktiseen kolmioon piirtää nuoli, joka osoittaa opettajan kärkipisteestä kohti kolmion vastakkaista sivua, siis oppilaan ja opiskeltavan sisällön välistä suhdetta. Tätä neljättä suhdetta kutsutaan didaktisessa kolmiossa didaktiseksi suhteeksi. Tämä suhde on Kansanen esittelemän mallin mukaan se, johon opettajan olisi keskityttävä opetuksessaan: ohjaamaan oppilasta tavoitteissaan kohti sisällönhallintaa. Kansanen mukaan keskittyessään vain sisältöön opettaja tulee ekspertiksi, ja keskittyessään vain oppilaaseen opettaja pitää huolta opetustilanteesta. Kun opettaja keskittyy oppilaan oppimiseen, ollaan Kansanen mukaan opettajuuden ytimessä. (Kansanen & Meri 1999, 8–9.) Kurkelan (1993, 368) mukaan opettajan on kyettävä haastamaan oppilasta ja tarjoamaan tälle sopivia haasteita, ja samaan aikaan tarjoamaan hänelle turvallinen ja rohkaiseva ympäristö musiikillisille minuuden etsinnälle ja impulssien toteuttamiselle.

2.4 Praktisen teorian tiedostamaton ulottuvuus

Opettajan praktiseen tietoon ja praktisiin teorioihin sisältyy runsaasti opettajan itsensä tiedostamatonta ainesta, josta voidaan käyttää nimitystä hiljainen tieto. Toomin (2006, 49) mukaan opettajan hiljaisen tiedon luonteesta ei ole olemassa täydellisen selkeää yhteisymmärrystä. Tutkijat ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että ilmiö on monimutkainen. Toomin mukaan hiljaisesta tiedosta käytävän tieteellisen keskustelun ytimessä ovat kysymykset tiedon luonteesta ja määrittelystä. On esimerkiksi olennaista kysyä, pitääkö kaiken tiedon olla selitettävissä. (Mt.) Toom (2006, 52) lainaa ja kehittää eteenpäin Rolfin (1995, 27) kokoamia näkökulmia hiljaiseen tietoon. Näitä ovat hiljaisen tiedon alkuperä, sisältö, tarkoitusperä, hiljaisen tiedon reflektointi sekä hiljaisen tiedon vaikutukset muihin ihmisiin. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan Polanyin (1966) näkemyksiä hiljaisesta tiedosta, opettajan asenteisiin ja uskomuksiin liittyviä teemoja sekä opettajan itsereflektiivisyyttä.

2.4.1 Hiljainen tieto

Polanyi (1966, 4) tiivistää hiljaisen tiedon konseptin seuraavaan toteamukseen: ”tiedämme enemmän, kuin osaamme kertoa”. Hän antaa esimerkin hiljaisen tiedon luonteesta: henkilö voi kyetä tunnistamaan tutut kasvot tuhansien vieraiden kasvojen joukosta. Hän ei kenties kykene selittämään, miten hän onnistui siinä, ja juuri tämä on hiljaista tietoa. (Mt.) Polanyin mukaan hiljaisen tiedon olemassaolon todistaa se, että ihmisten on mahdollista saada ympäröivästä maailmasta uutta tietoa. Ihminen kykenee tunnistamaan ympäröivässä todellisuudessaan ongelman, johon ei vielä ole ratkaisua. Ongelma on kuitenkin mahdollista ratkaista rationaalisella päättelyllä. Jotta ongelman tunnistaminen olisi ylipäätään mahdollista, yksilöllä täytyy olla jonkinlainen esiymmärrys sen ratkaisusta, siis kyky aistia jonkin sellaisen läsnäolo, joka ei vielä käsitteellisty yksilön tietoisuudessa. (Mt., 21–22.)

Tiedon luonne vaihtelee hiljaisen ja artikuloitun välillä prosessinomaisesti Polanyin (1966, 18–20) mukaan. Teoreettinen tieto voi häiritä hiljaisen tiedon varaan rakennettua osaamista esimerkiksi silloin, kun pianisti alkaa soittamaan epähuomiossa vääriä ääniä miettiessään soiton aikana käsien liikeratoja analyttisesti. Toisaalta teoreettinen tieto voi syventää osaamista, joka henkilöllä on aiemmin perustunut vain hiljaiseen tietoon. Näin teoreettinen tiedollinen ymmärrys voi luoda pohjan tiedon syvenemiselle. Polanyin mukaan hiljainen ja artikuloitu tieto kuuluvat erottamattomasti yhteen. (Mt.)

Polanyi hahmottaa hiljaisen tiedon myös ihmiskehon jatkeena. Ihminen tulee tietoiseksi jostakin tälle tuntemattomasta, kehon ulkopuolisen maailman osasta esimerkiksi työkalun avulla, jolloin saamme kosketuksen kehon ulkopuoliseen kohteeseen. Kehon ulkopuolisesta tulee osa kehoamme. (Mt., 12–15.) Lindberg (2020, 28) käyttää muusikosta termiä *kyborgi* puhuessaan muusikon instrumentin ja kehon yhteen kasvamisesta pitkäjänteisen harjoittelun kautta.

2.4.2 Opettajan asenteet ja uskomukset

Oman näkökulmansa opettajan hiljaiseen ja persoonalliseen tietoon tuovat opettajan asenteita ja uskomuksia käsittelevät teoriat. Richardsonin (1996) mukaan opettajan asenteita tutkittiin erityisesti 1950–70-luvuilla, kunnes uskomuksia alettiin pitää asenteita merkittävämpänä tutkimuskohteena. Näinä vuosina tutkijoita kiinnostivat muiden muassa opettajien asenteet erilaisia oppilaita, kulttuureita, oppimista ja koulutuksen merkitystä kohtaan (mt.). Allportin (1967) määritelmän mukaan asenne on opettajan henkinen ja hermostollinen valmiustila, joka on syntynyt kokemuksen kautta. Asenne vaikuttaa ohjaavasti tai dynaamisesti yksilön reaktioihin kaikkia esineitä ja asioita kohtaan, joihin hän on suhteessa (mt.). Asenteet ja uskomukset ovat esiintyneet merkityksiltään osittain päällekkäisinä käsitteinä. Fishbein (1967) erotti asenteet ja uskomukset toisistaan siten, että asenteet koskisivat yksilön opittua reaktionmuodostusta, uskomukset ajattelun tasoa. Kun behavioristinen suuntaus alkoi väistyä kognitiivisen painotuksen tieltä oppimispsykologiassa (ks. 2.5 Oppimiskäsitykset), alkoi yksilön sisäisiin prosesseihin keskittyvä uskomuksien tarkastelu saada asenteita enemmän tutkimuksellista huomiota (Richardson 1996).

Uskomuksista on tutkimuskirjallisuudessa monia erilaisia määritelmiä, vaikka joskus käsite onkin jätetty kokonaan määrittelemättä (Pajares 1992, 308–309). Uskomuksista puhutaan monilla tieteenaloilla, kuten lääketieteessä, oikeustieteissä, antropologiassa, sosiologiassa, valtiotieteissä, liiketaloudessa sekä psykologiassa. Uskomuksista on käytetty synonyymisesti monenlaisia termejä, jopa praktista tietoa. Monista uskomusten määritelmistä ja tulkinnoista merkittävin lienee se, että uskomukset ovat yksilöiden henkilökohtaisia näkemyksiä, jotka eivät ole välttämättä universaalisti totena pidettyä tietoa. (Mt.) Furinghetti ja Pehkonen (2002, 43) jakavat tiedon käsitteen yleisesti hyväksytyyn objektiiviseen tietoon ja yksilön omaan subjektiiviseen tietoon, joista jälkimmäiseen uskomukset kuuluvat. Objektiivista tietoa pidetään yleisesti täydellä

todennäköisyydellä varmana, kun taas uskomukset ovat totuudenmukaisia vain yksilötasolla. Uskomusten varmuusaste vaihtelee. (Mt.)

2.4.3 Opettajan itsereflektiivisyys

Opettajalle hiljaisen tiedon näyttämö on van Manenin (1995, 7) mukaan luokkahuone. Hiljaisen tiedon yhteydessä on luontevaa puhua myös reflektiivisyydestä, joka tarkoittaa käytännön tilanteissa ilmenneiden tapahtumien läpikäymistä ja arviointia (ks. esim. Westerlund & Juntunen 2013, 7). Vartiainen (2013, 185) korostaa itsereflektiivisyyden merkitystä soitonopettajan työssä. Menneisyyden painolastina soitonopettajuuteen usein sisältyy niin kutsuttu mestari-kisälliasetelma ja sen mukanaan tuoma ylikorostunut opettajan valta-asema suhteessa oppilaaseen. Tätä mallia on syytä tarkastella kriittisesti. (Mt.)

Kiviniemi (1997, 16) kokoaa väitöskirjassaan tutkimuksia, joiden mukaan reflektiivisyys on tärkeä osa praktista teoriaa sivuavassa kasvatustieteellisessä ajattelussa. Reflektiivinen toiminta vastustaa totunnaisuuksia ja on rationaalista. Siinä omaa toimintaa arvioidaan kriittisesti, jotta tulevaisuudessa olisi mahdollista toimia paremmin. (mt., 17.) Schön (1987) pitää tärkeänä joustavaa ja monitasoista ongelmiin suhtautumistapaa, josta voidaan käyttää nimitystä reflektiivinen ajattelu. Hänen mukaansa menneitä tapahtumia voidaan pohtia ja arvioida jälkikäteen, jolloin pohdinnalla ei ole kosketusta nykyhetkeen (*reflection-on-action*). Pohdintaa voidaan harjoittaa myös toiminnan aikana, jolloin tilanteen reaaliaikainen arviointi vaikuttaa käsillä olevassa hetkessä (*reflection-in-action*). Schönin mukaan hyvät jazzmuusikot refleктоivat toimintaansa hetkessä improvisoidessaan yhdessä ja mukautuessaan soittotilanteeseen. (Mt., 26–30.) Opettajan reflektiivinen ajattelu on kuitenkin van Manenin (1995, 7–8) mukaan usein mahdotonta keskellä opetustilannetta, sillä se vaatisi opettajalta etäännyttä tilanteesta ja rauhallista pohdintaa. Hänen mukaansa opettaja toimiikin tunneilla praktisen tietonsa varassa. Hän käyttää opettajan kyvystä tehdä tilanteeseen sopivia pedagogisia päätöksiä termiä opettajan tahdikkaus, ja oppituntien tapahtumista ja käännteistä käsitettä pedagogiset hetket. (Mt.)

2.5 Oppimiskäsitykset

Oppimiskäsitys perustuu tieteelliseen teoriaan ja kuvaa oppimisen tapahtumia ja oppimisen prosessin perimmäistä luonnetta (Siljander 2014, 58). Hyryn (2007, 35) mukaan opettajan pedagoginen päätöksenteko pohjautuu hänen käsityksiinsä ihmisestä, oppimisesta ja tiedosta. Seuraavissa kappaleissa tarkastellaan oppimiskäsitysten päälinjoja.

2.5.1 Behavioristinen oppimiskäsitys

1950–60-lukujen vaihteeseen tultaessa vallitsevana oppimisen tutkimuksen suuntauksena oli behaviorismi, kertoo Tynjälä (1999, 21). Oppimisessa on tässä käsityksessä kyse tiedon määrän lisääntymisestä ja yksilön käytöksen ulkoisista muutoksista, joita voidaan säädellä (Partti, Westerlund & Björk 2013, 57). Behavioristiseen oppimiskäsitykseen tukeutuvat uskovat, että ihmisen mielen sisäisistä toiminnoista on mahdollista saada tietoa tarkkailemalla yksilön käyttäytymistä ja käyttäytymisen ulkoisia piirteitä (Tynjälä 1999, 29).

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan niin ihmiset kuin eläimetkin oppivat toimintatapansa ja reaktionsa niin sanottujen oppimislakien avulla, joista tyypillinen esimerkki on ehdollistuminen. Myös monimutkaiset arkielämän toiminnotkin ovat seurausta aiempien, yksinkertaisempien toimintamallien jäsentymisestä kokonaisuuksiksi. Toivottujen oppimistulosten vahvistaminen ja virheellisten suoritusten nopeasti sivuuttaminen ovat keskeistä kasvattajan vastuuta behavioristisesti toteutetussa opettamisessa. Opettajan antama positiivinen palaute pedagogisessa tilanteessa on keskeistä, sillä välittömästi saatu vahvistus oikeanlaiselle toiminnalle vahvistaa toivotun käyttäytymismuodon. Jotta välitöntä palautetta olisi helppoa antaa oikeassa vaiheessa ja jotta opetus olisi kontrolloitua, on tärkeää osittaa opetettava aines pieniin osiin. Jos oppilaan käyttäytymismalli on oppimistilanteessa ei-toivottu, on se tärkeää sammuttaa ja ohittaa mahdollisimman nopeasti, jottei se pääsisi vakiintumaan. (Lehtinen ym. 1989, 18–19.) Keskeistä on siis oikeanlaisten ärsyke-reaktiokytkentöjen muodostuminen oppilaalle. Opettajan on pilkottava opetettava asiakokonaisuus pieniin osiin ja edettävä opetuksessaan johdonmukaisessa ja ennalta päätetyssä järjestyksessä. (Tynjälä 1999, 30.)

Siljander (2014, 63) katsoo, että oppijan rooli on aktiivinen behavioristisessa oppimiskäsityksessä ja behaviorismia kritisoidaan tarpeettomasti oppijan huomiotta

jättämisestä. Partti, Westerlund ja Björk (2013, 57) tuovat kuitenkin esille, että opettajan asiantuntijuus ja auktoriteettiasema ovat behaviorismissa erityisen korostunutta suhteessa oppilaan rooliin, jota voidaan pitää passiivisena tiedon ja taidon vastaanottamisena. Opettajan rooli ja vastuu yhtä kaikki nähdään keskeisinä behaviorismiin pohjautuvissa näkemyksissä (Siljander 2014, 63). 1950–60-luvuille asti vain oppimisen taustatekijöitä ja oppimistuloksia pidettiin merkityksellisinä behavioristisessa tutkimuksessa, eivätkä oppilaan omat sisäiset ajatusprosessit olleet keskiössä (Tynjälä 1999, 21). Kognitiiviset prosessit oppimisessa alkoivat todella kiinnostaa tutkijoita 1950-luvulta alkaen, ja oppimiseen liittyvät ajatteluprosessit päätyivät opetuksen tutkimuksen keskiöön (mt., 31).

2.5.2 Kognitiiviset ja konstruktivistiset oppimiskäsitykset

Kognitiivisen oppimiskäsityksen aikaansaama suuri muutos aikaisempaan oli tutkimuksellisen huomion kiinnittäminen yksilön sisäiseen tajunnallisuuteen ja sen tapahtumiin, jotka olivat behaviorismin näkökulmasta tieteellisen tutkimuksen ulottumattomissa. Kognitiivisen lähestymistavan filosofiset ja psykologiset juuret liittyvät tiedon ja tajunnan suhteen pohtimiseen sekä ajattelun, käsitteiden ja muistin tutkimukseen. Tietojenkäsittelyn teoria, teknologia, lingvistiikka ja kybernetiikka olivat keskeisiä vaikuttimia kognitiivisen ajattelun kehittämisessä erityisesti 1960-luvulta eteenpäin. Informaation prosessoinnin teoriat, toimintaskaemat ja sisäiset mallit kuuluvat kognitiivisen ajattelun piiriin. Kun näihin malleihin lisätään yksilön aktiivista toimintaa korostava piirre, puhutaan konstruktivistisista oppimiskäsityksistä. (Lehtinen et al. 1989, 24–26, 36.)

Nykyään yleisesti vallalla oleva tiedonkäsitys yhteiskunta- ja ihmistieteissä on konstruktivismi (Tynjälä 1999, 37). Konstruktivistisesta tutkimuksesta on tullut hallitseva tutkimussuuntaus 1980–90-luvuilla (mt., 21). Konstruktio tarkoittaa rakennelmaa, ja se viittaa konstruktivismin piiriin kuuluvissa suuntauksissa jaettuun näkemykseen tiedosta yksilöiden tai yhteisöjen itse rakentamana (Tynjälä 1999, 37–38). Ihminen tuottaa ja ylläpitää sosiaalisia instituutioita, tapoja, näkemyksiä, uskomuksia, tietoja ja teorioita (Siljander 2014, 215).

Jos behavioristiselle kasvatustutkimukselle oli ominaista yksilön tai yhteisön ulkoisten ominaisuuksien tarkkailu ja sen pohjalla oleva objektivismi ja empirismi, haluaa konstruktivismi puolestaan sanoutua niistä irti. Konstruktivistisissa teorioissa tietoa rakennetaan aikaisemmin opitun päälle. (Tynjälä 1999, 37–38.) Konstruktivistiseen

oppimiskäsitykseen pohjautuva ajattelu pitää havainnoijan oman kokemusta ja subjektiivista näkemystä arvokkaana, sillä todellisuutta ei pidetä yksilön näkökulmasta absoluuttisen totena tai epätotena (Järvinen 2011, 59). Ei ole mahdollista saada täysin havainnoijasta riippumatonta tietoa ulkomaailmasta. Tiedon luotettavuutta arvioidaankin sen ristiriidattomuuden, käytännöllisyyden ja siitä vallitsevan yksimielisyyden perusteella. (Tynjälä 1999, 58.) Jokaisella yksilöllä ajatellaan olevan oma totuutensa. Tiedon omaksuminen on aktiivista toimintaa ja sen syntymiseen vaikuttavat yksilön aikaisemmat tiedot, ymmärrys ja intuitio. Ongelmanratkaisu on menestyksekkäs tapa luoda yksilöllistä tietoa, sillä siinä syntyy uusia yhteyksiä ja uudenlaisia kytkentöjä asiakokonaisuuksien välille. (Järvinen 2011, 59.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys nähdään taiteen opetuksessa keskeisenä lähtökohtana (ks. esim. Opetushallitus 2017, 11). López-Íñiguez (2017) on kirjoittanut soitonopettajille tarkoitetun ohjeen konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisen opettamisen toteuttamisesta ja tehnyt tutkimusta konstruktivistisen ajattelun tärkeydestä instrumenttiopetuksessa (ks. esim. López-Íñiguez & Coutts 2020).

Konstruktivististen suuntauksien kirjo voidaan jakaa kahteen päälinjaan: yksilökonstruktivistisiin ja sosiaalikonstruktivistisiin. Yksilökonstruktivismiin edustajia ovat radikaali konstruktivismi tai kognitiivinen konstruktivismi ja moderni informaationprosessointiteoria, ja niitä yhdistää yksilöä korostava näkökulma oppimiseen. Sosiaalista konstruktivismia ilmentäviä suuntauksia ovat sosiokulttuuriset lähestymistavat, symbolinen interaktionismi ja sosiaalinen konstruktivismi. (Tynjälä 1999, 38–39.) Todellisuudessa jakolinja ei ole kovinkaan selväpiirteinen, vaan kyse on painotuseroista (Siljander 2014, 217).

2.5.3 Yhteisölliset, toiminnalliset ja kokemukselliset näkökulmat

Sosiokonstruktivististen ja sosiokulttuuristen oppimiskäsitysten näkökulmasta oppimisen yhteisölliset ja osallistavat prosessit ovat merkityksellisiä (Partti, Westerlund & Björk 2013, 60). Opetusta tarkastellaan sosiaalisuuden ja yhteistoiminnan kautta: yksilö on osana oppijayhteisöä, joka luo jaettuina merkityksiä muiden kanssa ja ottaa osaa yhteisön käytänteihin ja normeihin. Oppimiskulttuuri nähdään keskeisessä asemassa. (Mt.) Opetuksen sosiaaliset näkökulmat tulevat esille esimerkiksi instrumenttiopetuksessa tarkastellessa erilaisia oppilaan, oppilaan vanhempien ja opettajan välisiä vuorovaikutussuhteita ja -tapoja (ks. esim. Creech 2010).

Oppiminen voidaan myös nähdä tiedon luomisen näkökulmasta. Tällaista mallia esittelevät muiden muassa Paavola ja Hakkarainen (2008, 76), joiden mukaan oppiminen voidaan nähdä yhteisinä prosesseina jaettujen kohteiden kehittämiseksi. Tällöin oppimisessa kyse ei ole vain yksilön mielensisäisistä prosesseista eikä myöskään pelkästä yhteisöllisestä toiminnasta, vaan päämäärätietoisesta työskentelystä yhteisten tietobjektien tai artefaktien eteen. (Mt.) Yksilön ja yhteisön vuorovaikutus tapahtuu välittävien tuotosten kautta, jolloin syntyy jotain uutta – uusia tuotteita, käytänteitä tai käsitteellisiä artefakteja (mt., 74).

Tutkielmani näkökulmasta on vielä tarpeellista tarkastella kokemukselliseen oppimiseen perustuvaa oppimiskäsitystä. Kuten kognitiivisissa ja konstruktivistisissa oppimiskäsityksissä, myös kokemuksellisessa oppimisessä korostuu näkemys oppijan omasta toimijuudesta oppimisen synnyttäjänä. Kokemuksellisessa oppimisessä painotetaan oppimisen prosessin merkitystä, jota muovaavat jatkuvasti yksilön kokemukset. (Kolb 1984.) Kolbin kehittälemässä mallissa oppimiseen kuuluu neljä vaihetta: käytännön kokemukset, harkitseva tarkkailu, abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeilu (Anttila 2017). Näistä osatekijöistä rakentuvan oppimisen syklisen mallin mukaan oppimisen tavoitteena on, että oppijalle muodostuu asteittain kehittyvä, toimiva käyttöteoria (mt.).

