

01 2015

Vol.18

Musiikkikasvatus

The Finnish
Journal of
Music
Education
FJME

Musiikkikasvatus

The Finnish Journal of Music Education (FJME)

FJME 01 2015 Vol. 18

Julkaisijat | Publishers

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto, Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki, Faculty of Music Education, Jazz and Folk Music
Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseura

Päätoimittaja | Editor-in-chief

Heidi Westerlund, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto | Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Vastaava toimittaja | Managing editor

Marja Heimonen, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto | Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Ulkoasu ja taitto | Design and layout

Lauri Toivio

Kannet | Covers

Hans Andersson

Toimituksen osoite ja tilaukset | Address and subscriptions

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto / Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto
PL 30, 00097 TAIDEYLIOPISTO

Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki / Department of Music Education, Jazz and Folk Music
P.O. Box 30, FI-00097 UNIARTS

Sähköposti | E-mail

fjme@siba.fi

Tilaushinnat | Subscription rates

Ulkomailla | Abroad: 35 Eur vsk. | Vol.

Kotimaahan | in Finland: 30 Eur vsk. | Vol.

Opiskelijatilaus | Student subscription: 17 Eur vsk. / Vol.

Irtonumero | Single copy: 15 Eur (+ postituskulut | shipping)

(sis. alv | incl. vat)

Painopaikka | Printed by

Tammerprint Oy, Tampere, 2015

The journal is included in the RILM Full-text Music Journals Collection

ISSN 1239-3908 (painettu | printed)

ISSN 2342-1150 (verkkojulkaisu | online media)

Sisällys | Contents

FJME 01 2015 Vol. 18

Marja Heimonen & Heidi Westerlund

Lukijalle | Editorial

4–5

■ Artikkelit | Articles

Tanja Johansson, Aino-Maija Lahtinen & Hannu Ojala

Yhdistämisen pedagogiikkaa:

Kalevala taiteen ja talouden rajanylittäjänä musiikialan korkeakoulutuksessa

8–19

Taru Tähti

Taidelähtöinen toimijuus hoivatyössä

– Kokemuksia Kulttuurikuntouttajat-koulutuksesta

20–41

Helena Tuomela & Timo Tossavainen

Tapaustutkimus yläkouluikäisten musiikkipainotteisen koulun

oppilaiden soittajaidentiteetin muutoksista

42–55

Marja-Leena Juntunen

Pedagoginen kokeilu integroida iPadin käyttö, luova tuottaminen ja keholliset työtavat peruskoulun seitsemännän luokan musiikinopetuksessa.

Tapaustutkimus toimijuuden näkökulmasta

56–76

■ Katsaukset | Reports

David Akombo & Yong Hee Kim

Music Pedagogies Across Two Cultures:

Samulnori Ensemble of South Korea and *Mukanda* Ensemble of Kenya

78–86

■ Ajankohtaista | Actual

Leena Pääkkönen

Kirja-arvio: Musiikkikasvattaja Kohti reflektiivistä käytäntöä
Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen & Heidi Westerlund (toim.)
88–90

Petri Hirvonen

Kirja-arvio: Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia
Hannele Cantell (toim.)
91

Anna Kuoppamäki

Lectio Praecursoria
92–95

Hanna M. Nikkanen

ISPME X 2015
Musiikkikasvatuksen filosofiaa Frankfurtissa
96–98

■ Info

Ohjeita kirjoittajille Instructions to contributors	100
Kirjoittajat Contributors	102
Toimituskunnan lausunnonantajat Review readers for the editorial board	103
Toimitus Editorial office	106

Lukijalle | Editorial

Periaate tasa-arvoisesta yhteiskunnasta on suomalaisen yhteiskuntajärjestyksen kulkemakiviä. Tasa-arvo on myös koulutuksen keskeinen arvo ja tavoite, joka on suojattu perustuslain tasolla. Nykykeskustelussa tasa-arvosta väitellään kiivaasti, sillä hallituksen kaavailemat säästöt ja leikkaukset eivät kohdistu tasapuolisesti kaikkiin yhteiskuntaryhmiin ja aloihin. Myös opetusala on joutunut epäoikeudenmukaisiksi koettujen säästövaatimusten kohteeksi.

Musiikin alueen tutkimuksen alueella aika on kuitenkin ollut poikkeuksellisen tuottoisaa. Kesällä 2015 Suomen Akatemia päätti rahoittaa musiikinopettajankoulutuksen kehittämistä koskevan tutkimushankkeen. Syyskuussa päätettiin rahoittaa Taideyliopiston kuuden vuoden tutkimusprojekti ARTSEQUAL. Projektissa tutkitaan kuuden tutkimusryhmän avulla, mitkä mekanismit estävät taiteen ja taidekasvatuksen tasa-arvoista saavutettavuutta suomalaisessa yhteiskunnassa sekä mitä laajempia hyvinvointiin liittyviä vaikutuksia taiteen ja taidekasvatuksen peruspalveluilla voisi olla.

Myös tämä Musiikkikasvatus-lehden numero haluaa osallistua keskusteluun tasa-arvoisesta yhteiskunnasta. Lehden artikkeleissa kertautuvat ARTSEQUAL-projektiin teemat: osallistuminen, mielekkyys, taiteen uudet foorumit ja vanhojen institutionaalisten rakenteiden ylittäminen. Artikkelit käsittelevät siltojen rakentamista eri alojen – kuten taiteen ja talouden – välille sekä taidelähtöisten menetelmien mahdollisuuksia sosiaali- ja terveysalan työntekijöiden työssä. Yläkoulujen musiikinopetusta tarkastellaan niin nuoren identiteetin kuin uuden teknologian näkökulmasta.

Ovatko taide ja talous toistensa vastakohtia, kenties jopa vihollisia? Taide mielletään usein vapaaksi, “puhtaaksi”, tunteisiin vetoavaksi esteettiseksi kokemukseksi, kun taas talous edustaa kovia, markkinavetoisia arvoja. Entä miten taideopiskelijan voi saada motivoitumaan taloudesta, johtamisesta tai yrittämisestä? Artikkeliosan aloittaa yhteisartikkeli, jossa kirjoittajat pohtivat yhtä vähän tutkittua kasvatuksen alaa, nimittäin taideohjohtamisen ja yrittämisen pedagogiikkaa. Kirjoittajat edustavat kolmea eri tieteenalaa: Tanja Johanssonin alana on taiteen johtaminen, Aino-Maija Lahtisen yliopistopedagogiikka ja Hannu Ojalan talous. Kirjoittajien tavoitteena on rakentaa siltaa taiteen ja talouden välille kuvitteellisten kertomusten kautta. Tutkimuksessaan kirjoittajat ovat valinneet kertomukseksi Kalevalan, ja aineistonaan he käyttävät Sibelius-Akatemiassa taiteen johtamista opiskelevien laskentatoimen kurssin oppimistehtäviä. Mitä symboloi Väinämöisen kilpalaulanta Joukahaisen kanssa, miksi tärkeä henkilöresurssi Aino hukattiin, olisiko Pohjolan emännän tapaisessa henkilöstöhallinnossa hyvä malli nykypäivän johtajille? Artikkelit houkuttelee lukijan tulkitsemaan uusin silmin Kalevalansa.

Muutosta hoivatyöhön kaivataan yhä useammassa paikoissa, niin myös Sastamalassa, jossa haluttiin kehittää sosiaali- ja terveysalan työntekijöiden työtapoja. Taru Tähdän artikkeli tarkastelee Sastamalassa muutama vuosi sitten järjestettyä Kulttuurikuntouttajat-koulutusta, jossa etsittiin uudenlaisia ratkaisuja hoivatyön arkeen sekä pyrittiin taiteen ja kulttuurin keinoin kehittämään sosiaali- ja terveysalan henkilöstön työtapoja. Kirjoittaja kysyy, minkälaisena hoiva-alan työntekijät itse näkevät oman taidelähtöisen toimijuutensa. Tarkastelukulma on nimenomaan mikrotason toimijuudessa, siis yksilön kokemuksissa hänen työarjessaan. Jokainen osallistuja kehitti omassa työssään projektimuotoisen tehtävän. Hoivatyöntekijät ideoivat työpaikoissaan mitä moninaisimpia kulttuurituokioita; yksi hoitajista ohjasi esimerkiksi karaoketansseja tehostetun palveluasumisen yksikössä. Kirjoittaja pohtii, miten taidelähtöiset menetelmät voivat auttaa hoitajia muokkaamaan työtään itselleen sopivaksi, jotta taide voi edistää työssä jaksamista. Hoivatyöntekijöiden kokemukset taide- ja

kulttuurilähtöisyydestä olivat positiivisia, joten kirjoittaja toivoo, että työntekijät voisivat jatkaa taidelähtöistä toimintaansa ja jakaa tietämystään myös jatkossa työpaikoillaan. Tämän edellytyksenä on hoiva-alan esimiesten suvaitsevuus ja laaja-alainen ymmärrys. Tähti peräänkuuluttaa Johanssonin, Lahtisen ja Ojalan tapaan yhdistämisen pedagogiikkaa, siltojen rakentamista taiteen ja eri tieteenalojen kuten esimerkiksi talouden ja terveystieteiden, mutta myös taiteen ja arkista työtä tekevien sekä heidän johtajiensa välille.

Nuorten musiikkipainotteista peruskoulua käyvien oppilaiden identiteetti ja sen muutokset askarruttavat Helena Tuomelaa ja Timo Tossavaista. Kirjoittajien tutkimassa peruskoulussa musiikkia tarjotaan runsaasti, ja oppilaat opiskelevat soittamista niin ryhmissä kuin yksityistunneillaan. Nuoruusiässä jo lapsesta saakka yhdessä musisoineet oppilaat alkavat kuitenkin yläkoulussa eriytyä, jotkut voivat vaihtaa soitinta ja osa jopa lopettaa musiikin harrastamisen. Yhtäältä nuori voi saada ryhmästä tukea ja turvaa sekä löytää paikan, jossa hän voi luottamuksellisesti jakaa kokemuksiaan. Toisaalta ryhmässä soittaminen voi luoda nuorelle paineita edistymisestä ja vertailusta, jota opettaja voi kritiikillään saada aikaan. Kun soittotehtävät vaikeutuvat ja harjoitteluun jää koulutehtävien muuttuessa entistä vaativimmiksi yhä vähemmän aikaa, riski epäonnistua ryhmän edessä kasvaa. Kaiken kaikkiaan nuoren soittajan identiteetti on juuri yläkouluiässä muutosvaiheessa. Vanhempien ja opettajien tuen merkitys on suuri nuoren soittajan identiteetin kehitykselle ja keskustelut soittamisen tavoitteista ja erilaisista musisoimisen foorumeista toivottavia, jotta jokainen nuori löytäisi omanlaisensa tavan nauttia musiikista.

Yläkoulun musiikinopetusta käsittelee myös lehden neljäs artikkeli, jonka kirjoittaja Marja-Leena Juntunen on tutkinut, miten iPadia voi integroida musiikinopetukseen. Mobiiliteknologia on tullut osaksi koulun arkea jopa siten, että joissakin kouluissa kaikille oppilaille jaetaan tabletit tai iPadit. Kirjoittajaa kiinnostaa, miten tällaisen laitteen avulla voisi aktivoida oppijoita ja löytää hyviä pedagogisia ratkaisuja laitteen käyttämiseksi. Juntunen on tutkinut musiikinopettajaa, joka avoimin mielin lähti kokeilemaan iPadia opetuksessaan ilman aiempaa kokemusta sen käytöstä. Seitsemännen luokan oppilaat liikkuiivat musiikin tahdissa, sävelsivät ja videoivat sekä editoivat iPadin avulla. Kehollisuudella, liikeharjoituksilla oli keskeinen merkitys, mikä oli monelle oppilaalle uutta. Tarkoituksena oli luoda positiivisia vuorovaikutussuhteita ja myönteinen ilmapiiri, mikä oli tärkeää myös lopputöitä yhdessä katseltaessa ja kuunneltaessa. iPad motivoi ja mahdollisti omatoimisuuden pienryhmässä sekä luovan tuottamisen tavalla, joka ei välttämättä edellyttä teknistä koulutusta. Näin oppilaille ja opettajalle vahvistui käsitys siitä, että jokainen voi olla luova.

Lehdessä on myös kaksi kirja-arviota. Leena Pääkkönen on arvioinut Marja-Leena Juntusen, Hanna M. Nikkasen ja Heidi Westerlundin toimittaman teoksen reflektioivasta musiikkikasvatuksesta ja Petri Hirvonen puolestaan Hannele Cantellin toimittaman teoksen eheyttävästä opetuksesta.

Anna Kuoppamäen sukupuolentutkimusta ja musiikkikasvatuksen tutkimusta yhdistävän väitöksen lektio sekä Hanna M. Nikkasen raportti Frankfurtissa järjestetystä musiikkikasvatuksen filosofian konferenssista päättävät lehden tämän numeron.

Kiitämme kaikkia kirjoittajia ja toimituskunnan referee-lukijoita sekä toivotamme lukijoillemme antoisia hetkiä Musiikkikasvatus-lehden parissa. ■

Tämä kirjoitus on osa Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen neuvoston ArtsEqual-hanketta (hankenumero 293199).

Artikkelit | Articles

Yhdistämisen pedagogiikkaa:

Kalevala taiteen ja talouden rajanylittäjänä musiikkialan korkeakoulutuksessa

Johdanto

Talouden ymmärtämisen merkitys taiteen alalla on kasvanut huomattavasti (esim. Caves 2000), jolloin myös tarve taidejohtamisen ja yrittäjyyden opetukseen taiteen sekä musiikin ammattikoulutuksessa on lisääntynyt (ks. esim. Favaro 2000; Beckman 2007; Huhtanen 2011). Taidealan johtamisen ja yrittäjyyden pedagogiikkaa on kuitenkin tutkittu varsin vähän. Aikaisemmat tutkimukset ovat keskittyneet ennemminkin opetuksen sisältöihin eli mitä tulisi opettaa kuin *miten* talouden ja johtamisen asioita tulisi opettaa taiteellisesti suuntautuneille opiskelijoille. Kun koulutuksen tavoitteena on yhdistää eri tieteenalojen tietoa, avainkysymys on, millaisia oppimiskokemuksia opiskelijoille tulisi tuottaa (Davies & Devlin 2007, 4). Esimerkkinä tällaisesta koulutuksesta on taidejohtamisen (engl. arts management) tai kulttuuriyrittäjyyden opinnot (arts entrepreneurship), joissa tavoitteena on kouluttaa tuottamisen sekä johtamisen asiantuntijoita taiteen ja kulttuurin kentälle.

Taide ja talous on perinteisesti mielletty edustavan lähtökohdiltaan ristiriitaisia maailmankuvia (Bourdieu 1993). Esimerkiksi käsite markkinointi normatiivisena viitekehysenä ei välttämättä sovellu taidetta tekevien henkilökohtaisiin arvoihin ja taiteen tekemisen prosessiin (Fillis 2006), koska taiteilijat työskentelevät ensisijaisesti ilmaistakseen jonkin esteettisen ihanteen. Luova työ tarjoaa myös mahdollisuuden itsensä toteuttamiseen ja on itsessään tyydytystä tuottava. Näin taiteilijat eroavat hyötytuotteiden valmistajista, joiden työn tuloksia arvioidaan toiminnallisen käyttökelpoisuuden vuoksi. (Hirschman 1983.) Yleisö puolestaan arvostaa taiteilijoiden luovuutta ja taiteellisia projekteja niiden esteettisten ja ilmaisevien ominaisuuksien vuoksi.

Opetuksen ja oppimisen näkökulmasta arvoiltaan keskenään ristiriitaiset tieteenalat voivat asettaa haasteita esimerkiksi musiikin opiskelijalle, jonka arvot ja toimintatavat ovat usein taiteen logiikan mukaisia. Talouden logiikan arvostamat voitontavoittelu, markkinaehtoinen kilpailu ja riskinotto saattavat tuntua vierailta ja aiheuttaa kielteisiäkin tunteita, jotka voivat estää kiinnostuksen heräämistä aihetta kohtaan sekä vaikeuttaa oppimista (Dirkx 2001). Taidejohtamisen ja yrittäjyyden opetuksen tavoitteena ei kuitenkaan ole talouden logiikan omaksuminen taiteen arvojen sijaan vaan talouden käsitteiden ja työkalujen soveltaminen taiteen ja musiikin kentillä niiden toimintaedellytysten parantamiseksi. Tämän tavoitteen saavuttaminen edellyttää, että opiskelijoita tuetaan ymmärtämään talouden käsitteitä ja periaatteita integroiden ne heidän aikaisempiin tieto- ja ajattelurakenteisiinsa (Tepper 2002).

Tässä artikkelissa tutkimme talouden ja taiteen yhdistämistä opetuksessa. Erittelemme aluksi taiteen ja talouden logiikoiden ominaispiirteitä ja eroja sekä pohdimme haasteita, joita näiden tiedonalojen yhdistäminen tuottaa opetukselle. Sen jälkeen esittelemme pedagogista tutkimusta, jossa tällaista yhdistämistä lähestytään rajanylityksenä (engl. boundary crossing) yhdistävän tai silloittavan välineen eli artefaktin (engl. boundary object) avulla (esim. Akkerman & Bakker 2011). Empiirisenä osiona rakennamme ensin tällaisen yhdistävän välineen Kalevalasta ja toiseksi kokeilemme sen toimivuutta opetuksessa. Aineistona käytämme Taideyliopiston Sibelius-Akatemian taidejohtamisen opiskelijoiden oppimistehäviä laskentatoimen kurssilta. Yksi kirjoittajista toimii koulutusohjelman johtajana ja toinen kyseisen kurssin vastuuopettajana.

Yksi lähtökohtaoletuksemme on, että kertova kuvitteellinen esitys voi toimia opetuksellisenä välineenä, joka auttaa opiskelijaa ymmärtämään hänelle vieraan tieteenalan käsitteitä ja maailmankuvaa. Toinen oletuksemme on, että Kalevalan tapahtumia voidaan tulkita taiteen johtamisen ja yrittäjyyden näkökulmasta, koska niissä ilmenevät tietyt keskeiset talouden käsitteet ja logiikka. Opetuksellisen välineen rakentamisessa on siis kyse Kalevalan kertomusten ”kääntämisestä” taiteen johtamisen kielelle. Vaikka Kalevalan varhaiskantaisen maailmankuvaan kuuluvilla henkilöhahmoilla on erityisiä, tuonpuoleisesta saatuja resursseja, henkilöhahmojen pyrkimyksistä ja heitä motivoivista voimista sekä heidän kohtaamistaan ongelmista ja ratkaisukeinoista voidaan etsiä nykyajan talousajattelulle tyypillisiä elementtejä ja piirteitä. Tuloksena saadaan opetuksellinen väline, jonka ajatellaan edistävän tavoitteellista dialogia tiedonalojen välillä (Dipert 1993).

Artikkelin tarkoituksena on lisätä ymmärrystä erilaisten tiedonalojen yhdistämisen pedagogiikasta (Dillon 2008) ja luoda teoreettista pohjaa opetusmenetelmien kehittämiseksi. Kontekstina on taidejohtaminen ja yrittäjyyskasvatus, mutta tutkimus tuottaa laajemminkin hyödynnettävää tietoa tieteidenvälisten koulutusohjelmien tarpeisiin. Tämänkin artikkelin kirjoittajat edustavat kolmea eri tieteenalaa (talous, taiteen johtaminen ja yliopistopedagogiikka) tuoden tutkimukseen oman asiantuntemuksensa. Tällaista yhteistyötä ja yhdessä oppimista tarvitaan myös tiedonaloja yhdistävässä opetuksessa, jotta se olisi sisällöllisesti riittävän syvällistä.

Taiteen ja talouden väliset jännitteet

Taide ja talous tai taide ja johtaminen ovat perinteisesti käsitetty varsin vastakkaisina ilmiöinä. Taide mielletään usein puhtaaksi, tunteisiin vetoavaksi elämykseksi, jossa kauneus, intuitio ja subjektiivinen kokeminen ovat keskeisiä (Hanfling 1992). Taiteellisten tuotantojen ensisijaisena tavoitteena onkin tarjota yleisölleen esteettinen tai ilmaisullinen kokemus ennemmin kuin puhtaasti käytännöllinen hyödyke (Hirsch 1972). Taiteen tekemisen näkökulmasta taiteellisen toiminnan kehittäminen edellyttää luovaa, divergenttiä ajattelua, joka on tyypillistä esimerkiksi muusikoille (Gibson, Folley & Park 2009). Tämän lisäksi taiteen esittämisen edellytyksenä on tekninen osaaminen eli taito toteuttaa taiteellinen päämäärä. Taiteellisen toiminnan keskiössä onkin taiteilija, ihminen, ja hänen kulttuurinen ja sosiaalinen pääomansa (Bourdieu 1993).

Talous ja johtaminen liitetään usein rationaaliseen ajatteluun, suunnitelmallisuuteen ja asioiden objektiiviseen mittaamiseen. Taloudellisessa toiminnassa arvostetaan mahdollisimman suurta taloudellista voittoa suhteessa toimintaan sijoitettuun taloudelliseen pääomaan. Pääomalla hankitaan tuotannontekijöitä, jotka voivat olla henkilöresursseja, koneita tai laitteita. Ne voivat korvata toinen toisensa riippuen niiden keskinäisestä kyvystä synnyttää myyntituottoja ja voittoa. Jos liiketoimintaan liittyvä riski kasvaa, talusteorian mukaan taloudellisen voiton tulee niin ikään kasvaa. Kun taiteen logiikassa korostuu ”taidetta taiteen vuoksi” -ideologia, sisältäen sekä toimijoiden omat tyylilliset että taiteen laajemmat sosiaaliset tavoitteet, painottaa talouden logiikka markkinaorientaatiota ja taloudellisen hyödyn tavoittelua (Bourdieu 1993). Bourdieu korostaa, että taiteen logiikka ei ole ainoastaan ”taiteen vuoksi” vaan samaan aikaan pohjimmitaan taloudellista ajattelua vastaan.

Ammattimaisessa taiteellisessa toiminnassa nämä kaksi vastakkaista arvomaailmaa ja logiikkaa ovat kuitenkin alati läsnä. Puhtaasti taiteelliseen logiikkaan perustuva toiminta ei ole useinkaan taloudellisesti mahdollista, kun taas pelkkään taloudelliseen logiikkaan nojaava taideorganisaatio ei välttämättä kannusta kehittämään luovia ja ennennäkemättömiä taiteen ilmaisu- ja tulkintatapoja. Näiden kahden logiikan välillä tasapainottelu on siten taidejohtajan arkipäivää, oli sitten kyseessä pieni paikallinen musiikkifestivaali tai kansallinen oopperatalo. Tasapainon löytäminen ohjelmistoon tunnettujen klassikko-oopperoiden

ja vähemmän tunnettujen tai uudistettujen tulkintojen välillä voisi olla yksi esimerkki taiteen ja talouden yhteensovittamisesta.

Taiteen tuottamisessa ja johtamisessa yhdistetään taiteilijoiden tuottamaa taidetta toimintaympäristössä, jossa synnyttäminen ja ylläpitäminen edellyttävät taloudellisten lainalaisuuksien tuntemista (Chong 2010). Chongin mukaan taiteen johtamisessa on sitouduttava 1) taiteelliseen huippulaatuun ja taiteellisen integriteetin säilyttämiseen, 2) taiteen saavutettavuuteen sekä 3) taloudelliseen vastuullisuuteen ja tehokkuuteen siitäkin huolimatta, että taiteen johtaminen on usein voittoa tavoittelematonta toimintaa. Taiteen johtaja on eräänlainen taiteen mahdollistaja mutta on syytä muistaa, että ilman taiteilijaa ja hänen taiteellista visiotaan ei ole taiteen johtamistakaan (Colbert 1994). Taiteen johtamisella on eräänlainen taiteen ja yleisön välillä oleva välittäjän rooli, joka käytännön työssä kulminoituu muun muassa tarvittavien resurssien (henkilöresurssit, taloudelliset resurssit, tilaresurssit) hankintaan, taiteellisen toiminnan markkinointiin ja tiedottamiseen, taloudellisen informaation tuottamiseen ja analysointiin, strategisten linjausten kehittämiseen, yleisöpohjan kasvattamiseen sekä ympäröivän yhteiskunnan muutoksiin reagoimiseen (esim. Byrnes 2008).

Taloudellisen ajattelun omaksuminen osaksi taiteen johtamisen asiantuntijuutta edellyttää taloudellisten käsitteiden ja periaatteiden ymmärtämistä. Koulutuksellinen haaste on yhdistää nämä kaksi eri tiedon ja toiminnan aluetta, jotka ovat arvomaailmoiltaan ristiriitaisia mutta kuitenkin jatkuvaa dialogia vaativia. Seuraavaksi tarkastelemme yksityiskohteisemmin tätä yhdistämisen ongelmaa opetuksessa ja esittelemme kasvatustieteellisen tutkimuksen näkökulmia ongelman ratkaisuun.

Kohti yhdistämisen pedagogiikkaa: erilaisten tiedonalojen yhdistäminen rajanylityksenä

Kun koulutusohjelman tarkoituksena on tuottaa erilaisista tiedonaloista koostuvaa osaamista, on opiskelijoita tuettava liikkumaan näiden tiedonalojen välillä, tunnistamaan niiden eroavaisuudet ja integroimaan niiden keskeinen aines omaan osaamiseensa. Tämä edellyttää, että otetaan huomioon opiskelijoiden omalta alalta kumpuavat kiinnostuksen kohteet, arvot, ajattelu ja ennakkotiedon luonne, sillä uutta ymmärrystä rakennetaan aina olemassa olevan tiedon varaan. Opiskelijan taiteellisesti painottunut tapa katsoa maailmaa sekä edeltävässä luvussa esitellyt taiteen ja talouden erilaiset arvomaailmat luovat helposti jännitteitä taiteen johtamisen ja yrittäjyyden opetukseen. Yrittäjyyskasvatuksen tutkimus on osoittanut, että opiskelijoiden persoonallisuudenpiirteet, ajattelutavat, arvot ja asenteet yrittäjyyteen vaihtelevat. Kaikilla ei ole yhtäläistä taipumusta ja kiinnostusta yrittäjyyden oppimista kohtaan (Atsan 2006). Taiteellisesti suuntautunut opiskelija voi hylätä käyttökelpoisen ja taiteen johtamisessa tarpeellisen taloutta koskevan käsitteistön omien ja talouden arvomaailmojen ristiriitojen takia. Ne voivat myös vähentää opiskelijoiden motivaatiota maksua talouden taustaoletuksia (esim. voiton tavoittelu). Nämä kaikki opiskelijan taustaan liittyvät tekijät voivat vaikeuttaa taiteen johtamisessa tarvittavan taloudellisen logiikan ja siihen liittyvän informaation tuottamisen oppimista. Esimerkiksi liiketoiminnassa yleisesti hyväksytty ajatus ja argumentti hyödyn maksimoinnista voi tuntua vieraalta taidetaustaiselle opiskelijalle ja etäännyttää talousasioista.

Taiteen johtamisen ja yrittäjyyden opetuksessa on kyse uuden, taiteellista toimintaa ja johtamista yhdistävän tiedonalaan koskevan tiedon ja ymmärryksen rakentamisen tukemisesta. Perinteisesti tällaista oppimista on luonnehdittu tieteidenväliseksi, koska siinä kaksi tieteenalaa tuodaan yhteen niin, että ne ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja jossain määrin vaikuttavat toistensa näkökulmiin (Rowntree 1982, 135 Ivanitskayan, Clarkin, Montgomeryn & Primeaun 2002 mukaan). Parin vuosikymmenen ajan eri tiedonaloista koostuvan asiantuntijuuden tutkimus on lähestynyt tätä yhdistämisen ja vuorovaikutuksen kysymystä eri toimintaympäristöjen välisen *rajanylityksen* sekä sitä tukevan *silloittavan ar-*

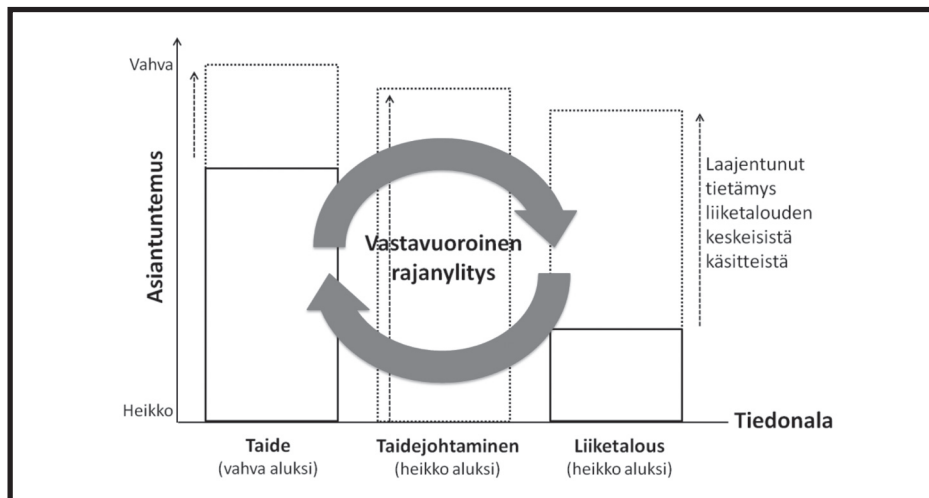
tefaktin käsittein. Akkermanin ja Bakkerin tuore katsaus määrittelee artefaktin (engl. boundary object) käsitteelliseksi välineeksi, jolla voi olla myös konkreettinen olomuoto (esim. portfolio). Rajoja voi esiintyä käytännön toimintaympäristöjen lisäksi myös tiedonalojen, puhetapojen sekä arvojen ja normien välillä. Toisin kuin transfer-käsite, jota opetuksen tutkimuksessa on käytetty viittaamaan opitun yksisuuntaiseen siirtämiseen yhdestä kontekstista toiseen (esim. oppilaitoksen ja työpaikan välillä), rajanylitys korostaa jatkuvaa vuorovaikutusta ja sellaista oppimista, joka ulottuu huomion kohteena olevien ilmiöiden taustaoletusten analysoimiseen. Oppiminen tuottaa uudenlaista ymmärrystä, joka on syvällistä ja myös oppijan identiteettiä uudelleenrakentavaa. Havaitut ristiriitaisuudet ja ole-massa olevan tiedon riittämättömyys johtavat uudistavaan oppimiseen (engl. transformative learning), kun oppija tarkastelee aikaisempia kokemuksiaan ja oletuksiaan kriittisesti sekä uudistaa niitä tilanteen vaatimusten mukaisesti (Mezirow 1990).

Eri tiedonalojen välisiin rajoihin ja niiden ylittämiseen liittyy läheisesti Meyerin ja Landin (2005) esittämä näkemys, jonka mukaan kullakin tiedonalalla on niin sanottuja kynnyksikäsitteitä. Nämä käsitteet liittyvät tiedonalan ajattelu- ja tulkintatapoihin. Kynnyskäsitteiden ymmärtäminen on usein vaikeaa mutta kuitenkin edellytys, jotta oppiminen voi edetä. Kun oppijat pyrkivät ymmärtämään kynnyskäsitteitä, he ovat eräänlaisessa käsitteellisessä välitilassa, jossa heidän tulisi omaksua uusi perspektiivi. Jos tämä ei onnistu, he saattavat oppia vain jäljittelemään toisen tiedonalan kielenkäyttöä. Siksi kynnyskäsitteisiin tulee opetuksessa kiinnittää erityistä huomiota.

Eri tieteenalojen integroiminen, rajojen ylittäminen, kytkentöjen tekeminen ja uuden luominen edellyttää *yhdistämisen pedagogiikkaa*. Siinä on kyse opetuksesta, jossa oppijoita aktiivisesti tuetaan tekemään vertailuja, assosiaatioita, etsimään analogioita ja kehittämään metaforia. Näin edistetään luovaa, yhdistävää toimintaa eri tiedonalojen välillä. (Dillon 2008.) Tällaisen pedagogiikan tulee sisältää tukirakenteita ja välineitä, jotka edistävät rajanylitystä sekä kynnyskäsitteiden oppimista. Silloittava artefakti on yksi tällainen oppimista tukeva elementti. Jotta se olisi toimiva, sen tulee olla monitulkintainen, tuoda esiin useita näkökulmia sekä merkityksiä, mutta sen rakenteen on toisaalta oltava riittävän selkeä, jotta se on tunnistettavissa erilaisissa ympäristöissä (Akkerman & Bakker 2011).

Kynnyskäsitteiden ymmärtämisen opetuksesta on esitetty, että sitä voidaan tukea sellaisen ”näkymien” (scenario) kautta, jotka ovat lähellä opiskelijoiden kokemusmaailmaa ja herättävät ajattelemaan (Meyer & Land 2005). Niin ikään ymmärrystä tukevat myös tarinaperustaiset analogiat, joiden avulla voidaan etsiä yhtäläisyyksiä asioista, jotka muutoin ovat erilaisia, ja tehdä linkkejä niiden välillä. Analogioiden käyttö voi nopeuttaa oppimisprosessia ja auttaa ylittämään ymmärryksen esteitä (Meyer & Land 2006, xxii). Tarinaperustaisten analogioiden käyttö on yksi esimerkki yleisemmästä taiteen transformatiivisesta potentiaalista tukeva oppimista. Taide voi stimuloida mielikuvitusta, spatiaalista ajattelua sekä abstraktia päättelyä, jotka ovat olennaisia taitoja muun muassa yrittäjille (Nissley 2010). Taiteen representaatiot tarjoavat tieteestä ja analyttisestä päättelystä poikkeavia ajattelutapoja. Taide kykenee kuvaamaan monimutkaisuutta, ja taiteen ymmärtämisessä on mukana oppijan kokonaisuus. (Taylor & Ladkin 2009.) Taide voi myös auttaa muuttamaan näkökulmaa asioihin ja näkemään ilmeisen tuolle puolen. Erilaiset esteettiset ja esittävät kielet, joilla taide kommunikoi, tarjoavat monipuolisia diskursiivisia välineitä. (Nissley 2010.)

Tiivistetysti voidaan todeta, että näkemys rajan ylityksestä ja rajanylitystä silloittavasta artefaktista tarjoaa hedelmällisen näkökulman taiteen johtamisen ja yrittäjyyden opetukseen. Kyse on asiantuntijuudesta, jossa on yhdistettävä tiedollista ainesta kahdelta erilaiselta tiedonalalta sekä opittava erilaisten, rinnakkaisten toimintaympäristöjen erilaiset säännöt. Rajanylitys nähdään oppijan kognitiivisena prosessina, jossa on yhtymäkohtia innovaatioiden tuottamiseen ja luovuuteen. Siinä korostuu kyky siirtää ideoita, käsitteitä ja välineitä alalta toiselle vastavuoroisessa dialogissa. Nämä ajatukset on esitetty seuraavan sivun kuvassa.



Kuva 1. Jatkuva vastavuoroinen tieteenalojen rajanylitys taidejohtamisen ja liiketalouden oppimisessa.

Seuraavassa luvussa kuvaamme Kalevalaan pohjautuvan opetuksellisen artefaktin kehitystä sen valossa, mitä edellä on esitetty yhdistämisen pedagogiikasta. Esitämme ensin oman tulkintamme muutamasta Kalevalan tapahtumasta liiketalouden kielelle käännettyinä sekä sen jälkeen opetuskokeilun ja sen tulokset.

Kalevala opetuksellisena artefaktina

Tässä artikkelissa rakennetaan opetuksellinen artefakti ja kokeillaan sen toimivuutta opettaessa taidetaustaisille opiskelijoille uusia liiketalouden käsitteitä ja periaatteita. Opetuksessa otetaan lähtökohdaksi taide, joka on opiskelijoille läheisestä ja heidän arvomaailmansa mukaista. Opetuksellisen artefaktin rakentamiseksi valittiin Suomen kansalliseepos *Kalevala*, koska sillä on erityinen merkitys suomalaisen taiteen – kirjallisuuden, musiikin ja kuvataiteen – muovautumisessa sellaiseksi kuin se nykypäivänä on. Runoilijat sekä draama- ja proosakirjailijat ovat jo yli sadan viidenkymmenen vuoden ajan ammentaneet eepoksesta, joka syntyi alun perin vahvistamaan kansallista identiteettiä ja yhtenäisyyttä¹.

Tarkastelemme Kalevalan kertomuksia ja henkilöhahmojen toimintaa sekä taidejohtamisen että taloudellisen ajattelun näkökulmasta. Henkilöiden toiminnan voidaan nähdä kuvaavan yleisinhimillisiä pyrkimyksiä saavuttaa hyötyä heille itselleen ja heidän edustamilleen yhteisöille. Analysoimme myös ongelmia, joita he kohtaavat ja ratkaisevat eri tavoin. Näitä ilmiöitä voidaan tulkita liiketalouden käsittein ja sitä kautta rakentaa maaperää näiden käsitteiden ymmärtämiselle. Ajatuksena on, että Kalevalaan pohjautuva opetuksellinen artefakti on luonteeltaan sekä esteettinen että emotionaalinen.

Lähestymme Kalevalaa väljästi narratiivisen analyysin keinoin. Sen perusajatus on, että kertomuksista voi löytää uusia merkityksiä ja tulkintoja tutkittavista ilmiöistä (Heikkinen 2010) ja että kertomus toimii representaationa tietystä ajallisesta ja paikallisesta tilanteesta (Herman 2009). Kiinnostavaksi kertomuksen tekee siinä kuvattu prosessi ja muutos (transformaatio), sekä tapahtumien yhteys toisiinsa. Kertomuksessa toimintaan sisältyy jännitteitä, ristiriitoja, odottamattomia asioita ja yllätyksiä. Siinä on aina myös arviointia, koska henkilöiden tekoja ja toimintaa tarkastellaan suhteessa heidän maailmaa koskeviin odotuksiinsa ja oletuksiinsa. Tässä tutkimuksessa lähestymme Kalevalan kertomuksia erityisesti tietämisen tapana (ks. esim. Heikkinen 2010).

Opetuksellista artefaktia rakentaessamme analysoimme ensin Kalevalan kertomuksia kirjoittajien yhteistyönä ja tulkinnoista yhdessä keskustellen. Analyysin ensimmäisessä vai-

heessa kukin kirjoittaja etsi ensin itsenäisesti ja induktiivisesti taiteen johtamista ilmentäviä ja niitä vastaavia representaatioita Kalevalasta, kuten kilpailua, tuottoa ja riskiä. Sen jälkeen tarkastelimme löydöksiämme yhdessä, jolloin syntyi yhteinen käsitys niistä asioista, jotka Kalevalan tarinassa kuvataan. Esimerkiksi uhka ja menettämisen pelko olivat taloudelliseen riskiin liittyviä elementtejä, kun taas erilaiset taistelut kuvasivat kilpailua. Tuottoa vastasi muun muassa jonkinlainen työstä tai koetuksesta saatu palkka tai palkinto. Kolmannessa vaiheessa rakensimme osasta Kalevalan tarinoita kuvaukset, joissa taiteen ja talouden näkökulmat yhdistyvät (taulukko 1). Nämä kuvaukset ovat pedagoginen artefakti, jossa Kalevala valaisee taiteen johtamisen ilmiöitä ja prosesseja.

Tämän jälkeen kokeilimme ja arvioimme artefaktin toimivuutta opetuksessa Taideyliopiston Sibelius-Akatemian taiteen johtamisen laskentatoimen kurssilla keväällä 2014. Opetuskokeilun aluksi 12 kansainväliselle opiskelijalla luetutettiin englanninkielinen yhteenvedo Kalevalasta. Tämän jälkeen heille näytettiin Kalevalasta tehdystä elokuvasta² kolme kohtausta, jotka esitellään seuraavassa luvussa. Oppimistehtävänä opiskelijat analysoivat kohtauksia pareittain sekä kirjallisesti että suullisesti. Kirjallisessa osiossa heitä pyydettiin tulkitsemaan Kalevalan tapahtumia ja kuvaamaan analogioita nykyajan taidejohtamiseen sekä arvioimaan Kalevalan hyödyllisyyttä taidejohtamisen opetuksessa. Kirjallisen osion jälkeen tulkinnoista keskusteltiin ryhmässä kahden tutkijan tehdessä muistiinpanoja keskustelusta. Opetuskokeilun arvioinnin perustaksi muodostuivat opiskelijoiden kirjaamat tulkinnot ja analogiat sekä kahden tämän artikkelin kirjoittajan muistiinpanot käydystä keskustelusta. Esittelemme opetuskokeilun tulokset Kalevala-artefaktin kuvauksen jälkeen.

