

# **Olipa kerran Rämö**

Sibelius-Akatemia

Musiikkikasvatuksen osasto

Tutkielma

Kevät 2003

Maija Ruuskanen ja Tuuli Silventoinen

<b>Työn nimi</b>	<b>Sivumäärä</b>
Olipa kerran Rämö	93 + 12
<b>Laatijan nimi</b>	<b>Lukukausi</b>
Maija Ruuskanen, Tuuli Silventoinen	Kevät 2003
<b>Koulutusohjelma</b>	<b>Suuntautumisvaihtoehto</b>
Musiikkikasvatus	
<b>Tiivistelmä</b>	
<p>Musiikkikasvatuksen osastolla toteutettiin lukuvuonna 2000 - 2001 musikaaliprojekti Rämö. Kvalitatiivisen tapaustutkimuksemme tarkoituksena on ollut kuvailla, millaisia kokemuksia Rämöön osallistuneilla opiskelijoilla on projektista. Aineistomme koostui keväällä 2002 lähettämäämme kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden vapaista kirjoitelmista. Aineistoon liitimme myös omat, syksyllä 2001 kirjoittamamme reflektiiviset tekstit "Rämö ja ammatillinen kasvuni". Tutkimuksessamme tarkastelimme Rämöä luovana prosessina ja osana opiskelijoiden ammatillista kasvua. Vertasimme musikaaliprojektin parissa opittuja asioita musiikkikasvatusosaston yleisiin opiskelutavoitteisiin. Pyrimme selvittämään, mitkä tekijät Rämön aikana edistivät tai estivät ammatillisen kasvun kokemista. Erityistä huomiota kiinnitimme aktiivisen oppimisen arviointiin: Tapahtuiko Rämön aikana aktiivista oppimista ja jos tapahtui, niin miksi? Aktiivinen oppiminen perustuu oppijan omaan motivaatioon, kokeilemiseen ja etsimiseen. Se on tekemällä oppimista, jossa tiedolla nähdään elävä yhteys koulun ulkopuolelle.</p> <p>Arvioinnin työvälineenä käytimme kommunikatiivisen evaluoinnin mallia, jonka Hannele Niemi on kehittänyt opettajankoulutuksen vaikuttavuuden arvioimiseksi. Kommunikatiivisen evaluoinnin periaatteita ovat paljastaminen eli koulutuksen tavoitteiden ja niiden saavuttamiseen tai saavuttamatta jäämiseen vaikuttaneiden tekijöiden tuominen näkyville, tavoitteellisuus eli uusien odotusten luominen ja tulevaan tähtääminen sekä pyrkimys kommunikointiin ja kumppanuuteen. Evaluoinnin tasot ovat kulttuurinen, yhteisöllinen ja persoonallinen, joista viimeksi mainittuun tässä tutkimuksessa erityisesti keskityimme.</p> <p>Tutkimus osoitti, että sekä ammatillisen kasvun että aktiivisen oppimisen toteutumisen kannalta olennaista musikaaliprojektin aikana oli toimiva ryhmädynamiikka. Ohjaajien kannustus ja ryhmän turvallinen ilmapiiri mahdollistivat "heittäytymisen", riskien ja henkilökohtaisen vastuun ottamisen ja siten onnistumisen ja kasvun kokemukset. Tärkeää oli myös tekemisen ammattimaisuus ja selkeä päämäärä. Nämä edesauttoivat motivaation syntymistä; loivat sisäisen, henkilökohtaisen halun tehdä ja oppia. Aktiivista oppimista edisti myös siirtyminen sirpaleisesta opiskelusta kokonaisvaltaiseen tekemiseen. Musikaaliprojektin aikana oli mahdollisuus syventyä ja keskittyä yhteen asiaan kerrallaan, jolloin myös henkilökohtaiset kasvuprosessit saivat tarvitsemaansa tilaa. Negatiivisia kokemuksia aineistossa esiintyi varsin vähän. Eniten arvosteltiin puutteellista ohjausta sekä vastuualueiden epäselvyyttä käytännön järjestelyasioissa.</p>	
<b>Hakusanat</b>	
Rämö, luova prosessi, aktiivinen oppiminen, ammatillinen kasvu, kommunikatiivinen evaluointi	
<b>Muita tietoja</b>	

# SISÄLTÖ

<b>1 MIKSI RÄMÖ?</b> .....	<b>5</b>
1.1 MIKÄ RÄMÖ? .....	6
1.2 RÄMÖ JA MEIDÄN TARINAMME .....	7
1.2.1 <i>Tuulin Maija-analyysi: Vastuu - vuorovaikutus - voitto!</i> .....	9
1.2.2 <i>Maijan Tuuli-analyysi: Suorituskeskeisyydestä hyväksyvään olemiseen</i> .....	11
1.3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ .....	13
<b>2 LUOVUUS JA OPPIMINEN</b> .....	<b>14</b>
2.1 LUOVUUS.....	14
2.1.1 <i>Luovuus prosessina</i> .....	15
2.1.2 <i>Luovuus ja henkilökohtainen kasvu</i> .....	17
2.2 AKTIIVINEN OPPIMINEN .....	19
2.2.1 <i>Aktiivisen oppimisen perusominaisuudet</i> .....	20
2.2.2 <i>Aktiivisen oppimisen kolme pääkategoriaa</i> .....	21
2.2.3 <i>Aktiivisen oppimisen haasteita</i> .....	22
2.3 AMMATILLINEN KASVU - AKTIIVISTA OPPIMISTA.....	23
2.3.1 <i>Miten ammatillista kasvua voi tukea?</i> .....	24
2.4 SYNTEESI.....	25
<b>3 KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINTI</b> .....	<b>26</b>
3.1 MUSIIKKIKASVATUKSEN OSASTON TAVOITTEET JA OPETUSSUUNNITELMA.....	26
3.1.1 <i>MuKa arvioinnin kohteena</i> .....	28
3.2. KOMMUNIKATIIVISEN EVALUOINNIN PÄÄPERIAATTEET .....	29
3.2.1 <i>Paljastaminen</i> .....	29
3.2.2 <i>Tavoitteellisuus</i> .....	30
3.2.3 <i>Pyrkimys kommunikointiin ja kumppanuuteen</i> .....	30
3.3. KOMMUNIKATIIVISEN EVALUOINNIN TASOT .....	31
3.4 KOMMUNIKATIIVINEN EVALUOINTI TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA .....	32
<b>4 TARINOISTA TIETEEKSI</b> .....	<b>33</b>
4.1 TUTKIMUSAINEISTO.....	35
4.2 KERTOMUSTEN TEEMOITTELU .....	37

<b>5 KERTOMUSTEN KERTOMAA.....</b>	<b>39</b>
5.1 ENNAKKOASENTEET JA ODOTUKSET PROJEKTIA KOHTAAN.....	39
5.2 OPPIMISKOKEMUKSET JA NIIDEN LUOKITTELU.....	41
5.2.1 "Meni ohi" – ei oppimiskokemuksia .....	42
5.2.2 "Kehityin hieman soittamisessa" – ammatillisen kasvun kokemuksia.....	42
5.2.3 "Kasvoin ihmisenä" – ammatillisen ja henkilökohtaisen kasvun kokemuksia.....	43
5.3 OHJAAJIEN MERKITYS OPPIMISELLE JA KASVULLE.....	46
5.4 MINÄKÄSITYKSEN MUOTOUTUMISESTA.....	48
5.5 ITSETUNNOSTA .....	50
5.6 TUNNEILMAPIIRISTÄ.....	52
5.7 KAKSI TARINAA LUOVASTA PROSESSISTA JA SIINÄ KASVAMISESTA .....	54
5.7.1 Saara.....	55
5.7.2 Heli.....	60
5.8 OPETTAJAKSI OPISKELEVAT JA PELITILAN KÄSITE .....	64
5.8.1 Pelitilaan vaikuttavat tekijät.....	65
5.8.2 Pelitila Saaran ja Helin kertomuksissa .....	66
5.8.3 Reflektion tärkeys .....	67
5.9 POSITIIVISUUDEN PAULOISSA .....	68
5.10 NEGATIIVISET KOKEMUKSET JA KRITIIKKI AINEISTOSSA.....	70
5.11 AKTIIVINEN OPPIMINEN RÄMÖSSÄ .....	74
5.12 TUTKIMUSTULOSTEN KOONTI.....	76
<b>6 SEN PITUIINEN SE? .....</b>	<b>78</b>
6.1 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS – ONKO TARINA TOSI?.....	80
6.2 AMMATILLINEN KASVU OPISKELUN TAVOITTEENA MUKALLA .....	82
6.2.1 Hyväksi kasvattajaksi .....	85
6.3. TÄSTÄ ETEENPÄIN – TARINA JATKUU .....	86
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>91</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>95</b>
LIITE 1: KERTOMUKSIA HALUTAAN.....	95
LIITE 2: RÄMÖ JA AMMATILLINEN KASVUNI (MAIJA RUUSKANEN, SYKSY 2001) .....	96
LIITE 3: RÄMÖ JA AMMATILLINEN KASVUNI (TUULI SILVENTOINEN, SYKSY 2001).....	98
LIITE 4: MUSIIKKIKASVATUKSEN OSASTON OPPISISÄLLÖT .....	101
LIITE 5: TEEMATAULUKKO.....	102

# 1 Miksi Rämö?

Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla toteutettiin lukuvuonna 2000-2001 musikaaliprojekti *Rämö*. Meidän kohdallamme suuritöiseen produktion osallistuminen osoittautui varsin antoisaksi ja opettavaiseksi elämykseksi. Halusimme arvioida ja hyödyntää omakohtaisia kokemuksiamme musikaalin tekemisestä kirjoittamalla niistä ja käyttämällä syntyneitä tekstejä proseminaarityömme aineistona. Tutkimusaineiston rajaus omiin oppimiskokemuksiimme ja niistä vapaasti syntyneisiin teksteihin tuntui tuolloin mielekkäältä, koska teemaseminaarityön puitteissa halusimme syventyä aiheeseen monelta kannalta ja nähdä siitä useampia puolia. Jo tuolloin syntyi kuitenkin myös ajatus aineiston laajentamisesta koskemaan myös muita musikaalin tekemiseen osallistuneita opiskelijoita. Tuon ajatuksen pääsimme toteuttamaan kerätessämme aineistoa nyt kyseessä olevaa pro gradu-työtämme varten. Haastoimme muut musikaaliin osallistuneet opiskelijat kirjoittamaan vapaasti kokemuksistaan (Liite 1). Näin saimme kokoon kahdeksantoista kertomusta musikaaliryöstä ja siinä oppimisesta.

Proseminaarityössämme kirjoitimme siis reflektiiviset tarinat *Rämö ja ammatillinen kasvuni* (Liitteet 2 ja 3). Tarkastelimme tarinoiden pohjalta omia oppimiskokemuksiamme erityisesti aktiivisen oppimisen näkökulmasta käyttäen apunamme koulutuksen arvioimiseksi kehitettyä kommunikatiivisen evaluoinnin mallia. Nämä omat tarinamme liitämme myös nyt kyseessä olevaan tutkielmaamme, joka saa näin narratiivisia piirteitä: Olemme itse osa omaa aineistoamme ja tätä tutkimusta. Kirjoittaessamme Rämöön osallistuneista opiskelijoista kirjoitamme samalla myös itsestämme. Tutkimus ei voi olla siis täysin objektiivinen. Ottamalla omat tarinamme osaksi aineistoa saatamme kuitenkin välttää omien kokemustemme hivuttautumista aineistoon ja sen analysointiin tahtomattamme. Parempi kirjoittaa subjektiivisesti kuin antaa omien kokemusten tulla puolivahingossa esiin näennäisen objektiivisen tekstin rivien välistä.

On siis yhteensä kaksikymmentä tarinaa luovasta prosessista ja oppimiskokemuksista, joista kaksi tunnemme todella hyvin. Näiden kahden – omien tarinoidemme – lisäksi haluamme olla syvemmin sisällä myös kahdessa muussa kertomuksessa, jotka arvomme aineistosta tarkempaa perehtymistä varten. Lisäksi viitteet ja palaset kaikista saamistamme tarinoista muodostavat

osaltaan monipuolisemman kokonaiskuvan Rämöön osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksista.

Musikaaliprojekti vaati valtavaa panostusta paitsi siihen osallistuneilta opiskelijoilta myös musiikkikasvatuksen osastolta. Tavalliset opinnot ja kurssit keskeytyivät intensiivisimmän harjoitusjakson ja esityskauden ajaksi kokonaan. Projekti korvasi siihen osallistuneille opiskelijoille useita pakollisia ja valinnaisia opintojaksoja. Siksi tuntui perustellulta paitsi kuvailla opiskelijoiden kokemuksia, myös verrata opittua koulutusohjelman yleisiin tavoitteisiin.

Tavoitteemme on siis myös arvioida musikaalin puitteissa tapahtuneen koulutuksen vaikuttavuutta. Kannattiko suuritöinen projekti opintojen ja niille asetettujen tavoitteiden kannalta? Tukiko se aktiivista oppimista ja ammatillista kasvua? Oliko kyse luovasta prosessista? Hypoteesimme ja omiin kokemuksiimme pohjautuvan proseminarityömme mukaan vastaus kysymyksiin on myönteinen. Mutta miksi ja miten Rämö vaikutti meihin niin voimallisesti? Millaisia kokemuksia muilla opiskelijoilla on musikaalista? Mitkä tekijät koettiin merkityksellisiksi oppimisen kannalta? Entä miksi kokemus ei ollut yhtä merkittävä kaikille? Muun muassa tällaisia kysymyksiä asetellen lähdemme liikkeelle...

## **1.1 Mikä Rämö?**

Musikaali Rämö on ollut Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osaston tähänastisen historian suurin yksittäinen projekti. Tuottamalla korkeatasoisen lastenmusikaalin musiikkikasvatuksen osasto halusi omalta osaltaan vastata lasten taidekasvatuksessa vallitsevaan puutteeseen, sekä ottaa kantaa lastenteatterin puolesta (lehdistötiedote). Musikaalin librettosopimus tehtiin Ilpo Tiihosen kanssa kesällä 1999, ja säveltäjiksi valitut osaston opiskelijat aloittivat työnsä seuraavana keväänä. Harjoitukset alkoivat syksyllä 2000. Intensiivisin harjoitusjakso ajoittui jouluihin tammikuulle. Ensi-ilta oli kulttuurikeskus Stoassa 31.1.2001, minkä jälkeen Rämöä esitettiin kahden viikon ajan niin ilta- kuin koululaisnäytöksinäkin Stoassa ja komediateatteri Arenassa yhteensä 19 kertaa.

Musikaalin ohjasivat Eija Ahvo ja Susanna Haavisto. Koreografina toimi Reija Wäre, lavastajana ja valosuunnittelijana Kari Petäjä ja puvustajana Hanna Neuvonen. Sibelius-Akatemian puolelta projektin koordinaattorina toimi Esa Helasvuo ja tuottajana Antti

Paavilainen. Suurproduktion yhtenä tarkoituksena oli kokeilla opetusmallia, jossa opintokokonaisuuksia toteutettiin käytännössä tekemällä luovaa työtä. Opiskelijat osallistuivat musikaalin tekemiseen niin säveltäjinä, sovittajina, soittajina ja kapellimestareina kuin laulajina, tanssijoina ja näyttelijöinäkin. Myös lavastuksen, puvustuksen, äänitekniikan ja tuotannon assistentit olivat musiikkikasvatuksen opiskelijoita. Yhteensä projektissa oli mukana noin 50 toisen tai ylemmän vuosikurssin opiskelijaa.

Musikaalin teksti on perinteinen kertomus hyvän ja pahan taistelusta. Rähäävä Rämö käy siskojojensä kanssa shamaanihenkisen Hipin ja tämän musisoivan kaveripiirin kimppuun. Loppuratkaisuksi tarjoillaan ajatusta ”lyö rumpua – älä kaveria”. Etenkin koululaisnäytöksissä yleisökin pääsi lopuksi laulamaan sydämensä kyllyydestä lopetuskappaletta ”Ei tapella!”. Alasteiden ja korkeakoulun välisiä suhteita pyrittiin lähentämään myös olemalla kouluihin yhteydessä jo ennen varsinaisia esityksiä. Näyttelijät kiersivät etukäteen kouluissa kertomassa musikaalista sekä opettamalla lauluja. Tällä pyrittiin tuomaan teatteriesitystä lähemmäksi lapsia tekemällä sitä jo entuudestaan tutuksi ja helposti lähestyttäväksi.

## 1.2 Rämö ja meidän tarinamme

Halusimme perehtyä aiheeseen ja tehdä tutkimusta yhdessä, koska olimme kumpikin mukana musikaaliprojektissa. Koimme molemmat musikaaliprojektin tärkeäksi elämykseksi sekä opintojen kannalta merkitykselliseksi. Toisaalta osallistumisemme projektiin oli osittain hyvinkin erilaista. Tuuli keskittyi näyttelemiseen, tanssimiseen ja laulamiseen Maijan osallistuessa näiden lisäksi myös musikaalin sävellystyöhön ja kappaleiden sovittamiseen. Musikaaliprojektin tekemisen aikaan Tuuli oli toisen vuosikurssin opiskelija ja Maija neljännen. Näin ollen projekti osui kummankin opinnoissa eri vaiheeseen herättäen kysymyksen mahdollisista vaikuttavuuden ja ammatillisen kasvun kokemusten eroista. Yhteistyön jatkaminen onnistuneen proseminarityön jälkeen tuntui yksinkertaisesti myös järkevältä.

Se, että olimme molemmat osallisina musikaalissa, loi myös kontekstia aineiston lyhyidenkin kertomusten ymmärtämiselle ja toisaalta asioiden suhteuttamiselle kokonaisuuteen. Positiivisena voi pitää myös sitä, että emme tunteneet toisiamme ennen musikaalia, emmekä olleet projektin aikana juurikaan tekemissä toistemme kanssa, minkä takia kokemuksemme ja huomiomme projektista ovat erilaisia. Meillä on erilaiset suhteet musikaalissa mukana

olleisiin henkilöihin ja henkilöryhmiin ja olemme olleet projektin aikana ja sen jälkeenkin tekemissä eri henkilöiden kanssa. Toisaalta myös aika on onnistuneesti etäännyttänyt meitä tapahtumista niin, että voimme suhtautua projektiin aiempaa objektiivisemmin.

Välttääksemme jatkuvan toimimisen omien, aineistoon liitettävien tekstiemme parissa ja siten todennäköisen subjektiivisuuden lisääntymisen, pyrimme tutkimaan vain toinen toisemme kertomuksia. Tuulin kokemuksia lainasi ja analysoi siis Maija, jonka kertomukseen taas perehtyi vastaavasti Tuuli. Myös oppimista kuvaavat kaaviot laadimme toinen toisistamme. Tämä omien kertomustemme etäännyttäminen itsestämme toimi jopa siinä määrin, että kirjoittaessamme myöhemmin tutkimustuloksia ja lainatessamme otteita aineistosta, emme aina edes tunnistanee omaa tekstiämme muiden kertomusten joukosta. Tämä johtunee siitä, että kirjoitelmien kirjoittamisesta oli jo kulunut niin pitkä aika ja silloinkin olimme analysoineet tekstimme ristiin. Oma, vapaata tekstiä ei ollut joutunut itse muokkaamaan tai analysoimaan ollenkaan niin, että se olisi tullut itselle tekstinä tutuksi. Lisäksi aiheet ja oivallukset ovat useissa aineiston kirjoituksissa hyvin saman suuntaisia, mikä vaikeuttaa oman tekstin täsmällistä erottamista muiden joukosta. Tapahtunutta "unohdusta" edesauttoivat tietysti myös kertomuksille antamamme numerokoodit, jotka paransivat tekstien anonymiteettiä ja mahdollistivat tarinoiden objektiivisemmän tarkastelun.

Teemaseminaarityötämme toteuttaessamme lähdimme siis liikkeelle kirjoittamalla omia oppimiskokemuksiamme kuvailevat, pohdiskelevat tekstit otsikolla *Rämö ja ammatillinen kasvuni* (Liitteet 2 ja 3). Tässä vaiheessa emme sopineet tai suunnitelleet sen enempää, vaan annoimme kirjoitelmien syntyä mahdollisimman vapaasti. Niin ikään tutustuimme aiempaan tutkimukseen tietoisesti vasta omien kirjoitelmien valmistuttua. Näin toimimalla halusimme varmistua siitä, ettei teoreettinen viitekehys aikaisempine tutkimustuloksineen olisi ohjannut huomiotamme joihinkin tiettyihin seikkoihin kirjoittaessamme omista oppimiskokemuksistamme. Seuraavat ammatillisen kasvun analyysit ovat osa tutkielmamme narratiivista – itsestämme kertovaa – puolta. Ne ovat samalla myös osa oppimiskokemuksia käsittelevän tutkielmamme tuloksista.



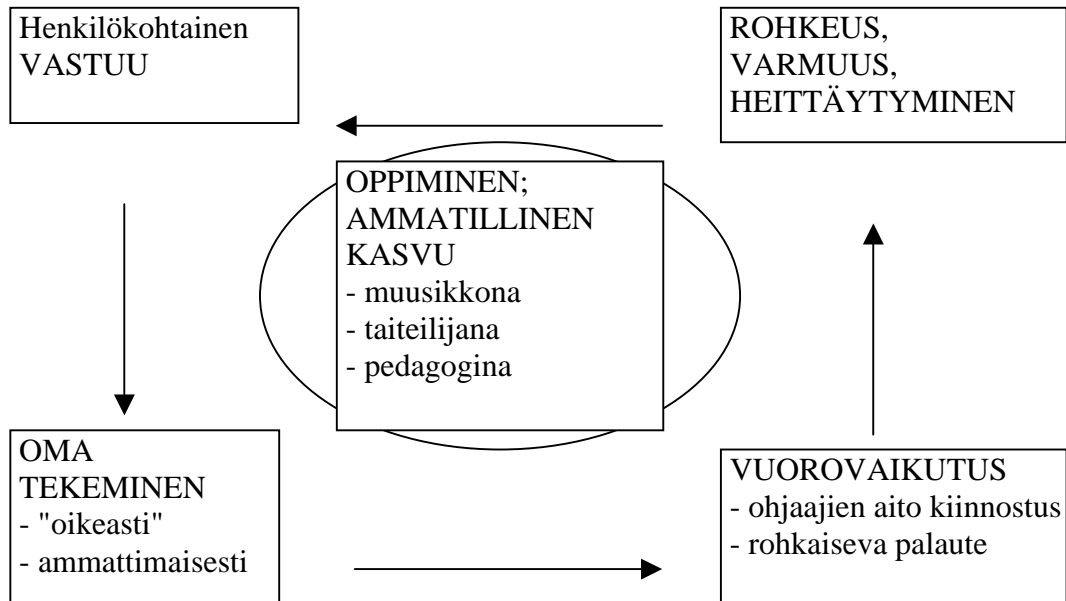
### 1.2.1 Tuulin Maija-analyysi: Vastuu - vuorovaikutus - voitto!

Maijan osallistuminen musikaaliprojektiin alkoi jo huhtikuussa 2000, kun hän pääsi kolmen muun säveltäjäksi valitun opiskelijan kanssa tutustumaan näytelmän tekstiin. Tämän jälkeen hänellä oli täysin vapaat kädet aloittaa sävellystyö haluamaansa tapaan. Sävellys- ja sovitusrakan lisäksi Maija oli mukana myös musikaalin lavatyöskentelyssä näyttelijänä ja tanssijana. Osallistuminen projektiin oli siis varsin kokonaisvaltaista. Pohdintansa *Rämö ja ammatillinen kasvuni* (Liite 2) Maija aloittaaakin seuraavasti:

*Rämöllä projektina (ensi-ilta helmikuussa 2001) oli minulle suuri merkitys, niin ammatillisesti kasvattajana kuin taiteilijakin. Tämä oli poikkeuksellisen hyvä mahdollisuus minulle tutustua poikkitaiteelliseen työskentelyyn hyvin kokonaisvaltaisesti ja useasta eri näkökulmasta. Pääsin käytännössä kokeilemaan ja harjoittelemaan taitojani suuren musiikillisen vastuun lisäksi niin säveltämisessä ja sovittamisessa kuin näyttelemisessä ja tanssissakin. (Liite 2.)*

Kertomuksessa korostuu vastuun merkitys uuden opettajana. Tämä tulee esille erityisesti Maijan kirjoittaessa musikaalin sävellystyöstä ja sen mukanaan tuomasta suuresta musiikillisesta ja draamallisesta vastuusta. Vaikka vastuu saattoi tuntua ajoittain myös raskaalta, se ennen kaikkea opetti luottamaan omiin taitoihin ja käyttämään niitä. Tämä taas antoi itseluottamusta taiteilijana, muusikkona ja pedagoginakin. Säveltäminen, sovittaminen ja orkesterin ohjaaminen opettivat valtavasti käytännön työtapoja ja antoivat siten vankkaa työkokemusta. Kokemus taas loi varmuutta: rohkaisi ottamaan lisää vastuuta ja käyttämään omia kykyjä jatkossakin, esimerkiksi Rämön jälkeen toteutuneessa oman sävellyskonsertin valmistamisessa.

Tärkeä ammatillista kasvua edistävä tekijä Maijan kohdalla oli projektin ammattimaisuus, "ihan oikean" teatterin tekeminen oikealle yleisölle. Ammattimaisuudessa korostui oma käytännön tekeminen ja sitä kautta omien taitojen kehittyminen. Asiansa osaavien ohjaajien merkitys oli suuri. Ohjaajien tuki auttoi ja rohkaisi "heittäytymään" – tekemään ja toimimaan oikeasti. Ammattimainen työskentely antoi todellista työkokemusta: käsityksen taiteilijan työstä ja luovan, poikkitaiteellisen prosessin luonteesta mahdollisuuksineen ja rajoituksineen. Rohkeus ja epävarmuuden sietokyky kasvoivat. Kokemus lavalla olemisen intensiivisyydestä, "teatterin taiaista" nosti myös esille kysymyksen siitä, voisiko tuon "taian" siirtää luokkatilanteeseenkin: *"Voisiko opettaa niin, että saisi oppijat keskittyneiksi, innostuneiksi ja uppoutuneiksi asiaan? Onko Se minussa vai onko Se vain tilan ja mahdollisuuden antamista oppimiselle?"* (Liite 2.)



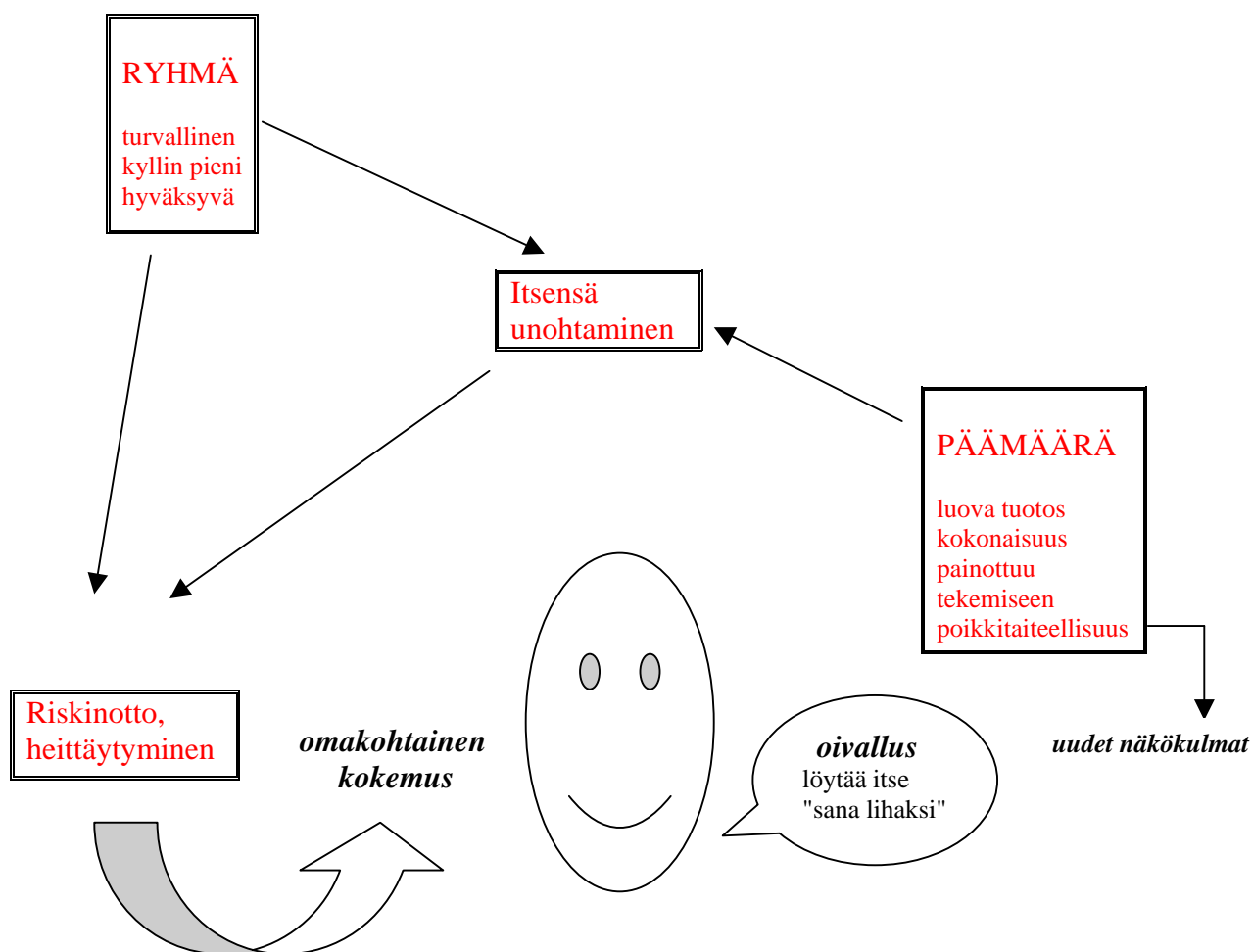
Kuvio 1. Tuulin Maija-analyysi

Ohjaajien aidon kiinnostuksen, kannustuksen ja palautteen lisäksi tärkeää oli myös vuorovaikutus muiden näyttelijöiden kanssa. Sekä säveltäjätiimin että näyttelijöiden välinen yhteistyö oli toimivaa ja kannustavaa. Ohjaajien ja koko ryhmän havainnointi antoi vinkkejä omaan ohjaajana ja opettajana olemiseen. Vuorovaikutuksessa olennaisinta oli kenties sen tarjoama rohkaisu ja tuki vastuun kantamiseen eli omien kykyjen käyttämiseen: tekemiseen ja heittäytymiseen. Opiskelijaan suhtauduttiin tasaveroisena tiimin jäsenenä. Maijan ammatillista kasvua kuvaavassa kaaviossa (Kuvio 1) on näkyvillä oppimisen mahdollistaneiden tekijöiden kehämäinen liittyminen toinen toisiinsa. Yksi positiivinen asia johti toiseen, jolloin prosessi alkoi tukea ja pitää yllä itse itseään. Maija itse tiivistä asian seuraavasti:

*Kaiken kaikkiaan tällainen pitkähkön aikavälin projekti, missä on vastuussa paljosta, on suurta kokemusta – ja kokemus luo varmuutta – ja varmuus rauhallisuutta ja rohkeutta. Jostakin täytyy vain aloittaa. (Liite 2.)*

## 1.2.2 Maijan Tuuli-analyysi: Suorituskeskeisyydestä hyväksyvään olemiseen

Tuuli lähti mukaan musikaaliprojektiin tavoitteenaan lähinnä tanssijan tai taustakuorolaisen tehtävät. Sen sijaan esimerkiksi yksin laulamista hän ei pitänyt alunperin laisinkaan mahdollisena, vaikka rohkaistumisen myötä näin lopulta tapahtuikin. Kolmoismiehitetyssä esityksessä jokainen lavatyöskentelyyn osallistunut työsti myös omaa yksilöroolia. Tuulin pohdinnasta *Rämö ja ammatillinen kasvuni* (Liite 3) nousee selkeästi esiin kolme teemaa: heittäytyminen, ryhmän merkitys ja päämäärän tärkeys. Ilman toimivaa ryhmädynamiikkaa ja selkeää päämäärää hän ei kenties olisi uskaltanut unohtaa itseään: paneutua ja keskittyä tekemiseen niin suurella innolla, että unohti itselleen määräämänsä rajat toimijana. Yleisemminkin useimmilla meistä suurimpina rajoitteina tekemisissämme lienee itse itselleen määräämämme rajat, roolit ja asenteet: se mitä-minä-osaan tai vielä useammin se mitä-minä-en-kyllä-varmasti-osaa-enkä-yritäkään-koska-tiedän-etten-kuitenkaan-osaa...



Kuvio 2. Maijan Tuuli-analyysi

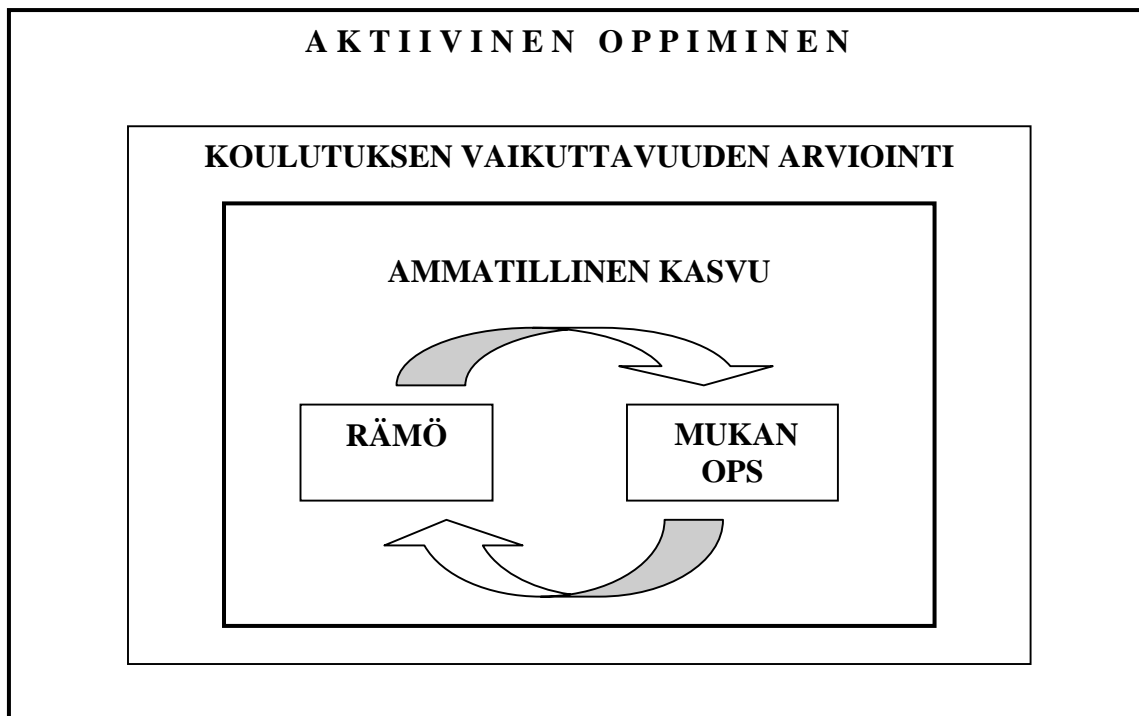
Tuulin tarinassa tulee hyvin ilmi se iloinen hämmennys ja riemu, kun on ylittänyt määrittelynsä itsestään, päässyt "laatikosta lattialle". Hän pohtii ryhmän ja ryhmäytymisen merkitystä: miten suhteellisen pitkä improvisointiharjoittelujakso, ryhmän pieni koko sekä hyväksyvä ja turvallinen ilmapiiri loivat edellytykset omalle heittäytymiselle rohkaisten positiiviseen riskinottoon omassa oppimisessa ja kasvussa.

Toisaalta kaiken oppimisen ja heittäytymään uskaltautumisen lähtökohdaksi nousee päämäärä, luova tuotos. Kun on joku konkreettinen tavoite johon pyritään, sellainen kokonaisuus, mielekkään tekemisen puhina, niin siinä aivan kuin sivutuotteena huomaa oppineensa kaikenlaista. Oppiminen on monella tapaa monimuotoista tällaisessa luovassa, poikkitaiteellisessa prosessissa. Sen lisäksi, että löytää uusia näkökulmia esimerkiksi opettajuuteen, huomaa oppivansa myös aineenhallintaan liittyviä asioita, tässä tapauksessa erityisesti musiikkia, tosin myös taiteita yleensäkin.

Heittäytyminen johtaa syvempään omakohtaiseen kokemukseen, josta syntyy oivalluksia. Toisin sanoen siinä löytää itse uutta ja toisaalta "sana tulee lihaksi". On tapahtunut kasvua, niin ihmisenä kuin ammatillisestikin, joita ei varsinkaan taidekasvatuksen yhteydessä voi erottaa toisistaan.

### 1.3 Tutkimustehtävä

Yleisimmällä tasolla kvalitatiivisen tapaustutkimuksemme tarkoituksena on *kuvailla*, millaisia kokemuksia opiskelijoilla on musikaaliin osallistumisesta ja luovasta prosessista. Kartoitamme näitä kokemuksia ja tarkastelemme niitä osana opiskelijoiden ammatillista kasvuprosessia. Pyrimme kiinnittämään erityistä huomiota opiskelijoiden itsensä kuvaamiin merkityssuhteisiin eli heidän käsityksiinsä omien kokemustensa syntyyn vaikuttaneista tekijöistä. Tutkimuksemme tavoitteena on niin ikään *arvioida* musikaalin aikana koettua oppimista erityisesti *aktiivisen oppimisen* näkökulmasta, peilaten sitä samalla musiikkikasvatuksen koulutusohjelman yleisiin opiskelutavoitteisiin ja opetussuunnitelmaan. Arvioinnin työvälineenä käytämme Hannele Niemen (1996) kehittämää *koulutuksen vaikuttavuuden arviointi* -mallia, jossa korostuu erityisesti *kommunikatiivinen arviointi*. Seuraava kuvio havainnollistaa tutkimusasetelmaa kuvaamalla tutkimuksemme käsitteellistä lähiavaruutta.



Kuvio 3. Tutkimuksen käsitteellinen viitekehys

## 2 Luovuus ja oppiminen

Rämö-musikaalin tekemiseen liittyi improvisointia, ongelmanratkaisua ja opiskelijoille uusien työtapojen kokeilua musiikin ja teatterin alueilla. Kyse oli monessakin mielessä siis luovasta toiminnasta, jota tapahtui määrätyn ajan puitteissa luovan tuotoksen valmistumiseksi ja esittämiseksi. Voidaankin luonnehtia, että musikaalin tekemisessä oli monen opiskelijan kohdalla kyse *luovasta prosessista*. Myös tekemällä oppimisella oli projektissa ja siitä syntyneissä teksteissä keskeinen asema. *Aktiivisen oppimisen* käsite nousi siksi yhdeksi tärkeimmistä tutkimuksessamme käsiteltävistä asioista. Monessa aineistomme kertomuksessa tuli esille se, kuinka seuraamalla kokonaisen projektin valmistumista ja osallistumalla aktiivisesti prosessiin, opiskelijat kokivat oppineensa erittäin tehokkaasti. Jotkut olivat jopa sitä mieltä, että projekti oli ollut heidän siihen astisen opiskelunsa kaikkein opettavaisinta aikaa. Muodostaaksemme teoreettista viitekehystä Rämö-kokemusten kartoittamiselle ja koulutuksen arvioimiselle, valaisemme tässä luvussa luovuuden, aktiivisen oppimisen sekä ammatillisen kasvun käsitteitä ja peruseriaatteita.

### 2.1 Luovuus

*Luovuus, uutta synnyttävä henkinen toiminta, on prosessi, jossa tavanomaiset ajattelu- ja toimintatavat pyritään ylittämään* (Achte 1984, 13).

Luovuus lienee yksi vaikeimmin määriteltävistä psykologisista käsitteistä. Tässä tutkimuksessa tarkoituksemme on perehtyä erityisesti luovan prosessin luonteeseen, mutta aluksi on kuitenkin syytä hieman selvittää luovuuden käsitteistöä ja erilaisia luovuuden määritelmiä. Kaarina Määttä (1992, 67) on mielestämme melko osuvasti tavoittanut luovuuden ytimen yhtälöksi muotoilemassaan sanasommitelmassa *luovu* + *luo uus* = *luovuus*. Jotain vanhaa on siis jätettävä taakse, jotta päästään siirtymään uusille näköalapaikoille. Karkeasti ottaen luovuus jaetaan nykyisin lähinnä kahteen päätyyppiin: jokaisessa piilevään luovuuteen ja luovien lahjakkuuksien luovuuteen. Luovuustutkimuksessa eritellään yleensä kolme tutkimuskohdetta, jotka ovat *luova persoona*, *luova prosessi* ja tuotettu *produkti*. Neljäntenä tutkimuksen osa-alueena voidaan nähdä luovuutta edistävä tai tukahduttava *ympäristö*. (Vrt. Uusikylä 1994, 78.)