2.6 Praktinen teoria instrumenttiopetuksessa

Tutkielmassani tarkastellaan opettajan pedagogista ajattelua instrumenttiopetuksessa. Instrumenttiopetuksella tarkoitetaan soiton ja laulun opettamista. Pianonsoiton kontekstissa voidaan käyttää myös termiä *soitonopetus* instrumenttiopetuksen rinnalla. Instrumenttiopetusta järjestetään Suomessa niin institutionaalisissa yhteyksissä, joihin kuuluvat esimerkiksi musiikkioppilaitokset, kansalais- ja työväenopistot, konservatoriot sekä ammatilliset kontekstit kuten yliopisto, ammattikoulut ja ammattikorkeakoulut, kuin instituutioiden ulkopuolella. Instituutioiden ulkopuolisia toimintaympäristöjä instrumentin opiskeluun ovat muiden muassa yksityisopetus, itseopiskelu sekä informaali vertaisoppiminen esimerkiksi ottamalla osaa bändin tai kuoron toimintaan vapaalla ajalla. (Hyry-Beihammer et al. 2013, 150.)

Hyryn (2007, 23–25) mukaan soitonopetuksen tutkimus on nuorta, vaikka soitonopetuksen tueksi onkin kirjoitettu runsaasti kirjallisuutta esimerkiksi

soittotekniikasta, tulkinnasta ja nuotinluvusta. Soitonopettajan näkökulmaa on tuotu esille elämäkerrallisesti ja omaelämäkerrallisesti (ks. esim. Neuhaus 1986), mutta tällöin ei välttämättä ole kyse tieteellisestä kirjoittamisesta. Hyry mainitsee soitonopetukseen liittyviä väitöstutkimuksia 2000-luvun alusta (Hirvonen 2003, Huhtanen 2004, Broman-Kananen 2005), joita yhdistää elämäkerrallinen ja narratiivinen lähestymistapa soitonopettajuuteen. (Mt.) Myös Hyryn (2007) tutkimuksellinen lähestymistapa on narratiivinen.

Hyry-Beihammer et al. (2013,150) toteavat kirjoituksessaan, että perinteinen malli toteuttaa instrumenttiopetusta on ollut jo aiemmin tutkielmassa mainittu mestari-kisälliperinne, jossa vanhempi ja kokeneempi alan harjoittaja on selvässä auktoriteettiasemassa suhteessaan nuorempaan oppilaaseen, joka on alalla noviisi. Vartiaisen (2013, 185) mukaan mestari-kisälliopetuksen kulttuuria on syytä tarkastella kriittisesti, sillä menneiltä ajoilta periytyvät käytänteet oppilaan kohtelemisesta tai vuorovaikutuksen tavasta instrumenttituntien aikana eivät välttämättä ole tarkoituksenmukaisia nykyajassa. Esimerkiksi López-Íñiguez (2019) kertoo autoetnografisessa tutkimusartikkelissaan omista vaiheistaan sellonsoiton opiskelijana, joita leimasi hänen joidenkin opettajiensa harjoittama auktoriteettiaseman väärinkäyttö kiusaamiseen ja musiikilliseen kaltoinkohteluun. Myös Westerlund (2008) viitanee musiikinopiskelun rakenteiden ongelmiin todetessaan, että musiikinopiskelun hintana voi pahimmillaan olla yksilön kyky nauttia musiikista siitäkin huolimatta, että hänen musiikillisen tekeminen olisi laadukasta. Instrumenttiopetus on kuitenkin muuttuvaa, ja esimerkiksi yhteisöllisyyden ja projektien suunnittelun ja toteuttamisen teemat ovat nousseet merkittäviksi instrumenttiopetuksen piirissä (Hyry-Beihammer et al. 2013, 150–151).

Kurkelan (1993, 188) mukaan on taiteelle edullista, että ihminen voi ilmaista itseään taiteessa vapaasti. Hänen mukaansa on eettinen kysymys, tuleeko oppilaasta kouluia jo nuorella iällä oman instrumenttinsa huippuammattilaista, vai sisältyykö siihen liikaa riskejä oppilaan edun vaarantumisesta. Hän päätyy pohdinnoissaan toteamaan, että oppilasta voidaan valmentaa oppilaan henkilökohtaisen musiikkisuhteen ja ilmaisunvapauden ehdoilla ilman, että koulutus on sidottu ulkoisesti määriteltyyn päämäärään oppilaan menestyksestä tulevana musiikin ammattilaisena. Tällöin koulutus ei kuitenkaan välttämättä takaa taloudellisesti tuottoisaa taiteilijan elämää. Oppilaan tehokoulutus voi laiminlyödä helposti oppilaan edun ja henkilökohtaiset tavoitteet, eikä taiteen vapaus toteudu hänen elämässään. (Mt., 187–189.) Björk (2016) tuo esille, että

Kurkelan näkemykset 1990-luvulla ovat vaikuttaneet merkittävästi siihen, että suomalaisessa musiikkioppilaitosjärjestelmässä korostetaan nykyisin hyvän musiikkisuhteen merkitystä musiikinopiskelussa (mt., 11). Hänen mukaansa opettajien annetaan toteuttaa tätä periaatetta varsin itsenäisesti. Niinpä jokaisella opettajalla on suuri henkilökohtainen vastuu siitä, miten oppilaan hyvää musiikkisuhdetta pyritään luomaan ja vaalimaan hänen opetuksessaan. (Mt.)

Kuten aiemmin on jo todettu, praktisen teorian, toiselta nimeltään käyttöteorian tai implisiittisen teorian, käsite kuuluu opettajan pedagogisen ajattelun tutkimuksen piiriin. Pedagogisen ajattelun tutkimuksessa opettajien praktisia teorioita pyritään ymmärtämään esimerkiksi kyselemällä opettajilta heidän ratkaisuistaan oppitunneilla (Kansanen 1996, 48). Praktisen teorian käsite soveltuu Hyryn (2007, 33) mukaan erityisen hyvin kuvaamaan soitonopettajan pedagogista ajattelua, sillä se sisältää ajatuksen tiedon yhteydestä käytäntöön, praktiikkaan.

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtäväni ja -kysymyksen. Kerron valitsemastani tutkimusotteesta, autoetnografiasta, ja painotan omalle tutkimukselleni ominaista analyttisen autoetnografian suuntausta. Myöhemmin tarkastelen aineiston hankinnan ja analysoinnin prosessiani ja lopuksi käsittelemäni tutkielmani tekoon liittyviä tutkimuseettisiä kysymyksiä.

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Maisterin tutkielmassani tutkin opettajan pedagogista ajattelua praktisen teorian käsitteen avulla. Tutkimus on autoetnografinen, tutkin siis omaa opettajuuttani. Tavoitteeni on tulla tietoiseksi omasta praktisesta teoriastani ja tuoda näkyväksi pianonsoiton opettamisen kontekstissa ilmeneviä opettajan pedagogisen ajattelun piirteitä. Pyrkimykseni on kehittää pedagogista ajatteluani teoreettisen tarkastelun avulla. Tutkimuskysymykseni on:

Millaisena opettajan oma praktinen teoria näyttäytyy opetuksen dokumentoinnin ja siihen perustuvan analyysin perusteella?

3.2 Autoetnografinen tutkimus

Tutkimukseni on autoetnografinen. Autoetnografisessa tutkimuksessa keskeinen tutkimusaineisto muodostuu tutkijan omista kokemuksista ja kenttämuistiinpanoista, joita voidaan analysoida kuten muutakin laadullista aineistoa (Uotinen). Autoetnografisessa tutkimuksessa henkilökohtaisen kokemuksen kautta voidaan tutkia tai kritisoida kulttuurisia ilmiöitä (Holman Jones, Adams & Ellis 2013, 22). Chang (2008, 46) painottaa kirjassaan, että autoetnografian kirjoittajan tarinoita on reflektoitava, analysoitava ja tulkittava laajemmassa sosiokulttuurisessa kontekstissaan. Hänen mukaansa autoetnografisen tutkimuksen pitäisi olla metodologialtaan etnografista, tulkintasuuntaukseltaan kulttuurista ja sisällöllisesti autobiografista (Mt., 48).

Autoetnografia kuuluu Changin mukaan (2008, 42) omakertomusten (self-narrative) laajaan joukkoon, josta se on tuotu sosiaalitieteiden kontekstiin. Omakertomuksiin kuuluu monenlaisia eri tyyli-suuntauksia, kertomistapoja ja aihealueita, ja kaikkia niitä

yhdistää omaelämäkerrallisuus (mt.). Autoetnografian aihe voi Changin mukaan olla lähestulkoon mikä vain, kunhan tutkimus on sitoutunut kulttuuriseen analyysiin ja tulkintaan.

Costello, Feller ja Sammon (2018, 5) muotoilevat, että autoetnografiseen tutkimukseen kuuluvan analyysin perustukset ovat tutkijan henkilökohtaisessa elämäntarinassa. Chang (2008, 16–17) muistuttaa kuitenkin, että autoetnografinen tutkimus on aina kulttuurisessa kontekstissaan, eikä kulttuuria voi olla ilman ihmisjoukkoa. Hän kysyykin, missä kulttuuri ensisijaisesti sijaitsee – ihmisten mielissä vai yksilöiden ulkopuolisessa maailmassa? (Mt.)

Autoetnografinen tutkimus on osa etnografisen tutkimuksen traditiota. Etnografista tutkimusta on alun perin tehty antropologian ja sosiologian aloilla. (van Maanen 2010.) Nykyään etnografista tutkimusotetta hyödynnetään kuitenkin lukuisilla tieteenaloilla, joista van Maanen (mt.) mainitsee muiden muassa kulttuurintutkimuksen, insinööritieteet, journalismin, liike- ja mediaopinnot sekä oikeustieteen. Shevock (2017, 13) osoittaa artikkelissaan, että viime vuosien aikana autoetnografista tutkimusta on tehty runsaasti musiikkikasvatuksen kentällä. Hänen mukaansa vertaisarvioitua musiikkikasvatuksellista autoetnografista tutkimusta on tehty muun muassa rasismiin, sukupuoleen ja yhteiskunnalliseen asemaan liittyvistä teemoista, emotionaalista tuskasta, tarinankerronnasta tutkimuksen välineenä sekä tutkien, haastaen ja laajentaen vallitsevia opetuskäytänteitä (Mt.).

Anderson (2006, 373) esittää, että 1990-luvulta alkaen on ollut autobiografisen, autoantropologisen, henkilökohtaisen kirjoitustyylin ja autoetnografian nousukausi. Näiden tutkimustyylien aseman vahvistumisen taustalla vaikuttavina tekijöinä Anderson (mt.) mainitsee tutkimuksellisten genrejen sekoittumisen, etnografisen tutkimuksen kasvaneet itsereflektiivisyyden, sosiaalitieteissä heränneen kiinnostumisen tunteita kohtaan sekä postmoderniin ajatteluun kuuluvan epäileväisyyden tietoväitteiden yleistämistä kohtaan. Laadullisessa, sosiologisessa tutkimuksessa on Andersonin (mt., 375) mukaan tosin ollut aina mukana autoetnografista piirrettä. Hän antaa esimerkiksi Ensimmäisen maailmansodan jälkeisistä Yhdysvalloista, missä Chicagon yliopiston sosiologi Robert Park kannusti opiskelijoitaan toteuttamaan sosiologista tutkimustaan sellaisissa ympäristöissä, joihin opiskelijoilla itsellään on kosketuspintaa. Niin kutsutussa Chicagon koulukunnassa näin onkin usein toimittu tätä seuraavien vuosikymmenien aikana. Tähän varhaiseen autoetnografiseen piirteeseen ei kuitenkaan kuulunut vielä

itseobservointia tai reflektiivisyyttä, joten autoetnografisina ei näitä tutkimuksia vielä voida pitää. (Mt.)

Chang (2008, 46) tuo esille autoetnografisen tutkimuksen kaksi ääripäätä: subjektiivisen ja emotionaalisesti vetoavamman sekä analyttisen ja objektiivisen, teoreettisemmän autoetnografisen tutkimuksen. Ensiksi mainitusta käytetään englanninkielisessä kirjallisuudessa usein nimitystä *evocative autoethnography*, jälkimmäisestä *analytical autoethnography* (kts. esim. Anderson 2006). Anderson (2006, 376) antaa ymmärtää, että analyttinen autoetnografinen suuntaus ei noussut sellaiseen asemaan, kuin se olisi voinut Chicagon koulukunnan ja muiden tutkijoiden viitoittamaa tietä seuraten nousta. Sen sijaan päähuomion on saanut 1990-luvulta lähtien subjektiivinen ja emotionaalinen autoetnografian suuntaus (mt.). Chang (2008, 46) tunnustautuu itse jälkimmäisen menetelmän kannattajaksi ja tarkentaa sen hyödyntävän antropologian ja sosiaalitieteiden näkökulmia. Ensin mainittua autoetnografista suuntausta edustavat esimerkiksi Ellis ja Bochner (ks. esim. 2006). Subjektiivisessa ja emotionaalisesti vaikuttavassa autoetnografisessa tutkimuksessa korostuu vahva ja tunteisiin vetoava tarinankerronta ja pyrkimys keskustelun herättämiseen. Heidän mukaansa perinteisen etnografisen tutkimuksen ja analyysin tavoitteena on välittää tietoa, kun taas narratiivinen etnografinen kirjoitus painottaa kommunikaatiota tutkijan ja lukijan välillä. (Ellis & Bochner 2006.)

Anderson (2006) esittelee oman näkemyksensä analyttisestä autoetnografiasta ja luettelee viisi ominaisuutta, jotka määrittelevät hänen mukaansa analyttiseen etnografiseen tutkimukseen sitoutunutta autoetnografiaa. Andersonin mukaan analyttisessä autoetnografiassa

1. Tutkija on tutkimuksen kohteena olevan ryhmän täysimääräinen jäsen.
2. Tutkimusta määrittää analyttinen reflektiivisyys.
3. Tutkija tuo itsensä ilmi tutkimustekstissä, ja hän on tekstissä kerronnallisesti aktiivisesti läsnä.
4. Tutkija on dialogissa tutkimuksen muiden osallistujien kanssa, eikä käytä ainoastaan omia kokemuksiaan lähteenä.
5. Tutkija on sitoutunut teoreettiseen analyysiin.

(Mt.)

Kun vertaan Andersonin edellä lueteltuja analyttisen autoetnografian periaatteita oman tutkimukseni menetelmällisiin lähtökohtiin, voidaan tuoda esille seuraavat näkökohdat:

1. Tutkimukseni kohteena oleva ryhmä muodostuu minusta itsestäni ja pianooppilaastani. Tutkin itseäni opettajana ja olen tutkimuksessa aktiivinen toimija.
2. Tutkimus käsittelee henkilökohtaisia näkemyksiäni, arvojani ja uskomuksiani, ja niiden tarkastelemisessa reflektiivisyys ja analyttisyys ovat avainasemassa.
3. Tutkimustekstissä olen näkyvä toimija niin päiväkirja-aineistossa kuin myös aineiston tulkitsijana. Tutkijan oma kuuluu tekstissä selkeästi.
4. Tutkimuksessa pyrin kurottautumaan oman itseni yli ja käsittelemään pianonsoiton opettamista mahdollisimman laajasti. Tutkimusaineistoon ei kylläkään kuulu haastatteluja tai muita elementtejä, jotka toisivat muiden tutkimuksen henkilöiden ääniä välittömään tarkasteluun. Tutkimusaineiston analyysi pohjautuu kuitenkin teorioihin, joissa on pedagogisen ajattelun tutkimustradition eri puolia.
5. Tutkimuksen tulosten pohdinta ja johtopäätökset nivoutuvat yhteen teorian kanssa, ja teoreettisella analyysillä on keskeinen merkitys.

Vertailun perusteella vaikuttaa siltä, että tutkimukseni voidaan nähdä osana Andersonin (2006) määrittelemän analyttisen autoetnografian tutkimuksen jatkumoa. Olisi ollut kiinnostavaa valita myös evokatiivisen, tunteita herättävän autoetnografian näkökulma tutkielman tekoon. Koin kuitenkin tutumpana lähestyä tutkimusongelmaa teoriaohjautuvasti ja analyttisesti. Tutkimuksellisen näkökulmani perustelee hyvin myös Kettusen (2013, 76–77) väite, jonka mukaan vallitsevassa väitöskirjatraditiossa (Suomessa) on harvinaista käyttää evokatiivisen autoetnografian tyyliä, ja tradition haastaminen kysyisi erityistä rohkeutta ja taituruutta. Oma tutkielmani liittyy toki maisterin eikä tohtorin opintoihin, mutta on yhtä kaikki yliopistollinen opinnäytetyö.

Etnografisen (ja näin ollen myös autoetnografisen) tutkimussuuntauksen tyylit voidaan myös jaotella van Maanenin (2010) mukaan strukturalistisiin, poststrukturalistisiin sekä kantaa ottaviin etnografioihin. Näistä strukturalistista etnografiaa määrittää teoreettinen suuntautuneisuus ja analyttisyys. Poststrukturalistinen tyyli ei pyri kokonaisvaltaiseen asioiden selittämiseen vaan maailman monitulkintaisuuden ja -selitteisyyden esille tuomiseen. Poststrukturalistiset etnografiat ovat henkilökohtaisia ja maailmaa tulkittaessaan ja selittäessään tarkoituksellisen keskeneräisiä. Kantaa ottavat etnografiat pyrkivät tuomaan esille maailman epäkohtia, ja ne ovat sitoutuneet eettisesti valitsemaansa näkökulmaan. Niille on tyypillistä tietty normatiivisuus. (Mt.) Edellä

mainituista etnografian lajeista oma autoetnografiani vaikuttaisi vastaavan parhaiten strukturalistista tyyliä, koska sille on ominaista analyttisyys ja tutkimusaiheen mahdollisimman kokonaisvaltainen selittäminen ja ymmärtäminen valitusta näkökulmasta ja tutkimuksellisista lähtökohdista käsin.

3.3 Aineiston hankinta ja analyysi

Tutkimusaineistoni muodostuu tutkimusjakson aikana kirjoitetuista omista päiväkirjamerkinnöistäni, jotka perustuvat tunnin jälkeiseen reflektioon joko videotallennetta muistamisen apuna käyttäen tai ilman. Päiväkirjamerkintöjen teko on osa autoetnografista itsensä observoimisen prosessia, jonka tarkoituksena on kerätä tietoa tutkimushenkilön käyttäytymisestä, ajatuksista ja tunteista (Chang 2008, 90). Tutkimusmenetelmästä, jossa videonauhoitusta tai muuta virikettä hyödynnetään muistamisen apuvälineenä, käytetään nimitystä *stimulated recall* (Patrikainen & Toom 2004, 239). Videota ei siis sellaisenaan pyritä hyödyntämään tutkimuksen aineistona, vaan sen avulla tutkimushenkilö pyrkii palauttamaan mieleen mahdollisimman autenttisesti ne ajatusprosessit, joita hän kävi läpi mielessään alkuperäisessä tutkimustilanteessa (mt.).

Keräsin tutkimusjakson aikana aineiston kahdeksalta pianotunnilta. Aineiston keräsin heti pidetyn tunnin jälkeen, viimeistään seuraavana päivänä. Tämä on olennaista, sillä *stimulated recall* -menetelmää kannattaa hyödyntää mahdollisimman nopeasti videoidun oppitunnin jälkeen (Patrikainen & Toom 2004, 242). Tutkimuksen kohteina olevista pianotunneista taltioin videolle kolme. Katsoin jälkikäteen näistä kolmesta pianotunnista kuvatut videotallenteet ja tein muistiinpanot niiden pohjalta. Kolmesta videoidusta tunnista kahdesta keräsin aineiston niin ennen videon katsomista kuin videon katsomisen jälkeen. Näistä kahdesta tunnista aineistoa kertyi molemmista kaksi toisiaan täydentävää aineistoa. Yhdestä videoidusta tunnista keräsin aineiston ainoastaan videon katsomisen perusteella.

Keräsin aineiston Taideyliopiston Sibelius-Akatemian pianomusiikkiosaston Pianopedagogiikka 2 -kurssin harjoitustuntien kontekstissa. Pianopedagogiikkakurssilla kurssille osallistuvat opiskelijat saavat opetusta pianopedagogiikassa ja opetettavakseen kukin oman harjoitusoppilaan, jolle opettaja pitää viikoittaisia pianotunteja. Tunteja seuraa ja arvioi säännöllisesti kurssin ohjaava opettaja. Valitsin toteutustavan siksi, että

kurssin puitteissa pidettävät soittotunnit asettuivat tutkimuksen kannalta suotuisalle ajanjaksolle, olivat säännöllisesti toistuvia ja niiden asetelma sopi luontevasti tutkimuksen toteuttamiseen; onhan pedagogiikkakurssin tarkoituksena kehittää opettajaksi opiskelevan opettajuutta. Olimme aloittaneet yhteistyön harjoitusoppilaani kanssa tutkimusjaksoa edeltäneenä syksynä. Oppilas-opettajasuhde jatkui kurssin puitteissa koko tutkimusjakson ajan.

Tutkielmaani varten dokumentoitujen kahdeksan pianotunnin lisäksi tutkimusjakson aikana pidettiin joitakin pianotunteja, joita ei dokumentoitu päiväkirjamerkinnoin eikä muullakaan tavoin otettu huomioon tutkielman tekoprosessissa. Tämä liittyy siihen, että pianotunnit, joita pidin osana tutkimusta kuuluivat myös pedagogiikkakurssin suoritukseen. En nähnyt tarpeellisuutta dokumentoida jokaista pedagogiikkakurssiin kuuluvaa pianotuntia tutkielmaani varten.