Opetuksellisen Kalevala-artefaktin kuvaus

Ensimmäisessä kuvauksessamme nuori sankari Joukahainen haastaa Väinämöisen tietojen mittelöön ja vanha Väinämöinen laulaa hänet suohon. Pelastaakseen henkensä Joukahainen lupaa sisarensa Ainin Väinämöiselle vaimoksi, mutta Aino ei suostu vaan hukuttautuu. Väinämöinen lähteekin kosimaan Pohjolan neitoa, jolloin kostonhimoinen Joukahainen ampuu Väinämöisen hevosen. Väinämöinen suistuu mereen, josta kotka pelastaa hänet Pohjolan rannalle. Pohjolan emäntä Louhi hoivaa Väinämöistä. Päästäkseen kotiin Väinämöinen lupaa seppä Ilmarisen takomaan Pohjolaan Sammon. Takojalle luvataan palkkioksi Pohjolan neito. Kotimatallaan Väinämöinen näkee Pohjolan neidon ja kosii tätä.

Yllä kuvatussa tarinassa Väinämöinen edustaa arvostettua ja lumoavaa taiteilijaa, jonka asemaa Joukahainen nuorena ja innokkaana yrittää haastaa. Statuskilpailussa on kyse taitojen mittelöstä ja taiteilijan (yritysten) autonomiasta. Tämän tyyppistä kilpailua esiintyy runsaasti taiteen johtamisen (taloudellisen kilpailun) maailmassa, kun uusia kykyjä (liiketoimintoja) syntyy ja nousee tietoisuuteen. Kyseessä on tällöin taiteilijoiden keskinäisen arvostuksen ja sosiaalisen pääoman (taloudellisen hyödyn ja asiakkaiden) mahdollinen uusjako. Väinämöinen esiintyy suurhenkilönä lumoamisvoimansa (ja talousyksikön taloudellisen tuottovoimansa) kautta. Joukahainen jättää huomiotta Ainin mahdollisuuden jättäytyä kokonaan toiminnan ulkopuolelle, mikä osoittaa ihmisten vuorovaikutuksen riskisyyden (tulevaisuuden odotettuja tulemia koskevan epävarmuuden) läsnäolon. Taiteilijan (taloudellisen toimijan) hengissä säilyminen näyttäytyy haastavana. Tilanteesta käy ilmi Joukahaisen ja Lemminkäisen kyvyttömyys vaikuttaa Ainin toimintaan (kontrolloida henkilöstöresursseja). Joukahaisen (liiketoimintayksikköjen) toiminnassa nousee esiin halukkuus kokeilla omia kykyjään (taloudellisia toimintamahdollisuuksiaan). Louhen näemme taiteen johtajana (yksityisyrittäjänä tai omistaja-johtajana). Hoivaava Pohjolan emäntä puolestaan edustaa toista puolta taiteen (liiketoiminnan) johtajasta, joka huolehtii resursseistaan.

Toinen kohtausta – Sammon ryöstö – kuvaa tilannetta, jossa Ilmarinen kertoo Väinämöiselle Sammon Pohjolalle tuottamasta varallisuudesta. Väinämöinen, Ilmarinen ja Lemminkäinen lähtevät ryöstämään Sampoa Pohjolasta. Matkalla vene takertuu jättimäisen hauen

hartioille. Väinämöinen tappaa hauen ja rakentaa sen leukaluusta kanteleen. Ainoastaan Väinämöinen pystyy soittamaan sillä ja lumoa luomakunnan soittoaan. Pohjolassa Väinämöinen nukuttaa soittoaan koko väen. Väinämöisen johdolla Sampo ryöstetään ja vietään veneeseen. Pohjolan väki herää ja Louhi lähettää esteitä Sammon ryöstäjien tielle. Louhi lähtee takaa-ajoon ja muuntautuu jättiläiskotkaksi. Ryöstäjät selviytyvät, mutta kannel putoaa mereen.

Taiteen alalla rahoitus saadaan usein julkisista lähteistä. Tällöin taiteen rahoitus on liiketalouden näkökulmasta lähempänä lahjoittamista kuin liiketaloudellisen tulkinnan mukaista rahoitusta, joka edellyttäisi myöhempiä pääoman tai sen tuottojen palautuksia sille, jonka pääomia taiteellisessa toiminnassa käytetään. Toisaalta pääoman palautukset voidaan nähdä kulttuurin ylläpitämisenä tai vahvistamisena. Julkisten lähteiden toimiessa rahoittajana taiteen rahoittajan ja taiteen johtajan välinen suhde jää epäselvemmäksi kuin liiketaloudellisessa päämies-agentti suhteessa. Taiteellisessa toiminnassa käytettyjen taiteilijoiden (resurssien) taidot voivat nostaa heidät ylivertaiseen asemaan, esteettisen elämyksen synnyttäjäksi. Väinämöinen näyttäytyy Kalevalassa ylivertaisena taiteen mestarina. Louhi toimii välittäjänä taiteilijan ja yleisönä toimivan Pohjolan väen välillä (johtaa toimintaa ja tavoittelee voittoa/hyötyä), ja käyttää Pohjolan neitoa palkkiona (palkkio ja tuotto).

Kolmannessa tilanteessa Sampo rikkoutuu ja putoaa mereen taistelun tuoksinassa. Sammon muruista osa jää meren aarteiksi, osa ajautuu rantaan Suomen rikkaudeksi. Louhelle jää kansi ja leivätön elämä. Väinämöinen etsii turhaan mereen pudonnutta kanneltaan. Sen tilalle hän rakentaa koivuisen kanteleen ja lumoa soittoaan jälleen koko luomakunnan.

Tämä Sammon rikkoutumiseen johtava taistelu voidaan tulkita monin tavoin. Se voi tarkoittaa taloudellista tappiota, pääoman hupenemista tai yleisökatoa. Kyseessä voi olla epäonnistunut taiteellinen sisältö, liian suuret palkkiot tai apurahan puute. Silti perusideat voivat kantaa eteenpäin ja synnyttää uusia taiteellisia avauksia. Louhelle jäävä kansi ja leivätön elämä voi kuvata epäonnistunutta projektia taiteen johtajan ja yrittäjän kannalta. Taiteen arvo ja voima voivat kuitenkin säilyä taloudellisesta tappiosta huolimatta. Myös taiteen tekijöiden kyky etsiä ja löytää erilaisia vaihtoehtoja voi säilyä, ja taiteen johtajan/yrittäjän kokemus auttaa arvioimaan ja hallitsemaan riskejä paremmin seuraavissa projekteissa.

Kalevalan tapahtuma	Tutkijoiden tulkinta
Ensimmäinen kohtaus	
Joukahainen haastaa Väinämöisen	Kilpailutilanne, "markkinaosuuden lisääminen"
Ainon hukuttautuminen	Riskisyys, henkilöresurssien kontrolloinnin vaikeus
Louhen halu taotuttaa Sampo	Varallisuuden hankkiminen edustamalleen yhteisölle
Pohjolan neito palkkiona	Kannustimien tärkeys ja voima
Toinen kohtaus	
Tieto Pohjolan kasvavasta varallisuudesta	Mahdollisten rahoituslähteiden ymmärtäminen
Sammon ryöstö	Kilpailu niukoista resursseista, rahan saatavuus
Väinämöisen lumousvoima soittoaan	Tiettyjen taiteilijoiden merkittävyys taiteen kentällä
Louhen takaa-ajo ja muuntautuminen kotkaksi	Aktiivisuuden suuri merkitys onnistumisen tavoittelussa
Kolmas kohtaus	
Sammon rikkoontuminen ja putoaminen mereen	Taloudellinen tappio, pääoman puute, yleisökato
Sammon murujen ajautuminen rantaan	Perusideoiden uudelleenkäytettävyys
Louhelle jäävä kansi ja leivätön elämä	Epäonnistunut projekti taiteenjohtajan kannalta
Väinämöisen uusi koivukannel	Uudistumiskyky ja kokemuksen voima

Taulukko 1. Yhteenvedo rakennetusta opetuksellisesta Kalevala-artefaktista.

Opiskelijoiden tulkinnat Kalevalasta

Taiteen johtamisen opiskelijat arvioivat opetuksellisen Kalevala-arte-faktin pääosin onnistuneeksi, koska siinä on kyse ihmisten johtamisen perusominaisuuksista, jotka eivät juuri ole muuttuneet ajan saatossa. Esimerkkejä tästä ovat rakkaus, viha, kateellisuus ja ahneus ihmisten välillä. Useat opiskelijat esittivät Kalevala-arte-faktin käyttökelpoisuuden edellyttävän, että opiskelijat ymmärtävät koko Kalevalan tarinan keskeisiltä osiltaan. Suomalaisen kansalliseepoksen käyttö ulkomaalaisten opiskelijoiden artefaktina herätti myös ristiriitaisia näkemyksiä. Kalevalan avulla muodostettavia ihmistyyppejä ja toimintamalleja pidettiin kuitenkin lupaavana mahdollisuutena. Opiskelijat pitivät Kalevalan tarinaa hyvänä välineenä tarkastella erilaisia toimijoita useasta eri näkökulmasta. Moni opiskelijoista totesi, että olisi ollut kulttuurisidonnaisempaa ja siten vaikeampaa etsiä analogioita nykyajan toimijoiden tai merkkihenkilöiden kautta. Kalevalan tarinan avulla oli helpompi liikkua eri toimijoiden välillä, nähdä niiden hyvät puolet ja olla kriittinen epätoivottavaa käytöstä kohtaan. Kalevala-arte-faktin käyttökelpoisuutta opetuksessa arvioitiin muun muassa seuraavasti:

Kalevalan käyttäminen voisi toimia hyvin, mutta se edellyttää, että jokainen tuntee tarinan melko hyvin. Se auttaisi myös kansainvälisiä opiskelijoita tutustumaan suomalaisiin traditioihin.

[Kalevalan käyttö] saattaisi syventää tai laajentaa kentän ymmärtämistä, jos kansalliseepoksen tuntee entuudestaan.

Kalevala pitäisi lukea paljon yksityiskohtaisemmin, mutta se on mielenkiintoista työstää erilaisia analogioita, koska se auttaa katsomaan tilanteita eri näkökulmista.

Taiteen johtamisen kontekstiin kiinnittyvissä yksityiskohtaisissa tulkinnoissa opiskelijat löysivät seuraavia seikkoja. Esimerkiksi Joukahaisen ja Väinämöisen mittelöstä tuli esiin, että ”nuoret” taiteen johtajat saattavat välillä haastaa vakiintuneempia taiteen johtajia. Joukahaisen ja Väinämöisen mittelöä voidaan pitää myös taloudellisesti epäonnistuneena yrityksenä järjestää esimerkiksi Indie-musiikkifestivaali haastamaan perinteisempi musiikkifestivaali, kuten yksi opiskelijajapari kirjoitti:

Indie-musiikkifestivaalin järjestäminen ison musiikkifestivaalin haastamiseksi. Sitten uskoisi itse, että yleisö ottaisi festivaalin omakseen, mutta se kuitenkin epäonnistuisi houkuttelemaan ihmisiä ja tekisi taloudellista tappiota.

Toisaalta vakiintuneemmat taiteen johtajat saatetaan nähdä alan portinvartijoina, joilla on tärkeää kokemusta ja toiminnassa tarvittavia verkostoja. Opiskelijoiden aineistosta ilmeni, että Joukahaisen ja Väinämöisen mittelö voidaan myös tulkita esimerkkinä siitä, että nuorien taiteen johtajien tulisi mieluummin hakeutua yhteistyöhön kuin puhtaaseen kilpailutilanteeseen vakiintuneempien kanssa. Nuorilla taiteen johtajilla tulisi ainakin olla kärsivällisyyttä ja aikaa ennen kuin haastavat vakiintuneempia toimijoita, tai heidän tulisi etukäteen selvittää tulevien kilpailijoidensa heikkoudet ja vahvuudet.

Louhen toimintaa ei nähty ainoastaan julmuutena vaan aitona työnä hänen kyläläisten-
sä hyväksi. Hänellä katsottiin olevan suuri vaikutus kyläläisiin. Johtamisen näkökulmasta Louhi delegoi tehokkaasti ja vaalii laajoja verkostojaan. Osa opiskelijoista rinnasti Louhen taiteen kentällä toimivaksi agentiksi tai manageriksi, joka pitää huolta taiteilijasta ja toimii tehokkaasti hänen hyväkseen taiteen kentän verkostoissa.

Sammon ryöstö tulkittiin monitasoisesti. Se nähtiin taisteluna taiteen rahoituksesta, ajatusten varastamisena, julkisen rahoituksen vähentämisenä tai kohtuuttoman suurina

tilavuokramaksuina taidetapahtumia järjestettäessä. Sampoa ei kuitenkaan rinnastettu vain rahaan ja taloudelliseen pääomaan, vaan myös kulttuuriin ja tietoon, kuten alla olevassa lainauksessa todetaan:

[Sampo] – viisauden ikuinen lähde, joka kertoo miten menestyä taiteen johtajana.

Opiskelijoiden tulkinnoissa onnistuneen taidetapahtuman synnyttämä inspiraatio jää elämään ja mahdollistaa uusien tapahtumien menestyksekkään järjestämisen. Lisäksi se mahdollistaa uusiin tilanteisiin sopeutumisen ja antaa mahdollisuuden ymmärtää yhteistyön arvon. Osa opiskelijoista kuitenkin totesi, että Sammon valmistuttua kaikki ovat yhtäkkiä riippuvaisia siitä, vaikka aikana ennen Sampoa tultiin myös toimeen. Heidän mielestään tämä aiheuttaa sen, että Kalevalan hahmot eivät enää etsi muita vaihtoehtoja, vaan pakkomielleisesti ripustautuvat Sammon tarjoamaan lupaukseen paremmasta ja vauraammasta elämästä. Toisaalta Sammon rikkouduttua Kalevalan henkilöt ymmärtävät, että aina on mahdollista aloittaa uudestaan. Näin on mahdollista toimia myös taiteen johtamisen alueella: uuden idean ja inspiraation kanssa kohti uusia taide-elämyksiä.

Pohdinta

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet yhdistämisen pedagogiikkaa teoreettisesti sekä esittäneet käytännön sovelluksen, jossa yhdistetään liiketaloudellinen ajattelu ja ymmärrys taiteellisen toiminnan johtamiseen sekä yrittäjyyteen. Yhdistämisen pedagogiikka (Dillon 2008) on keino vastata opetuksen ja oppimisen haasteisiin, joita sisältyy viime aikoina lisääntyneisiin taiteiden ja tieteiden välisiin koulutusohjelmiin (esimerkkeinä Taideyliopisto ja Aalto-yliopisto). Lisäksi siinä toteutuu pyrkimys sisällyttää opetukseen erilaisia tiedon muotoja (taiteellinen ja tieteellinen esittäminen). Opetuksellisen artefaktin tuottaminen on esimerkki rajanylityksestä, jota tarvitaan tuettaessa opiskelijoita tarkastelemaan asioita uudelta näkökulmasta ja irrottautumaan totutusta viitekehyksestä (Mezirow 1990). Kyse ei ole vain siirtymisestä alueelta toiselle vaan niiden vastavuoroisesta yhdistymisestä (resiprokaalinen integraatio) opetuksellisessa artefaktissa, joka parhaimmillaan tuottaa sekä kokemuksellisesti että tiedollisesti rikkasta oppimista. Useimmat tutkimukset pedagogisesta rajanylityksestä ovat kohdistaneet huomion koulutusinstituution ja työelämän välille (esim. Akkerman & Bakker 2011), mutta tässä työssä kyse on kahdesta erilaisesta tiedonalasta. Yhdistämisen pedagogiikan taustateorian kokonaisvaltainen jäsenitys tarjoaa uudelleen näkökulman oppiaineeseen ja opetus sisältöjen luonteiden erittelyyn. Sitä voi pitää yhtä tärkeänä kuin opetusmenetelmien kehittämistä.

Opiskelijoilta saadun palautteen rikkaat tulkinnot yllättivät positiivisesti. Ne toivat esiin Kalevala-artefaktin mahdollisuudet toimia arvoneutraalina mutta emotionaalisesti koskettavana oppimisen innoittajana, jonka avulla voi nostaa esiin liiketaloustieteen keskeistä sisältöä ilman taidetaustaisten opiskelijoiden arvostiriidoista johtuvaa torjuntareaktiota. Liiketalouden keskeiset tutkinnan kohteet nousivat esiin opiskelijoiden tulkinnoissa. Esimerkiksi niin sanottua moraalikatoa kuvaava tilanne, jolla tarkoitetaan agentin toimimista päämiehen kanssa tehdyn sopimuksen vastaisesti, aiheutti pohdintaa opiskelijoissa. Tämä ilmeni heidän nostamassaan pohdinnassaan siitä, toimiko Louhi vai Väinämöinen edustamansa yhteisön edun mukaisesti. Kilpailu, voiton ja hyödyn tavoittelu nousivat selkeästi esiin opetukselliseen artefaktiin liittyvässä keskustelussa opiskelijoiden kanssa. Artefakti vaikutti onnistuneelta, sillä opiskelijat pystyivät sen avulla liikkumaan ongelmitta eri tiedonaloilla.

Opetuksellista artefaktia Kalevalasta voidaan hyödyntää esimerkiksi osana laskentatoimen opetusta, jonka ytimessä on taloudellisen informaation rekisteröinti, välittäminen ja tulkinta. Edeltävät kuvaukset soveltuvat hyvin esimerkiksi riskin, tuoton ja kilpailun käsit-

teiden ymmärtämisen. Oppimisteoreettisesti tällainen lähestyminen nojaa sosiokulttuuriin ajatteluun, jossa korostetaan erilaisten semioottisten resurssien tai artefaktien käyttöä opetuksessa. Tällöin opetuksessa tarkastellaan tiettyjä talouden ilmiöitä ja käsitteitä sekä tutkitaan niiden kanssa analogisia ilmiöitä Kalevalasta. Toisin sanoen samoja ilmiöitä tarkastellaan erilaisten kielellisten resurssien avulla (liiketaloustiede ja taiteen johtaminen). Opiskelijoita voi ohjata tekemään pienryhmissä vastaavaa analyysiä kuin mitä edellä on esitelty ja tämän toivotaan tuottavan oivaltavaa oppimista.

Rakentamamme opetuksellinen artefakti Kalevalasta on keino ja avaus tukea opiskelijoiden oppimista tieteidenvälisessä opetuksessa. Se yhdistää taiteen johtamista ja taloutta. Tulevaisuuden tutkimuksen tehtäväksi jää toteuttaa huolella organisoituja opetuskokeiluja, jotka rakentuvat kokonaisuudessaan yhdistämisen pedagogiikan varaan. Niiden avulla voidaan esittää vahvempia väitteitä tämänkaltaisen artefaktin merkityksestä opiskelijoiden oppimisen apuna. Opetuksellisen artefaktin kyky tukea oppimista on arvioitava pidemmän ajan kuluessa ja systemaattisemmin.

Tässä artikkelissa huomion kohteena on ollut arvojen erilaisuus eri tiedonalojen välillä. Jatkotutkimuksissa olisi kiinnostavaa tarkastella muitakin rajanylityksiin liittyviä näkökulmia. Tieteidenvälinen tutkimus ja koulutus edellyttävät eri tieteenalojen opettajien ja tutkijoiden yhteistyötä, jonka voimaa tämän artikkelin kirjoittajat ovat todistaneet. Yhteisarikkelin kirjoittaminen on esimerkki siitä, kuinka kirjoittajien merkitysperspektiivi laajeni prosessin aikana. Ottamalla opetukselliseksi resurssiksi Kalevalan, halusimme löytää kertomusmaailman, joka on vapaa nykyajan arvolatauksista, mutta sisältää ja tuo esiin taiteen johtamisen ja talouden toimintalogiikan. Se tuo näkyviin ikiaikaisen kulttuuriperinnön ja samalla antaa mahdollisuuden havaita taiteen johtamisen ja talouden lainalaisuuksia, joilla on yleispätevää merkittävyyttä. Kalevalan sisällyttäminen kansainvälistyvään yliopisto-opetukseen on osaltaan myös suomalaisen kulttuuriperinnön vaalimista. ■

Lähteet

- Akkerman, S. F. & Bakker, A.** 2011. Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research* 81, 132–169.
- Atsan, Y. G. N.** 2006. Entrepreneurial characteristics amongst university students. *Education + Training* 48, 1, 25–38.
- Beckman, G. D.** 2007. Adventuring arts entrepreneurship curricula in higher education: An examination of present efforts, obstacles and best practices. *The Journal of Arts management, Law and Society* 37, 2, 87–112.
- Bourdieu, P.** 1993. *The field of cultural production*. Oxford: Polity Press.
- Byrnes, W. J.** 2008. *Management and the arts*. New York: Elsevier Science.
- Caves, R.** 2000. *Creative industries. Contracts between art and commerce*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chong, D.** 2010. *Arts management*. Second Edition. London: Routledge.
- Colbert, F.** 1994. *Marketing culture and the arts*. Montréal: Morin.
- Davies, M. & Devlin, M.** 2007. *Interdisciplinary higher education: Implications for teaching and learning was developed for the University*. Centre for the Study of Higher Education. The University of Melbourne. http://cshe.unimelb.edu.au/resources_teach_curriculum_design_docs/InterdisciplinaryHED.pdf. Luettu 6.12.2014.
- Dillon, P.** 2008. A pedagogy of connection and boundary crossings: Methodological and epistemological transactions in working across and between disciplines. *Innovations in Education and Teaching International* 45, 255–262.
- Dipert, R. R.** 1993. *Artifacts, art works, and agency*. Philadelphia: Temple University Press.

- Dirkx, J.** 2001. The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education* 89, 63–72.
- Favaro, E.** 2000. Preparing students for a career in the music industry. *International Journal of Music Education* 35, 66–68.
- Fillis, I.** 2006. Art for art's sake or art for business sake: An exploration of artistic product orientation. *The Marketing Review* 6, 1, 29–40.
- Gibson, C. & Folley, B.S.** & Park, S. 2009. Enhanced divergent thinking and creativity in musicians: A behavioral and near-infrared spectroscopy study. HYPERLINK "http://www.sciencedirect.com/science/journal/02782626" \o "Go to Brain and Cognition on SciVerse ScienceDirect" *Brain and Cognition* 69, 1, 162–169.
- Hanfling, O.** 1992. *Philosophical aesthetics – an introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Herman, D.** 2009. *Basic elements of narrative*. Oxford: Wiley.
- Heikkinen, H. L. T.** 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. Uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Hirschman, E.C.** 1983. Aesthetics, ideologies and the limits of the marketing concept. *Journal of Marketing* 47, 45–55.
- Huhtanen, K.** 2011. Kohti luovaa yrittäjyyttä. *Musiikkikasvatus* 14, 1, 24–33.
- Ivanitskaya L., Clark D., Montgomery G. & Primeau R.** 2002. Interdisciplinary Learning: Process and Outcomes. *Innovative Higher Education* 27, 2, 95–111.
- Meyer, J. H. F. & Land, R.** 2005. Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education* 49, 373–388.
- Meyer, J. H. F. & Land, R.** 2006. *Overcoming barriers to student understanding*. Editors' preface. v-xxiii. Routledge: London.
- Mezirow, J. & Associates.** 1990. *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nissley, N.** 2010. Arts-based learning at work: economic downturns, innovation upturns, and the eminent practicality of arts in business. *Journal of Business Strategy* 31, 4, 8–20.
- Taylor, S. S. & Ladkin, D.** 2009. Understanding arts-based methods in managerial development. *Academy of Management Learning and Education* 8, 1, 55–69.
- Tepper, S. J.** 2002. Creative assets and the changing economy. *The Journal of Arts Management, Law, and Society* 32, 2, 159–168.

Viitteet

[1] Esimerkkejä tästä taiteen alueella ovat mm. Eino Leinin myyttisten ainesten uudelleenkäyttö lyriikassa esim. *Helkavirret* 1903, 1916, Väinämöisen kosinta 1905, Aleksis Kiven draama *Kullervo* (1864) ja J.H. Erkon Kalevala-aiheiset näytelmät (esim. Aino 1893, *Kullervo* 1895), kuvataiteilija Akseli Gallen-Kallelan Kalevala-kuvitukset ja säveltäjä Jean Sibeliuksen Kalevala-aiheinen musiikki (*Kullervo-sinfonia* 1892 ja *Lemminkäinen-sarja* 1897). (Ks. Laurila 1949; Sallamaa 2008; kuvataiteissa ks. Lindström 1949; Stewen 2008; musiikissa Väänänen 1949; Aho 2008).

Liike-elämässä Kalevalan nimistöä ovat hyödyntäneet mm. Sampo-pankki ja Pohjola-vakuutusyhtiö.

[2] Kalevala-elokuva on suomalais-neuvostoliittolainen yhteishanke, joka valmistui vuonna 1959 Suomi-Filmin ja Mosfilmin toimesta. Sen kaikki kuusi osaa sisältävät englanninkielisen tekstityksen ja ovat ladattavissa youtubesta.

Abstract

The paper examines the integration of different knowledge domains by using a pedagogical artefact constructed from the Finnish national epic *Kalevala*. The artefact serves as a bridge between different academic disciplines, such as art and business/entrepreneurship, thus facilitating boundary crossing and transformative learning in higher art and music education. The pedagogical artefact is also experimented among the students of the University of the Arts Helsinki in order to gather response of its usability. The paper contributes to the knowledge of boundary crossing in higher art and music education but also to a new research field that examines the pedagogical practices of teaching business administration to music and arts students in order to prepare them for future working life. ■

Taidelähtöinen toimijuus hoivatyössä – Esimerkkinä Kulttuurikuntouttajat-koulutus

Taidetta ja taidekasvatuksen menetelmiä käytetään nykyisin enenevässä määrin erilaisten taitojen oppimiseen. Yksi voimakkaasti nousevista suuntauksista on työelämän kehittäminen taiteen ja kulttuurin keinoin. Taidetoiminnan on tutkittu tukevan kulttuurimyönteisen henkilökunnan työhyvinvointia, voimaannuttavan sekä lisäävän positiivista asennoitumista työhön (Liikanen 2014, 67). Työyhteisössä toteutettu taidetoiminta on herkistänyt kollegoille ja paljastanut tutuista työkavereista uusia piirteitä (Heimonen 2011, 44), jolloin verkoston antama tuki on mahdollistunut uusin tavoin (Luoma-Kuikka 2005, 107). Taidetoiminta on synnyttänyt uusia ideoita ja tarjonnut mahdollisuuksia katsoa työtä uusista näkökulmista (Rantala 2011, 26). Sosiaali- ja terveysalan työyhteisöissä taiteen ja kulttuurin on koettu antaneen hoitajille mahdollisuuden toisenlaiseen hoitamisen tapaan ja toimijuuteen (Rosenlöf 2014, 11). Yksityissektorilla ja johtamiskoulutuksessa on lähestytty taiteen keinoin myös työn johtamisen haasteita (Nissley 2002; Schiuma 2011; Furu 2013).

Tässä artikkelissa tutustutaan Sastamalassa vuosina 2012–13 toteutettuun Kulttuurikuntouttajat-koulutukseen, jossa sosiaali- ja terveysalan työntekijöiden työtapoja kehitettiin taiteen ja kulttuurin keinoin. Kulttuurikuntouttajat-koulutuksen laittoivat alulle Sastamalan seudun sosiaali- ja terveyspalveluiden SOTESin esimiehet, jotka kaipaivat muutosta hoivatyöntekijöiden työotteeseen. He lähtivät hakemaan uudenlaisia ratkaisuja hoitotyöhön yhdessä paikallisten kulttuuri- ja koulutusalan toimijoiden kanssa. Tuloksena syntyi Kulttuurikuntouttajat-koulutus, jonka tavoitteita olivat taiteen ja kulttuurin saataavuuden parantuminen ja hyödyntämisen lisääntyminen laitosp- ja kotihoidossa sekä sosiaali- ja terveysalan työntekijöiden kuntouttavan työotteen kehittyminen taiteen ja kulttuurin keinoin. Koulutusta päätyi hallinnoimaan Sastamalan kaupungin kulttuuripalvelut, johon tulini itse projektityöntekijäksi ja toimin sitä kautta koordinaattorina, yhtenä koulutussuunnittelijana ja toisena oppimisen ohjaajana. Käytännössä Kulttuurikuntouttajat-koulutus toteutettiin Sastamalan Opiston kautta, ja suunnitteluun ja toteutukseen osallistui lisäksi Sastamalan koulutuskuntayhtymä SASKY. Pilottikoulutukseen (10 op) valittiin erityisesti vanhusten, vammaisten ja pitkäaikaissairaiden kanssa työskenteleviä. Syyskuusta 2012 marraskuuhun 2013 kestänyt koulutus toteutettiin Pirkanmaan taidetoimikunnan ja Taiteen edistämiskeskuksen Pirkanmaan toimipisteen taloudellisella tuella. Koulutuksen päätteeksi kokosimme tulokset verkkojulkaisuun *Kulttuurikuntouttajat – Raportti bankkeesta ja pilottikoulutuksesta* (Tähti ym. 2014).

Tämän artikkelin tutkimuskysymyksenä on, millaisena hoivatyöntekijöiden taidelähtöinen toimijuus näyttäytyi heidän työssään Kulttuurikuntouttajat-koulutuksen aikana. Artikkelini pyrkii esittelemään taidelähtöisen – taiteen ja kulttuurin keinoin rakentuvan – toimijuuden käsitteen sekä tuottamaan kuvailevaa tutkimusta taidelähtöisestä toimijuudesta hoivatyössä. Esittelen artikkelin aluksi tutkimuksessa käytettyjä käsitteitä sekä toimijuuteen että taidelähtöiseen toimintaan liittyen. Sen jälkeen kuvaan käyttämiäni osallistavan etnografian menetelmiä, jollaisena Kulttuurikuntouttajat-koulutus itsessään tässä tutkimuksessa näyttäytyy. Kuvaan myös koulutuksen tuottaman tutkimusaineiston sekä sen analysoinnin intuitiivisen teemoittelun avulla. Aineiston analyysissä avaan teemoittain Kulttuurikuntouttajien kokemuksia taidelähtöisestä toimijuudesta. Yhteenvedossa kokoon analyysin tuloksia sekä pohdin taidelähtöisen toimijuuden merkitystä hoivatyölle.

Taidelähtöinen toimijuus

Toimijuus ymmärretään tässä käsitteenä, jonka kautta voidaan tutkia ihmistä toimivana ja elämäänsä vaikuttavana subjektina. Samalla toimijuus nähdään positiivisena kokemukse-
na, jossa vaikutetaan omaan ja parhaimmillaan myös toisten elämään (Pirnes & Tiuhonen
2010, 208). Toimijuuden kokemus rakentuu vaihtuvissa tilanteissa ja vuorovaikutuksessa,
ollen yhtäaikaisesti sekä yksilöllistä että kollektiivisesti rakentuvaa (Ojala ym. 2009, 15;
Sugarman & Martin 2011). Kokemuksen syntymiseen vaikuttavat monet arkiset tekijät:
mihin toimijalla on osaamista, mihin hän juuri sillä hetkellä kykenee, mitä hän haluaa,
millaiset tunteet vaikuttavat hänen toimintaansa ja millaiset asiat hän kokee mahdolli-
suuksina tai esteinä (ks. toimijuuden modaliteetit Jyrkämä 2008). Liikun tutkimuksessa
toimijuuden mikrotasolla (Ojala ym. 2009, 16), kun tarkastelen opiskelijoiden yksilötason
kokemuksia, ratkaisuja ja haasteita hoitotyön arjessa.

Kulttuurikuntouttajat-koulutus oli sosiaali- ja terveystieteiden työntekijöiden täydennys-
koulutusta, joten opiskelijoiden toimijuuden vaihtelevat muodot ja haasteet ilmenivät en-
nen kaikkea työpaikalla. Tällöin tärkeinä näyttäytyivät *työ- ja ammatillisen toimijuuden* kä-
sitteet, joilla tarkoitetaan ihmisen mahdollisuuksia toimia työssään ja vaikuttaa työhönsä. Yk-
silötasolla ammatillinen toimijuus koskee työn tekemisen tapoihin liittyviä valintoja ja
päättöksiä sekä niiden mukaan toimimista (Vähäsantanen 2013, 90). Työyhteisön ja orga-
nisaation tasolla ammatillinen toimijuus liittyy työn olosuhteisiin ja sisältöihin vaikutta-
miseen ja niistä neuvottelemiseen (emt., 90). Lisäksi ammatillinen toimijuus voidaan Vähä-
santasen mukaan ymmärtää oman ammatillisen identiteetin luomisena tai sen uudelleen
pohtimisena. Harteis ja Gollerin (2014, 43–44) mukaan yksilöön suuntautuvassa työtoi-
mijuudessa työntekijä tähtää oman itsen muuttumiseen tai ulkoisten asioiden muuttumi-
seen itseä varten. Silloin työntekijä etsii tietoisesti oppimisen ja kehittymisen mahdolli-
suuksia ja luo omaa urapolkuaan. Ulkoisesti suuntautunut työtoimijuus on puolestaan
tavoitteellista toimintaa sen eteen, että kehittää uusia käytäntöjä työpaikallaan. Tällöin
työntekijä nostaa toiminnallaan esiin työpaikalla olevia jännitteitä. Työelämässä toimijuus
näyttäytyykin usein yhteisöllisenä ja kollektiivisena (Eteläpelto ym. 2014, 212). Toimijuus
voidaan työelämässä nähdä tavoitteena, jossa kohtaavat niin työntekijöiden vaikutusmah-
dollisuudet kuin työelämän muutosvaatimuksista nousevat uudistamistarpeet (emt., 212).

Kun taide kulkee mukana kehittämis- ja oppimisprosesseissa, käytetään siitä vaihtelevasti
erilaisia käsitteitä. Suomessa yleisesti käytössä olevia käsitteitä ovat yhteisötaide (mm. Tai-
pale 2001; Kantonen 2005), soveltava taide (Brandenburg 2008; Huhtinen-Hildén 2013),
taidetoiminta (Rönkä ym. 2013), taiteelliset interventiot (Lehikoinen 2012) sekä taideläh-
töiset interventiot (Korhonen 2012) ja taidelähtöiset menetelmät (Rantala 2011, 2012;
Känkänen 2013). Käsitteet nousevat keskenään erilaisista lähtökohdista ja teorioista tarjo-
ten erilaisia näkökulmia työn, toiminnan ja innovaatioiden kehittämiseen. Kulttuurikun-
touttajat-koulutuksessa käytettiin taidelähtöisiä menetelmiä, joilla Känkänen (2013, 75)
mukaan tarkoitetaan senkaltaista toimintaa, jossa yksilön terveyttä ja hyvinvointia pyritään
lisäämään muun toiminnan lisäksi taiteen ja kulttuurin keinoin ja jossa haetaan taiteen
avulla uusia näkökulmia vaikeasti lähestyttäviin asioihin ja ilmiöihin. Tässä projektissa taid-
de- ja kulttuuritoiminnalle ominaisten lähestymistapojen ja menetelmien tarkoituksena oli
auttaa opiskelijoita löytämään uusia näkökulmia hoitotyön arkeen ja lisätä sitä kautta sekä
opiskelijoiden että heidän asiakkaidensa hyvinvointia. Koulutuksessa tavoiteltiin yksittäisiä
menetelmiä kokonaisvaltaisempaa muutosta omaan työhön, askelta kohti kulttuurista
(mm. Karlsson 2013) tai sosiokulttuurista (Kurki 2007) työtettä, joissa olennaista on
muun muassa kokemusten ja vuorovaikutuksen korostaminen, erilaisille kulttuurisille mer-
kityksille herkistyminen sekä taiteen ja kulttuurin mahdollisuuksien hyödyntäminen.

Tässä tutkimuksessa huomion keskipisteessä on *taidelähtöisen toimijuuden* käsite, jolla
tarkoitetaan taidelähtöisin menetelmin, toisin sanoen taiteen ja kulttuurin keinoin, tuettua ja

kehittyvää toimijuutta. Taidelähtöisen toimijuuden lähikäsitteitä ovat taiteellinen (Stolp 2011) ja musiikillinen (Karlsen 2011) toimijuus, jotka ovat käytössä taide- ja musiikkikasvatuksen aloilla. Taidelähtöisen toimijuuden käsitteellä korostan taidelähtöisten menetelmien näkökulmaa, jossa toiminnan tarkoitus on edellä mainitusti osallistujien terveyden ja hyvinvoinnin lisäämisessä sekä uusien näkökulmien hakemisessa vaikeasti lähestyttäviin asioihin. Rönkä ja Kuhalammen (2011, 32) mukaan keskeinen ero taidelähtöisten menetelmien ja taiteen tekemisen välillä on siinä, että taidelähtöisten menetelmien yhteydessä huomio kohdistuu prosessiin: työskentelyn tavoitteena ei ole taideteos, vaan luovuuteen rohkaiseminen ja uusien ajatusten herättäminen. Toimijuuden näkökulmasta taidelähtöisen toiminnan tavoitteena on aikaansaada muutoksia osallistujan toimijuudessa varsinaisen taidelähtöisen toiminnan ulkopuolella. Näin taidelähtöisen toimijuuden käsite linkittyy myös laajennetun toimijuuden käsitteeseen, jolla musiikkikasvatuksen tutkija Tuulikki Laes (2013) kuvaa rokkibändin jäsenyyden aikaansaamia muutoksia ikääntyvien naisten elämäntavassa.

Osallistavaa etnografiaa taidelähtöisestä toimijuudesta hoivatyössä

Hahmotan tutkimusotteeni osaksi osallistavan etnografian tutkimuskenttää. Jo pelkästään etnografiaa on määritelty monin tavoin. Etnografia voidaan ymmärtää koko tutkimusprosessia ohjaavana ja sitä määrittävänä tutkimusotteena (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 7) jossa tutkija pyrkii tarkastelemaan, kuvailemaan ja ymmärtämään tutkimaansa kohdetta osallistumalla sen piirissä elävien ihmisten arkeen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Etnografialla viitataankin tutkijan käyttämien menetelmien kirjoon yleisesti silloin, kun tutkimukseen sisältyy läsnäoloa tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä (Lappalainen 2007; Järviluoma 2013), jolloin osallistuva havainnointi on ensisijainen tiedonhankinnan menetelmä (Moisala & Seye 2013, 43). Etnografinen kenttätyö tuottaa usein kuitenkin monenlaista aineistoa, sillä kenttämuistiinpanojen lisäksi se voi sisältää esimerkiksi haastatteluja, videoita, valokuvia, asiakirjoja, kyselyjä ja henkilökohtaisia dokumentteja (Anttila 1996; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014). Saadakseen tarvitsemansa aineiston etnografian on monesti luovittava eri roolien ja positoiden välillä (Marttila 2014, 364) ja tehtävä tekstissään nuo positiot näkyviksi.

Etnografista tutkimusta tekevän tutkijan läsnäolo, toiminta ja tutkimuksen tulokset vaikuttavat aina jollain tavalla tutkimuksen kohteina oleviin ihmisiin ja heidän elämäänsä (Moisala & Seye 2013, 38). Osallistavassa etnografiassa tutkija kääntää vaikuttamisen näkyväksi, pyrkii avoimesti vaikuttamaan läsnäolollaan ja ideoillaan sekä koettaa löytää ratkaisuja myös käytännön ongelmiin (ks. Väättäinen 2013, 119). Tässä tutkimuksessa Kulttuurikuntoutajat-koulutus näyttäytyy monitaiteisena ja osallistavana tutkimusmenetelmänä, jonka kautta minä osaltani koulutusta suunnitteleena ja ohjanneena olen ollut mukana kutsumassa hoivatyöntekijöitä mukaan heidän työtapojensa kehittämisen prosessiin ja sitä koskevan tiedon kanssatuottamiseen (ks. Järviluoma & Leppänen 2004, 36). Osallistamisen tapoja olivat työpajoissa käytetyt taidelähtöiset menetelmät, keskusteleminen ja erilaiset kirjoitustehtävät (ks. myöhemmin luku koulutuksen tuottamasta aineistosta). Osallistavalle etnografialle – ja Kulttuurikuntoutajat-koulutuksen hengelle – ominaisesti pyrin horjuttamaan perinteistä valta-asetelmaa tutkijan ja tutkittavien välillä luomalla sellaisia kohtaamisia, joissa korostui tutkijan ja tutkittavien välinen vastavuoroisuus ja tasavertaisuus (Väättäinen 2013, 119; Mackinlay 2010, 105). Sirpa Lappalaisen (2007, 14) mukaan etnografisen lähestymistavan voima on sen mahdollisuuksissa tuottaa yhteiskunnallisesti merkityksellistä tutkimusta tekemällä näkyväksi erilaisia eroja tuottavia, poissulkevia ja ihmisten toimijuutta rajoittavia käytäntöjä. Osallistava etnografia astuu tässä askelta pidemmälle, kun tutkija pyrkii osallistavilla menetelmillä tukemaan muutosta ja löytämään ratkaisuja eroja tuottaviin ja toimijuutta rajoittaviin käytäntöihin.