Usein luovasta ajattelusta puhuttaessa käytetään käsitettä divergoiva (eriytyvä) ajattelu, joka tarkoittaa omaperäistä ja tavanomaisesta poikkeavaa ajattelua. Vastakohtana tälle termille on konvergoiva eli yhdyntävä ajattelu, joka puolestaan tarkoittaa yleisesti hyväksyttyä ja tavanomaista ajattelua. (Bach 1973, 15.)

Uusikylä (1999, 18) kirjoittaa Frank Barronin todenneen, että luovuuden tutkijat ovat ainakin seuraavista luovuutta koskevista seikoista yhtä mieltä:

1. Luovuus vaatii uusiin tilanteisiin sopeutumista. Se on kykyä kehittää jotakin aivan uutta – usein tiedostamattoman prosessin tuloksena.
2. Luovuuden käsitettä voidaan tutkia selkeimmin kolmesta eri näkökulmasta. Tutkimuskohteina ovat tällöin luova *yksilö*, luova *prosessi* ja prosessin tuloksena syntyvä *produkti*.
3. Jokaiseen luovuuden osa-alueeseen sisältyy omaperäisyyttä, epätavallisia ratkaisuja – joskus jopa neroutta.
4. Luovat tuotteet voivat olla hyvin monenlaisia.

Sternbergin mukaan luovuus voi ilmetä monin tavoin, koska yksilön äly, persoonallisuus ja ajattelutyyli voivat liittyä toisiinsa mitä erilaisimpina yhdistelminä. Joidenkin luovuudessa älyllä on suuri painotus, toisilla taas persoonallisuudessa on luovuutta tukevia piirteitä kuten rohkeutta, riippumattomuutta, kunnianhimoisuutta tai intuitiivisuutta. Sternbergin mukaan luovuuden teoriaa kehitettäessä on otettava huomioon myös sosiaalisen ympäristön vaikutus. (Uusikylä 1999, 18.) Määtän (1992) mukaan eri näkemyksissä on lisäksi eroja siinä, tulisiko luovuuden johtaa sovellutuksiin vai ei. Esimerkiksi koulussa mielenkiinto kohdistuu usein erityisesti sellaiseen luovuuteen, joka on päämääräsuuntautunutta ja johtaa konkreettisiin tuloksiin.

### **2.1.1 Luovuus prosessina**

Helmholtz eritteli luomisprosessin eri vaiheisiin jo 1920-luvun alussa. Hän esitti olettamuksen, että aluksi on valmisteluvaihe, jossa havaitaan ongelman olemassaolo. Tätä seuraa kehitysvaihe, joka on pääasiassa asian alitajuista käsittelyä. Kolmatta eli keksimisvaihetta voisi kuvailla ”nyt välähti” -tilaksi. Wallas kehitti tätä niin kutsuttua *vaiheteoriana* edelleen

täydentäen sitä todentamisvaiheella, joka liittyy ajatuksen kehittelyyn ja hiomiseen lopulliseen muotoonsa. (Bach 1973, 15–16.)

Useimmin lienee siteerattu juuri tätä Graham Wallasin vuonna 1926 esittelemää nelivaiheista luovan prosessin kuvausta, jonka vaiheet ovat siis seuraavat:

- 1) ongelman löytäminen (preparation)
- 2) hautomisvaihe (incubation)
- 3) oivallus (illumination)
- 4) ratkaisun oikeellisuuden todentaminen (verification).

Tuomikoski (1987, 162–165) kuvaa luovaa toimintaa avoimena ongelmanratkaisuna. Hän on eritellyt luovan prosessin piirteitä, joita ovat esimerkiksi *säätlemättömyys* ja *ennaltamääräämättömyys*. Näillä tarkoitetaan sitä, että toiminnalla ei ole etukäteen asetettuja rajoja ja että prosessin kuluessa saattaa ilmaantua *odottamattomia tekijöitä*, jotka sysäävät sen uusille urille. Tuomikoski korostaa myös avoimen prosessin *kontrolloimattomuutta* ja puhuu tässä yhteydessä myös intuitiosta. *Logiikan ulkopuolisuudella* hän tarkoittaa tuotoksen voimakkaasti subjektiivista olemusta, ”maailmaa minun päässäni”, ja sitä, että prosessin aineksena olevaa tunnetta ei voi kuvata sanoin. Viimeinen hänen mainitsemaansa prosessin piirre on *vaikea stimuloitavuus*, jolla hän tarkoittaa sitä, ettei luovuutta voi lisätä, opettaa tai pakottaa. Luovuudelle voi ainoastaan antaa tilaa ja mahdollisuuksia ja toivoa, että jotain tapahtuisi.

Tutkijoiden välillä on eroja siinä, miten paljon he korostavat luovaa oivallusta tai toisaalta sitä, että luova prosessi on tavoitteellista toimintaa, jonka avulla pyritään rajojen murtamiseen, aivan uusiin ratkaisuihin jollakin erityisellä. Joidenkin tutkijoiden mielestä luova prosessi on vain tavallinen ongelmanratkaisuprosessi. Jos esimerkiksi tutkijalla on tarpeeksi laaja tietopohja, saattaa olla vain ajan kysymys, koska hän pääsee uuteen oivallukseen, kenties peräti keksii uuden teorian. (Uusikylä 1996, 136.)

Csikszentmihalyin mukaan luova prosessi ei ole vain rationaalinen prosessi, johon voidaan suoraan soveltaa kognitiivisen psykologian edustajien kehittelemiä ongelmanratkaisustrategioita. Getzels on jo 60-luvulla esittänyt, että annettujen ongelmien ratkaisuprosessi on aivan eri asia kuin itse keksittyjen ongelmien ratkaiseminen, sellaisten, joiden oikeaa ratkaisua ei kukaan tunne, ei edes ratkaisumenetelmää. Csikszentmihalyi on korostanut, että kun selitämme luovaa prosessia, huomioon tulee ottaa myös yksilön tavoitteet, tunteet ja halut. (Uusikylä 1996, 137–138; Csikszentmihalyi 1996, 344.)



Luovalle prosessille on tyypillistä epämääräisyys. Edes työskentelyn tavoite ei ole aina kovin selkeä. Älyllisten ja tiedollisten elementtien lisäksi prosessiin kuuluu tunne-elementtejä, jotka saattavat joko edistää tai haitata prosessia. Voimakkaat tunteet ja intuitio kuuluvat luovaan prosessiin. Maslow on käyttänyt 50-luvulla termiä “peak-experience”, huippukokemus, kuvaamaan luovan prosessin tuottamaa mielihyvää. (Uusikylä 1999, 63; 1994, 141.) Csikszentmihalyi (esim. 1996) kuvaa samaa ilmiötä hieman laajemmin käsitteellä *flow*.

Csikszentmihalyin mukaan huippukokemus eli flow muodostuu yleensä selkeästä ja haastavasta tavoitteesta ja siihen vastaamisesta. Flow liittyy useimmiten asiaan, joka on motivoiva ja rajattu, sekä niin kiehtova, että se kiinnittää tekijänsä huomion kokonaan. Tällaisia asioita voivat olla esimerkiksi soittaminen, kirjan lukeminen tai urheilusuoritus. Tekeminen on palkitsevaa, koska se antaa palautetta itsestään välittömästi. Tyypillistä huippukokemukselle on ajan kulun unohtuminen. (Csikszentmihalyi 1996, 110–123.)

### **2.1.2. Luovuus ja henkilökohtainen kasvu**

Humanistipsykologit ovat nähneet luovuuden olennaisena osana persoonallista kasvua ja korostavat jokaisen ihmisen olevan synnynnäisesti luova. Maslowin mukaan itsensä toteuttamisen tarve on korkein ihmisen perustarpeista ja ihminen voi luoda itselleen rikkaan elämän olematta nero. Luovuutta ei siis tarvitse kytkeä korkeatasoisiin tuotteisiin vaan luova prosessi on arvo sinänsä. Tämä on tärkeää tiedostaa käytännön kasvatuksen ja koulutuspolitiikan kannalta. Voidaan myös ajatella, että kaikissa ihmisissä on lahjakkuutta ja luovuutta ja sen lisäksi joukossamme on huippulahjakkuuksia, joiden lahjakkuutta tulee tukea ja ymmärtää aivan erityisellä tavalla. (Uusikylä 1996, 98.)

Carl Rogersin mukaan luovuuden esiinpääsyä helpottavat kyky leikkiä käsitteillä, avoimuus erilaisille kokemuksille ja kyky arvioida koettua. Luovuutta on kuitenkin hankala eritellä ilman havaittavaa tuotosta, produktia. Luova yksilöllinen prosessi on ainutlaatuinen riippumatta siitä mahdollisuudesta, että joku toinenkin on joskus tuottanut lähes samanlaisen produktin. Rogers ei siis aseta luovan prosessin tulokselle erityistä laatuvaatimusta. Humanistinen luovuus on nähtävä ns. jokamiehen oikeutena, ja ensisijaisesti itsensä toteuttamisena, kun taas varsinainen huippuluovuus on harvojen ominaisuus. Ihminen haluaa ilmaista itseään, kehittyä ja kypsyä monitasoiseksi persoonallisuudeksi. Psykkiset puolustusmekanismit kuten suojautuminen

ennalta oletettuja pettymyksiä, tappioita, moitteita tai itsensä nolaamista vastaan estävät kuitenkin luovuuden esiinpäisyä. (Uusikylä & Piirto 1999, 33–34.) Elliott (1997, 58) korostaa tässä yhteydessä avointa, riskien ottamiseen kannustavaa ympäristöä myös musiikillisen luovuuden edellytyksenä.

Rakentavan luovuuden edellytyksiä on Rogersin mukaan kolme:

1. *Avoimuus* on psyykkisten puolustusmekanismien käytön vastakohta. Avoimuus merkitsee sitä, että olemme valmiita vastaanottamaan informaatiota ilman kaavamaisia ennakkoluuloja ja etukäteisolettamuksia. Luovan ihmisen tulee sietää ristiriitoja ja epävarmuutta. Mitä enemmän yksilö pääsee käsiksi sisäisiin kokemuksiinsa, sitä todennäköisimmin hän pystyy kehittämään persoonallista, rakentavaa luovuuttaan.
2. *Arvioinnin kohdistaminen vain omiin kokemuksiin*. Produktion arvo riippuu vain luovasta yksilöstä, ei muiden kiitoksesta tai moitteesta. Ainoa merkittävä asia on se, onko yksilö luonut jotakin itseään tyydyttävää, joka kertoo hänen ajatuksistaan, tunteistaan tai havainnoistaan.
3. *Kyky leikkiä*. Luova ihminen tarkastelee elämän ilmiöitä monipuolisesti. Tähän liittyy kyky leikkiä ideoilla, muodoilla, väreillä, käsitteiden välisillä suhteilla sekä taito muotoilla yllättäviä hypoteeseja, nähdä ongelmia ja kääntää asiat pääläelleen. (Uusikylä & Piirto 1999, 33–34.)

Rogersin mukaan luovuus edellyttää psykologista turvallisuutta. Kasvattajan perusvaatimuksena on hyväksyä jokaisen yksilön ihmisarvo riippumatta tämän senhetkisestä psykologisesta tilasta tai siitä, miten hän käyttäytyy. Kasvatettava oppii näin vähitellen, että hän voi ilmaista itseään ilman jatkuvaa suojautumisen vaatimusta, ilman pelkoa kasvojen menettämisestä. On luotava ilmapiiri, jossa ulkoinen ihmisen arviointi on kielletty. Arviointi merkitsee aina sitä, että ihmisen tulee kieltää osa itseään, sulkea jokin osa kokemuksestaan tietoisuutensa ulkopuolelle. Ihmisten tulisi ymmärtää toisiaan empaattisesti, hyväksyä toisen minuus ja oikeus tuntea ja ajatella omalla persoonallisella tavallaan. (Uusikylä & Piirto 1999, 34–35; Uusikylä 1996, 99–100.)

Ihminen on siis lähtökohtaisesti luova. Myös Bergströmin (1984, 170–171) mukaan ihmisen terve vaisto pyrkii elämänmuotoon, jossa luovuus pääsee ilmenemään ja auttamaan yksilöä selviytymään elämässä. Mikäli tämä pyrkimys ei jostain syystä onnistukaan, yksilö saattaa alkaa etsiä jotain muuta ratkaisua ja muita keinoja selvitäkseen. Tällaisena kyseenalaisena vaihtoehtona Bergström mainitsee esimerkiksi päihtet. (Vrt. Bergström 1997, 76.)

Csikszentmihalyi (1996, 23) pohtii luovuutta varsin ympäristösidonnaisena asiana niin, että luovuus, luominen, ei tapahdu niinkään yksinomaan mielessämme, pään sisällä, vaan vuorovaikutuksessa henkilön ajatusten ja sosiokulttuurisen kontekstin välillä. Luovuus ei siis ole niinkään yksilökeskeinen kuin kontekstisidonnainen, yhteisöllinen ilmiö.

On siis melko selvää, että jos luovaa kykyä ei ruoki tai esimerkiksi kouluopetus ei viritä luovuutta, niin yksilön mahdollisuudet kehittyä luovassa toiminnassa ehtyvät tai ainakin heikentyvät huomattavasti. Kaikkein vakavimpana esteenä luovuuden kehittymiselle voidaan kuitenkin pitää itseluottamuksen puutetta. Se ilmenee yleensä epäilyksinä omista kyvyistä tai pelkona muihin vertaamisesta. Ympäristö ja kulttuuri kehittävätkin luovuutta siinä määrin, miten voimakkaasti yksilöitä tuetaan ja kannustetaan kokemaan todellisuuden moninaisuutta. (Kortekangas 1999; Csikszentmihalyi 1996, 127; Määttä 1992, 73–76.)

Se, että lapsella on edes yksi aikuinen, joka rohkaisee luontaisen uteliaisuuden ja oivalluksien vaalimiseen, on merkittävää (Gardner 1993, 32). Tämä kannustaja voi olla vaikka musiikinopettaja. Westerlund (1997, 36) kirjoittaaakin, että musiikki nähdään erityisen luovana muihin oppiaineisiin verrattuna ja luovuus on noussut musiikin opettajien kouludiskurssissa jopa kaikkein tärkeimmäksi opetuksen perusteeksi.

## 2.2 Aktiivinen oppiminen

Aktiivinen oppiminen on konstruktivismiin perustuva oppimiskäsitys (Kaartinen 1996), jossa oppija paneutuu tehtävään ja luo siitä ongelman, jota pyrkii ratkaisemaan. Aktiivisen oppimisen käsitteen taustalla vaikuttaa myös Deweyn lanseeraama tekemällä oppimisen teoria, *learning by doing*. Maininnan arvoisia ovat tässä yhteydessä myös Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen käsite (*experiential learning*) sekä Regelskin (1997) taiteen toiminnallisuutta korostavat ajatukset musiikkikasvatuksesta. Kaikilla näillä pedagogisilla suuntauksilla on perustansa konstruktivismissa ja ihmisen holistisen olemuksen ymmärtämisessä. Näkemyksemme mukaan niin Deweyn ja Kolbin ajatukset kuin aktiivinen oppiminenkin ymmärretään usein virheellisesti tai vähintäänkin kapeakatseisesti jonkinlaiseksi puuhasteluksi, jolloin olennaisin eli oppijan mielen sisäinen prosessi jää liian vähälle huomiolle. Pelkkä toiminnallisuus ja tekeminen eivät kuitenkaan ole itseisarvoina tavoiteltavia seikkoja näissä pedagogisissa suuntauksissa. Aktiivisuus oppimisessa on ennemminkin oppijan halua ottaa asioista selvää ja siten myös ponnistelua, ahkeruutta ja sinnikkyyttä (Niemi 1998,

39–40). Niemi (emt.) jatkaa, että koska aktiivinen oppiminen ei merkitse mitään tiettyä opetusmuotoa tai oppimistyyliä, sitä voi tapahtua eri ikäluokilla ja minkä tahansa aihepiirin yhteydessä. Olennaista on, että oppijalla on innostusta ja oma-aloitteisuutta oppia uutta.

*Aktiivisessa oppimisessa tieto muuttuu omaksi ja oppiminen antaa luottamusta omiin kykyihin ja taitoihin. Oppiminen ei jää vain kirjaviisaudeksi, vaan tiedolla nähdään elävä yhteys koulun ulkopuolelle. (Niemi 1998, 40.)*

Niemen (1998, 40) mukaan aktiivista oppimista kuvataan usein sanoilla omatoimisuus, itsenäinen oppiminen, itseohjautuvuus, ongelman ratkaisu tai oppimisen psykologiassa käsitteellä konstruktivistinen oppiminen. Kaikissa edellä mainituissa kuvastuu ajatus oppimisesta, jossa oppija on vahvasti mukana oppimistilanteessa ja oppiminen lähtee hänen omasta sisäisestä halustaan tai päämääränasettelustaan. Tällainen oppiminen tähtää asioiden ymmärtämiseen ja näin se myös helpottaa muun muassa erillisten yksityiskohtien muistamista.

### **2.2.1 Aktiivisen oppimisen perusominaisuudet**

Niemen (1998, 40–44) mukaan aktiivisen oppimisen perusominaisuuksina voidaan pitää *motivaatioon* ja *tiedonhankintaan* liittyviä valmiuksia. Sisäinen motivaatio syntyy useimmiten tunteesta, että tehtävä on tärkeä ja oppija haluaa käyttää taitojaan ja tietojaan sen ratkaisemiseksi. Tällöin oppiminen merkitsee hänelle sisäisesti palkitsevaa kokemusta, jonka eteen hän on valmis näkemään vaivaa.

Nykytutkimuksen valossa korostuvat myös oppijoiden yhteistoiminnalliset eli *ryhmässä toimimisen valmiudet*, kuten yhteinen ongelmanratkaisu eteen tulevilla tilanteilla, tietojen jakaminen ja muiden kannustaminen sekä muiden ajatusten ja kokemusten vastaan ottaminen. Aktiivinen oppiminen on kuitenkin varsin *yksilöllinen* prosessi ja siinä oppimisella on laajempi merkitys kuin vain tehtävien suorittaminen.

Aktiivinen oppiminen vaatii harjoittelua ja omiin oppimisen taitoihin tutustumista. Näiden *metakognitiivisten valmiuksien hallinta* eli oman oppimisen ohjaamisen taitojen hallinta tarkoittaa käytännössä sitä, että oppija tietää miten hän oppii ja miten hän voi oppimiseensa vaikuttaa.

Metakognitiivisten taitojen ohella aktiivista oppimista edistää oma-aloitteisuutta *kannustava ja rohkaiseva ilmapiiri* sekä opettajan *aito kiinnostus oppilaista* ja heidän oppimisestaan.

*Tarvitaan ilmapiiriä, jossa on mahdollisuus kokeilla erilaisia ratkaisuja ja jossa uskaltaa myös epäonnistua kokeilujen yhteydessä. Tekemällä oppiminen on myös yksi puoli aktiivista oppimista, mutta pelkkä tekeminen ei useinkaan riitä oppimiseen – tekemistä ja kokemusta on voitava pohtia ja kokemuksista tulisi keskustella. Silloin kirkastuvat ratkaisujen perustelut ja periaatteet. (Niemi 1998, 42.)*

## 2.2.2 Aktiivisen oppimisen kolme pääkategoriaa

Niemi (1995, 39–41) on jäsentänyt aktiivisen oppimisen ilmiön kolmeen pääkategoriaan. Nämä ovat (1) opetuksen sisältö, (2) oppimisen strategiat ja (3) oppimisen sosiaaliset elementit.

### 1) Opetuksen sisältö

Sisällön jäsentämisellä ja esittämisen laadulla on suuri merkitys aktiiviselle oppimiselle. Aktiivista oppimista edistää sisällön kiinteä liittyminen todelliseen elämään ja ongelmanratkaisuun sekä tiedon sovellusarvo ja kriittisen ajattelun edistäminen.

### 2) Oppimisen strategiat

*Oppimisprosessin omistajuus* aktiivisessa oppimisessa edellyttää mahdollisuutta omien tavoitteiden asettamiseen, oman toiminnan ohjaamiseen ja aktiiviseen osallistumiseen. Perusehtona oppimisprosessin omistajuudelle ovat riittävän väljät ja joustavat opetussuunnitelmalliset puitteet, jotka sallivat omakohtaisten ja ajankohtaisten tavoitteiden asettamisen.

*Tiedon prosessointi* on aktiivisen oppimisen ydin. Tämä merkitsee itsenäistä tiedonhankintaa, informaation prosessointia ja uudelleen strukturointia. Tiedon käsittelyyn liittyvät myös ongelmanratkaisun prosessien hallinta, kriittinen lähestymistapa ja itsenäinen tiedon tuottaminen.

*Oppiminen oman toiminnan kautta* eli "Learning by doing" -periaatteen toteutuminen on olennaista aktiivisessa oppimisessa. Vasta opettajaksi valmistuneiden aktiivista oppimista koskevassa tutkimuksessa haastateltavat kertoivat oppineensa parhaiten saadessaan konkreettisesti tehdä ja oppia sitä kautta esim. opetusharjoittelussa. (Ks. Niemi 1995, 39–40.)

*Mahdollisuus kokeilla ja etsiä* kuuluu olennaisesti aktiivisen oppimisen periaatteisiin. Tämä edellyttää sellaisia olosuhteita, joiden puitteissa on mahdollista ottaa riskejä ja etsiä itsestä uusia puolia myös erehdysten kautta.

### 3) Oppimisen sosiaaliset elementit

*Vuorovaikutus* tarkoittaa aktiivisessa oppimisessa keskustelua, yhteistoimintaa, molemminpuolisuutta ja jaettua reflektiota sekä opiskelutovereiden että ohjaajien kanssa. Yhteinen pohdinta ja yhteistyön tekeminen ovat tärkeitä yksilön oman kasvun ja aktiivisen tiedonprosessorin kannalta.

*Osallistuvan orientaation tukeminen opetuksessa ja ohjaustilanteissa* on yksi aktiivisen oppimisen elementeistä. Tällä tarkoitetaan opiskelijan tukemista, rohkaisua ja tasa-arvoista peruslähtökohtaa. Osallistuvan orientaation tukeminen edellyttää koulutukselta sitä, että se tietoisesti vahvistaa koulutettavien mahdollisuuksia tehdä omaa kasvuaan ja koulutustaan koskevia valintoja ja päätöksiä.

### 2.2.3 Aktiivisen oppimisen haasteita

Aktiivista oppimista voi estää oppijoiden tottumattomuus aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta vaativiin menetelmiin. On vaikeaa osata suunnitella tai kehittää projekteja, ellei ole saanut pikkuhiljaa totutella moiseen. Tavoitteiden asettamista ja aktiivisia työtapoja pitää opetella, kuten tiedonhankintaa ja jäsentämistä, pääasioiden etsimistä ja tiedon arviointia. Toisaalta myös liian suuret ryhmät ja täydet kurssit estävät oppimista. Kiireessä helposti keskitytään enemmän määrään kuin laatuun. (Niemi 1998, 50–51.)

Haasteelliset ja käytännönläheiset tehtävät, tuki työprosessin aikana ja ohjaus yhteistyötaitoihin ja yhä laajenevaan itsearviointiin edistävät aktiivista oppimista (Niemi 1998, 54). Palaute on tärkeä osa oppimista, sillä se auttaa oppijaa tiedostamaan ja muodostamaan kriteereitä. Oppija tiedostuu palautteen avulla siitä, mitä hän jo osaa. (Kaartinen 1996, 4.)

*Ellei opettaja itse ole oivaltanut aktiivisen oppimisen keskeisiä periaatteita omassa oppimisessaan, hänen on vaikea opettaa niitä oppilailleenkaan. Opettajien aktiivinen oppiminen merkitsee paitsi kognitiivisen tiedon prosessointia, myös aktiivista itseymmärryksen lisäämistä. (Niemi 1995, 38.)*

## 2.3 Ammatillinen kasvu - aktiivista oppimista

*Opettajaa tarkastellaan yhä enemmän elinikäisen kasvun näkökulmasta, jolloin opettajaksi kehittyminen on pitkäaikainen, yksilöllinen, kontekstisidonnainen ja jatkuva oppimisprosessi (Niemi 1995, 4).*

Ojasen (1994, 104) mukaan ammatillinen kasvu on tutkimuksellisesti vaikea ja monimuotoinen ongelma, sillä kyseessä on opiskelijan sisäisen työskentelyn eteneminen, johon ei ole suoria vaikutuskanavia eikä sitä ole kovin helppoa mitata.

Hänen mukaansa ammattikirjallisuudessa opettajan ammatilliseen kasvuun liitetään seuraavia yksilön ominaisuuksia:

- vahvat ammatilliset odotukset
- valmius ottaa riskejä
- avoimuus muutokselle ja kritiikille
- halukkuus tehdä jatkuvasti kokeita, pienimuotoisia eksperimenttejä luokassa
- vankka aineenhallinta sekä tietous opetuksen teknisistä aspekteista ja oppimisesta
- aikaisempia myönteisiä kokemuksia arvioinnista.

*Käytännön osaamisen oppiminen ei onnistu yksilön omasta toiminnasta irrallaan olevan tiedon siirron kautta, koska sellainen tieto ei kohtaa sitä tietoa, joka sisältyy juuri tämän opiskelijan omaan ajattelumalliin ja toimintaan. Ei siis riitä, että tietää irrallisia asioita, osaa käsitteitä tai teoriaa. Käytännön osaamisen oppiminen edellyttää omakohtaisesta arvioinnista nousevaa tilanteen uutta jäsentämistä. Sitä tietoa ei opita suoran opetuksen keinoin. Sellainen tieto kehittyy yksilölle prosessinomaisesti, edellyttäen, että sitä tuetaan ja sille järjestetään aikaa ja tilaa. (Ojanen 1994, 106.)*

Ojasen (1994, 108–109) mukaan aloittelijaa ja ammattilaista verrattaessa on havaittu, että ammattilaisella tiedon prosessointi on erilaista ja rutiinit rikkaampia. Ammatillainen on hyvin sitoutunut hetkeen ja sen hetkiseen tilanteeseen ja tämän lisäksi hän osaa kohdistaa havaintonsa tehtävien olennaisiin ominaispiirteisiin. Ammatillainen pyrkii tekemään itsensä tarpeettomaksi ja hän muutenkin käyttää voimavarojaan aloittelijaa taloudellisemmin.

Niemi (1994, 11–12) on raportissaan jaotellut opettamaan oppimisen tutkimukset (*learning to teach* -tutkimukset) kolmeen ryhmään, jotka ovat konstruktivistiseen oppimisteoriaan pohjautuva opettajatutkimus, kokemuksellisen oppimisen viitekehys opettajatutkimuksessa sekä ekspertti-noviisi-tutkimus. Kaikille näille tutkimuksille on ollut yhteistä se, että opettaja nähdään aktiivisena oppijana.

### 2.3.1 Miten ammatillista kasvua voi tukea?

Ammatillinen kasvu vaatii ammattiin liittyvien kysymysten tietoista tarkastelua eri näkökulmista, pohdintaa, reflektiota. Toisaalta opettajan tulee kehittää autonomisuuttaan esimerkiksi välttämällä sokeaa sopeutumista vallitseviin käytäntöihin. (Ojanen 1994, 105–107.)

Kasvatustyö on ihmissuhdetyötä ja opettajan olennainen työväline on luonnollisesti myös hänen oma persoonallisuutensa. Näkemyksemme mukaan erityisesti juuri ihmissuhdeammateissa ammatillista kasvua ja ihmisenä kasvamista ei voikaan erottaa toisistaan, vaan ne ovat suorassa tai vähintään välillisessä vaikutussuhteessa toisiinsa. Opettajan ammatillisen kehittymisen moniulotteisen luonteen vuoksi prosessiin astumista ja siinä viipymistä tulisi mielestämme opetella kaiken aikaa. Uskomme, että oppiminen ja kasvu voivat tällöin muodostaa ikään kuin spiraalin, jossa samat aiheet ja kehittymisen alueet toistuvat yhä uudestaan, mutta kerta kerran jälkeen syvemmillä tasolla. Omamme kaltaisen spiraaliajatuksen on esittänyt myös Heikkinen (2001, 44) reflektioivasta tutkimusmenetelmästä kirjoittaessaan. Mielestämme ammatillista kasvua ja kvalitatiivista, muutoksille altista tutkimusprosessia onkin varsin luontevaa verrata toinen toisiinsa.

*Yksilön kannalta ammattilaiseksi tuleminen merkitsee prosessinomaista oppimisen kanavien aukaisemista (Ojanen 1994, 97).*

Opettajuuteen kasvamiseen liittyvä persoonallisuuden kehittyminen painottuu myös Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisussa *Kohti opettajuutta* (Kari ym. 1993, 32–35). Julkaisussa todetaan, että opiskelijan käsitys itsestä eli itsetuntemus sekä itsearvostus ja itseluottamus vaikuttavat hänen valintoihinsa ja käyttäytymiseensä ja ovat siksi oleellisia seikkoja ammatillisen kasvun kannalta. Opiskelija, jolla on terve itsetunto ja hyvä itsetuntemus on todennäköisesti myös herkempi kohtaamaan erilaisia oppilaita tulevassa työssään.

Ammatillista kasvua ja itsetuntemusta tukeviksi tekijöiksi mainitaan julkaisussa mahdollisuus omien tavoitteiden asettamiseen ja niistä vastuun ottamiseen sekä itsearviointi. Ammatillista kasvua tukee myös yhteisö, jossa vallitsee erilaiset mielipiteet salliva, turvallinen ilmapiiri. Tällaisessa avoimessa yhteisössä opiskelijan on helpompi ottaa vastuu omasta kasvustaan. (Kari ym. 1993.)



Kaija Mustikkamaa (1993) on tutkimuksessaan kuvannut opettajaksi opiskelevien sisäisiä kasvuprosesseja sekä kasvun ja oppimisen esteenä olevia sisäisiä ja ulkoisia esteitä. Tutkimuksen mukaan yksi suurimmista ammatillista kasvua estävistä tekijöistä on yhteisön negatiivinen ilmapiiri, jossa opiskelijat eivät uskalla "tulla näkyväksi" rehellisesti omine mielipiteineen, eikä yhteistä reflektiota, jakamista, siis tapahdu. Tutkimuksen mukaan eniten kasvua kuitenkin rajoittaa opiskelijan huono itsetunto ja epäily omista kyvyistä. Ne estävät yksilöä toimimasta vapaasti ja käyttämästä kaikkia olemassa olevia mahdollisuuksiaan.

*Opettajankoulutus ja opettajuus on jatkuvaa oman työn tutkimista ja ammatillista kasvua. Oppivassa yhteisössä ammatti-identiteetti voimistuu, yhteistyötaidot kasvavat ja suvaitsevaisuus lisääntyy. (Kari ym. 1993, 35.)*

## 2.4 Synteesi

Tutkimusprosessimme edetessä aloimme pohtia, kuinka paljon niin luova prosessi, aktiivinen oppiminen kuin ammatillinen kasvukin ilmiöinä edellyttävät samoja asioita, pohjautuvat samankaltaiseen perustaan. Kaikkien niiden lähtökohtana voidaan nähdä usko yksilön kokonaisvaltaisuuteen ja muutosvoimaisuuteen. Yksilö on kehityskelpoinen ja kykenevä oppimaan, kasvamaan ja luomaan, kun olosuhteet ovat suotuisat tällaisen kehityksen esiin pääsemiseksi. Kaikkia edellä esittelemiämme prosesseja tukee turvallinen ympäristö, jossa hyväksytään totutusta poikkeaviakin ajatuksia ja tekoja ja jossa yksilö uskaltaa tulla näkyväksi eli tiedostaa ja peilata omia tuntemuksiaan, tarpeitaan ja mahdollisuuksiaan. Aktiivista oppimista, ammatillista kasvua ja luovaa prosessia estäviksi tekijöiksi taas on mainittu huono itsetunto sekä ahdas, kaavoihinsa juuttunut ympäristö. Voidaankin pohtia, millä tavalla nuo kolme ihmismieleen liittyvää ilmiötä nivoutuvat toisiinsa. Ovatko ne rinnakkaisia tai vaihtoehtoisia käsitteitä vai kenties jollakin lailla hierarkisessa järjestyksessä, toistensa edellytyksenä tai jatkumona? Aktiivista oppimista voi tapahtua niin ammatillisen kasvun kuin luovan prosessinkin sisällä. Ammatillinen kasvu voi puolestaan sisältää luovia prosesseja ja toisaalta luova prosessi voi synnyttää ammatillista kasvua. Luovuus liittyy oppimiseen, lähinnä juuri oivaltavaan oppimiseen (vrt. Uusikylä 1999, 20). Kuitenkin on korostettava, että kyse ei ole toisistaan riippuvaisista ilmiöistä, saati yhdestä ja samasta asiasta. Joka tapauksessa niin luova toiminta, ammatillinen kasvu kuin aktiivinen oppiminenkin ovat tavoittelemisen arvoisia, prosessimaisia tapahtumia tai tiloja meissä.

### **3 Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi**

Halusimme tutkimuksessamme liittää opiskelijoiden kokemukset musikaalioppimisesta Rämössä myös musiikkikasvatuksen osaston koko koulutuskokonaisuuteen. Näin saatoimme arvioida koulutusmuodon vaikuttavuutta suhteessa niihin tavoitteisiin, joita musiikkikasvatuksen osasto on antamalleen koulutukselle yleisesti asettanut. Arvioimalla koulutusta eli tässä tapauksessa musikaaliprojektia halusimme selvittää esimerkiksi oppimiskokemuksiin johtaneita tai niitä estäneitä tekijöitä sekä pohtia vastaavanlaisten projektien hyödyllisyyttä ja tarpeellisuutta jatkossa. Koulutuksen ja sen vaikuttavuuden arviointi on kuitenkin aina haastavaa työtä, jonka tuloksiin vaikuttavat olennaisesti arvioinnille asetetut tavoitteet, valitut työtavat sekä kulloisenkin arvioijan näkökulma ja asema suhteessa arvioinnin kohteeseen. Siksi tuntui järkevältä tukeutua arvioinnissa johonkin valmiiseen malliin tai viitekehykseen. Tällaiseksi arvioinnin teoreettiseksi pohjaksi ja työvälineeksi valitsimme Hannele Niemen esittämän kommunikatiivisen evaluoinnin mallin, joka vaikutti meistä käyttökelpoiselta tavalta tarkastella oppimiskokemuksia myös laajemmassa mittakaavassa. Malli on kehitetty nimenomaan opettajankoulutuksen vaikuttavuuden arvioimiseksi ja sen olennaisimpiin piirteisiin kuuluva kommunikatiivisuus edustaa tavoittelemamme reflektoivaa, keskustelevaa ja monipuolista tapaa tarkastella arvioitavaa kohdetta.

#### **3.1 Musiikkikasvatuksen osaston tavoitteet ja opetussuunnitelma**

Opettajankoulutus on määritelty elämänvaiheeksi, jolloin opiskelijat tekevät valintoja siitä, millaista tarinaa he alkavat rakentaa itselleen opettajuudesta (Estola & Mäkelä 2002, 134). Voidaankin kysyä, millaisia opettajatarinoita tämän päivän opiskelevat tulevat itsestään kertomaan. Tässä luvussa esittelemme musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaa, tai ainakin sitä, mitä se pyrkii olemaan ja välittämään. Erikseen kannattaa kysyä, kuinka todellisina seuraavat, virallisten tahojen esittämät koulutuspyrkimykset lopulta ilmenevät meissä opiskelijoissa ja tarinoissamme. Tämän luvun tarkoituksena ei ole kuitenkaan arvioida koulutuksen toteutumista tai esitettyjen tavoitteiden saavuttamista, vaan ennen kaikkea kysyä sitä, mitä meidän tulisi

oppia tai mitä meidän oletetaan oppivan. Onhan opettajankoulutuksen kuitenkin todettu olevan tärkeä persoonallisuuden kehitysvaihe ja samalla merkittävä vaihe opettajan ammatillista kasvua (Erkkilä & Mäkelä 2002, 50). Sibelius-Akatemian opinto-oppaan opetussuunnitelmaosassa lukuvuodelle 2001–2002 määritellään musiikkikasvatuksen koulutusohjelman tavoitteet seuraavasti:

*Musiikkikasvatuksen koulutusohjelman tavoitteena on antaa opiskelijoille sellainen yleismusiikillinen perehtyneisyys, musiikinopetuksessa kyseeseen tulevien opetettavien aineiden hallinta ja pedagoginen harjaantuneisuus, että tutkinnon suorittaneet kykenevät toimimaan peruskoulun ja lukion musiikin aineenopettajan tehtävissä ja muissa musiikkipedagogista asiantuntemusta vaativissa ammattitehtävissä sekä saavat valmiuksia jatko-opintoihin (Sibelius-Akatemia 2001, 32).*

Musiikkikasvatuksen koulutusohjelman kuvaus *Taide, tiede, pedagogiikka* (Sibelius-Akatemia 1998, 2) puolestaan johdattelee osaston arvomaailmaan ja tavoitteiden asetteluun seuraavasti:

*Musiikkikasvattaja kehittyy moniarvoisuuden ja monikulttuurisuuden ymmärtämyksen kautta humanisuuteen. Tämän kasvu- ja opiskeluprosessin selkärankana on monipuolinen muusikkous yhdistyneenä vahvaan pedagogiseen osaamiseen.*

Koulutusohjelman tavoitteet ja sisällöt jäsennellään kuvauksessa seitsemään alakategoriaan: Henkilökohtaiset instrumenttiopinnot (32 ov), musiikkikasvatus ja muusikkous (53 ov) sisältäen mm. vapaan säestyksen, improvisoinnin, muiden musiikkikulttuurien, musiikin johtamisen ja syventymiskohteen opintoja; musiikin teoriaopinnot (24 ov), kasvatustieteen opinnot (35 ov), tutkielmaopinnot (15 ov), kieliopinnot (6 ov) sekä vapaasti valittavat opinnot (15 ov).

Edellä mainitut opintokokonaisuudet voidaan jakaa myös kolmen pääotsikon alle tavoitteidensa mukaisesti (Liite 3). Nämä tavoitealueet ovat *muusikko-pedagogi, monitaitoinen musiikkikasvattaja ja itseänsä kehittävä, tutkimuksellisesti orientoitunut opettaja*. Koulutuksen arvoina ja tavoitteina nähdään erityisesti monikulttuurisuus, luovuus, taiteidenvälisyys ja kasvu humanisuuteen. Musiikkikasvattajan osaamisen ydinalueiksi määritellään siis *hyvä muusikkous, pedagogiset taidot ja yliopistollinen osaaminen*. Kuvauksen (Sibelius-Akatemia 1998) mukaan koulutusohjelman pedagogiikassa painottuu toiminnallisuus ja kokemuksellinen oppiminen, minkä ajatellaan vahvistavan opettajaksi kasvamiselle välttämätöntä reflektion kehää. Pedagogiset näkökohdat ovat esillä paitsi kasvatustieteiden opinnoissa, myös useimmissa aineopinnoissa.

### 3.1.1 MuKa arvioinnin kohteena

Musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa on käyty ja käydään jatkuvaa kehittämiskeskustelua koulutuksen tavoitteista ja sisällöstä. Opiskelijoiden portfolio-muotoisessa itsearvioinnissa arvioinnin kohteena on pedagogisten taitojen ja ajattelun kehittyminen. Opettajat osallistuvat säännöllisesti osaston arvoja ja tavoitteita koskeviin keskusteluihin sekä vuotuisiin Kissa pöydälle -tilaisuuksiin, joissa huomioidaan erityisesti osaston ja koulutusohjelman ongelma-kohtia. Kommunikatiivista, opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutteellista arviointia edustavat opiskelijoiden ja tutor-opettajien yhteiset tapaamiset arviointikeskusteluineen. Koulutusta arvioivia tutkielmia on niin ikään tehty osastolla useampia, 18 kappaletta vuoteen 1998 mennessä. (Sibelius-Akatemia 1998, 6.)

Uudemmissa arviointitutkimuksista mainittakoon tässä yhteydessä esimerkiksi Jesse Lindblomin tutkielma vuodelta 2000. Lindblomin tutkimuskohteena olleiden musiikkikasvatusosaston viidennen vuosikurssin opiskelijoiden arvioiden mukaan musiikin opettajan ammattiin valmistaa osaston tarjoamasta koulutuksesta parhaiten rytmisektiosoitinten opetus ja vähiten musiikin ainedidaktiikan opetus. Lindblom (2000, 59) esittää koulutuksen kehittämiseksi sen tavoitteiden selkiyttämistä ja opetuksen toteuttamista näiden tavoitteiden mukaisesti. Lisäksi hän ehdottaa määrätietoisen opinto-ohjauksen lisäämistä ja opiskelijoiden ammatti-identiteetin vahvistamista jo opintojen alkuvaiheessa. Vastaavanlaisia arvioita saamastaan koulutuksesta antoivat myös Suvi Lehdon (1999) tutkimukseen osallistuneet osastolta valmistuneet musiikin opettajat. Heidän arvioissaan koulutus näyttäytyi yleisesti vankkana musiikillisten tietojen ja taitojen antajana, mutta puutteellisena ei-musiikillisten asioiden, kuten vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitojen kehittämisen osalta. (Lehto 1999, 33.)

*Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä* -arviointiraportissa (Jussila & Saari 1999) yksi arvioinnin kohteena olleista tahoista oli Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osasto. Raportissa pidetään erityisen myönteisenä kasvatustieteen ja opetettavan aineen opintojen niveltämistä toisiinsa musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa. Raportissa nostetaan esille ajatus monitaitoisen taidekasvattajan profiilista ja kehoitetaan korostamaan taideopettajan opinnoissa tutkimuksellista otetta sekä sosiaalisen ja eettisen kasvatuksen tärkeyttä.

Toisaalta raportissa nostetaan esille myös taiteellisen ja tieteellisen näkökulman yhteen sulattamisen vaikeus. Esille tuodaan myös huoli opettajuuden jäämisestä vähemmälle

huomiolle niin, ettei sen suhdetta esimerkiksi tutkimukseen ja taiteelliseen identiteettiin ole pohdittu riittävästi. (Jussila & Saari 1999, 87.)

## 3.2. Kommunikatiivisen evaluoinnin pääperiaatteet

Niemi (1996) on tutkinut opettajankoulutuksen vaikuttavuutta ja kehittänyt teoreettisen mallin koulutuksen vaikuttavuuden arvioimiseksi. Tätä vaikuttavuuden arviointia hän kutsuu *kommunikatiiviseksi evaluoinniksi*. Niemi (emt.) määrittelee kommunikatiivisen evaluoinnin pääperiaatteiksi (1) paljastamisen (*revelation*), (2) tavoitteellisuuden (*anticipation*) ja (3) pyrkimyksen kommunikointiin ja kumppanuuteen (*aiming for communication and partnership*).

### 3.2.1 Paljastaminen

On selvää, että koulutus vaikuttaa tuleviin opettajiin sekä sitä kautta koulujen kulttuuriin ja oppilaisiin, mutta voidaan ajatella, että koulutuksen vaikutusten tulisi ulottua myös muuhun yhteiskuntaan ja sen ilmiöihin. Arvioitaessa koulutuksen vaikuttavuutta tulisikin aina olla tietoinen näistä koulutukselle asetetuista odotuksista ja tavoitteista. On siis kysyttävä, mitä koulutukselta odotetaan ja mihin se pyrkii, jotta sen vaikuttavuutta voidaan arvioida. (Niemi 1996, 22.)

Arvioinnin tulisi paljastaa, mitä koulutuksessa on saavutettu ja mitä ei, sekä huomioida ne olosuhteet ja syyt, jotka ovat vaikuttaneet tavoitteiden saavuttamiseen tai saavuttamatta jäämiseen. Mielestämme tärkeä kommunikatiivisen evaluoinnin pyrkimys on myös tuoda näkyville ja tiedostetuiksi niitä piilossa olevia esteitä, jotka vaihkaa vähentävät koulutuksen vaikuttavuutta. Niemi (emt.) toteaa, että koska opettajankoulutuksella on vanhat ja vahvat perinteet, sen on monesti vaikeaa nähdä omia saavutuksiaan ja epäonnistumisiaan ja siten muuttua. Yhteistä opettajankoulutukselle useassa eri maassa onkin sen hitaus uudistua. Nopeasti muuttuva yhteiskunta luo kuitenkin jatkuvasti uudistuspainetta myös opettajankoulutukselle. Kommunikatiivinen evaluointi paljastaa myös näitä muiden tahojen opettajankoulutukselle asettamia odotuksia ja mahdollistaa siten avoimen keskustelun eri tahojen odotuksista. (Niemi 1996, 22.)

### 3.2.2 Tavoitteellisuus

Arviointi tapahtuu yleensä koulutuksen aikana tai sen jälkeen. Näin ollen tilanne on koulutusta arvioitaessa eri kuin sen suunnitteluvaiheessa. Tämän vuoksi koulutuksen tavoitteita ei tulisi lyödä lukkoon vaan nähdä ne jatkuvassa muutostilassa olevana prosessina. Tavoitteellisuus kommunikatiivisessa evaluoinnissa on sitä, että arvioinnissa ei keskitytä ainoastaan menneeseen, vaan myös tulevaisuuden näkymiin ja tulevien tilanteiden ennakoimiseen. Näin arviointi ei tuomitse vaan enemmänkin antaa neuvoja ja suuntaa katsetta tuleviin haasteisiin. (Niemi 1996, 23.)

Mielestämme tulevaisuuteen suuntaavalla, tavoitteellisella evaluoinnilla on paikkansa, koska opettajankoulutuksen vaikuttavuus on usein nähtävissä vasta viiveellä, vuosia koulutuksen jälkeen. Nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa ei koulutuksen aikana voida myöskään koskaan täysin tietää, millaisessa ympäristössä tuleva opettaja tulee aikanaan työskentelemään. Tämän vuoksi koulutusta arvioitaessa on syytä kiinnittää huomiota siihen, tukeeko ja kehittääkö koulutus opettajan elinikäisen, aktiivisen oppimisen taitoja. (Vrt. Niemi 1996, 24.)

### 3.2.3 Pyrkimys kommunikointiin ja kumppanuuteen

Koska opettajankoulutukselle asetetut vaatimukset tulevat yhä kasvavassa määrin yhteiskunnan eri sektoreilta, on koulutusta arvioitaessa eri yhteistyötahojen välinen kommunikointi ja verkostoituminen tärkeää. Samalla tulisi osata erottaa toisistaan koulutuksen tehokkuus ja vaikuttavuus. Koulutuksen ei tulisi alistua pelkän tehokkuuden vaatimuksen alle, koska tällöin se tyytyy "teknikon" osaan toteuttaen vain kapeita, helposti saavutettavia ja mitattavia tavoitteita ja menettää todellista voimaansa ja vaikuttamisen mahdollisuuksiaan yhteiskunnassa. (Niemi 1996, 25.)

Kommunikointiin ja kumppanuuteen pyrittäessä tulisi Niemen (emt.) mukaan painottaa seuraavia seikkoja:

- opettajankoulutuksen ja muun korkeakoulutoiminnan välinen yhteistyö
- opettajien peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen tiivis yhteys: koulutuksen yhteneväinen jatkuvuus tukisi opettajan elinikäisen oppimisen prosesseja valmistumisen jälkeenkin

- koulutuksen ja työelämän vuorovaikutteisuus; usein koulutus uudistuu liian hitaasti työelämän haasteisiin ja muutoksiin nähden
- opettajien välinen yhteistyö
- koulujen ja muiden paikallisten tahojen välinen yhteistyö
- kansainvälisten yhteyksien luominen

### 3.3. Kommunikatiivisen evaluoinnin tasot

Vuonna 1995 alkaneessa tutkimuksessa opettajankoulutuksen vaikuttavuudesta määriteltiin vaikuttavuus seuraavasti: *"This concept defines that education is effective when the skills it produces both qualitatively and quantitatively advance the mental growth of the individual and the development of society, culture and working life"* (Niemi 1996, 26).

Niemen (emt.) tutkimuksessa haluttiin korostaa opettajankoulutuksen vaikuttavuuden moniulotteista luonnetta ja ottaa tämä moniulotteisuus huomioon myös koulutuksen vaikuttavuutta arvioitaessa. Tämän vuoksi tutkimuksessa määriteltiin evaluoinnin tasot, jotka pohjautuvat Habermas'n teoriaan. Nämä tasot ovat *kulttuurinen (1)*, *yhteisöllinen (2)* ja *persoonallinen (3)*.

*Kulttuurisella tasolla (1)* kiinnitetään huomiota siihen, että opettajankoulutus ja sen tavoitteet ovat aina oman, kulloisenkin kulttuurinsa edustajia. Koulutuksen vaikuttavuuden arvionnissa kulttuurinen taso koostuukin pääasiassa koulutuksen tavoitteiden ja oppisisältöjen kriittisestä tarkastelusta. Tutkimuksessa evaluoinnin kulttuurisen tason pääteemoiksi nousivat:

- opettajien kyvyt edistää aktiivista oppimista kouluissa
- opettajien kyvyt kehittää opetussuunnitelmaa
- opettajien kyvyt kohdata ja käsitellä moraalisia ongelmia kouluissa
- opettajien kyvyt edistää monikulttuurista oppimista
- opettajien valmius käyttää uutta informaatioteknologiaa ja mediakasvatusta työssään
- opettajien valmius yhteistyöhön. (Niemi 1996, 27.)

*Yhteisöllisellä tasolla (2)* arvioidaan koulutuksen yhteiskunnallista asemaa. Niemen mukaan suuri osa opettajankoulutuksen ongelmista johtuu yhteistyön puutteesta opettajankoulutuksen ja muiden koulutustahojen ja instituutioiden välillä. Tutkimuksessa yhteisöllisen tason avainkysymyksiä olivat:

- Kuinka opettajankoulutuksen ja muiden tahojen väliset suhteet ovat edistäneet tai estäneet koulutuksen vaikuttavuutta?
- Kuinka eri tahot haluaisivat kehittää opettajankoulutusta?
- Kuinka yhteistyötä opettajankoulutuksen ja eri tahojen välillä voisi lisätä?  
(Niemi 1996, 28.)

*Persoonalliseen tasoon (3)* liittyvät kunkin opettajan tai opettajaksi opiskelevan henkilökohtaiset käsitykset siitä, mitä opettajuus hänelle itselleen merkitsee ja kuinka hän haluaa kehittyä ammatissaan. Evaluoinnin persoonallisella tasolla kyseessä ja arvioinnin kohteena ovat siis ammatillisen kasvun prosessit sekä opettajaidentiteetin ja eettisyyden vahvistuminen. Viime vuosina persoonallisen tason evaluointi on lisääntynyt. Opettajien elinikäistä ja aktiivista oppimista korostetaan; opettajien on opittava olemaan oppijoita omassa työssään. Niemen mukaan useat kirjoittajat ovat todenneet, että opettajaksi opiskelevat tarvitsisivat lisää tukea nimenomaan persoonallisen kasvun ja eettisen ammatti-identiteettinsä vahvistamiseksi. Persoonallisen tason evaluoinnissa keskitytään siis mm. seuraavanlaisiin kysymyksiin:

- Kuinka opettajankoulutus tukee opettajien omaa kasvua ja identiteettiä eettisen ammatin harjoittajina?
- Miten opettajia ja opettajaksi opiskelevia tulisi tukea ja ohjata elinikäiseen oppimiseen?  
(Niemi 1996, 28.)

### **3.4 Kommunikatiivinen evaluointi tässä tutkimuksessa**

Kommunikatiivisen evaluoinnin pääperiaatteet huomioon ottaen arvioimme sekä omia että toistemme kasvuprosesseja. Arviointi oli keskustelevaa ja perustui kumppanuuteen. Reflektion lisäksi analysoimme tutkimuksessamme myös keräämässämme aineistossa esiintyviä oppimiskokemuksia kartoittamalla opiskelijoiden kirjallisissa pohdinnoissa tärkeäksi nousevia teemoja ja ammatillisen kasvun kokemiseen vaikuttaneita seikkoja. Tuloksiamme peilaamme edelleen eri tutkijoiden näkemyksiin aineistossamme esiintyvistä aiheista, kuten ryhmädynamiikasta sekä tunneilmapiirin merkityksestä oppimiselle. Näin pyrimme lisäämään arvioinnin keskustelevuutta ja yhteyksiä tämän tutkielman ulkopuolelle.



## 4 Tarinoista tieteeksi

Ympäristömme – todellisuus jossa elämme – muodostuu tarinoista. Kenties lineaarisen aikakäsityksemme seurauksena meille on luontevaa hahmottaa totuutta tarinoita kertoen: Identiteettimme ja koko maailmankuvamme ovat itsessään kuin alati kehittyviä ja muuntuvia jatkokertomuksia. Heikkinen (1999) kirjoittaakin, että tietoyhteiskunta on muuttumassa tarinayhteiskunnaksi, jossa informaatio korvataan usein tarinoilla, mielikuvilla. Esimerkiksi mediassa ja mainonnassa törmäämme yhä useammin ilmiöön, jossa yrityksistä, tuotteista tai henkilöistä luodaan vetovoimaisia kertomuksia, imagoja, brändejä... Ei siis liene ihme, että tiedekin on tarttunut tarinoihin, koska niistä todellisuus näyttää nyt rakentuvan. (Heikkinen 1999, 185.)

Sana narratiivisuus pohjautuu latinan kertomista tarkoittaan verbiin *narrare* (engl. *narrate*) sekä sen substantiivimuotoon *narratio* (engl. *narrative*). Tieteessä käsitettä käytetään kuvaamaan esimerkiksi aineiston analyysitapaa tai tiedonprosessia itsessään. Narratiivisessa tutkimuksessa huomio kohdistetaan siis kertomuksiin todellisuuden ja maailman merkitysten välittäjänä ja tuottajana (Heikkinen 1999, 187).

Omassa tutkimuksessamme narratiivisuus kuvaa ennen kaikkea aineistomme luonnetta: Tutkimuksemme materiaalina on kaksikymmentä musikaalikokemuksista kertovaa kirjoitelmaa. Uskomme, että kirjoittaessaan vapaasti tarinoitansa ihmiset voivat kertoa jotakin sellaista, mitä emme olisi osanneet heiltä edes kysyä. Tarinoista syntyy tutkimus ja tutkimuksesta syntyy tarina. Tämä tarina itsessään voi vastata siihen, miksi se on syntynyt; mikä on tämän tutkielman tarkoitus ja tehtävä.

*Kertomus on aina kokonainen esitys, jossa kertoja tavalla tai toisella perustelee sen, miksi tarinansa kertoo (Alasuutari 1995, 120).*

Toisaalta tutkimuksemme lähestyy myös toimintatutkimusta, koska olemme itse olleet mukana siinä toiminnassa, ilmiössä, jota aineistomme kuvaa. John Dewey (1929) esitti ajatuksia toiminnan ja tieteen liitosta jo viime vuosisadan alkupuolella. Hän rakensi siltaa teorian ja käytännön välisen kuilun ylle tavoitteenaan tutkimus, joka kietoutuisi saumattomasti sitä

tekevän yhteisön arkeen. Tuoreempi toiminnan ja ajattelun yhdistäjä on esimerkiksi John Elliott (1991), joka kirjoittaa toiminnallisesta tieteestä *itsereflektiivisenä tutkimusmenetelmänä*. Omalla kohdallamme juuri itsereflektio onkin yksi tärkeimmistä tutkimusta leimaavista toimintatavoista: Reflektiosta on kyse niin omista oppimiskokemuksista kirjoittamisessa kuin koulutuksen vaikuttavuuden kommunikatiivisessa arvioimisessakin.

Toimintatutkimukseen liitetään kuitenkin yleensä myös pyrkimys *vaikuttaa* tutkittavaan kohteeseen. (Ahonen ym. 1994, 34, 56.) Tämä toteutuu kohdallamme vain osittain: Emme voi emmekä yritä vaikuttaa menneeseen musikaaliproduktioon emmekä liioin niihin kokemuksiin, joita opiskelijoilla produktiosta on ja joista he ovat meille kirjoittaneet. Sen sijaan toivoisimme toiminnallisuuden näkyvän arvioidessamme (musikaalin puitteissa tapahtuneen) koulutuksemme vaikuttavuutta. Kaiken arvioinnin perimmäisenä tarkoituksena lienee kai aina *vaikuttaa* arvioitavaan kohteeseen. Miksi siis arvioisimme koulutusta, jos emme uskoisi mahdollisuuksiimme myös kehittää sitä? Tämän lisäksi on selvää, että asettamamme haaste kirjoittaa omista oppimiskokemuksista on vaikuttanut ainakin siihen vastanneisiin opiskelijoihin. Ovathan he kirjoittaessaan joutuneet prosessoimaan ja refleктоimaan omaa oppimistaan, minkä on todettu syventävän itsetuntemusta ja edesauttavan ammatillista kasvua. (Vrt. esim. Mustikkamaa 1993, 74; Niikko 1996, 20.)

Kaiken kaikkiaan pyrkimyksemme on kuitenkin lähestyä aihetta ja aineistoamme kokonaisvaltaisesti, kulloisenkin kertojan kokemuksia ja persoonallisuutta kunnioittaen. Aineistoa analysoidessamme pelkistämme havaintoja ja teemoittelemme niistä aihealueita. Tavoitteenamme on ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen, joka vaatii eläytymistä ja intuitiota mutta myös analyttistä päättelyä sekä tulkintaa. Pyrimme olemaan avoimia kaikille aineistosta esiin kumpuaville teemoille sekä tutkimusta mahdollisesti uudelleen suuntaaville kysymyksille ja seikoille. Tämä prosessimainen, muutoksille altis tapamme tutkia ja pohtia lähestyy *induktiivisen päättelyn* käsitettä. (Vrt. Ahonen ym. 1994, 16.) Narratiiveista koostuvan aineiston pohjalta johtopäätöksiä ja yleistyksiä tehtäessä on myös muistettava, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa *yksikin poikkeus kumoo säännön* – se kertoo, että asiaa on mietittävä vielä uudelleen (Alasuutari 1995, 30). Seuraavissa kappaleissa luomme katsauksen suorittamaamme aineiston luokitteluun sekä kertomuksissa esiintyvien aihealueiden teemoitteluun.

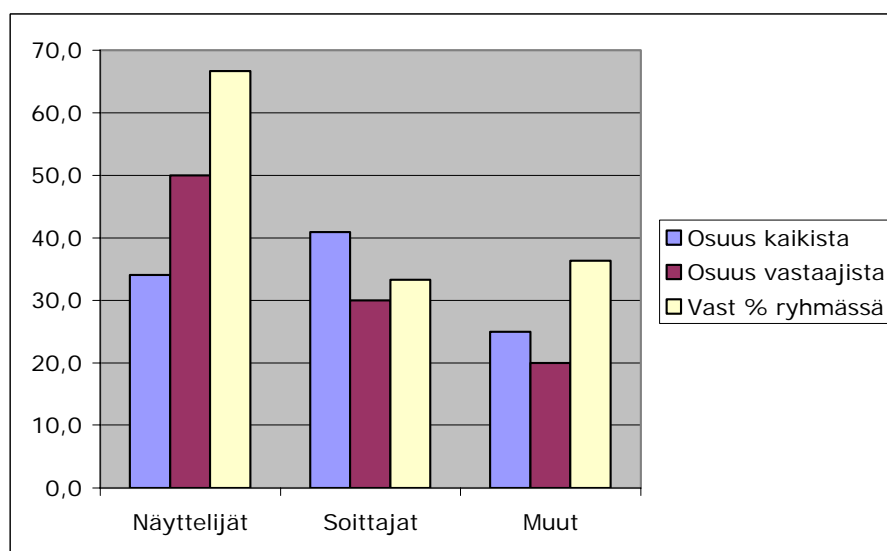
## 4.1 Tutkimusaineisto

Rämö-musikaalin tekemiseen osallistui kaikenkaikkiaan neljäkymmentäneljä (44) musiikkikasvatuksen osaston opiskelijaa, joille kaikille kirjoitustehtävä (Liite 1) lähetettiin sekä kirjeitse kotiin että sähköpostina. Esittämäämme haasteeseen kirjoittaa Rämö-kokemuksista vastasi kahdeksantoista produktiossa mukana ollutta opiskelijaa. Vastausprosentti oli näin ollen 41 %. Saamiemme vastauksien lisäksi liitimme aineistoon myös omat, aiemmin syntyneet kirjoituksemme *Rämö ja ammatillinen kasvuni* (Liitteet 2 ja 3), jolloin vastausprosentiksi voidaan katsoa 45 %. Yhteensä aineistomme käsittää siis kaksikymmentä tarinaa musikaalista ja sen aikana koetusta oppimisesta ja kasvusta. Omat kertomuksemme olemme johdonmukaisesti sisällyttäneet osaksi tutkimusaineistoa ja sen käsittelyä tässä tutkielmassa.

Vastaajista suurin osa (16 henkilöä) oli naisia. Miesten osuus kirjoittaneista (4 henkilöä = 25 %) vastasi melko hyvin myös miespuolisten opiskelijoiden prosentuaalista osuutta kaikista musikaaliprojektiin osallistuneista opiskelijoista (14 henkilöä = 32 %). Voidaan kuitenkin kysyä, suosiko kirjoittamistehtävä naisopiskelijoita. Kirjoittaminen saattoi olla naisille luontevampi tapa ilmaista itseään ja omia ajatuksiaan kuin miehille. Yleisemminkin voidaan olettaa, että niille opiskelijoille, jotka kokivat kirjoittamisen helpoksi, myös kynnys vastata asettamaamme tehtävään oli matalampi kuin niiden kohdalla, jotka kokivat kirjoittamisen hankalaksi tai raskaaksi. Näin ollen saamaamme aineistoon vaikutti ihmisten halukkuus ja kyvykkyykskin kirjoittaa, koska vaihtoehtoista tapaa vastata, vaikkapa haastattelun muodossa, ei tarjottu. On myös mahdollista, että osa vastaamatta jättäneistä osallistujista ei halunnut käsitellä tai muistella esimerkiksi negatiivisesti sävyttyneitä kokemuksiaan Rämössä.

Opiskelijoilla oli mahdollisuus valita toimenkuvansa produktiossa mieltymystensä sekä esimerkiksi ajallisten mahdollisuuksiensa mukaan. Suurimman yksittäisen ryhmän muodostivat soittajat (S). Musiikkikasvatuksen osastolta heitä oli mukana yhteensä 17–19 henkilöä laskutavasta\* riippuen. Toiseksi eniten opiskelijoita (15 henkilöä) oli mukana näyttelemisestä, laulamisesta ja tanssimisesta koostuneessa lavatyöskentelyssä (L). Tähän ryhmään kuuluvia opiskelijoita nimitämme tutkielmassamme useimmiten näyttelijöiksi. Loput produktion osallistuneet opiskelijat toimivat moninaisissa muissa tehtävissä (M), kuten säveltäjinä, sovittajina tai kapellimestareina sekä puvustuksen, lavastuksen, äänitekniikan tai tuotannon assistentteina. \*Osa opiskelijoista toimi yhtäaikaan useammassa eri tehtävissä produktion aikana.

Suurin yksittäinen vastaajajoukko oli lavatyöskentelyyn osallistuneiden näyttelijöiden ryhmä (L). Viidestätoista (15) näyttelijästä kymmenen eli 67 % vastasi kyselyyn. Heidän osuutensa kaikista vastanneista oli 50 %. Myös suurin osa pitkistä kirjoitelmista oli näyttelijöiden kirjoittamia. Soittajien vastausinnostus oli ryhmäkokoonsa verraten alhaisin: 29 soittajaa eli 37 %:a ryhmästä vastasi. Soittajien osuus kaikista vastanneista oli 25–35 %. Vaihtelu johtuu jälleen laskutavan eroista – osa soittajista toimi myös projektin muissa tehtävissä. Seuraavassa taulukossa on kuvattuna eri ryhmien osuudet kaikista projektiin osallistuneista ja toisaalta kaikista vastanneista eli tutkimusaineistostamme. Vastausprosenttia ryhmässä kuvaava pylväs kertoo puolestaan sen, kuinka suuri osa kulloisestakin ryhmästä kirjoitti kokemuksistaan eli vastasi kyselyymme.



Kuvio 4. Eri ryhmien osuudet musikaaliin osallistuneista ja tutkimusaineistosta

Eri ryhmien vaihtelevaa vastausintoa tarkasteltaessa voitaneen jo tässä vaiheessa pohtia projektiin sitoutumisen merkitystä suhteessa kirjoittamiseen. Soittajien sitoutuminen projektiin oli kaikkein vähäisintä, mikä käy myös ilmi kyselyyn vastanneiden soittajien kertomuksista. Moni koki soittamisen musikaalissa keikkana tai kuten eräs soittaja osuvasti kuvailee: "...otin vastuuta vaan soitostani, oli ihanaa olla vaihteeksi rivijäsen." Rivijäsenyys luo kuitenkin myös mielikuvan siitä, ettei ole ollut tilaa oman luovuuden likoon panemiselle, mikä taas olisi varmasti ollut projektiin sitouttavaa. Ehkä oman ostinatton säveltäminen tai pidempi orkesterin harjoituttamisaika, vaikka nk. orkesteriviikonloppu tai muu sellainen, missä ryhmähengen

muodostumiselle olisi annettu enemmän aikaa ja tilaa, olisi tuonut mukanaan myös kaivattuja vaikuttamisen mahdollisuuksia sekä lisännyt ryhmään kuulumisen tunnetta soittajilla. Toisaalta orkesteri oli melko suuri ja soittajien yhteisajan löytäminen varmasti vaikeaa. Tämän lisäksi musikaalin kappaleet valmistuivat hyvin myöhäisessä vaiheessa, mikä luonnollisesti aiheutti ongelmia muun muassa aikataulujen sovittelussa.

## 4.2 Kertomusten teemoittelu

Ensisilmäilyn jälkeen aloimme lukea kertomuksia niistä mahdollisesti esiin nousevia teemoja silmällä pitäen. Jo parin yhdessä luetun kertomuksen jälkeen huomasimme tiettyjen aihealueiden esiintyvän toistuvasti aineistossa. Kirjasimme muistiin ensimmäisissä kertomuksissa esiin nousseet teemat, minkä jälkeen luimme koko aineiston läpi. Tarkastelimme, löytyisikö muista teksteistä samoja aiheita vai kenties jotain uutta. Osasta kertomuksista teimme myös samanlaiset analyysikaaviot kuin omista pitkistä kirjoitelmistamme olimme tehneet. Kun kaikki kirjoitelmat oli luettu, laatimassamme taulukossa (Liite 5) oli reilut kymmenen teema-alueita. Muutaman harvinaisemman teeman yhdistimme lopuksi yhdeksi sarakkeeksi "muuta". Tähän sarakkeeseen sisältyvät muun muassa maininnat oman tehtävän tärkeydestä motivaatiota lisäävänä tekijänä sekä tulevaisuuteen viitanneet kohdat kertomuksissa.

Teemoittelua käytimme lähinnä aineiston jäsentämiseen, jolloin oli helpompaa havaita yhteneväisyyksiä ja eroja kertomuksissa sekä mahdollisia eri ryhmien välisiä painotuseroja. Lopullisen teemoittelun osa-alueiksi muodostuivat seuraavat kymmenen aiheita: (1) ennakoasenne, (2) odotukset, (3) ryhmään kuulumisen tunne, (4) ilmapiiri, (5) musikaali opiskelun osana, (6) ammatillisen kasvun kokemukset, (7) henkilökohtaisen kasvun kokemukset, (8) kokemukset ohjauksesta, (9) palaute muualta sekä (10) muuta.

Pohdimme myös sitä, olimmeko mahdollisesti ruvenneet loppupuolen kertomuksista lähes väkisin "löytämään" edellisten tarinoiden teema-alueita. Tämän väkivaltaisuuden välttämiseksi luimme aineiston vielä kertaalleen lävitse ja keskustelimme esiin tulleista tulkinnanvaraisista kohdista. Erityisesti tällaista työvaihetta tehdessämme tuntui merkittävältä, että tutkielmaan sitoutuneita henkilöitä on kaksi. Näkökulma on tällöin laajempi ja toista osapuolta voi käyttää omien ajatustensa ja oivallustensa peilinä ja arvioijana, mikä lisää objektiivisuutta ja kriittistä tutkimusotetta.

Kuten olimme toivoneetkin, erityisesti kahteen teema-alueeseen, (6) ammatillisen kasvun kokemukset sekä (7) henkilökohtaisen kasvun kokemukset, kertyi eniten materiaalia. Mielestämme oli tarkoituksenmukaista pyrkiä erottelemaan musiikillisia ja muita varsinaisesti ammatillisia asioita henkilökohtaisesta kasvusta, koska näin saimme selkeämmin ryhmiteltyä oppimiskokemuksia ja siten myös tietoa siitä, millä tavoin tai millaisia asioita opiskelijat kokevat oppivansa tällaisen kokonaisvaltaisemman tiivisjakson aikana, tai toisin sanoen, minkälaisille oppimisen alueille suuren projektin valmistaminen opiskelijoiden kokemusten mukaan vaikuttaa. Muiden muassa näihin kysymyksiin pyrimme vastaamaan seuraavassa tutkimusaineistoa tarkastelevassa luvussa. Opiskelijoiden tekstejä lainatessamme käytämme aina tehtäväryhmän ilmaisevaa kirjaintunnusta (L = lavatyöskentely, S = soittaja, M = muut tehtävät) sekä kunkin kirjoittajan tunnusnumeroa (1–20). Näin mahdollistamme myös yksittäisten opiskelijoiden tekstien kronologisen seuraamisen.

## 5 Kertomusten kertomaa

*Ajatelkaa, miten aika surkeasta tarinasta voi kasvaa sellainen yhteinen hedelmä.  
Ja ajatelkaa, miten se paperiläpyskä voi lopulta herättää tällaisia sisäisiä näkyjä.*

*On juuri ja juuri ehditty paikoilleen.  
Ovet avataan ja sadat lapset alkavat rynnistää sisään.  
Puu seisoo lavalla yksin, majesteettisena.  
Se on Rauhan puu, metsän keskuspuu. Sen ikää ei tiedä kukaan.*

*Minä keskityn liikkumattomuuteen.  
Nuo tuolla eivät voi nähdä, että puu koostuu kahdesta ihmisestä,  
jos olemme aivan liikkumatta.  
Keskityn sulautumaan puuhun.*

*Aina välillä voin tavoittaa maan tunnun.  
Välillä tunnen, kuinka vesi virtaa juuristani oksiin.  
Kerran se menee väärinpäin, virtaa päästä jalkoihin. Yritän kääntää sitä.  
Eihän sitä tarvitsisi kääntää, ajattelen jälkeensä.  
Oksista pitää kulkea tieto juuriin.  
Kurotan lehteni aistimaan lapsia.  
Alimmat oksani ovat melko alhaalla,  
mutta lehdet ovat auki ja valppaina.*

*Riikka Hänninen, eräs Rämö-musikaalin näyttelijä*

### 5.1 Ennakkoasenteet ja odotukset projektia kohtaan

Teemoitellessamme kirjoituksissa esiintyviä aiheita huomasimme, että useissa kertomuksissa oli mainittu erilaisia odotuksiksi tai ennakoasenteiksi luokiteltavia ajatuksia ja tunteita projektin alkuun liittyen. Näitä olivat esimerkiksi maininnat musikaaliin osallistumisen syistä tai toisaalta epäluuloista ja peloista tulevaa kohtaan. Muutaman opiskelijan kertomuksessa ilmeni selvästi alkuepärointi ja siihen liittyneet epäilykset omista kyvyistä tai jonkinlaisesta pärjäämisestä. Intoa ja halua osallistua kyllä oli, mutta uskallusta puuttui.

*Meille tuli puheeksi, että tulisinko minäkin mukaan... Epäröin ensin, sillä aavistelin... (M2)*

*Alun perin en ajatellut mennä koko musikaaliin. Vähän ehkä olisi tehnyt mieli, mutta ujous voitti. En kai minä nyt sinne. Kuitenkin ensimmäisen toukokuussa 2000 pidetyn tilaisuuden jälkeen kuuntelin vähän aikaa ihmisten puheita ja menin toiseen tilaisuuteen. Olin vielä ihan flunssassa. Siellä oli paikalla Haaviston Susa. Tässä tilaisuudessa tapahtui jotain, joka vaikutti jonkin verran tulevaisuuteen. (L11)*

*Kun koulun seinällä oli lappuja joihin sai kirjoittaa nimensä osallistuakseen musikaaliin, halusin ehdottomasti tulla mukaan, en vain vielä silloin tiennyt mitä olisin halunnut tehdä. Ajatuksena oli vain se, että pääasia kun saisi olla mukana, vaikka apuna käytännön järjestelyissä, roudauksissa ja sen sellaisissa. Jos joku olisi siinä vaiheessa sanonut että päädyin lavalle laulamaan ja tanssimaan, en olisi kyllä uskonut. (L6)*

*(...) en kummemmin miettinyt, mikä merkitys projektiin osallistumisella voisi olla opintojen ja ammatillisen kehittymisen kannalta. Ilmoittauduin alunperin tanssiryhmään kuvitellen pääseväni jonkinlaiseen taustakuoroon – ilman sen kummempaa roolia. Laulaminen, ainakaan yksin, ei mielestäni tullut kysymykseenkään. (L13)*

Moni lähti mukaan myös ilman pienintäkään epäilystä. Seuraavat lainaukset osoittavat, kuinka erilaisia lähtökohtia musikaalin tekemiseen eri opiskelijoilla saattoi olla. Soittajat suhtautuivat useimmiten Rämöön "keikkana", mikä sinänsä olikin varsin realistinen käsitys projektista soittajan kannalta katsoen.

*Olin pitkään odottanut pääseväni mukaan musikaalin tekoon, koskaan aikaisemmin en ollut ollut vastaavassa mukana. (L17)*

*Lähdin mukaan Rämöön, koska olen aikaisemmin ollut paljon mukana teatteritoiminnassa ja oli ihan kuollut olo kun Helsingissä en ollut päässyt mukaan mihinkään kahteen vuoteen. Oli siis itsestään selvyys, että haluan näytellä. (L3)*

*Ajattelin että voisi olla hyvä jos saisin soittokokemusta ja rutiinia. (S7)*

*Soittohommat kiinnostaa aina, jos ei ole parempaakaan tekemistä ja lupauduin mukaan. (S8)*

*Ilmoittauduin Rämöön, koska vaikutti houkuttelevalta olla mukana tuollaisessa suuressa produktiossa, katsella muiden touhua ja soittaa mukana bändissä (mitä en ... ole kovastikaan tehnyt). Olin myös tietoinen niistä muutamasta opintoviikosta, jotka olivat houkuttimena. (S18)*



Kaikkien odotukset eivät valitettavasti täytyneet. Tutkimusaineistossamme tällaisia kokemuksia esiintyi hyvin vähän, mutta saattaa olla, että seuraavan opiskelijan sanat kuvaavat useammankin kokonaan kirjoittamatta jättäneen eli aineistomme ulkopuolelle jääneen tunnelmia: *"Olin varautunut tekemään paljon enemmän, mutta toisin kävi."* (M10)

Ennakoasenteistaan kirjoittaneista opiskelijoista suurimman osan kohdalla odotukset kuitenkin täyttyivät. Etenkin alussa itsestään ja kyvyistään epävarmojen osallistujien vaatimattomat tavoitteet saavutettiin ja ylitettiinkin lähes poikkeuksetta. Sen sijaan hyvin varmalla otteella mukaan lähteneet opiskelijat, joille musikaalityö oli ennalta tuttua, kokivat ensikertalaisia useammin myös esimerkiksi työskentelyolosuhteisiin tai muihin osallistujiin liittyvää turhautumista. Näidenkin opiskelijoiden kohdalla vaikkapa rooleihin kohdistuvat odotukset kuitenkin täyttyivät, johtuen varmasti osaltaan kolmoismiehityksen aiheuttamasta pääroolien jakautumisesta usealle eri näyttelijälle.

## 5.2 Oppimiskokemukset ja niiden luokittelu

Luokittelimme kertomuksissa mainitut oppimiskokemukset ammatilliseksi tai henkilökohtaiseksi kasvuksi. Ammatillisen kasvun otsikon alle päätimme kuuluvaksi esimerkiksi opettajuuteen tai muusikkouteen liittyvät, yleensä melko käytännölliset ja konkreettiset asiat kuten soittotaidon paranemisen. Henkilökohtaiseksi kasvuksi luokittelimme taas oivallukset omasta itsestä tai itsen suhteesta muihin ja siten syntyvät kokemukset oman persoonallisuuden kehittymisestä, itsetuntemuksen lisääntymisestä ja niin edelleen. On selvää, että usein nämä kaksi kasvun aluetta kulkevat tiiviisti käsi kädessä ja niiden erottelemisen toinen toisistaan voi olla hankalaa. Ammatillinen kasvu on aina myös henkilökohtaista kasvua ja toisaalta henkilökohtainen kasvu kuuluu kiinteästi ammatilliseen kasvuun, koska sekä opettajat että taiteilijat tekevät töitään nimen omaan omaa persoonallisuuttaan hyödyntäen. Jonkinlaisten kategorioitten tekeminen tuntui kuitenkin tarpeelliselta oppimiskokemusten runsauden ja toisaalta myös vaihtelevuuden vuoksi. Oppimiskokemuksia tarkasteltaessa on kuitenkin muistettava, että luokittelun eli kasvukokemusten tulkinnan suoritimme yleensä me – eivät suinkaan kirjoittajat eli oppijat itse.

Pääsääntöisesti kirjoituksista löytyi mainintoja sekä ammatilliseen että henkilökohtaiseen kasvuun liittyvistä kokemuksista. Näyttelemiseen osallistuneista opiskelijoista jokainen mainitsi sekä jotakin henkilökohtaiseen kasvuun liittyvää että jotakin ammatilliseen kasvuun

liittyvää. Muista eli soittajina tai muissa tehtävissä toimineista opiskelijoista neljä kirjoitti ainoastaan ammatillisesta kasvusta mainitsematta henkilökohtaisia kasvukokemuksia. Kolme kirjoittajaa ei maininnut lainkaan oppimiskokemuksiaan. Aloitamme oppimiskokemusten tarkastelun tästä ryhmästä.

### 5.2.1 "Meni ohi" – ei oppimiskokemuksia

Kahdestakymmenestä vastaajasta ainoastaan kolme ei maininnut yhtään ammatilliseen oppimiseen eikä henkilökohtaiseen kasvuun liittyvää kokemusta. Näistä kahta opiskelijaa yhdisti oman osuuden kokeminen pieneksi tai suorastaan olemattomaksi projektissa. Soittajana projektiin osallistunut opiskelija koki olevansa lähinnä "rivimusikko" ja siten ulkopuolinen tiiviistä työskentelystä ja yhteistyöstä. Syyksi tähän hän mainitsi oman kiireensä. Muissa kuin soitto- tai näyttelimestehtävissä toiminut toinen opiskelija oli varautunut tekemään projektin eteen paljonkin työtä, mutta tehtäviä ei ilmaantunut juuri ollenkaan ja siten koko projekti "meni ohi". Opiskelija koki turhautumista joutuessaan toimeettomaksi. Hän kirjoitti lyhyesti oppimiskokemustensa puuttumisesta ja tilanteeseen johtaneista tekijöistä:

*(...) syy siihen on oikeastaan ollut se, että toi rämö-juttu meni mun osalta vähän ohi. mähän olin periaatteessa mukana (musikaalityössä). mut se tyyppi, joka vastasi siitä hommasta, hoiti se projektin niin, että käytännössä mä en tehnyt paljon mitään. ja suurin työ minkä mä tein, ei koskaan päätenyt mukaan koko juttuun. eli jos oli tarkoitus kertoa mun omasta suhteesta rämöön, niin sitä ei oikeastaan sit edes ollut. (M10)*

Kolmas opiskelija, joka ei suoraan mainitse oppimis- tai kasvukokemuksia, toimi projektissa soittajana. Hän kuitenkin viihtyi ja piti musikaalia antoisana osana opiskelua. Soittaminen oli motivoivaa kun oli vapautta itse muokata omia stemmoja ja tehdä työskentelystä näin vaihtelevaa. Bändillä oli kivaa yhdessä. Projektiin osallistuminen oli tälle soittajalle siis varsin positiivinen elämys vaikkei hän sitä ehkä kovin opettavaiseksi kokenutkaan.

### 5.2.2 "Kehityin hieman soittamisessa" – ammatillisen kasvun kokemuksia

Niistä neljästä opiskelijasta, jotka kirjoittivat ainoastaan ammatillisesta eivätkä lainkaan henkilökohtaisesta kasvustaan, kaksi toimi musikaalissa soittajina (S) ja kaksi muissa tehtävissä kuin soittajina tai näyttelijöinä (M). Kaikkien neljän kokemukset projektista olivat suurimmaksi osaksi positiivisia. Ilmapiiiri koettiin hyväksi ja projektin koettiin antaneen

valmiuksia työelämään tai varmuutta ja rutiinia omaan soittoon. Oppimiskokemusten määrä vaihteli sen mukaan, kuinka paljon kukin oli projektiin panostanut. Yksi koki tekevänsä paljon vastuullista työtä, toinen valitsi tietoisesti "vain rivimuusikon" tehtävän.