Aineiston keruun jälkeen ja osittain sen aikana aloin lajittelemaan aineistoa. Autoetnografinen tutkimus on laadullista tutkimusta, ja näin ollen autoetnografisen aineiston analyysiin ja tulkintaan soveltuvat laadulliselle analyysille tyypilliset välineet (Günther et al.). Aineistoni käsittelyssä päävälineeni oli koodaus ja sen perusteella syntyneet luokat ja alaluokat. Koodaamisessa aineiston katkelmia yhdistellään ja erotellaan. (Mt.) Myös Changin (2008, 118) mukaan autoetnografiselle aineiston analyysille on tyypillistä aineiston koodaaminen ja luokittelu. Hän esittää, että aineiston luokittelua voi tehdä niin edistyneillä kuin yksinkertaisilla menetelmillä tietokoneavusteisesti tai ilman, kunhan tutkija itse tekee tutkimuksensa kannalta näkemykselliset ja toimivat ratkaisut (mt.). Loin aineiston lajittelua varten taulukon, jonka avulla pyrin luokittelemaan aineistoani eri aihealueisiin. Nimesin taulukon pystysarakkeet praktisen teorian eri osa-alueiden mukaan. Tämä on tyypillistä koodaamiselle, jota tulisi ohjata tutkimuksen ongelma ja tutkimuskysymykset (mt.). Valitsin osa-alueet seuraten erityisesti Pitkäniemen (2010) ja Hyryn (2007) ajatuksia praktisen teorian osatekijöistä. Taulukossa oli oma pystysarake kullekin tulososassa esittelemälleni praktisen teorian osatekijälle. Jäsentelin taulukon sen mukaisesti, miltä tutkimusjakson pianotunnilta mikäkin aineistoesiintymä oli peräisin.

Taulukkoon lajittelin aineiston seuraavasti:

(Opettajan) arvot

Asenteet

Uskomukset

Moraali ja etiikka
Ihmiskäsitys
Oppimiskäsitys
(*Oppilaan ja opettajan välinen*) pedagoginen suhde
(*Opettajan tunnin aikana ilmenevät*) tunnereaktiot
Pedagoginen päätöksenteko
Oppilaslähtöisyys
Suunnitelmallisuus
Spontaanisuus
Kollegiaalisuus
Mestari-kisälliasetelma

Taulukoinnin jälkeen halusin lajitella ja koodata aineistoa edelleen ja jäsenellä ajatuksiani tarkemmin. Tähän tarkoitukseen löysin avukseni online-muistiinpanoalustan, jossa aineiston lajittelu onnistui virtuaalisten post it -lappujen avulla (liite 1). Muistiinpanosovellus osoittautui tärkeäksi työkaluksi aineiston luokittelussa. Virtuaalisten tarralappujen avulla sain aineistoni visuaalisesti kiinnostavaan ja helposti hahmotettavaan muotoon. Koodasin eri päiviltä koostetut aineistoesiintymät kutakin päivää vastaavin väreihin, jotta eri päivinä kerätyt aineistoesiintymät olisivat tunnistettavissa tässäkin työvaiheessa. Loin virtuaalisille tarralapuille omat alueensa alustalta. Kullekin alueelle nimesin alakategorioita; esimerkiksi arvot jaoin edelleen opettajuuteen liittyviin arvoihin, oppilaan toimijuutta korostaviin, kommunikaation laatuun liittyviin sekä musiikillisiin arvoihin. Näin varsinaisen tutkimustekstin kirjoittaminen oli sujuvaa. Tämä työvaihe oli nähdäkseni osa Changin (2008, 119) kuvaamaa autoetnografisen aineiston jalostamisen prosessia. Prosessin aikana tutkija arvioi edelleen aineistoesiintymien merkittävyyttä tutkimuksen kannalta ja tekee sen perusteella valintoja aineiston suhteen (mt.).

Virtuaaliselle tarralappualustalle luomani jäsentely antoi pohjan tulosluvun kirjoittamiselle. Muotoilin ajatukseni tekstiksi ja loin uusia yhteyksiä eri praktisen teorian osa-alueiden välille. Tässä työn vaiheessa moni praktiseen teoriaani liittyvä ajatukseni sai lopullisen muotonsa. Pyrin luomaan yhteyksiä eri praktisen teorian ilmenemismuotojen välille ja ymmärtämään niiden muodostamaa kokonaisuutta. Tässä työvaiheessa kävi selväksi, että työni autoetnografinen ote on analyttisyyteen pyrkivä. Pyrin käsittelemään aineistoa kuin se olisi jonkun muun keräämää ja jonkun muun opetusta koskevaa. Pyrin

rakentamaan tulososan päätelmäni ja tulkintani ainoastaan sen varaan, mitä aineiston perusteella on ymmärrettävissä.

Tässä vaiheessa tutkielman kirjoitusprosessia vakiintuivat lopulliseen muotoonsa myös tulosluvun kategoriat. Tutkimusaineiston koodaaminen ja luokittelu on tutkijan aktiivista työtä. Sen aikana aineiston luokat ryhmittyvät uudelleen; ne voivat esimerkiksi jakautua useampaan osaan tai yhdistyä. (Günther et al.) Autoetnografinen tutkimusprosessi ei ole Changin (2008, 121) mukaan täysin lineaarinen, vaan on tavallista, että analysointiprosessin eri vaiheiden välillä saatetaan vaihdella palaten silloin tällöin aikaisempaan työvaiheeseen. Tulosluvun kategorioiksi vakiintuivat seuraavat luokat:

(Opettajan) arvot

Asenteet

Uskomukset

Etiikka

(Opettajan tunnin aikana ilmenevät) tunnereaktiot

(Oppilaan ja opettajan välinen) pedagoginen suhde

Pedagoginen päätöksenteko

Oppimiskäsitys

Aikaisemmassa analysointivaiheessa mukana ollut oppilaslähtöisyyden kategoria sulautui oppimiskäsityksiäni tarkastelemaan lukuun. Suunnitelmallisuuden ja spontaanisuuden kategorioiden havaintoesiintymät antoivat näkökulmaa pedagogista päätöksentekoani kartoittavalle pohdinnalle. Kollegiaalisuuden ja mestari-kisälliasetelman analysointi tuotti tietoa niin pedagogisesta suhteestamme minun ja oppilaani välillä kuin myös oppimiskäsityksestäni. Ihmiskäsityksen kategoria jäi lopullisesta tulosten raportoinnista pois, sillä nähdäkseni tutkimusaineistoni ei onnistunut valottamaan ihmiskäsitystäni riittävästi.

Tuloksissa tarkastelen aineistoesiintymiä lainausmerkein erotettuna niitä esittelevästä tekstistä ilman, että niitä erotettaisiin omiksi kappaleikseen. Päädyin tähän ratkaisuun, sillä valitsemani tulosluvun kirjoitustyylin myötä katkelmia aineistosta esiintyy paljon ja ne ovat verrattain lyhyitä. Näkemykseni mukaan näin tuloksien lukeminen on mahdollisimman vaivatonta. Lainausmerkein erotetut aineistopoisinnat on säilytetty alkuperäisessä asussaan, eikä päiväkirjassa esiintyneitä puhekielisyyksiä ole korjattu kirjakielisiksi. Mikäli aineistokatkelmaan on tehty lisäys ymmärrettävyyden lisäämiseksi, on se merkitty hakasulkein.

Tutkimusaineistoa tarkastellaan tutkielmassani useista praktiseen teoriaan liittyvistä näkökulmista. Jotkin praktisen teorian osatekijät muistuttavat sisällöllisesti toisiaan; esimerkiksi oppilaan ja opettajan välistä pedagogista suhdetta tarkasteltaessa nousevat esiin opettaja- ja oppilaslähtöisyyden teemat, jotka liittyvät kiinteästi myös behaviorismiin ja konstruktivismiin. Edelleen opettajan arvoni näyttävät aineiston perusteella monin tavoin yhteneviltä pianotunnin päätöksentekoa ohjaavien periaatteideni kanssa. Olen tulosluvussa pyrkinyt siteeraamaan aineistoani monipuolisesti ja kattavasti ja välttämään samojen sitaattien toistoa. Muutamassa poikkeustilanteessa jokin tietty aineistokatkkelma on kuitenkin kuvannut erityisen hyvin praktista teoriaa kahdesta eri näkökulmasta, ja tällöin olen katsonut perustelluksi hyödyntää samaa poimintaa molemmissa yhteyksissä.

3.4 Tutkimusetiikka

Tutkielmani päätutkimuskohde on tutkija itse ja tämän pedagoginen ajattelu. Asetan itseni tutkijana ja opettajana haavoittuvaan asemaan tuodessani esille tutkimustuloksia, joissa pyritään tuomaan esille eri puolia opettajuudestani pyrkien rehellisyyteen ja totuudenmukaisuuteen. Tutkimustulokset voivat vaikuttaa tuleviin vaiheisiini mahdollisessa opettajan työelämässä, niin positiivisesti kuin negatiivisestikin. Koen silti, että autoetnografinen tutkimusote on ollut sopinut hyvin maisterintutkielmaani. Itsetuntemuksen näkökulmasta koen tutkimuksesta saatavan henkilökohtaisen hyödyn suurempana kuin mahdolliset haitat, eikä tutkimusasetelma ole aivan yhdentekevä instrumenttipedagogiikan tutkimuksenkaan näkökulmasta.

Tutkimuksessani on vain vähän osallistujia. Tämän johdosta tutkimuksessani ei tarvitse ottaa huomioon tiettyjä laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä eettisiä kysymyksiä, kuten sitä, miten haastatteluaineistoja käsiteltäisiin tutkimuksessa. Kuitenkin, kuten Chang (2008, 68) tuo esille, omaelämäkerrallisessa aineistossa on ainakin välillisesti mukana muitakin henkilöitä. Tutkimuksessa on minun lisäksi aktiivisesti osallisena kaksi henkilöä: harjoitusoppilaani sekä ohjaava opettajani. Olen saanut molemmilta luvan tutkimuksen tekemiseen ennen tutkimuksen aloittamista syksyllä 2021. Kummankaan tutkimuksessa esiintyvän henkilöllisyyttä ei paljasteta. Harjoitusoppilaaltani olen myös pyytänyt hyväksynnän häntä kuvailevien, mahdollisimman niukkojen tietojen esittämiseksi. Olen pyrkinyt kaikessa tutkimuksellisessa toiminnassani mahdollisimman korkeaan eettiseen standardiin. Noudatan parhaan kykyni mukaan tutkimukseni teossa

TENK:n laatimia ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä, joita myös Taideyliopisto on sitoutunut noudattamaan (TENK 2012, TENK 2019).

Kolmelta tutkimusjakson pianotunnilta on kuvattu videomateriaalia. Videoita olen säilyttänyt kovalevyllä, joka on suojattu salasanalla. En ole käyttänyt videoita sellaisenaan tutkimusaineistona, vaan niitä on hyödynnetty ainoastaan muistin virkistämiseksi ja tuntitapahtumien palauttamiseksi mieleen. Videomateriaalia säilytetään vain sen aikaa, kun se on tutkimuksen teon kannalta olennaista, ja poistetaan sen jälkeen.

Olisi ollut periaatteessa mahdollista jättää kokonaan mainitsematta tutkimuksen puitteena ollut Taideyliopiston Sibelius-Akatemian pianomusiikkiosaston Pianopedagogiikka 2 -kurssi ja puhua tutkimuksen oppilas-opettajasuhteesta kuten mistä tahansa oppilas-opettajasuhteesta. Tällöin olisi kuitenkin jäänyt mainitsematta tutkimuksen läpinäkyvyyden kannalta olennainen tekijä. Kuten aiemmassa alaluvussa kävi ilmi, Pianopedagogiikka 2 -kurssin toteutustapa ja osaamistavoitteet ovat olleet vaikuttamassa taustalla tutkimusjakson aikana. Kurssin kautta on saanut alkunsa tutkimukselle keskeinen oppilas-opettajasuhde, ja kurssin materiaaliset ja tiedolliset sekä sosiaaliset puitteet ovat olleet vahvasti läsnä tutkimuksen toteuttamisessa. Näin ollen pidän olennaisena sitä, että Pianopedagogiikka 2 -kurssi on mainittu tutkielmassa, toki kurssin ohjaavan opettajan luvalla.

4 Tulokset

Seuraavassa luvussa raportoin saamani tutkimustulokset. Esittelen lyhyesti tutkimusaineiston keräämiseen liittyvät taustatiedot, klassisen pianon pianopedagogiikka 2 -kurssin sekä tutkimukseen osallistuneet henkilöt. Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksen tuottamaa tietoa praktisen teorian eri osa-alueista omassa opetuksessani tutkimusjakson aikana. Aineiston luenta ja analysointi tuotti tietoa tutkijaopettajan arvoista, asenteista, uskomuksista, opetuksen moraalisisista ja eettisistä ulottuvuuksista, oppimiskäsityksestä, pedagogisesta päätöksenteosta sekä oppilaan ja opettajan välisestä pedagogisesta suhteesta.

4.1 Tutkimuksen taustat

Tutkimusaineistoni koostuu muistiinpanoista, jotka keräsin kahdeksalta pianotunnilta. Pianotunnit pidettiin Sibelius-Akatemian opettajan syventäviin pedagogisiin opintoihin kuuluvan Pianopedagogiikka 2 -kurssin yhteydessä. Pianopedagogiikka 2 -kurssi on Sibelius-Akatemian pianomusiikkiosaston järjestämä, ja siinä keskitytään klassisen länsimaisen konserttimusiikin jatkumoon kuuluvaan ohjelmistoon. Opintojaksolla syvennetään pianonsoiton opettajan osaamista. Opintojaksoon kuuluu ryhmäluentoja, pianotuntien pitämistä ja niihin saatavaa ohjausta sekä soitonopetuksen observointia. Pianopedagogiikka 2 -kurssin keskiössä on erityisesti jo edistyneiden pianistien opettaminen. Opintojaksoa edeltävä suoritus on Pianopedagogiikka 1 -kurssi, jonka pääpainona on vasta-alkajien opettaminen.

Kurssin olennainen sisältö ovat kurssille osallistuvan Sibelius-Akatemian opiskelijan pitämät pianotunnit. Pianotunneilla opetusharjoitteluun osallistuvat opiskelijat opettavat oppilaita, jotka valikoituvat pääsääntöisesti sattumanvaraisesti lukukauden alussa. Kurssin harjoitusoppilaat ovat hakeneet edeltävän kesän aikana Sibelius-Akatemian harjoitusoppilaisiksi. Kurssin puitteissa pidettyjen pianotuntien tarkoituksena on harjaannuttaa instrumenttiopettajaksi opiskelevan opiskelijan pedagogisia taitoja. Samalla harjoitusoppilaaksi päässyt saa piano-opetusta. Osalla pidetyistä tunneista on mukana kurssia ohjaava opettaja, joka observoi tunnin ja antaa palautetta opettajaksi opiskelevalle tunnin jälkeen.

Tutkimusjakson pianotuntien opetusmuoto oli yksityisopetus. Oppilaani on nuori aikuinen. Ennen tulemistaan harjoitusoppilaakseni hän oli harrastanut pianonsoittoa musiikkiopistossa noin seitsemän vuoden ajan, ensiksi sivusoittimenaan, myöhemmin pääaineisena pianistina. Hänen aiemmin soittamaansa ohjelmistoa voidaan pitää edistyneenä; monet kappaleet lukeutuvat ammattitason klassisen pianomusiikin repertuaariin. Oppilas oli aloittanut tutkimusjakson alkaessa opiskelemaan muuta alaa kuin musiikkia, mutta pianonsoittoon hän suhtautui edelleen tavoitteellisesti. Opetin samaa oppilasta koko tutkimusjakson ajan. Oppilas valikoitui minulle sattumanvaraisesti kurssille hakeneiden harjoitusoppilaiden joukosta. Tutkimusjaksolle osuneista pianotunneista yhdellä oli tuntitilanteessa mukana kurssia ohjannut opettaja. Hän oli valvomassa tuntia ja antamassa minulle henkilökohtaisen palautteen tunnin jälkeen, niin suullisena kuin kirjallisena. Opettajan läsnäoloon liittyvät tutkimukselliset luotettavuusnäkökohdat on pyritty huomioimaan tutkimuksen luotettavuutta käsittelevässä alaluvussa 5.2.1.

Tutkielman keskiössä olevassa oppilas-opettajasuhteessa toimin opettajana minä. Esipuheen mukaisesti olen opettanut pianonsoittoa kahdeksan vuoden ajan. Suurimmaksi osaksi oppilaani ovat olleet yksityisoppilaita. Olen myös tehnyt joitakin sijaistuksia musiikkiopistoissa, joista pisin on kestänyt useita kuukausia. Vakituudessa opettajan työsuhteessa en ole kuitenkaan ollut. Opetuskokemusta minulla on pianotuntien pitämisen lisäksi koulumaailmasta ja rippikoulukontekstista. Opettamisen lisäksi toimin arjessani myös freelance-muusikkona ja säveltäjänä.

Harjoitusoppilastoimintaan osallistuva opetusharjoittelija on kurssin sääntöjen mukaisesti sitoutunut yhteistyöhön ohjaavan opettajan ja harjoitusoppilaan kanssa. Hän suunnittelee ja pitää tunnit parhaan kykynsä mukaan ja antaa palautetta harjoitusoppilaalle. Hän sitoutuu noudattamaan yhdessä ohjaavan opettajan kanssa laadittua opetussuunnitelmaa ja sen tavoitteita. Oman harjoitusoppilaani kohdalla päädyttiin sopimaan opetuksen suuntaviivoista suullisesti ja väljästi, eikä tarkkaa opetussuunnitelmaa kirjattu ylös. Tunneilla edettiin sen mukaan, miten oppilaan valitsemat ja opettajan kanssa yhdessä päätetyt tavoitteet etenivät opetusjakson aikana.

4.2 Opettajan arvot, asenteet, uskomukset sekä etiikka

4.2.1 Arvot

Tutkimusaineiston analyysi tuotti erityisen paljon tietoa arvoistani pianonsoiton opettajana. Arvoni liittyvät tuntityöskentelyyn, opettajan rooliin tunnilla ja oppilas-opettajasuhteeseen. Aineistosta oli löydettävissä myös pianistisia ja musiikillisia arvoja, jotka eivät suoraan liity yleiseen opettajuuteen. Ne on kuitenkin sisällytetty mukaan tutkimustuloksiin, sillä niiden voidaan nähdä liittyvän kiinteästi pedagogisiin valintoihin, joita teen pianonsoiton opettajana.

Tutkimusaineistosta poimimani opettajuuteen liittyvät arvot jaottelin hyvän opettajan ihanteisiin, tuntityöskentelyä koskeviin arvoihin, oppilaan toimijuuteen liittyviin arvoihin sekä kommunikaatioon liittyviin arvoihin. Aineiston mukaan pedagogiselle ajattelulleni on ominaista, että hyvällä opettajalla tulisi olla kehittynyt huomiokyky oppilasta kohtaan. Huomiot, kuten ”opettajana pyrin perustelemaan ehdotukseni ja ratkaisuni ja pitämään korvat auki oppilaan kommenteille” olivat tyypillisiä tälle kategorialle. Opettajan olisi myös syytä olla intuitiivinen ja seurata opettajan sisäistä vaistoa: ”(...) Samalla kuitenkin koen, ettei mulla ole opettajana ole muuta mahdollisuutta kuin seurata oppilaan havainnoinnista nousevaa intuitiotani.” Opettajan inhimillisyys ja opettajan oma oppijuus saivat näkyä opetuksessa: ”Haluan tässäkin korostaa itseäni oppijana ja ongelmien ratkaisijana, johon yritän saattaa oppilastanikin, itsenäiseen ongelmien ratkaisuun ja ajatteluun.” Myös opettajan työhön liittyvä reflektiivisyys nousi esille muutamissa poiminnoissa, erityisesti niiden tuntien osalta, jotka oli pidetty edellisestä tunnista kuvatun videon katsomisen jälkeen. ”Pyrin myös edellistä tuntia reflektoituani pitämään soitannollisen ja käytännönläheisen työskentelyn, jossa oppilas pääsisi itse soittamaan mahdollisimman paljon.”

Opetustilanteeseen liittyviä arvojani ovat tutkimuksen mukaan turvallisuus, kannustavuus, lempeys, sensitiivisyys, ystävyys, rauhallisuus ja luottamuksellisuus. Turvallisuutta pyritään luomaan selkeydellä ja asioiden sanallistamisella tunnin sujuvoittamiseksi: ”Sanon oppilaille, että nyt olisi sopiva hetki mennä pesemään käsiään, jos hän niin haluaa, koska virittelen zoomin valmiiksi ohjaavaa opettajaa varten.” Kannustavuuden arvo nousi esille muun muassa erään tunnin reflektoinnin yhteydessä: ”Myös voisin kehua oppilasta enemmän onnistumisista.” Oppilaan ja opettajan välinen ystävyys näyttäytyi tärkeänä: ”Halusin pitää jonkinlaisen keskustelun yllä, sillä koen, että

tärkeä osa luottamuksellista ja toimivaa oppilas-opettajasuhdetta jonkinlainen ystävyys soittamisen ulkopuolella.” Toisaalta myös järjestelmällisyys, huolellisuus, tarkkuus ja tehokkuus näyttävät merkittävänä arvoina tuntitilanteessa. Tunnin aikana oli tarkoitus tehdä työtä ja yhteinen aika käyttää taloudellisesti: ”Tunnilla koin etenevämmä juuri sellaista vauhtia kuin pitääkin, tehokkaasti mutta hyvin huolellisesti.”

Kaikista eniten aineistoesiintymiä on kuitenkin oppilaan toimijuuteen liittyvistä arvoista. Oppilaslähtöisyys tai ainakin kiinnostus oppilaan näkökulmaa kohtaan nousee esiin useissa katkelmissa. Oppilas tulisi arvojeni mukaan huomioida pedagogisessa päätöksenteossa tunnin aikana kaikissa vaiheissa, kuten työtavan valinnassa, tunnin kulussa ja keskusteluiden osapuolena. Oppijan toimijuus näyttää tärkeänä erityisesti erään videoidun soittotunnin katsomisen jälkeen kootussa aineistoissa, jossa useaan kertaan toistuu huomio siitä, että oppilaan olisi pitänyt antaa soittaa enemmän tunnilla. Tunnilla annettavien neuvojen käytännönläheisyys oppilaalle olisi tärkeää: ”Yritin kuitenkin painottaa oppilaan omaa käytännön tekemistä, sillä koen, että yleispätevien soitto-ohjeiden antaminen vailla konkreettista yhteyttä käytännön soittamiseen ei ole aina kovin hyödyllistä.” Oppilaan itsenäinen toimijuus tai kasvaminen itsenäisesti ajattelevaksi muusikoksi nousi edellistäkin useammin pohdinnan keskiöön: ”Kuten tavallista, pyrin antamaan oppilaalleni sellaiset neuvot, joita hänen olisi helppoa toteuttaa itsekseen kotiooloissa.” Soiton tulisi olla myös oppilaalle motivoivaa: ”Oman kokemukseni mukaan tärkeimpiä näkökulmia näiden kysymysten pohtimisen taustalla on oppilaan motivaation vaaliminen ja soittotaidon tai soitettavan repertuaarin ihanteellisen kehittyminen.”