Kulttuurikuntouttajat-koulutus

Kulttuurikuntouttajat-koulutus suunniteltiin ja toteutettiin yhteistyössä Sastamalan kasvat-, taide- ja kulttuuri- sekä sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten kesken. Koulutuksessa määrittelimme kulttuurikuntouttajan kuntouttavaa työotetta käyttäväksi sosiaali- ja terveysalan ammattilaiseksi, joka osaa hyödyntää taiteen ja kulttuurin lähestymistapoja ja menetelmiä työssään. Kunnallisen sosiaali- ja terveyspalveluiden tuottajan SOTESin esimiehet olivat alusta saakka mukana suunnittelussa, ja myös koulutukseen otetut 20 opiskelijaa valittiin yhteistyössä heidän kanssaan, sillä ryhmästä 14 opiskelijaa työskenteli SOTESilla. Koulutukseen valittiin ensisijaisesti vanhusten, vammaisten ja pitkäaikaissairaiden kanssa työskenteleviä. Valinnassa painotettiin työntekijän omaa kiinnostusta sekä esimiehen näkemystä siitä, kenelle työntekijälle kulttuurinen työote sopisi luontevasti tai kuka tarvitsisi uutta kipinää työhönsä. Valituilla työntekijöillä oli taustalla vaihteleva määrä taide- ja kulttuuriharrastuksia satunnaisista kesäteatterikäynneistä miltei ammattilaisuuteen saakka. Kaikki koulutukseen hakeneet, ja siten myös valitut, olivat naisia. Koulutuksen alussa tehdyn kyselyn perusteella työntekijät odottivat koulutukselta käytännön esimerkkejä taiteen ja kulttuurin soveltamisesta hoitotyössä (11/20), ryhmän mahdollistamaa vertaistukea, vuorovaikutusta ja verkostoitumista (9/20), inspiraatiota ja uusia näkökulmia työhön (4/20) sekä työssä jaksamista (2/20).

Koulutus koostui kymmenestä pakollisesta ja kahdesta vapaaehtoisesta lähitapaamisesta, etätehtävistä, työelämälähtöisestä kehittämistehtävästä sekä yhdestä kansalaisopiston tarjonnasta valittavasta vapaavalintaisesta kurssista. Tavoitteena oli rakentaa monimuotoinen ja rikas oppimisympäristö, joka mahdollistaisi mielekkään oppimisprosessin ja tukisi oppimista. Lähitapaamisissa käsiteltiin erilaisia hoitotyöhön liittyviä teemoja sekä käytännöllistä tietoa antavilla luennoilla että taidetyöpajoissa. Työpajoissa käytetyillä taidelähtöisillä menetelmillä pyrittiin käsittelemään vaihtuvia teemoja oman tekemisen ja kokemisen kautta, turvallisessa ja leikkisässä ilmapiirissä. Taidetyöpajoissa haluttiin hyödyntää mahdollisimman laajasti paikallisia taide- ja kulttuurialan osaajia. Siksi lähipäivien työpajoissa oli mukana yhteensä seitsemän erilaista taiteen ja kulttuurin muotoa: draama, käsityö, musiikki, kirjoittaminen, tanssi, lukeminen ja kuvataide. Esimerkiksi marraskuussa 2012 teemana oli yhteisöllisyys, jota osallistujat lähestyivät musiikin kautta muun muassa rytmisoittimilla ja omalla äänellä improvisoiden sekä rytmirinkulan kanssa liikkuen. Lähitapaamisten välillä opiskelijat tekivät käytännönläheisiä etätehtäviä, joissa he reflektoivat omia kokemuksiaan tai sovelsivat työpajojen harjoitteita oman työyhteisön tai omien asiakkaiden käyttöön. Näin yksittäisiä taidelähtöisiä kokeiluita ujutettiin pienin askelin mukaan opiskelijoiden työhön.

Taidelähtöisiä menetelmiä käytettäessä on muistettava, että varsinaisen luovan tekemisen ohella toimintaan vaikuttavat monet muut tekijät. Näitä ovat esimerkiksi mahdollisuus tehdä jotain täysin erilaista kuin muulloin arjessa, toimintaan osallistuvien kanssa yhdessä muodostetut ja jaetut kokemukset sekä ohjaajien antama pedagoginen tuki, jonka merkitys kasvaa sitä keskeisemmäksi, mitä enemmän toiminnalla tavoitellaan osallisuuden kokemusta ja mitä suurempi rooli toiminnassa on prosessilla (Huhtinen-Hildén 2013, 11). Kulttuurikuntouttajat-koulutuksessa tuettiin taidelähtöisillä menetelmillä opiskelijoiden omaa luovuutta ja itsereflektiokykyä sekä mahdollistettiin vertaistuki ja -oppiminen. Käytimme paljon aikaa myös opiskelijoiden oppimisprosessin ohjaamiseen. Koko koulutuksen ajan opiskelijoiden kanssa toimi kaksi oppimisprosessin ohjaajaa, jotka olivat paikalla jokaisessa lähipäivässä ja ohjasivat opiskelijoita etätehtävien, ja erityisesti kehittämistehtävän, tekemisessä. Jotta kokonaisvaltaisempi oppimisprosessi mahdollistuisi, varasimme koulutukseen aikaa 15 kuukautta (ks. merkittävien oppimiskokemusten hitaudesta Varila & Rekola 2003, 172).

Osallistujien toimijuuden tukemisen kannalta keskeisessä roolissa oli osallistujien omas-

sa työssä toteutettava kehittämistehtävä. Kehittämistehtävässään he miettivät omasta työstään jonkin kehitettävän asian tai alueen, jota he tutkivat ja kehittivät käytännössä koulutuksessa saamiaan ideoita hyödyntäen. Kehittämistehtävällä sidottiin koulutus tiukasti työpaikan arkeen ja tavoiteltiin siten pysyvää muutosta opiskelijan asenteessa ja toimintatavoissa työpaikalla. Kehittämistehtävässä oli olennaista miettiä kehittämiskohteen realistisuus, soveltuvuus omaan toimintaympäristöön, työyhteisön mukaan saaminen, yhteistyön tekeminen mahdollisimman laajasti sekä erityisesti toiminnan juurruttaminen: millä keinoin varmistetaan siitä, että toiminta jatkuu myös sen jälkeen, kun koulutus on päättynyt. (Tähti ym. 2014, 24.) Opiskelijat toteuttivat kehittämistehtävissään seuraavia projekteja:

- Palveluasunnoilla työskentelevä lähihoitaja kirjoitti ja kuvitti elämänkaarikansioita palveluasuntojen asukkaille yhdessä asukkaiden, heidän omaistensa ja ystäviensä sekä muun henkilökunnan kanssa.
- Päivätoiminnan työntekijä teki asiakkaidensa kanssa kosketeltavia tauluja kierrätysmateriaaleista sekä koosti tauluista Matildan helmiä -näyttelyn.
- Kaksi tehostetussa asumispalveluyksikössä työskentelevää hoitajaa ideoi ja ohjasi yhdessä poppanankudontapiiriä.
- Sosiaaliohjaaja kokosi muistisairaiden hoitoyksikössä kuluneen vuoden aikana toteutettua kulttuuritoimintaa. Lisäksi hän pohti, miten kulttuuri voi auttaa jatkossa yhtäikäisesti hänen omassa työssä jaksamisessaan sekä palvella asiakkaiden hyvinvointia.
- Vanhusten vuokrarivitaloilla työskentelevä kotihoitaja ohjasi lauluhetkiä asukkaille sekä kokosi ja kuvitti vuokratalojen käyttöön laulukansion.
- Työtoiminnan ohjaaja loi toimintakeskukselle blogi-sivut, joita asiakkaat päivittivät ohjatusti yhdessä ohjaajan kanssa.
- Kehitysvammaisten asumispalveluyksikössä työskentelevä lähihoitaja ohjasi luovan toiminnan kerhoa, jonka asiakkaat nimesivät Monivuotiseksi luovuudeksi.
- Työtoiminnan ohjaaja aloitti viittomatuokiot kehitysvammaisten toimintakeskuksessa.
- Työvalmentaja toteutti yhdessä kuvataideopettajaopiskelijan kanssa työvoiman palvelukeskuksessa kaksi sosiaalisen kuntoutuksen ryhmää Taidepolku 1 ja 2.
- Kehitysvammaisten asumispalveluyksikössä toimiva lähihoitaja alkoi toteuttaa työpaikalleen Snoezelen-menetelmän mukaista rentoutumishuonetta.
- Lähihoitaja ohjasi kehittämistehtävässään karaoketansseja tehostetun palveluasumisen yksiköissä.
- Muistisairaiden kanssa työskentelevä lähihoitaja järjesti päiväkodista lapsia tapaamaan tehostetun palveluasumisyksikön asukkaita.
- Hoitokodin virikeohjaaja alkoi ohjata draama- ja kuvataidepiiriä yhdessä paikallisten draama- ja kuvataiteen ammattilaisten kanssa.

Koulutuksen aloittaneista 20 opiskelijasta 14 raportoi koulutuksen päätteeksi kehittä-

mistehtävästään ja valmistui siten puolitoistavuotisen koulutuksen päätteeksi kulttuurikuntouttajaksi.

Koulutuksen tuottama aineisto, sen analysointi ja siitä kirjoittaminen

Tässä tutkimuksessa on osallistumisen ja tiedon tuottamisen suhteen kaksi toisistaan eroavaa vaihetta: Vuosina 2012–14 koulutus, aineistojen kerääminen sekä niistä raportoiminen tuottivat tekemisen ja kokemisen kautta uutta omakohtaista tietoa kaikille koulutukseen osallistuneille, sekä koulutuksessa opiskelleille että koulutuksen opettajille ja suunnittelijoille. Koulutuksen jälkeen tehtäväni on ollut muokata kansatuotettu tieto tieteelliseksi tutkimukseksi. Kaksoisroolillani oli väistämättä vaikutusta sekä koulutukseen että sen tuottamiin aineistoihin: projektityöntekijänä koordinoin, suunnittelin ja ohjasin sekä tutkijana mietin koulutuksessa tuotettua aineistoa osana laajempaa väitöskirjan kokoista tutkimuskokonaisuutta, jonka osa tämä artikkeli on. Siten näin Kulttuurikuntouttajat-koulutuksen koko ajan sekä itsenäisenä kokonaisuutena että myös tutkimukseni aineistona. Projektityöntekijän ja tutkijan roolit ruokkivat kokonaisvaltaisesti toinen toistaan: Mitä oivaltimme koulutuksessa käytännön tasolla, ruokki ajatuksiani tutkijana, ja mitä taas pohdin tutkijana, näkyi pian myös koulutuksen suhteen tekemissäni ehdotuksissa.

Artikkelin tutkimusaineisto koostuu valtaosin Kulttuurikuntouttajat-opiskelijoiden kirjoittamista teksteistä. Näitä ovat kehittämistehtäväraportit sekä vapaamuotoiset Minä kulttuurikuntouttajana -tekstit, joita olen ollut mukana ohjaamassa ja ohjeistamassa. Kehittämistehtävästään raportoi yhteensä 14 opiskelijaa, mutta koska kaksi opiskelijaa kirjoitti yhdessä, on raportteja yhteensä 13 kpl. Minä kulttuurikuntouttajana -tekstejä opiskelijat tuottivat koulutuksen aikana kahdesti: Ensimmäisellä kerralla maaliskuussa 2013 tekstin tuottamista pyrittiin helpottamaan ohjeella: “Kirjoita vapaasti otsikolla Minä kulttuurikuntouttajana. Pohdi kuitenkin asiaa eri näkökulmista – tunteet, arvot ja asenteet, taidot ja tiedot.” Toisella kertaa syyskuussa ohjeistus jätettiin pois ja pyydettiin kirjoittamaan vapaasti aiheesta. Minä kulttuurikuntouttajana -tekstejä kirjoitti yhteensä 12 opiskelijaa, jotkut kerran ja toiset kahdesti. Opiskelijat olivat tekstintuottajina hyvin kirjava joukko, raporttien pituudetkin vaihtelivat 2 ja 22 sivun välillä. Toiset hakivat vapaissa teksteissä hyvinkin runomuotoista ilmaisuja, toiset kirjoittivat kuin päiväkirjaa ja jotkut taas vastasivat ikään kuin muodolliseen kyselyyn, jonka kysymykset täytyi itse päätellä.

Opiskelijoiden itsetuottaman materiaalin lisäksi aineistossa on mukana kaksi kyselyä, joihin opiskelijat vastasivat toukokuussa ja marraskuussa 2013. Olen laatinut kyselyiden kysymykset yhdessä toisen oppimisen ohjaajan kanssa. Toukokuussa kysymykset käsittelivät itsessä ja työotteessa tapahtuneita muutoksia, koulutuksen käytännön järjestelyjä sekä tulevaisuutta koskevia toiveita. Koulutuksen päätteeksi marraskuussa opiskelijoilta kysyttiin uudelleen itsessä ja työotteessa tapahtuneista muutoksista. Kysyimme myös, mitä muita ajatuksia koulutuksen lähipäivät ja kehittämistehtävän tekeminen työpaikalla olivat herättäneet sekä hyödynsivätkö opiskelijat koulutuksen antamaa mahdollisuutta yhteen vapaaehtoisen kansalaisopiston kurssiin. Ensimmäiseen kyselyyn vastasi 13 opiskelijaa. Loppukyselyyn vastasivat kaikki 14 viimeiseen lähipäivään osallistunutta opiskelijaa, mutta nämä vastaukset hävisivät postissa. Uuden loppukyselyn vastaukset saimme vain kuudelta opiskelijalta, mikä pienentää aineistoa ja jättää kiinnostavan loppupalautteen paljolti aineiston ulkopuolelle. Mielestäni aineisto kuvaa siitä huolimatta monipuolisesti opiskelijoiden kokemuksia taiteen ja kulttuurin siirtämisestä hoitotyön arkeen. Hävinneet loppupalautteet olivat ikävämpi menetyks koulutuksen arvioinnin kuin tämän artikkelin kannalta.

Kulttuurikuntouttajat-opiskelijat antoivat koulutuksen alussa kirjallisen luvan käyttää tuottamaansa aineistoa nimettömänä sekä koulutuksesta raportointiin että tekemääni tutkimukseen. Osallistujien anonyymiteetin suojelemiseksi artikkelissa käytetyt nimet eivät ole heidän oikeita nimiään, vaan satunnaisesti valittuja. Samasta syystä artikkelissa ei mainita niiden yksiköiden nimiä, joissa opiskelijat työskentelivät koulutuksen aikana. Hyviin tapoi-

hin kuuluu, että tutkimukseen osallistujille kerrotaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja mahdollisimman tarkasti, mitä tutkimus käsittelee (ks. Hirsjärvi ym. 2004, 27). Tutkimusetiikan kannalta hankalana näyttäytyi se, etten osannut sanoa vielä koulutuksen aikana, mistä näkökulmasta tulen tutkimaan opiskelijoiden tuottamaa aineistoa, vaan näkökulma tarkentui vasta kirjoitusprosessin aikana. Siksi olen antanut miltei valmiin artikkelikäsitteilykirjoituksen opiskelijoiden, kuten myös koulutuksen ohjausryhmän, luettavaksi, jotta he ovat voineet tarkastaa, kuinka olen tulkinnut heidän kokemuksiaan. Pyysin sekä opiskelijoita että ohjausryhmäläisiä kommentoimaan tekstiäni ja osallistumaan siten myös artikkelin kirjoittamiseen, mutta ainoastaan yksi opiskelija vastasi. Kynnys lähteä kommentoimaan tutkimustekstiä sähköpostin välityksellä oli hoivatyöntekijöille liian korkea, joten jatkossa koetan löytää parempia osallistavia menetelmiä myös etnografisen tutkimuksen kirjoitusvaiheeseen.

Olen lähestynyt aineistoa teemoittelemalla sitä erilaisiin Kulttuurikuntouttajat-opiskelijoiden toimijuuden kannalta merkityksellisiin näkökulmiin, jotka ovat olleet yhteisiä usealle tutkimusaineiston tuottajalle (ks. Hirsjärvi & Hurme 2004, 173). Eskola ja Suorannan (1998, 179–180) mukaan teemoittelu on suositeltava analyysitapa jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisemisessa. Teemoittelun avulla tekstiaineistosta saadaan esille kokoelma erilaisia vastauksia tai tuloksia esiteltäisiin kysymyksiin. Itse pyrin näkemään toimijuuden hyvin arkisena ja käytännöllisenä toimintana ja siksi koen yksinkertaisen teemoittelun antavan riittävästi tilaa ja näkyvyyttä aineistolle itselleen ilman pitkälle vietyä teoretisointia. Analysointivaiheessa olen antanut teemojen muodostua intuitiivisesti tai impressionistisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006), eli aineistoa lukemalla ja siitä vaikutelmia ja tunteita saamalla. Samaistun tässä voimakkaasti Fals Bordan (2001, 31) kuvaukseen osallistavasta tutkimuksesta. Bordan mukaan osallistava tutkimus on enemmän kuin tutkimusmetodologia: se on elämänfilosofia, joka antaa käyttäjiensä olla ajattelevia ja tuntevia ihmisiä (thinking-feeling persons). Tunteet ja intuition olen halunnut säilyttää, paitsi Kulttuurikuntouttajat-koulutusta tehdessä, myös aineiston analyysi- ja tutkimuksen kirjoitusvaiheessa.

Siihen, kuinka olen lukenut ja teemoitellut aineistoa, on väistämättä vaikuttanut se hiljainen tieto, mitä minulle kerääntyi koulutusprosessin aikana. Tietyt näkökulmat alkoivat nousta esiin keskusteluissa muita useammin jo koulutuksen aikana ennen varsinaisen aineiston keräämistä, ja se näkyy siinä, mitkä teemat olen kokenut olennaisiksi. Anttilan (2006, 75) näkemyksen mukaan tutkijan hiljainen tieto on erittäin henkilökohtainen asia ja sitä on vaikea saada täsmällisen keskustelun ja keskinäisen kommunikoinnin kohteeksi. Subjektiiiviset näkemykset, intuitio ja aavistuksenomaiset ideat kuuluvat Anttilan mukaan tähän tiedon kategoriaan. Oman subjektiivisuuteni sanallistaminen on tässä tutkimuksessa siten mahdotonta, mutta pidän tärkeänä tuoda esiin, etten pyri objektiiviseen tutkimukseen, yleisesittelyyn aineistosta tai koulutuksen arviointiin, vaan tuomaan esiin erilaisia näkökulmia, jotka näyttäytyvät projektityöntekijä-tutkijan silmin merkityksellisinä. Jos joku toinen tutkija olisi valikoitunut aineistosta esiin nousevat kiinnostavat teemat, hänen valintansa olisivat todennäköisesti olleet erilaisia kuin omani (vrt. Stolp 2011, 37).

Kulttuurikuntouttajien kokemuksia taidelähtöisestä toimijuudesta

Aineiston teemoittelussa olennaisina näyttäytyivät viisi näkökulmaa: 1) arkisen toiminnan monipuolistuminen ja kohtaamisen merkityksellisyys, 2) omat kiinnostuksen kohteet työn rikastajana, 3) oman hyvinvoinnin tukeminen taiteella ja kulttuurilla, 4) välineitä oman ammatillisen identiteetin rakentamiseen ja puolustamiseen sekä 5) mahdollisuuksia verkostoitumiseen ja kollektiiviseen huolenpitoon. Seuraavassa analysoin aineistoa näiden teemojen mukaisesti.

Arkisen toiminnan monipuolistuminen ja kohtaamisen merkityksellisyys

Koulutuksen alkaessa taide ja kulttuuri näyttäytyivät monelle hoivatyöntekijälle suurina

sanoina, joiden sovittaminen arkiseen hoitotyöhön tuntui kyseenalaiselta. Lähihoitaja Sari muotoili tämän seuraavasti:

Lähtiessäni tähän koulutukseen sana kulttuurikuntouttaja kuulosti mielestäni vähän turhan 'ylevältä'. Mietin, miten pystyn vastaamaan tähän haasteeseen ja tuomaan työpaikalleni eri kulttuurimuotoja ja miettimään kuntouttavaa työtettä uudella tavalla.

Monet osallistujista työskentelivät vanhusten tai vammaisten asumisyksiköissä, joissa taidetta ja kulttuuria oli asiakkaille tarjolla, mutta ennen kaikkea ulkopuolisten ammattilaisten tuomana. Toisaalta monissa yksiköissä kulttuuritoiminta oli jätetty niin sanotuille askartelunohjaajille tai heille, jotka "luontaisemmin touhusivat kaikenlaista", eivätkä kaikki osallistujat olleet omakohtaisesti pohtineet taiteen ja kulttuurin merkityksiä ja mahdollisuuksia hoivatyön arjessa.

Koulutuksessa ymmärrettiin taide ja kulttuuri hyvin arkisena ja monimuotoisena toimintana. Koulutuksen edetessä osallistujilta alkoikin tulla huomioita siitä, "ettei kaiken tarvitse olla suurta ja kertaluontoista, vaan päivittäiseen työhön voi upottaa paljon kurssin annista (muistelu, sadutusta, musiikkia, arvoituksia yms.)." Palautteissa tuli ilmi, että osallistujat alkoivat nähdä kulttuurin entistä luontaisempuna, monimuotoisempuna ja laajempuna toiminnan kenttänä, joka oli jotain "enemmän kuin perushoito". Erään palautteenantajan näkemyksen mukaan kulttuurikuntoutus ei saisi olla niinkään erillistä toimintaa, vaan juuri jokapäiväiseen perushoitoon nivoutuvaa (vrt. Liikanen 2003, 110). Tästä hyvän esimerkin antoivat poppanankudontaa ohjanneet Malla ja Minna, jotka pohtivat kehittämisarportissaan kutomista myös fyysistä toimintakykyä tukevana toimintana:

Mielen virkeyden lisäksi kutoessa tulee yllättävän paljon erilaista liikettä. Asukkaiden liikuminen rajoittuu usein kävelemiseen ja syömiseen. Harvemmin kurotellaan eteen tai sivulle. Kutoessa voi vielä korostaa liikkeen laajuutta, jolloin sen vaikutus hostuu. Kaikenlainen liikunta tekee hyvää asukkaiden tasapainolle ja lihaskunnolle.

Käsitysten muuttuessa taide ja kulttuuri alkoivat irrallisuuden sijaan sisäistyä kulttuuriseksi työotteeksi, jossa työntekijän ja asiakkaan välinen kohtaaminen korostui ja sai aiempaa herkempiä sävyjä. Yhden esimerkin kohtaamisesta – hetkestä, jossa asiakas unohtaa hetkeksi kipunsa ja ahdistuksensa – kertoo sosiaaliohjaaja Maria:

Eräs rouva oli jo pari päivää pääasiassa kulkenut käytävillä etsien ja kysellen, ahdistus tuntui pitkän matkan päähän eivätkä rauhoittelut auttaneet. Rouva lähti kuitenkin muiden mukana juhlasaliin päivätansseihin ja yllätti. Mikään mahti maailmassa ei olisi saanut häntä lähtemään kesken pois ja kysymykset ja hämmennys unohtuivat. Hän tanssi toisten kanssa ja itseksensä ja lauloi lähes koko ajan, irrotteli kuin viimeistä päivää. Nauru virtaili kuin se olisi hänen perusenergiaansa. Jenkkitanssit tuntuivat olevan hänelle tyypillisin tapa liikkua. Hän hallitsi tilan ja hänet oli helppo kuvitella sekä tanssilavoille, rantabileisiin pitämään hauskaa että estradille esiintymään. Tartuimme hänen kanssaan yhdessä mikkiin ja kajautimme Keinun kanssani säästelemättä tanssiaskelissa. Sukupolvienvälistä tai asemaan liittyvää kuilua ei tuntunut olevan. Yksi niistä hetkistä, jolloin kaikki epäoleellinen ja turha muodollisuus katoaa ja jäljelle jää vain se, mikä on tärkeää.

Kehitysvammaisten asumispalveluyksikössä Monivuotinen luovuus -kerhoa ohjannut Maisa puolestaan korosti kulttuuria yhteisenä toimintana ja kertoi huomanneensa, "että yhteiset toimintahetket vahvistavat sidettäme eri lailla kuin arjen toimet. Teemme jotakin erilaista yhdessä, rauhassa toisiimme sekä itseemme keskittyen." Maisan mukaan toi-

minta onnistuu parhaiten, kun otetaan kaikkien osallistujien taidot ja tarpeet huomioon. Hoivatyöntekijöiden kokemukset kohtaamisesta sopivat hyvin Satu Itkosen (2013, 45) käsitykseen kulttuurisesta vanhustyöstä, joka – kun se puetaan luonnollisen vuorovaikutuksen tavaksi eikä joksikin niin vaikeaksi, että täytyy olla alalla erityiskoulutettu – ei vaadi monivuotista koulutusta, vaan käsillä olevan hetken ja kiinnostuksen ihmisen kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen.

Koulutuksen aikana hoivatyöntekijät alkoivat nähdä aiempaa enemmän mahdollisuuksia pienelle ja luovalle yhdessä tekemiselle arkisten rutiinien keskellä. Arkinen kulttuuritoiminta koostui pienistä teoista ja siirroista, joilla sujuvoitettiin arkea ja pidettiin sitä yllä, jolloin suuruuden sijaan tärkeämmäksi nousi tekojen säännöllisyys. Yhdistän tämän Marja-Liisa Honkasalon (2008) pienen toimijuuden käsitteeseen ylläpitämisen ulottuvuuden kautta: hoitotyön arjessa ei ole tarvetta luoda suurta, vaan ylläpitää iloa ja hyvinvointia pienillä arkisilla valinnoilla. Honkasalo kirjoittaa sairaudesta ja vaikeista elämäntilanteista olosuhteina, jotka pienentävät tai haurastavat toimijuutta. Ihmiset, jotka ovat aiemmin tehneet suuria ja muidenkin elämään vaikuttavia ratkaisuja elämässään, muuttavat toimijuuttaan sairauden tai tiukan elämäntilanteen puristaessa pienemmäksi. Toimijuus ei häviä, vaan sen ilmenemismuodot vaihtelevat eri elämäntilanteiden ja elämänvaiheiden mukaan (Jyrkämä 2008, 196). Koen tämän heijastelevan ikääntyneiden ja sairaiden kanssa työtään tekevän hoitohenkilökunnankin toimijuuteen: kun asiakkaiden elinpiiri ja toimijuus pienenevät, myös hoitohenkilökunnalle riittävät aiempaa pienemmät teot.

Omat kiinnostuksen kohteet työn rikastajana

Koulutuksen alkaessa tuli esiin, että hoivatyöntekijöillä oli taustallaan monenlaista taiteeseen ja kulttuuriin liittyvää harrastusta ja koulutusta, joiden hyödyntäminen työpaikalla oli kuitenkin näyttäytynyt haasteellisenä. Kehittämistehtävissä kannustettiin työntekijöitä tämän haasteen ratkaisemiseen, sillä kokeilun oli tarkoitus pohjautua mahdollisimman vapaasti heidän omiin kiinnostuksen kohteisiinsa ja osaamiseensa sekä niiden soveltamiseen ja kehittämiseen. Tavoitteena oli tuoda mukaan työntekijöiden omaa henkilökohtaista kädenjälkeä ja persoonallista työtettä.

Omat harrastukset, tai jopa entinen haaveammatti, löysivätkin usein paikkansa omasta kehittämistehtävästä. Konkreettinen esimerkki tästä oli lähihoitajana työskennellyt Malla, joka oli opiskellut valokuvaajaksi lähes 30 vuotta aiemmin, mutta lopettanut tuolloin koulun kesken ja siirtynyt monen mutkan kautta hoitotyöhön. Myöhemmin hän oli halunnut vaihtaa jälleen alaa ja palata taiteen pariin, mutta uudelleen kouluttautuminen ei ollut enää mahdollista. Kulttuurikuntouttajat-koulutuksen aikana Malla oppi ymmärtämään, että hän saattoi nykyisessä työssäänkin toteuttaa taiteellisuuttaan ja että hänellä oli taustansa vuoksi paljon annettavaa asiakkailleen. Kehittämiprojektissaan hän alkoi yhdessä samassa dementiayksikössä työskentelevän lähihoitajan kanssa ohjata poppanankudontapiiriä, molemmat hoitajat kun harrastivat sillä hetkellä kutomista. He organisoivat asumisyksikköön myös näyttelytilan, jossa sekä asukkaiden että vierailevien taiteilijoiden työt pääsivät näkyville. Mallan, sekä toisen hoitajan Minnan, kuvataide- ja käsityötaustan vuoksi toimintana kuuluvien yksityiskohtien – millaiset kangaspuut olivat tarkoitukseen sopivat, mistä saatiin poppanan kuteita ja mihin taulukiskot kannatti asentaa – miettiminen sujui luontevasti.

Kehitysvammaisten toimintakeskuksessa työskentelevä työtoiminnan ohjaaja Sirkka oli puolestaan opiskellut tukiviittomia muutama vuosi aiemmin ja jossain vaiheessa haaveillut jopa ammatin vaihtoa viittomakielen tulkiksi. Ajan kanssa viittomien käyttäminen omassa työssä oli kuitenkin jäänyt. Omassa kehittämistehtävässään Sirkka lähti soveltamaan aiemalla kurssilla oppimaansa ja kokeilemaan erilaisia muotoja, kuinka viittomia kannattaa heidän asiakkailleen opettaa: “Käytän vähän erilaisia tapoja eri kerroilla ja haen sitä tapaa, joka olisi paras. Onko se se, että on konkreettisia esineitä mukana vai onko se lorut yms.

pienet tarinat.” Toimivaksi osoittautuivat monisteet, joihin oli sekä piirretty viittoma että kirjoitettu viittoman nimi. Tuokioiden jälkeen monisteet ripustettiin roikkumaan pyykkinarulle, jotta kaikki saivat palata niihin halutessaan. Koulutuksen päättyessä joulun alla 2013 Sirkka ideoi joulukalenterin, jonka jokaisesta luukusta tuli esiin jokin viittoma. Viittomakurssilla hankitut taidot antoivat Sirkan toiminnalle pohjan, jota hän nyt kehitti uusilla ideoilla uudenlaisissa tilanteissa.

Omien kiinnostuksenkohteiden tuominen työpaikalle sai muutaman hoivatyöntekijän miettimään, kuinka oman harrastuksensa voi yhdistää työhönsä niin, ettei kuitenkaan tuota asiakkaille sitä, mistä itse on kiinnostunut, vaan kuuntelee asiakkaiden tarpeita ja tekee toimintaa juuri heitä varten. Esimerkiksi poppanankudontaa dementiaakodilla ohjannut lähihoitajakaksikko pohti asiaa seuraavasti:

Yritänkö tässä kaupata omia harrastuksia muille, vai onko oikeasti kyse siitä, mitä ihmiset haluaisivat tehdä? Samaan aikaan kuuli kuitenkin ympäriltä asukkaiden toiveita. He haluaisivat tehdä käsitöitä, vaativiaakin. Jos tästä projektista on iloa edes yhdelle asukkaalle, on tavoite saavutettu.

Työntekijät ottivat siten lähtökohdaksi, että kaikkea uudenlaista, asiakkaita kunnioittavaa toimintaa kannattaa kokeilla ja kuulostella tehdessä palautetta. Leonie Hohenthal-Antinin mukaan (2009, 30) uskomme usein tietävämme paremmin kuin niin sanottuihin erityisryhmiin kuuluvat itse, mitä he tarvitsevat, mitkä ovat heidän kulttuuriset tarpeensa. Tässä piilee vaara, että sorsumme aliarvostukseen, esimerkiksi tarjoamme vanhuksille vain bingoa ja virsiä. Koulutuksessa nousi muutaman kerran esiin, että osallistujat olivat valmiita tekemään asiakkaiden kanssa melkein mitä tahansa muuta, mutta eivät enää askartelemaan punatulkkuja. Liian lapselliset ja asiakkaita latistavat perinteiset virikkeet kaipaavat rinnalleen vaihtoehtoja.

Vapaa-ajan kiinnostuksenkohteiden ja omien haaveiden tuominen osaksi omaa työtä rikasti hoivatyöntekijöiden työnkuvaa lisäämällä tarjolla olevia vaihtoehtoisia toimintamalleja ja laajensi näin heidän ammatillista toimijuuttaan. Vapaa-ajan harrastukset saattoivat tuoda mukanaan työhön myös rikkaamman tunteiden kirjon, samaa iloa ja onnistumista, mitä ne antoivat vapaa-ajallakin. Jokinen ja Luoma-Keturi (2006, 63) kysyvät, voiko ihminen jakautua kahtia siten, että kytkee tunteensa ja tarpeensa on/off-tilaan sen mukaan, onko hän vapaa- vai työajallaan. Pohdinnoissaan he päätyvät siihen, että työelämään liittyvien tarpeiden ja tunteiden tunnistaminen ja niiden kautta oppiminen on parempi ratkaisu kuin niiden sulkeminen pois työelämästä. Tarpeiden ja tunteiden näkökulmasta harrastuksilla on merkittävä tehtävä: harrastamalla täytetään tarpeita, joihin työ- ja perhe-elämä eivät pysty vastaamaan. Kun opiskelijat toivat harrastuksia, tai haaveammatteja, osaksi omaa työtään, yksityis- ja työelämän välinen raja liudentui. Kulttuurikuntouttajien kohdalla rajan madaltuminen näyttäytyi positiivisena. On kuitenkin muistettava, että ammatillisen ja yksityisen minän ja toimijuuden välillä saa ja on hyväkin olla raja, joka suojelee ihmisen minää ja antaa liikkumavaraa persoonallisuuden eri puolille.

Oman hyvinvoinnin tukeminen taiteella ja kulttuurilla

Tärkeän lähtökohdan taiteen ja kulttuurin soveltamiselle omassa hoitotyössä muodostivat lähitapaamisten taidelähtöiset työpajat. Työpajoissa unohdettiin asiakkaat ja keskityttiin työntekijöiden omaan elämys- ja kokemusmaailmaan sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla. Kannustimme osallistujia antamaan aikaa itselleen, uskaltautumaan omalle epämu- kavuusalueelle ja nauttimaan – kokemaan jotain uutta niin ihmisenä kuin työntekijänäkin. Moni koulutukseen osallistunut korostikin antamassaan palautteessa juuri sitä, kuinka tärkeää oli päästä itse tekemään ja kokemaan. Työpajoihin osallistuminen koettiin virkistävänä, inspiroivana ja voimaannuttavana. Monet kertoivat heittäytymiskyynsä, rohke-

utensa ja spontaaniutensa lisääntyneen työpajoissa tehtyjen harjoitusten ansiosta. Useampi palautetta antanut kertoi harjoitteita tehdessään olleensa “kuin terapiassa” tai että “taiteen terapeuttisuus on tuntunut”. Mitä vastaajat sitten tarkoittivatkaan taiteen terapeuttisuudella, jää osin hämäräksi. Maisa kuitenkin avasi omaa näkökulmaansa ja kertoi tehneensä syvällisen matkan itseensä ja omaan ammatillisuuteensa. Riikan palautteen mukaan taide-toiminta toi riittävän turvallisesti omalle epämukavuusalueelle ja laittoi kohtaamaan itsessä pimennossa säilyneitä piirteitä: “On ollut hieno retki tutustua omaan itseeni, löytää itsestä uusia puolia. Olen aina ollut kova jännittäjä ja mieluummin sivuun jäävä, nyt on ollut ‘pakko’ tulla mukaan. Se on tehnyt hyvää.”

Joillekin hoivatyöntekijöille taide ja kulttuuri olivat merkityksellisiä lataajia myös vapaa-ajalla. Työssään kulttuurikuntouttaja mielti toiminnan asiakkaan lähtökohdista, joten vapaa-ajalla oli tärkeää keskittyä täysin rinnoin omiin taiteellisiin ja kulttuurisiin tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin, sosiaaliohjaaja Marian sanoin:

Minun on oleellista muistaa ensi vuonna huolehtia myös siitä, että laulaminen ei jää pelkäksi ‘työväliseksi’, vaan laulan henkilökohtaisessa elämässäni mielekkäällä tavalla ja sopivissa ympäristöissä. Tärkeää on, että esiinnyn ja toteutan näyttämöllistä puolta itsessäni.

Erityisen tärkeänä akkujen lataajana rakkaat taideharrastukset saattoivat näyttäytyä silloin, kun voimat olivat hupenneet liiaksikin. Työvoiman palvelukeskuksessa työskennellyt Hanna koki, että senhetkisessä kiireisessä elämäntilanteessa oli hänen vuoronsa olla (kulttuuri)kuntoutujana, jotta hän kykenisi jatkossa taas toistenkin huomioimiseen:

Tällä hetkellä olen sellainen, ettei ole kulttuurikuntouttaja, koska oma väsymys on suuri ja energia melkein nollassa. Mutta uskoisin, että jokaiselle kulttuurikuntouttajalle tulee samanlaisia hetkiä. Aina ei jaksaa, eikä tarvitsekaan jaksaa. Tässä nyt kyllä on sen ainakin huomannut todella hyvin, että jos haluaa olla kulttuurikuntouttaja (muukin kuntouttaja) on äärimmäisen tärkeää pitää omasta hyvinvoinnistaan huolta. Ja kulttuurikuntouttaja ei voi toimia, jos on jatkuvasti kiire. Eli minä kulttuurikuntouttajana tällä hetkellä pistän omaksi tavoitteekseni tehdä asioita, joista saan voimaa (maalaaminen, ystävät, lukeminen, lepääminen), jotta voisin taas ammentaa omasta energiastani muille.

Vaikka Hannan kokemukset olivat sillä hetkellä rankkoja, saattoivat ne tarjota tärkeän väylän hänen ammatillisuutensa kehittymiselle. Voimien loppuminen ja niiden kerääminen luovan tekemisen, läheisten ihmisten ja levon kautta kerryttivät Hannan kokemuksellista pankkia, hänen omaa kokemusasiatuntijuuttaan. Tällainen kokemus syventyy kokemukselliseksi oppimiseksi, kun ihminen tulee tapahtuvasta tietoiseksi, kuten Hanna yllä vapaamuotoista Minä kulttuurikuntouttajana -tekstiä kirjoittaessaan. Hän nimittäin ensin kirjoitti otsikoksi vahingossa *Minä kulttuurikuntoutujana*, huomasi sitten sanavalintansa ja alkoi pohtia tekstissään, mistä tuo sanavalinta oikein kertoi.

Suuri merkitys hoivatyöntekijöiden hyvinvoinnille oli myös sillä kulttuurisella toiminnalla, jota he toteuttivat omassa työssään. Työntekijät kokivat, että työhön oli tullut kulttuurisen työotteen kautta lisää mielekkyyttä ja nautintoa. Joku osallistujista kertoi kokevansa koko työnsä positiivisempänä, kun voi ja osasi käyttää “kulttuurin tukemaa kuntouttavaa työotetta”. Ilo ja mielihyvä saattoivat pulputa omista onnistumisista, kuten Riikalla, joka oli tyytyväinen kuvittamaansa lauluviikkoon kovasta itsekritiikistään huolimatta. Suurin ilon herättäjä tuntui kuitenkin olevan asiakkaissa syttynyt ilo. Onni työntekijälle saattoi tulla pienistä asioista, joilla hän sai jollain tapaa katkaistua asiakkaan tasaista arkipäivää. Virikeohjaaja Marin suurin ilo oli seurata hymy huulilla keskittyneesti maalaavia asukkaita ja kuunnella “iloisten mummojen” muisteluja ja tarinoita. Lähihoitaja Maisan työyhteisöltään keräämässä palautteessa muutkin työntekijät kertoivat saaneensa työhönsä

lisää mielekkyyttä Monivuotinen luovuus -kerhosta ja ennen kaikkea siitä, että asukkaat olivat kerhosta innoissaan. Eräs työntekijöistä oli kuvannut, että kerhossa “hän ja asukkaat lähtevät kukkimaan sisältä”. Kulttuurikuntouttajien ilo syntyi tällöin onnistuneesta asiakkaiden arjen kanssarakentamisesta (ks. Järvikoski & Karjalainen 2008, 91). Kanssarakentajuudella Järvikoski ja Karjalainen (2008) tarkoittavat irrottautumista asiakasta luokittelevista vajavuuksista ja tilanteeseen kätkeytyvien voimavarojen ja luovien mahdollisuuksien asiantuntevaa etsimistä. Taide ja kulttuuri tarjosivat arkeen välineitä ja mahdollisuuksia asiakkaan voimavarojen käyttöönottamiseen. Ilo onnistumisesta ja osallisuudesta oli medlemminpuolinen.