*Ainakin minulle se (musikaaliprojekti) oli koko opiskelun ehdottomasti parasta antia. Ainoa yksittäinen opiskelun osa, joka todella antoi valmiuksia työelämään. Kyse on siitä, että tehtiin "oikeaa", isoa asiaa, josta oli oikea, iso vastuu (rahallista vastuuta lukuunottamatta). (M1)*

*Rämö oli kokemuksena minulle uusi ja mielenkiintoinen: en ole aikaisemmin soittanut vastaavanlaisessa kokoonpanossa, joten opin paljon lähinnä soittamisesta musikaalissa. (...) Näin elävän esimerkin siitä, miten suurempi musiikki-proggis rakentuu - ja rakennetaan. (S19)*

*Ajattelin että voisi olla hyvä jos saisin soittokokemusta ja rutiinia. Niinkuin olikin. Sain vielä soittaa hyvin erilaisten muusikoiden kanssa mikä oli todella hyvä homma. Ehkä kehityinkin hieman. (S7)*

*Ammatillisessa mielessä projekti oli kuitenkin varsin opettavainen, sillä en ollut vastaavia hommia juuri tehnyt. Parasta oli ehdottomasti kontaktien luominen taitaviin taiteen tekijöihin. (M16)*

### **5.2.3 "Kasvoin ihmisenä" – ammatillisen ja henkilökohtaisen kasvun kokemuksia**

*Rämö oli minulle todella antoisa kokemus. Koen oppineeni paljon vuorovaikutuksesta, toisista ihmisistä ja itsestäni. (L4)*

Niistä kolmestatoista opiskelijasta, jotka kirjoittivat sekä ammatillisesta että henkilökohtaisesta kasvustaan, suurin osa eli kymmenen toimi musikaalissa näyttelijöinä (L). Näyttelijöiden lisäksi molemmista oppimisen osa-alueista kirjoitti kolme henkilöä. Intensiivinen työpanos projektissa näytti liittyvän läheisesti oppimiskokemusten runsauteen ja erityisesti henkilökohtaisen kasvun kokemiseen: Mitä kokonaisvaltaisemmin musikaaliprojektiin osallistuttiin, sitä enemmän siis yleensä kirjoitettiin henkilökohtaisesta kasvusta. Sekä näyttelijöiden että kolmen muun henkilökohtaisesta kasvusta kirjoittaneen joukossa oli kuitenkin myös niitä, jotka eivät kokeneet olleensa mukana kovin intensiivisesti. Oppimiskokemuksia oli tällöin vähemmän kuin niillä opiskelijoilla, jotka kokivat projektin kokonaisvaltaisesti ja panostivat siihen runsaasti voimavarojaan. Huomasimme myös, että laajasti omasta oppimisestaan kirjoittaneilla henkilökohtaisen ja ammatillisen kasvun kokemusten erottelu toinen toisistaan oli entistäkin hankalampaa. Ammatilliset,

musiikilliset tai kasvatukselliset asiat värittyivät kaikki laajasti koetuksi henkilökohtaiseksi kasvuksi ja oman persoonallisuuden kehittymiseksi.

Seuraavassa tarkastelemme niiden kolmentoista opiskelijan oppimiskokemuksia, jotka kirjoittivat sekä ammatillisesta että henkilökohtaisesta kasvustaan. Selkeimmät ja konkreettisimmat oppimiskokemukset liittyivät usein teatterityön käytäntöön ja projektin valmistamisen havainnointiin lähietäisyydeltä.

*Tämä oli poikkeuksellisen hyvä mahdollisuus minulle tutustua poikkitaiteelliseen työskentelyyn kokonaisvaltaisesti ja useasta eri näkökulmasta. (...) Ammatillisen kasvun kannalta mielestäni oli oleellista se, että pääsimme toimimaan muusikkoina ammatti-ihmisten (ohjaajat, koreografi, lavastaja, puvustaja) kanssa, tekemään ihan oikeaa teatteria, oikeasti yleisölle. (...) Itse ainakin koen oppineeni tehokkaasti observoimalla muita toimijoita ja kantamalla itse vastuuta. Tekemällä oppii! Vastuu myös kasvattaa uskallusta ja taitoa suuremman vastuun ottamiseen. Kokonaisuuden valmistumisen havainnoiminen opettaa tuottamaan kokonaisuuksia. Koen, että minulla on nyt viime syksyistä paremmat valmiudet esimerkiksi koulunäytelmän valmistamiseen ja harjoituttamiseen. (LM12)*

*Luulen, että taiteilijana kasvoin juuri siten, että oppi näkemään, kuinka musikaalia tehdään ja miten ammattilaiset tekevät työtään. Opin myös arvostamaan heidän työtään ja tekemistään yhä enemmän. (L5)*

*Sitten oli tietysti teatterin tekeminen. Mennä lavalle aina vaan uudestaan, vaikei fiilistä olisi ollutkaan. Kaikki ne teatterin rutiinit. (...) Mikä harvinainen tilaisuus tehdä teatteria sellaisessa ryhmässä. Ja miten opettavaista proggiksen teon kannalta. (L11)*

*Tietysti Rämö tarjosi myös "aineenhallintaa", oman musiikillisen osaamiseni kehittymistä. Samalla saattoi ottaa pedagogista mallia uusista, tehokkaiksi havaituista harjoittelutavoista. Projektityöskentelyn luonne ja käytännön toteutus tulivat alusta loppuun tutuiksi. (L13)*

*Tässä elämänvaiheessa, jossa opiskellaan ihminen kasvaa koko ajan. En näe Rämön kasvattaneen mua mitenkään muuten poikkeavasti. Ehkä muita (ohjaajia, bändiä, näyttelijöitä) tarkkailemalla opin eniten. Miten kannattaa ja ei kannata toimia projektia tehdessä. (L15)*

*Opin hyödyllisiä harjoituksia, rentoutumisia, venyttelyjä, välineitä näyttämölliseen työskentelyyn, löytämään uusia puolia itsestäni ja kanssänäyttelijöistä. (...) Rämössä ollessa hahmottui myös se, miten paljon yhden musikaalin tekemiseen tarvitaan ihmisiä ja resursseja ja kuinka valtavasti asioita tulee ottaa huomioon käytännön järjestelyn puolella. (L17)*

Edellisistä näyttelijöiden lainauksista huomaa ammatillisten, käytännön asioidenkin oppimisen liittyvän läheisesti vuorovaikutukseen ja ryhmässä toimimiseen. Onkin esitetty, että yksilön toiminta, ryhmäkokonaisuuden toiminta ja ympäristö ovat keskinäisessä riippuvuussuhteessa

(Jauhianen & Eskola 1993, 14). Ryhmän merkitys korostuu entisestään, kun kyse on yksilön syvällisempää reflektiota vaativasta muuttumisprosessista, henkilökohtaisesta kasvusta. Jauhianen ja Eskola kirjoittavat tästä seuraavaa:

*Ryhmä on yksilölle reflektion eli itsetuntemuksen lisäämisen väline. Reflektiolla tarkoitetaan tietoista ja kriittistä syventymistä oman toiminnan tarkasteluun, jonka lopputulos voi olla yllättäväkin. Itsetutkiskelun avulla yksilö voi tulla tietoiseksi omista tavoistaan havaita, ajatella, tuntea, kommunikoida ja toimia, mikä on tärkeää mm. sosiaalisen vuorovaikutuksen sujumiselle. (Jauhianen & Eskola 1993, 16.)*

Vuorovaikutus on määritelty dynaamiseksi, tilannesidonnaiseksi tulkintaprosessiksi, joka koostuu osallistujien vuorovaikutusteoista. Siten se on kaikkien ihmisten välisten suhteiden olennainen rakennusaine. Vuorovaikutuksen hetkellä yksilöllä on toiminnallaan ainakin mahdollisuus vaikuttaa muihin. Usean ihmisen vuorovaikutus on keskeisin ryhmädynamiikkaan vaikuttava tekijä. (Jauhianen & Eskola 1993, 69.)

Soittajilla ja etenkin muissa tehtävissä toimineilla opiskelijoilla ryhmädynaaminen tilanne ei aina ollut yhtä selkeä kuin näyttelijöillä, koska vuorovaikutus ei ollut yhtä tiivistä tai ryhmä eli viitekehys, jossa kulloinkin toimittiin vaihteli enemmän. Seuraavassa soittajana toimineen opiskelijan lainauksessa tulee kuitenkin ilmi ryhmän ja siltä saadun palautteen merkitys niin ammatillisen kuin henkilökohtaisenkin oppimisen kokemiselle.

*Alkuvaiheessa olin ehkä hiukan varovaisempi, mutta kun esityksiä oli useampia takana, tuli minunkin soittoonni lisää rämöä. (Joku totesikin minulle tällä tavalla jälkeinpäin.) Ehkä tsemppasin itseäni kuunnelleessani muiden puhaltajien fraseerausta; ainakin osa heistä oli soittanut enemmän funkahtavaa tai mitänytonkaan soulahtavaa matskua. (...) Yleisesti. Mitä sain Rämöstä? Yhteistyöfilistä, orkesterisoittotaitoa (mukaanlukien balanssin kuuntelua, vieruskaverien helppimistä ja päinvastoin jne.), orkkajohdollisia havaintoja, poikkitaiteellisen kokemuksen keskellä tapahtumaa vaikkakin selvästi sivuroolissa. (...) Sanotaanko että en nyt varmaankaan ihan kauheesti tai normaalia enempää "kehittynyt taiteilijana/ihminenä" tuona aikana, mutta pieniä yksityiskohtia, ehkä ideoita tulevaisuudelle, mukava muisto ja ehkä hiukan luottamusta sivuinstrumentalistin selviytymismahdollisuuksiin muusikoiden monimuotoisessa maailmassa. (S18)*

Myös seuraava opiskelija koki kehittyneensä konkreettisissa käytännön asioissa. Hän kirjoitti kuitenkin jääneensä kaipaamaan enemmän aikaa ja tilaa omalle luovalle työlle ja taiteelliseen prosessiin heittäytymiselle. Käytännön asioiden järjestely vei ikään kuin liikaa resursseja jolloin omimmaksi koetut oppimisen ja kasvun alueet jäivät niiden varjoon tai ainakin vähemmälle kuin kirjoittaja oli odottanut ja toivonut.

*Koin kehittyväni enemmän "mekaanisten" asioiden organisaattorina kuin musiikillisten ideoiden välittäjänä. Tämä puoli on tietysti sinänsä tärkeää, mutta mielestäni mekaaniset asiat (harjoitusaikataulut, nuottien kopioiminen, asioiden perään kyseleminen, soittimien ja soittajien hankinta ym) olisi pitänyt hoitaa niin paljon aikaisemmin, että itse musiikille ja siitä syntyville oivalluksille olisi jäänyt enemmän tilaa. (...) Mitä siis opin? Tai mitä en oppinut? Mitä jäi käteen? Edellä kuvailemiani ahdistushetkiä kompensoi tietysti mukalainen sosiaalisuus eli hyvä meininki, jolloin työskentely oli paikoin hauskaa. Opin, ettei hauskuus saa turruttaa laiskuuteen. Tietyt aikalajat on pidettävä, jos halutaan kypsää lopputulosta. (M2)*

Kyseinen kirjoittaja mainitsi paljon ammatillisia eli tässä tapauksessa musiikillisia asioita, joita koki oppineensa. Henkilökohtaista kasvua edusti hänen tarinassaan esimerkiksi kritiikin vastaanottokyvyn kehittyminen ja työskentelyn vieminen harmistumatta eteenpäin myös sellaisissa tilanteissa, joille ei sillä hetkellä itse mahda mitään. Kirjoituksensa lopussa opiskelija kiteyttää omaa oppimistaan seuraavasti:

*Opin tuntemaan ihmisiä paremmin. Opin omista rajoistani, mitä pystyn äkkiseltään ja mitä en. Samoin, miten herkässä on lähtemiseni mukaan sellaiseen, mitä en hallitse. Siis millainen oli "seikkailuunlähtöherkkyys-indeksini". Oli aika matala. Onneksi. (M2)*

### **5.3 Ohjaajien merkitys oppimiselle ja kasvulle**

Henkilökohtaiseen kasvuun sisältyi siitä kirjoittaneiden kohdalla erityyppisiä kokemuksia oman persoonallisuuden kehittymisestä eli minäkuvan muuttumisesta tai tarkentumisesta. Tutkimusaineistomme perusteella tällaisten kokemusten syntymiseen tuntuu usein vaikuttaneen opiskelijoiden suhteet musikaalin ohjaajiin. Näitä suhteita sekä niiden merkitystä oppimiselle voitaneen verrata tavallisiin opettaja-oppilas-suhteisiin, joita käsittelee esimerkiksi Kososen tutkimus lukiolaisten opiskelumotivaatiosta vuodelta 1991.

Kososen (1991, 132–151) tutkimuksen mukaan tehokas työskentely lukiossa perustuu suurimmaksi osaksi juuri opettajan ja oppilaan väliseen tunnesuhteeseen. Tämän tunnesuhteen todettiin vaikuttavan suoraan myös tutkittavien oppilaiden oppiaineesta pitämiseen eli sisäiseen opiskelumotivaatioon. Oppilaiden kannalta erityisen tärkeää oli opettajan astuminen ulos pelkästä asiaroolistaan, jolloin vuorovaikutus koettiin "aidoksi", myönteiseksi ja vastavuoroiseksi. Saman suuntaisia tuloksia saatiin myös Anttilan ja Juvosen (2002, 131–132) esittelemässä Johannessenin tutkimuksessa vuodelta 1997, jossa selvitettiin sitä, mitä lukiolaiset pitivät tärkeänä arvioidessaan opettajiaan. Keskeisimmiksi tekijöiksi nousivat

jälleen emotionaaliset seikat kuten se, että opettaja pystyi luomaan turvallisen ja hyväksyvän ilmapiirin luokkaan.

Edellisten tutkimusten lukiolaisia voidaan mielestämme verrata myös vanhempiin opiskelijoihin, koska myös yliopisto-opiskelijat ovat tutkimuksissa antaneet aivan vastaavia, ihmissuhdetaitoja tai niiden puutetta korostavia arvioita omista opettajistaan. Opettajien tekninen tietotaito on näissäkin opiskelijoiden arvioinneissa ollut vasta toissijaista. (Anttila & Juvonen 2002, 133.)

Airi Hirvosen (2003) mukaan "merkittävät toiset" ovat suorastaan avainasemassa musiikinopiskelijoiden rakentaessa ammatti-identiteettiään. Opiskelijoille merkittävien ihmisten kuten soitonopettajien, vanhempien sekä opiskelijatovereiden antama tunnustus nousi Hirvosen (emt.) tutkimuksessa keskeiseksi opiskelijoiden identiteetin ja itsetunnon rakennusaineeksi. Kaikkien Hirvosen haastatteleminen solististen musiikinopiskelijoiden kohdalla jonkun tietyn soitonopettajan henkilökohtainen kiinnostus ja kannustus oli ollut ensiarvoisen tärkeää myös musiikin ammattiopintoihin suuntautumisen kannalta.

Omassa aineistossamme ohjaajien merkityksestä omalle oppimiselle kirjoittivat erityisesti näyttelijät. Tämä on luonnollista, koska musikaalin varsinaiset ohjaajat Eija Ahvo ja Susanna Haavisto sekä koreografi Reija Wäre työskentelivät juuri näyttelijöiden parissa soittajien ja muiden osallistujien toimiessa itsenäisemmin. Näyttelijöiden osallistuminen projektiin myös alkoi soittajia aikaisemmin erityisellä improvisointiharjoitusjaksolla, jonka merkityksestä henkilökohtaisen kasvun kokemiselle näyttelijät niin ikään runsaasti kirjoittivat. Seuraavat lainaukset ovatkin kaikki näyttelijöiden teksteistä.

*Suurin asia, minkä opin Rämössä, on tietynlainen nöyryys. Tarkoitan sillä sitä, että ohjaajien harjoitusmenetelmät tiputtivat jokaiselta pois laskelmoimisen mahdollisuuden ja esim. mitä lähemmäksi roolijakojen aika tuli, sitä nöyremmin siihen suhtautui. Siis jos aluksi oli ajatellut, että minä en sitten halua näytellä miestä tai että toivottavasti saan ison roolin (kaikki roolihan olivat isoja); niin ne ajatukset karisi kyllä nopeasti pois – kiitos ohjaajien. Se oli todella opettavaista. (...) kaikilla oli eri lähtökohdat: joillekin Rämö oli ensimmäinen teatterikokemus, toisilla oli jo kokemusta näyttelemisestä. Toisaalta se oli myös mielestäni rikkaus, kaikki oppivat toisiltaan jotain. Eikä teatterityön tapoja voi oppia kuin tekemällä. (L3)*

*Alussa tehdyt improvisointijutut olivat joskus pitkästyttäviä, mutta lopussa tajusin niiden merkityksen koko tälle musikaalille ja omalle kehittymiselle näyttelijänä ja laulajana. Mielestäni kehitykseni juuri näissä kahdessa osa-alueessa oli merkittävä. Mietin aina välillä, että näinkö tylsää tämä onkin, mutta projektin edetessä sitä oppi pitämään improjuttuja hyvinkin tärkeänä keskittymisen ja ilmaisun vuoksi. (L5)*

*Koko ryhmän sosiaalinen yhtenäisyys oli myös todella tärkeä asia. Ymmärsin ohjaajien merkityksen turvallisuuden luojana. Alun improjakso pakotti ihmiset lavalle ja mokaamaan. Eija, Susa ja Reija varmistivat, että jokaisen ympärillä on turvaverkko ja ettei korkealta pudota. Muut ihmiset alkoivat henkiä samaa turvallisuutta. Oli myös yhteinen halu tehdä tästä proggiksesta hyvä. Oli yhteinen henki. Jos ajattelen omaa työtäni, opin Rämöstä, kuinka tärkeää on kannustaa ryhmää yhteisyyteen. (L11)*

*Minuun teki suuren vaikutuksen ohjaajaparin (kokeneiden näyttelijöiden) rohkeus, jättää kohtauksien lopullinen muotoutuminen hyvin myöhäiseen vaiheeseen. Uskallus jättää tilaa ja vapautta kohtaukselle muotoutua harjoitustilanteessa luontevasti, pakottomasti. Nämä ovat tietenkin hyvin subjektiivisia kokemuksia melko abstrakteista, selittämättömistä asioista. Jokatapauksessa rohkeus antaa improvisaatiolle ja intuitiolla tilaa luovassa prosessissa on mielestäni ensiarvoisen tärkeää ja asia johon tahtoisin oppia uskaltautumaan vielä enemmän. (LM12)*

*Rämön aikana tuli myös joitakin asioita, joita ei ollut oppinut käsittelemään. Piti muistaa, että aina kaikki negatiivinen palaute mitä sanotaan ei tarkoita sitä, etteikö itsessään olisi jotain hyvääkin. Tästä myös Eija, Reija ja Susa puhuivat. Tällaisen palautteen käsitteleminen toi minulle kokemusta siitä, miten tulevaisuudessakin tulisi kyetä ottamaan palautetta vastaan ilman, että vaipuu heti epätoivoon. Uskon, että varsinkin kasvattajan työssä täytyy kyetä käsittelemään asioita monialaisesti ja hakemaan useita eri näkökulmia asioille. Tätä joitui tekemään myös Rämössä joko yksin tai yhdessä toisten, lähinnä saman miehityksen, jäsenten kanssa. Oman miehityksen kanssa tulimme jotenkin erittäin läheiseksi juuri siksi, että sitä koki olevansa yksi tärkeä osa jotain pienempää kokonaisuutta. Itselleni se oli hyvin antoisaa, että sai pohtia päivän ja koko projektin iloista ja suruista yhdessä. (L5)*

## **5.4 Minäkäsityksen muotoutumisesta**

Henkilökohtaisen kasvun kokemiseen liittyi siis läheisesti yhteisö, jossa opittiin ja palaute, jota saatiin. Itsestä lieneekin vaikeaa tehdä havaintoja ja oivalluksia ilman muiden läsnäoloa, muiden asettamia "peilejä". Ryhmätilanne on reflektiivisyyden kehittäjänä erinomainen, koska se tarjoaa runsaan, jatkuvasti muuttuvan virikkeistön ja vaatii osallistujalta alituista uuteen sopeutumista ja valintojen tekemistä. Ryhmä toimii siis yksilölle peilinä, johon hän voi heijastaa itseään ja toimintatapojaan. (Jauhiainen & Eskola 1993, 16.) Peileistä kirjoittaa myös Markku Ojanen (1994), joka selvittää teoksessaan *Mikä minä on* yksilön minäkäsityksen rakennetta ja siihen vaikuttavia tekijöitä seuraavasti:

*Minä ei voi kehittyä ilman sosiaalista palautetta. Jäädessään vaille muiden ihmisten läheisyyttä ja huomiota ihmisestä ei tule ihminen. (...) Minä ei kehity, ellei ihminen elä muiden ihmisten kanssa. Muut ihmiset ovat kuin peili, josta voi katsella itseään. (Ojanen 1994, 23.)*



Minäkäsitykseen sisältyvät niin yksilön identiteetti, itsearvostus kuin itsetuntokin. Tärkeimmät minäkäsityksen muotoutumiseen vaikuttavat tekijät ovat Ojasen (1994, 65) mukaan (1) heijastuvat arviot, (2) sosiaalinen vertailu, (3) roolinotto ja (4) arvostus. Heijastuvilla arvioilla tarkoitetaan ympäristöstä tulevien arvioiden ja suhtautumistapojen vaikutusta ihmisen omaan käsitykseen itsestään. Emme voi arvioida itseämme suoraan, vaan tarvitsemme tähän muita ihmisiä, joiden näkökulmasta itseämme tarkastelemme ja joiden asenteita itseämme kohtaan myös sisäistämme omiksemme. Toinen tärkeä minäkäsityksen muotoutumiseen vaikuttava tekijä on ns. sosiaalisen vertailun periaate. Ojanen toteaa, että vertaamme itseämme paitsi muihin ihmisiin niin myös omiin, aikaisempiin suorituksiimme sekä ns. ideaalikuviin, joita meillä on itsestämme. Vertailu ei suinkaan ole mielivaltaista, vaan kohdistuu henkilöihin, jotka kuuluvat psykologisesti ja sosiaalisesti samaan luokkaan kuin me.

Tutkimusaineistossamme sosiaalisesta vertailusta kirjoittivat enimmäkseen näyttelijät. Itseä verrattiin muihin samaan viiteryhmään kuuluviin opiskelijoihin eli toisiin näyttelijöihin. Hieman yllättävältä tuntuu, että kukaan niistä näyttelijöistä, jotka mainitsivat vertaalleensa itseään muihin, ei maininnut kuitenkaan kokeneensa alemmuutta tai muuta vastaavaa negatiivista tunnetta tuon vertailun seurauksena. Ennemminkin muiden riskinottojen ja kehittymisen seuraaminen rohkaisi omiin kokeiluihin ja mahdollisti osaltaan uusien asioiden kokeilemisen ja oppimisen.

*Muistan olleeni mielteliään innoissani myös muiden porukkaan kuuluvien "suorituksista". (...) Siinä ryhmässä muuttu aika moni muukin ainaki uskalluksen osalta ja pystyin peilaamaan itteään muiden kautta...ei ollu vaarallista yrittää. (L14)*

*En voi väittää, etteikö oma osallistumiseni ja tekemiseni olisi jännittänyt, mutta kaikkien ollessa "samassa veneessä" ja ilmapöyrin ollessa kaiken salliva ja kokeilemiseen kannustava tilanne ei ollut ylitsepääsemätön. Toki mukana oli myös näyttämisen halua ja paineita suoriutua "hyvin", vastoin improharjoitusten periaatteita. Itsensä mittaamisesta ja arvostelusta sekä toisiin vertaamisesta oli todella vaikeaa päästä eroon. (L13)*

Lisäksi muutaman soittajan kirjoituksissa tuli epäsuorasti esiin oman musikaaliryhmän vertailu kokonaisuudessaan toiseen ryhmään. Tällöin verrattiin yleensä oman ryhmän työskentelyolosuhteita kuten harjoitusten koettua intensiivisyyttä ja saatua ohjausta näyttelijöiden vastaaviin, oletettuihin työskentelyolosuhteisiin. Tähän vertailun aiheuttamaan eriarvoisuuden kokemiseen palaamme luvussa 6.10 *Negatiiviset kokemukset ja kritiikki aineistossa.*

Roolinotto minäkäsityksen muotoutumisesta puhuttaessa tarkoittaa itse itsellemme ja toiminnallemme antamaamme palautetta sekä niitä tulkintoja, joita oma toimintamme ja sen seuraukset meissä itsessämme herättävät. (Ojanen 1994, 73–76.) Kyse on siis ympäristöstä heijastuvia arvioita vastaavasta yksilön sisäisestä toiminnasta. Minäkuvaamme vaikuttaa myös se, mitä asioita itse arvostamme eniten ja miten koemme selviytyvämmme juuri näissä tärkeinä pitämässämme asioissa. Arvostuksen periaate toimii siten, että esimerkiksi ympäristön heijastuvat arviot vaikuttavat minäkuvaamme sitä enemmän, mitä suurempi on arvioitavalle asialle tai piirteelle itse antamamme merkitys. Jos pidämme jotakin asiaa yhdentekevänä itsellemme, ei ympäristön siihen kohdistama negatiivinenkaan arvio vaikuta juurikaan minäkuvaamme tai siihen sisältyvään itsetuntoon.

Kaikki edellämainitut minäkäsityksen muotoutumisen periaatteet vaikuttavat kaikkiin sen osaluoksiin, joista tutkimuksessamme perehdymme erityisesti itsetuntoon. Seuraavassa kappaleessa tarkastelemmekin musikaaliin osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksia itsetunnosta sekä sen suhteesta projektityöskentelyyn.

## 5.5 Itsetunnosta

*Kasvoin ihmisenä ja minusta tuli projektin myötä avoimempi ihminen ja itseluottamukseni kasvoi. (...) Ehkä kuitenkin yksi kaikkein tärkeimmistä oivalluksista oli se, että minun täytyy vaan uskaltaa luottaa itseni aina kun minusta tuntuu, että haluaisin tehdä jonkin asian, jota en välttämättä vielä silloin osaa. (L5)*

Henkilökohtaisen kasvun kokemuksista useat liittyivät itsetunnon tai itsetuntemuksen kehittämiseen. Suoria mainintoja tällaisista oivalluksista ja huomioista oli yhdeksällä kirjoittajalla, jotka olivat kaikki näyttelijöitä. Muutamassa kertomuksessa itsetunnon merkitys omalle kasvulle oli aivan olennainen: oman minäkuvan selkiytyminen ja uskalluksen kasvu olivat suorastaan pääosassa musikaalista kirjoitettaessa. Tällaista kertomusta edustaa tutkimuksessamme esimerkiksi "Helin" tarina, johon palaamme myöhemmin. Itsetunnon käsite on kuitenkin moninainen ja kaivannee aluksi hieman määrittelyä. Ojanen (1994, 41) esittää, että kun jollakin ihmisellä on hyvä itsetunto, se merkitsee, että hän tuntee sekä vahvat että heikot puolensa, mutta arvostaa itseään puutteistaan huolimatta. Heikkoon itsetuntoon taas liittyy sokeutta hyvillä puolilla ja oman minän väheksymistä.

Itsetunnolla tarkoitetaan psykologiassa usein minäkäsitystä kokonaisuudessaan. Itsetuntoon sisältyvät niin minätietoisuus, itsetuntemus kuin itsearvostuskin. (Ojanen 1994, 41.) Tällöin itsetunto on siis minän tietämistä, tuntemista ja arvostamista. Arkikielessä itsetunnolla tarkoitetaan kuitenkin yleensä itsearvostusta ja siitä kumpuavaa itseluottamusta, mikä näkyy myös aineistossamme. Tässä tutkimuksessa käytämmekin sanaa itsetunto kuvaamaan ennen kaikkea itsearvostusta, yksilön suhtautumistapaa eli asennetta omaa itseään kohtaan. Itseluottamus on yhteydessä itsearvostukseen kohdistuen kuitenkin enemmän yksilön uskoon omiin kykyihinsä ja tehtävistä suoriutumiseensa kuin hänen omanarvontuntoonsa. Itsetuntemuksella taas tarkoitamme tutkimuksessamme yksilön realistista käsitystä itsestään ja omista kyvyistään.

Useimmiten itsetunnosta kirjoittaneet opiskelijat kirjoittivat alkuepäroinnistään jonkin uuden haasteen edessä ja sitten rohkaistumisestaan yrittämään kyseistä asiaa tai tehtävää. Onnistumisen koettiin tällöin vahvistavan itseluottamusta ja kannustavan uusiin riskinottoihin. Itsetunnon tai -luottamuksen kasvusta kirjoittamisen yhteydessä mainittiin lähes aina positiiviseksi koettu ilmapiiri tai hyvä ryhmähenki. Toisaalta seuraava kirjoittaja koki tarvitsevansa itseluottamusta eniten juuri silloin, kun ryhmän tuki ei kantanutkaan vaikealta tuntuneiden haasteiden yli:

*Rohkeutta tällanen vaatii ja itsetuntoa. Että kestää sen, että on täysin oman itsensä armoilla. Ettei apuja juuri tule ja kaikki täytyy rakentaa itse ja luottaa niihin kyhäelmiin. (L11)*

Kyseinen opiskelija kirjoitti kuitenkin paljon myös yhteisyyden kokemisesta sekä uusiin haasteisiin vastaamisesta ja näin saavutetuista onnistumisen kokemuksista. Nämä tekijät tuntuvat vaikuttaneen hänenkin kohdallaan itsetunnon vahvistumiseen ja siten myös edellä kuvattujen vaikeampien hetkien yli pääsemiseen. Seuraavassa lainauksessa on nähtävillä uuden aluevaltauksen synnyttämä riemu ja kokemus itsestä osaavana yksilönä. Luova toiminta kuten esimerkiksi juuri säveltäminen vaikuttaa erityisen tehokkaalta itsetuntemuksen ja -luottamuksen kasvattajalta. Kenties tämä johtuu luovan toiminnan edellyttämästä itsetutkiskelusta ja toisaalta itsen näkyville asettamisesta. (Vrt. Kurkela 1997, 22.)

*Nautin kovasti pitkästä improvisaatiojaksosta. Se tarjosi monia asioita, joita itse Rämön treenaus ei tarjonnut. Esimerkiksi minuun vaikutti henkilökohtaisessa elämässä suuresti ensimmäisenä päivänä tekemämme mielikuvamatka. Se oli jonkin uuden alku. Ensimmäisenä päivänä syntyi myös laulu, jonka voin täydestä sydämeistäni lauluksi hyväksyä. Se oli ensimmäiseni ja siksi kaikkia aarteita arvokkaampi. Muistan, kun tein sen keskellä yötä. Se piti laulaa aina uudestaan, että varmistuisin, että se on totta. Se oli ihme! (L11)*

*Opin, miten uskomatonta ihmisten välinen yhteistyö voi olla. Tähänkin tekstiin huomaisin kirjoittavani, mitä me tunsimme niin ja näin. (...) Samanaikaisuuden tiivistyminen oli myös hurjaa: lauloimme ekoissa bänditreeneissä täsmälleen samaan aikaan ja samalla tavalla väärin. Sairastuimme ja paranimme samaan aikaan. Ja kun huudettiin: "(roolihahmot), astukaa yks askel vasemmalle", teimme sen täysin samanaikaisesti. Henkimaailman juttuja ehkä, mutta minähän olen tällainen. Sellainen symbioottisuus ei voi olla jättämättä jälkiä. (L11)*

Edellisen lainauksen tavoin juuri itsetuntoon liittyvät huomiot nivoutuivat lähes poikkeuksetta yhteen koetun työskentelyilmapiirin tai ryhmähengen kanssa. Todettuamme aineiston perusteella lisäksi, että itsetunnolla on olennainen merkitys oppimiskokemusten syntymiselle, voidaan hyvän ilmapiirin katsoa olevan suorastaan edellytys yksilön kokemalle kasvulle ja oppimiselle. Väitettä tukevat myös useat oppituntien sosiaalista vuorovaikutusta ja tunneilmapiiriä koskevat tutkimukset, joita esitellään esimerkiksi teoksessa *Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta* (Anttila & Juvonen 2002, 124–147). Seuraavassa kappaleessa tarkastelemme näitä tutkimuksia ja määrittelyjä sekä aineistossamme esiintyviä mainintoja ilmapiirin tai yhteishengen kokemuksista.

## 5.6 Tunneilmapiiristä

Suurin osa Anttilan ja Juvosen (2002) teoksessa esitellyistä tutkimuksista koskee opettaja-oppilas-suhteisiin perustuvia vuorovaikutustapahtumia ja tunneilmapiiriä tavallisilla koululuokilla tai lukioissa. Tutkittavat ovat olleet siis yliopisto-opiskelijoita nuorempia. Aikuisopiskelija on perinteisesti mielletty lapsia ja nuoria itseohjautuvammaksi ja rationaalisemmaksi toimijaksi, jonka opiskelukäyttäytyminen ja -motivaatio eivät niinkään nouse opiskelu- tai opetustilanteen sosiaalisista piirteistä vaan opiskelijan omista arvoista ja tavoitteista. Tärkeänä aikuisopiskelijan opiskelumotivaatiolle pidetään yleensä sitä, että hän kokee opiskeltavan asian itselleen merkitykselliseksi ja että hänellä on myönteinen käsitys mahdollisuuksistaan oppia kyseinen asia. Opiskelutilanteen tunneilmapiirinkin on kuitenkin todettu vaikuttavan myös aikuisten opiskelumotivaatioon ja oppimiseen. (Anttila & Juvonen 2002, 124.)

Tunneilmapiiri tai "sosiaalinen ilmasto" on määritelty koulu yhteisön jäsenten uskomuksiksi oppimisympäristönsä oikeudenmukaisuudesta, mielialasta, sallivuudesta, henkilökohtaisista valinnanmahdollisuuksista jne. Termillä ilmasto (*climate*) on viitattu esimerkiksi yksilöiden

välisen sosiaalisen suhteen tunnesävyyn. Useimmiten luokkailmaston käsite jaetaan oppimiselle myönteiseen ja kielteiseen ilmastoon, joista edelliselle tyypillisiä piirteitä ovat mm. oppilaskeskeisyys sekä demokraattinen päätöksenteko ja jälkimmäiselle vastaavasti opettajakeskeisyys sekä päätöksenteon autoritaarisuus. (Anttila & Juvonen 2002, 125–127.) Tunneilmapiirin käsitteeseen sisältyy siis useita yhteisön sosiaalista vuorovaikutusta kuvaavia aspekteja, jotka voivat olla joko positiivisesti tai negatiivisesti värittyneitä. Tiivistäen voisi sanoa, että tunneilmapiiri tarkoittaa yhteisön elämälle ja työskentelylle ominaisia tunteenilmauksia sekä sitä tapaa, jolla yhteisön jäsenet ovat kosketuksissa toisiinsa ja yhteistyössä keskenään.

Oppimiselle edullisen tunneilmapiirin syntymiseen on todettu vaikuttavan mm. yhteenkuuluvaisuudentunne, tehtäväorientoituneisuus sekä autonomian kokeminen. Näiden on huomattu olevan yhteydessä myös myönteiseen minäkäsitykseen sekä kouluviihtyvyyteen. Sen sijaan kontrolloivan ilmapiirin on huomattu olevan yhteydessä heikkoon opiskelumotivaatioon ja itsearvostukseen. (Anttila & Juvonen 2002, 129.) Seuraavissa lainauksissa on mainintoja paitsi hyväksi koetusta ilmapiiristä, myös sen seurauksista kuten rohkaistumisesta toimintaan ja oppimiseen sekä jaksamisesta voimia vievien tehtävien parissa.

*Hyvä yhteishenki näyttelijöiden kesken oli suuri tekijä kehittämisessä; kaikki uskalsi kokeilla rajojaan ja kannustivat toisiaan. (L17)*

*Työskentely tarpeeksi pienessä, samana pysyvässä porukassa, jossa ilmapiiri oli vielä harvinaisen hyväksyvä, lisäsi tietysti rohkeuttani selvästi. Huomasin, että itsetunto onkin yksi oppimiseen eniten vaikuttavista asioista. (L13)*

*Tämänkaltainen rooli saattaisi tuntua myös suurelta rasiitteelta, mutta vuosi sitten rasituksen tunne tuli vain lyhyin, ohimenevin hetkin. Ehkä tärkein syy siihen oli se, että koin työn tekemisen ilmapiirin hyväksi. Minulla on tunne, että kaikilla oli voittopuolisesti hyvä olo projektin aikana. Se antoi valtavasti potkua, sillä uskon, että positiivinen ilmapiiri on kaiken onnistumisen edellytys. Toinen edellytys onnistuneelle lopputulokselle on, että kenellekään ei tule hyväksikäytön tunnetta, vaan kaikki paneutuvat osaansa ja tehtäväänsä antaumuksella. Välillä itselleni tuli tuo hyväksikäytön tunne työparini kanssa, mutta se tapahtui eniten joulun maissa, ennen varsinaisen rutistuksen aikaa. Selvitimme välimme ja tehtävänjakomme, ja keskinäinen kemiamme toimi niin hyvin, että loppujen lopuksi jäin liki ikävöimään työntekoa hänen kanssaan. (M1)*

Tunneilmapiirin kokeminen on aina henkilökohtainen ja emotionaalisesti merkityksellinen asia, johon on vaikeaa suhtautua objektiivisesti. Siksi sitä tutkittaessa on erityisen tärkeää muistaa ihmisten mahdollinen mieltymys kertoa positiivisista kokemuksistaan ja toisaalta olla mainitsematta negatiiviseksi kokemiaan asioita. Huomionarvoinen on esimerkiksi se tosiasia,

että lähes kaikki ilmapiiriin liittyvät maininnat aineistossamme olivat positiivisia, ts. huonoja kokemuksia ilmapiiristä ei joko ollut tai niistä ei juurikaan kirjoitettu. Oletuksemme on, että ne opiskelijat, jotka mahdollisesti kokivat työskentelyilmapiirin projektin aikana huonoksi, puuttuvat tyystin koko aineistostamme. Näiden vastakohtaisuuksien puuttuminen ei kuitenkaan tee saatuja positiivisia havaintoja vähemmän merkityksellisiksi, ovathan ne tosia kokijoilleen ja siten päteviä tutkimustuloksia. On vain jälleen muistettava, että ne eivät välttämättä muodosta yleiskuvaa koko projektista ja siihen osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksista.

## **5.7 Kaksi tarinaa luovasta prosessista ja siinä kasvamisesta**

Aineiston yleisen analysoinnin ja kirjoituksissa esiintyvien aiheiden teemoittelun lisäksi päädyimme valitsemaan kertomuksista kaksi tarkemman perehtymisen kohteiksi. Halusimme valita suhteellisen laajoja kertomuksia, joissa oppimiskokemuksia esiintyi runsaasti ja pohtia sitten tällaiseen "onnistuneeseen" oppimisprosessiin vaikuttaneita tekijöitä. Pyrkimyksemme oli kuvailla syvällisemmin sitä, millainen kokemus musikaaliprojekti oli näille kahdelle opiskelijalle ja sitä, millainen kuva luovasta prosessista ja siinä kasvamisesta piirtyy näiden kahden tarinan pohjalta. On korostettava, että nämä tarinat ja niiden analysointi eivät muodosta missään mielessä kuvaa kertomuksista eli projektiin osallistuneista opiskelijoista yleensä. Kyse ei siis ole minkäänlaisesta keskivertotarinnasta vaan yksinkertaisesti esiin poimituista esimerkeistä opiskelijoista, joiden kokemukset musikaaliprojektista olivat syviä ja heille itselleen merkityksellisiä. Luonnollisesti nämä kirjoitukset olivat myös laajoja ja siten helposti ja monipuolisesti tarkasteltavissa verrattuna niiden opiskelijoiden kertomuksiin, jotka eivät olleet yhtä tiiviisti projektissa osallisina. Jälkimmäisen kaltaisesta, mitänsanomattomaksi tai jopa negatiiviseksi koetusta projektiin osallistumisesta olisi toki mielenkiintoista piirtää jonkinlainen kuva josta etsiä syitä ja seurauksia. Juuri tämänkaltaisten kirjoitusten suppeuden vuoksi se on kuitenkin tämän tutkimuksen puitteissa mahdotonta.

Arvoimme aineistosta kaksi kertomusta jättäen kuitenkin arvonnasta pois hyvin lyhyet eli alle sivun pituiset kertomukset. Muutama pitkäkin kertomus oli jätettävä arvonnasta ulkopuolelle, koska niiden kirjoittajat olisivat olleet helposti tunnistettavissa erityisten tehtäviensä tai muiden yksilöllisten tilannetekijöidensä vuoksi. Anonymiteetin turvaaminen olisi tällöin jättänyt huomattavasti olennaisia ja vastaajille itselleen merkityksellisiä asioita raportoinnin ulkopuolelle ja kaventanut siten liikaa lukijalle muodostuvaa kuvaa näiden yksittäisten opiskelijoiden kokemuksista ja oppimisprosesseista. Näin rajatusta joukosta aineistoamme arpa

valitsi kaksi lavatyöskentelyyn (L) osallistunutta opiskelijaa, joita nimitämme tässä Saaraksi ja Heliksi. Saaralle lähetimme sähköpostitse myös muutaman hänen alkuperäistä kertomustaan tarkentavan lisäkysymyksen, koskien lähinnä hänen ennakoasenteitaan musikaalia kohtaan sekä käsityksiään omaan kasvuprosessiinsa vaikuttaneista tekijöistä. Saaran tekstiä lainatessamme käytämme merkintää (LK) silloin, kun kyse on hänen vastauksistaan näihin lisäkysymyksiin.