Kommunikaatioon liittyvät arvot olivat myös merkittävässä asemassa. Opettajan viestinnän oppilaalle tulisi olla selkeää ja kommunikaation opettajan ja oppilaan välillä dialogista, hyväntuulista, läpinäkyvää, reilua, rehellistä ja suoraa. Rehellisyyttä ja suoruutta tulisi olla tasapainottamassa kuitenkin myös tahdikkaus, mikä ilmenee seuraavasta katkelmasta: ”Mielestäni opettajan tulee olla rehellinen oppilaalleen ja sanoa, mitä ajattelee. Kuitenkin joskus on niin, että opettajan on parempi säästää ja annostella sitä, mitä kaikkea hänellä on mielessään.” Huumori ja rentous mainitaan myös: ”Valitsin lähestymistavan, sillä koen meidän välisen vuorovaikutuksen jo sen verran turvalliseksi, että siinä voi viljellä huumoria. Yritän aina sanoa jotain, mistä tunnelma rentoutuu ja vapautuu alusta alkaen.” Osa poiminnoista on myös tulkittavissa niin, että niissä näkyy mahdollinen tarpeeni oppilaan miellyttämiseen ja oppilaalta saatuun hyväksyntään. ”Olen suhtautunut asiaan niin, että en pakota häntä tekemään jotain sellaista, mikä ei ole hänelle

luontevaa.” Ja: ”Pyysin oppilasta soittamaan kappaletta sen verran, kun tuntuu sopivalta.” Minulle autoetnografisena tutkijana ja opettajana tämä havainto on mielenkiintoinen ja pohdinnan arvoinen.

Pianistisista ja musiikillisista arvoistani korostuu tutkimusaineistossa musiikillisen ilmaisun tärkeys sekä hyvä pianotekniikka, soiton ergonomisuus, sujuvuus, vaivattomuus, laulullisuus sekä pianotradition merkitys. Pianotekniikka näyttää ajattelussani nivoutuvan ilmaisuun: ”Tuntui tärkeämmältä käyttää niukka yhteinen aikamme teknisten perussuuntaviivojen määrittelyyn.” ja edelleen: ”Pyrin kuitenkin kytkemään tekniikan aina musiikin tekemiseen ja ilmaisuun.”

4.2.2 Asenteet

Tutkimusaineiston analyysin esiin nostamat asenteeni mukailevat sitä, mitä arvojen analyysi jo osoitti. Oppilaslähtöinen asenne opettamiseen näkyy useassa aineistonostossa. Myös vuorovaikutteisuuden pyrkimistä ja kannustavuutta oli havaittavissa: ”Aloitimme tunnin kuten viimeksikin, kysyin oppilaalta, miten tämä haluaisi edetä. Päädyimme käsittelemään aluksi vielä Englantilaisen sarjan preludia ja siirtymään sitten eteenpäin muihin osiin, jos se tuntuisi sopivalta.”

Tietty rentous ja tuttavallisuus näkyivät ylläpitämässäni keskustelukulttuurissa ja huumorin viljelemisessä. Useassa katkelmassa tulee esiin pyrkimykseni luoda vapautunutta tunnelmaa jutustelun avulla. Muita havaittavissa olevia asenteita aineistossani olivat tarmokkuus, rehellisyys, kehittymishaluus ja motivoituneisuus. Joistakin puhetavoistani oli havaittavissa myös autoritääristä asennetta: ”Puhetavassani vaihtelevat ehdottavat ja konditionaaliset muodot (’soittasikse tän vaikka vielä’), joskus myös pitää- ja täytyy-puhe: ’Nää sun täytyy nyt vaan oppia.’” Myös mukavuudenhaluisuutta oli havaittavissa katkelmassa, jossa koin vastenmielisyyttä mieltä uudelleen oppilaan jokseenkin vakiintuneita sormijärjestyksiä.

4.2.3 Uskomukset

Aineiston analyysin ja tulkinnan myötä on mahdollista tarkastella uskomuksiani, jotka liittyvät soitonopettajuuteen ja tuntitilanteeseen. Monet niistä ovat yleisesti opettajuutta peilaavia näkemyksiä, joskin osa liittyy rajatummin tutkimuksen aikana vallinneeseen

oppilas-opettajasuhteeseen. Seuraavaksi tarkastelen uskomuksiani sellaisina, kuin ne tutkimusaineiston analyysin myötä välittyvät.

Kommunikaatioon tai oppilas-opettajasuhteeseen liittyviä uskomuksiani

Aineiston mukaan pedagogisessa ajattelussani välittyy ajatus opettajan ja oppilaan välisen ystävyyden tärkeydestä. Uskon tulevani hyvin toimeen oppilaani kanssa ja tuntevani oppilaani, ainakin useimmissa tunti-ilanteissa. Dialogisuus tunnilla näyttäytyy tärkeänä. Joskus ajatteluni mukaan näyttäisi kuitenkin olevan perusteltua painottaa tunnin tehokkuutta dialogisuuden kustannuksella. Uskomuksieni mukaan oppilas voi kehittyä itseohjautuvaksi pianistina. Opettajan tulisi ilmaista itseään totuudenmukaisesti oppilaalleen. Joistakin aineiston katkelmista välittyy myös uskomus, jonka mukaan opettajan kuuluisi näyttäytyä asiantuntijana suhteessa oppilaaseen. Myös opettajan autoritääriinen puhe oppilaalle voi aineiston mukaan joskus kuulua klassisen pianomusiikin opettamisen kulttuuriin. Opettajan tulisi antaa palautetta oppilaalleen viisaasti.

Motivaatioon tai oppimiseen liittyvät uskomuksia

Aineistosta välittyy uskomus, jonka mukaan harjoittelun prosessi tuottaa tulosta. Oppimisprosessi vaatii erilaisia työtapoja ja vaiheita. Oppilas on itse vastuussa oppimisestaan, mutta liian jyrkkä palautteenanto voi lannistaa oppilaan. Aineistossa on havaittavissa opettajan uskomus, jonka mukaan oppilaan soittomotivaatio olisi hyvä, kun hänen pianistiset taitonsa kehittyvät. Kuitenkin eri oppilaat motivoituvat käsitykseni mukaan eri tavoin. Erään uskomukseni mukaan oppilaan motivaatio voi kärsiä, jos opettaja kehottaa oppilasta unohtamaan vanhan soittotavan ja opettelemaan uuden. Edelleen, jos oppilaan soittohaasteet ovat liian isoja, soitto ei välttämättä motivoi.

Tuntityöskentelyyn liittyviä uskomuksia

Aineiston analyysi antaa viitteitä olettaa, että opettajana uskon tehokkuuden ja huolellisuuden tärkeyteen. Toisaalta myös rauhallisuus tunnilla näyttäytyy merkittävänä. Uskomukseni näyttää olevan, että selkeys ja kommunikaatio tuntitilanteessa luovat turvallisuutta. Erään uskomukseni mukaan tekninen harjoittelu kehittää tulkintaa. Soiton tekniset osa-alueet kannattaisikin käydä läpi ennen ilmaisullisia. Uskomukseni mukaan näyttäisi olevan tärkeää, että oppilas saa pianotunnilla kokemuksen pianistisen ongelman ratkaisutavasta. Olisi tärkeämpää, että oppilas saa itse soittaa tunnilla kuin se, että opettaja

pääsee käyttämään tuntiajan luennoimiseen. Opettajana on parempi havainnoida oppilasta avoimesti ja toimia sen mukaisesti kuin soveltaa vain tiettyä, ennalta päätettyä opetus- tai soittometodia.

Musiikillisiin teemoihin liittyviä uskomuksia

Uskomukseni mukaan pianistinen työskentely ja päätöksenteko on henkilökohtaista ja oman musiikillisen äänen löytäminen on tärkeää. Laulaminen ääneen näyttäisi uskomukseni mukaan auttavan pianistisen melodian fraseerauksessa. Siihen, miten melodia tulisi fraseerata, vaikuttavat melodiassa esiintyvät intervallit. Uskomukseni mukaan musiikillisiin ongelmiin ei ole olemassa vain yhtä oikeaa ratkaisumallia, vaan niitä voi lähestyä monin eri tavoin.

4.2.4 Etiikka

Tutkimusaineistosta oli löydettävissä eettisiä ja moraalisia pohdintoja sekä tunti-ilanteen toimintaa, jossa oli havaittavissa eettisiä ja moraalisia tasoja. Etiikassani näyttävät toistuvan laajalti samanlaiset teemat kuin aikaisemmissa kappaleissa. Näiden teemojen kuvaaminen etiikan näkökulmasta tuo kuitenkin uuden näkökulman praktiseen teoriaani ja opettajan pedagogiseen ajatteluuni.

Eettisyys tunti-ilanteessa näkyy siinä, että pyrin huomioimaan oppilaan hyvinvoinnin ja turvallisuuden sekä soittoergonomian. Eräs helmikuinen tunti sattui ajankohtaan, jolloin Venäjän hyökkäys Ukrainaan oli juuri tapahtunut. Tämän tunnin osalta olin kirjoittanut seuraavat muistiinpanot: ”Tulkitsin hetkessä oppilaastani niin, että lempeä ja tiedollinen lähestymistapa voisi palvella sitä, että ankeassa maailmantilanteessa ja ehkä myös mielenmaisemassa hän saisi muuta ajateltavaa eikä tilanne olisi soitannollisesti stressaava.” Soittoergonomia on mainittu seuraavasti: ”Kysyin oppilaaltani tämän tuntemuksista käsissä soiton aikana. Muistin aiemmilta tunneilta, että joskus soitto oli aiheuttanut hänen käsissään kipua.”

Aineistosta on tulkittavissa, että pyrin luomaan tunneilla luottamusta oppilaan ja opettajan välille. ”Halusin olla erityisen sensitiivinen ja lempeä.” Pyrin myös olemaan avoin ja reilu ja kommunikoimaan oppilaan kanssa. Tämä pyrkimys käy ilmi aineiston kohdassa, jossa pohdin parasta toimintatapaa tilanteessa, jossa opettaja kokee tarpeelliseksi antaa oppilaalle kriittistä palautetta: ”Liian tiukka palautteenanto voi olla lannistavaa oppilaalle. Joskus taas lepsuilu tuntuu oppilaasta epäluotettavalta. Taas

kerran, näitä juttuja on hyvä pohtia oppilaan itsensä kanssa, jutella oppilaan kanssa.” Eettisenä toimintana voidaan pitää myös tutkimuksessa esiin nousutta tapaan pyrkiä antamaan positiivista palautetta ja kannustamaan oppilasta.

4.3 Opettajan tunnereaktiot opetustilanteessa

Pianotuntien aikana opettaja käy läpi monia tunnetiloja, joita tutkimus onnistui tuomaan esille. Tunnetilojen ja -reaktioiden analyysin kautta on mahdollista saada lisäymmärrystä siitä, minkälaisesta mielenmaisemasta opettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta kumpuavat. Osa ilmenneistä tunnereaktioista näytti olevan seurausta aikaisemmista päivän tai viikon tapahtumista, joskin suurin osa liittyi nimenomaan tunnin aikaisiin tapahtumiin.

Aineistosta välittyy usein opettajan tyytyväisyys ja hyväntuulisuus tunnin aikana. Erään tunnin osalta olin kirjannut: ”Tunnin aikana koin itseni innostuneeksi ja energiseksi, myös sellaista hyvää jännitystä. Tai jotain seikkailumieltä.” Osasta muistiinpanoista käy myös ilmi, että tuntitilanne on piristänyt opettajaa ja tunnin jälkeen olen ollut energisempi kuin tuntia aloittaessani. ”Huomaan olevani tällä tunnilla selkeästi energisempi ja dynaamisempi, myös kannustavampi, vaikka tiedän olleeni väsynyt ennen tuntia.” ja edelleen: ”Olin itse tämän oppilaan opettamisesta taas kerran motivoitunut, ja tunnin jälkeen koin itseni virkeämmäksi kuin ennen tuntia.” Joissakin muistiinpanomerkinnöissä opettaja suorastaan innostuu: ”Sitkeä harjoittelu yhden katkelman äärellä alkaa nähtävästi tuottaa tulosta opettajan mielestä. Äänensävyäni muuttuu innostuneemmaksi ja kirkkaammaksi. ’Aika hyvä! Toi itse asiassa, musta tuntuu että toi vähän niinku nyt... täl kertaa avaa tota soittoa.’” Yleistunnelman koen useissa katkelmissa kiireettömänä ja miellyttävänä.

Aineistosta on nostettavissa esille myös opettajan ristiriitaisia ja epävarmoja tunteita. Epävarmuutta on aiheuttanut sisäinen musiikillinen ristiriita J. S. Bachin teoksen tulkinnassa: ”Toisaalta koin epävarmuutta myös siksi, että mielestäni asiaa voisi lähestyä monella tavalla, ja omilla aikaisemmilla opettajillani oli ollut eroavia ratkaisumalleja Bachin musiikin fraseeraamiseen.” Myös oppilaan ja opettajan kommunikaatioon liittyvät tekijät ovat aiheuttaneet päänvaivaa: ”Toisinaan koen, että meidän tapamme ilmaista itseämme ovat olleet erilaiset, mikä joskus on herättänyt huolta siitä, onko oppilas tyytyväinen tuntien työskentelyyn.”

Silloin tällöin opettaja on myös kielteisten tunteiden vallassa. Olen aineiston mukaan ollut väsynyt joissakin tuntitilanteissa. Erityisesti väsymys on ilmennyt ennen tunnin alkua. Myös sosiaalinen kuormittuneisuus ja vetäytymisen tarve käyvät ilmi eräästä katkelmasta: ”Koin itseni tilanteessa hieman valmistautumattomaksi, jouduin hieman orientoitumaan vuorovaikutukseen. Koen tämän liittyvän introverttiseen puoleeni, joka joutuu usein hieman keräilemään itseään sosiaalista kanssakäymistä varten.” Toisinaan olen ollut aineiston mukaan ylivirittyneessä tilassa: ”Viime tuntia muistikuvieni ja muistiinpanojeni mukaan leimasi tietty korkeaenergisyys ja lievä hermostuneisuus.” Myös turhautuminen on ollut läsnä: ”Huomasin itsessäni jonkinlaista kärsimättömyyttä ja turhautumista sormijärjestyksiä pohtiessamme.”

Yhden kerran olen ollut aineiston mukaan myös tyytymätön oppilaaseeni: ”Kun kävin hakemassa oppilaani, olin hieman käärmeissäni. Oppilas oli oman yliopistoluentonsa takia 20 minuuttia myöhässä.” Haastaviksi kokemiani tunteita kumpusi, kun koin tarvetta ottaa asia esille kuitenkin pahoittamatta oppilaan mieltä. ”Olin ristiriitaisten ajatusten keskellä. En halunnut olla liian ankara ja aiheuttaa toiselle pahaa mieltä (ja sitä kautta itselleni pahaa mieltä), mutta toisaalta koin tarpeelliseksi ilmaista kantani.” Ratkaisu, johon tilanteessa päädyin näytti selventävän sisäisiä ristiriitajani: ”Kun kohtasimme, kuuntelin oppilaan pahoittelun ja sen, mitä hän halusi tilanteesta sanoa. Sen jälkeen kerroin oman kantani, jonka pyrin ilmaisemaan kiihkottomasti mutta suoraan. Tämän jälkeen olin valmis antamaan asian olla. Tunti alkoi normaaleissa ja hyvissä merkeissä.” Aivan tunnin lopuksi oppilas palasi vielä selkkaukseen, joka sai aikaan minussa lämpimän tunnereaktion: ”Lopuksi oppilas halusi vielä pahoitella myöhästymistään. Minä suorastaan hellyin, ennen tuntia vallinneesta ärtymyksestä ei ollut enää tietoakaan.”

4.4 Pedagoginen suhde

Oppilaan ja opettajan pedagogista suhdetta tarkasteltaessa huomio kiinnittyy aineistossani siihen, kuka käyttää tuntitilanteessa valtaa ja miten se ilmenee. Aineistosta oli havaittavissa monenlaisia vallankäyttöön liittyviä tilanteita, joissa vaihteli opettajalähtöinen ja vuorovaikutteisempi lähestymistapa vallankäyttöön. Tässä alaluvussa aineisto on jäsennelty sen mukaan, miten opettajalähtöisenä tuntitilanteen vallankäyttöni näyttäytyy. Ensiksi tarkastellaan tilanteita, joissa käytän valtaa opettajalähtöisesti. Sen jälkeen käsitellään tilanteita, joissa vallankäyttö näyttäytyy tasa-arvoisempana opettajan ja oppilaan välillä.

4.4.1 Opettajan vallankäyttö

Useissa tuntitilanteissa käytän opettajuuden suoma auctoritateetti- ja asiantuntija- asemaani, ja oppilaalle lankeaa passiivisempi tiedon vastaanottajan rooli. ”Teen merkintöjä oppilaan nuottiin kuin mikäkin vanhan ajan opettaja. Oppilas on pitkiä aikoja hiljaa, välillä nyökkäilee.” Näinä hetkinä opetukseni on joskus luennoivaa ja monologista, eivätkä tunnit ole kovinkaan vuorovaikutteisia. ”En tosin tullut kyselleeksi oppilaaltani paljoa. Hän vain kuunteli mallisoittoani ja kommenttejeni, ja yritti mukautua niihin.”

Eräänä opettajan vallankäytön muotona voidaan nähdä myös tapani kannustaa ja kehua oppilasta hyvästä suorituksesta. Seuraavassa esimerkissä näkyy hieman koomisellakin tavalla opettajan harjoittaman kehumisen kulttuurin vaikutukset oppilaaseen: ”Erästä kohtaa kehuin hyvin soitetuksi. Kuvailin oppilaani tekemää ratkaisua ja totesin sen toimivaksi mielestäni. Tähän oppilas vastasi, että nyt hän alkoi epäilemään soittotapaansa, kun sen kerran nostin esille. Taisin sanoa siihen, että ei kun nyt ei epäillä, se on hyvä, ollaan tyytyväisiä, nauroin.” Aineistoon ei löytynyt juurikaan esiintymiä, joissa opettaja olisi antanut soittotuntitilanteessa negatiivista palautetta oppilaalleen. Seuraavassa kappaleessa on kuitenkin pohdittu palautteen antamiseen liittyviä näkökohtia: ”Jos oppilas soittaa opettajan mielestä alta riman, ja opettaja haluaisi sanoa monesta asiasta oppilaalle, ehkä vieläpä tunteenpuuskan vallassa, joutuu opettaja miettimään, kuinka paljon kannattaa sanoa kerralla.”

4.4.2 Opettajan pyrkimys ajatella oppilaan näkökulmasta

Aineistosta oli löydettävissä myös useita kohtia, jossa opettaja valta-asemastaan huolimatta haluaa ottaa oppilaan huomioon eri tavoin opetuksessaan. Tällöin opettaja yhä tekee päätökset, mutta niitä ohjaa osaltaan kiinnostus oppilaan kokemusmaailmaa kohtaan. ”Valitsin em. tavan, koska koin, että tunsin oppilastani ja arvelin, että tänään häntä hyödyttäisi eniten konkreettinen ja selkeä kappaleen käyminen.” ja edelleen: ”Oppilaani ei tapansa mukaisesti toivonut mitään erityisempää työskentelytapaa, niinpä päätin tehdä asian omalla tyyllilläni.”

Opettaja voi myös kysyä oppilaalta asioita ja käydä keskustelua, vaikka pitäisi valta-asemastaan kiinni. ”Pyrin kysymään oppilaalta usein, tuntuuko tästä harjoituksesta olevan

hyötyä, miltä kuulostaa ja tuntuu nyt.” Raja aidon dialogin ja opettajälähtöisen keskustelun välillä vaikuttaakin näissä tilanteissa häilyvältä.

4.4.3 Keskustelu ja dialogisuus

Tutkimus toi esille myös oppilaan ja opettajan pedagogisesta suhteesta havaintoja, joissa voidaan nähdä aitoa pyrkimystä dialogiin ja keskustelukulttuurin vaalimista. Tällöin opettaja ei pyri käyttämään valtaansa, vaan vuorovaikutus saa ohjata tunnin etenemistä. Tunnilla on saatettu lähestyä teosta keskustelun kautta: ”Erityisesti Sarabande herätti pohdintoja ja keskustelua, myös oppilaassa, koska sen musiikilliset haasteet olivat erityisiä.” ja edelleen: ”Loppupuheenvuorossa kysyin oppilaalta taas, miltä tuntui. Keskustelimme hetken.”

Tunteihin ja erityisesti tunteja edeltävään ja tuntien jälkeiseen aikaan on aineiston mukaan kuulunut myös keskustelukulttuuri, joka ei ole ainakaan näkyvästi heijastellut opettajavaltaista oppilas-opettaja-asetelmaa. ”Lopuksi juttelimme muista asioista, soiton jatkamisesta, juhannussuunnitelmista ja muusta. Meillä on ollut oppilaani kanssa aina mielestäni hyvä ilmapiiri ja keskusteluyhteys. Sitä on tuntikontekstin ulkopuolella leimannut kokemukseni mukaan enemmänkin toverillisuus kuin oppilas-opettajasuhde.”