Välineitä oman ammatillisen identiteetin rakentamiseen ja puolustamiseen

Vaikka ammatillinen toimijuus – ja siten myös työhön liittyvä taidelähtöinen toimijuus – rakentuvatkin vuorovaikutussuhteissa, yksilöllisten ja sosiaalisten resurssien sitomana ja rajaamana (Vähäsantanen 2013, 91), edellisissä kolmessa teemassa olen tutkinut hoivatyöntekijöiden toimintatapoja ja niiden muutoksia hyvin yksilökeskeisesti. Tässä luvussa keskiiön nousee, kuinka koulutukseen osallistuneet hahmottivat ja rakensivat kulttuurikuntouttajuuttaan omassa työyhteisössään. Koulutuksen aikana monet kulttuurikuntouttajat määrittelivät uudelleen rooliaan työyhteisössä. He saivat koulutuksen myötä luvan erilaisiin ja moninaiisiin tapoihin toimia, vaikka sitä ei olisi aiemmin ollut – lähihoitaja Kaijan sanoin koulutus antoi hänelle mahdollisuuden toimia tärkeänä pitämänsä elämäntapa- ja kaarinäkökulman hyväksi kehittämistehtävän muodossa. Kulttuuristen työmenetelmien koulutuksia ohjanneen Ava Nummisen (2011, 30) mukaan sote-työntekijät kokevat tiedon saamisen tärkeäksi, sillä vaikka hoitajilla olisi omakohtaisia kokemuksia tilanteista, joissa laulaminen tai tanssiasteleet ovat helpottaneet esimerkiksi muistisairaana asukkaan kanssa toimimista, laulua tai tanssia ei mielletä välttämättä ”oikeiksi” keinoiksi ennen kuin joku asiantunteva taho ”oikeuttaa” niiden käyttämisen. Koulutukseen osallistuminen antoikin sekä ulkoisesti uskottavuutta että opetti taitoja, jotka liittyivät toimijaksi kasvamiseen: omaan hiljaiseen tietoon luottaminen, omien näkökulmien tietopohjainen perusteellisuus, asioiden loppuun vieminen ja olemassa oleviin resursseihin suhteuttaminen. Näillä taidoilla opiskelijat saivat usein läpi omanlaisensa tavan tehdä työtä siinä vaiheessa, kun muut työntekijät eivät vielä ymmärtäneet toimintatavan merkitystä.

Esimerkkinä työyhteisössä kehittyvästä toimijuudesta kerron kehitysvammaisten asuntolan ohjaaja Annasta. Anna oli aiemmin työskennellyt asuntolassa, jossa oli käytössä Snoezelen-periaatteen mukainen lepohuone³ ja kokenut sen toimivaksi. Koulutuksessa idea Snoezelen-huoneesta nousi uudelleen esille, ja Anna päätti kysyä työyhteisössään, josko heille voitaisiin rakentaa metsähuone asiakkaiden rauhoittumista varten. Esimies lähti mukaan ideaan, mutta tilan puutteen vuoksi metsähuone jouduttiin tekemään henkilökunnan kokous- ja taukokuoneeseen. Tämä tuotti aluksi vastustusta, mutta kun esimies sai sisustussuunnittelijaopiskelijan tekemään lopputyönsä metsähuoneesta, työyhteisö alkoi hyväksyä idean. Asiaan löydettiin jopa työntekijöiden kannalta positiivinen näkökulma: oli mukavampaa viettää ”palaverit viihtyisässä metsähuoneessa, joka tarjoaa elämyksellisemmän tuokion ja auttaa saamaan helpommin oikeita päätöksiä ja ratkaisuja neuvotteiluissa.” Anna toimi metsähuoneen rakentamisessa asiantuntijana sen kokemuksen pohjalta, joka hänellä oli edellisestä työpaikasta. Koulutukseen osallistuminen sai aikaan sen, että Anna toisaalta uskalla tuoda asiansa entistä painokkaammin ja pitkäjänteisemmin esiin ja toisaalta hänen asiansa kuunneltiin. Koulutuksen myötä hän alkoi näyttäytyä työyhteisössään aiempaa rohkeammin kulttuurisen lähestymistavan osaajana.

Valtaosin koulutukseen osallistuneet kokivat saaneensa tukea ja ymmärrystä työyhteisöltään. Esimiehet suhtautuivat kulttuuritoimintaan poikkeuksetta kannustavasti, mikä on erittäin tärkeää uudenlaisen työkulttuurin luomisen kannalta (ks. Huhtinen-Hildén 2014, 5). Monien toimintaan kohdistui työyhteisöstä koulutuksen mukanaan tuomia odotuksia,

jotka he kokivat jopa jonkinlaisina paineina, jotka loivat kuitenkin enemmän positiivista kuin negatiivista stressiä. Työyhteisöihin mahtui myös niitä jäseniä, jotka eivät ymmärtäneet kulttuurisen työtteen merkitystä. Virikeohjaaja Marilta kysyttiin, miksi taas pitää olla joku ryhmä: "Eikö vanha ihminen saisi elää jo arvokasta vanhuuttaan ilman hössötyksiä?" Lähihoitaja Maisan työyhteisöönkin kuului henkilö, joka ei ymmärtänyt lainkaan Maisan yrityksiä liittää kulttuuria arjen pieniin tilanteisiin: "Haasteena on sitten kuunnella hänen negatiivisia ajatuksiaan tehdessäni työtä hyvin ja asiakkaan parasta ajatellen." Molemmat kulttuurikuntouttajat kuitenkin puolustivat päättäväisesti omaa näkökantansa, Maisa jopa niin rohkeasti, että yllätti itsensäkin: "Olen nyt päättänyt, että joka kerta hänen sanoessaan jotain, mikä pahoittaa mieleni, sanon heti suoraan hänelle: Miksi loukasi? yms. Uskon, että hän lopettaa. Ennen en ole uskaltanut 'taistella' aina." Koulutuksen myötä usko omaan tekemiseen oli vahvistunut niin, että opiskelijat seisoivat aiempaa jämäkämmin oman tekemisensä takana. Anita Saarainen-Kauppinen (2014, 64) näkee jämäkkyuden haastavana sosiaalisena taitona, josta tulee tulevaisuudessa entistä oleellisempi sosiaalisen toiminnan elementti: Globaalissa turbulentsissa työelämässä "selkärangan" säilyttäminen ja rakentavassa hengessä toteutettu lujuus on vaativaa ja kuitenkin välttämätöntä työtoimijuuden ja työyhteisöjen kehittymiselle.

Yleisesti ottaen opiskelijat saivat melko vapaasti viedä ideoitaan eteenpäin työyhteisössä niin kauan, kun se ei edellyttänyt osallistumista muilta työyhteisön jäseniltä. Vaikeudet nousivat esiin usein siinä vaiheessa, kun muita työtovereita pyydettiin mukaan suunnittelemaan tai toteuttamaan toimintaa. Marin, joka järjesti asiakkailleen draama- ja kuvataidekerhoa, kokemuksen mukaan "jotenkin oletetaan, kun opistolta tulevat ohjaajat niin voidaan vain asukkaat työntää piiriin ja itse häipyä paikalta, mutta mielestäni hoitajien mukana olo olisi tosi tärkeää ja myös ohjaajien toivomus oli, että hoitajia olisi mukana." Ehkä hoitajien poistuminen johtui osittain siitä, että toiminta oli ulkopuolelta tullessaan työyhteisölle vierasta, eivätkä he tieneet, kuinka olisivat löytäneet siinä oman paikkansa. Taide- ja kulttuuri- sekä sosiaali- ja terveysalan toimijat kantavat mukanaan erilaisia toimintatapoja ja -kulttuureita, joiden yhteensovittaminen voi vaatia pitkän tutustumisvaiheen.

Päinvastainen kokemus työyhteisön mukaan saamisesta oli Maisalla, joka ohjasi Monivuotisen luovuuden kerhoa yhdessä muiden työntekijöiden kanssa. Maisan periaatteisiin kuului, että jokainen hoitaja saa itse päättää, mitä tekee asukkaiden kanssa kerhossa, ja pysyä siten omalla mukavuusalueellaan. Kehittämistehtävän aikana viisi Maisan työyhteisön jäsentä innostui tekemään asiakkaiden kanssa erilaisia asioita retkistä leivontaan ja konsertteihin. Tekemisen vapaus yletyi myös aikatauluihin:

Kerhon piti olla ensin aina samana päivänä samaan kellon aikaan, mutta muutin käytäntöä, sillä se ei meidän talossa toiminut. Kieltämättä pelkäsin että toiminta harvenee jos sitä ei ole erikseen suunniteltu, mutta toisin kävi. Kerhokerrat lisääntyivät. Ainakin kerran viikossa on joku meistä hoitajista pitänyt kerhotoimintaa.

Nämä kuusi työntekijää pitivät yhdessä kerhovihkoa, johon he kirjoittivat joka kerta, mitä he olivat tehneet ja ketkä asukkaat olivat kulloinkin osallistuneet kerhoon. Näin he loivat tasapuolisia osallistumisen mahdollisuuksia niin asiakkaille kuin vaihtuville kerhon ohjaajillekin. Maisa toimi ryhmässä, paitsi itse kulttuurikuntouttajana suhteessa asiakkaisiin, myös toisten työntekijöiden toimijuuden mahdollistajana. Harteis ja Goller (2014, 43–44) kutsuvat Maisan ja aiemmin mainitun Annan⁴ toimijuuden kaltaista työtoimijuutta ulkoisesti suuntautuneeksi toimijuudeksi. Tällainen toimijuus on tavoitteellista toimintaa, jolla työntekijä kehittää, muuttaa tai luo uusia käytäntöjä työpaikalla laajemmin oman työnkuvansa ulkopuolella. Tällöin työntekijä on valmis myös nostamaan esiin työpaikalla olevia jännitteitä ja vastaamaan niihin omalla toiminnallaan.

Mahdollisuuksia verkostoitumiseen ja kollektiiviseen huolenpitoon

Kulttuurikuntouttajat-koulutus järjestettiin Sastamalassa, joka on vuonna 2009 perustettu noin 25000 asukkaan pikkukaupunki lounaisella Pirkanmaalla. Kaupunki koostuu entisestä Vammalan kaupungista sekä entisistä Mouhijärven ja Äetsän kunnista. Samaan aikaan Sastamalan kanssa syntyi Sastamalan seudun sosiaali- ja terveystalvet SOTEsi, joka tuottaa sosiaali- ja terveystalvet Sastamalan lisäksi myös Punkalaitumelle. Koulutuksen aikana 2012–13 Sastamala oli vielä hyvin nuori kaupunki, eivätkä toimijat tunteneet toisiaan kovin hyvin eri puolilla asukasluvultaan pientä, mutta pinta-alaltaan suurta paikkakuntaa. Siksi koulutusta suunniteltaessa pidimme tärkeänä ottaa koulutukseen mukaan mahdollisimman laajasti eri puolilla Sastamalaa työskenteleviä sote-työntekijöitä auttaaksemme heitä verkostoitumaan keskenään. Koulutukseen valituista 20 opiskelijasta 16 työskenteli eri puolilla Sastamalaa, niin entisten Vammalan, Mouhijärven kuin Äetsänkin alueilla.

Verkostoitumisen tukemista pidettiin koulutuksessa erittäin tärkeänä myös työn paikallaan pysyvän luonteen vuoksi: sosiaali- ja terveystalven lähityöntekijöiden työ tapahtuu useimmiten hyvin paikallisesti oman työyksikön sisällä, jolloin uusiin työntekijöihin tutustutaan lähinnä palveluja tarjoavan organisaation sisäisen kierron kautta. Palautteiden perusteella Kulttuurikuntouttajat-opiskelijat arvostivat sitä, että he pääsivät tutustumaan toisiin alan työntekijöihin ja vaihtamaan heidän kanssaan ajatuksia ja kokemuksia sekä hoitotyön arjesta että taide- ja kulttuurikokeiluistaan. Palautteissa ryhmän vertaistuen koettiin antavan voimaa: “Välillä töissä vähemmistöissä, kun kulttuuri aiheena, joten on ollut todella voimaannuttavaa vaihtaa ajatuksia samanhenkisten ihmisten kanssa.” Työntekijät sovelsivat koulutuksessa oppimiaan harjoitteita omien asiakkaidensa kanssa ja jakoivat kokemuksiaan. He jakoivat innokkaasti keskenään myös omien hoitoyksiköidensä parhaita käytäntöjä ja kokeilivat niitä omassa työssään. Vertaistuen ja -oppimisen kautta osallistujien tietotaito karttui paljon enemmän kuin mitä pelkät kouluttajat olisivat kyenneet antamaan. Ryhmäläisten keskinäinen tuki ja luottamus on nähty merkittävänä oppimista edistävänä tekijänä muissakin koulutuksissa, joissa sosiaali- ja terveystalven työntekijöitä on opastettu taiteen ja kulttuurin mahdollisuuksista hoitotyössä (mm. Heimonen 2011, 42; Itkonen 2013, 45).

Koulutuksessa kokemuksiaan ja ideoitaan jakamalla työntekijät rakensivat paitsi omaa, myös kollektiivista tietotaitoa, jota ei olisi syntynyt ilman heidän jokaisen panosta. Jaana Parviaisen (2006, 156) mukaan kollektiivinen tiedonrakennus on hyödyllistä ja jopa välttämätöntä asiantuntijuudelle sinänsä, ei vain asiantuntijoille tai organisaatiolle. Yhteisessä keskustelussa ja reflektiassa ideat hioutuvat ja kokemukset jalostuvat askeleen eteenpäin kohti käytännöllisiä ratkaisuja. Koen kulttuurikuntouttajien synnyttäneen koulutuksen aikana paikkakunnalle yhteistä asiantuntijuutta, jotain yksilöitä laajempaa, jolla oli vaikutuksensa hoitoyksiköihin eri puolilla Sastamalan aluetta. Kun tietotaito luotiin kollektiivisesti, se myös kasvoi kollektiivisesti ja tässä tapauksessa ennen kaikkea paikallisesti.

Omissa kehittämissuhteissaan jotkut kulttuurikuntouttajat laajensivat yhteistyötä oman yksikkönsä ulkopuolelle: Lähihoitaja Malla muun muassa ohjasi karaokelaulua ja -tansseja toisessakin asumisyksikössä, ja kierrätystalvet päivätöiminnan asiakkaiden kanssa tehnyt lähihoitaja Maisa vei puolestaan talvet näyttille terveystalvet ja vuodeosastolle. Kehittämissuhteissaan aikana hoivatyöntekijät verkostoituivat laajalti muutenkin kuin keskenään. He osallistivat asiakkaiden omaisia esimerkiksi pyytämällä heitä tuomaan poppanan kuteita tai valokuvia tai kutsumalla heidät tanssittamaan hoitoyksikön asukkaita. Jotkut opiskelijat tekivät yhteistyötä paikallisten vapaaehtoisten kanssa, jotka esimerkiksi neuvoivat poppanan kudonnassa tai soittivat levyjä vanhalla gramofonilla. Miltei puolet hoivatyöntekijöistä teki yhteistyötä myös paikallisten kulttuurialan ammattilaisten sekä kasvatus- ja kulttuurialan organisaatioiden kanssa. Verkostoitumisen ja yhteistyön kautta asiakkaille tarjoutui paljon laajempi kirjo osallistumisen mahdollisuuksia kuin mitä työntekijät yksin olisivat pystyneet tarjoamaan. Samalla ammattilaisten tarjoama taide- ja kult-

tuuritoiminta saattoi toimia kulttuurikuntouttajien lisäkoulutuksena. Näin kävi Marille, joka organisoï kansalaisopiston opettajia pitämään asiakkailleen kuvataide- ja draamakerhoa: ”Itse olen myös saanut tältä kuvataide/draama-retkeltä monenlaisia eväitä työhöni. Olen oppinut erilaisia maalaustekniikoita ja värien käytön maailmaa.”

Tutkimuksissa ja raporteissa nousevat toisinaan esiin sosiaali- ja terveys- sekä taide- ja kulttuurialojen väliset ristiriitaisuudet ja yhteisten käsitteiden puuttuminen (mm. Liikenne 2003; Rönkä & Kuhalampi 2011; Rumbold 2014). Tässä aineistossa jonkinlaisista yhteistyön haasteista kertoivat aiemmin esiin tullut draama- ja kuvataideryhmää organisoïnut Mari sekä Hanna, joka organisoï työvoiman palveluysikköön taideryhmää yhdessä ulkopuolisen taideopettajan kanssa:

Taidepolun kuluessa olen huomannut, että yhteistyö ulkopuolisen toimijan kanssa on haastavaa, koska hän ei tunne [organisaatiomme] käytäntöjä. Pattitilanteista kuitenkin selvitettiin keskustelemalla ja tuomalla rebellisesti esiin omia näkemyksiämme Taidepolun tarkoituksesta asiakkaille.

Yhteistyötä helpottavana tekijänä saattoi olla kulttuurikuntouttajien oma tahtotila: he olivat yhteistyössä aloitteen tekijöitä ja siten valmiiksi motivoituneita ja halukkaita luomaan yhteistä ymmärrystä uudenlaisen toiminnan saavuttamiseksi.

Hyvinvointipalvelujen tuottamisen nähtiin pitkään kuntahallinnossa kuuluvan ainoastaan sosiaali- ja terveyssektorille (Varho 2011, 19). Viime vuosien aikana on vahvistunut kuitenkin käsitys, jonka mukaan asukkaiden hyvinvoinnin edistäminen tulee huomioida kaikilla kunnan toimialoilla. Kulttuurikuntouttajat-koulutuksessa opiskelijoista kehittyi paikallisia toimijoita, jotka paitsi muokkasivat omaa työnkuvaansa, myös paransivat taiteen saatavuutta ja työllistivät ideoillaan paikallisia kulttuurityöntekijöitä. Yhteistyön kautta vanhusten, vammaisten ja pitkäaikaissairaiden hyvinvointi näyttöytyi laajempaan paikallisen yhteisön vastuuna, ei ainoastaan siihen koulutetun hoitohenkilökunnan tehtävänä. Monialainen yhteistyö ja kollektiivinen vastuunkantaminen tuottivat sekä aiempaa monipuolisempia osallistumisen mahdollisuuksia asiakkaille että rikkaampia oppimisen paikkoja paikallisille sote-, taide- ja kulttuurialan ammattilaisille.

Yhteenveto ja pohdinta

Olen esitellyt tässä artikkelissa hoivatyöntekijöiden taidelähtöisen toimijuuden ulottuvuuksia, merkityksiä ja rajoitteita Kulttuurikuntouttajat-koulutuksen aikana. Koska koulutuksessa kehitettiin osallistujien työhön liittyviä toimintatapoja taiteen ja kulttuurin keinoin, on koulutuksessa rakentunut taidelähtöinen toimijuus kytkeytynyt osaksi hoivatyöntekijöiden työ- ja ammatillista toimijuutta. Harteis ja Gollerin (2014, 44) käsityksen mukaan työtoimijuus pitää sisällään yksilöllisiä kykyjä, asenteita ja uskomuksia, jotka tuovat mukanaan yksilöllistä riippumattomuutta työpaikan ulkoisista olosuhteista. Työtoimijuuden ylläpitäminen vaatii strategioita, joilla kehittää ja uudistaa omia kykyjä ja pätevyyttä. Tulkintani mukaan Kulttuurikuntouttajat-koulutuksen taidelähtöiset menetelmät tukivat hoivatyöntekijöitä heidän pyrkimyksissään kehittää omaa työotetta itselle sopivaksi ja luoda strategioita arjessa toimimiseksi. Opiskelijat pyrkivät koulutuksen aikana omilla päätöksillään ja omalla toiminnallaan asioihin, joita he pitivät tärkeinä, ja etsivät niihin liittyviä ratkaisuja arkisessa vuorovaikutuksessa yhdessä asiakkaidensa ja työyhteisöjensä kanssa taiteen ja kulttuurin keinoin.

Kulttuurikuntouttajat-koulutuksessa taide ja kulttuuri näyttöytyivät ennen kaikkea uudenlaisten mahdollisuuksien tarjoajana: Koulutukseen osallistuneet hoivatyöntekijät alkoivat ymmärtää taiteen ja kulttuurin aiempaa toiminnallisempaa ja vuorovaikutteisempaa, jolloin heidän itsensä tuottama taide- ja kulttuuritoiminta saattoi tuoda arkista vaihte-

lua ja kohtaamisen mahdollisuuksia jokapäiväisissä työtilanteissa. Omien taide- ja kulttuuriharrastusten – jopa entisten haaveammattien – ja niiden kautta kerääntyneen tietotaidon tuominen omaan työhön rikasti opiskelijoilla käytössä olleita valinnan mahdollisuuksia ja lisäsi omaa mielenkiintoa työn tekemiseen. Taide ja kulttuuri tarjosivat opiskelijoille mahdollisuuksia oman hyvinvoinnin arvostamiseen ja tukemiseen asiakkaan hyvinvoinnin rinnalla, he saivat virkistystä ja voimaa sekä koulutuksen työpajoista, taide- ja kulttuuriharrastuksista että työssä toteuttamastaan taide- ja kulttuuritoiminnasta. Taide ja kulttuuri toivat mukanaan myös välineitä ja tilaisuuksia uudelleenpohtia ja -rakentaa omaa roolia työyhteisössä sekä osallistaa samalla muuta työyhteisöä toimimaan asiakkaiden kanssa uusien keinoin. Lisäksi taide- ja kulttuuritoiminnan kautta hoivatyöntekijät verkostoituivat aiempaa laajemmin paikallisten sosiaali- ja terveys- sekä taide- ja kulttuurialan osaajien kanssa, mikä paransi taiteen saatavuutta ja laajensi paikallisen yhteisön mahdollisuuksia ottaa vastuuta erityisesti vanhusten, vammaisten ja pitkäaikaissairaiden hoidosta.

Taiteen ja kulttuurin mahdollisuuksia ja hyvinvointivaikutuksia tutkittaessa on muistettava, ettei taidelähtöinen toiminta aina herätä osallistujissa pelkkiä positiivisia tunteita (vrt. Sederholm 2001, 9). Tässä aineistossa kokemukset taiteen epämiellyttävyydestä tai ahdistavuudesta eivät juurikaan nousseet esille. Ainoana hankalana asiana ilmenivät taide-toimintaan osallistumisen ja sen toteuttamisen pintaan nostamat pelot, mutta nekin tämän tutkimusaineiston tuottaneet kykenivät kohtaamaan ja voimaantuivat tuossa prosessissa. Positiivinen käsitys taiteesta saattoi johtua osittain siitä, että opiskelijat saivat pitkälti itse määrittellä ohjaamansa ja organisoimansa taide- ja kulttuuriaktiiviteetin, jolloin he saattoivat pysyä riittävästi omalla mukavuusalueellaan ja saivat tunteen subjektiudesta ja tilanteen hallinnasta. Voi myös olla, että ne opiskelijat, joissa taide herätti negaatioita, jäivät pois kesken koulutuksen (koulutuksesta valmistui 14/20 opiskelijasta) tai jättivät kirjoittamatta ikävistä kokemuksistaan. Kenties ryhmän positiivinen henki loi odotuksia positiivisesta kirjoittamisesta, eikä ikävämpiä tunteita haluttu tuoda eriävinä mielipiteinä esiin. Voi myös olla, että opiskelijoiden oli ylläpidettävä itsessään uskoa taiteen ja kulttuurin “rajatomiin mahdollisuuksiin”, jotta he kykenivät viemään toimintaansa eteenpäin ja vakuuttamaan työyhteisöjään toiminnan merkityksestä.

Suuri syy hoivatyöntekijöiden erittäin positiivisiin kokemuksiin taiteen ja kulttuurin mahdollisuuksista oli varmaan myös se, että aineisto oli kerätty vain koulutuksen ajalta, eikä sen jälkeistä aikaa ole tarkasteltu lainkaan tässä artikkelissa. Koulutuksen aikana uudenlainen tekeminen näyttäytyi positiivisena ja kiehtovana, niin hoivatyöntekijöiden kuin heidän työyhteisöjensä silmin. Jos hoivatyöntekijöitä olisi haastateltu uudelleen esimerkiksi puoli vuotta koulutuksen päättymisen jälkeen, he olisivat ehkä edenneet oppimisprosessissaan ja saaneet myös pettyneitä ja kriittisiä sävyjä positiivisten taidekokemusten rinnalle. Tästä viitteitä antaa lähihoitaja Riikan viesti, jonka sain ainoana opiskelijakommenttina tähän artikkeliin heinäkuussa 2015:

Koulutuksen aikana toimintani työpaikalla ei oikeastaan paljonkaan muuttunut. En saanut muita mukaan ehdotuksiini. Työtahti oli ja on niin kiireinen, että ei ollut/ole aikaa toteuttaa mitään toimintatuokioita tms. Tosin käytin itse pienenpienetkin hetket työn lomassa siihen, että luin ääneen, jutustelin, lauloin, kyselin sananparsia, ulkoilutin. Pienikin hetki on tärkeä.

Asukkaiden yhteistä oleskelutilaa ei vieläkään ole. Voi kokoontua vain taivasalla. Kesän kotajuhlat on pidetty ulkosalla, vappu- ja joulujuhlat [viereisen palvelukeskuksen] salissa. Jokaisessa tilaisuudessa on laulettu lauluvihostani lauluja, tai sitten olen erikseen koonnut monisteelle aiheeseen sopivia lauluja. Sananparsia tai vastaavia on kyselty jokaisessa juhlassa. Jostain syystä minusta on tehty se henkilö, joka kaiken ideoi. Onneksi nyt on yksi kesäijäinen, joka on innokas touhuamaan samanmoista.

Vanha, pieni taukotupa on jonkun aikaa ollut tyhjillään. Olen puoli vuotta pommittanut pomea ja pomonpomea, jotta tilasta saataisiin asukkaiden kokoontumistila. Haluaisin niin alkaa vetää asukaskokouksia siellä kerrankuussa, olisi tila askartelulle sun muulle. Tilaa voisi yhdessä koristella vuodenaikojen ja juhlapyyhien mukaan ym., mutta asia ei vaan etene. Saa nähdä. Että tällaisia ajatuksia kulttuuriryöstä työpaikallani.

Vaikka työntekijöiden näkemykset taiteen ja kulttuurin mahdollisuuksista avartuivat koulutuksen aikana, koulutus ei ehtinyt kovin paljon vaikuttaa vielä työyksiköissä vallalla oleviin käsityksiin hoivatyöstä. Aineiston mukaan esimiehet suhtautuivat kulttuuritoimintaan poikkeuksetta kannustavasti koulutuksen aikana, mutta on toinen asia kyetä esimiehenä pitkällä tähtäimellä luomaan työntekijöille sellaisia olosuhteita, joissa taide- ja kulttuurimenetelmien toteuttaminen olisi mahdollista. Hoivatyöntekijöiden mahdollisuudet toteuttaa taide- ja kulttuuritoimintaa työssään kytkeytyvät myös heidän esimiestensä toimijuuteen – missä määrin esimiehillä on mahdollisuuksia ja resursseja muuttaa yksikkönsä hoivatyön käytäntöjä, vaikka he niin haluaisivatkin? Jotta kulttuurikuntouttajien taidelähtöistä toimijuutta kyettäisiin tukemaan pidemmällä tähtäimellä, täytyisi koulutus- ja kehitystyön jatkoa paikkakunnalla tulevaisuudessakin. Onneksi työ on käynnissä: Sastamalassa on Kulttuurikuntouttajat-koulutuksen jälkeen pidetty muun muassa Kulttuuri kuntouttaa -verkostotapaamisia (kevät 2014) sekä työpajoja (2014–2015), joissa kulttuurikuntouttajat veivät eteenpäin oman kehittämistyönsä kokemuksia ja tuloksia muille hoitajille ja edelleen muihin työyhteisöihin. Siirtymällä koulutuksen osallistujista työpajojen opettajiksi ja luennoitsijoiksi tuettiin kulttuurikuntouttajien toimijuutta edelleen koulutuksen päättymisen jälkeen.

Taiteen ja kulttuurin keinoin ei voida hoivatyössä vaikuttaa mataliin palkkoihin tai kiristyneisiin henkilöstöresursseihin, jotka vaikeuttavat hoivatyöntekijöiden suoriutumista työssä (Nissi 2014, 341). Kulttuurikuntouttajat-koulutuksessa saadun kokemuksen mukaan taidelähtöiset menetelmät rikastavat kuitenkin sosiaali- ja terveystalon työntekijöiden toimijuutta tarjoamalla uudenlaisia merkityksiä, lähestymistapoja ja toimintastrategioita arjen tilanteisiin. Koska toimijuus muodostuu ja kehittyy vuorovaikutuksessa (Jyrkämä 2008; Ojala ym. 2009; Vähäsantanen 2013), muutokset yhden osapuolen toimijuudessa vaikuttavat myös muiden osapuolten toimintatapoihin ja -mahdollisuuksiin. Vaikka taidelähtöisen toiminnan keskipisteessä olivat lähityöntekijät, toiminta vaikutti välillisesti myös asiakkaisiin, työyhteisöihin ja paikalliseen yhteistyöhön sosiaali- ja terveys- sekä taide- ja kulttuurisektoreiden välillä. Taidelähtöiset menetelmät näyttäytyivät alkutaipaleellaan olevana mahdollisuutena tukea, paitsi yksilöiden toimijuutta, myös kollektiivista kehitystä kohti paikallista osallisuutta ja kulttuurista hyvinvointia.

Musiikkikasvatuksen näkökulmasta katsottuna soveltavilla taide- ja kulttuuriprojekteilla on annettavaa myös musikkoiden ja musiikkikasvattajien koulutukselle. Monenlaisia keinoja yksittäisistä luokkahuoneiden ulkopuolisista projekteista kokonaisuun soveltavaa taidetta painottaviin musiikkipedagogikoulutuksiin on jo vuosia ollut käynnissä eri puolilla Suomea: Muun muassa Turun Ammattikorkeakoulussa tehdyssä yhteisömusiikkokeilussa huomattiin, että musiikkipedagogien vuorovaikutustaidot, kyky toimia yllätyksellisissä ja ennakoimattomissa tilanteissa sekä omien tunteiden käsitteleminen kehittivät sairaala- ja hoivakotiympäristössä työskennellessä (Björkman & Perälä 2011). Metropolia Ammattikorkeakoulun eri-ikäisten väestöryhmien kanssa toteutettuun Kulttuurisilta-hankkeeseen osallistuneet musiikkipedagogiopiskelijat kokivat puolestaan muun muassa ammatillisen omakuvansa laajentuneen ja oppivat näkemään musiikinopetuksen aiempaa monipuolisempänä ja kokonaisvaltaisempänä (Huhtinen-Hildén 2010, 45). Tarvetta eri sektoreiden välisiä rajoja ja rakenteita rikkovalle sekä uusia näkökulmia avaavalle korkeakoulutasoiselle musiikkikoulutukselle on varmasti tulevaisuudessa vielä entistä enemmän. ■

Lähteet

- Anttila, P.** 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta: taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Helsinki: Akatiimi Oy.
- Anttila, P.** 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. Hamina: Akatiimi Oy.
- Björkman, P.-M. & Perälä, L.** 2011. Musiikkipedagogina Tyksin lastenkliniikalla ja Kotikunnas-palvelutalossa. Teoksessa L.-M. Lilja-Viherlampi (toim.) Iloa ja eloa musiikkitoiminnasta sairaala- ja hoivakotiympäristöissä. Turun Ammattikorkeakoulun raportteja 107, 11–27. <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522161871.pdf> Luettu 7.8.2015.
- Brandenburg, C. von** 2008. Kulttuurin ja hyvinvoinnin välisistä yhteyksistä. Näköaloja taiteen sovelta-vaan käyttöön. Opetusministeriön julkaisuja 2008:12. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm12.pdf?lang=fi> Luettu 15.5.2015.
- Escola, J. & Suoranta, J.** 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. & Hökkä, P. & Paloniemi, S.** 2014. Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? Aikuiskasvatus 3, 202–214.
- Fals Borda, O.** 2001. Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges. Teoksessa P. Reason & H. Bradbury (toim.) Handbook of Action Research. Great Britain: SAGE Publications, 27–37.
- Furu, P.** 2013. Jazzia johtamiseen – anna osaajien loistaa. Helsinki: Sanoma Pro.
- Harteis, C. & Goller, M.** 2014. New Skills for New Jobs: Work Agency as a Necessary Condition for Successful Lifelong Learning. Teoksessa T. Halttunen, M. Koivisto & S. Billett (toim.) Promoting, Assessing, Recognizing and Certifying Lifelong Learning. International Perspectives and Practices. Springer Science+Business Media Dordrecht, 37–56.
- Heimonen, K.** 2011. Taidelähtöiset menetelmät sosiaali- ja terveysalan henkilökunnan arjessa – Miten käy hyvinvoinnin, työn ja taiteen? Teoksessa A.-L. Rönkä, I. Kuhanen, M. Liski, S. Niemeläinen & P. Rantala (toim.) Taide käy työssä – Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöissä. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu, sarja C, osa 74. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu, 37–47. <http://www.taikahanke.fi/binary/file/-/id/1/fid/554> Luettu 26.8.2015.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H.** 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P.** 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Tammi.
- Hohenthal-Antin, L.** 2009. Muistot näkyviksi. Muistelutyön menetelmiä ja merkityksiä. Juva: PS-kustannus.
- Honkasalo, M.-L.** 2008. Reikä sydämessä: sairaus pohjoiskarjalaisessa maisemassa. Tampere: Vastapaino.
- Huhtinen-Hildén, L.** 2010. Musiikista sydämen asia. Teoksessa L. Huhtinen-Hildén, T. Raninen & T. Ranta-Meyer (toim.) Soivia kohtaamisia. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu, 41–51.
- Huhtinen-Hildén, L.** 2013. Kohti luovaa arkea – Kulttuurisen vanhustyön mahdollisuuksista ja kehittämishaasteista. Teoksessa K. Leppisaari (toim.) Kulttuurinen vanhustyö nyt ja tulevaisuudessa – Tahtoa, toimintaa ja teoriaa. Helsinki: Osaattori ja Lasipalatsin Mediakeskus Oy, 8–21. http://uusi.osaattori.fi/media/filer_public/2013/11/25/tahtoa_toimintaa_osaattori.pdf Luettu 12.5.2015.
- Huhtinen-Hildén, L.** 2014. Perspectives on professional use of arts and arts-based methods in elderly care. Arts & Health: An International Journal for Research, Policy and Practice, DOI: 10.1080/17533015.2014.880726.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E.** 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) Moniulotteinen etnografia. Helsinki: Ethnos ry, 7–31.

Itkonen, S. 2013. Matkalla muutokseen? Hoivahenkilöstön taidekuvatyöpajoista. Teoksessa K. Leppisaari (toim.) Kulttuurinen vanhustyö nyt ja tulevaisuudessa – Tahtoa, toimintaa ja teoriaa. Helsinki: Osaattori ja Lasipalatsin Mediakeskus Oy, 38–49. http://uusi.osaattori.fi/media/filer_public/2013/11/25/tahtoa_toimintaa_osaattori.pdf Luettu 12.5.2015.

Jokinen, E. & Luoma-Keturi, N. 2006. Elinikäisestä oppimisesta välineitä itsensä toteuttamiseen työelämässä. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Keuruu: PS-kustannus, 61–73.

Jyrkämä, J. 2008. Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä. Hahmottelua teoreettis-metodologiseksi viitekehyyksi. *Gerontologia* 4, 190–203.

Järvikoski, A. & Karjalainen, V. 2008. Kuntoutus monitieteisenä ja -alaisena prosessina. Teoksessa .P. Risänen, T. Kallanranta & A. Suikkanen (toim.) Kuntoutus. Keuruu: Duodecim, 80–93.

Järviluoma, H. & Leppänen, T. 2004. ”Jos metsään haluat mennä nyt”. Osallistava musiikkietnografia ja eksymisen metodologia. *Kulttuurintutkimus* 21, 3, 35–41.

Järviluoma, H. 2013. Etnomusikologia ja etnografien kirjoittaminen. Teoksessa P. Moisala & E. Seye (toim.) Musiikki kulttuurina. Helsinki: Suomen etnomusikologinen seura, 97–118.

Kantonen, L. 2005. Teltta: kohtaamisia nuorten taidekuvatyöpajoissa. Helsinki: Like & Taideteollinen korkeakoulu.

Karlsen, S. 2011. Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education* 33, 2, 107–121.

Karlsson, L. 2013. Jos mielesi on murheellinen, ala laulaa ja soittaa suloista laulua. Kulttuuri ja toimijuus Roihuvuoren monipuolisessa palvelukeskuksessa. Opinnäytetyö, Lahden ammattikorkeakoulu.

Koskinen, M. & Nybacka, H. 2006. Snoezelen – valkoinen huone. Snoezelen-menetelmän mukaisen aistihuoneen suunnittelu ja toteutus toiminnallisena opinnäytetyönä. Opinnäytetyö, Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/17915/TMP.objres.369.pdf> Luettu 21.4.2015.

Korhonen, S-M. 2012. Taidelähtöiset interventiot henkilöstön ja organisaation kehittämisessä. Teoksessa P. Rantala & S-M. Korhonen (toim.) Uutta osaamista luomassa – Työelämän kehittäminen taiteen keinoin. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 61, 25–30. <http://www.taikanhanke.fi/binary/file/-/id/4/fid/1253/> Luettu 29.7.2015.

Kurki, L. 2007. Innostava vanhuus. Helsinki: Finn Lectura.

Känkänen, P. 2013. Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa – kohti tilaa ja kokemuksia. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, tutkimus 109. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/104494/URN_ISBN_978-952-245-911-4.pdf?sequence=1 Luettu 13.2.15.

Laes, T. 2013. Musiikillisen toimijuuden ja voimaantumisen mahdollisuudet myöhäisän musiikkikasvatuksessa. Tapaustutkimus Riskiryhmä-yhtyeestä. *Musiikkikasvatus* 16, 1, 6–17.

Lappalainen, S. 2007. Johdanto – Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9–14.

Lehikoinen, K. 2012. Taiteelliset interventiot ja taiteen soveltava käyttö työyhteisöissä: ajatuksia tutkimustarpeista ja tietopohjan vahvistamisesta. Teoksessa P. Rantala & S-M. Korhonen (toim.) Uutta osaamista luomassa – Työelämän kehittäminen taiteen keinoin. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 61, 18–23. <http://www.taikanhanke.fi/binary/file/-/id/4/fid/1253/> Luettu 29.7.2015.

- Liikanen, H.-L.** 2003. Taide kohtaa elämän. Arts in Hospital -hanke ja kulttuuritoiminta itäsuomalaisten hoitoyksiköiden arjessa ja juhlassa. Helsinki: Suomen mielenterveysseura.
- Liikanen, H.-L.** 2014. TAIDETTA ja työn iloa! KULTA-tutkimus 2012–2013. https://www.skr.fi/sites/default/files/tiedostot/Kulta-hanke_raportti_valmis.pdf Luettu 9.4.2015.
- Luoma-Kuikka, A.** 2005. Draamatyöskentely terveydenhuollon lähiesimiesten täydennuskoulutuksessa. Teoksessa P. Korhonen & R. Airaksinen (toim.) Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina. Helsinki: Teatteri- korkeakoulu, 102–109.
- Mackinlay, E.** 2010. Big Women from Burrulula. An Approach to Advocacy and Applied Ethnomusicology with the Yanyuwa Aboriginal Community in the Northern Territory, Australia. Teoksessa K. Harrison, E. Mackinlay & S. Pettan (toim.) Applied Ethnomusicology: Historical and Contemporary Approaches. UK: Cambridge Scholars Publishing, 96–115.
- Marttila, A.** 2014. Tutkijan positiot etnografisessa tutkimuksessa – kentän ja kokemuksen dialoginen rakentuminen. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) Moniulotteinen etnografia. Helsinki: Ethnos ry, 362–392.
- Moisala, P. & Seye, E.** 2013. Musiikintutkija ihmisten keskellä – etnomusikologinen kenttätyö. Teoksessa P. Moisala & E. Seye (toim.) Musiikki kulttuurina. Helsinki: Suomen etnomusikologinen seura, 29–56.
- Nissi, K.** 2014. Etnografisia reflektioita sairaanhoidon kentältä. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) Moniulotteinen etnografia. Helsinki: Ethnos ry, 333–361.
- Nissley, N.** 2002. Art-Based Learning in Management Education. Teoksessa C. Wankel & R. DeFillippi (toim.) Rethinking Management education for the 21st Century. USA: Information Age Publishing, 27–62.
- Numminen, A.** 2011. Kulttuurivälineet ikäihmisten hoidossa. Teoksessa J. Varho & M. Lehtovirta (toim.) Taidetta ikä kaikki – Selvitys ikäihmisten hoivayhteisöjen kulttuuritoiminnasta Helsingissä. Helsingin kulttuurikeskus, 30–31. http://www.kansalaisareena.fi/Taidetta_ika_kaikki.pdf Luettu 14.5.2015.
- Ojala, H. & Palmu, T. & Saarinen, J.** 2009. Paikallaan pysyvää ja liikkeessä olevaa – Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tallinna: Vastapaino, 13–38.
- Parviainen, J.** 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Parviainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampere University Press, 155–187.
- Pirnes, E. & Tiihonen, A.** 2010. Hyvinvointia liikunnasta ja kulttuurista. Käsitteiden, kokemusten ja vastuiden uusia tulkintoja. Kasvatus & Aika 4,2, 203–235.
- Rantala, P.** 2011. Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöihin: professionaalinen analyysi. Teoksessa A.-L. Rönkä, I. Kuhanen, M. Liski, S. Niemeläinen & P. Rantala (toim.) Taide käy työssä – Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöissä. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu, sarja C, osa 74. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu, 16–29. <http://www.taikanhanke.fi/binary/file/-/id/1/fid/554> Luettu 26.8.2015.
- Rantala, P.** 2012. Taidelähtöiset menetelmät työyhteisöissä: tarpeita rakenteiden muutokselle. Teoksessa P. Rantala & S.-M. Korhonen (toim.) Uutta osaamista luomassa. Työelämän kehittäminen taiteen keinoin. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 61, 14–17. <http://www.taikanhanke.fi/binary/file/-/id/4/fid/1253/> Luettu 8.4.2015.
- Rosenlöf, A.-M.** 2014. Rakenteita ratkomassa. Kulttuurisen seniori- ja vanhustyön käytäntöjä ja toimintamalleja. Taiteen edistämiskeskus. http://www.taikanhanke.fi/web/varsinais-suomi/rakenteita_ratkomassa Luettu 30.4.2015.
- Rumbold, B.** 2014. Evidence in Practice. Nurturing Aesthetic Reflexivity. Journal of Applied Arts & Health 5, 2, 263–271.