### 5.7.1 Saara

Saara halusi mukaan produktioon, koska oli aina pitänyt musikaaleista ja pienestä pitäen haaveillut myös sellaisessa esiintymisestä. Esiintyminen itsessään ei ollut hänelle uutta, sillä kouluajoilta kokemusta oli kertynyt useampaankin projektiin osallistumisesta. Tällä kertaa uutta ja innostavaa oli erityisesti mahdollisuus tanssimiseen. Saara oli innostunut tanssimisestä opiskelunsa aikana ja huomannut omaksuvansa koreografioita helposti. Verrattain uuden tanssiharrastuksen hyödyntäminen projektissa oli siksi kiinnostava ja motivoiva ajatus. Saara kirjoitti myös, että opiskelun myötä keikkailevan muusikon työt olivat jääneet taka-alalle, mikä oli synnyttänyt jonkinlaisen esiintymistyhjiön. Rämö tuntuikin oivalliselta tavalta paikata tuota tyhjiötä – päästä taas yleisön eteen.

*Odotukset kohdistu etenki esiintymisiin... Pääs kouluympyröistä niinku tositoimiin. Toivoin myös saavani näyttämökokemuksia ja koulutusta mut täytyy myöntää, et kaiken sen halun keskellä mua tosiaan hirvitti ne rooli-asiat eli eläytyminen... (LK)*

Innostuksen ohella Saara siis tunsi myös jännitystä ja suoranaista pelkoakin teatterityöhön liittyvää improvisointia ja eläytymistä kohtaan. Hän kirjoitti aina ajatelleensa että näyttteleminen on muita kuin häntä itseään varten. Jokin vanha, kenties leikinomaiseksi aikanaan tarkoitettu lausahdus *"laula sä vaan ni jätetään nää näyttelämiset muille"*, oli jäänyt kummittelemaan. Kevään infotilaisuudessa Saara oli myös mieltänyt muut opiskelijat vahvemmiksi ja pätevämmiksi roolisuorituksiin ja asennoitunut itse muihin tehtäviin musikaalissa. Syksyllä, varsinaisten harjoitusten alkaessa, osa keväällä mukaan ilmoittautuneista oli kuitenkin jättäytynyt produktiosta pois ja Saara saattoi alkaa harkita myös oman roolityön tekemistä.

*Ennakoasenteet liitty myös siihe keväällä ilmoittautuneeseen porukkaan, kun siellä oli semmoisia vahvoja persoonia vahvoine tavoitteineen. Olin jo asennoitunu olemaan innoissani kuorossa ja tanssimassa, eikä se tuntunu pahalle, kunhan sain olla lavalla.*

*mut sitten syksyllä ilmoittautuneet ja mukaantulleet olikin ihan eri asia ja olin kaikesti helpottunutkin. (LK)*

Saaraa kiinnosti esiintymisessä etenkin laulaminen ja tanssiminen, sen sijaan mahdollisuus omaan roolityöhön eläytymisineen ja improvisoimisineen hieman kauhistutti. Saara oli tehnyt improvisointiin perustuvia teatteriharjoitteita ennenkin opiskelunsa aikana ja päätenyt mieltämään itse itsensä huonoksi improvisoijaksi. Musikaalityöskentelyn alkaminen juuri improvisointiharjoituksilla olikin hänelle hyvin vaikeaa ja vastenmielistä. Toisten eteen meneminen ja muille esiintyminen ahdisti ja jännitti. Saara tunsu itsensä epävarmaksi ja ulkopuoliseksi.

*Tämä on hyvä osoitus siitä, että kun olin jotenkin onnistunu luomaan itselleni ajatuksen edellisten imppa/kokonaisilmiasukurssien aikana, etten osaa improta tai näytellä niin tämmöinenkin asia kuin muiden edessä esittäytyminen oli tosi inhottavaa ja tuntuu heti siltä, että tätäkö tää taas on. (...) On tosi jännää muistella myös niitä syksyn improharjoituksia, koska kroppaan oikein virtaa se epämuukavuuden tunne. Miten voikin ihminen olla niin lukossa ja epävarma.*

*En siis osannu avata päätä tai ehkä ennemminki en uskaltanu heittäytyä virran vietäväksi. Pikku perfektionismipiirrettäni en ollut vielä huomannu ja tunnustanu ni en osannu myöskään ymmärtää, et kaikki se ulkopuoliseksi tuntemisen olo johtu vaan siitä, etten sallinu itseni epäonnistuvan. (LK)*

Tanssiminen osoittautui Saarelle siksi kantavaksi voimaksi, joka piti hänen innostustaan ja motivaatiotaan musikaalia kohtaan yllä alun vaikeuksista huolimatta. Myös muiden opiskelijoiden ja heidän kehittymisensä seuraaminen osoittautui harjoitusmotivaatiota lisääväksi tekijäksi, vaikkakin se aiheutti Saarassa myös vertailua ja epävarmuutta. Kaikesta epämiellyttävyydestään huolimatta improvisointijakso osoittautui kuitenkin tärkeäksi Saaran oppimisprosessin kannalta. Intensiiviset harjoitukset usuttivat itsetutkiskeluun ja mahdollistivat vähittäisen uskaltamisen lisääntymisen. Saara huomasi ajautuvansa aluksi niin kovin inhottavilta tuntuneiden harjoitusten mukana mielikuvamatkoille ja itsetutkiskeluun. Omat ajatukset ja tunteet selkeytyivät ja hahmottuivat osin uudelleen, uudessa valossa. Improvisointijakso ikään kuin ajoi Saaran sisään projektiin ja esiintymiseen. Tämä oivallus harjoitusjakson tärkeydestä syntyi kuitenkin vasta jälkepäin:

*On ihan älyttömän ihanaa huomata nyt se kaikki hyvä ja kasvattava, mihin noi kaikki harjoitukset johtivat niin sen proggiksen kuin itsenikin kohdalla. (...) En silloin joulun molemmiin puolin ajoittuneen tiiviin harjoitusjakson aikana tietenkään itse huomannut sitä vähittäistä Rämö-maailmaan/ esiintymismaailmaan/ omaan (mielikuvitus)-maailmaani ajautumisen uskaltamisen kasvua, mitä näin jälkepäin ajatellen todella tapahtui.*



Vastauksessaan lisäkysymykseemme Saara arveli, että pohjan muutokselle ja uskaltamisen kasvulle loi ennen kaikkea turvallinen ja kannustava ilmapiiri. Itseä saattoi peilata muiden kautta. Uskaltamisen lisääntyminen muiden näyttelijöiden kohdalla rohkaisi ja teki omankin yrittämisen vaarattomaksi tai ainakin vähemmän pelottavaksi. Niin ikään muut ihmissuhteet ja elämäntilanne musikaalin ulkopuolella sallivat itsetutkiskelun, "omien juttujen" etsimisen ja niihin keskittymisen.

Oman mielikuvitusmaailman avautuminen ja omien tunteiden kanssa työskentely olivatkin kenties kaikkein voimakkaimpia tekijöitä siinä prosessissa, joka mahdollisti vapautuneen lavatyöskentelyn ja poisti alun "paljastumisen pelon". Kun Saara oli ensin itse löytänyt uusia ulottuvuuksia itsestään ja huomannut pärjäävänsä niiden kanssa, hänen ei tarvinnut varoa tai peitellä mitään yleisönsä edessä. Kyse oli itsetuntemuksen lisääntymisestä ja sen mahdollistamasta rohkaistumisesta avoimuuteen ja näkyvillä olemiseen.

*Muistan vieläkin sen tunteen, kun ensimmäistä kertaa kurkkasin Stoa lavasteiden takaa salin puolelle uteliaan jännittyneenä mutten enää kuitenkaan peloissani tai ahdistuneena itseni paljastamisesta, koska enää ei ainakaan tarvinnut pelätä, että ne paljastukset olisivat uusia myös minulle, tai vaikka olisivatkin niin sehän ei välttämättä tarkoita jotakin kamalaa tai vaikka tarkoittaisikin niin siitäkin selvittääin.*

Tarinan ja roolin valmistuessa ja esitysten lähestyessä Saaran työskentely teatterilla oli siis jo paljon vapautuneempaa kuin alun harjoituksissa. Ohjaajien palaute ja yhteinen toiminta ja jakaminen muiden näyttelijöiden kanssa olivat merkityksellisiä asioita Saaran oppimisen ja roolihahmon avoimen luomisen kannalta. Seuraavan lainauksen alussa mainitaan musikaalin ohjaajat Eija Ahvo ja Susanna Haavisto.

*Eija ja Susa sanoivat jossain vaiheessa esiintymisiä lähestyttäessä tai esiintymisten aikana (en muista tarkkaan), että se muutos mistä on lähdetty ja mihin on tultu on monessa meissä ihan valtava. Esimerkkinä he mainitsivat muun muassa sen, miten me sinne Stoa näyttämötiloihin saavuimme ensi kertaa hartiat kumarassa, hieman hämillään ja jännittyneinä ja sitten muutaman päivän päästä tulimme selkä suorina näyttämön ilmaa haistellen ja siihen uudestaan tietoisesti tutustuen verryttelemällä siinä tilassa ym. ym. (hengitimme tilan ja tarinan sisuksiin). Muistan itse monesti esityksissä ennen omaa lavalle tuloani, että joko yhdessä muiden "heimolaisten" kanssa tai yksin oman mielen kanssa tehtiin jotakin kuvituksellista siihen maailmaan kuuluvaa... "kärppäiltiin" tai tanssittiin...*

Näyttämötyöskentely ja yleisön edessä oleminen rohkaisivat aitouteen ja avoimuuteen Saaran huomatessa, että rehellinen näkyvillä oleminen tekee roolihahmosta uskottavan ja mielenkiintoisen. Palaute siis kannusti juuri siihen, mikä aluksi oli ollut kaikkein epämiellyttävintä ja vaikeinta – minän paljastamiseen.

*Tärkeintä, mitä tällä tavalla opin näyttämöllä työskentelystä ja joka on soveltunut kaikkiin opetus- ja ennen kaikkea esiintymistilanteisiin, on se, että roolin kanssa/takana lavalla on turvassa. Toinen asia, mitä opin on se, että sitä mielenkiintoisempi minusta tulee, missä roolissa tahansa, mitä enemmän annan itsestäni aitoja asioita julki. Jälkimmäinen on auttanut minua eri tilanteissa uskaltautumaan heittäytyä nopeammin, tunnustamaan tarvittaessa tietämättömyyteni ja näin huomaamattani esim. rohkaisemaan muita tuntemaan ja heittäytymään.*

Saara kirjoitti kehityksestään näyttämötyöskentelyssä myös käyttäen esimerkkinä toista teatteriproduktiota, jossa oli mukana Rämön jälkeen. Hän koki, että Rämöstä saatu teatterikoulutus teki lavalla olemisen tällä kertaa heti alkuharjoituksista lähtien luontevaksi ja nautittavaksi. Hänellä oli kaiken aikaa tietoisuus siitä, että lavalla on näkyvissä, mutta silti turvassa. Tästä teatteriproduktiosta hän kirjoitti seuraavaa:

*Oli ihanaa saada palautetta myös yleisöstä... tutuilta ja vähän tuntemattomiltakin siitä, että olin oikeasti näyttänyt lavalla siltä, että olin eittämäni henkilö juuri siinä tilanteessa enkä, niin kuin monesti käy sivuverhoissa, henkilö joka luulee ettei ole tärkeä tai ettei näy ja tekee aivan omiaan. Luulen, että ilman Rämöä tämä kaikki ei olisi käynyt ihan näin helposti.*

Saara kirjoitti saaneensa musikaaliprojektin myötä työvälineitä ja etenkin rohkeutta omaan opetukseensa. Niin ikään hän mainitsi oppineensa teknisiä, ammatillisia asioita Produktion valmistamiseen liittyen. Tällaista ammatillista oppimista oli esimerkiksi kokonaiskuvan hahmottuminen musikaalin tekemisestä yleensä kaikkine ongelmakohtineen ja erilaisine työvaiheineen ja -tehtävineen. Produktion suurimmaksi anniksi myös ammatillisesti Saara koki kuitenkin oman henkilökohtaisen kasvuprosessinsa ja sen avaamat mahdollisuudet muita ihmisiä kohdattaessa. Hän kirjoitti ilahtuneena huomanneensa, kuinka paljon apua myös hänestä itsestään saattoi olla muiden kannustamisessa ja rohkaisemisessa.

*Opetustyöhön olen saanut rohkeutta ja jonkinlaista pelottomuutta juuri siinä itsensä paljastamis kohdassa (...) Luulen kuitenkin, että koko Produktion tuotto ammatillisen kasvun saralla on enemmän henkisellä puolella. Rämöhän oli tietenkin salakavalasti piiloproduktiona kulkeneen itsetutkiskelun lisäksi ennen kaikkea ryhmätyötä. Opettajuuteen jos johonkin kuuluu osata toimia ryhmässä ja sosiaalisissa tilanteissa joustavasti "palloja heitellen ja vastaanottaen". Olin iloinen, että itsestäni vieläkin löytyy oikeaa ja aitoa ihmisrakkautta ja huolenpidon tarvetta etenkin esim. muiden jaksamisesta ja mielellisestä hyvästä olost.*

Jaksaminen ja hyvä olo nousivat esille myös Saaran kirjoittaessa omasta hyvinvoinnistaan. Musikaalin tiiviin harjoitusjakson aikana tanssiminen ja liikkuminen tulivat jokapäiväiseksi osaksi Saaran elämää, mikä avasi uusia näkökulmia omaan fyysisyyteen ja siitä

huolehtimiseen. Muiden auttaminen ja kannustaminen olivat olleet Saaralle tärkeitä asioita aiemminkin. Sen sijaan luvan ja ajan antaminen itsestä huolehtimiseen ei ollut aivan yhtä selvää ja helppoa kuin tuo muiden "huoltaminen". Siksi oli tärkeää oivaltaa, että lopulta ympäristölleen ei voi antaa enempää kuin mitä itse on saanut ja ensin itse antanut itselleen.

*Asia, joka on kuitenkin Rämöstä lähtien onneksi pysynyt myös mielessäni on se, että kuinka hyvä olo tulee, kun itsestäänkin muistaa pitää huolta. Luulen oppineeni terveellisen määrän itsekkyyttäkin sen proggiksen aikana, koska nyt annan itselleni luvan ottaa aikaa itsehuoltoon (tarvittaessa). Itsestä huolta pitäminen fyysisesti avaa tien myös henkiseen hyvinvointiin. Itse opin, että ei liikkuminen sinänsä ole maailman tärkein asia mutta sitä kannattaa harrastaa ihan vaan sen vuoksi, kuinka hyvä olo siitä tulee. Oma hyvä olo kun ei tahdo säteillä myöskään ympäristöön, jos sitä ei ole. Tanssin ja liikkumisen terapeuttisuuden oivaltaminen toi minulle myös lähes kokonaan uuden työkalun.*

Saara kirjoitti kaiken kaikkiaan paljon henkilökohtaisesta kasvustaan ja itsetuntemuksensa lisääntymisestä. Musikaalin suurin anti oli hänen kohdallaan ja hänen kokemanaan sen tarjoama mahdollisuus itsetutkiskeluun. Itsetuntemuksen lisääntyminen oli avainasemassa myös Saaran kokemassa ammatillisessa kasvussa. Itsetutkiskelu tarjosi välineitä muiden kohtaamiseen ja ryhmätyöhön sekä auttoi oman opettajapersoonan hahmottamisessa. Itsetuntemukseen liittyi niin ikään paljastumisen pelon hälveneminen, jota Saara pohdiskeli kirjoituksessaan paljon. Hän kirjoitti uudenlaisen esiintymishalun saavuttamisesta ja ilmaisullisen uskalluksen kasvusta: kun oli tietoinen kaikesta, mitä itsestä saattoi nousta esiin ja näkyville ja ennen muuta myös hyväksyi nämä asiat, ei ollut mitään pelättävää muiden ihmisten ja yleisönkään edessä. Päinvastoin, rehellisyys ja avoimena oleminen lisäsivät intensiteettiä lavalla ja siten yleisön mielenkiintoa Saaran esittämää roolihahmoa kohtaan. Avainasemassa Saaran kirjoituksessa ja hänen oppimiskokemuksissaan oli siis itsetuntemuksen kasvu.

*Minulle henkilökohtaisesti Rämö, nimenomaan ehkä kuitenkin se harjoitusvaihe, avasi siis jonkinlaisen ikkunan omaan itseeni ja työkaluja, millä sen ikkunan saa välillä raolleen tuuletusta tai sisustusta varten. Olen jotenkin löytänyt semmoisen itsenäisemmän ajattelun ja tekemisen polun päähän, koska nyt uskallan kaivaa syövereistäni itseäni muidenkin näkyville. En ikinä ole ollut mikään sulkeutunut sosiaalinen persoona, mutta tietyissä asioissa paljastunut perfektionistinen luonteenpiirteeni on ollut joskus (joskus tietenkin vieläkin) tiellä itsestäni ammentamiselle suhteessa muihin ja itseeni. Olen myös erittäin paljon sitä mieltä, että kun on joku käsitys ja ymmärrys omista puutteista ja vahvuuksista, luonteenpiirteistä ja tapojen historiasta on helpompi ymmärtää muita ihmisiä erilaisissa tilanteissa.*

## 5.7.2 Heli

Musikaaliproduktio oli myös Helille kaiken kaikkiaan positiivinen kokemus; hänen kirjoitustaan voisi kutsua varsinaiseksi kasvutarinaksi. Heti kertomuksensa alussa Heli mainitsee oppineensa paljon asioita musiikista, näyttelemisestä, tanssimisesta ja teatterityöskentelystä sekä löytäneensä monia uusia puolia itsestään. Heli lähti mukaan musikaaliin innolla, mutta hieman epävarmana siitä, mikä tulisi olemaan hänen oma osuutensa projektissa. Hän ei ollut ennen osallistunut suuremman produktion valmistamiseen, mutta mukaan oli päästävä:

*Kun koulun seinällä oli lappuja joihin sai kirjoittaa nimensä osallistuakseen musikaaliin, halusin ehdottomasti tulla mukaan, en vain vielä silloin tiennyt mitä olisin halunnut tehdä. Ajatuksena oli vain se, että pääasia kunhan saisi olla mukana, vaikka apuna käytännön järjestelyissä, roudauksissa ja sen sellaisissa. Jos joku olisi siinä vaiheessa sanonut että päädyn lavalle laulamaan ja tanssimaan, en olisi kyllä uskonut. Matkan varrella alkoi kuitenkin vahvasti näyttää siltä, että lavallehan tässä ollaan menossa eikä sen taakse!*

Alun improvisointi- ja harjoittelujakso oli Helille mieluinen. Hänestä oli tärkeää oppia tuntemaan muita produktiossa mukana olevia ihmisiä, niin ohjaajia kuin opiskelijoitakin. Ryhmäytyminen ja hyvän työskentelyilmapiirin syntyminen toimivat kasvualustana Helin rohkeudelle yrittää jotakin, jossa hän ei valmiiksi kokenut olevansa kovin hyvä. Myös ohjaajien neuvot ja kannustus olivat tässä uudessa aluevaltauksessa olennaisen tärkeitä:

*Oli antoisaa työskennellä Eijan, Susannan ja Reijan kanssa. Heiltä kaikilta sain paljon uusia eväitä reppuuni. (...) Kun ilmoitettiin roolit ja kerrottiin, että jokainen pääsee tekemään myös yhtä roolihahmoa yksinään, oli ajatukset aika sekaisin: ajatus tuntui kiehtovalta, mutta samalla vähän pelottikin, pystynkö minä oikeasti tähän? Aluksi tuntui vaikealta esimerkiksi laulaa yksinään, sillä en koe olevani mikään laulaja ja ääneni on vielä todella kehityksen alkuvaiheessa. Eija ja Susa sen mun ääneni kaivoivat jostain esiin, en vieläkään tarkkaan tiedä, miten!*

Hankalalta ja jännittävältä tuntuneessa yksinlaulussa Heliä auttoivat erilaiset mielikuviin ja improvisointiin perustuvat harjoitukset. Hän oli tottunut opettelemaan laulamista ja lauluja hyvin erilaisella tavalla ja siksi uudet toimintatavat tuntuivat tervetulleilta. Se, että yksinlaulu tuntui lopulta mukavalta eikä ahdistavalta, vaikutti myönteisesti myös Helin Rämön jälkeen tekemään laulututkintoon. Musikaalia tehdessä saatujen myönteisten laulukokemusten ansiosta laulaminen arvostelulautakunnankaan edessä ei pelottanut kuten aiemmin.

*Minua auttoi hirmuisesti harjoitukset, joissa keskityttiin miettimään laulun tunnelmaa ja omia tuntemuksia sen sijaan että olisi lähdetty kovin "klassisen laulutuntimaisesti" liikkelle hakemaan ääntä jostain kauempaa kuin ehkä omasta itsestään. (Tai sitten kokemukset yhdeltä lauluopelta ovat vain sattuneet olemaan huonoja.) Pikkuhiljaa rohkaistuini laulamissa ja lopulta tuntui erittäin upealta seistä näyttämöllä sadan/satojen ihmisten edessä ja sai vielä nauttia siitä että laulaa ja tanssii! Oli todella hyvä olla!*

Laulamisen lisäksi Heli löysi myös tanssimisen uudella tavalla. Tässäkin rohkaistuminen kokeiluihin oli olennaista. Oma keho tuli harjoitusten avulla tutummaksi ja läheisemmäksi. Heli kirjoitti harrastaneensa nuorempana aktiivisesti urheilua, vaikkakin varsin toisenlaisten lajien parissa. Hän oli myös aina pitänyt tanssimisesta ja niinpä harjoittelu olikin mielekästä produktion alusta lähtien. Uutta oli kuitenkin oma rohkaistuminen tanssissa ja sitä kautta liikkumisen nautinnollisuuden huomaaminen. Muutaman kuukauden mittaisen tiiviimmän harjoitusjakson aikana tavalliset arkirutiinit muuttuivat olennaisesti. Nämä käytännön ympäristökijät mahdollistivat omistautumisen musikaalille ja antoivat rauhan tehokalle oppimiselle ja kasvulle.

*(...) oli sitä paitsi ihanaa aloittaa aamunsa lämmittelemällä koko kroppa, venyttelemällä huolella ja avaamalla ääni. Kunpa jaksaisi vielä tänäänkin tehdä sen saman joka aamu. Vapauttavaa oli se, että sai keskittyä vain yhteen asiaan kunnolla, ei ollut koulua, töitä koulun ohella, ei muuta kuin vain harjoituksia ja omistautumista yhdelle asialle. Sitä on jotenkin ikävä. Täällä saa arjessa repeytyä aina sataan eri paikkaan, ajatukset eivät pysy kasassa kun on monta rautaa tulessa koko ajan.*

Helin kokema oman rohkeuden lisääntyminen lavatyöskentelyssä ja etenkin laulussa pohjautui suotuisille ympäristökijöille. Näitä olivat paitsi mahdollisuus omistautua rauhassa musikaalin tekemiselle, myös ympärillä olleet ihmiset eli ohjaajat ja kanssanäyttelijät ja näiden tarjoama tuki. Yhteinen reflektio korostuu Helin kirjoittaessa itsetuntemuksensa lisääntymisestä. Tähän prosessiin liittyi myös vaikeampia hetkiä kuten omien heikkojen puolien huomaaminen ja niiden herättämien tunteiden kanssa työskentely.

*Toisaalta välillä oli tietysti niitä rankempia hetkiäkin. Sai voittaa itsestään monia asioita, käydä läpi vaikeitakin tunteita ja lukkoja. Se vie omat voimansa, mutta on kyllä tärkeää ihmisenä kasvamisen kannalta, jotta voisi kehittyä eteenpäin. (...) Muut opiskelijat olivat myös tärkeässä osassa kehitystäni ja itseluottamuksen rakentumista. Ohjaajat eivät ehkä joka kerta ehtineet sanoa kannustavia sanojaan juuri silloin kun niitä itse olisi kipeästi kaivannut, mutta ystävät vierellä näkivät sen ja heiltä saamani palaute auttoi taas jaksamaan eteenpäin. Toki ohjaajat kannustivat meitä kovasti ja sain ihan suoraan heiltä myös sitä rakentavaa ja kannustavaa palautetta. Ja kun sitä ei tullut joka sekunti "mahtavaa-mahtavaa-mahtavaa" niin se tuntui joltain todella suurelta kun kuuli esityksen jälkeen: "Tänään sä tanssit ja lauloit kyllä erityisen hyvin". Toivottavasti osaisin myös omille oppilaille antaa hyvää palautetta ja oikeaan aikaan*

*oikealla tavalla. Positiivisen ja kannustavan palautteen saaminen on erityisen tärkeää kun tekee ensimmäistä kertaa itselle vierasta asiaa ja vielä epäröi omaa osaamistaan.*

Helin huomioidut palautteen merkityksestä herättivät hänessä siis ajatuksia myös omasta opettajuudesta ja palautteen antamisesta omille oppilaille. Muutenkin musikaalikohtaus tuntui hyödylliseltä mahdollista tulevaa koulutyötä ajatellen. Musikaalin tekoon liittyvät käytännön järjestelyt tulivat tutuiksi ja Heli sai kokea, millaista työskentely ja tuotannon valmistaminen on oppilaan kannalta. Hänen mielestään olikin järkevää, että opiskelun puitteissa tarjottiin mahdollisuus musikaaliin osallistumiseen. Heli arveli, että ensikertalaisena hänen olisi ollut vaikeaa hakeutua muualle vastaavaan tuotantoon, koska taidot eivät olisi riittäneet alkuun.

*Monissa kouluissa tehdään nykyään musikaaleja ja tuntuisi hassulta olla ohjaamassa esim. juuri musikaalia tai muuta vastaavaa esitystä jollei itsellä ole minkäänlaista kokemusta siihen, millaista se työ on oppilaan kannalta. Kun on itse lähtenyt nollasta ja ylittänyt itsensä, tietää omalta kohdaltaan millaisia koukeroita matkalla voi tulla vastaan, on paljon enemmän annettavaa omille oppilaille.*

Helin omat musikaalikohtaukset siirtyivät eteenpäin myös hänen toimiessaan projektin jälkeen soitonopettajana. Klassista musiikkia pitkään soittaneelle Helille improvisointi oli ennen ollut "pakollisen paniikin paikka". Musikaalin kohtauksia rakennettiin myös improvisoinnin pohjalta ja samoja kohtauksia kokeiltiin usealla eri tavalla. Tämä tuntui Helistä aluksi hankalalta ja turhauttavaltakin:

*Itsetunnettiin aluksi että eikö vain voitaisi sopia jostain kohtauksesta että näin se menee ja sitten pitäytyä siinä. Välillä tuntui raskaalta kun sai joka esityksen jälkeen eri ohjeet siihen ja siihen kohtaukseen. Kun eli täysin tilanteessa, ei uudet asiat tahtoneet aina kulkeutua kohdallani esitykseen asti, vaan unohdin joitain mitä mulle oli juuri sanottu. Jotenkin sitä kuitenkin aina selvisi eteen tulevista tilanteista eikä ajatellut sen olevan kovin vakavaa jos mokaisi jonkun pienen jutun.*

Helin oma, positiivinen asenne oli varmasti improvisointiin ja muuttuviin tilanteisiin sopeutumisessa ensiarvoisen tärkeässä asemassa. Hän huomasi, kuinka eri tavalla teatteriesitystä valmistellaan verrattuna vaikkapa klassisen soittimen kurssitutkintoon, jossa jokainen sävel on varmasti ja pysyvästi tietyllä paikallaan jo kuukausia ennen esitystä. Heli kirjoittikin saaneensa projektin myötä lisää rohkeutta heittäytyä tilanteeseen, improvisoida soittaen ja laulaen. Tähän hän myös alkoi ohjata ja rohkaista omia soitto-oppilaitaan projektin jälkeen:

*Pitäessäni (instrumentti) tunteja olen ottanut jokaisen soittajan ohjelmistoon omaa soittamista ja improvisointia valmiiden kappaleiden ohelle. Pienten kanssa tuntuu helpommalta, heistä ei ole vaikeaa eikä niin kovin "ihmeellistä" soittaa jotain omasta päästä. Vanhempien kanssa onkin sitten vähän vaikeampaa jolleivat he ole tottuneet soittamaan mitään ilman nuottia, mutta monia olen saanut jo rohkaistua ainakin alkuun sen asian kanssa. Ymmärrän kyllä miltä heistä tuntuu kun olen itse ollut niin kovin kauan nuottien orja.*

Projektin loppuvaiheessa Heli uskaltautui täysipainoiseen, eläytyvään lavatyöskentelyyn. Hän koki roolihahmon rakentamisen ja musikaalin tarinaan eläytymisen vapauttavaksi leikiksi, jonka avulla saattoi unohtaa tavallisen elämänmenon ja oman minän esteet ja rajoitukset. Heli mietti roolihahmonsa suhteita muihin tarinan henkilöihin ja koetti keskittyä vain siihen, mitä tuo hahmo kokee ja mitä hänelle seuraavaksi tarinassa tapahtuu. Tämä syvälinen henkilöihahmon rakentaminen, jota Heli itse kutsuu kirjoituksessaan roolileikiksi, muutti myös hänen omaa minäkuvaansa. Heli tiedosti vanhoja ajatus- ja käyttäytymismallejaan ja salli niiden myös uusiutua. Roolihahmon elämää saattoi verrata omaan elämään ja rooleihin oikeassa elämässä.

*Rämö oli tavallaan minulle roolileikin avulla tutustumista moneen asiaan, omaan itseeni, teatterityöhön ja muuhun. Toki sitä teki ihan tosissaan, mutta "leikki" jollain lailla vapautti olemusta, myös sitä arkaa lauluääntä. En ajatellut lavalla olevani minä, olin vain (roolihahmoni) ja elin hänen, en omaa elämäni, siinä tilanteessa.*

Rohkaistuminen ja vapautuminen leimaavat siis pitkälti Helin roolileikin myötä kokemaa kasvua, johon liittyi niin teknisiä musiikillisia ja näyttämöllisiä asioita kuin henkilökohtaisen minäkäsityksen täydentymistäkin. Näyttelemisellä ja roolivaatteilla oli vaikutuksensa yllättäviltäkin tuntuneisiin asioihin, kuten oman naiseuden kokemiseen. Seuraavassa lainauksessa Heli kuvaa naisellisen puolensa hyväksymisen seurauksia sekä pohtii syitä aikaisempaan asennoitumiseensa omaa kehoaan kohtaan.

*Aikaisemmin en olisi voinut kuvitellakaan meneväni vaikka jumppa- tai tanssitunnille muissa vaatteissa kuin verkkareissa ja löysässä paidassa, nyt sitä kiskoo trikoot päälle eikä enää mieti, jos vaikka vähän jossain olisi ylimääräistä lihaa näkyvissä, ei tarvitse enää hävetä itseään. Ehkä arkuus oman kehon naiselliseen puoleen juontaa juurensa siitä, että olin ensimmäinen luokallani ala-asteella, joka alkoi kehittyä ja se nolotti kun tuntui että kaikki tuijottaa ja yritti peitellä ettei "mitään näkyisi". Kummallista että tuollaiset asiat ovat vaikuttaneet jossain syvällä näin monta vuotta ja nyt nekin aukenivat uudella tavalla.*

Helin tarinassa korostuu rohkaistuminen johonkin uuteen ja outoon ja sitä kautta itsensä voittaminen ja itseluottamuksen paraneminen. Hän myös reflektoi kokemuksiaan ja oppimistaan laajasti, millä oli varmasti positiivinen vaikutuksensa itsetuntemuksen kasvuun ja

jopa minäkuvan suoranaiseen uusiutumiseen joillain sen osa-alueilla. Kertomuksesta voi aistia sen, kuinka suuri "tilaus" Helin kohdalla olikaan musikaaliproduktion kaltaiselle intensiiviselle ja luovalle opiskelujaksolle. Ajoitus tuntuu ikään kuin olleen juuri oikea ja hän myös otti siitä innolla kaiken irti: antautui uuden oppimiselle ja henkilökohtaisille muutoksille avoimin mielin. Ei lienekään ihme, että Heli tiivistää kokemuksensa kirjoituksensa lopussa seuraavasti:

*Rämöä on ollut vähän ikävä. Mieli tekisi lavalle uudestaan, vaikka tietää että se on raskastakin työtä. (...) Kun olen käynyt katsomassa Rämön jälkeen esim. musikaalin Five guys named Moe, tulee sellainen olo että hei, tahtoo mukaan sinne laulamaan ja tanssimaan ja pitämään hauskaa! Kyllä se kertoo mielestäni jo siitä että Rämö on ollut (ainakin omalla kohdallani) erittäin tärkeä projekti. Se on ollut parasta aikaa opiskelussa tässä talossa. Pienessä ajassa on oppinut enemmän kuin paljon!*

## 5.8 Opettajaksi opiskelevat ja pelitilan käsite

Kaija Mustikkamaa (1993) on tutkinut opettajaksi opiskelevien "pelitilan" kokemista. Pelitilalla Mustikkamaa (emt., 28) tarkoittaa eräänlaista alituisen muotoutuvaa ja muuttuvaa inhimillisen toiminnan tapahtumatilaa. Kokemukset omista vaikuttamismahdollisuuksista omaan situatioon eli elämäntilanteeseen liittyvät läheisesti pelitilan kokemiseen. Laaja ja joustava pelitila mahdollistaa yksilön oman toiminnan ja antaa tälle kokemuksen omista vaikutusmahdollisuuksistaan kulloiseenkin tilanteeseen. Ahtaaksi koettu pelitila taas tuntuu sitovalta ja ahdistavalta eikä mahdollista yksilön omaa kasvua ja kehittymistä.

Mustikkamaan käyttämän pelitilan käsitteen taustalla vaikuttavat Rauhalan holistinen ihmiskäsitys sekä Schutzin konstruoima elämismaailman käsite. (Ks. Mustikkamaa 1993, 30.) Rauhalan (1989, 12) mukaan yksilöä on aina tarkasteltava ja tutkittava holistisesti eli kokonaisvaltaisesti. Tähän kokonaisvaltaisuuteen on liitettävä paitsi yksilön henkilökohtaiset taipumukset, arvot ja ajatukset, myös hänen ympäristönsä ja suhteensa tähän ympäristöön. Yksilö muodostaa siis psyko-fyysis-sosiaalisen kokonaisuuden ja tällaisena häntä on myös tutkittava.

Elämismaailma on Luckmannin ja Schutzin (1973) mukaan ympäristötekijöiden ja yksilön sisäisen maailman sekä minäkuvan muodostama, subjektiivisesti koettu ja dynaaminen elämäntilanne. Täten se on kovin lähellä Mustikkamaan käyttämää pelitilan käsitettä. Pelitilaan liittyy kuitenkin olennaisemmin yksilön kokemus omasta roolista ja vaikutusvallasta kulloiseenkin tilanteeseen. Voisikin ajatella, että pelitila tarkoittaa yksilön omaa toimintaa



elämismaailmassa. Toiminnaksi on kuitenkin tässä tapauksessa nimitettävä paitsi konkreettista tekemistä ja fyysistä vaikuttamista, myös psyykkistä toimintaa, asenteita, oivalluksia ja ajatuksia.

Voidaan todeta, että pelitilan kokemus on olennaisen tärkeää oppimiselle ja kasvulle. Siksi se on käyttökelpoinen termi myös Saaran ja Helin musikaalikokemuksia tarkasteltaessa. Millaisena Saaran ja Helin musikaaliproduktion aikana kokema pelitila näyttäytyy? Voidaanko tätä pelitilan kokemista ja siihen vaikuttaneita tekijöitä verrata opettajaksi opiskelevien koulutuksen aikana kokemaan pelitilaan yleensä?

### **5.8.1 Pelitilaan vaikuttavat tekijät**

Mustikkamaan (1993) tutkimuksessa yksitoista opettajaksi opiskelevaa piti oppimispäiväkirjaa täydentävän, vuoden kestävän opettajankoulutuksensa ajan. Lisäksi he kirjoittivat refleктоivat analyysit omasta opettajaksi kasvustaan. Mustikkamaa huomasi, että tarinat noudattelivat usein tietynlaista kaavaa, eli samat vaiheet toistuivat jossain muodossa kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden kasvukertomuksissa. Kaava, jota tarinat noudattelivat, osoittautui seuraavanlaiseksi:

- huono itsetunto ja huonomuuden kokemukset (vertailu muihin)
- kiire ja pelko siitä, ettei selviä (ambivalentit tunteet)
- reflektio: itsetuntemus ja itseksi tuleminen (itsensä hyväksyminen)
- näytön paikka ja tyhjä olo (esim. päättöharjoittelu)
- lopputulos: "rankka prosessi, mutta selvisin".

Mustikkamaan (1993, 34) mukaan pelitilan kokemiseen vaikuttaneet tekijät olivat opiskelijan minäkokemus, opettajankoulutus konteksti sekä ihmissuhteet. Tutkimuksessa selvisi, että koettua pelitilaa rajoittivat ja kavensivat paljastumisen pelko, ambivalentit tunteet ja selviytymisen pakko. Paljastumisen pelko syntyi omasta huonomuuden kokemuksesta muihin verrattuna ja siihen liittyneestä häpeästä ja peittelystä. Ambivalentit tunteet liittyivät usein kiireeseen ja vaatimuksiin sekä niiden synnyttämiin kokemuksiin siitä, ettei selviä, osaa tai jaksa. On selvää, että juuri oma huonomuuden kokeminen vaikutti myös opiskelijoiden asenteisiin vaikealta tuntuneita tehtäviä ja haasteita kohtaan.

Opettajiksi opiskelevien kokemaa pelitilaa avarsi itse- ja ryhmäreflektio. Rehellinen ja avoin reflektio esimerkiksi juuri oppimispäiväkirjojen muodossa lisäsi opiskelijoiden itsetuntemusta ja auttoi heitä huomaamaan ja hyväksymään itsensä kokonaisvaltaisemmin. Opiskelijat huomasivat, millaisia he itse olivat eivätkä yrittäneet enää tulla joksikin esikuvakseen tai kuvitelmaukseen ihanneopettajasta. Myös näkyville tulo omana itsenä eli kokemusten ja ajatusten jakaminen muiden kanssa auttoi itsensä hyväksymisessä ja itsetuntemuksen lisääntymisessä ja siten avarsi opiskelijoiden kokemaa pelitilaa. (Mustikkamaa 1993, 62–87.)

### **5.8.2 Pelitila Saaran ja Helin kertomuksissa**

Tarkasteltaessa Saaran ja Helin kokemuksia musikaaliproduktiosta voidaan huomata, että pelitilan kokemiseen vaikuttaneet tekijät olivat tässäkin tapauksessa hyvin samankaltaisia kuin Mustikkamaan tutkimuksessa. Minäkokemus loi pohjan kokemukselle tilaan vaikuttamisen mahdollisuuksista eli pelitilasta. Heikko itsetunto rajoitti pelitilan kokemista ja loi siten esteitä oppimiselle ja uusiin haasteisiin vastaamiselle. Esimerkiksi Saaran ennakkokäsitys itsestään heikkona improvisoijana kavensi hänen produktion alussa kokemaansa pelitilaa.

Mustikkamaan tutkimuksessa toinen pelitilaan vaikuttava tekijä oli opettajankoulutus konteksti. Tuota opettajankoulutus kontekstia vastaavan oppimisympäristön muodostaa tässä tutkimuksessa luonnollisesti musikaaliproduktio. Koulutus kontekstiin sisältyivät niin oppimistehtävät ja harjoitustavat kuin ohjaus ja yleinen sosiaalinen ilmapiirikin. Kärjistäen voisikin ajatella, että tiiviistä musikaaliproduktiosta muodostui ainakin siihen intensiivisimmin osallistuneille opiskelijoille ikään kuin pienoismalli opettajankoulutuksesta kokonaisuudessaan. Saaran ja Helin kokemaan pelitilaan vaikutti koulutus kontekstissa erityisesti ohjaus ja totutuista työskentelytavoista poikkeavat harjoitukset ja tehtävät. Uusi haaste kuten yksin laulaminen Helin tapauksessa aiheutti hänessä aluksi epävarmuutta ja kavensi hetkellisesti pelitilaa. Ohjaus ja uudenlaiset harjoittelutavat vaikuttivat kuitenkin pelitilaan siinä määrin avartavasti, että Heli uskaltanut vastaamaan haasteeseen. Uusi aluevaltaus kasvatti hänen itseluottamustaan ja rohkaisi kokeiluihin ja heittäytymiseen myös muilla lavatyöskentelyn alueilla. Pelitila siis avartui jälleen.