4.5 Pedagoginen päätöksenteko

Opettajan pedagogisen ajattelun tutkimuksen ytimessä on opettajan pedagogisen päätöksenteon tarkastelu ja analysointi. Tutkimukseni pyrkii antamaan tietoa myös pedagogisen päätöksentekoni luonteesta pianotunneilla. Havainnot on jaoteltu sen mukaisesti, milloin päätös on tehty ja mikä tekijä on mahdollisesti vaikuttanut päätöksenteon taustalla.

4.5.1 Päätöksentekoa ohjaavia periaatteita

Aineisto osoittaa, että monien pedagogisten päätöksieni takana on ollut päätöksentekoa ohjaavia periaatteita. Periaatteeni ovat monilta osin yhteneviä arvojeni kanssa, joita on tarkasteltu aiemmin. ”Toinen periaatteeni on selkeyteen ja turvallisiin puitteisiin pyrkiminen. Yritän sanallistaa kaiken, mikä on olennaista tunnin jouhevan sujumisen kannalta.” Selkeyden ja turvallisuuden ihanteet voidaan nähdä monissakin tilanteissa tunnin aikana, joissa sanallistan ajatuksiani musiikista ja kappaleen harjoittelemisesta.

Vaalin myös keskustelun kulttuuria ja rauhallisuutta: ”Muistelin viime tunnin kulkua ja halusin tällä kertaa panostaa erityisesti dialogisuuteen ja ottaa rauhassa.”

Pyrin olemaan aineiston mukaan opetustilanteessa huolellinen ja havainnoiva, jotta oppilaan soitonopiskelu etenisi tuloksekkaasti. ”Oikeastaan, tämän sanoitettuani haluaisin tästä eteenpäin olla sormijärjestysten kanssa vielä tarkkaavaisempi ja huomiokykyisempi, jotta ne saataisiin jatkossa ’kerralla kuntoon’.” Oppilaan oma toimijuus tuntitilanteessa on mainittu ihanteena: ”Enemmän oppilaan soitosta lähtevää tekemistä. Tarpeeksi yksinkertaisia asioita, joita hiotaan ja pilkotaan tarvittaessa. Valitsen tehtävät sen mukaan, että ne on mahdollista toteuttaa tuntikontekstissa.” Tunnilla tehtävän työskentelyn tulisi myös edesauttaa oppilaan itsenäistä harjoittelua: ”Pyrin näissä tilanteissa osoittamaan oppilaille tavan, miten osa-aluetta voidaan työstää kotona. Tällöin on tärkeää, että oppilas saa tunnilla itse kokemuksen ilmiöstä ja sen työstöön vaadittavasta prosessista.”

4.5.2 Päätöksen taustalla määrittelemätön näkemys tai aiemmat kokemukset

Monesti pedagogisen päätökseni taustalla vaikuttaa olevan opettajan visio, jota ei ole selitetty tarkasti. ”Kehotan myös oppilasta luopumaan ’kaikesta sellaisesta, mistä olen puhunut aikaisemmin’. Muistan tunnilla huomanneeni, että kehotan oppilasta soittamaan vähän päinvastaisesti kuin mihin olen usein häntä kannustanut.” ja edelleen: ”Päädyin ohjaamaan työskentelyä useassa katkelmassa samankaltaisten asioiden äärelle: käden painon hakemiseen sormien tueksi.” Edellä kuvatuissa tilanteissa jää aineiston pohjalta epäselväksi, mikä päätöksen taustalla oleva ajatus on tarkalleen ottaen ollut.

Joskus päätöksen taustavaikuttajana on mainittu opettajan aikaisempi oppimiskokemus. ”Neuvoni perustui siihen, miten minua on opetettu toteuttamaan vastaavat pianistiset tilanteet ja omaan soittamalla ja kuuntelemalla saatuun kokemukseen neuvon paikkansapitävyydestä.” Myös aikaisempi kokemus saman oppilaan kanssa työskentelemisestä tunnilla on voinut olla pedagogisen päätöksen taustalla: ”Kuten joillakin aikaisemminkin opetuskerroilla, huomasin, että välittämäni ajatus ei heti realisoidu oppilaan soitossa sellaiseen muotoon, kuin olin sen tarkoittanut. Pohjaten aikaisempiin kokemuksiini päätin kuitenkin tietyn harjoitteluajan jälkeen jättää asian senhetkiseen tilaansa ja luottaa prosessin etenemiseen vähitellen.”

4.5.3 Päätöksen taustalla oppilaan havainnointi tai interaktio

Tyypillistä pedagogiselle päätöksenteolleni näyttää aineiston perusteella olevan tunteilanteessa tapahtuva oppilaan havainnointi ja sen vaikutus päätöksiini. Oppilaan havainnointiin perustuva päätöksenteko on usein spontaania ja tunnin aikana muovautuvaa. Minulla on kenties ollut jokin alkuajatus tai suunnitelma, mutta se on vaikuttanut tunnin tapahtumista: ”Taisin sanoa oppilaalle alkutunnista, että keskittyisimme isoihin linjoihin kappaleessa. Kuitenkin tulin ohjanneekseni työskentelyn taas kerran ennen kaikkea yksityiskohtien äärelle. Syyt olivat samoja kuin aiemmin: tekniset aspektit tuntuvat yhä vaikuttavan oppilaan tulkintakapasiteettiin niin suorasti, että niistä on aina aloitettava.” Edellisessä katkelmassa on myös havaittavissa eräs pedagogista päätöksentekoani ohjaava periaate: oppilaan musiikillisen ilmaisun kehittymisen keskeisyys.

Päätöksentekoon vaikuttavat useasti myös keskustelut oppilaan kanssa. Tunnin lähtökohtana on voinut olla opettajan epävirallinen tuntisuunnitelma, jolle on pyydetty hyväksyntä oppilaalta. ”Tunnin aluksi ehdotin, että tutkisimme tekniseltä kantilta kappaletta ja soittoa. Se sopi oppilaalleni.” Lähtötilanne on voinut myös olla avoin: ”Kysyin tunnin alussa, että mitä tehtäisiin. Oppilaalla ei ollut vahvoja näkemyksiä asian suhteen.” Joskus oppilaan esittämä kysymys on ollut päätöksen lähtökohtana: ”Oppilas kysyi myös, miten artikuloida fraaseja. Pysin vastaamaan tähän sen mukaisesti, miten itse toimin, ja valottamaan ajatteluni ratkaisujeni taustalla.”

Jos tuntityöskentely perustuu keskustelulle ja tasa-arvoisuuteen pyrkivälle vuorovaikutukselle, ei päätöksenteko enää vaikuta selvästi opettajalähtöiseltä. ”Lopputunnista on myös keskustelempaa otetta. Siellä enemmänkin tutustutaan uusien osien tunnelmaan, ja yritetään yhdessä ymmärtää niiden maailmaa, pohditaan mikä on vaikeaa.” Opettajan pedagogisena päätöksenä voidaankin pitää keskustelevan otteen suosimista tuntityöskentelyssä. Opettajan säädeltävissä on myös tunnin muiden käytännön osa-alueiden toteutuminen, kuten tunnin lopettaminen oikeaan aikaan. Joskus opettaja on ollut liian innostunut lopettamaan tuntia ajoissa: ”Menimme jo yliajalle, kun innostuin soittamaan myös toisen osan sonatiinista ja kolmannen alkua.” ja edelleen: ”Koska kyseessä oli kuitenkin näillä näkymin viimeinen tuntimme, ajattelin että ei haittaa, vaikka menee yliajalle.”

4.5.4 Epävarmuutta päätöksenteossa

Aika ajoin päätösten tekeminen tunnin aikana ei ole nopeaa ja yksiselitteistä. ”Koin hetkessä, ettei mulla ollut antaa täysin täsmällistä vastausta, koska en tuntenut kappaletta omakohtaisen soittamisen kautta.” Seuraavassa katkelmassa tunnen epävarmuutta sopivan harjoitustavan valinnasta: ”Harjoittelimme asiaa tietyn aikaa, kunnes totesin mielessäni, että ajatus on nyt kylvetty ja oppilas voi jatkaa työstöä itsenäisesti. Soitto kehittyi jonkin verran, tosin huomasin, että jossain vaiheessa en keksinyt, miten asiaa voisi vielä tehdä pidemmälle siinä hetkessä. Ehkä koin, että siinä olisi pitänyt puhua tietyistä asioista aika syvällisesti, ja en ollut omassa ajattelussani vielä niin eksaktisti sisäistänyt sitä, miten kohta tulisi soittaa. Annoin musiikillisia yleisohjeita tarkkojen ohjeiden lomassa. Palaisimme samojen teemojen äärelle jatkossa.” Nostosta on havaittavissa, että tein opettajana väliaikaisen päätöksen jättää harjoiteltava asia silloiseen tilaansa ja palata siihen myöhemmin uudestaan. Tavoitteeni oppilaan soiton kehittymisen suhteen ei välttämättä toteutunut juuri siinä hetkessä niin kuin olin toivonut, mutta totesin, että ajan kanssa tilanne luultavasti edistyisi paremmin.

Joskus opettaja joutuu tuntitilanteessa valitsemaan, ohjeistaako hän oppilasta toiminaan samalla tavalla kuin häntä itseään on ohjattu toimimaan vastaavassa musiikillisessa tilanteessa, vai soveltaako hän tilanteessa omaa tilannesidonnaista harkintakykyään. ”Huomasin olevani tunnilla hieman ristiriidassa sisälläni joidenkin soittoteknisten kysymysten äärellä. Koin ristiriitaa siitä, että oma havainnointini ja paras ymmärrykseni ohjasi minua tarjoamaan tietynlaisia soittoharjoituksia oppilaalle, vaikka itse olin omissa soitto-opinnoissani päätenyt löytämään ratkaisut toisenlaisesta suunnasta.”

4.5.5 Etukäteen suunniteltua vai spontaania?

Päätöksentekoni pianotunneilla tutkimusjakson aikana näyttää perustuvan osin suunnitelmallisuuteen, osin tuntihetkellä tapahtuvaan päätöksentekoon. Spontaaneissakin tunnin aikaisissa päätöksissä näyttää olevan usein taustalla periaatteita, jotka ohjaavat päätöksentekoa. Aineistopaimintojen perusteella näyttäisi olevan niin, että suunnitelmallisuuteen perustuvaa päätöksentekoa on tuntitilanteessa vähemmän kuin spontaanin päätöksenteon elementtejä. Suunnitelmallisuutta esiintyi erityisesti tuntien alussa: ”Olin miettinyt etukäteen, että olisi oppilaan kannalta ehkä motivoivaa, jos päästäisiin kappaleessa eteenpäin. Olimme useana kertana soittaneet aika lailla samoja kohtia kappaleesta uudelleen ja uudelleen.” Usein minulla oli etukäteen syntynyt ajatus

tunnilla käsiteltävistä teemoista, joiden mieluisuutta kysyin oppilaalta: ”Olin päättänyt etukäteen ehdottaa oppilaalle, että kävisimme kappaletta läpi teoreettisista lähtökohdista sonaattimuotoa ja sonaatin harmonisia prosesseja tarkastellen.”

Suurin osa tuntien aikaisesta päätöksenteosta näyttää kuitenkin perustuvan hetkessä tapahtuvalle arvioinnille. Tuntitilanne ja sen tapahtumat ohjaavat päätöksentekoa: ”Sain tästä impulssin pukea kuultavaksi ajatuksiani kappaleen kokonaisuudesta. Soitin ja selostin kappaletta ja siihen liittyviä tulkinnallisia seikkoja.” ja edelleen: ”Pyysin oppilasta soittamaan uudestaan saman pätkän ja jatkamaan pidemmälle. Soitto sujui sen verran sujuvasti, että pyysin lisää ja lisää.” Suunnittelua tapahtuu hetkessä: ”Pohdin vauhdissa oppilaani soittoa ja sanoitin pian ääneen nopeasti muotoilemiani ajatuksiani.”

Kuten aiemmin todettua, neuvottelu oppilaan kanssa voi usein olla pedagogisen päätöksenteon taustalla. Seuraava katkelma kuvaa ajatteluni oppilaan näkemysten huomioimisesta: ”Opettajan on toki syytä olla dialoginen ja kuunnella oppilastaan. Oppilas voi halutessaan olla eri mieltä kuin opettaja ja toivoa vaihtoehtoista menettelytapaa. Tällöin opettajan on kyettävä perustelevaan päätöksensä mutta myös tarvittaessa muuttamaan suunnitelmaansa. Eli opettajan ei ole syytä olla autoritääriin ja joustamaton.”

4.6 Oppimiskäsitys

Oppimiskäsityksien tarkastelu toi esille piirteitä pedagogisen ajatteluni ja opetukseni kautta välittyvistä näkemyksistäni. Analyysi osoittaa, että opettajan ihanteeni ja käytännön opetukseni tarkastelun kautta välittynyt kuva oppimiskäsityksestäni eivät aina ole ristiriidattomia. Seuraavissa kappaleissa tuon esille havaintoja aineistostani eri oppimiskäsitysten näkökulmasta.

4.6.1 Behavioristiset piirteet

Opetuksessani oli havaittavissa piirteitä behaviorismista. Aika ajoin behaviorismi toteutuu jokseenkin autenttisenä, useimmiten kuitenkin häivähdyksenä. Behaviorismille on ominaista opettajan auktoriteettiaseman korostuminen. Kun päiväkirja-aineistossani kirjoitan auki opettajan periaatteitani, näkyy niissä behavioristinen, opettajalähtöinen henki. ”Omien kokemuksieni mukaan instrumenttiopetuksessa opettajan ja oppilaan välillä on katsottu niin, että opettaja tietää opetettavasta aiheesta enemmän kuin oppilas,

ja hän tarjoaa asiantuntemustaan oppilaan soiton tueksi.” Aineiston mukaan ajattelulleni näyttäisi olevan ominaista se, että opettajalla on pianotuntitilanteessa asiantuntijarooli, jota oppilas kunnioittaa. ”Kuitenkin, edellä kuvatun logiikan mukaisesti oppilas mielestäni luottaa opettajalleen osan edistymisensä sääntelystä ja soittamisensa edistymisestä, ja näin ollen opettajan on kerrottava oppilaalleen, mitä hänen olisi tehtävä.”

Opetukseni behavioristista aineista on aineiston mukaan kaikki se, missä opettaja näyttäytyy oppilaan oppimisen pääasiallisena edistäjänä ja moottorina. Palkitsen oppilaan kehuilla, kun hänen soittosuorituksensa on ollut mieleeni. Seuraava katkelma kuvaa mainittuja ilmiöitä: ”Pyysin häntä soittamaan kuvion. Kuvio meni mielestäni paremmin kuin viime viikolla. Kehuin oppilasta ja pyysin häntä soittamaan sen uudestaan. Sanoin, että se meni nyt hyvin, ja luonnehdin kohdan musiikillista merkitystä kappaleen kontekstissa. Siirryimme oikeaan käteen, joka sekin meni hyvin, oli edistynyt edellisestä kerrasta.” Myös jo aiemmin siteeraamani pohdinta opettajan palautteen antamisen tyylistä on ominaista behaviorismille, jossa opettajan palautteenannolla nähdään erityistä painoarvoa: ”Mielestäni opettajan tulee olla rehellinen oppilaalleen ja sanoa, mitä ajattelee. Kuitenkin joskus on niin, että opettajan on parempi säästää ja annostella sitä, mitä kaikkea hänellä on mielessään.”

Opettajan vastuulla on behavioristisesti ajateltuna myös pilkkoa opiskeltava asia osatekijöihinsä ja annostella sitä oppilaalle. Seuraavat esimerkit kuvaavat tätä opetukseni behavioristisesti orientoitunutta puolta: ”Aloitimme tarkan työskentelyn heti alusta asti. Hioimme vasemman käden *albertin bassoa* liplattavaan suuntaan, balansoimme ääniä keskenään, rotaatio. Oikeata kättä katsoimme ele kerrallaan. Painotin soinnillisia, fraseerauksellisia, pianokosketuksellisia, artikulaatiollisia näkökulmia.” ja edelleen: ”Tein vauhdissa pedagogisen päätelmän, jonka mukaan olisi nyt oppimisen kannalta hyödyllistä antaa hänen soittaa näitä sopivaksi katsomiani katkelmia (muutaman tahdin mittaisia) sitä mukaa, kuin niitä kappaleessa tulee, ja tarttua sopivassa kohtaa johonkin, mistä voisi saada yleistettävää pianoteknistä harjoitetta.”

Behavioristisena opettajana myös ohjaan tuntia pääsääntöisesti oman harkintani mukaan ilman, että kysyisin oppilaan mielipidettä. Opettajalla on visio tunnin päämäärästä, eikä oppilasta tarvitse osallistaa sen valintaan. ”Tunnilla toistuu etenemistapa, jossa mennään kappaleen haastavasta kohdasta toiseen, ja ratkaisen tilanteita parhaani mukaan. Kun malli on keksitty, pyydän oppilasta toteuttamaan sen, ja tarkkailen onnistumista.

Harjoitusta muutellaan ja kehitellään, kunnes se alkaa tuottaa tulosta.” Luentomaisuus ja epädialogisuus ovat ominaisia behavioristisista lähtökohdista toteutetussa opetuksessa, ja kuten aiemmin mainittu, aineistoni tarjoaa monia esiintymiä näistä piirteistä opetuksessani. ”En pyrkinyt luennoinnin lopuksi testaamaan oppilaan oppimista tai pyytämään häntä selittämään asioita omin sanoin. Sen sijaan kertosin nopeasti itse kaiken selitetyn.” Mikäli edellisessä esimerkissä opettaja olisikin pyrkinyt mittaamaan oppilaan oppimista kysymyksin, olisi se silloinkin ollut behaviorismin hengen mukaista.

Joskus tapani kuvata ohjeistustani tunnilla antaa viitteitä behavioristisesta oppilaan omaa toimijuutta pienentävästä ajattelusta. ”Kuten yleensäkin, soitatin oppilaalla katkelmia kappaleesta, kommentoin soittoa aina pyrkien kehuaan sitä, mikä toimii jo hyvin ja pilkkomaan haasteen sopiviksi palasiksi.” Valittu verbimuoto *soitatin* korostaa opettajan määräyksestä tapahtuvaa työskentelyä, opettaja ikään kuin teettää työn oppilaalla. Voisi melkein ajatella, että oppilaan soitto on ensisijaisesti opettajaa varten.

Behavioristisen ajattelun piirteitä heijastelee instrumenttiopetuksen traditioon perinteisesti kuuluva mestari-kisällisuhde, jossa oppilaan ajatellaan tarkkailevan ja jäljittelevän mestariopettajaa, kunnes hän on vähitellen saavuttanut itse ammattilaisuuden tason. Mallioppiminen on tyypillistä mestari-kisällityyliselle opetusmetodille. Aineistossa on runsaasti esiintymiä, joissa opettajana näytän oppilaalle mallia ihannesuorituksesta: ”Soitatin oppilaalla paljon pikkupätkiä ja soitin itse myös paljon. Kävin välillä näyttämässä kädestä pitäen oman kosketuksen avulla (tähän olen saanut jo aiemmin häneltä luvan), miten käden tulisi koskettaa pianokosketinta tai miltä jonkin asian tulisi tuntua käsissä.”

Usein opettajan ajattelua kartoittavista muistiinpanoistani käy ilmi, että uskon oman taiteellinen visioni olevan lähtökohta oppilaan musiikilliselle työskentelylle. Behavioristiselle ajattelulle on ominaista, että opettajalla katsotaan olevan ylin tieto opittavasta aineesta, tässä yhteydessä siis ylin esteettinen tieto. Seuraava katkelma kuvaa tätä piirrettä ajattelussani: ”Olen itse kokenut ollessani itse soitto-oppilaana, että arvostamieni opettajien henkilökohtaiset musiikilliset näkemykset ja soittoesimerkit ovat olleet mielenkiintoisia ja antoisia. Jakaessani oppilaalle omia musiikillisia ajatuksiani toivon tarjoavani hänelle ajattelun aihetta.” ja edelleen: ”Yritin miettiä, mitä oppilaani olisi hyvä tietää Bachin preludin soittamisesta.” Joskus tämä ajatteluni piirre herättää minussa sisäisiä ristiriitoja: ”Hetkessä taisin toteuttaa jotain malliani opettajasta, joka

osaa kaiken valmiiksi loistavasti ja ammentaa tietoudestaan. Olisin voinut antaa oppilaan vaan soittaa enemmän.”

Edellisen kappaleen poiminnoissa on havaittavissa myös opettajan oma suhde aikaisempiin opettajiinsa. Mestari-kisällityylinen opettamisfilosofia näyttää siis periytyvän opetuksessani aikaisemmilta piano-opettajasukupolvilta. Näin on myös seuraavassa katkelmassa: ”Näissä tilanteissa usein ohjailin oppilaan käden painoa omilla käsilläni häntä olka- tai kyynärvarresta ohjaten. Olen kokenut kyseisen menetelmän erityisen havainnolliseksi ollessani itse oppilaana soittotunneilla.”

4.6.2 Pyrkimys konstruktivistisuuteen

Aineiston mukaan yritän opettajana usein ymmärtää ja tulkita oppilastani, vaikka tekisinkin pedagogiset päätökset itse. Näissä tilanteissa opetus on kenties yhä opettajalähtöistä, vaikkakin rajanveto oppilas- ja opettajalähtöisyyden välillä on tällöin hankalampaa. ”Otin palautetta jatkuvasti oppilaan soitosta ja pyrin ohjaamaan tuntia sen mukaan, mikä parhaiten tukisi oppilaan soittoa oman näkemykseni mukaan.” Opettajana pyrin myös valitsemaan harjoitukset oppilaani parhaaksi: ”Tunsin itseni varsin vakuuttuneeksi harjoituksen toimivuudesta ja hyödyllisyydestä oppilastani ajatellen.”