Rönkä, A.-L. & Korhonen, P. & Liski, M. & Rantala, P. & Sainio, E. & Vanhanen, E. 2013. Taidetta työelämään. Valtakunnallisen TAIKA-hankekokonaisuuden toimenpiteet ja tulokset. Yhteenvetoraportti. <http://www.taikahanke.fi/binary/file/-/id/1/fid/1418/Luettu> 29.7.2015.

Rönkä, A.-L. & Kuhalampi, A. 2011. Sanoilla yli sektorirajojen. Teoksessa A.-L. Rönkä, I. Kuhanen, M. Liski, S. Niemeläinen & P. Rantala (toim.) *Taide käy työssä – Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöissä*. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu, sarja C, osa 74. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu, 30–34. <http://www.taikahanke.fi/binary/file/-/id/1/fid/554> Luettu 26.8.2015.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> Luettu 22.5.2015.

Saaranen-Kauppinen, A. 2014. Sosiaaliset taidot: näkökulmia toimijuuteen ja hyvinvointiin työelämässä. Teoksessa P. Kuusela & M. Saastamoinen (toim.) *Hyvän elämän sosiaalipsykologia. Toimijuus, tunteet ja hyvinvointi*. Kuopio: UNIpress, 54–67.

Schiama, G. 2011. *The Value of Arts for Business*. USA: Cambridge University Press.

Sederholm, H. 2001. *Taide on vahva lääke*. Teoksessa I. Ukkola (toim.) *Parantava taide. Taideoppikirja lähi- ja perushoitajille*. Pieksämäki: TJS, 8–21.

Stolp, M. 2011. *Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä? Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa*. Jyväskylä Studies In Humanities 170, Jyväskylän yliopisto.

Viitteet

[1] Taide- ja kulttuurityöpajojen sisältöjä on avattu verkkojulkaisussa *Kulttuurikuntouttajat – Raportti hankkeesta ja pilottikoulutuksesta* (Tähti ym. 2014).

[2] Kulttuurikuntouttajat-koulutuksen suunnittelusta ja sisällöistä kerrotaan tarkemmin verkkojulkaisussa *Kulttuurikuntouttajat – Raportti hankkeesta ja pilottikoulutuksesta* (Tähti ym. 2014).

Sugarman, J. & Martin, J. 2011. Theorizing Relational Agency, *Journal of Constructivist Psychology*, 24:4, 283–289, DOI: 10.1080/10720537.2011.593455.

Taipale, M. 2001. *Taidetoiminta vanhustenhoitotyössä*. Teoksessa I. Ukkola (toim.) *Parantava taide. Taideoppikirja lähi- ja perushoitajille*. Pieksämäki: TJS, 79–94.

Tähti, T. & Kaartokallio, H. & Pitkänen, M. 2014. *Kulttuurikuntouttajat – Raportti hankkeesta ja pilottikoulutuksesta*. http://www.sastamalanopisto.fi/sivu.tmpl?sivu_id=7563. Luettu 30.8.2015.

Varho, J. 2011. *Kunta ikäihmisten hyvinvoinnin edistäjänä*. Teoksessa J. Varho & M. Lehtovirta (toim.) *Taidetta ikä kaikki – Selvitys ikäihmisten hoivayhteisöjen kulttuuritoiminnasta Helsingissä*. Helsingin kulttuurikeskus, 18–21. http://www.kansalaisareena.fi/Taidetta_ika_kaiikki.pdf Luettu 14.5.2015.

Varila, J. & Rekola, H. 2003. *Mitä on työssä oppiminen? Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia no. 83. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Vähäsantanen, K. 2013. *Vocational Teachers' Professional Agency in the Stream of Change*. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 460. Jyväskylä: Jyväskylä University.

Väättäinen, H. 2013. *Osallistava tanssintutkimus*. Teoksessa P. Moisala & E. Seye (toim.) *Musiikki kulttuurina*. Helsinki: Suomen etnomusikologinen seura, 119–136.

[3] Huoneessa tähdätään huolellisesti valittavien äänti-impulssien kautta sekä asiakkaan rauhoittumiseen että aktivoitumiseen (ks. lisää Koskinen & Nybacka 2006).

[4] Vaikka Maisa ja Anna onkin nostettu tässä esimerkeiksi, oli kulttuurikuntouttajien joukossa myös muita, joiden kokeilut ylettyivät oman työn kuvan ulkopuolelle ja osallistivat työyhteisöä laajemmin.

Abstract

The study reported in this article contributes to the discussion of applied art and art-based education in social and health care. The study focuses on the case of Kulttuurikuntouttajat (Cultural Rehabilitators) training, in which art-based methods for social and health care professionals were developed in Sastamala, Finland. Within this training, the researcher worked as a tutor, an education planner and a coordinator, collecting data through a participatory ethnography approach. This article discusses how the art-based agency of the health care workers emerged and was constructed through their training and work.

For the health care workers, art-based learning as part of the Kulttuurikuntouttajat training offered new possibilities for developing their own professional agency by offering new meanings, approaches and strategies to apply to everyday situations of health care work. The health care workers started to see art and culture as something that was connected to their ordinary activities conducted between themselves, clients and co-workers. Art and culture was also seen to relate to particular encounters workers experienced in their rehabilitative work that they found particularly touching. As part of the training, art-base methods seemed to offer opportunities to support not only the agency of individuals, but also the collective social and health care community, in working towards local participation and cultural well-being. ■

Tämä kirjoitus on osa Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen neuvoston ArtsEqual-hanketta (hankenumero 293199).

Tapaustutkimus yläkouluikäisten musiikkipainotteisen koulun oppilaiden soittajaidentiteetin muutoksista

1 Johdanto

Monia vanhempia ja soitonopettajia askarruttaa yhtäältä se, miten tukea yläkouluikäisiä nuoria pitämään kiinni musiikkiharrastuksesta, ja toisaalta se, mitkä tekijät heikentävät heidän sitoutumistaan harrastukseen. Musiikkiopistoissa annettavaa opetusta koskevissa aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että musiikin opiskelu tuottaa suurimmalle osalle opiskelijoita sisäistä mielihyvää ja nuoret kokevat opiskelunsa antoisaksi (Tuovila 2003, 243). Opiskeluun motivoitumisen taustalla on ollut muun muassa oppimisen tuloksena syntynyt hallinnan tunne, josta seuraa iloa ja mielihyvää (Kosonen 2001, 69). Turhauttavalle opiskelulle on sen sijaan leimallista, että oppilas ei arvosta soittamaansa musiikkia eikä teorianopetusta (Tuovila 2003, 244). Motivaationsa menettänyt oppilas ei yleensä ole voinut vaikuttaa opetusratkaisuihin eikä hänen tavoitteistaan ole keskusteltu avoimesti. Lisäksi hän on kokenut itsensä yksinäiseksi musiikkiopistolla. Kososen ja Tuovilan mukaan musiikkiharrastuksen jatkumisen kannalta merkityksellistä on soittettavan musiikin lisäksi oppilaan, opettajien ja vanhempien välinen yhteistyö ja yhtenevät harrastusta koskevat tavoitteet.

Tässä artikkelissa tarkastelemme 6.–9. luokkalaisten oppilaiden soittajaidentiteetin muutoksia ja näitä selittäviä seikkoja. Tutkimuksen kohdejoukkona ovat musiikkipainotteista peruskoulua käyvät nuoret, joiden musiikin opiskelu on alakoulusta lähtien kytketty taiteen perusopetuksen tavoitteisiin ja käytäntöihin. Tämä näkyy muun muassa siten, että heidän lukujärjestykseensä kuuluu tavallisten kouluaineiden lisäksi oman instrumentin ja musiikin perusteiden opiskelua, orkesterisoittoa sekä lähes päivittäin soittotunti pienryhmässä.

Olemme aiemmin kartoittaneet näiden nuorten opiskelumotivaatiota keskittyen siihen, kuinka oppilaiden myönteiset uskomukset ilmenevät koulu- ja musiikkiaineissa odotukset–arvot -motivaatioteorian viitekehyksessä. Myönteisimmän oppilaat suhtautuivat omaan soittimeensa ja sen soittamiseen pienryhmissä, kun taas musiikin perusteiden opiskelu koettiin selvästi vähemmän hyödylliseksi ja kiinnostavaksi. Näistä ja muista tuloksista on raportoitu tarkemmin artikkeleissa Tuomela, Tossavainen ja Juvonen (2013) ja Tuomela (2011, 2012).

Motivaatiotutkimuksemme kvantitatiivista aineistoa täydentävästä kahden oppilaan haastattelumateriaalista vuodelta 2009 löytyi kuitenkin viitteitä siitä, että oppilaiden suhtautuminen soittamiseen on monisärmäisempää kuin pelkästään motivaatioteoriaan liittyvien hyöty-, tärkeys-, kiinnostus- ja kuluarvojen kartoitus voisi paljastaa. Niinpä tuntui tarpeelliselta syventää kuvaa oppilaiden soittamiseen liittyvistä kokemuksista ja arvoista haastatteleamalla keväällä 2012 vielä kolmea yhdeksännen luokan oppilasta. Haastattelujen avulla pyrittiin selvittämään erityisesti sellaisia seikkoja, jotka liittyvät heidän soittajaidentiteettiinsä ja sen muuttamiseen yläkoulun aikana.

Identiteettiä eli kokemusta itsestä tai minästä on tutkittu runsaasti sekä biologisena että kulttuuriin liittyvänä piirteenä. Kososen (2001, 129) havainnon mukaan musiikkiharrastus vahvistaa nuoren kokonaisidentiteettiä. Kulttuuriympäristön merkitystä korostavan näkökulman mukaan yksilön sosiaalinen identiteetti nähdään osana hänen minäkäsitystään.

Tällä halutaan korostaa omaan ryhmään kuulumisen merkitystä yksilölle ja sitä, millaiseksi hän kokee oman minänsä (Tajfel 2010, 2–3). Saastamoinen (2006, 170) puolestaan pohtii sitä, missä määrin yksilö on kulttuurisesti määrittynyt. Hänen mukaansa minuus voisi olla tässä yhteydessä yksilön havaintoja omasta itsestään; identiteetti puolestaan rakentuu oman itsen ja muiden määrittelemäksi kokonaisuudeksi, jota on moniulotteisuutensa vuoksi vaikea hahmottaa (Vuorinen 1997, 228). Nuorten identiteettiä on Vuorisen mukaan tarkasteltava samanaikaisesti yksilöllisistä ja yhteisöllisistä näkökulmista, kuitenkin niin, että identiteettiä ja uuden minuuden syntymistä määrittävät ensisijaisesti yksilölliset ja vasta toissijaisesti sosiaaliset tekijät.

Nuoren soittajaidentiteetti ja motivaatio opiskella musiikkia liittyvät toisiinsa. Motivoinnin osatekijöitä ovat esimerkiksi yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet, minäkäsitys ja tavoitteet ja toisaalta yksilön kulttuurinen ympäristö, johon sisältyy oppimisympäristö yhteisönä, sekä perheeltä ja kavereilta saatava tuki. Tällä tutkimuksella pyrimme lisäämään tietoa muun muassa siitä, millaisista syistä itsensä lapsena soittajaksi identifioineet nuoret luopuvat yläkouluiässä tällaisesta identiteetistä, mikä puolestaan näkyy opiskelumotivaation heikkenemisenä. Asetamme seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Mitä nuoret kertovat soittoharrastuksen muuttumisesta yläkoulussa?
2. Mitkä tekijät haittaavat musiikkiopintojen jatkumista?
3. Miten tärkeiksi nuoret kokevat tavoitteellisen musiikinopiskelun sisällölliset ja sosiaaliset ulottuvuudet?
4. Millaisia eroja musiikkipainotteisen koulun 6.–9. luokkalaisten vastauksissa näkyy kysyttäessä nuorten käsityksiä heidän vanhempiansa ja opettajiensa kannustuksesta sekä kaveripiiriin arvostuksesta nuorten musiikkiopintoja kohtaan?

Kolmeen ensimmäiseen kysymykseen vastaamme haastatteluaineiston perusteella. Neljäs kysymys liittyy haastatteluissa saatujen vastausten yleistettävyyden arviointiin. Vastaamme siihen ja osittain myös kolmanteen kysymykseen analysoimalla samaa määrällistä aineistoa, johon artikkelit Tuomela (2011, 2012) ja Tuomela, Tossavainen ja Juvonen (2013) perustuivat. Tämän aineiston kyselylomakkeeseen sisältyi odotukset–arvot -motivaatioteorian mittareiden lisäksi myös kysymyksiä nuorten suhteista vanhempiinsa ja kavereihinsa.

2 Teorettinen viitekehys ja aiempia tutkimuksia

Tarkastelemme tässä tutkimuksessa nuorten haastattelukertomuksia soittoharrastuksensa muutoksista erityisesti kertomuksina heidän soittajaidentiteetinsä muutoksista. Näin ollen teoreettisen viitekehysemme keskeinen käsite on identiteetti, joka ilmenee nuorten omina havaintoina itsestään sekä yksilönä että ryhmän jäsenenä (Erikson 1982; Saastamoinen 2006; Tajfel 2010). Haastattelujen suunnittelun viitekehystenä toimi alun perin Wigfieldin ja Ecclesin (2000) teoria motivaatioon liittyvistä odotuksista ja arvoista, joten käytämme haastattelujen analysoinnissa myös tämän teorian käsitteitä. Esittelemme seuraavaksi näiden teorioiden keskeisiä osia, ja käymme samalla läpi aiheemme kannalta tärkeimpiä aiempia tutkimuksia.

2.1 Identiteetin muovautuminen kriisien kautta

Tarkastellessaan nuorten pitkän tai lyhyen aikavälin koulutus- tai harrastusvalintoja ovat niin tutkijat kuin opettajatkin törmänneet usein ilmiöön, jossa yhtäläisin kyvyin varustetut opiskelijat reagoivat eri tavoin haasteisiin ja epäonnistumisiin. Varhaisnuoruus näyttää olevan se vaihe, jolloin eri oppiainneiden koettu tärkeys muuttuu nuorten arvomaailmassa. Ajankohta on sama, jolloin yksilöllisen identiteetin muotoutumisen on ajateltu olevan aktiivista (ks. Nurmi 2004, 85–86).

Ihmisen identiteetin kehityksen kuvaamisessa Erikson (1982, alkuperäisteos 1950) päätyi kahdeksaan vaiheeseen, joissa seuraavaan vaiheeseen eteneminen edellyttää edellisen vaiheen onnistunutta läpäisyä ja kehityksellisen kriisin tai ongelman ratkaisua. Ihmisen ensimmäinen kehitysvaihe perustuu Eriksonin (1982, 239–254) mukaan sosiaaliseen luotamukseen, joka johtaa itsenäisyyden ja itsemääräämisoikeuden kehittymiseen. Kolmannessa vaiheessa kehittyy yksilön aloitteellisuus, joka neljännessä vaiheessa ilmenee ahkeruutena ja haluna saavuttaa tunnustusta omalla toiminnalla. Viidennessä vaiheessa yksilö on päässyt hyvään suhteeseen omien taitojensa kanssa, jolloin Eriksonin mukaan varsinainen lapsuus päättyy ja nuoruus alkaa. Kuudes vaihe on mahdollista vasta, kun yksilö on päässyt edellisen vaiheen identiteettitaisteluista ja pystyy hallitsemaan läheisyyden kokemuksiaan. Seitsemännessä kehitysvaiheessa korostuu halu synnyttää ja ohjata seuraavaa sukupolvea; kahdeksannessa vaiheessa synteessä kaikista edellisistä vaiheista yksilö voi saavuttaa minän integraation, joka ilmenee oman elämän tarkoituksellisuuden kokemisena.

Eriksonin (1982) mukaan yksilön pitäisi ratkaista suhteensa taitojen ja tehtäviensä hallintaan juuri ennen nuoruuden identiteetin muodostumista. Kokiessaan pystyvänsä suorittamaan tehtävistään hyvin ja havaitessaan, että hän pystyy samaan kuin toverinsa, varhaisnuori saa samalla mielihyvääkokemuksia, jotka Eriksonin mukaan vahvistavat hänen identiteettikokemustaan. Toisaalta kehityksen edistymistä uhkaavat sellaiset tilanteet, joissa varhaisnuori kohtaa riittämättömyyden ja alemmuuden tunteita. Toivon menettäminen on Eriksonin mukaan seurausta tapahtumista ja tilanteista, joissa yksilö havaitsee ettei hallitse tavoittelemiaan taitoja ja välineitä. Näiden kokemusten seurauksena hän kokee menettävänsä mahdollisuuden saavuttaa arvostettu asema toisten samoja taitoja hallitsevien joukossa. Hän kuvaa tällaista tilannetta seuraavasti: “Monen lapsen kehitys katkeaa, kun kotielämä ei ehkä ole valmistanut häntä kouluelämään tai kun kouluelämä ei onnistu tulemaan aikaisempien vaiheiden antamia lupauksia” (Erikson 1982, 248).

Tämän kehityskriisin selvittämiseksi Erikson (1982) nostaa esiin laajemman yhteisön mahdollisuudet tarjota myönteisiä ratkaisuja esittämällä mielekkäitä vaihtoehtoisia malleja ja rooleja. Tässä yhteydessä identiteetin muotoutuminen voidaan nähdä prosessina, jossa samalla kun omat kyvyt havaitaan realistisemmin, opitaan myös tunnistamaan omia henkilökohtaisia arvoja entistä tarkemmin. Näin ajateltuna nuoren opiskelumotivaatio vaikuttaa olennaisesti hänen identiteettinsä muotoutumiseen.

Marcia jatkoi Eriksonin mallin täsmentämistä 1970-luvulla määrittelemällä neljä tapaa kohdata uusi identiteetin kehitysvaihe: 1. Nuori kykenee kohtaamaan uuteen vaiheeseen liittyvät haasteet ja lopulta saavuttaa kypsän identiteetin (Achieved identity). 2. Hän jää identiteettikriisiin ja siirtää ratkaisujen tekemistä (Moratorium). 3. Hän päätyy suljettuun identiteettiin, jolloin hän ei ole kokenut minkäänlaista kriisiä vaan on omaksunut läheisiltä aikuisilta vahvat roolimallit eikä osaa erottaa omia tavoitteitaan vaikkapa vanhempiensa tavoitteista; jotkut nuoret eivät luovu koskaan tästä suljetusta tilasta (Foreclosure). 4. Nuori on identiteetin hajaannustilassa, jossa kehityskriisejä ei haluta kohdata, vaan hän jättäytyy passiivisesti ajelehtimaan etsimättä ratkaisua tilanteelleen (Diffusion). (Marcia 2002, 203–204.)

Marcian (2002) mukaan nuoren on voitava kyseenalaistaa lapsuudesta peräisin olevia identiteettimalleja eri vaihtoehtojen kautta. Yksi hänen havainnoistaan on se, että nuori ei voi edetä identiteettikehityksessään, ellei hän käy läpi identiteettikriisiä, vaikka kehitys ei aina kulje kaikkien mainittujen vaiheiden kautta.

Kroger (2010, 684) tutkijatovereineen on tarkentanut edelleen kehitysvaiheiden etenemisjärjestyttä. Heidän mukaansa varhaisnuorilla kehitysprosessi alkaa joko identiteetin hajaantumisella tai suljetun identiteetin mallin mukaan omaksumalla ensin ohjeellisesti lapsuuden tärkeiden ihmisten roolimalli-ihanteet, jotka sitten heikkenevät iän myötä. Musiikinopiskeluun sitoutumisen yhteydessä onkin tärkeää ottaa huomioon myös se, miten nuori havainnoi opettajien ja perheen hänelle asettamia tavoitteita.

2.2 Opiskelumotivaatiota haittaavat tekijät

Arviot omista menestymisen mahdollisuuksista rakentuvat luottamuksesta omaan kykyihinkin, käsitykseen omasta lahjakkuudesta sekä kulloisenkin tehtävän vaikeudesta. Näistä opiskelumotivaatioon liittyvistä osa-alueista Wigfield ja Eccles (2000) ovat rakentaneet teoreettisen mallin, jossa tarkastelemalla yksilöiden tehtävään liittämisiä odotuksia ja arvostuksia voidaan tehdä päätelmiä heidän motivoitumisestaan ja opiskeluinnokkueudestaan.

Odotukset–arvot -motivaatioteoria kuvaa sitä, miten harrastukseen, koulutukseen tai ammatinvalintaan liittyvät pyrkimykset ja niissä menestyminen muodostuvat kahdesta uskomuksiin liittyvästä rakennelmasta: menestymiseen ja suoriutumiseen liittyvistä odotuksista ja toisaalta itse tehtävän arvosta eli siitä, miten tärkeäksi tehtävä koetaan. Menestysodotukset, aikaisemmat kokemukset tehtävässä suoriutumisesta ja omat kyvyyskomukset ennustavat parhaiten tehtävässä suoriutumista, kun taas tehtävään liittyvät arvot ennakoivat sitä, mitä tehtäviä kulloinkin valitaan. Motivaatiomallissa tehtävän arvot jakautuvat neljään osaan: kiinnostusarvoon, saavutusarvoon, hyötyarvoon ja tehtävään liittyviin kuluihin. Mallin mukaan yksilö valitsee opintoja tai harrastuksia yleensä sen mukaan, minkä hän kokee merkitykselliseksi omissa arvomaailmassaan ja missä hän arvelee suoriutuvansa hyvin. (Eccles ym. 1983; Wigfield & Eccles 2000; Eccles 2007.)

Tutkittaessa opintoja haittaavia tekijöitä keskeiseen rooliin nousevat – Ecclesin termiä käyttäessämme – kulut. Niitä syntyy muun muassa tehtävään mahdollisesti liittyvästä epäonnistumisen pelosta, koetusta ahdistuksesta, menestymisen tai menestymättömyyden sosiaalisista seurauksista kaveripiirissä, vanhempien tai opettajien arvostelusta ja yksilön itsearvostuksen menettämisen uhkasta. Lisäksi kuluja voi syntyä, jos tehtävän suorittaminen vie aikaa tärkeäksi koetusta muusta toiminnasta. Eccles tutkijakollegoineen korostaa sitä, että kulut ovat tärkeä osa-alue valintoja tehtäessä (Eccles 2007, 112).

Nuorten opintoihin liittyvät uskomukset muodostuvat henkilökohtaisina tulkintoina omista kokemuksista. Hyvä suoriutuminen vahvistaa, kun taas epäonnistuminen heikentää uskoa omaan kykyihinkin. Mitä epävarmempi nuori on osaamisestaan, tai jos hänellä on vain vähän aikaisempia kokemuksia jonkin taidon harjoittamisesta, sitä herkempi hän on kavereiden väliselle vertailulle. Hyvä suoriutuminen voidaan tulkita syntyneeksi joko kovan työn tuloksena tai hyvien henkilökohtaisten kykyjen ansiosta. Nuoren käsitys omasta lahjakkuudesta syntyy usein koulussa ja harrastuksissa saadusta palautteesta sekä vertailemalla omaa suoriutumista kavereiden suoriutumiseen.

Opiskelua ja oppimista haittaava pelko ilmenee ahdistuksena koetilanteissa tai yleisenä huolena omista mahdollisuuksista selvität tulevista haasteista. Koe- tai testipelokkuutta on tutkittu esimerkiksi matematiikan, musiikin ja urheilun yhteydessä. Pelokkuus testejä kohtaan ilmenee erityisesti silloin, kun henkilö arvelee, että testi ylittää hänen älylliset, fyysiset, sosiaaliset tai muut voimavaransa. Kun huoli omasta menestyksestä kasvaa suureksi, se voi heikentää opiskelijan koulutushalukkuutta tai ammatillista kehittymistä. (Zeidner & Matthews 2007, 142.) Toisaalta stressi tai jännitys voi toimia myös myönteisenä voimavarana musiikkiharrastuksen, erityisesti esiintymisen yhteydessä (Arjas 2002).

2.3 Soittoharrastuksesta luopuminen

Helsinkiäisten nuorten elämää kartoittavan Nuoret Helsingissä 2011 -tutkimuksen mukaan harrastuksesta luopuminen yleisin syy on ajan puute (Keskinen & Nyholm 2012, 27). Tytöillä oli jonkin verran enemmän mainintoja taloudellisista syistä koskien lähinnä ratsastusharrastusta. Pojat puolestaan olivat tyttöjä useammin kokeneet kiusaamista harrastuksessaan, mikä oli johtanut lopettamiseen. Harrastuksen jatkumiselle on eduksi pysyvyys, sillä jos perhe muuttaa tai harrastuspaikka muuttuu, lopettamiskynnys madaltuu. Harrastus voidaan jättää myös siinä tapauksessa, että se koetaan liian kilpailuhenkiseksi. (Keskinen & Nyholm 2012, 50.)

Musiikkiharrastuksen lopettamisen syyt kartoittaessaan Hallam (2009, 291) havaitsi,

että ne oppilaat, jotka harjoittelivat vähän, päätyivät muita useammin lopettamaan soittoharrastuksen. He kokivat tyyppillisesti olevansa vähemmän musikaalisia, saavansa vähemmän perheen tukea ja huomiota harrastukselleen tai olevansa vahvempia jonkin muun harrastuksen parissa. Vähäinen harjoittelu johtaa ajan myötä hitaampaan taitojen kehittymiseen. Zeidner ja Matthews (2007, 152) havaitsivat oppilaiden ahdistuksen ja pelokkuuden lisääntyvän, kun heidän taitonsa osoittautuivat riittämättömiksi. Tämä näkyi siten, että tällaiset oppilaat yrittivät vähemmän ja heillä oli alhaisempi itsetunto. Suomalaisten lasten musiikkiopisto-opintoja tutkiessaan Tuovila (2003, 244) totesi turhauttavaan opiskeluun liittyvän sekä oppilaiden vähäinen itsearvostus musiikinopiskelijana että epävarmuus opintojen jatkumisesta. Myöskään oppilaiden vanhemmat ja opettajat eivät olleet täysin tyytyväisiä näiden lasten musiikinopiskeluun. Lapset olivat usein myös hyvin yksinäisiä ja heiltä puuttui yhteissoittokokemuksia sekä musiikkia harrastavia kavereita. Turhauttavaksi koettu opiskelu johti ennen pitkää opintojen lopettamiseen.

3 Tutkimuksen aineisto

Pääaineistona tässä tutkimuksessa ovat musiikkipainotteisen peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaiden haastattelut, jotka on kerätty vuosina 2009 ja 2012. Haastateltavien soittourat olivat kehittyneet niin, että vuonna 2009 haastatelluista yhdeksännen luokan oppilaista toinen lopetti soittamisen ja toinen jatkoi sitä lukio-opintojen ohessa. Jälkimmäisellä kerralla vuonna 2012 haastateltiin kolmea oppilasta, joista yksi suuntautui mielestään soittajan uralle, yksi arveli jatkavansa soittoa lukiossa ja yksi oli lopettanut soiton koulun ryhmässä. Kaikkiaan näistä viidestä nuoresta kaksi oli siis päätyntyt soitosta luopumiseen, kun taas kolme jatkoi soittamista.

Haastattelut tehtiin oppilaiden koulupäivän aikana, ja haastattelijana oli toinen artikkelin kirjoittajista, koska hän oli oppilaille tuttu henkilö jo useiden vuosien ajalta. Kukin nauhoitettu haastattelujakso kesti reilun tunnin. Haastatteluissa aluksi kerrattiin asiat, joista tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita. Samalla painotettiin, että kaikki nuorten kanssa käydyt keskustelut ovat luottamuksellisia. Tämän jälkeen keskustelu polveili vapaasti teoriataustasta johdetun haastattelurungon aiheiden ympärillä siten, että osapuolet keskustelivat tasa-arvoisina asiantuntijoina niin kouluelämästä, tulevaisuudesta kuin musiikinopiskelustakin. Haastateltavien yksityisyyden takaamiseksi tulosten yhteydessä jätetään kertomatta, mitä soittimia nuoret soittivat, eikä paljasteta sitaateissa sitä, onko kertoja tyttö vai poika. Esimerkeissä oppilaat esiintyvät nimikkeillä oppilas A, oppilas B jne.

Viimeiseen tutkimuskysymykseen vastaamme vuonna 2009 kerätyn määrällisen aineiston avulla. Tuolloin käytetty kyselylomake ja sen avulla kerätty aineisto on kuvattu tarkemmin artikkelissa Tuomela, Tossavainen ja Juvonen (2013). Toteamme tässä vain, että osallistujat ovat saman musiikkipainotteisen peruskoulun 6.–9. luokilta kuin haastateltavatkin, ja eri luokka-asteilla heitä oli 25, 27, 15 ja 13 oppilasta eli yhteensä 80 henkilöä.

4 Metodi

Haastatteluaineisto on analysoitu käyttäen sisällönanalyysiä. Krippendorffin (2004) mukaan sisällönanalyysi voidaan metodologisesti jakaa kolmeen erilaiseen traditioon sen perusteella, miten ja missä oleellinen sisältö sisällönanalyyssissä muodostuu. Tässä tutkimuksessa noudamme sitä tulkintaa, että merkityksellinen sisältö on oleellisesti ilmaistu haastattelutilanteissa haastateltavien antamissa vastauksissa haastattelijan kysymyksiin, vaikka osa vastausten merkityksistä syntyikin jälkeenpäin aineistoa analysoivien tutkijoiden lukuprosessissa.

Määrällisen aineiston analysoimiseen käytimme SPSS-ohjelmistoa. Muuttujien välisten riippuvuuksien ja näiden voimakkuuksien tarkastelumme perustuu yksisuuntaiseen varianssianalyyysiin ja sen post hoc -testeihin sekä toistettujen mittausten varianssianalyyysiin.

5 Tulokset

5.1 Muutos soittamisen intensiteetissä

Haastateltavien suhteessa soittamiseen tapahtui merkittävä muutos heidän kouluvuosiensa varrella. Alakoulussa he olivat olleet kaikki soittoon sitoutuneita ja suhtautuneet vastuuntuntoisesti soittohäikäisiin. Yläkoulun aikana soitto oli muuttunut kolmella vähemmän tärkeäksi, ja etenkin kotiharjoittelu oli tuntunut heistä työläältä. Soittoharrastuksen edessä kotiharjoittelun merkitys kasvaa ja harjoitteluun tulee varata entistä enemmän aikaa, koska soitettava musiikki on yhä monimutkaisempaa ja teknisesti vaativampaa. Haastatelluissa ilmeni, että nuoret eivät kokeneet soittoehtoja enää yhtä ajankohtaisiksi omalla kohdallaan kuin aikaisemmin.

Oppilas B:

Mmm... Emmä tiedä kyllä se on vähän muuttunu siit sillee. Sillon se oli vähän jotenki vähä tosi hienoo soittaa, nyt se on vaa sillee et mä soitan. Et se ei ehk oo enää niin läheinen. Ehk ei oo enää niin paljon, sillon se oli myös vähän sillee et nyt mä meen kotii ja mä harjoitelen ja sit mä opin tän kappaleen ja se tuntu jotenki tosi suurelt asialta. Nyt vaa se on sillee niku mukana mun elämässä.

Oppilas A:

No pienen se oli tosi kivaa ja mahtavaa ku oli oma soitin ja sai näyttää kaikille mitä osas ja sillee. Kyl sekin on muuttunu nytte, ett.. se vaa niiku on ja sitä ei enää jaksu työskennellä sillee ja

Nuorten kertomukset vahvistivat käsitystä, että henkinen välimatka soittamiseen oli kasvanut. Oppilas B kertoi oman muutoksen ja kyllästymisen kokemuksen soittamisessa ajoittuneen alakoulun viimeiselle luokalle.

Oppilas B:

Emmä tiää ehk siin pikkubiljaa, mut ehk siin kutosen aikaa... Tai emmä tiää ei se ehk sillon tuntunut et ei olis tärkeätä, mut siin sit pikkubiljaa alko tulla sillee, ku sitä soitto alko olla aika paljo. Niin se alko vähä tulla niinku korvisti ulos. Niin sit ei enää harjoitellu koton niin paljo ku sitä oli muutenki niin paljo sitä soitto.

Ecclesin (2007) motivaatiomallissa motivaatiota heikentäviä kuluja voi syntyä monesta henkilön kannalta kielteisestä tekijästä. Haastateltavat kertoivat jaksamisen vaikeudesta ja kyllästymisestä. Soittamiseen liittyi ristiriitaisia tunteita jaksamisen ja soitosta nauttimisen välillä. Harrastus oli myös jäämässä taka-alalle tulevaisuuden haaveissa.

Oppilas B:

...joskus tulee semmonen wow-tunne tai sit joskus on tosi kiva soittaa. Varsinkin jos on tosi kaunis kappale ja sit toisinaan on et: en jaksaisi soitta ollenkaan... mä jatkan nyt ja seuraavan vuoden, mut mä veikkaan, mul oli nyt vähän kiikun kaakun et jatkanko soittoa, koska sitä on niin paljon, mut orkesterissa on kivaa ja mä haluan jatkaa orkesterin takii ..öö .. ja sit mä mietin et mä ehk lopetan tai ainaki pidän välivuoden. Sit ku tulee kirjoitukset.

Ahkerä harjoittelu nähtiin kuitenkin tavoiteltavana tilana. Kertoessaan harjoittelunnon laantumisesta nuoret tulivat samalla kuvanneeksi ahkeran harjoittelun ihanteena, johon he eivät enää kokeneet yltävänsä. Koulun edustama näkemys ahkeruudesta ja menestyksestä oli muodostunut myös oppilaiden näkemykseksi. Kun tietyistä tavoista ymmärtää opiskelijana oleminen tulee normaali ja tavoiteltava ihanne, se voidaan nähdä institutionaalisenä

minuuden rakentumisen taustaelementtinä (ks. Saastamoinen 2006, 176). Haastattelusta jäi vaikutelma, että poikkeama tästä harjoitteluihanteesta sai nuoret tuomitsemaan oman suhtautumisensa soittamiseen.

Oppilas C oli mielellään suuntautumassa muusikon ammattiin. Hän kertoi soittamisen tulleen tärkeämmäksi yläkoulun alussa. Hän mainitsi kannustavana kokemuksenaan esiintymisen asiantuntijoille kansallisen soitinseuran tapahtumassa. Päämääränä hänellä oli oppia mahdollisimman hyväksi soittajaksi. Hän kertoi harjoittelevansa säännöllisesti opettajan kanssa laaditun aikataulun mukaan useita tunteja päivässä pyrkien määrätietoisesti muusikon uraa kohti. Eriksonin (1982, 227) mukaan lapsen minäidentiteetti voimistuu tällaisista, hänen omassa kulttuuriympäristössään merkitsevistä todellisista saavutuksista sekä johdonmukaisesta tunnustuksesta.

Omiin taipumuksiinsa myönteisesti suhtautuva oppilas C suuntasikin tavoitteensa kohden haastavampia päämääriä.

Oppilas C:

Kyl mä oon miettiny sillee, et mä lukion jäkee joko haen Akatemialle tai lähen ulkomaille opiskelee. Mä tiään et Akatemial on mun soittimesta pulaa ku kaks lähtee vaihtoon. Jos mä pääsen ens vuonna nuokkarille (nuoriso-osasto) opettaja X:lle, ja jos se tuntuu hyvältä opettajalta mä voisin mennä jatkaa sinne tai sit ulkomaille, jos mä vaan pääsen. Se olis mun unelma päästä soittamaan kaikkialla. Siis soittaa ympäri maailmaa.

5.2 Kaverisuhteiden merkitys soittoharrastukselle

Musiikkipainotteisen peruskoulun perustamisesta saakka yhtenä tärkeänä toiminnan perusteluna on ollut soittavien kavereiden toisilleen antama tuki. Kuvateksaan varhaisnuoruuden kaveriryhmien merkitystä nuorten koulusuoriutumiseen Ryan (2001, 1135–1150) painottaa, että kaveripiirillä on merkittävä rooli silloin, kun nuori asettaa itselleen koulutustavoitteita tai kun hän haluaa samaistumalla kuulua johonkin ryhmään. Sosiaalistuminen ja ikätovereiden hyväksynnän kokeminen on siis tärkeä tekijä nuoren muodostaessa käsitystä itsestään kykenevänä ja sisäisesti vahvana yksilönä. Myös Tuovilan (2003) tutkimuksessa antoisa musiikinopiskelu kukoisti yhteissoitossa ja soittavan kaveripiirin kesken. Toisaalta Kiilakoski (2012, 14–21) toteaa, että kouluympäristössä nuoret ovat samanaikaisesti sekä opettajien että toisten nuorten tarkkailtavina ja arvioitavina. He kohtaavat siellä myös sellaisia nuoria, joita he muutoin välttelisivät. Kiilakoski (2012, 27) esittää, että koulussa vallitsee tavallisuuden normi: nuoret eivät halua erottua toisistaan, sillä se koetaan uhaksi. Nuorille on kuitenkin tärkeää saada arvontoa ja huomiota toisilta nuorilta, sillä sen perusteella määräytyy heidän sosiaalinen asemansa yhteisössä.

Tämän tutkimuksen haastatteluissa nuoret kertoivat, että oman luokan kesken soittaminen yhdisti, kun taas muiden nuorten kanssa asiasta mieluiten vaiettiin. Hirvonen (2003, 65) havaitsi että taidemusiikin harrastajat välttelevät kaveripiirissä soittoharrastuksesta puhumista samoin kuin oman koulun juhlissa soittamista; ammattiin suuntautuneet pianistit olivat kokeneet koulussa esiintymisen kielteiseksi yläkouluiässä. Sama käsitys vahvistui tässä tutkimuksessa:

Oppilas C:

No mä en silleen haluis soittaa niis koulun juhlis, koska kaikki meidän luokas tietää että, vaikk aajattelis kuinka hyväl niit tyyppei meidän koulus, nii ei ne tykkää varmaa klasareista eikä jaksais keskitty niin paljo kun tarttettais – emmä osaa sanoo onks se aliarvioimist, mut ei se oo hirveen kiva ajatus, ajatella et sä meet soittaa sun koulukavereitten eteen. Kyl me soitettiin kerran niiku jousikvartettia ja oboel soitettiin suuvirsi ja sit me soitettiin sellases bändihommelissa. Ei se oo ollenkaan nii kauheeta, mut emmä yksin haluis soittaa.

H:

Onks sul kavereita jotka ei soita?

Oppilas E:

Joo on, mut niitten kans mä en sit puhu yhtään mistään soitost vaa kaikest tämmösest muusta.“

Oppilas C.

..., mut emmä koulussa lähe mitää keskustelua musiikista tai klassisesta musiikista käymää. Vaik onhan se tosi kiva vaik ku tiettyjen henkilöiden kans meidän luokalta. Meiän soittoyhdyksässä me olla tosi hyviä ystäviä ja tykätään soittaa. Niin me jutellaan sit kaikesta soitosta ja kaikesta ja meillä on tosi paljon yhteisiä kavereita ku me ollaan käyty monta vuotta sellasella musiikkileirillä ja meillä on tosi paljon samoja harrastuksia....