On huomattava, että pelitilan avartuminen tapahtui kerroksittain tai ikään kuin kertyvästi, aivan kuten oppiminen ja kasvukin: yksi riskinotto, joka toi mukanaan onnistumisen kokemuksen, teki luonnollisesti seuraavan riskinoton helpommaksi. Tämän "kertyvyyden periaatteen"

perusteella voidaan myös kysyä, mitä Helin kokemalle pelitilalle olisi tapahtunut, mikäli ensimmäinen riskinotto olisikin päättynyt epäonnistumisen kokemukseen. Olisiko huonon itsetunnon tai epävarmuuden kaventama pelitila tällöin pienentynyt entisestään ja tehnyt toimimisen uusien haasteiden kohdalla entistä vaikeammaksi? Useissa tutkimuksissa (esim. Keltikangas-Järvinen 1994; Ojanen 1994) on todettu, että itsetunto rakentuu juuri tällä tavoin. Niin vahvana kuin heikkonakin se alkaa helposti toteuttaa ja voimistaa itse itseään. Koska juuri itsetunto on yksi pelitilaan vaikuttavista päätekijöistä, voidaan olettaa, että pelitila rakentuu – tai luhistuu – aivan vastaavalla tavalla.

Minäkäsityksen sekä koulutuskontekstin ohella ihmissuhteet vaikuttivat musikaaliproduktion aikana koettuun pelitilaan. Saaran ja Helin kertomuksissa nousevat olennaisiksi heidän suhteensa musikaalin ohjaajiin sekä kanssanäyttelijöihin. Voidaan myös olettaa, että muut kuin musikaalin tekemiseen liittyneet ihmissuhteet vaikuttivat opiskelijoiden kokemuksiin. Tätä ei ole kuitenkaan mielekästä eikä mahdollistakaan tutkia koska aineistossamme ei juurikaan esiinny mainintoja näitä muista ihmissuhteista. Saaran vastauksessa lisäkysymyksiimme tuli jossain määrin ilmi muiden ihmissuhteiden merkitys pelitilaan vaikuttavana tekijänä. Lähinnä kyse oli häiritsevien, pelitilaa aiemmin kaventaneiden tekijöiden vähenemisestä. Saarella oli aikaa ja tilaa ajatella myös itseään, kun ympärillä olleiden huolet eivät vaatineet aiemmassa määrin osallistumista. Helin raportoimat ihmissuhteet liittyivät kaikki musikaalin tekemiseen. Ne olivat poikkeuksetta pelkästään positiivisina koettuja ja siten pelitilaa kasvattaneita.

### **5.8.3 Reflektion tärkeys**

Kenties huomionarvoisin yhteneväisyys Mustikkamaan aineistossa ja Saaran ja Helin kasvukertomuksissa on reflektion merkitys pelitilaa avartavana tekijänä. Reflektion avulla saavutettu syvempi itsetuntemus vähensi Saaran tapauksessa paljastumisen pelkoa ja Helin kohdalla epävarmuutta ja häpeän tunteita. Siten reflektio muodosti perustan pelitilan lisääntymiselle ja henkilökohtaisen kasvun kokemuksille musikaaliprojektin aikana.

Anneli Niikko (1996) on kirjoittanut itsearviointin ja reflektion merkityksestä opettajaksi opiskelevien oppimisprosesseissa. Hänen mukaansa reflektio, opettajan ohjaus sekä itsearviointi tukevat opiskelijoiden ammatillista ja persoonallista kehittymistä parhaimmillaan hyvin monipuolisesti. Tutkimuksessa todettiin, että jatkuvaan itsearviointiin tottuneille ja harjaantuneille opettajakokelaille oli ominaista itseohjautuvuus, vahva itsetuntemus sekä

kriittisyys. He olivat myös valmiita riskien ottamiseen ja kokeiluihin luokissa sekä tavallista enemmän tulevaan suuntautuneita omaten vahvat ammatilliset odotukset. (Niikko 1996, 20–21.)

Toisaalta itsearviointiin huomattiin myös arveluttavan opiskelijoita: Osa heistä pelkäsi ja vältteli evaluoinnin aiheuttamaa "todellisen persoonansa" kohtaamista ja arvioimista. Tällaiset opiskelijat tekivät Niikon (1996, 22) mukaan helposti epärealistisia arvioita itsestään. He tuntuivat olevan enemmän tietoisia vaikeuksistaan ja heikkouksistaan kuin kyvyistään ja mahdollisuuksistaan. Itsearviointiin ongelmaksi todettiin, että se saattaa joskus myös rajoittaa oppijan tiedollisia strategioita ja henkilökohtaista kasvua.

Käsittääksemme kyse on jälleen heikon itsetunnon aiheuttamista kasvun esteistä. (Vrt. Mustikkamaa 1993.) Oppijan aiemmat kokemukset voivat muodostua itseään toteuttavaksi ennusteeksi, jolloin itsearviointi vääristyy heikkouksia ja epäonnistumisia korostavaksi ja toisaalta onnistumisia ja mahdollisuuksia mitätöiväksi. On tärkeää kysyä, miten tällaiset epärealistiset, opiskelijoiden itse itselleen langettamat "tuomiot" voitaisiin välttää. Uskomme, että reflektion ollessa avointa ja yhteisöllistä eikä oppijan yksityistä tai suorastaan salaista itsen muihin vertailua, kuljemme oikeaan suuntaan. Silloin reflektio voi tavoitteensa mukaisesti tuoda kokonaisuuden näkyväksi, hyväksytyksi ja käsiteltäväksi niin oppijan itsensä kuin muidenkin yhteisön jäsenten edessä.

## 5.9 Positiivisuuden pauloissa

Saara tai Heli eivät kirjoituksissaan kritikoineet musikaalia tai sen toteuttamistapaa lainkaan. Kuten pyysimme, he kirjoittivat omista kokemuksistaan musikaalissa, omasta oppimisestaan. Koska nämä asiat olivat heidän kohdallaan ja kokemanaan positiivisia, on itsestään selvää, että musikaaliproduktio kokonaisuudessaan näyttäytyy kirjoituksissa myönteisessä valossa. Kuten tarkoitus oli, saimme katsoa produktiota ja sen antia kahden kokijan, Saaran ja Helin, silmin. Koulutuksellisesti nämä äärimmäisen henkilökohtaiset kokemukset ovat hankalasti arvioitavissa, eikä niiden arvioiminen ole ehkä tarkoituksenmukaistakaan. Kuitenkin juuri ne, yksittäisten opiskelijoiden henkilökohtaiset oivallukset, ovat kenties musikaalin tärkeintä koulutuksellista antia. Juuri tällaiseen kokonaisvaltaiseen kasvuunhan opetussuunnitelmissa tähdätään.

Tutkimusaineistomme pohjalta voidaan sanoa, että musikaaliproduktio vastasi haasteeseen usean siihen osallistuneen opiskelijan kohdalla. Kuitenkin sen tarjoamat mahdollisuudet kasvuun ja oppimiseen jäivät valitettavan harvan herkuksi. Kaikki musikaaliin osallistuneetkaan eivät suinkaan kokeneet oppineensa tai kasvaneensa mitenkään erityisesti. Mitkä syyt ovat oppimiskokemusten löytymisen tai piilossa pysymisen takana? Kysymys jää vaille vastausta, koska opiskelijat, jotka eivät kokeneet kasvua ja kehitystä produktiossa, eivät siitä myöskään kummemmin kirjoittaneet. Neutraalisti tai negatiivisesti sävyttyneitä kokemuksia ei puitu ja pohdittu aineistossa samalla innolla ja tarkkuudella kuin positiivisia kokemuksia. Kysymykseen "Miksi opin" vastattiin – toisin kuin kysymykseen "Miksi en oppinut".

Huomaamme, että yhteiskunnassamme ja koulutuksessamme pesivä suorituskeskeisyys ulottuu reflektiiviseen ajatteluun ja kirjoittamiseen saakka. Ei ole mielekäästä vatvoa jotakin, jossa ei koe edistyneensä tai jossa kokee kenties epäonnistuneensa. Nämä saattaisivat kuitenkin olla niitä kullannarvoisimpia oivalluksia ja "näkyville tulemisia", joita laaja ammatillinen kasvu vaatisi toteutuakseen. Reflektiivistä ajattelua, vaikkapa oppimispäiväkirjojen kirjoittamista, opiskeltaessa ja opetettaessa tulisikin yhä enemmän rohkaista rehellisyyteen ja avoimuuteen, silloinkin, kun se tarkoittaa sen huomaamista ja huomioimista, että oppimista ei kerta kaikkiaan tapahtunut, tai että kokemus oli tylsä tai peräti äärimmäisen vastenmielinen... Vain positiivisten ahaa-elämysten raportointiin perustuva reflektio saattaa vahvistaa minäkuvan myönteisiä puolia mutta ei hyödytä kovin paljoa itsetuntemuksen monipuolista kasvua tai ainakaan mahdollista koulutuksen kehittämistä.

Edellä peräänkuuluttamiamme "näkyville tulemisia" myös kielteisten kokemusten kohdalla oli aineistossamme siis varsin vähän. Seuraavassa kappaleessa ne vähäiset, mutta kenties sitäkin osuvammat kritiikin aiheet on poimittu esiin ja koottu yhteen. Huomionarvoista on, että seuraavat "negaatiot" ovat kaikki sellaisten opiskelijoiden kirjoituksista, jotka kokivat myös oppineensa ja yleensä pitivät musikaaliprojektia kokonaisuudessaan hyvinkin myönteisenä kokemuksena. Kritiikistä tai epämiellyttävien tuntemusten raportoinnista ei voida siis suoraan vetää johtopäätöstä siihen, että musikaaliin osallistuminen olisi näiden kirjoittajien kohdalla ollut jollakin lailla epäonnistunut tai epämiellyttävä prosessi. Joissakin tapauksissa rehellinen ja monipuolinen reflektointi tuntuu vain syventäneen oppimiskokemuksia. "Voitto" eli oppiminen tuntuu kenties tässäkin tapauksessa makeammalta vaikeuksien jälkeen tai niistä huolimatta. Joskus asioiden myönteiset puolet näkyvät kirkkaammin kun niiden vastakohtatkin ovat esillä.

## 5.10 Negatiiviset kokemukset ja kritiikki aineistossa

Työskentelyn jaksottaisen luonteen sekä erityyppisten tehtävien vuoksi näyttelijöiden ja soittajien ryhmät toimivat verrattain pitkiä aikoja omissa oloissaan eivätkä keskinäisessä yhteistyössä. Näyttelijät aloittivat työskentelyn improvisaatiojaksolla jo alkusyksystä, kun taas soittajat aloittivat omalla tahollaan vasta paljon myöhemmin. Ryhmät yhdistyivät vasta siirryttäessä kulttuurikeskus Stoan tiloihin eli ensimmäiseen esiintymispaikkaan. Soittajien ja näyttelijöiden ryhmittäminen on selkeästi näkyvässä myös tutkimusaineistossamme. Eri tehtävissä toimineiden kokemukset ja siten myös kirjoitukset poikkeavat toisistaan niin laajuudeltaan kuin sisällöltäänkin. Merkittävä ero kirjoitusten sisällössä on kritiikin määrä. Kirjoittaneista näyttelijöistä suuri enemmistö koki projektin lähes pelkästään myönteiseksi eikä arvostellut juuri mitään. Sen sijaan soittajat sekä muissa tehtävissä toimineet raportoivat myös hankalaksi, turhauttavaksi tai huonosti organisoiduksi kokemiaan asioita.

*Noin kahden viikon harjoituksilla muusikoiden kanssa ei voinut juuri muuta kuin käydä isot rakenteet ja raamit läpi, tarkastaa joitain räikeimpiä kohtia, mutta varsinainen kypsyttely tai yksityiskohtien hiominen jäi kunkin soittajan vastuulle. Tätäkin häiritsi vielä se, että soittajissa oli tupla- tai jopa triplamiehitys kahta soittajaa lukuunottamatta. Olikohan kahtakaan esitystä, jossa orkesterisoittajat olisivat olleet samat ihmiset, puhumattakaan harjoituksista. (M2)*

*Orkesterin ja laulajien yhteensovittaminen ei ollut täysin ongelmaton; esim. eriaikaisuutta ilmeni. Mutta kaikilla oli mielestäni halu yrittää parhaansa, vaikka välillä väsyttikin. Orkesterilavalle oli vaikea kuulla kokonaisuutta tai saada yleisvaikutelmaa siitä mitä tapahtuu. (S18)*

Kokonaisuuden hahmottaminen tuotti useammallekin soittajalle vaikeuksia: Soittajat eivät olleet seuranneet musikaalin valmistumista lähietäisyydeltä alusta alkaen kuten näyttelijät ohjaajineen vaan harjoittelivat yksittäisiä kappaleita kapellimestarien johdolla omissa oloissaan. Kahden ryhmän eli näyttelijöiden ja muusikoiden töitten tulosten yhteensovittaminen ei ollut täysin kitkatonta. Etenkin muissa tehtävissä toimineet kokivat harjoitusprosessin sekavaksi ja olisivat kaivanneet siihen enemmän ohjausta asiaan perehtyneeltä opettajalta tai muulta tukihenkilöltä. Musikaalin varsinaisten ohjaajien työpanos koski oikeastaan pelkästään näyttämötyötä ja siihen osallistuneita opiskelijoita muiden joutuessa toimimaan varsin itsenäisesti. Esimerkiksi säveltäjät, sovittajat ja kapellimestarit joutuivat kantamaan verrattain paljon vastuuta musikaalin valmistumisesta ilman selkeästi asetetun ohjaavan opettajan tukea. Soittajien kirjoituksissa ohjauksen puute ei tule samassa määrin esille, koska heidän työnkuvansa oli huomattavasti selkeämpi. Vastuu alkoi yleensä vasta oman soitto-osuuden harjoittelemisella kapellimestareiden ohjauksessa. Kapellimestarit,

jotka itsekin olivat siis opiskelijoita, toimivat orkesterin ohjaajina ja harjoituttajina sekä eräänlaisina viestinviejinä ohjaajien, säveltäjien, sovittajien sekä soittajien välillä. Heidän kohdallaan suuri vastuu ilman ohjaajan tukea aiheuttikin stressiä sekä mitä moninaisimpien työtehtävien kasautumista päällekkäin.

*(...) sovittaminen oli varsin rutiini hommaa, joskin aikataulu oli tiukka sillä sävellykset valmistuivat aika myöhään. Ohjausta en saanut. Lisäksi jouduin tekemään tehtäviä, jotka eivät mielestäni minulle kuuluneet - esim. harjoitusnauhojen tekemistä, stemmojen ja partsikan kirjoittamista sekä muusikkona toimimista... (M16)*

*Koin kehittyväni enemmän "mekaanisten" asioiden organisaattorina kuin musiikillisten ideoiden välittäjänä. Tämä puoli on tietysti sinänsä tärkeää, mutta mielestäni mekaaniset asiat (harjoitusaikataulut, nuottien kopioiminen, asioiden perään kyseleminen, soittimien ja soittajien hankinta ym) olisi pitänyt hoitaa niin paljon aikaisemmin, että itse musiikille ja siitä syntyville oivalluksille olisi jäänyt enemmän tilaa. (M2)*

*Vastuualueet olisi voitu rajata selkeämmin musiikinjohton puolella. Hiukan liikaa tuli lavalta neuvoja ja kapellimestarin rooli jäi pieneksi. Homma olisi mennyt hienovaraisemmin, jos säveltäjät olisivat pitäneet enemmän palaveria kapellimestarin kanssa, ja tämä olisi sitten tehnyt parhaansa visioiden toteuttamiseksi, varsinkin kun biisintekijöitä oli paljon. Hyvin kuitenkin selvittiin. (S8)*

*(...) itse treeniprosessi oli ihan ok. vältin menemästä mihinkään liikaa mukaan ts. otin vastuuta vaan soitostani, oli ihanaa olla vaihteeksi rivijäsen. olihan se sellaista kaaosta myös. kritiikkiä talolle on aika paljon kyseisestä järjestelystä. jos musiikkiyliopisto tekee musikaalin olisi nyt ainakin suotavaa että joku tuottaisi sen myös musiikillisesti! (...) tiedän että tekemällä oppii mutta mahdotonta on bändissä soittamalla kuulla miltä se kuulostaa salin puolella... opiskelijoilla pitäisi myös olla joku musiikillinen tukihenkilö jolta kysyä ja huom! Oppia samalla. varsinkin kapellimestareitten epävarmuus tarttuu herkästi koko orkkaan ja silloin ei oo kauheen relaa... eli tunnelma oli kyllä sekava kun ite sovitettiin niitä biisejä tietämättä miltä kaikki edes kuulostaa. (...) sivustakatsojana huomion ohjaajien olevan kannustavia sekä huomioonottavia, siitä kiitos. Kun tällaista produktiota seuraavaksi tehdään voisi suunnittelussa ottaa huomioon myös rahan, koska tehokkaammin suunniteltu juttu syö myös vähemmän rahaa... (S7)*

Rahallisista resursseista huolehti muutama muukin kirjoittaja. Kysymyksiä herätti esimerkiksi musiikkikasvatusosaston taloudellisten resurssien mahdollinen kuluminen ainoastaan musikaaliproduktioon ja muiden toimintojen ja kurssien kärsiminen tämän suuren menoerän seurauksena. Suuressa osassa niin näyttelijöiden kuin soittajien ja muissa tehtävissä toimineidenkin kirjoituksia todettiin kuitenkin musikaaliin osallistuminen opettavaiseksi – tai jopa kaikkein antoisimmaksi osaksi opiskelua sekä toivottiin vastaavaa mahdollisuutta myös tuleville opiskelijoille.

Edellisessä lainauksessa (S7) tulee niin ikään ilmi joidenkin opiskelijoiden suoraan mainitsema tai rivien välistä kirjoituksissa esiin tuleva ulkopuolisuuden tunne. Näyttelijöiden työskentelyä

sekä ohjausta tarkasteltiin orkesterin puolelta, jolloin saattoi syntyä vertailua tai jopa käsitys jonkinlaisesta arvojärjestyksestä eri ryhmien välillä. Useat soittajat ja muissa tehtävissä toimineet opiskelijat vertasivatkin kirjoituksissaan asemaansa projektissa lavalla olleiden eli näyttelijöiden asemaan. Vaikka huomiot näyttämötyöskentelystä olivat suurimmaksi osaksi positiivisia, niistä välittyi jollakin lailla myös kokemus ulkopuolisuudesta. Esimerkiksi seuraavien kirjoittajien sinänsä positiiviset huomiot yhteishengestä vaikuttavat tehdyn ikään kuin sivusta katsoen. Yhteishenki tuntuu olleen näille kirjoittajille jotakin todellista ja olemassaolevaa, mutta sittenkin ulkopuolelta tarkasteltua eikä niinkään omakohtaisesti koettua:

*Sitten yhteistreeneihin näyttelijä-laulajien kanssa. Oli mielenkiintoista nähdä tuttujen ja puolittutujen laittavan itseään peliin Rämön parissa. Yhteishenki oli selvästi havaittavissa. (S18)*

*Lavallaolijoiden heittäytymistä työhönsä oli kadehdittavan kiva seurata. Kaikki esiintyjät näyttivät nauttivan ja tekevän juttuja todella suurella antaumuksella. (M20)*

Monet muutkin soittajat sekä muissa tehtävissä toimineet kokivat näyttelijät jonkinlaiseksi ydinryhmäksi ja itsensä osattomaksi tuon ydinryhmän yhteisestä taiteellisesta prosessista. Toisaalta samoissa kirjoituksissa mainitaan myös yhteishenki tai mukava tunnelma soittajien kesken. Yleensä siis omassa porukassa viihdyttiin eikä koettua osattomuutta kaikkein intensiivisimmästä luomisprosessista nähty ongelmallisena.

*Vaikka soittajat eivät olleet muiden esiintyjien kaltaista yhdessäoloputkea kimpassa viettäneekään, oli meininki bändissa kiva. (M20)*

*Oli mielenkiintoista seurata prosessia ja sen edistymistä soittajana, tavallaan "kulisseista". (S19)*

*Soittajan näkökulma musikaaliin on tietysti pirstaleinen. Mieleen jää lähinnä sattuvimmat sutkaukset lavalta. Kaikkia repliikkejä ei todellakaan kuullut, ja lopullisen kuvan koko projektista sain vasta videolta. Katsomoon en ehtinyt, sillä olin yhtä poissaoloa lukuunottamatta kokoajan soittamassa. Mutta videolta välittyikin sitten todella intensiivinen tunnelma. (S8)*

*Ymmärsin, että tarkoituksena oli saada aikaan jonkinlainen luova prosessi, jossa jokainen mukanaolija olisi voinut vaikuttaa soivaan lopputulokseen, mutta en kokenut mitenkään luomisvaiheessa kuuluvani prosessiin. (M2)*

Näyttelijöiden teksteissä kritiikkiä oli huomattavasti vähemmän, jos lainkaan. Muutama näyttelijä kirjoitti kokemastaan tai huomioimastaan ohjauksen epätasa-arvoisuudesta: eri miehitykset eivät saaneet yhtäläisesti harjoitusaikaa tai palautetta ohjaajilta. Näyttelijöistä kolme mainitsi kokeneensa myös ulkopuolisuuden tunteita jossain vaiheessa projektia. Seuraavista lainauksista ensimmäinen on ote erään näyttelijän päiväkirjasta musikaalin ajoilta.



Kyseinen opiskelija käytti päiväkirjamerkintöjään vastauskertomuksensa tukena. Lainauksessa tulee osuvasti esiin se hetkellinen epätoivo, jota ulkopuolisuuden tunne ja kaikessa hektisyydessään epäreiluksi koettu harjoitustilanne sai aikaan.

*Taas me ollaan täysin sivussa. Kyllä, pitäis olla iso ihminen, kestää kärsivällisesti. Menee usko. Aina me ollaan se, jonka juttuja katotaan sitten joskus. Mä liu'un vaan koko ajan enemmän ulkopuolelle. Mä kadotan sen (roolihahmon). Tää on tosi tylsää. Kaikki vaan parveilee pukujensa ympärillä. Mä en kuulu tähän näytelmään. (L11)*

*Suurin ristiriita Rämössä liittyi taas toisiin näyttelijöihin. Tunsin oloni välillä todella ulkopuoliseksi. En välillä ymmärtänyt – jopa ärsytti – kun ihmiset väkäsivät jotain omaa juttuaan. Joku halusi muuhun rooliin, toinen taas ei halunnut hänelle ehdotettua roolia, joku halusi enemmän henkilökohtaista palautetta ja kun sitä ansaitusti sai, alkoi kahta kauheampi murjotus. (L3)*

*(...) toipuminen vei pari päivää, mutta todellisuus iski päin kaikkea mitä olen, kun saavuin ekan kerran (sairasloman) jälkeen Rämön harjoituksiin. Kuinka nopeasti hahmoni/minut oli korvattu ja kuinka nopeasti olin tippunut pois Rämö-perheestä. (L15)*

Tarkastellessamme ja analysoidessamme kirjoituksissa esille tuotuja ongelmakohtia huomasimme, että suurin yksittäinen, kritiikkiä antanut ryhmä oli muissa tehtävissä toimineiden ryhmä. Tavallisimmat kritiikin aiheet taas olivat ohjauksen puute, kiire sekä vastuualueiden epäselvyys. Muissa tehtävissä toimineiden lisäksi edellämmainituista hankaluuksista kirjoittivat myös jotkut soittajat. Näiden konkreettisten, käytännön asioiden lisäksi negatiivisia tunteita aiheuttivat joidenkin opiskelijoiden kokemukset omasta ulkopuolisuudestaan muuhun musikaalityöryhmään nähden. Tällaisia kokemuksia oli soittajien ja muissa tehtävissä toimineiden lisäksi myös muutamalla näyttelijällä. Näyttelijöitä koettu ulkopuolisuus myös tuntui haittaavan, toisin kuin esimerkiksi soittajia, joista osa oli suorastaan tyytyväisiä rivimuusikon tai sivustakatsojan rooleihin.

Aineistossamme esiin tullut kritiikki kohdistui varsin samankaltaisiin asioihin kuin ne ongelmat, joista Johanna Lehtinen ja Katarina Panelius (1995) kirjoittavat musiikkiteatteriprojektinsa kirjallisessa raportoinnissa. Sibelius-Akatemialle tehty tutkielma koostui taiteellisen produktion valmistamisesta ja esittämisestä sekä työvaiheiden kirjallisesta raportoinnista. Ongelmallisimmaksi tutkija-taiteilijat mainitsevat raportissaan käytännön järjestelyihin liittyneet epäselvyydet, vastuun jakautumisen ja jäsentymättömyyden sekä sitä seuranneen työskentelyn hetkittäisen kaaosmaisuuuden. Sekä näiden huomioiden että oman tutkielmamme aineiston pohjalta on perusteltua todeta, että organisointi ja konkreettiset käytännön ongelmat ovat usein suurimpia esteitä tai hidasteita taiteellista produktiota

valmistettaessa. Myös Rämöä työstettäessä käytännön järjestelyasiat kasautuivat liian harvan vastuunkantajan niskoille ja jäivät siksi monesti epäselviksi ja puutteellisesti hoidetuiksi.

Yleisesti kritiikin määrään tuntui vaikuttavan omassa aineistossamme työn vastuullisuuden ja saadun ohjauksen suhde. Niitä opiskelijoita, jotka kokivat kantavansa paljon vastuuta, häiritsi ohjauksen puute enemmän kuin selkeämmin rajatuissa tehtävissä toimineita opiskelijoita, kuten suurinta osaa soittajista. Toisaalta oli myös opiskelijoita, jotka kokivat suuren oman vastuunsa ilman ohjaustakin ehdottoman positiiviseksi ja motivoivaksi tekijäksi. Näyttelijöiden kokema vastuu oli yhteisöllisempää eikä yleensä aiheuttanut stressiä tai ahdistusta. Päinvastoin, heidän kohdallaan vastuu yhteisen projektin onnistumisesta paransi harjoittelumotivaatiota sekä loi ryhmähenkeä. Olennaista on, että tämän ryhmän työskentelyä myös ohjattiin.

## 5.11 Aktiivinen oppiminen Rämössä

Päämäärätietoisuus ja tekemisen liittyminen käytännön elämään kuuluvat olennaisesti aktiiviseen oppimiseen. Rämössä nämä elementit olivat selkeästi läsnä ja edesauttoivat motivaation syntymistä: *"Kaikki mitä tehtiin liittyi yhteisen päämäärän saavuttamiseen, jonka jokainen mukanaolija koki tavalla tai toisella merkitykselliseksi. Juuri tuo merkityksellisyys toi tekemiseen ja oppimiseen motivaation, sisäisen halun."* (Liite 3.) Työskentely ei ollut siis suorittamista tai oppimista ainoastaan koulua varten vaan oppimisella oli kiinteä yhteys koulun ulkopuolelle, mikä tässä tapauksessa tarkoitti musikaalin esittämistä oikealle, elävälle yleisölle sekä kouluvierailuja ennen varsinaisia esityksiä.

Niin ikään Maijan sävellystyön kuvauksessa tulee esille ilmeisen korkea motivaatio ja sen tärkeys. Jäsenet sävellystiimiin oli valittu näyttöiden perusteella, jolloin tunne tietynlaisesta erityisyydestä, *"kelpoisuudesta ja lahjakkuudesta"* kyseiseen tehtävään lisäsi toisaalta uskoa omiin kykyihin ja toisaalta loi halun osoittaa olevansa luottamuksen arvoinen. Nämä tekijät edistivät työn valmistumista. Vapaaehtoisuus, haasteellisuus, taiteellinen vapaus ja vastuullisuus tuntuivat olevan oivallisia kannustimia työn tekoon. (Vrt. 2.2.1: *tehtävä on tärkeä ja sisäisesti palkitseva kokemus.*)

Aktiiviseen oppimiseen liittyy myös ryhmässä toimimisen valmiudet, joista Rämön puitteissa korostuivat etenkin tietojen yhteinen jakaminen ja muiden kannustaminen. Myös ohjaajien aito kiinnostus opiskelijoista ja heidän oppimisestaan tulee musikaalikokemuksista syntyneistä

teksteistä selvästi ilmi. Ohjaajien kiinnostus ja empatia välittyivät oppijoihin yksilöinä ja vaikutti positiivisesti ryhmäytymiseen. *"Tuntui, että ohjaajapari suhtautui asioihin toisin, sisällöllisemmin ja humanistisemmin, kokonaisvaltaisesti. Taiteilija ymmärsi toista taiteilijaa. Syntyi yhteinen vapautumisen ja avautumisen päämäärä."* (Maijan muistiinpanoja.) (Vrt. 2.2.1: *aito kiinnostus oppilaista.*)

Aktiivinen oppiminen edellyttää tiettyä rohkeutta oppijalta, koska siihen liittyy oma tekeminen, itseohjautuvuus ja aktiivinen toimiminen. Tämä on monesti uutta ja siten pelottavaakin oppijalle, joka on tottunut passiiviseen, ulkoapäin ohjattuun oppimiseen. Aktiivista oppimista estäviksi tekijöiksi onkin mainittu juuri tottumattomuus aktiivisuuteen ja siihen osittain liittyvä huono itsetunto. (Vrt. 2.2.3: *tottumattomuus aktiivisuutta ja omatoimisuutta vaativiin menetelmiin.*)

Musikaaliharjoituksiin liittyi paljon improvisointia, joka edisti rohkeutta ja omatoimisuutta: *"Koko syyskausi musikaaliprojektin parissa oli erilaisten improvisointiharjoitusten tekemistä, kokeilemista, heittäytymistä – ja siten myös mokaamista. (...) En voi väittää, etteikö oma osallistumiseni ja tekemiseni olisi jännittänyt, mutta kaikkien ollessa 'samassa veneessä' ja ilmapiirin ollessa kaiken salliva ja kokeilemiseen kannustava tilanne ei ollut ylitsepääsemätön."* (Liite 3.) Ilmapiiri, kannustaminen ja rohkaistuminen omaan kokeilemiseen siis vahvistivat itsetuntoa ja mahdollistivat aktiivisen oppimisen toteutumisen alun tottumattomuudesta huolimatta.

Ryhmän merkitys tuli esiin myös sävellystyön vastuullisuuden ja siihen liittyneen paineensietokyvyn kohdalla: tiiviissä ryhmätyöskentelyssä myös vastuu jakaantui eli sitä kannettiin yhdessä. Taiteellisista ratkaisuksista saattoi keskustella muiden tiimiläisten kanssa, saada ja jakaa tukea ja kannustusta. (Vrt. 2.2.2: *kannustava ja rohkaiseva ilmapiiri.*)

Myös tiedon prosessointi oli Rämön puitteissa mahdollista, erityisesti sävellys- ja sovitustyön yhteydessä. Näyttämötyöskentelyssä keskityttiin tekemiseen ja siitä jaettuun palautteeseen, jolloin tiedolliset prosessit, tiedon uudelleen strukturoiminen ja itsenäinen tiedon tuottaminen eivät olleet ehkä huomion keskipisteenä. Tiedolliset prosessit olivat enemmänkin tunteenomaista ja alitajuista ymmärtämistä, hiljaista tietoa. Toisaalta ammatillisesta kasvusta ja oppimisesta kirjoittaminen tätä tutkielmaa varten palveli näitä tarkoituksia. Tiedon prosessointi näin oli kuitenkin jo melko lailla irrallaan varsinaisesta oppimistilanteesta eli musikaalin tekemisestä.

## 5.12 Tutkimustulosten koonti

Aineistomme kahdestakymmenestä kertomuksesta kolme eli 15 % ei sisältänyt lainkaan mainintoja oppimiskokemuksista. Näistä kertomuksista kaksi oli soittajien (S) ja yksi muissa tehtävissä (M) toimineen opiskelijan kirjoittamia. Opiskelijoita yhdisti oman osuuden kokeminen projektissa pieneksi. Muissa tehtävissä toiminut opiskelija oli varautunut tekemään projektin eteen paljonkin ja pettyi siten odotuksissaan, kun tehtäviä ei ilmaantunut. Soittajat sen sijaan suhtautuivat musikaaliin alun pitäenkin "vain keikkana" ja pitivät kokemusta sinänsä positiivisena.

Neljä vastaajaa eli 20 % aineistosta kirjoitti ammatilliseksi kasvuksi luokittelemastamme oppimisesta. Tyypillisimmillään tällainen kirjoittaja oli soittajana (S) projektiin osallistunut opiskelija, joka koki saaneensa esimerkiksi hyödyllistä bändisoittoharjoitusta, muttei suhtautunut musikaaliin kovinkaan tunnepitoisesti. Myös kaksi muissa tehtävissä (M) toiminutta opiskelijaa kirjoitti ammatillisesta oppimisesta ilman mainintoja henkilökohtaiseen kasvuun luokittelemistamme asioista.

Kertomuksista suurin osa eli 65 % sisälsi mainintoja niin ammatillisista kuin henkilökohtaisistakin kasvukokemuksista. Kolmentoista tekstin joukossa olivat muiden muassa kaikkien kymmenen kokemuksistaan kirjoittaneen näyttelijän (L) kertomukset. Vaikuttaa olennaiselta, että näyttelijöiden osallistuminen projektiin oli intensiivistä ja sitä ohjattiin alusta pitäen. Myös jotkut muissa tehtävissä toimineet (M) kirjoittivat laajasti oppimisestaan. Tähän tehtäväryhmään kuuluneiden opiskelijoiden kasvukokemukset olivat keskenään hyvin vaihtelevia. On ilmeistä, että kokemusten vaihtelevuus kyseisellä ryhmällä johtui heidän tehtäviensä kirjosta: Yksi teki musikaalin eteen paljon vastuullista työtä toisen jäädessä lähes toimeettomaksi.

Oppimiskokemusten runsauteen ja erityisesti henkilökohtaisen kasvun kokemiseen vaikuttivat voimakkaimmin seuraavat tekijät:

- ohjaus (ammattitaitoiset ja kannustavat ohjaajat; palaute, reflektio)
- tunneilmapiirin positiivisuus (turvallisuus, yhteisöllisyys, rohkaiseva ilmapiiri)
- vastuun kokeminen (motivaatiotekijä; jaettu vastuu stressasi vähemmän.)

Kritiikkiä ja kielteisten kokemusten kuvauksia esiintyi aineistossa verrattain vähän. Kritiikin määrään tuntui vaikuttavan työn vastuullisuuden ja saadun ohjauksen suhde: Opiskelijat, jotka

olivat paljosta vastuussa, mutta jäivät ilman ohjaavan opettajan tukea, arvostelivat työskentelyolosuhteita eniten. Yleisimmin kritiikki liittyi seuraaviin aihealueisiin:

- ohjaus (liian vähäinen tai epäreiluksi koettu ohjaus, ei selkeästi nimettyä tukihenkilöä tms.)
- vastualueiden epäselvyys (kiire, tehtävien kasautuminen jne.)
- ambivalentit tunteet (ulkopuolisuuden kokemukset, huonommuuden tunteet yms.)

Opiskelijoiden mainitsemat ennakko-odotukset eivät osoittautuneet kovinkaan olennaisiksi oppimiskokemusten kannalta. Yhteenvetona voidaan todeta, että odotukset täyttyivät, vaatimattomampien ylittyessä selvästi.

Aktiivisen oppimisen periaatteet toteutuivat musikaaliprojektissa osittain, mutteivät korostuneet erityisemmin aineistossa. Oppimisen yhteys tosielämään, koulun ulkopuolelle oli läsnä ja oppiminen liittyi konkreettiseen tekemiseen. Sen sijaan vastaajat eivät vaikuttaneet olleen aktiivisen oppimisen tavoin "itsenäisiä ongelmanratkaisijoita", lukuun ottamatta joitakin muissa tehtävissä kuten säveltäjinä ja sovittajina toimineita opiskelijoita.

## 6 Sen pituinen se?

Tässä vaiheessa tarinaa tai tutkimusmatkaa lienee hyvä katsoa hieman taaksepäin ja kysyä, mistä on tultu, mitä opimme ja mitä jäi matkan varrelle. Tässä vaiheessa haluamme katsoa myös eteenpäin, tähyillä maisemia ja tehdä suunnitelmia tulevia tarinoita silmällä pitäen. Teemaseminaarityön ensimmäisestä kysymyksestä *"mitä minä opin?"* jatkoimme kysymällä toisiltamme, *"mitä sinä opit?"*. Tässä tutkimuksessa kysymys laajeni muotoon *"mitä muut oppivat?"* ja toisaalta muotoon *"mitä meidän oletetaan oppivan?"*. Ammatillista kasvua on vaikea mitata, ja siksi oppijan, tulevan ammattilaisen, oma kokemus nousee kasvua tutkittaessa olennaiseksi. Arvosanoista tai muista keinotekoisista mittareista poiketen oma kokemus on merkityksellinen myös tulevaisuutta ajatellen. Se pysyy ja vaikuttaa oppijassa silloinkin kun suoritetuista opintoviikoista tai tutkinnoista on konkreettisenä todisteena vain merkintä opintorekisterissä. Mahdollisesta epämääräisyydestään ja tulkinnanvaraisuudestaan huolimatta – tai ehkä juuri tuon inhimillisyytensä ansiosta – kokemukset ovat mielestämme tärkeää tutkimusmateriaalia ja arvokasta tietoa esimerkiksi koulutusta kehitettäessä.

Tutkimustyötä aloittaessamme yhdeksi – joskin ei kovin merkittäväksi – kysymykseksi muotoutui kokonaisopiskeluajan mahdollinen vaikutus musikaalikokemusten laatuun. Projekti sijoittui eri opiskelijoilla opiskelun eri vaiheisiin, opintojen alkutaipaleelle tai toisaalta valmistumisen kynnykselle. Omien kokemustemme pohjalta arvelimme, että ammatilliset asiat saattaisivat korostua vanhempien vuosikurssien kohdalla ja henkilökohtaiseen kasvuun kuten itsetuntoon liittyvät seikat nuorempien opiskelijoiden kirjoituksissa. Koska ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat eivät osallistuneet musikaaliprojektiin, luokittelimme aineiston karkeasti nuorempiin, eli toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoihin, sekä vanhempiin, eli niihin opiskelijoihin, joilla oli vähintään kolme täyttä opiskeluvuotta takana päin musikaaliteon aikoihin. Tällä tavoin määriteltynä aineisto jakaantui tasan kymmeneen nuorempaan ja kymmeneen vanhempaan kirjoittajaan.

Tutkimustyössämme emme lopulta keskittyneet juurikaan tämän kysymyksen selvittelyyn, koska huomasimme, että alkuperäistä kysymyksenasetteluamme vastaavia havaintoja ei ollut aineiston puitteissa mahdollista tehdä. Vertailua vaikeutti eniten musikaalitehtävien epätasainen jakaantuminen eri vuosikursseille. Nuoremmista vastaajista enemmistö toimi

projektissa näyttelijöinä, kun taas vanhemmista vastaajista näyttelijöinä toimi vain kolme. Sen sijaan lähes kaikki muissa tehtävissä toimineet olivat vanhempien vuosikurssien opiskelijoita. Koska havaintojemme perusteella juuri kunkin kirjoittajan tehtävä projektissa vaikutti merkittävästi oppimiskokemusten laatuun, ei vuosikurssien eroista ole mielekasta tehdä suoria johtopäätöksiä. Sen sijaan voidaan miettiä, hakeutuivatko nuoremmat opiskelijat vanhempia enemmän lavatyöskentelyyn ja vastaavasti vähemmän muihin tehtäviin, kuten aineiston perusteella näyttäisi olevan, ja jos näin on, niin miksi erityyppiset tehtävät musikaalissa kiinnostavat opiskelijoita eri tavalla opintojen vaiheesta riippuen.

Nuorempien ja vanhempien vuosikurssilaisten eroavaisuudet olivat toki havaittavissa aineistossamme, ja vieläpä varsin samansuuntaisina kuin olimme arvelleet. Nuorempien kertomuksissa esiintyi huomattavasti itsetuntoon ja -tuntemukseen liittyneitä mainintoja, kun taas vanhempien vuosikurssien edustajat keskittyivät kirjoituksissaan enemmän teknisiin tai konkreettisiin, ammatilliseen kasvuun liittyneisiin asioihin. Eroavaisuuksien voidaan nähdä johtuvan siitä, että nuoremmilla opiskelijoilla lienee vielä keskimääräistä enemmän työtä oman persoonallisuutensa ja minäkuvansa kanssa. Itsensä etsiminen ja sen kaltaiset kasvuprosessit ovat kenties siinä vaiheessa elämää ajankohtaisempia kuin opintojen myöhemmässä vaiheessa. Oma näkemysemme asiasta onkin, että ensimmäisinä vuosina opiskelija keskittyy usein enemmän itseensä ja vasta hieman myöhemmin liikenee aikaa ja kiinnostusta runsaammin ammattitaidon kartuttamiseen, varsinaiseen aineenhallintaan ja sen pohtimiseen. Aineistomme puitteissa edellinen ei ole kuitenkaan täysin perusteltavissa, vaan tämän tutkimuksen valossa vuosikurssien eroavaisuudet selittyvät ennen kaikkea musikaalitehtävien eroilla. Aineistossamme vuosikurssia olennaisempaa oppimiskokemusten kannalta oli siis oman työnkuvan ja osallistumisen intensiivisyys sekä koettu vastuullisuus projektissa.