Kun opettajan roolissa painottuu entisestään oppilaan oppimisprosessien tukeminen, tulee oppilaasta tuntitilanteen päähenkilö. ”Opettajana yritän auttaa oppilasta hänen matkallaan kohti aina etevämpää musiikin loihdintaa, ja jos mikään tapa näyttää toimivan oppilaalle, se on aina kotiin päin. Ei ole syytä luutua vain yhtä tapaa kannattamaan, jos silloin sulkee silmänsä oppilaan havainnoinnilta ja oppilaslähtöisyydeltä.” Oppilaan itsenäistyminen opettajasta näyttäytyy tavoitteena seuraavassa katkelmassa: ”Kun oppilas tunnistaa ongelman mielestäni oikein, sanon: ’Mmmm. Hyvä. Susta tulee kohta niin hyvä tarkkailemaan ittees että mun ei kohta tarvii sanoo sulle mitään.’ Muistan tilanteessa halunneeni tsempata oppilasta siitä, että hän tekee omia havaintoja soitostaan.”

Viitteitä enemmän kollegiaalisesta näkökulmasta opettajuuteen kuin mestari-kisällityyppisestä pedagogiikasta antaa myös tapani käyttää monikon ensimmäistä persoonamuotoa, me-muotoa, useissa muistiinpanomerkinnoissani. Tällöin korostuu ajatus oppilaasta ja opettajasta työskentelemässä yhdessä saman haasteen ratkaisemiseksi. ”Olen tyytyväinen, jos tunnilla löytyy jokin konkreettinen, nimettävissä ja luokiteltavissa oleva soiton aspekti, jota pääsemme työstämään.” ja edelleen:

”Kävimme läpi preludista kaikki kohdat, joissa vastaava ilmiö esiintyi, ja tarkastelimme niiden yhteydessä niiden toteuttamista ja sormijärjestyksiä.” Tämän voi nähdä vastakkaisena näkökulmana aiemmin kuvatulle oppilaalla soiton teettämiseen assosioituvalla puhetavalla.

Kun oppilas nähdään tiedon aktiivisena rakentajana ja oppimisen päähenkilönä, on kyseessä konstruktivistinen oppimiskäsitys. Viitteitä konstruktivistisesta ajattelusta opetuksessani on seuraavassa poiminnassa: ”Oppilaat motivoituvat eri tavoin ja tilanteet muuttuvat. Opettajan on tarkkailtava oppilasta mahdollisimman hyvin ja mietittävä kokonaisuutta sen mukaan. Parhaiten oppilaasta saa tietoa kysymältä häneltä itseltään.” Myös tietty kollegiaalisuus on monin paikoin havaittavissa opetuksessani vastakohtana aiemmin mainitulle mestari-kisällipedagogiikalle. ”Pyrin ilmaisemaan tämän oppilaalleni näyttämällä, että toinen opettajani vaatisi soittamaan näin, kun toinen taas näin. Pyrin tällä tavoin välittämään oppilaalleni kuvaa pianonsoitosta henkilökohtaisena projektina, missä on suotavaa tehdä omia ratkaisuja ja oppimaan löytämään oma ääni, eikä yhtä oikeaa ratkaisua ole olemassa.” Mainitun kaltaisissa tilanteissa opettajan oma keskeneräisyys ja prosessit ovat oppilaan peilattavana. Myös ne aineiston esiintymät, joissa opettaja mukauttaa toimintaansa oppilaalta tulevien impulssien mukaan korostavat oppilaan toimijuutta. ”Oppilas taisi itse kysyä erään musiikillisen ilmiön toteuttamisesta, jota aloimme sitten harjoitella.”

Joistakin aineiston katkelmista voi päätellä, että olen halunnut opettajana kannustaa oppilasta ottamaan entistä enemmän vastuuta omasta musiikillisesta toiminnastaan. ”Halusin tunnilla valaa oppilaaseen uskoa omiin kykyihinsä ja harjoittelun prosessiin, ja uskoin itsekin sanomaani.” Tästä näkökulmasta myös aiempia tiukan behavioristisiksi tulkittuja katkelmia voidaan arvioida uudelleen. Syntyy vaikutelma, että olen opettajana pyrkinyt antamaan oppilaalle lähtökohtia omaehtoiseen työskentelyyn. ”Ideana näyttää olevan ajaa tekotapa sisään sen verran hyvin, että oppilas kykenee jatkamaan työskentelyä itsenäisesti.” Periaatteen tasolla olisin aineiston mukaan valmis antamaan oppilaan täysin ohjata tuntityöskentelyä, jos oppilas niin toivoisi. ”Ja jos oppilas haluaisi ottaa vallan oppimisestaan omiin käsiinsä, opettaja sen voisi kai hänelle antaa.” Tämä ajatus ei näytä kuitenkaan toteutuneen soittotunneilla; ainakaan aineisto ei anna siitä viitteitä.

4.6.3 Sosiokonstruktivistiset piirteet

Aineiston perusteella opettajan ajattelussani on havaittavissa sosiokonstruktivististen oppimiskäsitysten piirteitä silloin, kun opetukseni perustuu vuorovaikutteisuuteen ja keskusteluihin oppilaan kanssa. Aineistosta löytyy useita katkelmia, joissa kysyn tuntitilanteessa oppilaalta, minkälaisena hän kuulee soitettavan kappaletta tai miltä hänestä tuntuu. Keskustelu voi tosin olla vain näennäistä, jos opettaja on etukäteen päättänyt oikean vastauksen kysymykseen ja odottaa vain oppilaan sanovan sen. Kun keskustelu taas vaikuttaa aidosti molempiin tunnin osapuoliin sekä tuleviin tuntitapahtumiin, voidaan puhua oppimisen konstruoitumisesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Seuraavissa, jo aiemmin esille tuoduissa katkelmissa opettaja ja oppilas neuvottelevat alkavan tunnin tapahtumista: ”Kysyin tunnin alussa, että mitä tehtäisiin.” ja edelleen: ”Tunnin aluksi ehdotin, että tutkisimme tekniseltä kantilta kappaletta ja soittoa. Se sopi oppilaalleni.” Keskusteleva ja kollegiaalinen ote on viitoittanut tunnin kulkua. ”Loppotunnista on myös keskustelempaa otetta. Siellä enemmänkin tutustutaan uusien osien tunnelmaan, ja yritetään yhdessä ymmärtää niiden maailmaa, pohditaan mikä on vaikeaa.” Kuten aiemmissa yhteyksissä on jo todettu, olen pyrkinyt pitämään yllä keskustelevaa ilmapiiriä tunneilla, minkä voi nähdä kuuluvan sosiokonstruktivistiseen ajatteluun: ”Lopuksi juttelimme muista asioista, soiton jatkamisesta, juhannussuunnitelmista ja muusta. Meillä on ollut oppilaani kanssa aina mielestäni hyvä ilmapiiri ja keskusteluyhteys.”

4.6.4 Kokemuksellinen oppiminen

Pianonsoiton opiskelu voidaan nähdä hyvin käytännönläheisenä ja moniaistisena työskentelynä. Siksi oppimiskäsitys, joka pohjautuu kokemuksellisuuteen, on toimiva työkalu pianonsoiton opiskelua tarkasteltaessa. ”Pyrin rakentamaan työskentelyn niin, että aina kun keksin jonkun ehdotuksen tai ratkaisumallin soitto-ongelmaan, annoin oppilaan testata sitä. Tärkeintä mielestäni on, että oppilas saa kokemuksen toimivasta ratkaisusta jo tunnin aikana.” Kokemukselliselle oppimiselle tyypillinen käytännön kokemus ja sitä seuraava reflektointi ja käsitteellistäminen näky edellä mainitussa katkelmassa siten, että painotan opettajana oppilaan omaa kokeilemistä ja tekemistä tuntikontekstissa. Tämän jälkeen oppilaalla on tilaisuus prosessoida kokemusta itsenäisesti.

Seuraava katkelma yhdistää opettajan toimijuuden, oppilaan itsenäisyyden, sosiaaliset prosessit sekä kokemuksellisen oppimisen: ”Eräessä kuviossa tarjosin uutta sormijärjestystä. En ollut itse aivan varma, oliko tarjoamani ehdotus varmasti parempi kuin oppilaani. Kävin kokeilemassa itse sormijärjestystä, annoin oppilaan kokeilla uutta sormijärjestystä, teoretisoin uuden sormijärjestyksen hyödyllisyyttä. Kysyin oppilaalta, miltä hänestä tuntuu. Hän ehdotti, että hän ratkaisee asian kotonaan, ajan kanssa. Minusta se oli hyvä idea.” Opettaja näyttäytyy katkelmassa aktiivisena toimijana, mutta oppilas kuitenkin saa kertoa oman kantansa ja päättää lopullisen toimintamallin. Pedagogisen päätöksenteon taustalla on keskustelu ja neuvottelu. Päätöksen myötä oppilas soveltaa ongelman ratkaisuun omaa kokeilemista ja siitä saatua kokemusta.

5 Pohdinta

Tutkielmani aineiston analysointi ja tulkinta toivat esille praktisen teoriani eri osatekijöitä. Pyrin esittämään ja erittelemään tulokseni niin, että kenen tahansa muunkin aineistoon perehtyneen olisi mahdollista päätyä samankaltaisiin johtopäätöksiin. Seuraavaksi vedän yhteen tuloksia ja pohdin niiden taustalla mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä.

5.1 Johtopäätökset

Tutkimustehtävänäni oli selvittää, millaisena opettajan oma praktinen teoria näyttäytyy opetuksen dokumentoinnin ja siihen perustuvan analyysin perusteella. Tutkimuksen tulokset pyrkivät tekemään praktisen teoriani näkyväksi eri näkökulmien avulla. Tulokset kertovat opettajan arvoistani, asenteistani, uskomuksistani, etiikastani, tunnereaktioistani, pedagogisesta suhteesta oppilaaseeni, pedagogisesta päätöksenteostani sekä oppimiskäsityksistäni.

5.1.1 Praktinen teoriani

Seuraavaksi tarkastelen praktisen teoriani eri osatekijät samassa järjestyksessä, kuin ne on esitetty tulosluvussa. Pohdiskelen saatuja tuloksia teorialuvussa esiteltyjen teorioiden valossa. Näin autoetnografisen aineiston analyysi ja tulkinta ei jää pelkästään tutkijan oman päättelyn varaan, vaan tulee peilatuksi tutkimuskirjallisuuden kautta. Tämä on olennaista erityisesti analyyttistä autoetnografista tutkimusta tehdessä (Anderson 2006).

Arvot

Opetukseni dokumentoinnin ja siihen perustuvan analyysin perusteella pedagogisessa ajattelussani esiintyy monia arvoja. Kuten Pitkäniemi (2010, 159–160) esittää, praktisen teorian olennaista aluetta ovat opetukselliset ideaalit ja tavoitteet, jotka opettaja toteuttaa opetuksessaan kykyjensä mukaan. Tutkimusaineistossani ilmenneet arvoni liittyvät niin opettajuuteeni kuin musiikillisiin teemoihin. Analyysini perusteella arvojeni mukaan opettajan tulisi olla oppilasta kohtaan huomiokykyinen. Opettajalla tulisi olla tuntitilanteessa intuitiivisuutta. Opettaja on oppilaan tavoin opetustilanteessa inhimillinen ja itsekin oppijan asemassa, ja hänen olisi kyettävä refleктоimaan opetustaan.

Opetustilanne toteutuu aineiston mukaan ihanteellisesti, jos se on turvallinen. Opetuksen henki saisi olla kannustavaa, lempeää, sensitiivistä, ystävällistä, rauhallista ja luottamuksellista. Myös järjestelmällisyyden, huolellisuuden, tarkkuuden ja tehokkuuden arvot näyttäytyvät merkitsevinä. Oppilaslähtöisyys, oppilaan oma toimijuus ja itsenäisyys pianistina, opetuksen käytännöllisyys sekä soiton motivoivuus oppilaan näkökulmasta nousevat erityisellä tavalla keskiöön arvojeni analyysissä. Paljon esiintymiä on myös oppilaan ja opettajan väliseen kommunikaatioon liittyvistä arvoista. Hyvä kommunikaatio näyttäytyy tärkeänä, ja täsmällisemmin se tulee kuvailluksi viestinnällisenä selkeytenä, rentoutena ja hyväntuulisuuksena, läpinäkyvyytenä ja reilutena sekä rehellisyytenä ja suoruutena. Mahdollisena arvona praktisessa teoriassani saattaa myös esiintyä oppilaan miellyttämisen ja oppilaalta saadun hyväksyntä.

Pianistia ja musiikillisia arvoja on myös tunnistettavissa aineistossa. Hyvä pianotekniikka, soiton laulullisuus, ergonomisuus sekä sujuvuus ja vaivattomuus korostuvat. Myös musiikillisen ilmaisun painottaminen opetuksessa ja pianonsoiton estetiikan tradition tuntemus näkyvät.

Arvot voidaan jakaa itseisarvoihin ja välinearvoihin (Häyry & Häyry 1997, 12). Voidaan pohtia, onko tutkimusaineistostani löydettäviä arvoja mahdollista jakaa itseis- ja välinearvoihin. Mikä on opetukseni tärkein arvo, mihin opetukseni tähtää? Mikäli se olisi oppilaan mahdollisimman hyvä henkilökohtainen musiikkisuhde, niin kuin suomalaisessa musiikkioppilaitosjärjestelmässäkin nykyisin korostetaan (Björk 2016, 11), voisi ajatella, että monet aineistossa esiintyneistä arvoistani ovat välineellisiä tätä pyrkimystä kohtaan. Ainakin oppilaan oman toimijuuden, musiikillisen ilmaisun sekä opettajan kannustavuuden arvot voisivat olla välinearvoja kohti oppilaan hyvää musiikkisuhdetta. Aineiston perusteella voisi myös ajatella, että hyvä vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä olisi minulle itseisarvo ja tavoiteltavaa jo sinänsä musiikillisten päämäärien lisäksi. Tällöin vuorovaikutukseen liittyvät opettajan arvot, kuten lempeys, sensitiivisyys, ystävällisyys ja luottamuksellisuus voitaisiin nähdä välineellisinä hyvän vuorovaikutuksen syntymiselle.

Häyryt (1997, 10) toteavat, että arvot eivät aina toteudu ristiriidattomasti. Ihanteet ja toiminta eivät aina ole yhteneviä. On myös mahdollista, että arvojen ja ihanteiden keskenkin esiintyy ristiriitoja (mt., 18). Kun tarkastellaan tutkielmassa ilmeneviä arvojani, on mahdollista nähdä niiden välillä vastakohtaisuuksia. Vaikuttaa ristiriitaiselta, että arvoinani voi samaan aikaan olla tehokkuus ja myös rauhallisuus. Toisaalta, jos

opettajan arvot nähdään Westerlundin (2008) esittelemällä tavalla hetkessä syntyvinä ja muotoutuvina sen mukaan, mitä opetustilanne tuo vastaan, on helpompi ymmärtää monenlaisien arvojen läsnäolo tutkimusaineistossani. Kenties tehokkuus on noussut esille työskentelyvaiheessa, jossa oppilas on hyötynyt kattavasta läpileikkauksesta käsiteltävään teokseen. Rauhallisuus on voinut olla erityisen tärkeää esimerkiksi ennen konserttia tulkinnallisia kysymyksiä pohdittaessa.

Häyryjen (1997, 8) mukaan arvot syntyvät, kun ihmisyksilöt tai -yhteisöt asettavat ne. On mielenkiintoista pohtia, kuka on asettanut arvoni. Mistä kumpuavat opettajuuttani määrittävät arvostukseni ja ihanteeni? Pitkäniemi (2010, 159–160) väittää, että opettajan praktisen teorian keskeiset elementit, kuten arvot, pohjautuvat opettajan omiin kokemuksiin. Pitkäniemen ajatusta seuraten voin tunnistaa historiastani useita henkilöitä ja yhteisöjä, jotka ovat muovanneet ajatteluni. Näihin voitaneen lukea ainakin perheeni, aikaisemmat piano-opettajani sekä yleisemmin koko yhteiskunta ja ympäröivä todellisuuteni.

Asenteet, uskomukset ja etiikka

Opettajan asenteet ja uskomukset mainitaan myös opettajan praktisen teorian mahdollisina osatekijöinä, kuten myös opettajan ajattelun moraaliset tasot (Pitkäniemi 2010, 159–160). Tutkielmani antaa osviittaa opettajan asenteistani. Aineiston analyysin perusteella asenteeni opettamiseen on usein oppilaslähtöinen; pyrin huomioimaan oppilaan lähtökohdat opettamisessani. Pyrkimys vuorovaikutteisuuteen näkyy myös opetuksessani. Muita aineistosta havaittavissa olevia asenteita ovat rentous, tuttavallisuus, humoristisuus, tarmokkuus, rehellisyys, kehittymishaluisuus ja motivoituneisuus. Toisaalta myös autoritäärinen asenne näkyy joissakin katkelmissa. Fishbeinin (1967) mukaan asenteet liittyvät yksilön opittuun reaktionmuodostukseen ja käyttäytymiseen. Mitä analyysini esiintuomat asenteeni kertovat taustastani? Millaisia ovat aikaisemman elämäni tapahtumat, jotka ovat synnyttäneet asenteeni? Kysymykseen vastaaminen edellyttäisi autobiografisen, omaelämäkerrallisen aineiston kokoamista ja vertailemista nyt saatuihin tutkimustuloksiin. Edellä mainitusta ajatuksesta ja muista mahdollisista jatkotutkimusaiheista puhutaan lisää alaluvussa 5.3.

Aineiston perusteella ajatteluni leimaavat myös monet uskomukset. Uskomukseni liittyvät näkemyksiini hyvästä kommunikaatiosta tai oppilas-opettajasuhteesta, motivaatiosta tai oppimisesta, tuntityöskentelystä sekä musiikillisista teemoista. Furinghettin ja Pehkosen (2002, 43) määritelmän mukaisesti katsottuna uskomukseni

näyttäytyvät tutkimuksessani henkilökohtaisina totuuksina, joiden totuudellisuus ei välttämättä ole objektiivisesti mitattavaa. Tarkastellessani aineiston analyysin ja tulkinnan myötä piirtyviä uskomuksiani vaikuttaa siltä, että niiden subjektiivinenkin totuudellisuus on vaihtelevaa ja suhteellista. En itse allekirjoita näin muotoiltuna niitä kaikkia väittämiä, jotka jossain vaiheessa tutkimusjaksoa ovat tuntuneet asiayhteydessään todellisilta, kuten sitä, että opettajan kuuluisi olla aina asiantuntija oppilaaseen nähden. Subjektiivisen totuuden luonteeseen kenties kuuluukin, että sillä ei ole samanlaista universaaliuden vaatimusta kuin tieteellisillä totuuksilla. Subjektiivinen totuus voinee olla totta vain tietyssä kontekstissa, tietynä hetkenä.

Tutkielmani tulokset selvittävät opettajan etiikkaan liittyvää ajattelua. Aineistosta on luettavissa pyrkimys oppilaan hyvinvoinnin, turvallisuuden ja ergonomian huomioimiseen tunti-ilanteessa. Aineiston analyysin mukaan opettajan tulisi olla oppilasta kohtaan avoin ja reilu. Luottamuksen luominen oppilaan ja opettajan välille on tärkeää, kuten myös oppilaan hyvän soittomotivaation vaaliminen kannustamalla oppilasta. Häyryn (2001) määritelmän mukaan etiikan ydinaluetta on hyvän ja oikeanlaisen elämän määrittely yksilön näkökulmasta. Piano-opetuksen kontekstissa voitaneenkin puhua hyvän ja oikeanlaisen piano-opetuksen toteutumisen pohtimisesta.

Opettajan tunnereaktiot opetustilanteessa

Tutkimusjakson aikana kerätyn aineiston analyysi toi esille myös erilaisia opetustilanteen tunnereaktioitani, joita olin kirjannut tuntipäiväkirjoihini. Edelleen Pitkäniemeen (2010, 159–160) nojaten myös opettajan ajattelun emotionaalinen puoli muovaa opettajan praktista teoriaa, ja siksi myös opetuksen tunnesisällön analyysiä voidaan pitää keskeisenä opettajan praktista teoriaa hahmoteltaessa.

Aineiston mukaan olen ollut tunti-ilanteessa usein tyytyväinen ja hyväntuulinen. Tunnit saattavat vaikuttaa mielialaani energisoivasti ja innostavasti. Yleistunnelma on useasti kiireetön ja miellyttävä opettajan näkökulmasta. Analyysi toi myös esiin tilanteita, joissa koen opettajana epävarmuutta ja ristiriitaa. Tunti-ilanteissa ja erityisesti ennen tuntia saatan aineiston mukaan olla väsynyt ja sosiaalisesti vetäytyvä. Myös turhautumisen tunteita ja hermostuneisuutta on havaittavissa. Aineistossa kuvataan myös tapahtumaketju, joka alkaa tyytymättömyydestä oppilaani myöhästymiseen ja päättyy sovinnollisiin ja lämpimiin tunteisiin.

Oppilaan ja opettajan välinen pedagoginen suhde

Tutkimusaineiston perusteella vaikuttaa siltä, että tutkimusjakson tunneilla vallitsevassa pedagogisessa suhteessa on piirteitä niin opettajalähtöisemmästä, opettajan auktoriteettiasemaa korostavasta asetelmasta kuin myös tasavertaisemmasta, keskustelulle perustuvasta oppilas-opettajavuorovaikutuksesta. Kaikista Kansanen ja Meren (1999, 6–7) esittelemistä neljästä pedagogisen suhteen mallista voi nähdä piirteitä opetuksessani: joskus opetuksessa korostuu opettajan autoritäärisyys ja eksperttisyys, toisinaan taas oppilaskeskeisyys ja opettajan psykologinen silmä.