5.3 Lopettamispuheet

Tutkimusjoukossa oppilasmäärät olivat yläkoulun viimeisillä luokilla pieniä. Näin ei suinkaan ollut heidän aloittaessaan koulun ensimmäistä luokkaa, silloin heitä oli ollut 25–30 oppilasta luokallaan. Esimerkiksi vuonna 2008 kuudennella luokalla oli oppilaita 24, ja kun samat oppilaat olivat ehtineet vuonna 2012 yhdeksännelle luokalle, oli soittavia oppilaita jäljellä 14, kun koko luokalla oli 18 oppilasta. Soittoharrastus oli siis karsiutunut osalta oppilaita. Haastattelut valaisivat nuorten ajatuksia siitä, miten heidän suhteensa soittamiseen oli muuttunut ja johtanut muutamien kohdalla soittamisen vähenemiseen tai kokonaan siitä luopumiseen.

Tutkimusjoukon haastateltavat kertoivat useaan otteeseen kavereiden kanssa käydyistä keskusteluista, jotka koskivat soittoharrastuksen jatkumista. Yhdeksännellä luokalla luokkatovereista monet olivat lopettaneet soittamisen kokonaan. Alakoulun jälkeen noin viidesosa oppilaista oli siirtynyt pois musiikkipainotteiselta luokalta. Kavereiden kesken soittoväsymyksestä ja lopettamisesta puhuminen oli ollut yleistä. Oman luokan oppilaat olivat myös olleet ainoat, jotka olivat tarkalleen tienneet, mistä väsymisessä oli ollut kyse. Turvallinen ystäväpiiri antoi tilaa oman jaksamisen pohtimiselle.

Oppilas D:

voi välillä sanoo...on se kiva ku kaikki soittaa, niin voi puhuu sillee kuitenkin, jos ei jaksais tai jotain

H:

Ajatteleks sä, et ne ymmärtis, jos sä puhut jostain sellasesta?

Oppilas D:

Nii just, ne on periaattees samassa asemassa.

Oppilas B:

No me on kavereiden kaa tosi paljon pohdittu sitä jatkaako, eikä jaksais soittaa ja tää tyypistä. Öö.. koton me nyt ysiluokan vaihees mietittiin vaa, et ku mul tuli lisää harrastuksia, mul on joka päivä jotai, niin et jatkanks mä soittaa lukiossa, mut kyl me sit todettti et mä jatkan. Tai mä totesin sen itse...

Soiton lopettaneiden luokkatoverien ratkaisuihin soittoa jatkavat haastateltavat ajattelivat ymmärtävästi. He olivat huomanneet, että lopettaneiden kiinnostus musiikkiin ei kuitenkaan ollut loppunut, vaan esimerkiksi vaihto toiseen soittimeen oli ollut väylä musisoimisen jatkumiselle.

Oppilas C:

Niille jotka on lopettaneet, niin heist yks kaveri sanoo et se soittelee vielä pianoa, et vaik on lopettanu alton soiton ni soittaa viel pianoa

Oppilas B:

Ja neki jotka on lopettanu sen soiton, nii NN:lle esim. Se on tosi tärkeetä. Ja NN kävi viel musariparin sen jälkee. Ja se välil soittelee sil soittimel ja se pysyy soittokunnossa. Se ei vaihtanu edes luokkaa, se on meidän luokalla.

Oppilas A oli lopettanut ryhmässä soittamisen kesken yläkoulun kokiessaan paineita soittoryhmässä, jossa pelko epäonnistumisesta ja opettajan suuttumisesta olivat kasvaneet hänelle liian suuriksi. Soittotunneilla käyntiä hän jatkoi kuitenkin koko yläkoulun ajan. Monet henkilökohtaiset tekijät kuten koettu ahdistus, epäonnistumisen tai itsearvostuksen menettämisen pelko joko opettajan silmissä tai toisten soittavien ryhmäläisten edessä on omiaan loitontamaan yläkouluikäisiä soittoharrastuksesta.

Oppilaat olivat puhuneet keskenään ikävistä ja painostavista soittokokemuksia ryhmätunneilla saaden tukea tovereilta. Kertoessaan hankalista tilanteista oppilaat varoivat puhumasta epäkunnioittavasti opettajistaan: nuoret olivat erittäin lojaaleja opettajia ja muita aikuisia kohtaan.

Oppilas C:

Mut jos sä sanot tollasta sitte eteenpäin. Puhut totuutta, mut periaatteessa samalla pahaa siit opettajasta, niin kylhä se tietty aiheuttaa niiku ristiriitaa.

Kiilakoski (2012, 56) mainitsee nuorten keskinäisen koodiston sisältävän ääneen lausumattoman oletuksen siitä, ettei nuorten asioista puhuta aikuisille. Nuoret käsittelivät keskenään tapahtumia, jotka olivat näkössä mutta eivät välttämättä tulleet aikuisten tietoon.

Oppilas C:

No kylly kavereitten kesken ollaan puhuttu tosi paljon, sen takii mä oon näit kuullukki. Mut kyl me ollaan hirveesti varottu, et me puhutaan niin kenenkää opettajan kuullen...

Musiikkiharrastukseen liittyi sosiaalista painetta, jonka oppilas C kuvaili ilmenevän oppilaiden haluttomuutena puhua kotiväelle tai musiikinopettajille lopettamisesta. Ryhmäsoittotunneilla koettu edistymispaine ja opettajan kritiikki olivat tuntuneet oppilaista kohuttomilta, mutta niihin heidän oli vain sopeuduttava.

Oppilas C:

...Mä en tiää kaikista, jotkut on kertonu, mut joilleki se on ollu niiku häpeä kertoa koti-ihmisille siitä et ne halua lopettaa. Tai sit niiku tänne (musiikkiopistolle)...et siks ne ei uskalla tulla. Vaik me, jotka soitetaan sanotaan ettei se ehk oo niin, --- Se ei oo ollu fyysistä, mut tosi tiukkaa et miten on edistyny ja kritiikki on ollu aika rankkaa niin pienille. Mut minkäs sille menolle voi, et kaikkien pitää olla kaikkes parempia ja parempia.

Opintojen edetessä vaativammat tehtävät saattavat johtaa soittoryhmässä tilanteeseen, jossa pelkkä tehtävästä suoriutuminen edellyttää oppilaalta suurta määrää kotiharjoittelua. Jos harjoittelu jää vähemmälle, mahdollisuus epäonnistumiseen ryhmän edessä kasvaa. Selvitäkseen tilanteesta ja pyrkiessään säilyttämään mahdollisimman myönteisen kuvan omasta osaamisestaan sekä itselleen että soittavien kavereiden silmissä saattaa oppilas ryhtyä vähätteleämään soittamisen merkitystä omalla kohdallaan.

5.4 Määrällisen aineiston analyysituloksia

Selvitämme vielä Tuomela (2011, 2012) sekä Tuomelan, Tossavaisen ja Juvosen (2013) kyselytutkimuksen aineiston (N=80) avulla, millaiseksi musiikkipainotteisen peruskoulun 6.–9. luokkalaisten nuoret kokevat vanhempiansa, musiikkiaineiden opettajiensa ja kaveripiirinsä tuen soittajaidentiteetilleen. Aloitamme siitä, miten nuoret kokevat vanhempiansa ja musiikkiaineiden opettajiensa arvostavan heidän soittotaitoansa. Tätä tiedusteltiin kysymällä erikseen, miten paljon arvelet vanhempiesi ja opettajiesi arvostavan soittotaitoa. Vastausasteikko oli viisiportainen ääripäinä 1 = ei lainkaan ja 5 = erittäin paljon.

Tulos oli, että sekä vanhempien että musiikkiaineiden opettajien arvostus koettiin kaikilla luokka-asteilla erittäin korkeaksi; keskiarvot olivat vanhemmille välillä 4,31–4,63 ja opettajille 4,66–4,96. Eri luokkien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Sen sijaan oppilaat kokivat opettajien ja vanhempien kannustuksessa eri musiikkioppiaineissa enemmän vaihtelua sekä oppiaineiden että luokka-asteiden välillä. Mitta-asteikko oli tässäkin viisiportainen mutta siten, että 1 = erittäin vähän ja 5 = erittäin paljon. Luokkakohtaiset keskiarvot ja -hajonnat näistä muuttujista on koottu Taulukkoon 1.

Taulukko 1. Musiikkipainotteisen koulun 6.–9. luokkalaisten kokemus vanhempien ja opettajien kannustuksesta musiikkioppiaineiden opiskelussa (keskiarvo ja -hajonta).

Miten paljon saat kannustusta?	6. luokka	7. luokka	8. luokka	9. luokka	Yhteensä
Vanhemmat, oma soitin (N=80)	4,60 (0,58)	4,30 (0,67)	4,33 (0,72)	4,31 (0,75)	4,40 (0,67)
Vanhemmat, soitto pienryhmässä (N=80)	4,16 (0,94)	3,93 (0,92)	4,00 (1,25)	3,77 (1,09)	3,99 (1,01)
Vanhemmat, soitto orkesterissa (N=62)	4,24 (0,77)	3,76 (1,03)	3,93 (1,07)	3,99 (1,09)	3,89 (1,04)
Vanhemmat, musiikin perusteet (N=78)	3,46 (1,02)	3,15 (1,19)	3,27 (1,22)	2,85 (1,41)	3,22 (1,18)
Opettajat, oma soitin (N=79)	4,20 (1,00)	4,19 (1,21)	4,07 (1,00)	4,23 (0,73)	4,18 (1,02)
Opettajat, soitto pienryhmässä (N=80)	4,16 (0,99)	4,15 (1,13)	4,13 (0,92)	3,69 (1,11)	4,08 (1,04)
Opettajat, soitto orkesterissa (N=63)	4,17 (1,15)	3,76 (1,39)	3,85 (1,14)	2,50 (0,97)	3,73 (1,30)
Opettajat, musiikin perusteet (N=80)	3,88 (1,13)	3,41 (1,31)	3,40 (1,18)	2,46 (0,88)	3,40 (1,24)

Taulukon 1 perusteella merkittävimmät muutokset nuorten kokemuksissa liittyvät opettajien antamaan kannustukseen orkesterissa soitossa ja musiikin perusteiden opiskelussa. Huomionarvoista on, että vanhemmilta saadussa kannustuksessa ei ilmene yhtä merkittäviä muutoksia. Suurimmat peräkkäisiä vuosia koskevat muutokset mainituissa oppiaineissa tapahtuvat 8. ja 9. luokkien välillä, ja ne ovat tilastollisesti merkitseviä ($F_{3,59} = 4,62$, $p < 0,01$ ja $F_{3,76} = 4,19$, $p < 0,01$). Yleisemminkin nuorten kokemus kannustuksen määrästä näyttää hieman laskevan vastaajien vanhetessa. Silmiinpistävää Taulukossa 1 on myös se, että opiskelijat kokevat saavansa selvästi vähemmän kannustusta sekä vanhemmiltaan että opettajiltaan musiikin perusteiden kuin muiden musiikkioppiaineiden opiskeluun. Eri oppiaineiden keskiarvojen välillä on toistettujen mittausten varianssianalyysin kontrastivertailussa tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja sekä vanhempien ($F_{3,18} = 20,60$, $p < 0,001$) että opettajien ($F_{3,183} = 15,52$, $p < 0,001$) osalta.

Taulukkoon 2 on koottu yhteenveto siitä, miten tärkeiksi itselleen 6.–9. luokkalaisten nuoret kokevat erilaisia soittajaidentiteettiä liittyviä tekijöitä. Asteikot ovat edelleen viisiportaisia

siten, että 1 = ei lainkaan tärkeä ja 5 = erittäin tärkeä.

Taulukko 2. Musiikkipainotteisen koulun 6.–9. luokkalaisten käsitys erilaisista soittajaidentiteettiin liittyvien tekijöiden tärkeydestä itselleen (keskiarvo ja -hajonta).

Miten tärkeää sinulle on?	6. luokka	7. luokka	8. luokka	9. luokka	Yhteensä
Oman soittimen soitto (N=80)	4,52 (0,87)	3,96 (1,06)	3,73 (1,22)	4,00 (1,22)	4,10 (1,09)
Soittoa harrastavat luokkatoverit (N=79)	4,24 (1,09)	4,08 (0,89)	2,66 (1,59)	2,77 (1,31)	3,64 (1,35)
Musiikin kuuntelu (N=80)	4,36 (0,99)	4,33 (1,07)	4,00 (1,20)	4,85 (0,38)	4,36 (1,01)
Yhteissoitto (N=80)	4,36 (0,91)	3,63 (0,97)	3,40 (1,24)	3,46 (1,05)	3,78 (1,08)
Musiikin teoria (N=80)	3,00 (1,32)	2,70 (1,20)	2,13 (1,41)	2,15 (1,28)	2,60 (1,32)

Yksisuuntaisessa varianssianalyysissä on luokka-asteiden keskiarvojen välillä tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja muuttujan ”Soittoa harrastavat luokkatoverit” kohdalla ($F_{3,75} = 9,14$, $p < 0,001$) ja tilastollisesti merkitseviä eroja yhteissoiton tärkeyttä kuvaavan muuttujan kohdalla ($F_{3,76} = 4,01$, $p < 0,01$). Ensin mainitussa muuttujassa suurin peräkkäisten vuosiluokkien välinen ero on 7. ja 8. luokkalaisten vastaajien välillä ja jälkimmäisessä muuttujassa 6. ja 7. luokan välissä. Kun vuosiluokat yhdistetään, musiikin teorian kokeminen muita selvästi vähemmän tärkeäksi tekijäksi soittajaidentiteetille erottuu taas selvästi. Ero muihin tekijöihin on tilastollisesti erittäin merkitsevä toistettujen mittausten varianssianalyysin kontrastivertailussa ($F_{4,312} = 41,44$, $p < 0,001$).

Kirjaamme vielä Taulukkoon 3 6.–9. luokkalaisten luokkakohtaiset keskiarvot ja -hajonnat sille, miten arvostetuksi asiaksi nuoret arvioivat soittotaidon kaveripiirissään. As-teikko on viisiportainen siten, että 1 = täysin arvoton ja 5 = erittäin arvostettu. Keskeisin tulos Taulukossa 3 on, että vastaajien käsityksen mukaan soittotaidon arvostus kaveripiirissä laskee siirryttäessä alakoulusta yläkouluun ja on alhaisimmillaan 8. luokalla – yhteensovivasti Taulukosta 2 raportoitujen havaintojen kanssa. Ero 6. ja 8. vuosiluokan keskiarvojen välillä on tilastollisesti merkitsevä yksisuuntaisen varianssianalyysin Bonferronin post hoc -testissä ($F_{3,76} = 4,29$, $p < 0,01$).

Taulukko 3. 6.–9. luokkalaisten käsitys soittotaidon arvostuksesta heidän kaveripiirissään (keskiarvo ja -hajonta).

Kaveripiiri arvostaa	6. luokka	7. luokka	8. luokka	9. luokka	Yhteensä
Soittotaidon arvostus (N=80)	3,76 (1,06)	3,15 (1,06)	2,53 (1,06)	3,38 (1,12)	3,26 (1,13)

Yhteenvedon edellä raportoiduista kvantitatiivisista analyyseistä toteamme, että sekä omassa että kaveripiirissä koetussa suhtautumisessa yhdessä soittamiseen ja soittotaitoon yleensä tapahtuu merkittäviä negatiivisia muutoksia 7. ja 8. vuosiluokan kohdalla, mutta suhde musiikin kuunteluun ja oman instrumentin soittamiseen säilyy selvästi vakaampana ja positiivisempana. Kokemus vanhempien ja opettajien kannustuksesta yksin ja yhdessä soittamiselle on melko tasaisesti positiivinen. Tosin 9. luokkalaiset kokevat opettajien kannustuksen orkesterissa soittoon ja musiikin perusteiden opiskeluun hiipuneen omalla kohdallaan.

6 Pohdinta

Tutkimuskohteena olleessa koulussa perusopetus ja taiteen perusopetuksen mukainen opiskelu kulkevat rinnakkain. Ryhmäsoittotunnit, orkesteri ja musiikin perusteiden opinnot ovat osa oppilaiden koulutyötä alakoulusta lähtien. Tavoitteena on muun muassa musiikin oppimisen tehostaminen ryhmäopiskelun avulla (Tuomela 2011). Vaikka tällainen opetusjärjestely on ainutlaatuinen, se tarjoaa vertailukelpoisen näkökulman tarkastella myös musiikkioppilaitoksissa annettavan opetuksen kehittämistä.

Sekä nuorten haastatteluista että määrällisen aineiston analyyseistä paljastui, että nuorten suhde soittamiseen ja musiikin opiskeluun ja sitä kautta identiteetti soittajana muuttui merkittävästi alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Alakouluvaiheessa intensiivinen musiikinopiskelu oli haastattelujen perusteella sujunut hyvin koulutyön lomassa. Oppilaat olivat kokeneet musisoimisen riemullisena ja tärkeänä osana omaa elämäänsä ja minäkuvaansa. Yläkoulussa musiikkiopinnot alkoivat kuitenkin musiikkia vain harrastuksenaan pitävistä oppilaista tuntua työläältä, mikä heijastui myös siihen, kuinka vahvasti oppilaat kokivat soittajaidentiteetin osana minäkuvaansa.

Nämä havainnot ovat yhteensopivia Eriksonin (1982, 248–249) kuvaileman identiteetin kehitykseen liittyvän neljännen ja viidennen vaiheen nivelkohdan kanssa, jossa yksilö on luonut käsityksen omista taidoistaan ja on siirtymässä kohti varsinaista nuoruutta ja minäkuvan eheytymistä. Tämä näyttäisi haastateltavien osalta ajoittuvan yläkoulun alkuvaiheeseen. Haastateltavat kertoivat havainneensa muutoksen omassa kiinnostuneisuudessaan joko niin, että soittaminen alkoi kiinnostaa entistä enemmän tai tuntua entistä työllämmältä. Ikävimpänä seikkana haastateltavat mainitsivat kotiharjoittelun, johon heillä ei mielestään enää riittänyt puhtia. Toinen rasittavaksi koettu asia oli erilaisten soittotilanteiden (ryhmätunti, orkesteri, yksityistunti) paljous.

Aktiivisesti musiikkia opiskelleiden nuorten haastattelujen perusteella näyttää siltä, että musiikkiharrastuksen ylläpitäminen edellyttää monien yksilöllisten ja ympäristöön liittyvien tekijöiden yhtäaikaista suotuisaa olemassaoloa. Tekijät, jotka pitävät kiinni soittamisesta, näyttävät liittyvän onnistuneeseen soittokokemukseen etenkin ryhmätilanteissa, joissa kaverit ja ikätoverit ovat läsnä. Ryhmäopiskelulla oli ollut koko yhdeksän vuoden ajan merkittävä osuus, ja sitä onkin pidetty merkittävänä musiikinopiskelua motivoivana tekijänä (ks. Tuovila 2003, 248).

Haastattelut nostivat kuitenkin esiin muutamia ryhmäopiskelun varjopuoliakin. Soittoryhmässä saattaa olla ryhmädynamiikasta johtuvia jännitteitä, tai oppilailla on voinut ilmetä oppimista haittaavia tekijöitä kuten erilaisia motorisia tai hahmotuksellisia häiriöitä, jotka hidastavat oppimista. Oman epävarmuuden esilletulo ryhmätilanteissa saattaa aiheuttaa nuorelle suurempaa henkistä painetta musiikin kuin muiden kouluaineiden tunneilla. Taulukoiden 2 ja 3 perusteella näyttää yleisemminkin pätevän, että kaveripiirin vähenevä arvostus soittotaitoa kohtaan ja soittajaidentiteetin heikkeneminen nuoren minäkuvaan ajoittuvat yhteen.

Oppilaiden soittajaidentiteetin vahvistumiskehityksen kannalta opettajien ja vanhempien kannustuksen merkitys korostui, ja se näkyi muun muassa siten, että oppilas tavoitteli yhä haastavampia tehtäviä. Tällaisen tuen vaikutus näkyy yleisemmälläkin tasolla Taulukkojen 1 ja 2 vertailussa oman instrumentin soittoon saadun kannustuksen ja sen soittamisen tärkeäksi kokemisen välisenä positiivisena suhteena.

Nuorten lähin sosiaalinen verkosto näytti rakentuvan tiiviisti koulussa oman luokan ja soittoryhmän oppilaista, joiden kesken syntyneet keskustelut ja vertailut ovat olleet paljolti aikuisten saavuttamattomissa. Nuoret olivat kokeneet hankalaksi soittoinnostuksen laantumisen puhumisen oman perheen jäsenen kanssa. Haastatteluissa ei kuitenkaan selvinnyt, minkä asioiden puheeksi ottaminen tarkalleen ottaen oli nuorista hankalaa kotona. Voi olla, että vanhemmat olettavat lapsensa selviytyvän soittamisesta yhtä hyvin tai helpos-

ti kuin muista kouluaineista, jolloin soittamiseen liittyviä henkilökohtaisia, identiteettiin liittyviä tuntemuksia on ollut vaikeaa tuoda esille. Aikuiset eivät myöskään ole aina selvillä nuorten keskinäisestä vertailusta, jolle lapsi soittoryhmässä altistuu.

Tavoitteellinen soitonopiskelu näytti säilyvän yläkoulun jälkeen etenkin niillä oppilailta, jotka kertoivat keskustelewansa avoimesti vanhempiensa kanssa omista tulevaisuuden tavoitteistaan. Samaan johtopäätökseen päätyivät Tuovila (2003) ja Kosonen (2001) vanhempien ja nuorten välisen keskustelun merkityksestä musiikkiharrastuksen jatkumiselle. Osa nuorista turhautuu ymmärtäessään, että omat kyvyt tai motivaatio eivät riitä vastaamaan siihen haasteeseen, jonka erityisesti klassisen musiikin harrastamisen soittotekninen ja teoreettinen vaatimustaso asettaa. Opettajat ja vanhemmat voisivat auttaa soittoharrastuksen jatkumista keskustelemalla tavoitteista ja tarjoamalla nuorille vaihtoehtoisia musiisoimisen foorumeita, joista nuori voisi valita itselleen sopivia omasta arvomaailmastaan käsin. Kaikki keskustelut, joissa nuori voi pohtia oman soittajaidentiteettinsä erityislaatuisuutta aikuisten kanssa, auttavat nuorta oman identiteettinsä vahvistamisessa. Musiikinopettajien toivoisi jaksavan kannustaa nuoria orkesterisoittoon ja musiikin perusteiden opiskeluun myös niinä vuosina, jolloin motivoituminen on nuorille vaikeaa (vrt. Taulukko 2). Tämä auttaisi heitä jatkamaan soiton harrastusta myöhemminkin elämäntilanteeseen ja tavoitemaailmaan sopivammassa muodossa. ■

Lähteet

- Arjas, P.** 2002. Muusikoiden esiintymisjännitys. Tapaustudkimus klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden jännittäjätyypeistä ja esiintymisvalmennuksen kurssikokemuksista. *Studies in the arts* 82. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Eccles, J. S.** 2007. Subjective task values and the model of achievement related choices. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.) *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press, 105–121.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C.** 1983. Expectancies, Values, and academic behaviors. Teoksessa J. T. Spence (toim.) *Achievement and achievement motives*. San Francisco: Freeman, 75–146.
- Erikson, E. H.** 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. (Suom. Esko Huttunen). Jyväskylä: Gummerus.
- Hallam, S.** 2009. Motivation to learn. Teoksessa S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (toim.) *The Oxford handbook of music psychology*. Oxford: Oxford University Press, 285–294.
- Hirvonen, A.** 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. *Acta Universitatis Ouluensis E* 61. Oulu: Oulun yliopisto.
- Keskinen, V. & Nyholm, A. S.** 2012. Nuoret Helsingissä 2011. Vapaalla, koulussa, vaikuttamassa. *Tutkimuksia* 2012:3. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Kiilakoski, T.** 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. *Tilannekatsaus – marraskuu* 2012. *Muistiot* 2012:6. Helsinki: Opetushallitus.
- Kosonen, E.** 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. *Studies in the arts* 79. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Krippendorff, K.** 2004. *Content Analysis – An Introduction to Its Methodology*. London: Sage Publications.
- Kroger, J., Martinussen, M. & Marcia, J. E.** 2010. Identity status change during adolescence and young adulthood: a meta-analysis. *Journal of Adolescence* 33, 5, 683–698.
- Marcia, J. E.** 2002. Adolescence, identity and the Berdardone family. *Identity: an international journal of Theory and Research* 2, 3, 199–209.

- Nurmi, J.-E.** 2004. Socialization and self-development: channeling, selection, adjustment and reflection. Teoksessa R. M. Lerner & L. Steinberg (toim.) *Handbook of adolescent psychology*. Second edition. New Jersey: John Wiley & Sons, 85–124.
- Ryan, A. M.** 2001. The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development* 72, 4, 1135–1150.
- Saastamoinen, M.** 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) *Minuus ja identiteetti*. Tampere: Tampere University Press, 168–178.
- Tajfel, H.** 2010. Social identity and intergroup relation. Teoksessa H. Tajfel (toim.) *European studies in social psychology*. New York: Cambridge University Press, 1–11.
- Tuomela, H.** 2011. Odotuksia, uskomuksia ja ennakoiteja koulusuoriutumisesta. Opiskelumotivaation muotoutuminen musiikkiperuskoulun luokilla 6–9. Jyväskylän yliopisto. Lisensiaatintutkielma.
- Tuomela, H.** 2012. Oppiaineiden arvostusten muutokset luokilla 6–9 musiikkiperuskoululaisilla ja muilla suomalaisilla koululaisilla. Teoksessa P. Atjonen (toim.) *Oppiminen ajassa – kasvatustulevaisuuteen*. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 61, 279–292.
- Tuomela, H., Tossavainen, T. & Juvonen, A.** 2013. Musiikkiperuskoululaisten opiskelumotivaatio musiikkiaineissa. *Musiikkikasvatus* 16, 2, 8–18.
- Tuovila, A.** 2003. “Mä soitan ihan omasta ilosta”. Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. *Studia Musica* 18. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Vuorinen, R.** 1997. Minän synty ja kehitys. Ihmisen psyykinen kehitys yli elämänsäkaaren. Porvoo: WSOY.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S.** 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 1, 68–81.
- Zeidner, M. & Matthews, G.** 2007. Evaluation anxiety: Current theory and research. Teoksessa A. Elliot & C. S. Dweck (toim.) *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press, 141–166.

Abstract

This article reports a study focusing on the changes in students’ musical identity. The study is based on interview and questionnaire data from 11–15 year-old students attending a Finnish comprehensive school that specialises in music. In this article, we aim to understand which educational and social factors support students’ identity as musicians and encourage them to continue playing an instrument. We also aim to understand the educational and social factors that lead to some students quitting their instruments. The results from this study suggest that the changes in students’ musician identity are a part of the more general development of identity related to age. Attitudes towards studying in general become more negative, especially around the ages of thirteen to fourteen. Accordingly, the increased time and effort required to advance in music studies may lead to the attrition of some students from music lessons. However, active encouragement from parents and teachers, experiences of success at school, and, especially, open and confidential opportunities for communication both at home and at school help students to maintain their motivation in music lessons. Finally, it was found that students are influenced by their peers and classmates with regards to their motivation to learn, and continue learning music. ■

Marja-Leena Juntunen

Pedagoginen kokeilu integroida iPadin käyttö, luova tuottaminen ja keholliset työtavat peruskoulun seitsemännen luokan musiikinopetuksessa.

Tapaustutkimus toimijuuden näkökulmasta

Teknologian käytön määrä on kasvanut lähes räjähdysmäisesti viime vuosina. Koulutuksessa teknologia, jolla tässä artikkelissa tarkoitetaan tietoteknisten välineiden ja sovellusten kokonaisuutta, on avannut suuren määrän uusia mahdollisuuksia opettamiseen ja oppimiseen. Musiikkikasvatuksen piirissä teknologista välineistöä pidetään nykyisin olennaisena, jopa vääjäämättömänä osana musiikillista osallistumista, kehitystä ja oppimista (Himonides 2012, 430). Tietokoneet ja mobiililaitteet yhdistyneenä internetin käytön ja digikulttuurin globaaliin kasvuun ovat muuttaneet merkittävästi musiikin säveltämisen, sovittamisen, tuottamisen ja levittämisen prosesseja viime vuosina.

Suomalaisessa musiikinopetuksessa eletään parhaillaan vaihetta, jossa kokeillaan ja etsitään uusia mielekkäitä tapoja ottaa käyttöön nopeasti kehittyviä teknologian laitteita, ohjelmia ja sovelluksia. Etenkin oppilaiden päivittäisessä käytössä nykyisin oleva mobiiliteknologia tarjoaa mahdollisuuksia, joiden hyödyntäminen edellyttää pedagogisia kokeiluja ja innovaatioita. Niiden näkyväksi tekeminen ja tutkiminen ovat puolestaan keskeinen osa alan pedagogista kehittämistyötä. Tässä artikkelissa tarkastellaan tapausta, jossa pääkaupunkiseudulla toimiva musiikinopettaja kokeili iPadin käyttöä peruskoulun seitsemännen luokan (kaikille pakollisessa) musiikinopetuksessa. Tavoitteena oli kokeilla ja löytää keinoja hyödyntää teknologiaa tavalla, joka aktivoi oppilaan toimimaan. Opettaja halusi kokeilussaan sovittaa iPadin käytön opetuskäytäntöönsä, jonka lähtökohtana on kehollinen toiminta ja aktivointi. Tässä artikkelissa tapausta tarkastellaan toimijuuden näkökulmasta. Tutkimuskysymyksenä oli, miten (eri tavoin) opetus–oppimis-prosessi mahdollisesti tuki oppilaan toimijuutta.

Teknologia ja musiikin luova tuottaminen musiikinopetuksessa

Opetuskäytäntöjen tutkimusten perusteella musiikkiteknologia, jolla tässä tarkoitetaan muun muassa musiikin säveltämiseen, äänittämiseen, editointiin ja nuotintamiseen käytettävää teknistä välineistöä, integroituu musiikinopetuksessa usein säveltämiseen tai muuhun musiikin luovaan tuottamiseen (Berkley 2001, 2004; Crow 2006; Pitts & Kwami 2002; Savage 2005; Savage & Challis 2001). Myös useat teknologian käytön mahdollisuuksia musiikinopetuksessa tarkastelevista tutkimuksista keskittää huomion luovaan musiikin tuottamiseen (esim. Savage 2005; Savage & Challis 2001). Muita musiikinopetuksen alueita, joihin teknologian käyttö usein liitetään, ovat musiikillisten taitojen kehittäminen (esim. Chan ym. 2006) ja musiikin lukutaidon opettaminen (esim. Crow 2006).

Teknologian käyttöä musiikinopetuksessa perustellaan eri tavoin: Sitä pidetään hyödyllisenä muun muassa siitä syystä, että teknologia tarjoaa uusia ja demokraattisia oppimisympäristöjä, yhteistyön muotoja ja mahdollisuuksia luovaan toimintaan (Burnard 2007; Dillon 2010). Teknologian nähdään myös mahdollistavan multimodaalisen oppimisen yhdistäen visuaalisia ja auditiivisia esittämisen muotoja sekä antavan nuorille mahdollisuu-

den rakentaa itseyyttä sekä kehittää kriittistä tietoisuutta ja autonomiaa (Odena 2012). iPadilla mahdollistuvan multimodaalisen oppimisympäristön on todettu motivoivan tehokkaasti oppilaiden musiikin oppimista, parantavan oppilaiden yhteistyötä toisten oppilaiden kanssa sekä auttavan opettajaa opetusryhmän hallinnassa (Zhou ym. 2011). Myös Karsentin ja Fievezin yli 6000 tuhannella oppilaalla ja yli 300 opettajalla toteuttamassa tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin iPadin käyttöä Quebecin koulun opetuksessa yleensä, iPadien todettiin ennen kaikkea lisänneen oppilaiden motivaatiota opiskelua kohtaan (Karsenti & Fievez 2013; myös Kinashi 2011). Motivaatio-vaikutuksen lisäksi iPadien on todettu toimivan tehokkaana työkaluna esimerkiksi tiedon hankinnassa sekä etättyötä edellyttävässä ryhmätyöskentelyssä, joskaan niiden ei ole havaittu varsinaisesti parantavan oppimistuloksia (Henderson & Yeow 2012; Kinashi 2011).

Ei vain iPadien käytön vaan teknologian käytön yleisemminkin on todettu motivoivan oppilaiden musiikin opiskelua ja opetukseen osallistumista (Ruippo & Salavuo 2006). Teknologian käytön etuna pidetään myös sitä, että sen avulla on suhteellisen helppoa luoda, tuottaa, käsitellä ja jakaa musiikkia. Lisäksi ohjelmien ja sovellusten helppo saatavuus ja halpa hinta edistävät käytön lisääntymistä. Toisaalta teknologia mahdollistaa musiikin luovan tuottamisen ilman "perinteisiä" musiikillisia taitoja ja/tai musiikin käsitteellistä ymmärtämistä (esim. Bolton 2008; Crow 2006; Salavuo 2005).

Vaikka teknologian käyttö koetaan olennaiseksi osaksi musiikinopetusta, sitä sovelletaan edelleen verrattain vähän koulujen musiikinopetuksessa Suomessa. Vuonna 2011 julkaistun, peruskoulun yhdeksännellä vuosiluokalla toteutetun musiikin oppimistulosten valtakunnallisen arvioinnin yhteydessä tehdyn opettajakyselyn mukaan keskimäärin kaksi kolmesta opettajasta *ei* ollut käyttänyt musiikkitekniologiaa opetuksessaan *koskaan* tai oli käyttänyt vain *satunnaisesti* (Juntunen 2011). Oppilaskyselyssä oppilaista jopa puolet ilmoitti, ettei ollut käyttänyt teknologiaa musiikin oppitunneilla *koskaan*. Myös musiikin luova tuottaminen oli ollut vähäistä: opettajakyselyn mukaan joka toinen opettaja oli teettänyt musiikillista keksintää *satunnaisesti* tai *ei koskaan*; oppilaista 45 % ilmoitti, että *ei* ollut *koskaan* osallistunut musiikilliseen keksintään. Kyselyiden mukaan opetuksessa oli sen sijaan keskitytty olemassa olevien kappaleiden ja teosten laulamiseen, soittamiseen ja kuunteluun. Lisäksi oppilaat eivät pitäneet musiikkitekniologiaa tai musiikillista keksintää tärkeinä musiikinopetuksen alueina.

Heidi Partin syksyllä 2014 toteuttaman, kaikkia kouluasteita koskevan *Musiikin luova tuottaminen kouluissa* -tutkimushankkeen kyselyn tulokset ovat samansuuntaisia (Partti 2015): Opetuksessa käytetyt työtavat painottuvat laulamiseen ja soittamiseen, kun taas esimerkiksi musiikin luova tuottaminen (kuten improvisointi, säveltäminen ja sovittaminen) ja musiikkiliikunta näyttävät saavan huomattavasti vähemmän tilaa musiikinopetuksessa kouluissa. Myös teknologian käyttö oli kyselyn mukaan vähäistä.

Vastaavia tuloksia löytyy myös muissa maissa tehdyistä tutkimuksista. Esimerkiksi Englannissa (2001/2002) toteutetussa *Musiikinopetus kouluissa* -kysely osoittaa, että musiikkitekniologian käyttö englantilaisissa kouluissa on edelleen vähäistä (Dillon 2010), joskin säveltämistä opetuksessa korostetaan voimakkaasti (Webster 2009). Kansainvälisesti laajemmin tarkasteltuna musiikinopetus keskittyy yleisesti olemassa olevien teosten harjoittamiseen samalla kun säveltäminen ja muu luova tuottaminen jäävät taka-alalle tai niitä ei tehdä lainkaan (esim. Cheung 2004; Clennon 2009; Drummond 2001; Jorgensen 2008; Rozman 2009).

Teknologian soveltamisen haasteita musiikinopetuksessa

Teknologian käytön vähyyttä musiikinopetuksessa voidaan kuitenkin ymmärtää ja selittää monin tavoin. Viimeisten vuosikymmenien ajan on puhuttu yleensä opettajien teknologisen koulutuksen vähyydestä ja toisaalta sen tarpeellisuudesta (esim. Cuban 2001). Suo-

nessa tehdyissä kartoituksissa teknologian vähäinen käyttö koulun musiikinopetuksessa liittyykin usein opettajien puutteellisiin taitoihin (Partti 2015; Kilpiö 2008) sekä kielteisiin asenteisiin (Kilpiö 2008). Esimerkiksi Partin (2015) tutkimuksessa opettajien arviot omista teknologian käyttötaidoista sijoittuivat keskimäärin *välttävän ja kohtalaisen* väli- maastoon. Muita syitä ovat isot opetusryhmät, ajan puute ja/tai vähäiset tai puutteelliset resurssit (Partti 2015; Juntunen 2011; Puukki 2006).

Teknologian mielekkääseen soveltamiseen musiikinopetuksen kontekstissa ei kuitenkaan riitä teknologian käytössä taitavat opettajat ja runsaat resurssit vaan tarvitaan myös toimivia pedagogisia ratkaisuja. Teknologiaa hyödyntävään musiikinopetukseen liittyykin runsaasti pedagogisia haasteita, kuten miten hyödyntää koulun opetuksessa sitä tieto-taitoa, jonka oppilaat ovat hankkineet koulun ulkopuolella (Wise, Greenwood & Davis 2011; ks. myös Thorgersen & Zandén 2014). Haasteena on myös, miten luoda tilanteita, joissa oppilaat voivat toteuttaa ja ilmaista luovuuttaan heille mielekkäissä konteksteissa, ja miten kehittää niitä tietoja, taitoja ja resursseja, jotka tukevat tätä toimintaa (Hargreaves ym. 2003). Teknologian kehitys haastaa opettajat arvioimaan uudelleen opetuskäytäntöjään sekä uudistamaan niitä (Bauer ym. 2003). Se haastaa etenkin ylempien luokkien musiikinopetuksen, sen menetelmät ja sisällöt (Dillon 2010, 123). Vaikka yleisesti tiedetään, että oppilaat ylemmillä luokilla ovat usein musiikkitekniikan huippukäyttäjiä ja/tai -kuluttajia, toistaiseksi tiedetään vähän siitä, miten ja mihin tarkoituksiin opettajat soveltavat musiikkitekniikkaa opetuksessaan, mitä opettajat itse mahdollisesti oppivat siitä ja miten opetus vastaa oppilaiden oppimisen tarpeisiin (Wise, Greenwood & Davis 2011; Burnard 2007).

Yleisesti ollaan sitä mieltä, että musiikkia opettavien on löydettävä uusia tapoja toimia sekä teknologian käytön että luovan musiikin tuottamisen alueilla verrattuna perinteisiin musiikinopetuksen muotoihin, kuten valmiin ohjelmiston harjoittamiseen laulaen ja soittaen. Vaikka teknologian on oletettu muuttavan huomattavastikin musiikinopetuksen käytäntöjä (Cuban 2006), tutkimuksen valossa näyttää siltä, että musiikinopetus on pedagogisesta näkökulmasta muuttunut suhteellisen vähän (Hennesy, Ruthven & Brindley 2005; Somekh 2008). Teknologian käyttö rajoittuu usein teknologian soveltamiseen siihen, mitä opettajat ovat tehneet aikaisemminkin (Cuban & Cuban 2009). Teknologiaa soveltavassa opetuksessa haasteena on lisäksi usein se, että opetuksessa keskitytään laitteiden mahdollisuuksiin ja rajoituksiin, eikä niinkään opetusprosesseihin ja sen tuotoksiin (Dillon 2010). Useissa tutkimuksissa kuitenkin korostetaan, että huomio tulisi suunnata ennen kaikkea pedagogisiin ratkaisuihin (esim. Gall & Breeze 2005), joiden myötä musiikinopetuksen käytäntöjen uskotaan viimein muuttuvan ja uudistuvan (Wise, Greenwood & Davis 2011). Dillonin (2010) mukaan pedagogisessa kehittämistyössä huomio tulisi ensisijaisesti keskittää sekä yksilöllisiin että yhteisöllisiin, musiikillisen vuorovaikutuksen ja prosessin ulottuvuuksiin, joita olemassa oleva ja uusi teknologia voi tukea. Tämä puolestaan voisi johtaa nykyistä tietoisempiin ja mielekkäämpiin teknologian käytön sovelluksiin ja ratkaisuihin musiikillisessa toiminnassa.