Muihin alussa asettamiimme kysymyksiin olemme löytäneet vastauksen tai ennemminkin useita vastauksia. Näitä vastauksia olemme esitelleet luvussa *6 Kertomusten kertomaa*. Paitsi että aineisto vastasi alkuperäisiin kysymyksiimme, se myös herätti uusia kysymyksiä. Sellaisia, joihin löytyi vastauksia ja toisaalta sellaisia, jotka jäivät vielä askarruttamaan mieliämme. Jälkimmäisen kaltaisia, mahdollisesti jatkotutkimusta suuntaavia kysymyksiä heräsi paitsi edellä esiteltyyn opiskelun vaiheeseen liittyen, myös muun muassa ohjaajien asemaan ja merkitykseen sekä opiskeluilmapiirin kokemiseen ja ymmärtämiseen liittyen. Toiminnallinen jatkotutkimusaihe voisi olla myös vaikuttavaksi havaitsemamme projektiluonteisen opiskelun parhaiden puolien soveltaminen tavallisiin perusopintoihin. Tällöin voitaisiin kysyä muun muassa seuraavaa: Mitkä ovat musikaalin kaltaisessa, intensiivisessä luovassa prosessissa tärkeimmät oppimiskokemuksia tuottavat tekijät ja voitaisiinko näitä tekijöitä suosia tai

soveltaa enemmän aivan tavallisessa koulutuksessa ilman ihmeempiä lisäresursseja tai erityisjärjestelyjä? Ennen uusia seikkailuja on kuitenkin syytä palata vielä niihin kysymyksiin ja vastauksiin, joita tässä tutkielmassa olemme esittäneet. Seuraavassa luvussa pohdimme sitä, onko kertomamme tarina totta, tarua vai jotakin siltä väliltä.

## 6.1 Tutkimuksen luotettavuus – onko tarina tosi?

Postmoderni tutkimus perustuu ajatukseen, että todellisuuksia voi olla useita, ja totuus riippuu tarkastelijan näkökulmasta. Tutkimus voi siis tuottaa jonkin autenttisen katsauksen todellisuuteen, mutta ei mitään objektiivista ja kaiken kattavaa totuutta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa perinteisiä käsitteitä pyritäänkin usein korvaamaan muilla, kuten autenttisuus tai uskottavuus. (Heikkinen 2001, 197–198.) Tutkielmamme yksi tarkoitus on ollut arvioida koulutuksen vaikuttavuutta. Tuo arvioiva ote, kommunikatiivinen evaluointi, on leimannut varsin luontevasti myös tutkimus- ja kirjoitustyötämme sen kaikissa vaiheissa. Luotettavuuden arviointi ei ole siis mikään irrallinen tutkimuksen loppuvaiheessa suoritettava tarkastelu, vaan se on kietoutunut koko prosessiin (Vrt. Ahonen ym. 1994, 48). Tässä luvussa kokoamme yhteen joitakin prosessin aikana syntyneitä ajatuksiamme luotettavuuden problematiikkaan liittyen.

Narratiivista aineistoa arvioitaessa tulisi kiinnittää huomiota niihin "tuotantoehtoihin", joiden vaikutusten piirissä kertojat tai kirjoittajat ovat tarinaa tuottaessaan olleet (Mäkelä 1995, 48). Tutkijoina meillä on aina myös omat tuotantoehdot, joiden puitteissa toimimme. Kun analysoimme ja tulkitsemme aineistoa eläytyen, omat tarinamme kietoutuvat väistämättä muihin tarinoihin. Tämä kvalitatiiviselle ihmistutkimukselle tyypillinen ilmiö on ollut kohdallamme aivan konkreettinenkin, koska omat kertomuksemme muodostivat 10 % aineistosta. Leikillisesti voidaan miettiä, vastaako tuo prosentuaalinen osuus myös tulkinnan osuutta aineiston analyysissä.

Aiheen henkilökohtaisuutta ja reflektiiviselle toimintatutkimukselle väistämätöntä subjektiivisuutta on uskoaksemme tasapainottanut keskinäinen yhteistyömme tai *kahden tutkijan etu*, kuten ilmiötä olemme nimittäneet. Olemme voineet etäännyttää omat, aineistoon sisällyttämämme kertomukset omasta vaikutuspiiristämme analysoimalla vain toinen toisemme tekstejä. Aineiston muut kertomukset taas on luettu ja käsitelty aina kahdesta eri näkökulmasta, jolloin etenkin tulkintavaiheessa väistämätön tarinoiden suodattuminen tutkijan mielen läpi on



ollut monipuolisempaa tai ainakin havaittua. Yhteistyö on siis lisännyt tutkimuksen sisäistä reflektiota ja kriittisyyttä.

Paitsi omista "tuotantoehdoistamme", olemme olleet tietoisia siitä, että aineistomme jokaisen kirjoittajan ainutlaatuinen elämäntilanne muodostaa sen kontekstin, jossa kaikki toiminta ja ajattelu tapahtuu. Esimerkiksi opiskelukiireet, stressi tai jo pelkkä tietoisuus tutkimusaineiston tuottamisesta ovat voineet vaikuttaa kirjoittamisen tapaan ja kertomusten sisältöön. Lähinnä sähköpostitse meille lähetetyt kertomukset kirjoitettiin kiireessä kahvitauolla, kotona pohdiskellen, pitkän työpäivän päätteeksi tai hiihtolomareissun ajankuluksi. Koska tietomme kirjoittamisen taustatekijöistä rajoittuvat näihin satunnaisiin mainintoihin, kiinnitämme huomiomme ennemminkin aineiston riittävyteen ja analyysin kattavuuteen.

Aineistomme käsitti kaksikymmentä kertomusta musikaalikokemuksista. Määrää voidaan pitää riittävänä esimerkiksi sen perusteella, että yhteneväisten teemojen huomattiin toistuvan läpi aineiston: yhdessäkään kertomuksessa ei käsitelty sellaista aihepiiriä, jota ei olisi käsitelty myös jossakussa toisessa tai useammassakin muussa kertomuksessa. Suurin piirtein tätä tarkoitetaan kun puhutaan aineiston *kylläntymisestä*: uudet tapaukset eivät tuo ilmiöstä esiin enää uusia piirteitä (Mäkelä 1995, 52). Toisaalta vaikkapa hyvää kirjaa etsiessään voi miettiä vaikka loputtomiin, josko ehkä juuri se seuraava olisikin aivan olennainen ja erilainen... Lopputuloksena voikin sitten olla, että kasvavaa kirjapinoa voi runsauden pulassa vain ylimalkaisesti silmäillä. Kaksikymmentä tarinaa oli paitsi riittävä, myös "syväluodattavissa" oleva aineisto.

Yksilöllisiä kokemuksia tutkittaessa on muistettava, etteivät ne muodosta kliinistä, yleistettävää tietoa – ainakaan muusta kuin itsestään, kokemuksista. Niihin johtopäätöksiin, joita musikaalikokemuksista teimme, aineistomme tarjosi puitteet ja perusteet. Jäimme kuitenkin pohtimaan sitä, mitä jäi sanomatta, millaisia tarinoita ei kerrottu lainkaan. Aikaisemmin olemme tuoneet esille muun muassa kysymyksen negatiivisten kokemusten vähäisestä määrästä aineistossamme. On mahdollista, että opiskelijat ovat olleet halukkaampia kirjoittamaan onnistumisista ja positiivisista elämyksistä kuin mahdollisista vaikeammista kokemuksistaan. Tutkimus ei ole kattava kuvaus kaikkien musikaaliin osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksista. Emme voi myöskään väittää, että aineistomme kertomukset olisivat koko totuus edes yksittäisten opiskelijoiden kannalta. Voidaan pohtia, mitä kukin kirjoittaja itse pitää merkityksellisenä ja kirjoittamisen arvoisena, tai sitä, miten hän itse käsittää vaikkapa käyttämänsä sanan *ilmapiiri*. Tarinan kertojalla on aina oikeus päättää, miten, miksi ja mitä kertoo.

Niistä asioista, joista tarinoissa kerrottiin, tavoitimme mielestämme kuitenkin jotakin olennaista, uskottavaa, merkityksellistäkin. Myös tutkimus itsessään voi olla merkityksellinen. Muun muassa koulutuksen vaikuttavuudesta kertomamme tarina on toki tosi ja kantaa ottava, mutta edelleen on kysyttävä, *muuttaako se mitään?* Arvioinnilla ja kriittisyydellä ei ole mielestämme itseisarvoa. Niiden tarkoitus on aina kehittää ja vaikuttaa. Siksi toivomme, että tämä tarina ei lopu tähän.

## 6.2 Ammatillinen kasvu opiskelun tavoitteena MuKalla

Musiikkikasvatuksen osaston tavoitteissa painottuvat monipuoliset musiikilliset taidot yhdistyneenä pedagogiseen osaamiseen. Nämä taidot nähdään ammatillisen ja humaninkin kasvuprosessin selkärankana. (Vrt. 3.1 *MuKan tavoitteet ja OPS.*) Kuitenkaan edellämainittu syvälinen kasvuprosessi ei aina toteudu sivutuotteena muun opiskelun ohessa: *"Ammatillisen kasvuni kannalta Rämön suurin anti oli nimenomaan 'ei-musiikillisella' puolella, oman minäkuvani selkeytymisessä ja vahvistumisessa. On käsittämätöntä, että opinnoissani mikään muu ei ole mainittavasti vaikuttanut näihin asioihin"* (Liite 3).

Henkilökohtaisen kasvun kokemisen mahdollisti Rämössä mm. rauha syventyä ja keskittyä vain musikaalin tekemiseen. Kiire ja opintojen sirpaleisuus kun ajavat usein suorituskeskeiseen opiskeluun, jossa omakohtainen asioiden pohdinta ja oivaltaminen jäävät hyvin vähälle, yhteisestä jakamisesta puhumattakaan. Juuri yhteinen jakaminen, ryhmän merkitys korostui Rämössä paitsi aktiivista oppimista, myös ammatillista kasvua tukevana tekijänä. Turvallinen ilmapiiri mahdollisti riskien ja henkilökohtaisen vastuun ottamisen ja sitä kautta uuden oppimisen ja todelliset onnistumisen elämykset. Tämä taas oli oleellista itsetunnon kasvun kannalta, mikä on tärkeää, sillä onhan todettu, että juuri huono itsetunto on suurimpia esteitä ammatilliselle kasvulle (esim. Mustikkamaa 1993, 74).

Musiikkikasvatuksen koulutusohjelman tavoitteet inhimillisestä kasvusta mainintoineen ovat mitä hienoimpia, mutta olisi syytä kiinnittää entistä enemmän huomiota siihen, miten nämä tavoitteet toteutuvat käytännössä. Millainen on se monitaitoisen taidekasvattajan profiili, jossa korostuu sosiaalisuus ja eettisyys? (Vrt. 3.1.1 *MuKa arvioinnin kohteena.*) On tärkeää kysyä, voisiko koulutus tarjota paremmat puitteet opiskelijoiden itsetuntemuksen ja itsetunnon kehittymiselle ja antaa siten todellisia ammatillisen kasvun eväitä. Olisiko tämä mahdollista muutenkin kuin intensiivisen musikaaliproduktion yhteydessä? Entä kuinka, ellei sitä itse

kokien, tuleva taidekasvattaja voisi oppia tuntemaan taiteen tekemisen luonteen, luovan prosessin? Mielestämme taidekasvattajan on itse oltava jollakin lailla "taiteen tekemisen syrjässä kiinni" ja koulutuksen on voitava osaltaan tarjota tähän mahdollisuus. (Vrt. Elliot 1997, 58.) Musikaaliprojekti edusti usealle opiskelijalle juuri tämän kaltaista taiteilijuuden kokemista.

Anttila ja Juvonen (2002, 133) tuovat esille näkemyksiä, joiden mukaan suomalaisessa opettajankoulutuksessa kiinnitetään yleensä liikaa huomiota opiskelijoiden toimintaan, oppisisältöihin ja muodollisuuksiin, jolloin inhimillisen vuorovaikutuksen tärkeyttä ei korosteta riittävästi. Keskeistä ei niinkään saisi olla ohjeiden, neuvojen tai käyttäytymiskaavojen jakaminen tuleville opettajille, vaan heitä tulisi auttaa löytämään oma subjektiivinen tapansa kohdata todellisuus. Mielestämme myös musiikkikasvattajien koulutuksessa huomioidaan liian vähän inhimilliseen vuorovaikutukseen, ryhmään kuulumisen tarpeisiin sekä opiskelijoiden itsetuntoon liittyviä asioita. Komealta kalskahtavista opetussuunnitelmista huolimatta koulutus kun on edelleen varsin perinteistä, akateemista ja teoreettiseen aineenhallintaan tähtäävää tiedonsiirtoa ylemmältä taholta alemmalle. Kokemuksemme mukaan persoonallisuuden kasvu on pohja myös taiteellisessa, luovassa työssä kehittymiselle. Se muodostaa ikään kuin lähtötason, eli mitä avoimempi, todempi, henkilö on, sitä helpommin hän pääsee käsiksi myös omaan luovuuteensa.

Suoranta (1997, 111) toteaa, että kaikkina aikoina kasvatus ylläpitää ja rakentaa kulttuuria. Kasvattajan on siis huomattava ja tiedettävä, mitä nykyinen kulttuurimme on, jottei hän huomaamattaan ylläpitäisi sellaista, jota hän ei itse voi allekirjoittaa, pitää oikeana ja tavoittelemisen arvoisena. On varottava itsetietoisuuden tyhjenemistä, joka on todellinen uhka ja arkipäivää lähiökuppiloista yliopistoihin. Mielestämme tuo itsetietoisuus on taidekasvattajalle erityisen tärkeä haaste, sillä sitä mitä ei ole itse löytänyt tai huomannut edes etsiä, on hyvin vaikeaa ellei mahdotonta asettaa kasvatettavankaan etsittäväksi. On vaikeaa tunnistaa oikeat kysymykset, ellei ole itse kysynyt mitään, tai "asettaa peilejä", jos ei ole koskaan itse katsonut sellaiseen. Suorannan (emt.) mielestä kasvattajan on otettava ensin vastuu itsestään voidakseen sitten ottaa sitä kasvatettavasta eli voidakseen auttaa kasvatettavaa kasvamaan vastuuseen itsestään. Ajatuksissamme edellinen väittäjä mutkistuu entisestään, kun puhutaan kasvattajien kasvattamisesta kasvattamaan – siis toisin sanoen koulutuksesta.

*Hyvää tarkoittavakaan pedagogi ei voi todella antaa oppilailleen mitään, mitä ei itse ole joskus saanut. Tämän vuoksi on huolestuttavaa, jos opettajiksi päätyy tunne-elämältään keskenkasvuisia ihmisiä, jotka eivät tunne itseään tai uskalla ilmaista itseään syvällisesti. Sosiaalinen lahjakkuus, "reippaus ja rohkeus" hämäävät helposti.*

*Ne ovat ratkaisevan tärkeitä MuKan pääsykokeissa ja tietysti opettajan työssäänkin, mutta eivät ole sama asia kuin itsensä tunteminen ja siten kyky kohdata ja ymmärtää toisia ihmisiä. (Liite 3.)*

Myös Puolimatka (1999) nostaa esille ajatuksen siitä, että toiselle (tässä tapauksessa kasvatettavalle lapselle) ei voi antaa sellaista, mitä ei itse ole saanut. Kyse on tällä kertaa tunteista. Oma näkemyksemme asiasta on, että mahdollisuus muutokseen on aina olemassa. Tiedostamalla ja prosessoimalla sen, mitä on saanut tai jäänyt vaille, voi vaikuttaa tuon sosiaalisen perinnön jatkumiseen tai katkeamiseen. Toisaalta uskomme myös toistavamme lähes automaattisesti kaiken "saamamme", mikäli se jää meiltä huomaamatta ja siten käsittelemättä. Vaikka Puolimatka (emt.) käsittelee kasvatusta ja minuuden rakentumista pikkulapsesta lähtien, voi hänen ajatuksiaan soveltaa mielestämme myös koulutukseen ja omaan opetustyöhön. Musiikkikasvatuksella on taiteellisen ja käytännönläheisen luonteensa vuoksi verrattain hyvät mahdollisuudet tarttua opetussuunnitelmien ajatuksiin oppilaan itsetuntemuksen ja itsetunnon kehittämistä. Itsetuntemukseen kuuluu kyky tunnistaa ja ilmaista omia tunteita. Jos otamme tavoitteeksemme tällaisen syvällisen kasvun tukemisen oppilaidemme kohdalla, on meidän oltava itsekin sellaiseen valmiita.

Koulutusorganisaation taholta edellä kuvattuun haasteeseen vastaaminen voisi tarkoittaa sellaisen koulutuskulttuurin ja -politiikan sisäistämistä ja edistämistä, jossa aikuisen opiskelijan elämäkokemus ja yksilön omat vaikutusmahdollisuudet nähtäisiin keskeisinä oppimisprosessin rakennusaineina. Hieman ironiselta tuntuu, että vastaavaa on peräänkuulutettu jo vuosikymmen sitten (esim. Kiviniemi 1993, 41). Onko siis niin, että uusien kehityssuunnitelmien ja pedagogisten muotivirtausten pyörteissä jatkuvasti oleva opettajankoulutus kompastuukin monesti omaan nokkeluuteensa ja näennäiseen kriittisyyteen? Kriittisen ajattelun olisi tuki oltava myös ja ennen kaikkea itsekriittistä. Aktiivisen oppimisen ynnä muiden pedagogisten niksien tavoin kriittinen ajattelu ja kasvatusfilosofointi onkin usein vaarassa jäädä pinnalliseksi puuhasteluksi, jolloin varsinainen muutos, vaikuttaminen, unohtuu eikä tiede muutu toiminnaksi. Väistämättä tuntuu myös siltä, että lopulta olemme itse tuossa samassa liemessä eli kertomassa ja kritikoimassa vailla todellisia vaikutusmahdollisuuksia reaalielämään, ylempiin tahoihin, koulutukseen. Onneksi olennaisin uudistuskohde on aina kaikkein lähimpänä ja melko lailla vallassamme: itse olemme muuttuneet tämän tutkimusprosessin myötä ja uskomme, että työn hedelmistä saavat vielä varsin konkreettisesti nauttia tulevat oppilaammekin.

## 6.2.1 Hyväksi kasvattajaksi

Koulutuksen arviointi ja musikaalikokemusten tarkastelu herätti pohtimaan koulutuksen todellisia tavoitteita sekä sitä, miksi ylipäätään kouluttaudumme taidekasvattajiksi, opettamaan musiikkia. Suoranta (1997, 110) kirjoittaa Baumanin todenneen, että filosofeja, kasvattajia ja saarnaajia on aina yhdistänyt *etiikan säätäjän* rooli. Mielestämme taidekasvatuksella on toiminnallisen luonteensa ansiosta hyvät kulttuurisen ja yhteiskunnallisenkin vaikuttamisen – *etiikan säätämisen* – mahdollisuudet. Otetaan esimerkiksi vaikkapa suvaitsevaisuuden lisäämisen tavoite. Piiloasenteet ja jopa suoranainen rasismi eivät ole vielä voitettuja ongelmia yhteiskunnassamme. Näitä ongelmia ei myöskään voiteta vain tiedolla, kuivalla saarnaamisella. Parasta suvaitsevaisuuskasvatusta lienee se, kun voi konkreettisesti, kädet savessa, kokea vieraan kulttuurin – tuntea sen omissa äänihuulissaan tai vaikka rummun kalvolla.

Sokrateen mukaan ihmisellä, joka *tietää hyvän*, ei ole enää muuta mahdollisuuttakaan kuin tehdä hyvin, toimia oikein (Varto 2001). Eri asia on, voiko ihminen koskaan tavoittaa tuollaista täydellistä hyvän tietämistä. Mielestämme on kuitenkin lähdettävä siitä, että hyvä kasvatusta hyvään: hyvän etsimistä ja sinnikästä yrittämistä täydellisen lopputuloksen varmasta saavuttamattomuudesta huolimatta. (Vrt. Värri 2000.) Mika Ojakangas (1997) käsittelee hänkin kasvatukseen ja erityisesti kasvattajan auktoriteettiin liittyvää problematiikkaa. Ojakangas käsittää lapsuuden täydellisen vapauden ajanjaksona, jonka luontoon kuuluu vastustaa kaikkea kasvatusta, kaikkea kehitystä. Tästä varsin radikaalilta tuntuvasta väitteestään huolimatta Ojakangas ei kuitenkaan tarkoita, että kasvatusta itsessään olisi huono ja vältettävä asia, päinvastoin:

*Vaatimus, että lapsi on jätettävä oman onnensa nojaan, on kaikista vaatimuksista käsittämättömin. Lapsi vaatii kasvatusta ja aikuisen on vastattava tähän vaatimukseen. Vastuu merkitsee tähän vaatimukseen vastaamista. Voidaan tietysti sanoa, että lapsella on oikeus vapauteen, mutta tuota oikeutta ei tule käsittää pyhään koskemattomuuteen jättämisenä. Pyhittäminen ei ole vapauttamista vaan pikemminkin hylkäämistä.* (Ojakangas 1997, 292.)

Kasvatuksen yleisimmäksi päämääräksi ja perusteluksi nouseekin mielissämme jälleen kerran yhteinen oleminen ja kulkeminen, yksinkertaisesti se, ettei hylkää. Musiikkikasvatusta on pohjimmiltaan aivan tätä samaa läsnä ja hylkäämättä olemista kuin kaikki muukin kasvatusta. Sillä on kuitenkin oman erityisluonteensa vuoksi perinteistä koulukasvatusta paremmat mahdollisuudet ylittää puheissa jo hylätyn, mutta käytännössä edelleenkin yllättävän yleisen *tabula rasa* -ajattelun yläpuolelle. Sirpaleinen ja muovisen kliininen tieto, jota oppilaiden "tiedostoihin" usein syötetään niin koulun kuin mediankin taholta, on aina lopulta epävarmaa,

kylmää, sisäistymätöntä. Vastapainoksi tarvitaan moniulotteista, kriittistä ja paljastavaa olemista ja tekemistä – siis taidetta – joka voi synnyttää kokemuksen varmuudesta.

Uskoaksemme juuri kokemus varmuudesta – tai tuon kokemuksen puuttuminen – on yksilön ja yhteisön hyvin- tai pahoinvointiin voimakkaimmin vaikuttavia tekijöitä. Yhteiskunta ruokkii ilmiötä, jossa varmuutta etsitään itsen ulkopuolelta. Kreikkalaisten *sofrosyne*, sisäisen rauhan ja harmonian tavoittelu, on muuntautunut vastakohtakseen, itsekeskeiseksi oman egon pönkitykseksi (Varto 2001). Taide eri muodoissaan on kenties voimallisin tapa päästä kosketuksiin hiljaisen tiedon, tunteen ja totuuden kanssa; se on sisäisen olemisen varmuutta. Tähän varmuuteen ja tietoisuuteen perustuvat myös taiteen terapeuttiset, parantavat ulottuvuudet.

### **6.3. Tästä eteenpäin – tarina jatkuu**

Tämän tutkimuksen pohjalta voimme väittää, että intensiivinen ja luova, projektiluontoinen opintojakso voi tukea monipuolisesti opiskelijoiden kasvua ja ammatillista kehitystä. Aineistossamme on useita toiveita Rämön kaltaisten oppimismahdollisuuksien toteutumisesta musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa myös tulevaisuudessa. Pohtiessamme tämän toiveen toteutumismahdollisuuksia heräsi ajatus jonkinlaisesta säännöllisesti toistuvasta projektiperiodista, joka mahdollistaisi tavanomaisesta lukujärjestyksestä irrottautumisen ja opiskelijoiden keskittymisen omiin luoviin prosesseihinsa joko itsenäisesti tai järjestettyihin intensiivikursseihin osallistumalla. Tällaisena opintojaksona saattaisi toimia esimerkiksi tammikuu, johon voitaisiin edelleen keskittää myös ensimmäisten vuosikurskien opetusharjoittelut. Toinen projektiperiodi voisi ajoittua kesäkuukausille, jolloin lisääntyisivät tällä hetkellä varsin niukat mahdollisuudet kesäopintojen joustavaan ja mielekkääseen suorittamiseen. Opiskelijat voisivat työstää omia projektejaan osana opintoja tai osallistua ohjatusti luovan tuotannon toteuttamiseen. Syksyllä tai kesän mittaan voisi olla myös jonkinlainen syntyneiden esitysten katselmus, esimerkiksi Kallio-Kuninkala -festivaalin yhteydessä. Tämän tyyppinen toiminta olisi omiaan luomaan opiskelijoille eläviä yhteyksiä koulun ulkopuolelle. Samalla se toisi myös musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaa näkyville ja erilaisten yhteistyötahojen pariin.

Portfoliomuotoista työskentelyä osana musiikkikasvatuksen opintoja on periaatteessa toteutettu jo vuosia. Tästä huolimatta näemme portfoliotyöskentelyn edelleen hyvin irrallisena ja

opiskelijoille sisäistymättömänä toimintana. Oman kokemuksemme mukaan portfolion kirjoittaminen ei tällä hetkellä palvele tarkoituksensa mukaisesti jatkuvaa itsearviointia ja syvällistä reflektiota, vaan se jää pakolliseksi ja suorituskeskeiseksi opetusharjoittelusta raportoimiseksi. Ongelmallista on itsearvioinnin toteutuminen vain opetusharjoittelujen yhteydessä tai niiden jälkeen. Portfolioissa ei tällöin useinkaan päästä henkilökohtaiselle minätasolle, vaan niissä keskitytään tuntuun suunnitelmien kaavamaiseen esittelyyn tai pidettyjen oppituntien muisteleminen.

Ehdotuksemme opiskelijoiden reflektiivisen ajattelun kehittämiseksi on, että portfoliotyöskentelyä laajennettaisiin opetusharjoittelujen yhteydestä pitkäkestoisempien opintojaksojen osaksi, opiskelijoiden normaaliin lukujärjestykseen kuuluvaksi toiminnaksi. Tämä tarkoittaisi jonkinlaisten pohdinta- ja kirjoittamisryhmien säännöllistä kokoontumista, esimerkiksi nykyisessä muodossaan paljon arvostelua osakseen saaneiden ainedidaktiikan tuntien yhteydessä. Edelleen portfoliotyöskentelyä tulisi kehittää siten, että se palvelisi opiskelijoiden henkilökohtaista kasvua ja itsetuntemuksen lisääntymistä. Konkreettisten opetusvinkkien jakamisesta olisi uskallettava siirtyä myös henkilökohtaisemmalle tasolle. Näin portfoliosta ei muodostuisi suoritusrekisteri vaan inhimillisesti merkityksellinen tarina, kertomus yksilöstä ja persoonasta – opettajan tärkeimmästä työvälineestä.

Hieman yllättäen itsetunto nousi yhdeksi tutkimuksemme olennaisimmista teemoista. Rämökertomuksissaan opiskelijat viittasivat itsetuntoon olennaisena oppimisen taustatekijänä. Heikko itsetunto rajoitti kasvun mahdollisuuksia estämällä opiskelijoita kokeilemasta rajojaan ja yrittämällä uutta. Kertomuksissa itsetunnon nähtiin voimistuneen erityisesti hyvän työskentelyilmapiirin ansiosta. Turvallinen ilmapiiri ja ryhmän tuki mahdollistivat Rämössä yrittämisen, luovaan prosessiin heittäytymisen ja oppimisen ja olivat siksi olennaisia itsetunnon rakentajia. Viime aikoina olemme heränneet huomaamaan itsetunto-ongelmien yleisyyden musiikkikasvatuksen opiskelijoiden keskuudessa yleisemminkin. Joissakin yhteyksissä osastollamme tuntuu suorastaan säännöltä, että omia taitoja ja tekemisiä on aina vähän surkuteltava ja pyydeltävä anteeksi, ilman että mitään todellisia vaikeuksia olisi olemassakaan. Ennen esiintymistä pehmennetään pelottavaa pudotusta – mahdollista mokaamista – varoittelemalla harjoittelun vähydestä tai alkavasta flunssasta. Muihin vertailua pelätään, mutta harjoitetaan silti laajasti – ainakin salaa omassa päässä.

Jos opettajaksi opiskelevan tapa toimia ja puhua itsestään on vähättelevä, voiko hän luoda tuleville oppilailleen edellytyksiä itsensä ylittämiseen ja itsetunnon vahvistamiseen? Onko itsetunto-ongelmien yleisyys opettajaksi opiskelevien kohdalla todellista vai enemmänkin

opiskelukulttuurissa omaksuttu tapa puhua itsestä? Onko mahdollista, että opettajan työ houkuttelee siksi, että siinä voi toimia varsin itsenäisesti, selkeässä auktoriteettiasemassa? Jukka Husu (2003, 134) kirjoittaa, että individualistisuus suojaa opettajaa kritiikiltä, mutta sulkee samalla pois palautteen, tuen ja kannustuksen. Sosiaalinen vertailu tapahtuu aina suhteessa muihin samaan viiteryhmään kuuluviin ihmisiin (Ojanen 1994, 70). Opettajilla tämän viiteryhmän muodostavat luonnollisesti toiset opettajat, mutta usein etenkin taideaineen opettaja tekee, arvioi ja kehittää työtään hyvin itsenäisesti. Opiskelijoilla vertailuryhmä on kuitenkin läsnä kaiken aikaa ja siksi omat suoritukset joutuvat jatkuvaan ja usein epärealistiseen syyniin. Nyysösen (2000) tutki musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemuksia huonosta itsetunnosta ja sen vaikutuksesta opintoihin. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden haastatteluissa korostui huonommuuden kokeminen erityisesti juuri ryhmätilanteissa, suhteessa muihin opiskelijoihin sekä opettajiin. Vaikka haastateltujen opiskelijoiden itsetunto-ongelmien syyt eivät liittyneet suoraan musiikkikasvatuksen osastoon opiskelupaikkana, opettajilta saatu palaute sekä koettu opiskeluilmapiiri nähtiin olennaisina itsetuntoon vaikuttavina tekijöinä. (Nyysönen 2000, 26.)

Hirvonen (2003, 137) kirjoittaa, että musiikinopiskelijat näyttävät usein yhdistävän musiikilliset taidot ja suoritukset henkilökohtaisesti omaan persoonaansa jopa itsearvostukseen vaikuttavina tekijöinä. Niinpä esimerkiksi soitonopettajan antama tunnustus parhaimmillaan tukee opiskelijan itsetuntoa ja edesauttaa opiskelijaa harjoittamaan omia taipumuksiaan menestyksellisesti. Toisaalta tunnustuksen puuttuminen voi pahimmillaan nujertaa opiskelijan itsetuntoa ja heikentää mahdollisen musiikillisen potentiaalin toteutumista. Hirvosen (emt.) mukaan myönteisten opettaja-oppilassuhteiden merkitystä ei voikaan liiaksi korostaa.

Uskomme, että aiemmin kuvaamamme portfoliotyöskentelyn ja reflektiivisen ajattelun kehittäminen palvelisi myös opiskelijoiden realistisen ja positiivisen minäkuvan rakentumista. Henkilökohtaisen kirjoitustyön ohessa olisi tällöin tärkeää voida myös keskustella heränneistä ajatuksista. Ilman muiden kanssa tapahtuvaa peilausta reflektointi saattaa nimittäin tarkoituksensa vastaisesti rajoittaa opiskelijoiden kasvua vahvistamalla jo syntyneitä, vääriäkin, näkemyksiä itsestä (vrt. Niikko 1996, 22). Myös Nyysösen (2000) haastatteleminen opiskelijoiden mukaan avoin keskustelu muiden opiskelijoiden kanssa helpotti itsetunto-ongelmista johtunutta ahdistusta. Sosiaalista lahjakkuutta ja vuorovaikutustaitoja vaativan pedagogisen alan koulutuksessa on nähdäksemme helppo tuodittautua ajatukseen, että "meidän reippaat ja lahjakkaat opiskelijat pitävät kyllä itse huolta omista asioistaan". Kokemuksemme mukaan opiskelijat todella pitävät huolta asioistaan – ehkä liiankin kanssa tai liiankin itsenäisesti. Kommunikatiivisuutta aidon reflektion edellytyksenä ei tämän tyyppisessä



pärjäämiskulttuurissa kuitenkin välttämättä omaksuta.

Edellä olemme esitelleet joitakin ehdotuksiamme koulutuksen kehittämiseksi. Kaikesta osakseen saamastaan arvostelusta huolimatta koulutus on osoittanut tässä tutkimuksessa positiivisen voimansa. Rämö-musikaali oli osa koulutusta, juuri se osa, jonka vaikuttavuutta erityisesti tutkimme ja arvioimme. Tämän arviointityön pohjalta olemme saaneet todeta, että tavoitteet ja tulokset voivat kohdata toinen toisensa. Rämö koulutti ja koulutus vaikutti – myös pintaa syvemmillä.

Tuula Arkio toteaa Helsingin Sanomien pääkirjoituksessa 14.4.2003, että aineellista pääomaa ei synny ilman henkistä pääomaa. Arkion mukaan olisikin korkea aika luopua luovuuden mystifioinnista tai sen rajaamisesta pelkästään taiteen maailmaan. Asetamme aivan liian kevyesti vastakkain ihmisen henkisen ja aineellisen elämän. Tässä mittelössä luovuuteen ja kulttuuriin liittyvät tarpeet saavat helposti väistyä, huolimatta niiden olennaisesta vaikutuksesta aitoon hyvinvointiin ja toimintakykyyn. (Arkio 2003.)

*Taideaineiden opetus tukee muuta kasvatustyötä. Kansalaiset, joilla on terve itsetunto, kykenevät tasa-arvoiseen ja monikulttuuriseen vuorovaikutukseen. Samalla autamme tulevaisuuden vastuunkantajia jäsentämään monimuokkaistuvaa todellisuutta. Kulttuurilaitokset ja -toimijat antavat tähän työhön oman, korvaamattoman osansa. Taide – kuten luovuuskin – on strateginen voimavara, ei yhteiskunnan erillinen liitännäinen. (Arkio, 2003.)*

Taidekasvatus voi olla yksi väylä irrottautua suoritus- ja kilpailukeskeisyydestä, joka yksioikoisesti toteutettuna tukahduttaa luovuutta, innovatiivisuutta ja valmiutta riskien ottoon. Uusikylää lainaten Arkio (emt.) tähdentää vielä, että lapsia tulisi suojella tehokkuuskierteeltä – jos ei ihmisyyden ja sivistyksen vuoksi, niin ainakin taloudellisen kilpailukyvyn turvaamiseksi. Tämä pätee mielestämme myös keskusteltaessa yliopistotason koulutuksesta. Näennäisen pehmeiden arvojen, kuten opiskelijoiden ammatillisen identiteetin ja itsetunnon tukeminen, maksaa varmasti itse itsensä takaisin. Itseään ja työtään arvostava, luova opettaja kasvattaa todennäköisesti oppilaitaankin kohti luovuutta ja myönteistä minäkuvaa. Tämä voi puolestaan johtaa hyvinvointiyhteiskunnan kestäväan kehitykseen. Vaikka koulutuksemme on poliittikka ja yhteiskunnallinen instituutio, sillä on mahdollisuus olla taiteellista ja inhimillisesti merkityksellistä. Tästä puhukoon puolestaan erään musikaalikokemuksistaan kirjoittaneen opiskelijan sanat:

*Olisi niin paljon mietittävää. Olisi niin paljon esiin kaivettavaa. Mutta kaikella on rajansa ja aikansa. Viimeisenä iltana Susa sanoi, ettemme vielä itse tajua, minkä*

*matkan kuljimme. Ehkä vuodentakaan päästä matka ei ole selvä. Tuntuu, että sen merkityksestä saa kokoon vain sirpaleita. Tuntuu, että Rämöstä opitut asiat sulautuvat huomaamatta elämään. Ne ovat osa suurempaa kokonaisuutta, kasvua, jota on vaikea huomata. Rämö on ollut parhaita asioita mukalla, oman opettajuudenkin kannalta. Ehkä joskus voin olla vetenä aavikkoruusuille niin kuin minullekin on vettä annettu.*

# LÄHTEET

- Achte, K. 1984. Luovuus. *Psychiatria Fennican julkaisusarjan raportti no. 57*. Helsinki: Psykiatrian tutkimussäätiö.
- Ahonen, S., Saari, S., Syrjälä, L. & Syrjäläinen E. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino West Point OY.
- Alasuutari, P. 1995. *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino OY.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. *Kohti kolmannen vuosituhatvuoden musiikkikasvatusta*. Joensuu: University Press.
- Bach, E. 1973. *Luova ihminen*. Suom. P. Löppönen. Helsinki: Otava.
- Bergström, M. 1984. *Luovuus ja aivotoiminta*. Teoksessa R. Haavikko & J-E. Ruth; *Luovuuden ulottuvuudet*. Weilin+Göös.
- Bergström, M. 1997. *Taide, kulttuuri ja mieleemme terveys*. Teoksessa M. Kaikkonen & S. Mattila (toim.) *Musiikki ja mielen mahdollisuudet*. Sibelius-Akatemian koulutuskeskuksen julkaisusarja 1. Helsinki: Punamusta.
- Csikszentmihalyi, M. 1996. *Creativity - Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins Publishers.
- Dewey, J. 1929. *The Quest for Certainty*. Boston: D.C. Heath & Co.
- Elliott, D. 1995. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. 1997. *Teaching musical creativity: A Praxial view*. Teoksessa M. McCarthy (ed.) *Music Education as Praxis. Reflecting on Music-Making as Human action*. University of Maryland, 98-120.
- Elliott, J. 1991. *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Erkkilä, R. & Mäkelä, M. 2002. *Polkuja yliopistossa*. Teoksessa H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Kansanvalistusseura. Vantaa: Dark OY, 49-64.
- Estola, E. & Mäkelä, M. 2002. *Opiskelijat tarinoiden äärellä*. Teoksessa H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Kansanvalistusseura. Vantaa: Dark OY, 134-147.
- Heikkinen, H. 2001. *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylän yliopisto.

- Hirvonen, A. 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Husu, J. 2003. Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Opetus 2000. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino OY, 129-150.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1993. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.
- Kaartinen, V. 1996. Aktiivinen oppiminen - lukijaksi ja äidinkielen opettajaksi. Turun yliopiston julkaisuja. Painosalama OY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Porvoo: WSOY.
- Kiviniemi, K. 1993. Monimuoto-opetus kriittisen ja tiedostavan opiskeluprosessin mahdollistajana. Teoksessa M. Suortamo & R. Valli (toim.) Opettaja opissa. Opetuksen monimuotoistaminen. Juva: WSOY, 31-60.
- Kolb, D. 1984. Experiental learning. Experience as source of learning and development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kosonen, P. 1991. Opiskelun mielekkyys ja opintomotivaatiot lukiassa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A/44. Jyväskylän yliopisto.
- Kurkela, K. 1997. Musiikki ja itsen kohtaaminen. Teoksessa M. Kaikkonen & S. Mattila (toim.) Musiikki ja mielen mahdollisuudet. Sibelius-Akatemian koulutuskeskuksen julkaisusarja 1. Helsinki: Punamusta.
- Lehtinen, J. & Panelius, K. 1995. "YKSKAKS!" -musiikkiteatteriesitys ja raportti sen valmistumisvaiheista. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatusosasto. Tutkielma.
- Lehto, S. 1999. Ammatti-identiteetin muodostumisprosessi ja uranvalinta sekä esimerkkejä musiikkikasvattajien työnkuvista. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatusosasto. Tutkielma.
- Lindblom, J. 2000. Muusikoksi vai musiikinopettajaksi? Viidennen vuosikurssin opiskelijoiden arvioita opinnoistaan ja saamastaan koulutuksesta. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatusosasto. Tutkielma.
- Luckmann, T. & Schutz, A. 1973. The structures of the Life-world. Evanston: Northwestern University Press.
- Mustikkamaa, K. 1993. Saanko? Osaanko? Uskallanko? Opettajaksi opiskelevien elämismaailma pelitilana. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 7. Jyväskylä: Kopi-Jyvä OY.
- Mäkelä, K. (toim.) 1995. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino OY.