Opettajan auktoriteetti- ja asiantuntijaroolin korostuminen näkyy ajattelussani erityisesti silloin, kun opetan luennoivasti ja monologisesti. Näissä tilanteissa voidaan nähdä Vartiainen (2013, 185) kuvaamaa, vanhanaikaiseen opetusajatteluun perustuvaa mestari-kisälliasetelmaa. Oppilaan rooli saattaa jäädä tällöin passiiviseksi. Myös tapani kehua oppilaan onnistuneita suorituksia saattaa olla osa vallankäyttöäni tuntitilanteen auktoriteettina. Opettajan vallankäytössäni on mukana kuitenkin myös oppilaan näkökulmaa pohtiva piirre. Vaikka teenkin opettajana päätökset, pyrin perustelemaan ne aidolla kiinnostuksella oppilaani oppimista kohtaan. Pyrin myös kysymään oppilaan mielipidettä moniin asioihin.

Tulokset antavat myös viitteitä siitä, että tavoittelin opettajana dialogista ja keskustelevaa pedagogista suhdetta oppilaani kanssa. Tunnilla soitettavien teosten merkityksiä yritetään selvittää keskustelemalla yhdessä oppilaan kanssa. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ohjaa silloin tällöin tuntia pelkän opettajan asiantuntijuuden asemasta. Aineistossa on kuvattuna myös tilanteita ennen pianotuntia ja tunnin jälkeen, joissa keskustelemme oppilaan kanssa toverillisesti ilman selkeää oppilas-opettaja-asetelmaa. Kenties Anttilan (2003) esiin nostamaa dialogista kasvatustutkimusta on opetustilanteissa läsnä opetustilanteissa erityisesti näinä hetkinä.

Pedagoginen päätöksenteko

Opettajan pedagogisen päätöksenteon tutkiminen on opettajan pedagogisen ajattelun tutkimuksen ytimessä (Kansanen 1996, 46). Tutkimukseni tulokset antavat monenlaisia näkökulmia pedagogiseen päätöksentekooni. Aineistostani on havaittavissa päätöksentekoa ohjaavia periaatteita sekä päätöksenteon taustalla vaikuttavia visiota ja aiempia kokemuksia.

Pedagogista päätöksentekoa ohjaavat periaatteeni vaikuttaisivat aineiston perusteella liittyvän arvoihini. Selkeyteen ja turvallisuuteen pyrkiminen sekä keskustelun ja

rauhallisen tunnelman vaalimisen periaatteet ohjaavat usein päätöksentekoani. Huolellisuus ja havainnoivuus sekä tarkkuus ja oppilaan itsenäisyyden kannustaminen näyttävät tärkeitä. Päätöksiä takana näyttää usein olevan ihanteeni oppilaan oman musiikillisen tekemisen aktivoimisesta sekä rehellisyydestä ja tahdikkuudesta opettajana. Näiltä osin voitaneen kommentoida teorialuvussa esille tullutta huomiota, jonka mukaan yksilön ihanteiden ja toiminnan välillä voi olla ristiriitaisuutta (Häyry & Häyry 1997, 10): tässä tilanteessa arvoni ja toimintani vaikuttavat jossain määrin yhdenmukaisilta.

Pedagogisen päätökseni taustalla vaikuttaa usein olevan pedagoginen näkemykseni, jonka alkuperä jää selvittämättä. Tässä voidaan nähdä opettajan hiljaisen tiedon läsnäolo (ks. esim. Polanyi 1966, 4): päätös perustuu johonkin, jota opettaja ei kykene selittämään. Joskus päätöksen taustatekijäksi yksilöityy aiempi oppimiskokemukseni, jonka olen saanut omalta piano-opettajaltani tai itsenäisesti harjoittelun myötä. Aikaisemmat oppimiskokemukset saattavat tosin tuottaa keskenään ristiriitaisia ratkaisumalleja. Usein pedagoginen päätökseni vaikuttaa aineiston perusteella kytkeytyvän oppilaan havainnointiin. Tunnin aikana syntyvät tilanteet ja oppilaan toiminta vaikuttavat siihen, minkälaisia päätöksiä teen. Myös keskustelut oppilaan kanssa ohjaavat pedagogista päätöksentekoani.

Opettajan päätöksenteossani saattaa esiintyä epävarmuutta. Aina päätökset eivät synny nopeasti ja intuitiivisesti. Erilaisten pedagogisten näkökulmien harkitseminen opetustilanteessa aiheuttavat minulle toisinaan ristiriitoja. Päätöksenteon taustalla on tuntitilanteessa sekä spontaaniutta ja suunnitelmallisuutta, ensin mainittua kuitenkin enemmän.

Polanyin (1966, 21–22) perustelun hiljaisen tiedon olemassaolosta voi nähdä toteutuvan opetuksessani. Tutkimusaineistossani on kuvattu tilanteita, joissa alan ratkaista tuntitilanteessa oppilaan soittoon liittyvää pianistista ongelmaa. Ratkaisu ei ole heti saatavilla. Polanyin (mt.) mukaan minulla täytyy kuitenkin olla jonkinlainen esiymmärrys sen ratkaisusta, siis kyky aistia jonkin sellaisen läsnäolo, joka ei vielä käsitteellisty tietoisuudessani. Näin usein tapahtuukin: kokeilemalla oppilaan kanssa erilaisia malleja lopulta löytyy sellainen tekemisen tapa, joka toimii käytännössä. Näin hiljaisen tiedon varassa ollut sanoittamaton tieto muuttuu artikuloituksi tiedoksi. Pedagogiseen päätöksentekooni liittyy harkintaa ja tunnilla kokeilemistä. Hiljainen ja artikuloitu vaihtelee tunnin aikana – on mielekästä toimia tuntitilanteessa niin pedagogisen vaiston,

hetkessä tapahtuvan ongelmanratkaisun kuin aikaisempien, tiedostettujen kokemusten varassa.

Oppimiskäsitys

Tutkielmaprosessi tuotti paljon tuloksia praktisen teoriani oppimiskäsityksellisestä ulottuvuudesta. Aineistosta havaittavat oppimiskäsitykset luokittelin behavioristisiin, konstruktivistisiin, sosiokonstruktivistisiin sekä kokemuksellisiin oppimiskäsityksiin. Yhdessä nämä oppimiskäsitykselliset virtaukset muodostavat oman pedagogisen ajatteluni oppimiskäsityksien kokonaisuuden.

Behavioristista oppimiskäsitystä edustavat aineistossani ne kohdat, joissa opettajan auktoriasemani korostuu. Oppimisessa on behavioristisesti ajateltuna kyse tiedon määrän lisääntymisestä ja yksilön käytöksen ulkoisista muutoksista, joita voidaan säädellä (Partti, Westerlund & Björk 2013, 57). Joissakin opettajan periaatteissani on behavioristinen henki. Niiden mukaan opettaja tietää oppilasta enemmän, ja hänelle kuuluu asiantuntijarooli. Opettajuudelleni on aineiston mukaan usein ominaista se, että palkitsen oppilastani kehuin ja annan oppilaalle säädellysti palautetta. Opettajana pyrin usein pilkkomaan opittavan asian osatekijöihinsä ja ohjaamaan tuntia oman harkintani mukaan ilman oppilaalta kysymistä. Tämä on tyypillistä behavioristiselle ajattelulle, jossa avaintekijänä on oikeanlaisten ärsyke-reaktiokytkentöjen muodostuminen oppilaalle (Tynjälä 1999, 30). Joissakin sanavalinnoissani korostuu myös behavioristinen henki. Mestari-kisälliasetelma näkyy mallioppimisen hyödyntämisenä tunneilla ja siinä, että käytin usein omaa taiteellista visiotani työskentelyn lähtökohtana tunneilla.

Tutkimusaineistossa on myös paljon materiaalia, jolle on ominaista konstruktivistinen kasvatustajattelu. Silloin opettajana pyrin antamaan painoarvoa oppilaan sisäiselle tiedonrakentamisen prosessille. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuva ajattelu pitää havainnoijan oman kokemuksesta ja subjektiivista näkemystä arvokkaana (Järvinen 2011, 59). Näkemykseni mukaan oppilas on pianotunnilla itse toteuttamassa muusikkouttaan, ja opettajana olen apuna matkan varrella tukemassa oppilaan itsenäistä työskentelyä pianistina. Päiväkirja-aineisto on monilta osin kirjoitettu me-muodossa viitaten oppilaaseen ja opettajaan. Tämän voi nähdä viittaavan kollegiaaliseen ajattelutapaan, missä opettaja ei ole ehdoton auktoriteetti. Oppilaan oman äänen löytymisen tärkeys tulee aineistossa esiin osana pedagogista visiotani.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen sosiaalisia prosesseja korostavat suuntaukset näkyvät paikoin aineistossani. Opetukseni ja pedagoginen päätöksentekoni pianotunneilla perustuvat usein vuorovaikutukselle ja keskustelulle oppilaan kanssa. Tunnin alussa saatan kysyä oppilaan visioita tunnin toteutuksesta. Keskusteleva ote on aika ajoin ohjannut pianotuntia. Toverillinen kuulumisien vaihto on ollut läsnä tuntien jälkeen. Voidaan toki kyseenalaistaa epävirallisten keskusteluiden yhteys oppimiseen. Konstruktivismin hengessä voidaan kai kuitenkin pitää koko oppilaan elettyä elämää oppimisprosessin jatkumona, missä tieto rakentuu myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Kokemuksellinen oppiminen on nähdäkseni monin tavoin keskeistä pianonsoiton opiskelussa. Aineistossa on havaittavissa kohtia, joissa pyrin antamaan oppilaille paljon mahdollisuuksia kokeilla pianistisia ratkaisuja tuntien aikana. Ajattelussani korostuu oppilaan oman, itsenäisen prosessin merkitys, jossa oppilas kokeilee löydettyjä ratkaisuja itse ja pohtii niiden kautta musiikillista tekemistään. Näkemykseni näyttäisivät olevan linjassa Kolbin (1984) esittelemien, kokemuksellista oppimista määrittävien periaatteiden kanssa, joissa oppimista muovaavat yksilölliset kokemukset.

5.1.2 Lisää näkökulmia tuloksiin

Praktisen tiedon ja praktisen teorian käsitteet kulkevat usein rinnakkain. Aaltonen ja Pitkäniemi (2001, 45) ehdottavat, että praktista tietoa kutsuttaisiin praktiseksi teoriaksi, kun tieto on jäsentynyttä ja yhdenmukaista. Voidaanko tutkielman teon myötä artikuloitunutta omaa praktista tietouttani kutsua jo praktiseksi teoriaksi? Kysymys on mielenkiintoinen, enkä usko, että voin vastata siihen objektiivisesti. Olen päättänyt käyttää tutkielmassani *praktinen teoria* -termiä *praktisen tiedon* käsitteen sijasta, sillä praktinen teoria on nähdäkseni hieman yleisemmin käytössä lukemassani kasvatustieteellisessä tutkimuskirjallisuudessa.

Tutkimustulosteni valossa vaikuttaa siltä, että praktinen tietoni on jo osittain jäsentynyt yhdenmukaiseksi. On esimerkiksi mahdollista nähdä yhteyksiä arvojeni ja toimintani välillä. On kuitenkin myös otettava huomioon, että tutkimusaineistossani on myös paljon kriittistä reflektiota ja tyytymättömyyttä omaan opetukseeni. Erityisesti kriittisiä huomioita näytti syntyvän niinä aineistonkeruupäivinä, kun olin käyttänyt stimulated recall -menetelmää muistojen mieleen palauttamiseen. Näinä hetkinä praktisen teoriani ihanteet eivät ole vaikuttaneet täysin yhdenmukaisilta käytännön opetustyöni kanssa.

Samaan tematiikkaan liittyy nähdäkseni Kansasen (1996, 49) pedagogisen ajattelun tasomalli (ks. kuvio 1). Siinä opettajan pedagoginen ajattelu on jaoteltu hierarkkisesti kolmeen tasoon. Voisi ajatella, että jäsentynyt ja yhdenmukainen praktinen teoria edustaisi parhaimmillaan Kansasen mallin korkeinta ajattelutasoa, erilaiset objektiteoriat yhdistävää metateoriaa. Oman tutkielmani tarkastelun valossa arvelen, että oma pedagoginen ajatteluni ei ole vielä niin jäsentynyttä, kuin se voisi parhaimmillaan olla. Otaksun, että praktinen teoriani tai praktinen tietoni edustaa suurimmaksi osaksi Kansasen mallin keskitasoa, objektiteorioiden ajattelutasoa. Siellä omasta opetuksesta luodaan malleja ja kokonaisuuksia toimintatason tarkastelun perusteella, siis pohditaan omia opetuskäytäntöjä (mt.).

Tutkielmani teoreettiset lähtökohdat toivat esille myös erilaisia näkökulmia praktisen teorian luonteeseen. Pitkäniemen (2010, 166) mukaan praktinen teoria on staattinen ja hitaasti kehittyvä, kun taas Dorovolomo (2004, 10–11) pitää sitä jatkuvasti muuttavana ja kehittyvänä. Suppean tutkimukseni perusteella esittäisin, että praktinen teoria voidaan käsittää molemmista edellä mainituista näkökulmista. Lienee realistista myöntää, että tietyt osat praktisesta teoriasta muuttuvat hitaasti ja vähitellen, kuten arvot. Tutkimukseni myötä määrittäneet ihanteeni ovat mahdollisesti iskostuneet minuun jo lapsuudessani. Toisaalta vaikuttaa siltä, että jo lyhyen tutkimusjaksoni aikana olen saanut paljon uusia näkökulmia pedagogiseen ajatteluuni. Pitäisin todennäköisenä, että praktinen teoriani on kehittynyt tutkimusprosessin aikana, siis sangen lyhyessä ajassa.

Hyryn (2007, 35–36) mukaan suurta osaa opettajan opetustoimintaa ohjaa hiljainen tieto. Hiljainen tieto liittyy praktiseen teoriaan monin tavoin, joidenkin määritelmien mukaan jopa synonyymisesti (ks. esim. Pitkäniemi 2010, 159–160 sekä Toom 2006, 82). Millaisena hiljainen tieto näyttäytyy omassa praktisessa teoriassani tutkielman tekoprosessin myötä? Tulosten perusteella vaikuttaisi siltä, että suurin osa praktisen teorian aineksistani on ollut niin kutsuttua hiljaista tietoa. Kenties osa arvoistani olisi ollut artikuloitavissani ilman pitkää harkintaa jo ennen tutkimusprosessia. Olisin myös varmastikin osannut luetella ominaisuuksia, joita hyvällä opettajalla tulisi mielestäni olla. Osa niistä olisi ehkä vastannut niitä havaintoja, joita opetukseni dokumentointi ja siihen perustuva analyysi ovat nyt tehneet näkyväksi. Koen kuitenkin, että vasta tutkielman teon myötä hiljainen tietoni on todella muuttunut näkyväksi. Nyt hiljaisella tiedolla on mahdollisuus muuttua tiedostetuksi opettamisen työkaluksi tulevassa opetuksessani. Minusta myös vaikuttaa siltä, ettei hiljainen tieto lopu sen näkyväksi tekemiseen. Aiemmin esittelemäni Polanyin (1966, 21–22) kuvaama prosessi hiljaisen tiedon roolista

ongelmanratkaisun välineenä ja uusien, mielenkiintoisten haasteiden tunnistamisen mahdollistajana jatkunee opetustani kehittävänä voimana.

Praktisessa teoriassani ilmeni tutkimusprosessin myötä myös ristiriitoja. Oppilaslähtöiset arvoni eivät aina toteutuneet opetuksessani. Päiväkirja-aineistosta oli luettavissa turhautumiseni joidenkin pitämieni tuntien luentomaisuuteen ja behavioristisuuteen. Tämä tutkielmani piirre on käytännön opetustyöni kannalta oikeastaan hyvin tervetullut: näin voin kehittää opettajuuttani. Yhdyn López-Íñiguezín ja Couttsin (2020) oivallukseen, jonka mukaan oman opettamisen tutkiminen ja tarkastelu on johdattanut opettajan taidon syvenemiseen ja positiiviseen muutokseen. Pedagogisella ajattelullani on nyt potentiaalia kehittyä.

5.1.3 Valistunutta behaviorismia?

Mielestäni kiinnostava osa tutkielmani tuloksia olivat esiin tulleet opettaja- ja oppilaslähtöisyyden teemat. Näyttäisi aineiston perusteella siltä, että opetuksessani on perinteistä, mestari-kisälliasetelman mukaista ajattelua opettajan asiantuntijuudesta ja oppilaan noviisinomaisesta roolista. Toisaalta opetuksessani oli havaittavissa myös pyrkimystä hyvään kommunikaatioon oppilaan kanssa sekä tasa-arvoisen, kollegiaalisen oppimisen ihanne. Olen kokenut ristiriitaa opetuksellisten ihanteideni ja opetuksen reflektoinnin kautta ilmi käyneiden opetuskäytäntöjeni välillä, ja uskon opetukseni kehittyvän jatkossa näiden havaintojen viitoittamana. Huomaan kuitenkin myös pohtivani, voisivatko mainitut kaksi elementtiä, opettajan asiantuntijuuden korostuminen ja oppijalähtöisyys esiintyä praktisessa teoriassani sopivassa suhteessa myös yhtäaikaaisesti.

Huomaan ajattelevani, että juuri tämän oppilaan kontekstissa, tässä vuorovaikutussuhteessa opetuksessani korostui opettajan asiantuntijarooli. Luodessani pedagogista suhdetta oppilaaseeni tapasin kuitenkin usein kysyä häneltä, onko opetukseni sellaista, kuin hän toivoisi sen olevan. Ymmärsin oppilaani kanssa käydyistä keskusteluista, että hän toivoi opettajaltaan tiettyä näkemyksellisyyttä ja uusia näkökulmia pianonsoittoon. Jos oppilaani toiveet opettamistani kohtaan olisivat olleet erilaisia, olisin uskoakseni toteuttanut opetustani eri tavalla pyrkien huomioimaan oppilaani toiveet. Jos oppilaani olisi esimerkiksi ilmaissut, että hänelle olisi keskeistä saada paljon vapautta tehdä itse omat musiikilliset ja pianistiset ratkaisunsa eikä altistua liikaa opettajan mielipiteille, olisin pyrkinyt muovaamaan opetukseni vastaamaan hänen

tarpeitaan. Koen opetusfilosofiani tässä oppilas-opettajasuhteessa jonkinlaisena *valistuneena behaviorismina*; opettajan musiikillisilla näkemyksillä on siinä korostunut merkitys, mutta opetuksen kokonaisuuden tulee olla oppilaan toiveiden mukaista. Tällaisessa ajattelussa on tärkeää muistaa, että opettaja on valta-asemassa suhteessa oppilaaseen. Opettajan tulee olla kerta toisensa jälkeen valmis luopumaan auktoriteettiasemastaan. Opettajan ainoa tapa päästä harmoniseen pedagogiseen suhteeseen oppilaan kanssa on nähdäkseni jatkuva keskustelu, niin sisäisesti omaa ajatteluaan reflektoiden kuin dialogisesti oppilaan kanssa.

5.2 Luotettavuustarkastelu

Tieteellisen tutkimuksen luotettavuus ja tulosten uskottavuus perustuvat hyvään tieteelliseen käytäntöön. Tutkimuksen teon täytyy olla huolellista, tarkkaa ja rehellistä niin tutkimustyön, tulosten tallentamisen ja esittämisen kuin tutkimustulosten arvioinnin osalta. (TENK 2012.) Tutkimusmetodini analyttisenä autoetnografiana asettaa erityisen suuren vaatimuksen tutkijan omalle reflektiivisyydelle ja pyrkimykselle tarkastella itseään mahdollisimman objektiivisesti. Onkin perusteltua kysyä, onko tutkimus vastannut sille asetettuja tavoitteita. Autoetnografinen tutkimus pyrkii Changin (2008, 49) mukaan kulttuurisen ymmärryksen lisäämiseen, kuten etnografinen tutkimus yleensäkin. Luotettavalle autoetnografiselle tutkimukselle on ominaista kerätä aineistoa erilaisista lähteistä. Autoetnografista aineistoa tulee käsitellä kriittisesti ja analyttisesti. (Mt.) Omassa tutkimuksessani aineiston keruu perustui pitämieni tuntien jälkeiseen mahdollisimman nopeaan ajatusten tallentamiseen kirjalliseen muotoon, niin videoavusteisesti kuin ilman. Saatua aineistoa pyrin tarkastelemaan perusteellisesti useiden eri teorioiden kautta. Tarkastelen seuraavaksi tutkimuksen luotettavuutta kahdesta näkökulmasta: Pianopedagogiikka 2 -kurssin toteutusmuotoa tutkimuksen aineistonkeruun kontekstina sekä tutkimuksen toteutustapaa, jossa tutkimusaineisto perustuu vain yhden piano-oppilaan opettamiselle.

5.2.1 Pianopedagogiikka 2 -kurssi

Pianopedagogiikka 2 -kurssiin liittyvä ohjaavan opettajan läsnäolo tunneilla ja palautteenanto on tutkimuksen luotettavuuden kannalta huomionarvoinen piirre. Ohjaava opettaja osallistui tutkimusjakson tunneista ensimmäiselle. Ensimmäiseltä tutkimusjakson tunnilta sain opettajalta henkilökohtaisen palautteen opetuksestani. Pidän

todennäköisenä, että ohjaavalta opettajalta saamani palaute vaikuttaa yleisesti ajatteluuni omasta pedagogiikastani ja sen onnistuneisuudesta. Muilla tutkimusjakson tunneilla olimme kahden oppilaan kanssa, eikä ohjaava opettaja ollut läsnä tunneilla eikä antamassa palautetta.

Paneuduin keräämääni aineistoon mahdollisimman huolellisesti ja vertasin ensimmäisen tunnin päiväkirjoja muiden tuntien aineistoihin. Tulin siihen tulokseen, etteivät aineistojen tyylit tai niissä esiintyneet teemat eroa merkittävästi toisistaan. Ohjaava opettaja on joka tapauksessa ollut osallisena useilla tunneilla tutkimusjaksoa edeltävänä aikana ja myös tutkimusjakson aikana sellaisina tunteina, jotka eivät päätyneet tutkimuksen aineistoksi. Näin ollen ajatteluni on kurssin myötä kietoutunut yhteen kurssin tavoitteisiin ja ohjaavan opettajan näkemyksiin opetuksestani ja piano-opettajuudesta yleensä.