Jotta musiikkitekniikka voisi olla tarkoituksenmukainen osa musiikinopetuksen käytäntöjä, sen on oltava keskeinen osa myös musiikin opetussuunnitelmaa (Cain 2004). Joukko kansainvälisiä tutkimuksia on tarkastellut musiikkitekniikan käyttöä ja niitä tapoja, joilla se vastaa opetussuunnitelmien tavoitteisiin (esim. Odam 2004; Savage 2005; Crow 2006). Suomessa uudet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) tuovat entistä painokkaammin esille teknologian käytön mahdollisuuksia ja niihin liittyviä oppimisen tavoitteita. Musiikin opetussuunnitelman perusteissa teknologian käyttö yhdistetään erityisesti musiikin luovaan tuottamiseen. Esimerkiksi vuosiluokilla 7–9 oppilaita tulisi ohjata “musiikin tallentamiseen ja tieto- ja viestintätekniikan luovaan ilmaisulliseen käyttöön sekä musiikin tekemisessä että osana monialaisia kokonaisuuksia” (POPS 2014, 423). Myös säveltäminen ja muu luova tuottaminen ovat entistä vahvem-

min esillä. Tavoitteeksi on asetettu muun muassa kehittää oppilaiden “ajattelua ja oivalluskykyä...tarjoamalla säännöllisesti mahdollisuuksia äänen ja musiikin parissa toimimiseen, säveltämiseen sekä muuhun luovaan tuottamiseen” (mt., 142). Teknologian käyttöön ja luovaan tuottamiseen liittyvät oppimistavoitteet huomioidaan myös musiikin päättöarvioinnissa kriteereissä (ks. mt., 424–425).

Toimijuus teoreettisena viitekehyksenä

Tässä artikkelissa tutkimuksen kohteena olevaa opetus–oppimis -prosessia ja sen pedagogisia ulottuvuuksia tarkastellaan toimijuuden näkökulmasta. Toimijuutta puolestaan lähestytään kehollisuudesta käsin: ihminen ymmärretään keholliseksi olennoiksi, joka liikkuu, havainnoi, toimii, kokee ja ajattelee (Koggel 2009, 251). Toimijuuden kehollinen tulkinta sopii oman tutkimukseni teoreettiseksi viitekehykseksi erityisesti siksi, että tapauksen opetusprosessissa korostuivat keholliset työtavat ja kehollinen oppiminen (kehon liike yhdistyneenä musiikin kuunteluun, havainnointiin, ymmärtämiseen ja ilmaisuun). Toimijuuden määrittelyssä, etenkin länsimaisessa diskurssissa, kehollisuuden huomiointi on usein ohutta ja toimijuus erotetaan kehollisesta toiminnasta ja liitetään kiinteästä mieleen (Meynell & Sherwin 2009).ⁱ

Toimijuus (agency) käsitteenä on laajasti käytössä sekä (musiikki)kasvatuksessa että muilla vastaavilla aloilla, vaikkakin sen määritelmät vaihtelevat tieteen eri aloilla ja eri teorioissa. Toimijuus on käsitteenä sekä tutkimuksen kohteena saanut alkunsa sosiologisessa tutkimuksessa, jossa etenkin Anthony Giddensin (1984) määritelmät toimijuudesta ovat olleet lähtökohtana. Toimijuus näkyy giddensiläisessä ideologiassa keskeisesti ajatuksena rakenteiden kahtiajakautumisena: niiden tehtävänä on yhtäältä rajoittaa ja määrätä, mutta toisaalta ohjata ja mahdollistaa ihmisten toimintaa niin yksilöinä kuin ryhmissäkin (Karlsen 2011).

Toimijuuden voidaan ymmärtää tarkoittavan todellista tai koettua yksilön mahdollisuutta toimia yhteisöllisessä ja inhimillisessä vuorovaikutuksessa (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Karlsen & Westerlund 2010). Musiikillinen toimijuus puolestaan viittaa yksilön käsitykseen mahdollisuuksistaan toimia ja olla vuorovaikutuksessa musiikillisesti (Karlsen 2011). Toimijuuden käsite sijoittuu myös lähelle käsitystä omasta itsestä eli lähelle identiteetti-käsitystä. Toimijuuden näkökulmasta identiteetissä näkyväksi nousee subjektilähtöinen voimaantuminen, jonka voidaan ymmärtää tarkoittavan lisääntyneitä tietoisuutta itsestä ja omista suhteista sosiaaliseen ympäristöön sekä omien vaikutusmahdollisuuksien vahvistumista (Mahlakaarto 2010, 15). Subjektiuden vahvistuminen ja voimaantumisen ovat samansuuntaisia ja päällekkäisiä prosesseja, jotka toimivat sekä identiteetin muokkaamisessa että sen uudelleenrakentamisessa (mt.). Toimijana ihminen käyttää resurssejaan tehden valintoja toimia jossain ajallis-paikallisessa elämäntilanteessa. Musiikkikasvatuksen sosiologian piirissä Green (2008) viittaa toimijuuteen tai oppilaan autonomiaan, joka ilmenee, kun oppilaille tarjoutuu mahdollisuus päättää toiminnastaan. Regelski (2008) korostaa, että opettajan tehtävänä on edistää oppilaiden voimaantumista siten, että oppilaat saavuttavat sellaista musiikillista osaamista, joka mahdollistaa heidän osallistumisensa musiikilliseen toimintaan koko eliniän.

Toimijuuden kehollisia ulottuvuuksia ovat viime aikoina korostaneet erityisesti fenomenologisesti orientoituneet feministitutkijat (esim. Campbell, Meynell & Sherwin 2009), joiden lähtökohtana on usein Husserlin tai Merleau-Pontyn fenomenologinen filosofia. Fenomenologiaa voidaan itse asiassa pitää yhtenä harvoista eurooppalaisista teorioista, joissa yhdistyy kehollisuus ja toimijuus (Meynell 2009). Merleau-Pontyn (1962) ajatuksiin nojaten fenomenologia tarjoaa toimijuuden tarkasteluun näkökulman, jossa toimija ymmärretään maailmassa kehollisesti olevana, toimivana ja kokevana subjektina. Kehollisuuden näkökulmasta tarkasteltuna ihmisen toimijuudessa korostuvat (1) subjektiuus, joka täs-

sä rinnastuu minuuden (itseyyden) ja tekijyyden käsitteisiin, (2) intersubjektiivisuus, joka viittaa minuuden/tekijyyden rakentumiseen vuorovaikutuksessa toisiin, (3) tunteiden merkitys sekä (4) autonomia eli kyky itsenäiseen toimintaan. Seuraavassa tarkastelen näitä osaluoteita tarkemmin.

Fenomenologisesti tarkasteltuna ihmisen käsitys itsestään perustuu itsen näkemiseen kehollisena toimijana. Ihmisen kehon ja subjektiivisuuden dialektisen suhteen kirkastamiseen Mackenzie (2009, 114) käyttää käsitettä *kehollinen näkökulma (bodily perspective)*, johon suhteessa ihmisen itseys rakentuu. Jatkuvasti muovautuva kehollinen näkökulma muodostaa kokonaisvaltaisen kokemuksen kehosta. Siinä yhdistyvät *kehon kaava (bodily schema)*, joka viittaa ympäristössä ”viisaasti” liikkumista ohjaaviin tiedostamattomiin prosesseihin, ja *kehon kuva (bodily image)* eli havaintokokemus omasta kehosta (mt.). Keholliseen näkökulmaan sisältyy myös *keholliset taidot ja tieto*, jotka kehittyvät yhtäältä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja toisaalta ihmisen harjoittaessaan oppimiaan taitoja kohti kehollisia tapoja ja rutiineja, sekä *spontaanius* eli kyky käyttää kehollista tietoa ja taitoja uusissa tilanteissa. Keholliseen näkökulmaan liittyy lisäksi *itseluottamus*: Usko omiin kykyihin antaa toimimaan aktiivisesti niissäkin tilanteissa, joissa toiset epäilevät kyvykkyyttämme (mt). Ihmisen käsitys itsestä muokkautuu vahvasti vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Yleensä positiivinen vuorovaikutus vahvistaa käsitystä itsestä eli koettua toimijuutta ja torjuva, epäilevä tai ristiriitainen suhtautuminen toisten osalta puolestaan kyseenalaistaa sen (MacLaren 2009).

Yhä kasvavassa määrin tunteiden tutkijat, osin neurotieteeseen nojaten (esim. Damasio 1994), korostavat tunteiden keskeistä roolia ymmärtämisen, harkinnan ja päätöksenteon prosesseissa. Monet feministitutkijat pitävät tunteiden merkitystä toimijuudelle itsestään selvyyttenä (Meynell 2009). Tunteilla on erityisen suuri rooli luovalle toimijuudelle. Tunteita voidaankin pitää psykologisenä tai kehollisena vaikuttajana tai voimana, joka joko tukee tai estää toimijuutta ja autonomiaa (Maclaren 2009). Autonomialla viitataan usein ihmisen kykyyn tehdä valintoja ja päätöksiä itsenäisesti. Autonomian fenomenologinen tutkinta kuitenkin korostaa, että autonomiassa on myös kyse kyvystä viedä valintoja ja päätöksiä käytäntöön. Tähän kykyyn vaikuttavat ihmisen sekä psykologiset että keholliset kyvyt ja taidot: Jos ne toimivat yhdessä toisiaan tukien, ne edistävät ihmisen autonomiaa ja toimijuutta (Burrow 2009).

Toimijuuden eri aspektit vaikuttavat toisiinsa monin eri tavoin, ja ihmisen toiminnassa ja kokemuksissa niitä on lähes mahdotonta tarkastella toisistaan erillisinä. Esimerkiksi luovassa toiminnassa yksilön taidot, usko omiin kykyihin, vuorovaikutus ja tunteet yhdessä määrittävät vahvasti sitä, kuinka rohkeasti yksilö uskaltaa heittäytyä luovaan toimintaan. Pienikin pelko epäonnistumisesta tehtävässä tai vuorovaikutuksessa toisten kanssa kaventaa luovaa ilmaisu- ja vähentää spontaaniutta ja jopa estää osallistumista luovaan tuottamiseen (esim. Routarinne 2004).

Metodologiset lähtökohdat ja valinnat

Tutkimus toteutettiin soveltaen monitahoista laadullista menetelmää, jossa yhdistyvät hermeneuttisen fenomenologian (van Manen 1990) ja tapaustutkimuksen (Stake 2000) lähestymistavat. Tapaustutkimus muodostaa tutkimuksen laajemman metodologisen kehyksen kun taas hermeneuttinen fenomenologia tässä yhteydessä liittyy ensisijaisesti tutkimusaineiston tulkintaan.

Tapaustutkimukselle tyypillisesti tutkimuksessani tarkastellaan yksittäistä ilmiötä, jossa kiinnostuksen kohteena ovat prosessit. Tutkimuksella pyrittiin saamaan syvää ja yksityiskohtaista tietoa valitusta, yksittäisestä tapauksesta. Tapaustutkimuksessa lähtökohtana, että saatu tieto ei ole yleistettävää. Tässä tutkimuksessa instrumentaalisen tapaustutkimuksen (Stake 1995) hengessä tarkastelun kohteena oleva opetusprosessi (tapa soveltaa iPadiä ylä-

koulun musiikinopetuksessa) ja kyseinen opetusluokka kontekstina voidaan kuitenkin erottaa toisistaan. Tällöin opetusprosessia voidaan pitää yhtenä pedagogisena ratkaisuna, joka on sovellettavissa myös toisessa kontekstissa. Tutkimuskohteen huolellinen tutkiminen saattaa siis tarjota myös yksittäistapauksen ylittävää tietoa. Koska olen kerännyt ja analysoinut tutkimustietoa aidoissa opetus- ja oppimistilanteissa luokassa, tutkimuksessani on myös etnografisen luokkahuonetutkimuksen piirteitä (esim. Gordon, Holland ja Lahelma 2001).

Tapaus on valittu seuraavin perustein: Alkuperäisenä kiinnostukseni oli löytää yläkoulun musiikinopetuksen käytäntö, jossa sovelletaan iPadiä. Kun kuulin kollegaltani, että kyseessä oleva opettaja oli aloittamassa opetuskokeilun, jossa iPadin käyttö yhdistettäisiin musiikkiliikunnallisiin ja luoviin prosesseihin, kiinnostukseni tapausta kohtaa heräsi. iPadin käyttöön liittyvän kokeilun lisäksi tapaus oli mielenkiintoinen myös siksi, että se integroi kehollisia työtapoja teknologian käyttöön. Joidenkin tutkijoidenhan mukaan (esim. Anttila 2013; Parviainen 2006) teknologian käyttö rajoittaa kehollista vuorovaikutusta ja jopa estää kehollista osallistumista kasvatuksessa. Tapaus oli mielenkiintoinen myös uusien Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) näkökulmasta. Niissä tuodaan entistä vahvemmin ja yksityiskohtaisemmin esille kaikki tapauksessa mukana olevat musiikinopetuksen osa-alueet: musiikkiliikunta, luova tuottaminen ja teknologian käyttö.

Etukäteen tiesin opettajan olevan aktiivinen koulutuksiin osallistumisessa sekä musiikinopetuksen kehittämisessä, joten valittua tapausta voidaan pitää tästäkin näkökulmasta avaintapauksena (*key case*). Tutkimuksessa tarkasteltiin erityisesti yhden luokan opetusta ja oppilaiden kokemuksia. Luokka valittiin monen rinnakkaisluokan joukosta. Valinta tehtiin opettajan suositusten ja aikataulullisten tekijöiden pohjalta.

Opetusprojekti toteutettiin pääkaupunkiseudulla sijaitsevan peruskoulun seitsemännen luokan musiikinopetuksen kontekstissa syyslukukaudella 2014. Kaikki tuon ajanjakson musiikinopetuksen oppitunnit (à 45 min.), muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, käytettiin projektin toteuttamiseen. Projektin viimeinen oppitunti pidettiin tammikuussa 2015. Koska opettaja toteutti projektin ensimmäistä kertaa, projektin alkaessa toteutuksesta ei ollut valmista oppituntikohtaista suunnitelmaa.

Eettiset näkökulmat otettiin tutkimuksessa huomioon yleisen tutkimuseettisen käytännön mukaisesti: Tutkimus alkoi ottamalla sähköpostitse yhteyttä kyseessä olevaan opettajaan ja tiedustelemalla hänen halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Seuraavaksi koulun rehtorilta anottiin tutkimuslupa. Tämän jälkeen tutkimukseen osallistuneille oppilaille ja heidän huoltajilleen lähetettiin tiedote tutkimuksesta ja kysely halukkuudesta osallistua tutkimukseen. Tiedote palautettiin huoltajan allekirjoituksella varustettuna opettajalle. Kaikki tutkimukseen valitun luokan oppilaat (N=18, 6 poikaa ja 12 tyttöä) ilmoittivat olevansa halukkaita osallistumaan tutkimukseen.

Aineiston keruu ja analyysi

Aineisto kerättiin tapaustutkimukselle tyypillisesti useilla eri menetelmillä. Tässä artikkelissa raportoitavan osatutkimuksen keskeisen aineiston muodostavat opettajan ja oppilaiden haastattelut, joissa tarkasteltiin prosessissa syntyneitä kokemuksia sekä kokemusten ja oppimisprosessien merkityksiä. Lisäksi aineistona on käytetty tutkijan opetuksen aikana kirjaamia havaintoja (10 oppituntia) sekä muutamien opetustilanteiden videoita, joiden pohjalta, opettajan haastatteluaineistolla täydennettynä, opetusprosessin kuvaus on rakennettu. Oppilaiden puolistrukturoidut haastattelut toteutettiin joulukuussa 2014 (tuolloin poissaolleiden osalta tammikuussa 2015) lähtökohtaisesti samoissa pienryhmissä, joissa oppilaat olivat työskennelleet prosessin aikana. Opettajan haastattelut tapahtuivat joulukuussa 2014 sekä tammikuussa 2015. Opettajan haastatteluaineistoon sisältyy myös opettajan oppituntien lopussa esittämiä ajatuksia ja yhteenvetoja opetuksesta sekä oppilaiden osallistumisesta ja oppimisesta.

Koska tutkimuksessa tarkastellaan ensisijaisesti oppilaiden ja opettajan (jossain määrin myös tutkijan) elettyjä kokemuksia opetus–oppimis –prosessista, tutkimus on orientoitunut fenomenologisesti. Hermeneuttinen ulottuvuus puolestaan viittaa kokemusten ja oppimistilanteiden ymmärtämiseen ja tulkintaan. Haastatteluaineistojen analyysissä sovellettiin laadullista sisällönanalyysii (Tuomi & Sarajarvi 2012). Aineiston järjestely ja teemoittelu tehtiin ensin opetuksen eri vaiheiden ja työtapojen (keholliset työtavat, luova tuottaminen, iPadin käyttö sekä koko prosessi kokonaisuutena) mukaisesti. Tämän jälkeen teemoiteltu aineisto, johon sisältyi myös tutkijan opetuksen aikana tekemät havainnot, analysoitiin toimijuuden kehollisen tulkinnan eri tekijöiden (käsitys itsestä – kehollinen näkökulma, intersubjektiiivisuus, tunnekokemusten merkitys, oppilaan autonomia) näkökulmasta.

Fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä kokemusten ymmärtäminen ja tulkinta eivät koskaan tarkoita jonkun jo olemassa olevan käsittämistä, vaan ne perustuvat tutkijan ja tutkittavan yhteiselle maailmassa olemiselle (Gadamer 1979). Täten tulkinta ei rajaa pois tutkijan omia lähtökohtia ja ennako-oletuksia, vaan pikemminkin edellyttää ennakoasenteiden esiin tuomista ja hyväksyy sen, että kuulumme johonkin jo olemassa olevaan traditioon. Oma taustani musiikkiliikunnan asiantuntijana on ohjannut tutkimuskohteen valintaa, ja fenomenologisesti orientoitunut tutkimukseni musiikkiliikunnasta (esim. Juntunen 2004; Juntunen & Hyvönen 2004) on ohjannut tulkintaani musiikkiliikunnan ja kehollisten kokemusten roolista toimijuuden rakentumisessa.

Opetusprosessin kuvaus

Opettajalla ei ollut aikaisempaa kokemusta iPadien käytöstä musiikinopetuksessa,ⁱⁱ vaan hän lähti rohkein ja avoimin mielin kokeilemaan laitteen mahdollisuuksia musiikinopetuksessa. Opettajan omien sanojen mukaan lähtökohtana oli

löytää tapa, jolla musiikkiteknologiaa voisi ottaa hyödyllisesti käyttöön aktiivisesti tekemällä. Ajatus, että iPadeilla opiskeltaisiin jotakin, joka aktivoi oppilaan. Kehollinen toiminta ja aktivointi, jossa oppilaat tekevät rytmin ja sykkeen sekä liikkeen kanssa töitä, (ks. opetusprosessin vaiheet 1 ja 2) oli minulla jo valmiina aikaisemmilta vuosilta. Olin jo kehittänyt sitä prosessia useamman vuoden. iPadeille löytyi mielestäni loistava paikka sen jatkumoksi. Olin siitä itse erittäin innostunut.

Opetusprosessin peräkkäiset eri vaiheet on kuvattu Taulukossa 1. Prosessin kaksi ensimmäistä sekä viimeinen vaihe toteutettiin suuryhmässä ja muut vaiheet pienryhmissä. Opetusprosessi alkoi Dalcroze- ja Orff-vaikutteisilla musiikkiliikunnan harjoituksilla, joihin prosessin neljä ensimmäistä oppituntia painottuivat. Näihin harjoituksiin sisältyi nimileikkejä (yhdistyksen liikkeisiin), rytmisiä harjoituksia (sekä tilassa liikkuvia että *body percussion* -harjoituksia, joissakin harjoituksissa käytettiin myös kehärumpua), helppoja, musiikin muotoa konkretisoivia tansseja sekä ääni- ja liikeimprovisointia. Useimmiten liikeharjoitusprosessia seurasi ryhmäkeskustelu, jossa oppilaat reflektoivat kokemuksiaan, harjoituksen musiikillisia ja pedagogisia tavoitteita sekä/tai omaa oppimistaan. Prosessin ensimmäisellä oppitunnilla opettaja myös esitteli seitsemännen luokan musiikinopetuksen keskeiset sisällöt ja tavoitteet perustuen koulu- ja opettajakohtaiseen opetussuunnitelmaan.

Taulukko 1. Opetusprosessin eri vaiheet.

Vaiheet	Toiminta
Vaihe 1	Valmistavat musiikkiliikuntaharjoitukset: sosiaalinen vuorovaikutus, rytmiset harjoitukset, liikkeen laadut, aika-tila-energia, kuuntelu ja katsominen, keskittyminen, jne.
Vaihe 2	Labanin viisi liikemuotoa → nelitahtinen liikesävellys
Vaihe 3	Musiikin säveltäminen iPadillä käyttäen LaunchPad-sovellusta
Vaihe 4	Videomateriaalin kuvaaminen iPadillä soveltaen Labanin liikemuotoja
Vaihe 5	Videon editointi iPadillä käyttäen iMovie-sovellusta
Vaihe 6	Opettajan arviointi ja itsearviointi
Vaihe 7	Opettajan koostaman videokokonaisuuden katsominen ja palaute

Musiikkiliikuntaharjoitusten avulla oppilaat tutustuivat ja harjoittelivat seuraavia asioita:

- toisiinsa tutustuminen ja sosiaalinen vuorovaikutus
- keho musiikillisena instrumenttina
- musiikin elementit, kuten syke, tempo, tahtilaji, säe ja muotorakenne
- liikkeen laadut, kuten terävä, pitkä, jne.
- kuuntelu ja katsominen
- keksiminen liike- ja ääni-improvisaation avulla
- aika-, tila- ja voimasuhteet musiikissa ja liikkeessä
- keskittyminen ja läsnäolo sekä
- leikki ja ilo

Prosessin jokainen oppitunti alkoi joillakin edellä kuvatuista liikeharjoituksista, jotka tehtiin useimmiten ei-kielellisen kommunikaation avulla, opettajan liikkeitä imitoiden. Oppilaat tulivat luokkaan puhumatta musiikin soidessa, muodostivat piirin ja alkoivat imitoida opettajan liikkeitä. Harjoitukset itsessään muodostivat prosessin, kuten helposta vaikeampaan, yksinkertaisesta monimutkaisempaan, sykkeestä muutoon. Usein opettaja oli valinnut myös tilanteeseen sopivan kuvan, joka oli heijastettu valkokankaalle.

Opetusprosessin toinen vaihe limittyi ensimmäisen vaiheen kanssa ja piti sisällään tutustumista Labanin viiteen liikemuotoon: liike tilassa (*locomotion*), käännös (*turn*), hyppy (*jump*), ilme/ele (*gesture*) ja tauko (*stillness*). Oppilaat kokeilivat ensin eri liikemuotoja improvisoiden ja tekivät sitten viiden tahdin mittaisen liikefraasin opettajan soittamaan rumpumusiikkiin käyttäen harjoittelemaan liikemuotoja (säkeen viimeinen tahti oli pitkä nuotti, jota vastasi stillness liikkeessä). Tämän jälkeen oppilaat muodostivat parin tai pienen ryhmän ja tuotoilivat yhteisen liikefraasin (4/4-tahtilajissa). Liikefraaseja harjoiteltiin opettajan säestyksellä (kaikki oppilaat yhtäaikaaisesti) ja lopuksi ne toteutettiin peräkkäin (jatkumona), pari ryhmää kerrallaan.

Opetusprosessin kolmannessa vaiheessa oppilaat alkoivat työskennellä iPadin kanssa 2–4 oppilaan pienryhmässä. Opettaja esitteli lyhyesti LaunchPad-sovelluksen ja antoi oppilaille tehtäväksi säveltää 30–60 sekuntia pitkän kappaleen käyttäen sovelluksen valmiiksi äänitettyjä, eri musiikkityylejä edustavia loopeja sekä efektejä. Ohjeena oli, että kappaleessa tuli olla alku, keskikohta ja loppu.

Säveltäessään oppilaat kokeilivat, valitsivat ja yhdistivät loopeja, lisäsivät efektejä, välillä hylkäsivät jo valitsemansa ja korvasivat sen jollakin toisella vaihtoehdolla, eli palapelin koostamisen tavoin rakensivat soivan kokonaisuuden. Prosessissa oli mahdotonta määrittää, missä improvisointi loppui ja säveltäminen alkoi. Sekä liikkeen että musiikin säveltämi-

nen, jos sen ymmärretään edellyttävän tietoisten ratkaisujen tekemistä, limittyivät erottamattomasti liikkeiden ja äänen kokeiluun ja improvisointiin. Erona näiden välillä oli se, että improvisointi perustui ensimmäiseen, spontaaniin ratkaisuun, kun taas säveltäminen sisälsi valinnan useiden mahdollisten ratkaisujen joukosta (Wiggins 2007). Säveltämistä tässä tapauksessa voidaan pitää ”pikasäveltämisenä” (*instant-composing*) (esim. Schacher 2010; Vaughan & Myers 1971) verrattuna prosessiin, jossa päätöksenteko tapahtuu äänimateriaalin vähittäisen kehittämisen ja korjailun avulla.

Prosessin neljännessä vaiheessa oppilaiden tehtävänä oli kuvata iPadilla videomateriaalia, jossa he käyttivät ja sovelsivat aikaisemmin harjoittelemaansa Labanin liikemuotoja. Oppilailla oli vapaus kuvata missä tahansa koulun käytettävissä olleessa tilassa. He myös saivat halutessaan käyttää erilaisia välineitä ja materiaaleja.

Prosessin viidennessä vaiheessa oppilaat editoivat kuvamateriaalin iMovie-sovellusta käyttäen ja sovittivat sen säveltämänsä musiikkiin. Kun video oli valmis, oppilaat kirjoittivat itsearvioinnin (vaihe 6). Itsearvioinnissa oppilaat arvioivat omaa toimintaansa, oppimistaan ja koko opetusprosessia opettajan antamiin kysymyksiin vastaten. He myös antoivat itselleen arvosanan. Prosessi päättyi siihen, että koko luokka yhdessä katsoi opettajan tekemän koosteen videoista (vaihe 7). Tuossa tilanteessa opettaja suuntasi oppilaiden huomion tiettyihin seikkoihin, kuten eri liikelaatujen toteuttamiseen videolla, ja antoi oppilaille kannustavaa palautetta. Myös oppilaat antoivat spontaanisti toisilleen positiivisia huomionosoituksia.

Opetus tapahtui hyväksyvässä, kannustavassa ja positiivisessa ilmapiirissä. Opettaja ei korjannut oppilaiden toimintaa, eikä millään tavalla arvottanut tai arvostellut oppilaiden toimintaan tai tuotoksia. Isossa ryhmässä työskennellessä opettaja ohjasi oppilaiden keskittymisestä kulloiseenkin harjoitukseen. Pienryhmätyöskentelyn aikana opettaja oli oppilaiden käytettävissä ja antoi tarvittaessa lisäohjeita ja kehittämishetkiä etenkin oppilaiden siirtyessä vaiheesta toiseen (vaiheet 3–5).

Tulokset

Koska tutkimukseni yhtenä tavoitteena oli tehdä näkyväksi, analysoida ja ymmärtää kyseessä olevaa opetus–oppimis –prosessia pedagogisesta näkökulmasta, olen päätenyt tulosten esittämisessä seuraavaan jaotteluun: (a) liike ja keholliset työtavat oppilaan toimijuuden rakentumisessa, (b) luova tuottaminen ja toimijuus sekä (c) iPad toimijuuden motiivijana ja välineenä. Tämä jaottelu on mielekäs myös siitä näkökulmasta, että koko projektin lähtökohdaksi oli kehollisten työtapojen, luovan tuottamisen ja iPadin käytön integrointi opetuksessa. Kunkin työtapaan liittyvän kategorian kohdalla olen analyysissä pyrkinyt ymmärtämään, miten ko työtapo on integroinut ja koskettanut toimijuuteen fenomenologisesta näkökulmasta keskeisesti liittyviä tekijöitä, kuten itseys, intersubjektivisuus/vuorovaikutus, tunteet ja autonomia. Lisäksi analysoin koko prosessia toimijuuden näkökulmasta alaotsikolla Kohti luovaa musiikillista toimijuutta. Suorat lainaukset haastatteluaineistosta pyrkivät havainnollistamaan ja valottamaan tutkijan tekemien päätelmien perusteita sekä ilmentävät tutkimukseen osallistuneiden kokemuksellisuutta ja omaa ääntä.

Liike ja keholliset työtavat oppilaan toimijuuden rakentumisessa

Opetusprojektissa kehon liikkeellä oli keskeinen rooli: (1) Liike oli sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ryhmäytymisen (minä–sinä–me) väline, (2) liikkeen avulla lähestyttiin musiikin ja liikkeen kokemista ja tuntemista (musiikilliset ja keholliset taidot) ja (3) liike oli luovan tuottamisen ja erityisesti videon kuvamateriaalin lähtökohta.

Lähes kaikille oppilaille projekti oli ensimmäinen kerta, kun liikettä käytettiin musiikillisen toiminnan ja oppimisen tapana. Liike pedagogisena työkaluna herätti myös ihmetystä, varsinkin kun suuri osa liikeharjoituksista tehtiin puhumatta, opettajan liikkumista

seuraten ja siihen reagoiden. Tämä prosessi ja ihmettelevä asenne tulevat hyvin esille seuraavasta, yhden oppilaan palautteesta:

Aluksi, ensimmäisellä viikolla kaveri sanoi minulle, että [musiikin]opettaja on 35 minuuttia puhumatta. En tietysti uskonut tätä, mutta kun astuin musiikin tunnille, opettaja näytti käsimerkkejä ja päästeli outoja ääniä. Aloin miettiä mitä tämä opettaja oikein sepittää. Se oli aluksi outoa, mutta muuttui hauskaksi melko nopeasti. Kaikki nauroi. No, nyt oli mennyt noin 30 minuuttia ja opettaja alkoi puhua. Hän kertoi, että ihminen oppi kehon avulla erittäin hyvin, vaikka ei puhuisi. Se oli täysin totta. Me olimme ihan pihalla tunnin alussa, mutta äkkiä opimme sen mitä, opettaja pälpätti ja sen jälkeen se meni sulavasti. Moni tunti oli tällainen, mutta kaikki hauskoja. Sitten me aloimme "tanssia" ja opimme, että liikkeitä voi olla ihan suoraan ajattelemattakin keksiä. Aloimme keksiä liikesarjoja ja esittämään niitä. Myöhemmin opettaja antoi iPadit käteen ja aloimme tehdä biisiä ja siihen sopivat liikkeet. Aiemmin harjoitelleet liikesarjat autoivat tässä paljon.

Opettajan mukaan kehollisten työtapojen ensisijaisena tavoitteena oli tutustuttaa oppilaat toisiinsa ja rakentaa positiivinen vuorovaikutus ryhmän jäsenen kesken ja täten auttaa jokaista oppilasta tuntemaan olonsa hyväksytyksi ja turvallisiksi ryhmässä. Oppilaat kertoivat, opettajan asettamien tavoitteiden suuntaisesti, että musiikkiliikuntaharjoitukset olivat edistäneet tutustumista sekä hyväksyvän ja positiivisen vuorovaikutuksen rakentamista. Toisaalta musiikkiliikuntaharjoitusten merkityksellisyys oppilaille oli vahvasti yhteydessä siihen, millaisia kokemuksia ryhmän vuorovaikutuksesta syntyi ja kuinka tutuksi ja turvallisiksi ryhmä ja toiminta siinä koettiin. Oppilaiden kokemuksissa oppilaiden keskinäisellä vuorovaikutuksella oli projektissa kaiken kaikkiaan suuri rooli: Oppilaat nauttivat etenkin yhdessä työskentelystä, ja positiivinen vuorovaikutus oli suoraan yhteydessä positiivisiin oppimiskokemuksiin ja koko projektin mielekkääksi kokemiseen. Nämä asiat tulevat esille muun muassa seuraavista aineistolainauksissa:

Keholliset harjoitukset autoivat tutustumaan ryhmään ja muihin oppilaisiin, ja sit ei pelotanu enää niin paljo.

Alussa [musiikkiliikunnan]ryhmäharjoittelu oli hauskaa, ryhmä muodostui tiiviiksi, kaikki nauroi yhdessä kun kukaan ei osannut mitään, se loi ryhmähenkeä.

Aluksi ei viitsinyt osallistua, kun ei tuntenut toisia. On noloa alkaa esittää muiden edessä jotakin, kun ei tunne. Mutta nyt on mukana täysillä. Nyt kaikki tekee täysillä.

Oppilaat eivät olleet keskenään kaikki tuttuja, muliharjoitukset autoivat tutustumaan ja muistamaan nimiä.

Etenkin parien vaihtaminen autooi tutustumaan toisiin, varsinkin tyttöihin, joita ei tuntenut.

Positiivisen vuorovaikutuksen yhteys musiikkiliikuntaharjoitusten mielekkääksi kokemiseen toteutui myös käänteisesti: jos vuorovaikutuksesta syntyi negatiivisia kokemuksia, eivät harjoituksetkaan tuntuneet mielekkäiltä. Tämä käy ilmi esimerkiksi seuraavasta lainauksesta:

Musiikkiliikuntaharjoituksista ei ollut mitään hyötyä, ryhmäharjoituksissa ei ollut mukavaa, kun minä jäin aina yksin ilman paria.

Opettajan mukaan musiikin ja liikkeen yhdistävien harjoitusten toisena keskeisenä tavoitteena oli sekä liikkeellisten että musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kartuttaminen. Liikkeiden avulla harjoitettiin oppilaiden kehontuntemusta ja liikkeellisiä taitoja, kuten koordinaatiokykyä, tasapainoa, liikkeen suunnan hahmottamista, tilankäyttöä, erilaisia liikelaa- tuja ja -muotoja. Liikeharjoitusten avulla oppilaat oppivat myös liikkumaan rytmisesti, esimerkiksi musiikin tempo, säerakennetta tai muotoa seuraten. Oppilailla oli myös mahdollisuus käyttää liiketaitojaan (spontaaniin) ilmaisuun. Voidaankin todeta, että keholliset työtavat harjoittivat toimijuuden kehollisen näkökulman eri tekijöitä monipuolisesti ja täten kehittivät kehollista taitavuutta ja tarjosivat mahdollisuuden kehollisiin kokemuksiin. Haastatteluissa lähes kaikki oppilaat kertoivat oppineensa edellä mainittuja liiketaitoja, mikä oli heille positiivinen kokemus.

Musiikkiliikuntaharjoituksissa ”oppilaat musisoivat liikkuen”, kuten opettaja asian ilmaisi. He toteuttivat musiikillista toimijuuttaan liikkuen. Joillekin oppilaille kokemus ja oivallus, että musiikkia voi tehdä ilman soitinta, liikkuen, oli silmiä avaava kokemus. Musiikkiliikuntaharjoitukset tukivat musiikillista toimijuutta myös siten, että ne vahvistivat musiikin kuuntelua ja ymmärtämistä. Liikkeen avulla oppilaat saattoivat havaita ja kokea muun muassa musiikin sykkeen, tahtilajin, säkeen ja muodon. Oppilaiden mukaan liike auttoi musiikin ja sen eri osatekijöiden hahmottamisessa, tiedostamisessa ja/tai muistamisessa. Oppilaat kertoivat, että musiikkiliikunta oli kehittänyt rytmitajua, muun muassa tasaisen sykkeen tuntemista ja tuottamista, mistä puolestaan oli hyötyä musiikin ja liikkeen luovassa tuottamisessa. Musiikkiliikunta oli auttanut myös musiikin ja liikkeen rytmisessä yhdistämisessä, mitä tarvittiin etenkin videomateriaalin tuottamisessa ja videon editoinnissa. Seuraavassa kaksi otosta haastatteluaineistosta:

Musiikin elementit jäi paremmin mieleen, kun sä olet itse tehnyt ja liikkunut niitä; muistat jonkun mikä meni pieleen, joku kohta syntyy, toistuu koko ajan; se sama juttu, mutta silti liikut ympäri luokkaa eikä tarvi istua paikalla ja yrittää ymmärtää. ... Myöhemmin käytössä still, eleet ja ilmeet, -- eli [musiikkiliikuntaharjoitukset] valmisti niitä sekä esiintymistä videolla. Säveltämistä harjoitukset auttoi siinä, kun opeteltiin rytmijuttuja piirissä, sai tuntumaa, että rytmi pysyy samana.

Musiikkiliikuntaharjoituksista oli hyötyä musiikin tekemiseen: auttoi oppimaan liikemuodot, rytmin hahmottamisessa ja löytämisessä sekä musiikin ja liikkeen rytmisessä yhdistämisessä.

Musiikkiliikunnassa harjoitetut asiat ”siirtyivät kehossa” myös videolle: Videomateriaalin tuottamisessa oppilaat sovelsivat edeltävissä harjoituksissa improvisoimiaan ja säveltämäänsä liikkeitä. Vaikka useimmat eivät käyttäneet liikesävellyksiä sellaisinaan, kehommeistinten avulla oppilaat saattoivat muistaa ja soveltaa aikaisemmin toteuttamiaan liikkeitä; opitut liikemuodot tulivat videomateriaalissa esille lähes automaattisesti. Kehoon oli ”tallentunut” myös syke, tahtilaji (useimmat harjoituksista ja käytetyistä loopeista olivat 4/4-tahtilajissa) ja säerakenne. Seuratessani yhden parin työskentelyä liikemateriaalin tallentamiseksi videolle kiinnitin huomion siihen, miten hyvin oppilaat muistivat säveltämänsä musiikin tempon. He saattoivat nauhoittaa pitkiäkin liikesarjoja ilman soivaa musiikkia, ja silti liikkeiden rytmi vastasi musiikin rytmisiä (mikä käy ilmi itse videosta). Liikemateriaalin kuvaamisen jälkeen oppilaiden täytyi sovittaa kuvamateriaali säveltämäänsä musiikkiin, missä musiikkiliikuntaharjoituksista oli myös hyötyä.

Luova tuottaminen ja toimijuus

Luovaa tuottamista lähestyttiin prosessissa sellaisten musiikkiliikuntaharjoitusten kautta, joissa oppilaat keksivät ja toteuttivat liikkeitä, liikesarjoja, asentoja, ilmeitä ja eleitä. Liik-

keissä kokeiltiin muun muassa eri tapoja kävellä sekä erilaisia liikkeen laatuja ja muotoja improvisoiden, mikä johti vähitellen oman liikesarjan tietoiseen rakentamiseen (liikesäveltäminen). Soiva luova tuottaminen aloitettiin ääni-improvisaatiolla, jossa oppilaat säästivät liikkeitään äänellään. Liikkeiden avulla harjoiteltiin myös kehollista ilmaisuja, joka alkoi erilaisten ilmeiden ja eleiden tuottamisella. Luova tuottaminen ei perustunut älyllisiin prosesseihin vaan spontaaniin ilmaisuun sekä (tiedostetun toiminnan ollessa kyseessä) edeltävissä harjoituksissa tuotettujen kehollisten reaktioiden ja tuotosten muistamiseen kehossa. Kuten yksi oppilas haastattelussa totesi: “Opimme, että on mahdollista keksiä liikkeitä ajattelematta.”

Projektissa oppilaan luovaa toimijuutta rohkaistiin ja suojeltiin turvallisen ja kannustavan ilmapiiriin turvin, mikä olikin tärkeää, sillä suurimmalle osalle oppilaita sekä musiikin että liikkeen luova tuottaminen olivat uusia kokemuksia. Opettaja oli tietoisesti rakentanut prosessin niin, että luovan tuottamisen harjoitukset lähtivät liikkeelle riittävän helposta toiminnasta, jolloin oppilaalle syntyi kokemus “osaan”, mikä puolestaan vaikutti olennaisesti haluun osallistua. Toisaalta opettajan kannustava ja ei-kriittinen asenne osaltaan ja olennaisesti vahvisti oppilaan itseluottamusta ja uskallusta spontaaniin luovaan ilmaisuun. Oppilaiden välisellä vuorovaikutuksella oli oppilaiden mukaan kaikista suurin vaikutus uskaltamiseen heittäytyä luovaan ilmaisuun. Yksi oppilaista kommentoi asiaa näin:

Sitten kun tunsin toiset, uskalsi heittäytyä paremmin.

Luovasta tuottamisesta jäi oppilaille positiivinen kokemus: Lähes kaikki oppilaat totesivat, että säveltäminen oli ollut “kivaa”. Kun kysyin miksi, sain muun muassa seuraavan vastauksen: *Saa tehdä itse – tulee hyvä fiilis!*

iPad toimijuuden motivoijana ja välineenä

iPad-työskentely sekä luova tuottaminen tapahtuivat pienryhmässä itsenäisesti työskennellen, mikä oli sekä oppilaiden että opettajan mielestä tervetullut toiminnan muoto musiikinopetukseen, joka koulussa tapahtuu yleensä isossa ryhmässä opettajajohtoisesti. Oppilaat ja opettaja löysivät pienryhmäopetuksesta monia etuja, myös suhteessa yksilöopetukseen. Oppilaiden mielestä tiivis yhteistyö heidän itsensä muodostamassa ryhmässä oli mielekästä ja mukavaa. Ryhmätyö sujuikin oppilaiden mielestä hyvin. Ongelmien esiintyessä oppilaat löysivät itse ratkaisut yhteistyön jatkamiseksi. He myös pitivät enemmän pari/ pienryhmätyöskentelystä kuin yksin työskentelystä. Nämä käyvät ilmi seuraavista aineistolainauksista:

Hyvä kun sai itse valita parin – kaikki sujuu helpommin. Ryhmätyö on sujunut hyvin.