- Määttä, K. 1992. Luovuus yksilön ominaisuutena. Teoksessa E. Piippo (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen. Kajaani: Kajaanin kaupungin koulupalvelukeskus.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.
- Niemi, H. 1996. Effectiveness of Teacher Education - theoretical framework of communicative evaluation and the design of a Finnish research project. Teoksessa H. Niemi & K. Tirri (toim.) Effectiveness of Teacher Education, New Challenges and Approaches to Evaluation. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, 11-32.
- Niemi, H. 1998. Jos sulla on halu oppia... Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Juva: WSOY, 39-55.
- Niikko, A. 1996. Self evaluation and portfolio development in beginning teachers' learning process. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 15.
- Nyyssönen, E. 2000. "Mä oon vaan tällanen, en mä osaa mitään". Kolmen Sibeliuksen Akatemian musiikkikasvatuksen osaston opiskelijan subjektiivisia kokemuksia ja mielipiteitä huonosta itsetunnosta ja sen vaikutuksista opintoihin musiikkikasvatuksen osastolla. Sibeliuksen Akatemia. Musiikkikasvatusosasto. Tutkielma.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti: Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Tutkijaliiton julkaisusarja 85.
- Ojanen, M. 1994. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.
- Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajan koulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja No 5.
- Ojanen, S. 1994. Ammattilaiseksi tuleminen opettajan koulutuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Juva: WSOY, 96-111.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat : Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Regelski, T. 1997. Action learning: Curriculum and Instructions as and for Praxis. Teoksessa M. McCarthy (ed.) Music Education as Praxis. Reflecting on Music-Making as Human action. University of Maryland, 98-120.
- Ruth, J-E. 1984. Luova persoona, prosessi ja tuote. Teoksessa R. Haavikko & J-E. Ruth (toim.) Luovuuden ulottuvuudet. Espoo: Weilin+Göös.
- Suoranta, J. 1997. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Tampere: University Press.
- Sibeliuksen Akatemian opinto-opas, opetussuunnitelmaosa lukuvuodelle 2001-2002.

Sibelius-Akatemian Musiikkikasvatuksen osaston koulutusohjelman kuvaus Taide, tiede, pedagogiikka 1998.

Tuomikoski, P. 1987. Taide ja ihminen. Helsinki: Hanki ja jää.

Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatus. Juva: WSOY.

Uusikylä, K. 1996. Isät meidän. Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen. Juva: Atena.

Uusikylä, K. 1996. Luovaksi kasvamisen edellytyksistä. Musiikkikasvatus 1 (2), 6-10.

Uusikylä K. & Piirto, J. 1999. Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Opetus 2000.

Juva: Atena.

Värri, V. 2000. Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Väitöskirja. Matemaattisten tieteiden laitos. 3. korjattu painos. Tampere: University Press.

Westerlund, H. 1997. Musiikkikasvatuksen "kaksi filosofiaa" diskursiivisina suunnannäyttäjinä? Musiikkikasvatus 2 (1), 28-39.

### **Muut lähteet:**

Arkio, T. 2003. Menestyvä Suomi tarvitsee oman luovuusstrategiansa. Helsingin Sanomat: Vieraskynä 14.4.2003.

Kortekangas, O. 1999. Luova prosessi. Luento Sibelius-Akatemian jatkotutkintoseminaarissa 12.2.1999.

Varto, J. 2001. Kasvatuksen filosofiset ja yhteiskunnalliset perusteet. Luentosarja syksyllä 2001.

## LIITTEET

### Liite 1: Kertomuksia halutaan

Helsingissä 31.1.2002

# HALUTAAN KERTOMUS!

Rämön ensi-illasta on kulunut vuosi. Nyt voisi olla sopiva hetki muistella menneitä...

Teimme omista Rämö-oivalluksistamme syksyllä teemiksen, joka aikoo nyt kasvaa graduksi. Lihottaaksemme näkemystämme luovasta prosessista, ammatillisesta kasvusta ja projektin kulusta mahdollisimman monipuoliseksi tarvitsemme Rämöön osallistuneiden mukalaisten kertomuksia. Janoamme **nimenomaan Sinun tarinaasi**, Sinun ajatuksiasi.

Haastamme sinut kirjoittamaan pohdiskelevaa, ”vapaata tajunnanvirtaa” otsikolla ”Minä ja Rämö”. Tässä muutamia kysymyksiä kirjoittamisen virikkeeksi.

- Miten Rämö vaikutti sinuun? (vai vaikuttiko?)
- Oliko kokemus merkityksellinen sinulle (esim. taiteilijana/kasvattajana/ihmisenä)?
- Miksi? Miksi ei?

HUOM. Jos sinulla on oppimispäiväkirja tai muita muistiinpanoja Rämön ajalta, palauta tunnelmia ja pohdintojasi mieleen ja lainaa toki itseäsi! Puhu suusi puhtaaksi! Tarinat käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä kirjoittajan henkilöllisyys tule gradussa ilmi. Voit palauttaa tekstisi myös nimettömänä, mutta mainitse tällöin tehtäväsi Rämössä.

Palautus sähköpostitse, käteen tai lokeroon Ruuskanen (P-talo, 3.krs, virvokeautomaatin vieressä).

Kirjoituksianne  
**helmikuun loppuun mennessä**

sekä  
kevättä  
odotellessa  
Maija ja Tuuli

Tartu hihaan, kysy ja varmista, jos siltä tuntuu!

maija.ruuskanen@siba.fi, puh. 050 590 6936  
tuuli.silventoinen@siba.fi, puh. 040 7081 363

PS. 1-2 koneella kirjoitettua A4 liuskaa on varsin mainio kertomuksen pituus, tosin poikkeuksetkin suuntaan ja toiseen ilolla sallitaan. Tekstin ei tarvitse olla erityisen huoliteltu ja kieliopillinen, anna vaan tulla! Flow!  
Kohtuuton ajankäyttö kielletty!

## Liite 2: Rämö ja ammatillinen kasvuni (Maija Ruuskanen, syksy 2001)

Jos aloitetaan siitä, mitä on nyt...

Viime viikolla minulla oli konsertti, omia sävellyksiäni -kahta lukuun ottamatta- kaikki. Semmoiseen tarvitaan rohkeutta ja itseluottamusta, taitoa ohjata isoa orkesteria (8hlö) ja ilmaista musiikillisia ajatuksia monimuotoisesti.

Rämö-projektilla (ensi-ilta helmikuussa 2001) oli minulle suuri merkitys ammatillisesti niin kasvattajana kuin taiteilijana. Tämä oli poikkeuksellisen hyvä mahdollisuus minulle tutustua poikkitaiteelliseen työskentelyyn kokonaisvaltaisesti ja useasta eri näkökulmasta. Pääsin käytännössä kokeilemaan ja harjoittelemaan taitojani suuren musiikillisen vastuun lisäksi niin säveltämisessä ja sovittamisessa kuin näyttelemisessä ja tanssissakin.

Näytelmän tekstiin pääsin tutustumaan hyvin varhaisessa vaiheessa (huhtikuussa 2000) kolmen muun säveltäjäksi valitun opiskelijan kanssa, ja meillä oli täysin vapaat kädet aloittaa sävellystyö haluamaamme tapaan. Mielestäni ryhmätyöskentelymme tapahtui lähes parhaalla mahdollisella tavalla. Valitsimme itseämme miellyttävät tekstijaksot ja teimme kukin tahoillamme niistä laulut. Kokoonnuimme esittämään toisillemme musiikillisia ideoitamme ja vaihtamaan muutenkin mielipiteitämme. Melko varhaisessa vaiheessa saimme kuitenkin koko käsikirjoituksen jaettua osiin niin, että katsoimme kullakin olevan suurin piirtein saman verran sävellettävää. Jako pohjautui siis enimmäkseen mieltymyksiimme ja osin kollektiiviseen päätöksentekoon. Jos samaan tekstinkohtaan oli ollut useampia vaihtoehtoja musiikiksi valitsimme yhdessä niistä parhaan. Pääsimme hyvin vapaasti muokkaamaan ja valitsemaan juonen kulkuun liittyviä tunnelmia ja näkökulmia, mikä toisaalta tuntui varsin raskaalta vastuulta, koska koimme olevamme liian ammattitaidottomia ratkaisevien linjanvetojen valitsijoiksi. Jälkeenpäin kuulin, että ohjaajapari oli jättänyt tarkoituksella meille hyvin vapaat kädet ja itselleen ns. veto-oikeuden sille varalle, että draamallinen ajattelumme olisi poikennut hyvin paljon heidän omasta linjastaan. Tämä käytännössä olisi tarkoittanut sitä, että olisimme mahdollisesti joutuneet joitakin kohtauksia säveltämään myöhemmin uudelleen.

Varsinaiset näyttelemis- ja ilmaisuharjoitukset sekä valmistavat tanssitunnit alkoivat syksyllä 2000. Halusin osallistua myös näyttämöilmaisuun, olettaen vapautuvani musiikin kirjoittamisesta syyskuun loppuun mennessä. Toisin tietenkin kävi, sillä vielä tammikuussakin, kun oli kaikkein tiiviintä itse näytelmäharjoituksissa, tuli kirjailijalta vielä lisää sävellettävää tekstiä. Tämä aikataulujen ja suunnitelmien muuttuminen kuvaa hyvin arkipäiväisesti sitä, miten tällaisen luovan, orgaanisen kokonaisuuden muodostamiseen tarvitaan aikaa, kärsivällisyyttä ja epävarmuuden sietoa. Mielestäni paineensietokyky on tärkeimpiä asioita mitä tulee oppia, jos aikoo työskennellä taiteilijana. Täytyy oppia se tila, minkä luova prosessi tarvitsee syntyäkseen. Oppia ne rajat, jotka projekti tarvitsee valmistuakseen kuten, että kaiken täytyy olla valmista sovittuun ensi-iltaan mennessä.

Minuun teki suuren vaikutuksen ohjaajaparin (kokoneiden näyttelijöiden) rohkeus, jättää kohtauksien lopullinen muotoutuminen hyvin myöhäiseen vaiheeseen. Uskallus jättää tilaa ja vapautta kohtaukselle muotoutua harjoitustilanteessa luontevasti, pakottomasti. Nämä ovat tietenkin hyvin subjektiivisia kokemuksia melko abstrakteista, selittämättömistä asioista. Joka tapauksessa rohkeus antaa improvisaatiolle ja intuitiolla tilaa luovassa prosessissa on mielestäni ensiarvoisen tärkeää ja asia johon tahtoisin oppia uskaltautumaan vielä enemmän.

Ammatillisen kasvun kannalta mielestäni oli oleellista se, että pääsimme toimimaan muusikkoina ammatti-ihmisten (ohjaajat, koreografi, lavastaja, puvustaja) kanssa, tekemään



ihan oikeaa teatteria, oikeasti yleisölle. Suurimmalla osalla meistä näyttelijöistä varmasti oli jonkinlaista kokemusta jopa musikaaleissa esiintymisestä, mutta harvalla oli ollut mahdollisuutta päästä tekemään ammattimaisemmin ja vastuullisemmin musiikkiteatteria. Itse ainakin koen oppineeni tehokkaasti observoimalla muita toimijoita ja kantamalla itse vastuuta. Tekemällä oppii!

Vastuu myös kasvattaa uskallusta ja taitoa suuremman vastuun ottamiseen. Kokonaisuuden valmistumisen havainnoiminen opettaa tuottamaan kokonaisuuksia. Koen, että minulla on nyt viime syksyistä paremmat valmiudet esimerkiksi koulunäytelmän valmistamiseen ja harjoittamiseen. Rämön valmistumisen ja esitysten aikana oli hieno tilaisuus havainnoida ohjaajien (kaksi varsinaista ohjaajaa + koreografi) tapoja ohjata ryhmää: kuinka he rohkaisivat, huomioivat tai esittivät parannusehdotuksia. Toisaalta pääsin havainnoimaan läheltä myös ryhmän sisäistä dynamiikkaa, kuinka eri tavoin me näyttelijät esimerkiksi otimme vastaan palautteen. Panin erityisesti merkille sen - ja tiedän, että niin ei yleensä ole - että jokaisessa esityksessä joku ohjaajista oli paikalla ja jokaisen esityksen jälkeen saimme palautetta, huomioita esityksestä. Mielestäni tämä oli erityisen tärkeää meille esiintyjille, koska meistä kukaan ei ollut ammattinäyttelijä, voidaksemme saada esityksen kehittymään -lentoon. Toisaalta se toimi myös hyvänä peilinä ja rohkaisuna, koska tähän palautteeseen saattoi melko lailla luottaa. Ei tarvinnut pelätä, että lavalla menee 'yli' ilman, että siitä kukaan huomauttaa. ;)

Itse esityskaudesta, mikä oli noin kaksi viikkoa (19 esitystä), jäin erityisesti pohtimaan sitä, kuinka saada ja voiko saada sen, ns. teatterin taian, siirtymään samanlaisena intensiteettinä luokkatilanteeseen edes hetkittäin. Onko minussa sellaista taikaa lavalla, mitä ei voisi olla minussa myös opetustilanteessa? Voisiko opettaa niin, että saisi oppijat keskittyneiksi, innostuneiksi ja uppoutuneiksi asiaan? Onko Se minussa vai onko Se vain tilan ja mahdollisuuden antamista oppimiselle?

Näin jälkeenpäin huomaan myös sen miten tehokkaasti ja paljon opin tuona aikana säveltämisestä. Koska kysymys oli suuresta draamallisesta kokonaisuudesta ja kohtalaisen suuren orkesterin käsittelystä, monien asioiden oppiminen tällaisessa projektissa oli huomattavasti tehostetumpaa ja syvempää kuin esimerkiksi levyjä kuuntelemalla ja partituureja lukemalla. Sointivärit omasta ja toistenkin tekstuurista tulivat tutuiksi, mitä voi soveltaa jatkossakin. Opin useita käytännön asioita, mikä toimii ja mikä ei. Yleensä olin myös kaikkien stemmaharjoituksissa alussa mukana, pystyin tekemään parannuksia musiikkiini tai selittämään tarkemmin millaista sointia tai fraseerausta toivoin. Kuorolle säveltäessäni pystyin ottamaan huomioon jopa laulajien henkilökohtaisia ominaisuuksia.

Yhdeksäntoista esityksen aikana alkoi myös kokea mitä on toisto. Esitystä toistettaessa me esiintyjät tulimme varmemmiksi ja uskalsimme enemmän. Tämän lisäksi myös vuorovaikutus sekä lavalla että yleisön kanssa parani, kuten sanotaan: tarina "pääsi lento" tai ainakin vapautui. Mielestäni oivalsin myös kuinka rutinoitumista voisi välttää: heittäytymällä ja keskittymällä juuri tähän hetkeen, kulloiseenkin tilanteeseen. Mitään muuta ei ole lavalla kuin se tarina ja se maailma mitä tahtoo kuulijoille välittää; jos se ns. maailma on huoli siitä, ettei muista sanoja tai huoli tekemättömistä töistä, sekin välittyy.

Kannattaa uskaltaa antaa toisille tilaa ja vastuuta, koska ryhmässä toimiminen on sekä hauskaa että yleensä luovuudelle hyväksi ideoiden rikkauden vuoksi. Kaiken kaikkiaan tällainen pitkäkän aikavälin projekti, missä on vastuussa paljosta, on suurta kokemusta - ja kokemus luo varmuutta - ja varmuus rauhallisuutta ja rohkeutta. Jostakin täytyy vain ensin aloittaa.

### **Liite 3: Rämö ja ammatillinen kasvuni (Tuuli Silventoinen, syksy 2001)**

Lähtiessäni mukaan musikaaliprojekti Rämöön noin vuosi sitten en kummemmin miettinyt, mikä merkitys projektiin osallistumisella voisi olla opintojen ja ammatillisen kehittymisen kannalta. Ilmoittauduin alunperin tanssiryhmään kuvitellen pääseväni jonkinlaiseen taustakuoroon - ilman sen kummempaa roolia. Laulaminen, ainakaan yksin, ei mielestäni tullut kysymykseenkään. Osallistujajoukko osoittautui kuitenkin sen verran pieneksi, että jo alussa selvisi, että jokainen tulisi olemaan lavalla kaiken aikaa - niin näyttelijänä, tanssijana kuin laulajanakin. Kauhustin mutta myös kiinnostuin projektista uudella tavalla saadessani näin enemmän "vastuuta" kuin olin ikinä kuvitellut. Vannoin kuitenkin että yksin en tulisi laulamaan...

Itsetuntoni oli tuolloin hyvinkin heikko. Olin valmiiksi määritellyt kykyni ja siten mahdollisuuteni osallistua musikaalin tekemiseen. Halusin tehdä vain sitä, missä tiesin pärjääväni, kuten juuri tanssia. Virheiden tekeminen pelotti; en halunnut missään nimessä olla huono. Tietysti sama asenne on toistunut myös muussa opiskelussa ja työskennellessäni opettajana. En ole hyödyntänyt ja käyttänyt kuin niitä taitojani, jotka olen todennut jo valmiiksi "hyviksi". Uuden kokeileminen - ja siten mahdollisuus mokaamiseen etenkin muiden ihmisten läsnäollessa on tuntunut melkein mahdottomalta. Voi vain arvata, kuinka paljon asenteeni on rajoittanut oppimistani ja opettamistani.

Koko syyskausi musikaaliprojektin parissa oli erilaisten improvisointiharjoitusten tekemistä, kokeilemistä, heittäytymistä - ja siten myös mokaamista. Harjoituksilla etsittiin tunteita, tapahtumia ja "tyyppejä" sekä luotiin ilmapiiriä, ryhmäydyttiin. En voi väittää, etteikö oma osallistumiseni ja tekemiseni olisi jännittänyt, mutta kaikkien ollessa "samassa veneessä" ja ilmapiiriin ollessa kaiken salliva ja kokeilemiseen kannustava tilanne ei ollut ylitsepääsemätön. Toki mukana oli myös näyttämisen halua ja paineita suoriutua "hyvin", vastoin improharjoitusten periaatteita. Itsensä mittaamisesta ja arvostelusta sekä toisiin vertaamisesta oli todella vaikeaa päästä eroon. Alun improvisointijaksolla oli kohdallani valtava merkitys, koska sen tuoman vapautumisen myötä uskalsinkin joulun jälkeen harkita yksinlauluosuudenkin tekemistä. Jos olisin joutunut heti projektin alussa päättämään roolisuorituksestani, en olisi missään nimessä suostunut laulamaan yksin yleisön edessä - ja olisin siis jäänyt vaille suurta henkilökohtaista voittoa ja onnistumisen elämystä.

Edellämainittu oma kokemukseni uskaltamisesta ja sen mahdollistamasta onnistumisesta on asia, jonka haluan muistaa musiikinopettajaksi valmistuttuani. Todelliset onnistumisen elämykset voivat syntyä vain otettaessa haasteita vastaan. Musiikinopetuksen tärkeimpiä tavoitteita onkin luoda ilmapiiri, jossa haasteita uskalletaan ottaa vastaan. Tämä taas vaatii mokaamisen opettelua ja sallimista ja loputtomasti kannustusta ja rohkaisua yrittämiseen. Tähän tavoitteeseen päästäkseen musiikinopetuksen on muututtava suorituskeskeisestä asioiden opettelusta kokonaisvaltaiseen kokeilemiseen ja hyväksyvään olemiseen. Vaikka laulukokeet ovatkin jo historiaa, on näkemäni ja kokemani musiikinopetus silti ollut liian suorituskeskeistä. Työtavat voivat olla uusia ja edistyksellisiä mutta ilmapiiri on monesti jäänyt pahasti jälkeen.

Koulujärjestelmän ja koko yhteiskunnan riippakivi, suorittaminen, on iskostunut minuunkin erittäin tehokkaasti. Olen aina ollut myös melko passiivinen oppija tehden itse vain välttämättömän. Vaikka opiskelen alalle joka kiinnostaa ja innostaa minua, olen jatkanut omaksumaani suorittamisen linjaa täälläkin haalien opintoviikkoja kokoon tehokkaasti mutta heittäytymättä todella itse mukaan mihinkään. Osasyynsä on tietenkin tässäkin huonolla itsetunnolla - uskalluksen puuttella. Omia oivalluksia ja elämyksiä ja siten vaikuttavaa,

hedelmällistä oppimista ei näin ole tietenkään päässyt juurikaan tapahtumaan. Musikaaliprojektia tehdessä ei ollut kyse suorittamisesta - oppimisesta ainoastaan koulua ja opintoviikkoja varten. Kaikki mitä tehtiin liittyi yhteisen päämäärän saavuttamiseen, jonka jokainen mukanaolija koki tavalla tai toisella tärkeäksi. Juuri tuo merkityksellisyys toi tekemiseen ja oppimiseen motivaation, sisäisen halun.

Olen aina ollut innostunut projektityöskentelystä, vaikka en vielä ole opettajana saanut olla sellaista kunnolla tekemässä töiden pätkittäisyyden vuoksi. Olen kuitenkin huomannut, että jo muutaman biisin esittäminen vaikkapa koulun juhlassa tuo työskentelyyn jonkinlaisen tarkoituksen - ja nimenomaan sellaisen konkreettisen tarkoituksen, jonka myös oppilaat huomaavat. Projekteissa olen ollut innostunut nimenomaan esiintymisestä ja sen mukanaantuumasta motivaatiosta harjoitella ja oppia. Itselleni Rämö merkitsikin juuri sisäisen motivaation löytymistä ja siten ryhtymistä aktiiviseen tekemiseen. Aktiivinen tekeminen taas osoittautui jälleen kerran parhaaksi ja tehokkaimmaksi tavaksi opiskella musiikkia.

Työskentely tarpeeksi pienessä, samana pysyvässä porukassa, jossa ilmapiiri oli vielä harvinaisen hyväksyvä, lisäsi tietysti rohkeuttani selvästi. Huomasin, että itsetunto onkin yksi oppimiseen eniten vaikuttavista asioista. Siksi myös ajatukseni mahdollisen tulevan työni tavoitteista muuttuivat. Nyt ajattelen, että päämääräni opettajana olisivat ensin psykologiset ja sitten vasta musiikilliset. Molempia tavoitteita kohti voitaisiin toki pyrkiä samalla tavalla: aktiivisella tekemisellä ja kokeilemisellä ja ennen kaikkea turvallista ja hyväksyvää ilmapiiriä luomalla. Opettajan psykologisiin tavoitteisiin liittäisin myös tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen kehittämisen. Musiikkihan voi tarjota tähän loistavat edellytykset. Toki valtakunnalliset koulujen ja musiikinopetuksen opetussuunnitelmat pullistelevat juuri näitä "ei-musiikillisia" tavoitteita ja olen asiasta ollut selvillä jo ennen Rämöä. Kohdallani nuo tavoitteet ovat kuitenkin tuntuneet vain sanahelinältä ja ylelviltä periaatteilta. Käytännössä en ole osannut niihin tarttua, koska oma kokemus musiikinopetuksen "yleisinhimillisestä puolesta" on puuttunut.

Vaikka opiskelu MuKalla on ollut hyvinkin monipuolista ja aktiivista tekemistäkin on riittänyt, ei tunne-elämyksiä suorituspaineisessa ja hyvin sirpaleisessa järjestelmässä ole ainakaan minun kohdallani liioin päässyt syntymään. Vaikka koulutuksen on syytäkin tarjota nimenomaan monipuolista musiikillista osaamista, ammattitietoa ja -taitoa, pitäisi siihen mielestäni kuulua selkeämmin myös persoonallista kasvua edistävää toimintaa. Opettajan tärkein työväline kun on lopulta hänen oma persoonansa. Henkistä kehittymistä, itsetuntemuksen kasvua voi hyvinkin tapahtua musiikin tekemisen "sivutuotteena", jos siihen suodaan mahdollisuus. Tuo mahdollisuus olisi rauha syventyä, keskittyä, heittäytyä, löytää itse. Itse koin saavani tilaisuuden edellämainittuun omaan kasvuun Rämöä tehdessäni. Yksi tilanteeseen eniten vaikuttaneista asioista oli tavallisten opintojen keskeytyminen, siirtyminen sirpaleisuudesta kokonaisvaltaiseen tekemiseen.

Ammatillisen kasvuni kannalta Rämön suurin anti oli nimenomaan "ei-musiikillisella" puolella, oman minäkuvani selkeytymisessä ja vahvistumisessa. On käsittämätöntä, että opinnoissani mikään muu ei ole mainittavasti vaikuttanut näihin asioihin. Vaikka musiikin mahdollisuuksista tunteiden ilmaisukanavana ja itsetunnon vahvistajana puhutaan paljonkin esimerkiksi ainedidaktiikan tunneilla, ei näitä mahdollisuuksia voi täysipainoisesti työssään hyödyntää, ellei ole niitä myös itse kokenut. Itse en ollut niitä kummemmin kokenut ennen Rämöä. Hyvää tarkoittavakaan pedagogi ei voi todella antaa oppilailleen mitään, mitä ei itse ole joskus saanut. Tämän vuoksi on huolestuttavaa, jos opettajiksi päätyy tunne-elämältään keskenkasvuisia ihmisiä, jotka eivät tunne itseään tai uskalla ilmaista itseään syvällisesti. Sosiaalinen lahjakkuus, "reippaus ja rohkeus" hämäävät helposti. Ne ovat ratkaisevan tärkeitä MuKan pääsykokeissa ja tietysti opettajan työssäkkin, mutta eivät ole sama asia kuin itsensä tunteminen ja siten kyky kohdata ja ymmärtää toisia ihmisiä.

Tietysti Rämö tarjosi myös "aineenhallintaa", oman musiikillisen osaamiseni kehittymistä. Samalla saattoi ottaa pedagogista mallia uusista, tehokkaiksi havaituista harjoittelutavoista. Projektityöskentelyn luonne ja käytännön toteutus tulivat alusta loppuun tutuiksi. Ryhmädynamiikan merkitys tuli esille mitä selvimmin. Eri taiteenalojen (musiikki, tanssi, teatteri) yhdistäminen oli hedelmällistä ja avasi uusia näkökulmia opiskeluun - ja opettamiseenkin.

Rämön innostamana olen tällä hetkellä suunnittelemassa musiikkidraama-ryhmää yläasteikäisille tytöille. Ryhmän toiminnan tavoitteena olisi tutustuminen omaan itseen ja omiin tunteisiin musiikin ja improvisoinnin keinoin. Saatujen kokemusten ja heränneiden kysymysten pohjalta tehtäisiin lopuksi muutamia omia biisejä, jotka voitaisiin myös esittää yleisölle. Samankaltaista konseptia haluaisin kokeilla myös erilaisten erityisryhmien parissa, terapeutisemmista lähtökohdista käsin. Uskon, että kokonaisvaltaisen, omakohtaisenkin projektin työstämisellä ja valmistamisella tiiviissä, turvallisessa ryhmässä olisi valtavat terapeutiset mahdollisuudet.

## Liite 4: Musiikkikasvatuksen osaston oppisisällöt

MUSIIKKIKASVATUKSEN OSASTO, Musiikin maisteri 180 ov

Muusikko-pedagogi

Monitaitoinen taidekasvattaja

Itseänsä kehittävä, tutkimuksellisesti orientoitunut opettaja

Pää-ins-trument-ti (20ov)	1.si-vu-ins-trument-ti (6ov)		Mus. teoria 1 (3ov) ja Sä.v.tap. C (2ov)	VS 1 (3ov)	Rytmi.sekt. (4 ov) ja Kit.soitto (2 ov)	Suom. kans.mus. (3ov)		Mus.liik. (2ov)	Mus.tieto-tek. per. (3ov)	Historia (2ov)	Vier.kiel. tekst.yymm. (2ov)	Yleis-did.johd. (1ov) Ainedid. johd. (1ov) Kasv. Ja sos.psyk. (1ov)	Orient. praktik. (1,5ov)  Kasv. ja keh.psyk. (1ov)	
		2.si-vu-ins-trument-ti (6ov)	Mus.teor. 2 (3ov) Sä.v. tap. B (3ov)	VS 2 (4ov)	Afro-am. mus. (3ov) Afro-am. hist. (2ov)	Maailman. mus.kult. (3ov)	Mus.johd. valm. (1ov)	Vuorovaik. taidot (2ov)	Studiotekn. (0,5ov) ja Laiteoppi (0,5ov)	Historia (2ov)	Vier.kiel. suull.taito (2ov)	Ainedid. 1 (1,5ov) Erityisped. (1ov)	Perusprakt. 1+ suunn. (2,5ov)	
		Mus. anal. 1 (3ov)				Kuoron-johd. (3ov)	Äänenkäyttö ja huolto (1ov)		Historia (2ov)	Toinen kotim. kieli (2ov)	Ainedid. 2 (2,5ov)	Perusprakt.2+ suunn. (2,5ov) Kvant. ja kvalit. menet. (1ov)	Johd.kasv. tiet.tut. (1ov)  Teemasem. (5ov)	
		Sovitus (3ov)	Impr.1 (3ov)			Ork. ja yht. johto (2 ov)	Syventy-miskohde (6ov)	Projekti (3ov)			Kasv. ja yht.k. (2ov) Kasv. hist. & fil.per. (2ov)	Kenttäprakt. (2ov)	Tutkielmas em. (4ov)  Tutkielma (11ov) Kypsyysn.	
		Valinnaisia opintoja yhteensä 17ov									Mus.kasv. ajankoht. (1ov)	Syventävä praktik.(5ov) Portf. (1,5ov)		

## Liite 5: Teemataulukko

		ennakko- asenne	odotukset	ryhmään kuulumisen tunne	ilmapiiri	opiskelun osana	ammattillinen kasvu/opettajuus, vuorovaikutus, muusikkous	henkilökoht kasvu	ohjaus	palaute muualta	muuta
1	M			koki itsensä tärkeäksi	positiivisuus	parasta antia!	valmiuksia työelämään		ei kaivannut, "vertaisohjaus"		"oikeaa" asiaa, iso vastuu plussaa
2	M	alkuepä- röintiä	luova prosessi (jäi vähäks)	mukanaolija, ei akt luova, välillä turhautunut (oma rooli epäselvä)	liian tiukka aikataulu, kiire, hyvä meininki		organisointi, ei luovaa, sovitus, mikitys	kritiikin sieto, omat rajat	ammattitaitois et ohjaajat +	kavereilta kritiikkiä+ro hkaisevaa	vastuuta riittävästi
3	L	halu näytellä			välillä negatiivinen, ristiriitoja	tehdään uusi musikaali!	(jo tuttua juttua)	nöyryys	ammattitaitois et ohjaajat + (suuri luotto, hyvät harj	loppupa- laute&yh turku-päivä ++	
4	L			toisinaan ulkop (eri lähtökohdat)		hyvä koulutusmuoto	vuorovaikutustaidot	itsetuntemus (antoisa kokemus)			
5	L	älyttömän innostunut	päärooli! eroinen	oman miehityksen kesken vahva yhteys	hyvä ja lämmin erityisesti oman miehityksen kesken		kehitys näyttelijänä/laulajana merkittävä, kuinka musikaalia tehdään ja miten ammattilaiset tekevät työtään	"kasvoin ihmisenä", avoimuuden, uskaltamisen ja itseluottamuksen lisääntyminen, parantunut liikunnallinen suorituskyky, negatiivisen palautteen sietokyvyn ja ymmärryksen lisääntyminen		oman miehityk- sen kanssa ilojen ja surujen jakami- nen antoisaa	
6	L	halu olla mukana	uskonut päätyvänsä tanssimaan ja laulamaan		salliva, vapaa, positiivinen kokemus	parasta aikaa "meille tavallisille"	oppinut paljon, impro, rohkeus, palaute, katsoo uusin silmin esityksiä	vapautunut roolileikin myötä, itsensä voittaminen, itseluottamus, -tuntemus	rakentava, kannustava palaute	ystäviltä palaute++	"tahtoo lisää lavalle!"

		ennakko- asenne	odotukset	ryhmään kuulumisen tunne	ilmapiiri	opiskelun osana	kasvu/opettajuus, vuorovaikutus, muusikkous	henkilökoht kasvu	ohjaus	palaute muualta	muuta
7	S	"vois olla hyvä"	soittokokemusta/ rutiinia	omassa soitin- ryhmässä hyvä, oli kivaa	sekavaa kaosta, hieman epävarmaa, kuitenkin hauskaa	huonosti organisoitu	kehityin hieman soittamisessa		olisi pitänyt olla ohjausta, hyvät ohjaajat, mutta soittajilla ei ollut ketään, sivustakatsojan rooli	säveltä-jien ja bändin välinen yhteistyö ok	vastuu vain omasta soitosta, ihanaa olla "rivi- jäsen"
8	S	ei ollut parem- paakaan tekemistä	"soittohommat kiinnostaa aina"	ilmapiiri bändillä kivaa	antoinen osa opintoja, kivaa	sai muokata omaa soittoa - > motivaatio			huono organisointi, vastuualueet epäselvät esim kapu/säveltäjä akseli	hiukan liikaa lavalta neu- voja...	
9	S			rivimuusikko, ulkopuolisuus (oma kiire)	mukavaa oli, pidin musasta	"kokemukset minimaaliset Rämöstä"					
10	M		varautunut tekemään paljon	eipä ollut		meni ohi...			ei tehnyt juuri mitään-> ei ohjausta		turhau-tunut
11	L	"vähän ehkä tekis mieli mukaan, mutta en kai minä nyt..."	omien/ muiden asettamien rajojen rikkominen, itsen ylittäminen erityisesti tanssin suhteen....	voimakas ryhmään kuulumisen tunne, turvallinen yhteisö, etenkin vastanäyttelijän kanssa yhteyden tunne	hyvä, turvallinen, kannustava	mukava	opetti opettajuudesta, proggiksen teosta sekä harj. pianistin roolista, ohjaajan merkitys turvallisuuden luojana	liikkeestä ja tanssista ei niin paljon kuin odotti, yhteistyön voiman oivaltaminen, vaikeasti eriteltävä, voimakas kasvukokemus	erittäin hyvä; ohjaajat loivat turvallisen ilmapiirin, joka mahdollisti heittäytymisen	vastanäyttelijän kanssa tiivis yhteistyö/ keskinäinen palaute	

		ennako- asenne	odotukset	ryhmään kuulumisen tunne	ilmapiiri	opiskelun osana	ammattillinen kasvu/opettajuus, vuorovaikutus, muusikkous	henkilökoht kasvu	ohjaus	palautte muualta	muuta
12	L, M		paljon monipuolista tekemistä			tehostetumpaa ja syvempää oppimista kuin yleensä (huom suuri kokonaisuus)	poikkitaiteellisen proggiksen valmistaminen/ luovan prosessin luonne, paljon oppia musiikista, näyttelijäntyöstä ja ohjaamisesta, kasvua sekä kasvattajana että taitelijana, taitojen käytännön harjoittelua	rohkeus, itseluottamus, musiikillisten ajatusten monimuotoinen ilmaisu "vastuu kasvattaa uskallusta ja taitoa suuremman vastuun ottamiseen"	hyvää, ammatti- maista, "oikeaa", luotettavaa, palautetta tarpeeksi eli lähes joka esityksen jälkeen	oman tiimin kanssa hyvä työnjako, toimivaa ryhmä- työskentelyä	suuri vastuu teki työstä mielek- kään
13	L	en laula yksin	tanssiryhmään, taustakuoron mukaan	kaikki samassa veneessä	"kaikki samassa veneessä", kaiken salliva ja kokeilemiseen kannustava ilmapiiri, "ei ollu vaarallista yrittää"	edistänyt persoonallista kasvua vihdoin, kuten koulutuksen myös kuuluu, ei sirpaleista kuten muu on pitkästi ollut	paljon ajatuksia opettajuudesta, "suorituskeskeisyydestä kokonaisvaltaiseen kokeilemiseen ja hyväksyvään olemiseen", ilmapiiriin on kiinnitettävä voimakkaasti huomiota, musiikillisen osaamisen kehittymistä, uusia harj. tapoja, projektityöskentelyn luonne, ryhmädynamiikan merkitys, poikkitaiteellisuus	vapautuminen, suuri hlö koht voitto ja onnistumisen elämys kokonaisuudessaankin, itsetunnon kasvu ja suorittamisen pakon vähentyminen ns virheiden pelko, minäkuvan vahvistuminen			
14	L	hirvitti mahdolliset rooliasiat - eläytymisen	näyttämökemusta ja koulutusta	alussa ulkopuolisuuden tunne kun ei uskaltanut antaa itsensä epäonnistua, heittäytyä	turvallinen ilmapiiri, "ei ollu vaarallista yrittää"	yksi parhaista asioista	ammattilypeys, itsetuntemuksen kasvu->opettajan identiteetti, ilmaisullisen uskalluksen kasvu, esiintymishalu, tanssin&liikkeen terapeuttisuus, ryhmätyöskentely, produktion valmistaminen//AMM KASVUN HENKINEN TUOTTO: itsenäisempi ajattelu (vrt amm kasvu ope itsenäisyys), ikkuna itseän, vapautuminen	helpompi ymmärtää muita kun on käsitystä itsestä, heittäytymistä, aitoutta ja rohkaisevuutta tullut lisää, opettamiseen rohkeutta, aitouden näyttäminen, itsensä paljastaminen, oma tekemisen polku, itsenäisyys//itsekritiikin kohtuullistuminen, unelmointikyky palaut- tunut, itsetuntemuksen kasvu, itsetutkistelu, itsehuolto (terve itsekkyyd), "en voi enää ihan ensikädeltä sanoa, ettei mulla ois kykyjä"		itse rohkaisi muita	



		ennakko- asenne	odotukset	ryhmään kuulumisen tunne	ilmapiiri	opiskelun osana	ammattillinen kasvu	henkilökoht kasvu	ohjaus	palaute muualta	muuta
15	L	rooli: haastava, ei pelkoa		ihmisiin tutustuminen parasta antia, olosuhteiden muutos toi ulkopuolisuuden tunteen	yht. henki hyvä, hieman ristiriitoja ohj. kanssa	ei ihmeellinen	miten kannattaa/ei kannata toimia projektia tehdessä; muiden havainnointi	opin ehkä jotain itsestäni: mikään ei ole varmaa	harjoittelun/pala utteen puute, turhauttavaa, miehitysten eriarvoisuus?		
16	M			me-henki	hyvä ja kannustava	varsinainen tehtäväni rutiinihommaa, joskin tiukalla aikataululla. taloudellisessa mielessä osaston kannalta hieman arveluttava	varsin opettavainen projekti ammattillisesti, en ollut vastaavia hommia juuri aiemmin tehnyt, parasta ehdottomasti kontaktien luominen taitaviin taiteen tekijöihin		ohjausta en saanut ja jouduin tekemään mielestäni minulle kuulumattomia hommia		
17	L	positiivi- nen, oli pitkään odottanut pääse- vänsä musikaa- liin	jotain uutta>ei koskaan ennen ollut ollut moisessa mukana	näyttelijöiden kesken hyvä	hyvä yhteishenki näyttelijöiden kesken tärkeä>uskallus rajojen kokeiluun	hyvä juttu kun voi keskittyä yhteen asiaan täysillä (jos muun opiske- lun voisi jäädyttää...) parasta ja opettavaisinta mitä on akatemiassa tehnyt, uusittaessa huomioitava ettei muiden opitt. aineiden resurssit mene kaikki...	proggiksen teko käytännössä tutuksi, impro, rentoutus, venyttely ym harjoituksia, pekkien musaharkkojen tärkeys (laulut oltava selkärangassa esitettäessä) palautteen merkitys	löysi uusia puolia itsestään sekä kanssa näyttelijöistä	oli tärkeää saada palautetta koska amatöörinä ei itse pysty realistisesti arvioimaan itseään/esitystä, palaute tärkeää!!!	näyttelijät kannustivat toisiaan	

		ennakko- asenne	odotukset	ryhmään kuulumisen tunne	ilmapiiri	opiskelun osana	ammattillinen kasvu/opettajuus, vuorovaikutus, muusikkous	henkilökoht kasvu	ohjaus	palaute muualta	muuta
18	S	vaikutti houkuttelevalta	saa soittaa bändissä, pari ov:ta, hiukan suorituspaineita	bändi oma porukansa, omasta soitinryhmästä tiimi	hauskaa, yht. henki lavalla selvästi havaittavissa, mukava tunnelma	hauskaa, vaikka ei norm. enempää kehitystä	orkesterisoittotaidot, kevyen musiikin soittoa, luottamuksen kasvu omiin soittotaitoihin, yht. työ fiilis, ideoita tulevalle	luottamusta selviytymiseen monimuotoisessa muusikkomaailmassa	"kiva seurata Eijan touhuja"	bändin keskinäinen palaute, orkesterin ja laulajien yhteen- sovittaminen ei mutkatonta	"kiva esittää muille..."
19	S					uusi ja mielen- kiintoinen kokemus	opin soittamisesta musikaalissa, miten suurempi proggis rakentuu/rakennetaan, teoksen kehittyminen, "uskoisin, että eniten kokemus oli merkityksellinen minulle kasvattajana"				
20	M ,S	"heppoinen tarina..."	"esitys toimi paremmin kuin uskalsin toivoa"		meininki kiva	ehdottoman miehellään mukana, hauska yksittäisprojekti, opin uutta	useammat esitykset mahdollistivat oman kehittymisen ja ns. rentoutumisen tehtävässään, oppi musiikista, pieniä hyödyllisiä juttuja, vuorovaikutuksen arvon tajuaminen, "en nyt ihan sunnattomasti koe kasvaneeni ammatillisesti"	joustavuus omien ideoiden suhteen		hyvä lopputulos positiivista palautetta itselle	harvina- nen, hieno mahdolli- suus