Voidaan myös kysyä, onko tutkimuksen toteuttaminen kurssin puitteissa ollut ensinkään järkevää, tai olisiko läpinäkyvyyden kannalta ollut parempi sisällyttää tutkimusongelmaan, että tutkimus toteutetaan osana pedagogiikkakurssia? Tutustuttuani Pianopedagogiikka 2 -kurssin opintosuunnitelman osaamistavoitteisiin olen päätenyt ajattelemaan, että kurssin tavoitteet ja oman tutkimukseni tavoitteet ovat suurilta osin yhtenevät. Seuraavaksi esittelen Pianopedagogiikka 2 -kurssin osaamistavoitteet:

Opintojakson suorittanut opiskelija

- kykenee soveltamaan ainedidaktista osaamista käytäntöön pedagogina toimiessaan ja osaa tukea ja ohjata eri-ikäisiä oppijoita sekä yksilö- että ryhmäopetuksessa
- kykenee luontevaan vuorovaikutukseen eri tasoisten, -ikäisten sekä eri taustoista tulevien oppilaiden kanssa (aikuisopiskelijat mukaan lukien) ja osaa opettaa sekä harrastetavoitteisia että ammattikoulutukseen suuntautuvia oppilaita
- osaa suunnitella ja toteuttaa opetusta sekä arvioida saavutettuja tuloksia
- tuntee omalle instrumentilleen sävelletyn ja sovitetun musiikin didaktisia erityispiirteitä ja osaa soveltaa opetusmateriaalia kriittisesti
- perehtyy soittoergonomiaan ja kykenee tukemaan oppilaan ilmaisukykyä, luovuutta ja esiintymisvalmiuksien kehittymistä

- on perehtynyt musiikkiopiston opettajan työhön ja kykenee suunnittelemaan, valmentamaan ja arvioimaan oppilaiden tasosuorituksia musiikkiopisto- ja C/B-tasoilla
- hahmottaa oman erityisalansa koulutusjärjestelmän ja sen tarpeet sekä kykenee osallistumaan opetussuunnitelmatyöhön ja muuhun alansa kehittämiseen
- osaa tarkastella ja esitellä omaa taiteenalaansa ja siihen liittyvää pedagogista toimintaa
- muodostaa monipuolisen kuvan opettajuudesta ja pystyy refleктоimaan omaa toimintaansa sekä kehittämään valmiuksia, joiden avulla voi kasvaa opettajana koko ammattiuran ajan.

(Taideyliopisto.)

Vaikuttaisi siis siltä, että kurssin osaamistavoitteet tukevat pyrkimystäni tulla tietoisemmaksi opettajan ajatteluni eri puolista, joka voidaan nähdä myös tutkielmani päämääränä. Näkisin tutkimusasetelman ongelmallisena sellaisessa tilanteessa, jossa kurssin tavoitteissa olisi piirteitä, jotka olisivat vastoin tutkimuksen päämääriä. Jos esimerkiksi kurssin tavoitteena olisi luoda itsevaltainen opettaja, joka toistaa vuosisatoja vanhoja perinteitä ja hierarkioita ilman omaa kriittistä reflektiota, olisi tutkimuksellisten näkökohtien ja osaamistavoitteiden välillä selvä ristiriita. Pianopedagogiikka 2 -kurssi nykymuodossaan on ollut nähdäkseni hyvä alusta tutkimuksen tekemiselle.

Voidaan myös ajatella, että Pianopedagogiikka 2 -kurssi toi tutkimusasetelmaan kaivattua tutkijasta itsestään riippumatonta kontekstia. Tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä voidaan pitää sitä, että aineiston keruun taustana on yliopiston järjestämä kurssi. Näin minulla oli tutkijaopettajana yhteys asiantuntijayhteisöön, joka on voinut taustoittaa tutkimuksellista ajatteluni mielekkäällä tavalla. Joka tapauksessa niin kurssi kuin tutkimus ovat osuneet elämässäni ajanjaksoon, jolle on ollut ominaista lisätä tietoisuutta omasta opettajuudestani ja rakentaa vahvempaa praktista teoriaa pedagogiikkani tueksi.

5.2.2 Tutkimustulosten luotettavuus

Arvioin tutkielmassani pedagogista ajatteluni suhteessa opetukseeni, jonka refleктоiminen pyrki tekemään näkyväksi praktista teoriaani. Opetin tutkimusjakson aikana vain yhtä oppilasta. Onkin aiheellista kysyä, ovatko tutkimustulokset luotettavia,

jos ne perustuvat vuorovaikutukseen vain yhden oppilaan kanssa. Olisiko opetukseni ollut tyystin erilaista, jos se olisi tapahtunut vuorovaikutuksessa jonkun toisen oppilaan kanssa?

Oma kokemukseni mukaan jokainen oppilas-opettajasuhde on ainutlaatuinen. Pidän hyvin mahdollisena sitä, että tutkimus olisi muodostunut erilaiseksi eri oppilaan kanssa. Uskon, että toisenlainen oppilas-opettajasuhde olisi nostanut toisia puolia esiin käytännöstä teoriastani. Näin ollen tutkimustulokset olisivat luullakseni olleet erilaiset, jos oppilaani olisi ollut joku muu tai oppilaita olisi ollut useampia. Merkittävä kysymys onkin, kuinka suuresti tutkimustuloksen analyysin myötä hahmottunut kuva käytännöstä teoriastani olisi eronnut nyt syntyneestä, jos olisin opettanut eri oppilasta. Tähän kysymykseen tutkielmani ei voi antaa vastausta.

Aineistonkeruu olisi voitu toteuttaa myös niin, että opetettavia oppilaita olisi ollut useampia. Näin olisin saanut mahdollisesti monipuolisempia näkökulmia opettajuuteeni. Tällöin olisin joutunut kuitenkin muuttamaan tutkimuksen lähtöasetelmia. Toinen tai useampi oppilaistani olisi saanut opetusta jossakin muussa kontekstissa kuin pedagogiikkakurssilla, sillä kurssin puitteissa ei ole mahdollista opettaa useampia kuin yhtä oppilasta. Tämä ei välttämättä olisi ollut ongelma, sillä kuten aiemmin todettua, pedagogiikkakurssi näyttäytyy tavoitteiltaan ja arvoiltaan yhtenevänä tutkimukseni kanssa. Asetelma ei olisi varmaankaan ollut dramaattisesti erilainen harjoitusoppilaan ja muiden oppilaideni välillä. Kahden tai useamman tuntipäiväkirjan ylläpito olisi vaatinut toki huomattavasti enemmän ajallisia resursseja kuin nykyinen toteutusmuoto. Tutkimusaineistojen vertailu keskenään olisi myös asettanut uudenlaisia haasteita tulosten koostamiselle, tulkitsemiselle ja esittämiselle. Uskon kuitenkin, että kaikki edellä mainitut haasteet olisivat olleet ratkaistavissa.

Toisaalta tutkimusaineiston huolellinen analyysi tuotti mielenkiintoisina ja monipuolisina pitämiäni tuloksia jo yhden oppilaan kontekstissa. Opettajana olen kokemukseni mukaan samojen pedagogisten teemojen äärellä huolimatta oppilaan ominaispiirteistä. Opetustani ohjannevat samat arvot ja ihanteet riippumatta oppilaasta, ja taustalla vaikuttavat uskomukset ja eettiset pohdinnat sekä oppimiskäsitys pysyvät samoina. Opetustilanne, kuten mikä tahansa sosiaalinen interaktio tuo esille opettajan ominaispiirteet peilin tavoin. Tutkimuksen eräs ansioista lienee sen pitäytyminen valitussa näkökulmassa ja kontekstissa, ja näin toteutuessaan se herättää ajatuksia jatkotutkimuksia varten.

5.3 Tulevia tutkimusaiheita

Tutkielman tekoprosessi antoi minulle ajatuksia mahdollisista jatkotutkimusaiheista. Ilmeisin niistä olisi toteuttaa samantapainen tutkimus kuin käsillä oleva, mutta useamman oppilaan kanssa. Tällöin selviäisi, minkälaisia eri puolia praktisesta teoriastani nousisi esille eri oppilaiden konteksteissa. Olisinko opettajana erilainen, jos oppilasmateriaali olisi toisenlaista? Millaisia piirteitä praktisessa teoriassani nousee esille vasta-alkajan kanssa? Jos oppilaideni ikäjakauma on suurta, miten opetukseni eroaa sen ääripäissä? Autoetnografisen lähestymistavan lisäksi voisi tulevassa tutkimuksessa hyödyntää esimerkiksi haastattelua tutkimuksen lähtökohtana. Minkälaisena oppilaani kokevat opetukseni? Opetustani arvioimaan voisi pyytää myös opettajakollegoita, ja heiltä saatua palautetta ja heidän kanssaan käytyjä keskusteluja voisi hyödyntää opettajan ajattelun tutkimisessa.

Toisaalta myös puhtaasti autoetnografista ja itsenarratiivista näkökulmaa voisi syventää praktisen teorian tutkimuksessa. Tutkimustuloksia voisi peilata omaan opettajan elämäntarinaani ja sieltä nouseviin havaintoihin. Omaelämäkerrallisen aineiston tuomisella mukaan tutkimukseen voisi olla paljon potentiaalia syventää opettajuudesta saatavaa kokonaiskuvaa. Miten esimerkiksi opettajan aikaisemmat kokemukset oppilana ovat muovanneet opetustani ja käsityksiäni opettajuudesta? Käsillä oleva tutkimus sivusi näkökulmaa kevyesti, mutta vain pohdintaosassa.

Olisi myös mielenkiintoista vertailla, millä tavalla opettajuuteeni vaikuttaa opetuksen kontekstina oleva musiikkigenre. Maisterin opinnäytetyönäni toimiva tutkielmani toteutettiin länsimaisen klassisen pianomusiikin kontekstissa, mutta omassa muusikkoudessani ja opettajuudessani näkyy myös toimijuus jazzmusiikin ja muun afroamerikkalaiseen musiikkitraditioon pohjautuvan musiikin parissa. Jazziin tai muun afroamerikkalaisen musiikin traditioon perustuva opettajatutkimus voisi olla hyödyllistä toteuttaa aluksi erillään klassisen musiikin pedagogiikkaan liittyvästä tutkimuksesta. Myöhemmin, kun opettajuuteni eri puolet olisi käsitelty tutkimuksen keinoin, voisi luoda jonkinlaisen vertailevan analyysin opettajuudestani eri musiikintyylien parissa. Tutkimusaihe olisi nähdäkseni merkityksellinen, koska minusta vaikuttaa siltä, että eri musiikintyylyleissä korostuvat varsin erilaiset musiikilliset ja jopa sosiaaliset arvot ja tavoitteet.

Viimeiseksi, olisi myös mielenkiintoista tutkia, miten edellä kuvatut pedagogiset aihealueet toteutuvat muilla opettajilla. Tämä voisi tuoda arvokasta lisätietoa pedagogisen ajattelun tutkimukseen instrumenttiopettajuuden kontekstissa muidenkin kuin vain henkilökohtaiseen opettajuuteeni liittyvien havaintojen kautta. Tutkimuksessa voisi soveltaa samankaltaisia menetelmiä kuin tässä autoetnografisessa tutkimuksessani, mutta siihen osallistuisi myös muita opettajia.

Lähteet

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 89. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2001. Opettajan ajattelun ja opetuksen toteutuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? *Kasvatus* 32(4), 402–418.
- Allport, G. 1967. Attitudes. Teoksessa M. Fishbein (toim.) *Readings in attitude theory and measurement*. New York: John Wiley & Sons, 1–13.
- Anderson, L. 2006. Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography* 35(4), 373–395.
- Anttila, E. 2003. A dream journey to the unknown. Searching for dialogue in dance education. *Acta Scenica* 14. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Anttila, E. 2017. Kokemuksellinen oppiminen. Teoksessa E. Anttila, H. Kauppila, T. Löytönen, & H. Pohjola (toim.) *Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa*. Internet-julkaisu. Teatterikoulun julkaisusarja 58. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Bartleet, B-L. & Ellis, C. 2009. *Music autoethnographies: making autoethnography sing / making music personal*. Bowen Hills, Australia: Australian Academic Press.
- Björk, C. 2016. In search of good relationships to music. Understanding aspiration and challenge in developing music school teacher practices. Turku: Åbo Akademi University.
- Broman-Kananen, U.-B. 2005. På klassrummets tröskel. Om att vara lärare i musikinläroinrättningarnas brytningstid. *Studia Musica* 24. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Bugos, J. & Lee, W. 2014. Perceptions of challenge: the role of catastrophe theory in piano learning. *Music Education Research* 17, 1–15.
- Buitink, J. 2009. What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education* 25(1), 118–127.
- Chang, H. 2008. *Autoethnography as method. Developing qualitative inquiry*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.

- Costello, J., Feller, F. & Sammon, D. 2018. A layer framework for a precise, consistent and contributive autoethnography. Teoksessa H. Syrjälä & A. Norrgrann (toim.) Multifaceted autoethnography. Theoretical advancements, practical considerations and field illustrations. New York: Nova Science Publishers, Inc., 1–32.
- Creech, A. 2010. Learning a musical instrument: the case for parental support. *Music Education Research* 12(1), 13–32.
- Cremaschi, A. M. 2012. The effect of a practice checklist on practice strategies, practice self-regulation and achievement of collegiate music majors enrolled in a beginning class piano course. *Research Studies in Music Education* 34(2), 223–233.
- Dorovolomo, J. 2004. Teachers' Practical Theory: Personal articulation and implications for teachers and teacher education in the Pacific. Internet-julkaisu. *Pacific Curriculum Network* 13, 10–16.
- Ellis, C., & Bochner, A. P. 2006. Analyzing analytic autoethnography: an autopsy. *Journal of Contemporary Ethnography* 35(4), 429–449.
- Ferry, M., Åström, P. & Romar, J.-E. 2022. Preservice teachers' practical knowledge and their sources. *Journal of Teacher Education and Educators* 11(1), 33–57.
- Furinghetti, F. & Pehkonen, E. 2002. Rethinking characterizations of beliefs. Teoksessa G. C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (toim.) *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* Boston: Kluwer Academic Publishers, 39–57.
- Fishbein, M. 1967. A consideration of beliefs, and their role in attitude measurement. Teoksessa M. Fishbein (toim.) *Readings in attitude theory and measurement*. New York: John Wiley & Son, 257–266.
- Gouzouasis, P. & Ryu, J. 2015. A pedagogical tale from a piano studio: autoethnography in early childhood music education research. *Music Education Research* 17(4), 397–420.
- Günther, K., Hasanen, K. & Juhila, K. Johdanto: [laadullisen aineiston] analyysi ja tulkinta. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/>>. Viitattu 24.8.2022.
- Hasu, J. 2017. ”Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkeä olla tekemättä”. *Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa – oppilaiden kokemuksia ja*

- opetuksen keinoja. *Jyväskylä studies in humanities* 330. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- He, Y., & Levin, B. B. 2008. Match or mismatch: How congruent are the beliefs of teacher candidates, teacher educators, and cooperating teachers? *Teacher Education Quarterly* 35(4), 37–55.
- Hirvonen, A. 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksenmusiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. *Acta Universitatis Ouluensis E* 61. Oulu: Oulun yliopisto.
- Holman Jones, S., Adams, T. E. & Ellis, C. 2013. *Handbook of autoethnography*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä. *Studia Musica* 22. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Hyry, E. K. 2007. Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitsijana. *Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium* 95. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hyry-Beihammer, E. K., Joukamo-Ampuja, E., Juntunen, M.-L., Kymäläinen, H. & Leppänen T. 2013. Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittäjänä. Teoksessa M.-L. Juntunen; H. Nikkanen; & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 150–182.
- Häyry, H. & Häyry, M. 1997. *Hyvä, kaunis, tosi – arvojen filosofiaa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Häyry, M. 2001. *Hyvä elämä ja oikea käytös. Historiallinen johdatus moraalifilosofiaan*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Immonen, O. 2007. Muusikon mentaaliharjoittelu. Haastattelututkimus konsertoivan ja opettavan pianistin mentaaliharjoittelusta. *Tutkimuksia* 284. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Jutras, P. J. 2006. The benefits of adult piano study as self-reported by selected adult piano students. *Journal of Research in Music Education* 54(2), 97–110.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. *Tutkimuksia* 236. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Järvinen, M.-L. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen. Acta Universitatis Tamperensis 1595. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 45–50.
- Kansanen, P. & Meri, M. 1999. The didactic relation in the teaching-studying-learning process. TNTEE Publications 2(1), 107–116.
- Kettunen, I. 2013. Mielekkyyden muotoilu. Autoetnografia tuotekehityksen alkuvaiheista. Acta Universitatis Lapponiensis 268. Kuusamo: Aatepaja.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 132. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kolb, D. 1984. Experiential learning: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall.
- Kurkela, K. 1993 (2. korjattu painos). Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynaamiikka. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Lamb, R. 2014. Where are the women? Action, Criticism, and Theory for Music Education 13(1), 188–222.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Olkinuora, E., Poskiparta, E., Salonen, P. & Vauras, M. 1989. Oppimiskäsitys. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lindberg, S. 2020. Miten tullaan kyborgiksi ja meedioksi? Esittävien taiteiden opettamista. Trio 9(1), 22–40.
- López-Iñiguez, G. 2017. Promoting constructivist instrumental music education as a mechanism for pedagogical equality. Toolkit for instrumental music teachers in Finland. ArtsEqual-hanke. Helsinki: Taideyliopisto.
- López-Iñiguez, G. 2019. Epiphonies of motivation and emotion throughout the life of a cellist. Action, Criticism, and Theory for Music Education 18(2), 157–189.
- López-Iñiguez, G. & Coutts, L. 2020. Embracing a learner identity: An Autoethnographic duet exploring disruptive critical incidents in instrumental music pedagogy.

- Julkaisussa H. Partti & L. Coutts (toim.) ISME:n ammattimuusikon koulutusta käsittelevän toimikunnan (CEPROM) 23. kansainvälisen seminaarin pöytäkirja. Online-seminaari. Ethics and inclusion in the education of professional musicians, 143–163.
- Maaranen, K., Pitkäniemi, H., Stenberg, K. & Karlsson, L. 2016. An idealistic view of teaching: teacher students' personal practical theories. *Journal of Education for Teaching* 42(1), 80–92.
- Neuhaus, H. 1986. Pianonsoiton taide (saksankielisen käännöksen teoksesta *Die Kunst des Klavierspiels* [1968] suom. A. Gothóni). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ) 2020. Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. <<https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>>. Viitattu 10.9.2022.
- Opetushallitus 2017. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Helsinki: Opetushallitus.
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2008. Välittyneisyys ja dialogisuus innovatiivisten tietoyhteisöjen perustana. Teoksessa R. Engeström & J. Virkkunen (toim.) *Kulttuurinen välittyneisyys toiminnassa ja oppimisessä*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 47–80.
- Pajares, M. F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62(3), 307–332.
- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. Nikkanen, & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 54–70.
- Patrikainen, S. & Toom, A. 2004. Stimulated recall – opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Juva: PS-kustannus, 239–260.
- Pitkäniemi, H. 2010. How the teacher's practical theory moves to teaching practice. A literature review and conclusions. *Education Inquiry* 1(3), 157–175.
- Pitkäniemi, H., Karlsson, L., & Stenberg, K. 2014. The relationship between Finnish student teachers' practical theories, sources, and teacher education. *International Journal of Higher Education* 3(4), 129–141.

- Polanyi, M. 1966. *The tacit dimension*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Richardson, V. 1996. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Teoksessa J. Sikula (toim.) *Handbook of research on teacher education*. 2. painos. New York: Macmillan, 102–119.
- Rolf, B. 1995. *Profession, tradition och tyst kunskap*. Lund: Nya Doxa.
- Shevock, D. J. 2016. Music educated and uprooted: my story of rurality, whiteness, musicing, and teaching. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 15(4), 30–55.
- Shevock, D. J. 2017. *Eco-literate music pedagogy*. New York: Routledge.
- Siljander, P. 2014. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Tampere: Vastapaino.
- Schön, D.A. 1987. *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Fransisco, California: Jossey-Bass.
- Taideyliopisto. Opinto-opas, Sibelius-Akatemia. <<https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/sibelius-akatemia/13745/e>> Viitattu 7.8.2022.
- Taideyliopisto. 2020. Visiot, missiot ja arvot. <<https://www.uniarts.fi/yleistieto/visio-missio-ja-arvot/#tavoitteemme>>. Viitattu 7.8.2022.
- Taylor, D. 2014. Learning to sing again: a gay widower’s journey. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 199, 69–86.
- Toom, A. 2006. Tacit pedagogical knowing at the core of teacher’s professionalism. *Helsingin yliopiston tutkimusraportti 276*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. <<https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>>.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. <https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf>.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Tammi.

- Uotinen, J. Autoetnografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/autoetnografia/>>. Viitattu 24.8.2022.
- van Maanen, J. 2010. "A Song for My Supper: More Tales of the Field." *Organizational Research Methods* 13: 240–255.
- van Manen, M. 1995. On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 1, 33–50.
- Vartiainen, O. 2013. Soitonopettaja työnsä reflektioijana. Kuinka harmonisoida opetusta ohjaavat periaatteet ja käytännöt. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. Nikkanen, & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 183–203.
- Westerlund, H. 2008. Justifying music education. A view from the here-and-now value experience. *Philosophy of Music Education Review* 16(1), 79–95.
- Westerlund, H. & Juntunen, M.-L. 2013. Johdanto. Reflektointi musiikkikasvattajan ammatillisessa kasvussa. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. Nikkanen, & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–17.