Yhteistyö sujui hyvin, koko ryhmä toimi hyvin.

Meillä oli kolmen ryhmässä pieniä erimielisyyksiä. Pyrittiin ratkaisemaan pyrkimyksellä yhdistää kaikkien ehdotukset ja ajatukset.

Oli paljon hauskeempaa tehdä töitä parin kanssa kuin yksin.

iPad-työskentelyssä oppilaat harjoittelivat yhteistyötä, jossa he joutuivat tasapainoilemaan omien ja muiden ryhmän jäsenten ehdotusten välillä. Havaintojeni mukaan oppilailla ei ollut vaikeuksia tehdä ryhmässä omia ehdotuksia, kommentoida toisten ehdotuksia, tehdä jatkoehdotuksia niiden pohjalta tai jakaa iPadin käyttövuoroja. Yhteistyö näytti sujuvan ja oppilaat näyttivät olevan motivoituneita toimintaan. Haastatteluissa oppilaat kertoivat oppineensa prosessissa paljon myös vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä.

iPad-työskentelyn etuna oppilaat pitivät sitä, että se tapahtui oppilaiden valitsemassa tilassa, heille sopivassa tempossa ja omaehtoisesti, minkä oppilaat kokivat erityisen mielekkääksi. Oppilailla oli niin sanotusti vapaat kädet sekä musiikin säveltämisessä, videomateriaalin koostamisessa että videon editoinnissa. Oppilaiden autonomista työskentelyä ohjasivat opettajan antamat ohjeet, jotka myös loivat turvallisia ja tarpeellisia rajoja luovaan työskentelyyn. Oppilaat kommentoivat omaehtoista työskentelyä muun muassa seuraavasti:

Työskentely ei tuntunut koululta. On tuntunut hyvältä ja kivalta tehdä omaehtoisesti.

Kivaa tehdä itse, saa tehdä itse mitä haluaa. On niin laaja alue, että voi tehdä minkälaisen videon haluaa.

Opettaja kertoi voineensa iPadeilla tapahtuneen pienryhmätyöskentelyn avulla tutustua oppilaisiinsa ja heidän osaamiseensa huomattavasti paremmin kuin suuryhmäopetuksen puitteissa. Opettajan mukaan oppilaiden itsenäinen työskentely sekä toisaalta iPadeilla tuotetut videot tekivät näkyväksi sellaistenkin oppilaiden toimijuutta, jotka isossa ryhmässä jäivät osaavampien tai äänekkäämpien oppilaiden varjoon. Näin opettaja kommentoi:

Minä opettajana kohtasin oppilaat eri tavalla kuin aikaisemmin. [Pienryhmässä] huomaa oppimisen ja näkee oppijan eri tavalla kuin silloin, kun tehdään kaikki yhdessä. ... Ajattelen nyt niitä hiljaisia oppilaita, jotka ekstrovertissa laulamissa ja muussa eivät välttämättä löydä omaa tilaansa suuressa ryhmässä. Oli suuri nautinto nähdä, miten juuri ne oppilaat tulivat näkyväksi tuotoksen kautta. Ja siitä näkökulmasta pari-/pienryhmätyöskentely on todella hyvä. Myös se, että saa tehdä rauhassa ja turvallisesti. Lisäksi oli mukava seurata, miten hienosti oppilaat valitsivat ja käsittelivät musiikillista materiaalia, ja miten tavoitteellisesti oppilaat tekivät oman työnsä. He keskustelivat musiikista musiikillisin termein. Se oli hieno katsoa ja oli yllättävää.

Myös oppilaat nauttivat tekijyytensä näkyväksi tulemisesta, mikä ilmeni muun muassa siinä, että halusivat opettajan katsovan ja kuuntelevan heidän iPad-tuotoksiaan.

iPadin käyttö myös "pakotti" itsenäiseen ja oma-aloitteiseen toimijuuteen. Vaikka opettaja antoi oppilaille perusohjeet iPad-sovellusten (LaunchPad ja iMovie) käyttämiseen, oppilaat joutuivat suhteellisen itsenäisesti selvittämään ja ottamaan haltuun sekä laitteen käyttötekniset seikat että sovellusten mahdollisuudet ja rajoitukset. Kaikki oppilaat olivat käyttäneet iPadia aikaisemminkin, joten työskentely sujui pääosin ongelmitta. Osalle oppilaita myös käytetyt sovellukset olivat tuttuja. Jotkut oppilaat kuitenkin ilmaisivat haastattelussa, että olisivat toivoneet yksityiskohtaisempaa neuvoa sovellusten käyttämiseen. Opettajalle valinta oli kuitenkin tietoinen: hän halusi samalla opettaa oppimisen taitoja.

iPadin käyttö motivoi oppilaiden osallistumista opetukseen. Vaikka opettajalle prosessi oli ennen kaikkea kokeilu integroida uutta teknologiaa opetukseen, oppilaille iPad näytettyi tuttuuna laitteena, jonka käyttäminen musiikinopetuksessa oli tosin innostavaa ja mielenkiintoista. Heille elämyksellisempää prosessissa olivat keholliset ja luovat toiminnan muodot, joihin laitteen käyttö integroitiin.

iPad-työskentely vahvisti oppilaan toimijuutta myös siten, että se mahdollisti multimedialaisen ja monitaiteisen (musiikki, liike, kuva ja draama) ilmaisun. Musiikkililjuntaharjoituksissa oppilaat saivat kokemuksen sekä musiikin ja liikkeen yhdistämisestä että äänellisestä ja liikkeellisestä ilmaisusta. Videon tekemisessä musiikin ja liikkeen säveltämisen lisäksi ilmaisuun yhdistyi kuva ja draaman elementtejä tarinan, ilmeiden ja eleiden muodossa. Koska oppilaat tuottivat videon materiaalin itse liikkuen, voidaan olettaa, että videon katsominen ei aktivoinut vain visuaalisen ja auditiivisen vaan myös kinesteettisen aistimisen.

Kohti luovaa musiikillista toimijuutta

Laajemmasta näkökulmasta tarkasteltuna koko prosessi tarjosi oppilaalle tilaisuuden tutkia omaa musiikillista ja luovaa toimijuutta ja myös toteuttaa sitä käytännössä. Pienryhmätyöskentely sekä iPadeilla tuotetut videot ja niiden yhdessä katsominen tekivät näkyväksi ja voimaannuttivat oppilaan toimijuutta. Tämä tuli esille oppilaiden kommentteista haastattelussa mutta myös tilaisuudessa, jossa koko luokka katsoi yhdessä koostetta videoista. Oppilaat olivat silmin nähden tyytyväisiä saavutuksiinsa. Kokemusta omistajuudesta (*ownership*) pidetäänkin keskeisenä merkitysten luomiselle ja toimijuuden rakentumiselle (Kuoppamäki 2015, 38). Prosessissa syntyneet positiiviset kokemukset kannustivat musiikilliseen ja luovaan toimijuuteen. Muutamien oppilaiden negatiiviset kokemukset, jotka liittyivät vuorovaikutuksen ongelmiin tai kyllästymiseen toistettaessa joitakin harjoituksia, puolestaan vähensivät intoa toimia ja osallistua.

Kaiken kaikkiaan oppilaat nauttivat siitä, että he saivat toimia aktiivisesti eli toteuttaa toimijuuttaan koko prosessin ajan: liikkua, tehdä ja keksiä itse, kuvata, editoida ja toimia yhdessä ja omaehtoisesti. Oppilaat kommentoivat muun muassa seuraavasti:

Kivaa, että saa itse tehdä.

Ihan hauskaa, kun on päässyt tekemään itse musiikkia ja muuta.

Musiikkiliikuntaharjoitukset olivat mukavia, kun sai liikkua eikä tarvinnut istua paikallaan.

Oli hauskaa liikkua ja tehdä yhdessä juttuja.

Projektin lopussa tehty itsearviointi, jossa oppilaat opettajan kysymysten avulla pohtivat omaa osallistumistaan ja oppimistaan, osaltaan vahvisti ja konkretisoi oppilaan toimijuutta sekä auttoi oppilasta tiedostamaan paremmin toimijuutensa vahvuuksia ja mahdollisia kehittämisen kohteita. Itsearvioinnissa oppilaat myös rakensivat opetusprosessin ja sen eri harjoitusten pedagogista mielekkyyttä.

Projektin toteuttamisessa suurimpana haasteena oli se, että projekti täytyi toteuttaa viikottaisen oppitunnin puitteissa, mikä tarkoitti, että oppilaiden pienryhmätyöskentely keskeytyi joka kerralla. Seuraavalla oppitunnilla vuorostaan kului aikaa siihen, että oppilaat muistelivat, mihin olivat jääneet. Projektin toteuttamisen näkökulmasta periodisempi työskentely olisi ollut mielekkäämpää. Projektin ajoittumista seitsemännen luokan syksyyn opettaja piti hyvänä ratkaisuna:

Ajoitus on hyvä. On valtava ilo ja riemu siinä, mitä oppilaat tekevät. Seitsemännen luokan syksyllä oppilaat ovat vielä neitseellisessä romanssitilassa, ja se on hyvä ajankohta tämän tyyppiselle projektille.

Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän tutkimuksen tulokset iPadin käytön eduista musiikinopetuksessa ovat linjassa useiden aikaisempien tutkimusten tulosten kanssa: iPadin käyttö musiikinopetuksessa motivoi oppilaiden osallistumista (Zhou ym. 2011), mahdollisti oppilaiden itsenäisen työskentelyn pienryhmässä (Odena 1012), teki mahdolliseksi luovan tuottamisen tavalla, joka ei edellyttänyt korkeaa taitotasoa tai aikaisempia kokemuksia (esim. Bolton 2008; Crow 2006; Salavuo 2005) sekä tarjosi kokemuksen multimodaalisesta ja monitaitteisesta ilmaisusta (Odena 2012). iPadin käyttö sekä prosessi kokonaisuutena aktivoi ja vahvisti oppilaan musiikillista ja luovaa toimijuutta sekä teki niitä näkyväksi sekä opettajalle että oppilaalle itselleen. Opetuksessa keskityttiin opetusprosessiin ja sen tuotoksiin eikä niinkään itse lait-

teen mahdollisuuksiin ja rajoituksiin (vrt. Dillon 2010). Prosessin avulla opettaja tutustui iPadin pedagogisiin mahdollisuuksiin ja rajoituksiin sekä tapoihin, joilla eri sovellukset ja ohjelmat saadaan kommunikoidaan keskenään, mikä sinänsä oli haaste koko prosessin aikana. Projekti ei kuitenkaan sisältänyt tai tarjonnut mahdollisuutta eri mobiililaitteiden tai sovellusten pedagogisen soveltuvuuden vertailuun.

Yhteenvetona voidaan todeta, että tutkimuksen kohteena olleessa tapauksessa erilaisten luovien ilmaisutapojen yhdistäminen kannustaviin sosiaalisiin suhteisiin ja osallistumisen mahdollisuuksiin loivat ympäristön, jossa musiikillisen toimijuuden vaaliminen oli mahdollista (ks. Katz 2013). Prosessissa musiikkiliikuntaharjoituksilla oli keskeinen rooli, etenkin kannustavan ja hyväksyvän vuorovaikutuksen ja ilmapiirin luomisessa. Tutkimus tukee aikaisempia havaintoja, joiden mukaan avoin ja herkkä asenne liikkumiseen edistää intersubjektiiivisuutta (Rabinowitch, Cross & Burnard 2011), ja liike voi olla hyvä oppimisen käynnistäjä (esim. Birchfield & Johnson-Glenberg 2012). Musiikkiliikuntaharjoitukset mahdollistivat musiikillisen toimijuuden toteuttamisen sekä luovan kokeilun ja työskentelyn kehollisesti ja kokonaisvaltaisesti (ks. myös Juntunen 2013). Ne myös loivat perustan musiikillisen ja luovan toimijuuden toteuttamiselle säveltämisen, esittämisen, tarinallisen kerronnan, kuvaamisen ja editoinnin keinoin prosesseissa, joissa eri substanssi-alueet ja modaliteetit integroituivat. Projekti oli esimerkki siitä, että teknologiaa voidaan hyödyntää opetuksessa tavalla, joka edistää kehollista vuorovaikutusta ja moniaistisia kokemuksia eikä vain kavenna niitä (vrt. Anttila 2013).

Projekti rakentui ajatukselle, että jokainen on luova. Odenan (2012, 440) mukaan tällainen uskomus tarjoaa lähtökohdan, joka tukee oppilaan toimijuuden rakentumista. Oppilaille ei opetettu, kuinka toimia luovasti, mutta opettaja ohjasi oppilaiden yhteistoiminnallista ja autonomista työskentelyä selkeiden tehtävänantojen avulla. Tämä tuki myös vertaisoppimista. Tällainen ohjattu luova tutkiminen edellyttää opettajajohtoista musiikinopetusta enemmän luottamusta: Se edellyttää myös herkkyyttä ja välittämistä (Allsup 2002) sekä samanaikaisesti sitä, että uusien ideoiden kannustaminen ja palkitseminen rohkaisevat ja motivoivat oppilasta yrittämään ja osallistumaan luovaan toimintaan (Csikszentmihalyi 1997; Sternberg & Lubart 1999).

Kuten Faulknerin (2001) tutkimuksessa, ryhmän sosiaaliset suhteilla ja yhteistoiminnalla oli keskeinen rooli etenkin luovassa toiminnassa, mutta ne vaikuttivat vahvasti myös motivaatioon osallistua sekä oppimiskokemuksiin. Monet tutkijat, kuten esimerkiksi Blair (2009), DeNora (2009) ja Small (1998) sosiaalitieteiden alalla sekä Karlsen (2011) ja Westlund (2002) musiikkikasvatuksen kontekstissa, korostavatkin sosiaalisten suhteiden merkitystä toimijuuden rakentumisessa. Tutkimus vahvistaa myös niiden aikaisempien tutkimusten tuloksia, joissa on tarkasteltu kavereiden merkityksestä erityisesti luovalle toimijuudelle ja joissa ystävyys-suhteiden on todettu tukevan muun muassa oppilaiden säveltämistyötä (Burland & Davidson 2001; Miell & McDonald 2000).

Tässä tapauksessa oppilaat arvostivat enemmän yhdessä tekemistä ja toimimista kuin varsinaista lopputulosta. Kuten Savagen ja Chillisin (2002) tutkimuksessa, oppilaat arvostivat mahdollisuutta ja haastetta ilmaista uusien tapojen ja välineiden avulla. Ryhmässä hyväksytyksi tulemisen kokemus tuki toimijuutta ja lisäsi motivaatiota. Kuten Faulkner (2001) huomauttaa, tämä seikka tulisikin huomioon pyrittäessä tukemaan oppilaiden toimijuutta ja oppimista laajemminkin.

Videoprojektin voidaan katsoa lisänneen oppilaiden toimijuuden mahdollisuuksia multimodaalisessa ilmaisussa. Sintonen (2013) peräänkuuluttaakin äänen roolin esiin nostamista suhteessa muihin modaliteetteihin. Sinänsä multimodaalinen ilmaisu on haasteellista: huomio täytyy kiinnittää eri ilmaisun muotoihin ja rakentaa niistä yhtenäinen tarina ja kokonaisuus. Uusissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) tähän haasteeseen halutaan tarttua muun muassa asettamalla tavoitteeksi kehittää oppilaan *monilukutaitoa*, jolla tarkoitetaan eri ilmaisumuotojen "tulkittamisen, tuottamisen ja arvottami-

sen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään” (POPS 2014, 22).

Tutkimuksen tuloksista on löydettävissä mielenkiintoisia yhteyksiä viime aikaisiin tutkimustuloksiin muun muassa kognitiivisen neurotieteen, musiikkipsykologian ja liikuntakasvatuksen alueilla; ne osoittavat, että multimodaalinen, kehollinen ja yhteistoiminnallinen toiminta tukee muun muassa toimijuuden rakentumista, sosiaalista tietoisuutta sekä yhteisöllisyyttä (esim. Kujala ym. 2012; Overton, Müller & Newman 2008). Teknologiakasvatuksen tutkimukset puolestaan väittävät, että oppiminen on tehokasta silloin, kun se on kehollista, yhteisöllistä ja multimodaalista (esim. Birchfield & Johnson-Glenberg 2012; Lindgren & Johnson-Glenberg 2013; Johnson-Glenberg, Koziupa, Birchfield & Li 2011). Tutkimuksen tulokset ovat linjassa myös aikaisempien teknologian käyttöä tarkastelevien tutkimusten kanssa siitä näkökulmasta, että luova tuottaminen voi tarjota mielekkään kontekstin teknologian käytölle musiikinopetuksessa (Savage & Challis 2002).

Kuten Himonides (2012) ja Savage (2012) muistuttavat, teknologiaa soveltavan musiikkikasvatuksen kehittäminen haastaa tutkimaan teknologian käytön merkityksellisiä ja tehokkaita pedagogisia mahdollisuuksia sekä sen mahdollisia haittavaikutuksia. Tarvitsemme myös tutkimusta, joka ohjaa opetussuunnitelmatyötä ja opettajankoulutusta tällä alueella. Esimerkiksi mobiililaitteiden käytöstä musiikinopetuksessa ja -opettajankoulutuksessa on toistaiseksi vain vähän tutkimusta. Sibelius-Akatemiassa parhaillaan käynnissä oleva *Mobisiba*-projekti (Musiikkikasvatusteknologian mobiilit mahdollisuudet, ks. Antila 2015), johon myös tässä artikkelissa raportoitu tutkimus kiinnittyy, pyrkii osaltaan vastaamaan tähän puutteeseen. Sooknanan ja Melkote (2006) esittävät, että opettajankoulutusta koskevan tutkimuksen ja kehittämistyön tulisi keskittyä erityisesti teknologian nopeita muutoksia, työelämän uusia vaatimuksia ja opettajan teknologista ammattitaitoa koskeviin kysymyksiin. Mielestäni Suomessa olisi näiden lisäksi ajankohtaista ja tärkeää suunnata sekä (musiikki)teknologian käyttöä että muita opetuksen painoalueita koskevaa tutkimusta peruskoulun ja lukion (musiikin)opetuksen käytäntöihin etenkin nyt lähitulevaisuudessa, kun uudet opetussuunnitelmien perusteet otetaan käyttöön. Eri tapausten tutkimisen kautta voidaan tehdä näkyväksi erilaisia opetussuunnitelmien perusteiden käytännön sovelluksia ja opetuksen kehittämisen tapoja, mikä osaltaan palvelee (musiikin)opetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämistä. ■

Lähteet

Allsup, R. E. 2002. Crossing over: Mutual learning and democratic action in instrumental music education. Doctoral dissertation. New York: Columbia University, Teachers College.

Antila, S. 2015. Learning the Rockway. Unisono 2 (26.5.2015). Verkkojulkaisu. Luettavissa: <http://www.unisonolehti.fi/artikkelit/>. Luettu 8.8.2015.

Anttila, E. 2013. Koko koulu tanssii. Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia koulu yhteisössä. Acta Scandinavica 37. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.

Bauer, W. I., Reese, S. & McAllister, P. A. 2003. Transforming music teaching via technology: The role of professional development. Journal of Research in Music Education 51,4, 289–301.

Berkley, R. 2001. Why is teaching composing so challenging? A survey of classroom observations and teachers' opinions. British Journal of Music Education 18, 2, 119–138.

Berkley, R. 2004. Teaching composing as creative problem solving: conceptualising composing pedagogy. British Journal of Music Education 21, 239–263.

Birchfield, D. & Johnson-Glenberg, M. 2012. A next gen interface for embodied learning: SMALLab and the geological layer cake. Teoksessa R. E. Ferdig & S. de Freitas (toim.) Interdisciplinary advancements in gaming, simulations and virtual environments: Emerging trends. Hershey, PA: Information Science Reference, 51–60.

- Blair, D. V.** 2009. Learner agency: To understand and to be understood. *British Journal of Music Education* 26, 2, 173–187.
- Bolton, J.** 2008. Technologically mediated composition learning: Josh's story. *British Journal of Music Education* 25, 41–45.
- Burnard, P.** 2007. Reframing creativity and technology: promoting pedagogic change in music education. *Journal of Music, Technology and Education* 1, 1, 37–55.
- Burland, K. & Davidson, J. W.** 2001. Investigating social processes in group musical composition. *Research studies in music education* 16, 1, 46–56.
- Cain, T.** 2004. Theory, technology and the music curriculum. *British Journal of Music Education* 21, 215–221.
- Campbell, S., Meynell, L. & Sherwin, S.** (toim.) 2009. *Emdodiment and agency*. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.
- Chan, L., Jones, A., Scanlon, E. & Joiner, R.** 2006. The use of ICT to support the development of practical music skills through acquiring keyboard skills: a classroom based study. *Computers and Education* 46, 391–406.
- Cheung, J.** 2004. Mapping music education research in Hong Kong. *Psychology of Music* 32, 3, 343–356.
- Clennon, O. D.** 2009. Facilitating musical composition as “contract learning” in the classroom: The development and application of a teaching resource for primary school teachers in the UK. *International Journal of Music Education* 27, 4, 300–313.
- Crow, B.** 2006. Musical creativity and the new technology. *Music Education Research* 8, 1, 121–130.
- Crow, B.** 2006. Musical creativity and the new technology. *Music Education Research* 8, 1, 121–130.
- Csikszentmihalyi, M.** 1997. *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. 2. painos. New York, NY: Harper Perennial.
- Cuban, L.** 2001. *Oversold and underused: Reforming schools through technology, 1980–2000*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Cuban, L.** 2006. 1:1 laptops transforming classrooms: Yeah, sure. *Teachers College Record*.
- Cuban, L. & Cuban, L.** 2009. *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Harvard University Press.
- DeNora, T.** 2000. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dillon, T.** 2010. Current and future practices: embedding collaborative music technologies in secondary schools. Teoksessa J. Finney & P. Burnard (toim.) *Music education with digital technology*. London: Bloomsbury Publishing, 117–130.
- Drummond, B.** 2001. The class-room music teacher—inspirations, aspirations and realities. The evidence from Northern Ireland. *British Journal of Music Education* 18, 1, 5–25.
- Faulkner, R.** 2001. *Socializing music education: musical behavior and meaning from a social psychological perspective of composing in the classroom*. MA dissertation. University of Sheffield.
- Gall, M. & Breeze, N.** 2005. Music composition lessons: the multimodal affordances of technology. *Educational Review* 57, 4, 415–433.
- Gadamer, H-G.** 1979. *Truth and method*. Orig 1975. London: Sheed & Ward.
- Giddens, A.** 1984. *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E.** 2001. *Ethnographic Research in Educational Settings*. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage, 188–203.
- Green, L.** 2008. *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.

- Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L.** 2004. Tutkiva oppiminen. Porvoo: WS Bookwell.
- Hargreaves, L., Moyles, J., Merry, R., Paterson, F., Pell, A. & Esarte-Sarries, V.** 2003. How do primary school teachers define and implement 'interactive teaching' in the National Literacy Strategy in England. *Research Papers in Education* 18, 3, 217–236.
- Henderson, S. & Yeow, J.** 2012. iPad in education: A case study of iPad adoption and use in a primary school. *Teoksessa System Science (HICSS), 2012 45th Hawaii International Conference on. IEEE*, 78–87.
- Hennesy, S., Ruthven, K. & Brindley, S.** 2005 Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: commitment, constraints, caution, and change. *Journal of Curriculum Studies* 37, 2, 155–192.
- Himonides, E.** 2012. Commentary: music learning and teaching through technology. *Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.) Oxford handbook of music education, vol 1.* New York, NY: Oxford University Press, 429–432.
- Johnson-Glenberg, M. C., Koziupa, T., Birchfield, D. & Li, K.** 2011. Games for learning in embodied mixed-reality environments: Principles and results. *Teoksessa Proceedings of the 7th international conference on Games+ Learning+ Society Conference.* ETC Press, 129–137.
- Jorgensen, E.R.** 2008. *The art of teaching music.* Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Juntunen, M-L.** 2004. Embodiment in Dalcroze Eurhythmics. *Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium* E73. University of Oulu. Luettavissa: <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn951-42-7402-4>
- Juntunen, M-L.** 2013. Kuuntele, liiku, keksi ja kokeile – improvisointi ja säveltäminen musiikkiliikunnan kontekstissa. *Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen.* Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2013:3, 33–51.
- Juntunen, M-L. & Hyvönen, L.** 2004. Embodiment in musical knowing—How body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education* 21, 2, 1–16.
- Jyrkämä, J.** 2008. Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä – hahmottelua teoreettis- metodologiseksi viitekehykseksi. *Gerontologia* 4, 190–213.
- Karlsen, S.** 2011. Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education* 33, 2, 107–121.
- Karlsen, S. & Westerlund, H.** 2010 Immigrant students' development of musical agency – exploring democracy in music education. *British Journal of Music Education* 27, 3, 225– 239.
- Karsenti, T. & Fievez, A.** 2013. The iPad in education: uses, benefits and challenges—A Survey of 6,057 students and 302 teachers in Quebec, Canada. *Creative Commons: San Francisco.* Luettavissa: http://karsenti.ca/ipad/pdf/iPad_report_Karsenti-Fievez_EN.pdf. Luettu 11.5.2015.
- Katz, M-L.** (toim.) 2013. *Moving ideas: Multimodality and embodied learning in communities and schools.* New York, NY: Peter Lang.
- Kilpiö, A.** 2008. Opettajien teknologiasuhteen luonne ja muodostuminen. *Espoo: Otamedia.*
- Kinash, S.** 2011. It's mobile, but is it learning? *Education technology solutions* 45, 56–58.
- Kujala, T., Hakala, L. & Asanti, R.** 2012. Tämä hetki vai tulevaisuus – koululiikunta murroksessa. *Kasvatus* 43, 2, 171–181.
- Kuoppamäki, A.** 2015. Gender Lessons. Girls and boys negotiating learning community in *Basics of Music.* *Studia Musica* 63. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Lindgren, R. & Johnson-Glenberg, M.** 2013. Emboldened by embodiment six precepts for research on embodied learning and mixed reality. *Educational Researcher* 42, 8, 445–452.
- Mahlakaarto, S.** 2010. Subjektiksi työssä: identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa. *Jyväskylän yliopisto.*

- Mackenzie, C.** 2009. Personal identity, narrative integration, and embodiment. Teoksessa S. Campbel, L. Maynel & S. Sherwin. (toim.) Emdodiment and agency, University Park, PA: The Pennsylvania State University Press, 100–125.
- Maclaren, K.** 2009. Emotional metamorphoses: The role of others in becoming a subject. Teoksessa S. Campbel, L. Maynel & S. Sherwin. (toim.) Emdodiment and agency. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press, 25–45.
- Merleau-Ponty, M.** 1962. Phenomenology of perception. London: Routledge.
- Meynell, L.** 2009. Introduction. Minding bodies. Teoksessa S. Campbel, L. Maynel & S. Sherwin. (toim.) Emdodiment and agency. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press, 1–21.
- Miell, D. & MacDonald, R.** 2000. Children's creative collaborations: The importance of friendship when working together on a musical composition. *Social Development* 9, 3, 348–369.
- Odam, G.** 2004. Music education in the aquarian age: a transatlantic perspective. Teoksessa C. Rodriguez (toim.) Bridging the Gap: Popular Music and Music Education. Renton, WA: MENC—The National Association for Music Education, 127–139.
- Odena, O.** 2012. Creativity in secondary music classroom. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.), *Oxford handbook of music education*, vol 1. New York, NY: Oxford University Press, 512–527.
- Overton, W. F., Müller, U. & Newman, J. L.** (toim.) 2008. Developmental perspectives on embodiment and consciousness. New York, NY: Taylor & Francis.
- Parviainen, J.** 2006. Meduusan liike. Mobiiliajan tiedonmuodostuksen filosofiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Partti, H.** 2015. The bliss and dread of creative music making: Finnish music teachers' approaches to teaching composing. Presentation at the Nordic Network for Research in Music Education (NNMPF) Conference, Helsinki, Finland, 3.–5.3.2015.
- Pitts, A. & Kwami, R.** 2002. Raising students' performance in music composition through the use of information and communication technology: a survey of secondary schools in England. *British Journal of Music Education* 19, 1, 61–71.
- POPS** 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Prensky, M.** 2010. Teaching digital natives partnering for real learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Puukki, A.** 2006. Musiikinopetus, tieto- ja viestintätekniiikka ja opetussuunnitelmaudistus 2004. Teoksessa J. Ojala, J. Salavuo, M. Ruippo & O. Parkkila (toim.) Musiikkikasvatusteknologia. Keuruu: Otava, 295–300.
- Rabinowitch, T., Cross, I. & Burnard, P.** 2011. Musical group interaction, intersubjectivity and merged subjectivity. Teoksessa D. Reynolds & M. Reason (toim.) Kinesthetic empathy in creative and cultural practices. Bristol, UK: Intellect, 109–120.
- Regelski, T.** 2008. Music education for a changing society. *Diskussion Musikpädagogik* 38, 34–42.
- Routarinne, S.** 2004. Improvisoi! Helsinki: Tammi.
- Rozman, J. C.** 2009. Musical creativity in Slovenian elementary schools. *Educational Research* 51, 1, 61–76.
- Ruippo, M. & Salavuo, M.** 2006. Tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntävän musiikinopetuksen toteuttaminen. Teoksessa J. Ojala, M. Salavuo, M. Ruippo & O. Parkkila (toim.) Musiikkikasvatusteknologia. Keuruu: Otava, 289–294.
- Salavuo, M.** 2005. Verkkoavusteinen opiskelu yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelukulttuurissa. *Jyväskylän studies in humanities* 4. Jyväskylän yliopisto.
- Savage, J.** 2005. Working towards a theory for music technologies in the classroom: how pupils engage with and organise sounds with new technologies. *British Journal of Music Education* 22, 2, 167–180.
- Savage, J.** 2007. Reconstructing music education through ICT. *Research in Education*, 78, 1, 65–77.

- Savage, J.** 2012. Driving forward technology's imprint on music education. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.) *Oxford handbook of music education*, vol 2. New York, NY: Oxford University Press, 492–512.
- Savage, J. & Challis, M.** 2002. A digital arts curriculum? Practical ways forward. *Music Education Research* 4, 1, 7–23.
- Schacher, J.** 2010. Motion to gesture to sound: Mapping for interactive dance. Teoksessa *Proceedings of the conference on new interfaces for musical expression*, Sydney, Australia, 250–254. Luettavissa: https://www.zhdk.ch/fileadmin/data_subsites/data_icst/Publikationen/2010_NIME10_Motion_to_Gesture_to_Sound.pdf. Luettu 5.4.2015.
- Sintonen, S.** 2013. Tunnarikin on sävellys. Mediapedagoginen näkökulma digitaaliseen ääneen. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) *Säveltäjäksi kasvataminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2013:3, 193–202.
- Small, C.** 1998. *Musicking. The meanings of performing and listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Sooknanan, P. & Melkote, S. R.** 2006. Attitude and perceptual factors in the adoption of computers in a school system. A case study of Trinidad and Tobago. *Journal of Creative Communications* 1, 3, 235–251.
- Somekh, B.** 2008. Factors affecting teachers' pedagogical adoption of ICT. Teoksessa J. Voogt & G. Knezek (toim.) *International handbook of information technology in primary and secondary education*. Dordrecht: Springer, 449–460.
- Stake, R.** 1995. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R.** 2000. Case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 435–454.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I.** 1999. The concept of creativity: Prospects and paradigms. Teoksessa R. J. Sternberg (toim.) *Handbook of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 3–15.
- Thorgersen, K. & Zandén, O.** 2014. The internet as teacher. *Journal of Music, Technology & Education* 7, 2, 233–244.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A.** 2012. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P.** 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*. Helsinki: WSOY, 160–179.
- Vaughan, M. & Myers, R. E.** 1971. An examination of musical process as related to creative thinking. *Journal of Research in Music Education* 19, 3, 337–341.
- van Manen, M.** 1990. *Researching lived experience*. New York: SUNY Press.
- Webster, P. R.** 2009. Children as creative thinkers in music. Focus on composition. Teoksessa S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (toim.) *Oxford Handbook of Music Psychology*. New York, NY: Oxford University Press, 421–428.
- Westerlund, H.** 2002. Bridging experience, action, and culture in music education. *Studia Musica* 16. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Wise, S., Greenwood, J. & Davis, N.** 2011. Teachers' use of digital technology in secondary music education: illustrations of changing classrooms. *British Journal of Music Education* 28, 2, 117–134.
- Zhou, Y., Percival, G., Wang, X., Wang, Y. & Zhao, S.** 2011. MOGCLASS: evaluation of a collaborative system of mobile devices for classroom music education of young children. Teoksessa *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. ACM, 523–532.

Viitteet

[i] Tämän ajattelun valtavirrasta poikkeuksia ovat esimerkiksi Deweyn kokemuksen käsite, Merleau-Pontyn kehollisuuden filosofia, Heideggerin maailmassa olon käsite (being-in-the-world) sekä Foucault'n vallan ja modernisuuden kritiikki, joissa kaikissa nostetaan esiin kehollisuuden merkitys toimijuuden tarkastelussa (Meynell 2009).

[ii] Tutkimukseen osallistunut opettaja oli onnistunut saamaan iPadit oppilaidensa käyttöön tutkimusta edeltävänä keväänä vastaamalla ko kaupungin Tietohallinnon kouluille osoittamaan pyyntöön esittää uusia ajatuksia teknologian käytöstä oppimisympäristöjen kehittämiseksi. Hänen ajatustaan kannatettiin ja Tietohallinto kustansi laitteiston.

Abstract

The study reported in this article examined a case in which a music teacher in a Finnish lower secondary-level school explored the possibilities of using iPads in a 7th-grade music classroom. The goal was to use technology in ways that fostered students' active, bodily, and creative engagement, through incorporating iPads in creative activities. The classroom activities included movement and music (preparatory) exercises, improvisation and composition, followed by a video recording, and its subsequent editing (to match the composed music). In this paper, the case and its pedagogical dimensions were examined through the notion of agency, approached from the phenomenological, embodied perspective. The data included classroom observations, field notes and researcher's personal reflections, video recordings of selected classroom activities as well as teacher and student interviews.

The music and movement exercises developed students' musical skills and understanding and thus enhanced their musical agency as well as fostered social interaction and positive experiences, which the students considered crucial for creative tasks. The students reported that they appreciated the collaborative and creative activities more than the video produced as part of the class. Integrating various ways of creative expression with encouraging social relations and possibilities for collaboration created a space that supported the development of agency. The project as a whole offered possibilities for multimodal experience and expression and made student's agency visible to the teacher and to the student him/herself. The use of iPads was also seen to increase students' motivation. The study suggests that through examining the ways how teachers apply technology in music teaching new pedagogical approaches can be made visible and known, which serves in developing music teaching and teacher education. ■

Tämä kirjoitus on osa Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen neuvoston ArtsEqual-hanketta (hankenumero 293199).

Katsaukset | Reports

Music Pedagogies Across Two Cultures: *Samulnori* Ensemble of South Korea and *Mukanda* Ensemble of Kenya

Introduction

Rhythm syllables and hand signs are well-known pedagogical tools of the Kodály method. However, the use of rhythm syllables used in the western societies can also be found among other cultures around the world—extending from Asia to Africa. This paper investigates these pedagogical tools of music education by examining how music educators specifically use rhythm syllables and hand signs in South Korea and Kenya. The research examines the use of rhythm syllables and hand signs especially as used in two ensembles: (1) *Samulnori*, (or *Pungmulnori*), an indigenous polyrhythmic percussion ensemble of the Korean people; and (2) *Mukanda*, an indigenous Kenyan musical ensemble of the WaKamba people of Kenya.

Like other folk music found around the world, the Korean and the Kenyan folk music have been transmitted by oral traditions even though these traditions have become points of contention. It is true that the relevance of oral traditions has been questioned given that we are in the era of accelerating professionalization, institutionalization, and formalization (Åkesson 2012). In spite of these fundamental questions, both Korean and the Kenyan music educators partially subscribe to the indigenous education through which various types of cultural heritage are passed on to the next generations through informal education (Ani, Nwakego & Umezina 2015). In South Korea and Africa, music education is transmitted through the various traditional media such as traditional festivals, work songs, moonlight plays, lullabies, and children's nursery rhymes, and apprenticeship under well-known traditional musicians (Andrew 1998; Ekwueme 1983; Euba 1982; Nketia 1974). In the case of apprenticeship, following the expert's teaching demonstrations of various sections of the music and rhythms, the student is required to repeat and memorize them. In Korean and Kenyan traditional music education practices, the process is as important as the result. In these traditions the rhythm syllables and/or hand signs have played important roles in the music teaching-learning dyad.

In *Samulnori* percussion ensemble of South Korea, different rhythm syllables are assigned according to instruments because the rhythm syllables mimic the sounds and timbres produced by each instrument. The mimicked syllables have a duo function: (1) to represent both the rhythms to be played; and (2) to provide structural interpretation of the music and expressive dynamics. For instance, the syllables may indicate that the passage be played loud or soft or with a mute and so forth. The mimicked syllables may also indicate to the performer to play with the left hand, or the right hand and so on. Even though the rhythm syllables mimic the rhythmic patterns, they, however, do not represent the exact note durations or values like the Kodály method. In view of this divergence, it is important to note that repetitive rhythmic pattern is one of the most authentic and significant musical features of the Korean traditional music. In *Samulnori* ensemble for instance, the rhythm syllables help to enhance recall thus effectively returning information learned during a musical performance.

In Kenyan *Mukanda* music melodies are cyclic with repetitive patterns that incorporate rhythm syllables which simulate the KiKamba, a tonal language of the WaKamba people.

A notable difference between the Mukanda and the Samulnori music is that the Mukanda music is characterized by a combination of melody and rhythm in the ostinato patterns, whereas in Samulnori music, only the rhythm patterns are articulated. Moreover, with regard to instruments, like the Korean Samulnori membranophones, the Kenyan Mukanda membranophones are also capable of providing a percussive accompaniment with specific rhythm syllables. In the following sections we will discuss how the Korean and the Kenyan people both use the rhythm syllables to teach their traditional music.

***Samulnori* Music of Korea**

Samulnori, also known as Pungmulnori, is a genre of polyrhythmic percussion music. The *Samulnori* music has repetitive rhythm patterns and continuous improvisations.

Sometimes melodic improvisation is added to the polyrhythmic ensemble. The *Samulnori* is played by four traditional Korean instruments as shown in Figures 1–4: (1)

Kkweanggwari, a small hand-held gong that is played by a cotton-covered mallet; (2) *Jing*, a large hand-held gong that is played by a large mallet; (3) *Jangu*, a hourglass-shaped drum played by a sliced bamboo stick with a right hand and the fingers of a left hand, and (4) *Buk*, a framed drum played by a pair of sticks.



Figure 1. *Kkweanggwari* (small gong)



Figure 2. *Jing* (gong)



Figure 3. *Jangu* (hourglass-shaped drum)



Figure 4. *Buk* (frame drum)

Table 1 shows the rhythm syllables of *Kkweanggwari* in Korean traditional music including *Samulnori* (Kim, Kim, Hyun, Hyun, Lim, Choi & Oh 2013). Some of the most commonly used rhythm syllables in the performance of this genre include *Kean* (K) and *Ji* (j), which mean strong and soft stroke, respectively. *Keat* (Kt) signifies a muted sound for which the performer puts the left hand to the backside of the instrument.

Table 1. Rhythm Syllables of *Kkweanggwari*.

Instrument	Symbol	Word Syllable	Abbreviation	Skill
Kkweanggwari	◦	Kean	K	Play loudly
	◌	Ji	j	Play softly
	●	Keat	Kt	Play with mute

Table 2 illustrates the rhythm syllables of *Jing* in Korean traditional music (Kim, Kim, Hyun, Hyun, Lim, Choi & Oh 2013). *Jing* does not have many sophisticated playing skills due to its resonating sound. *Jing*'s rhythm syllable "*Jing*" derives its name from the instrument's name *Jing*.

Table 2. Rhythm Syllables of *Jing*.

Instrument	Symbol	Word Syllable	Abbreviation	Skill
Jing	◦	Jing	J	Play loudly

Table 3 illustrates the rhythm syllables of *Janggu* (Kim, Kim, Hyun, Hyun, Lim, Choi & Oh 2013). *Teong* (T) means to be played on both sides of the instrument with a stick on the right hand and the fingers of the left hand. *Ta* (t) is played only on the right hand with a stick. *Goong* (G) is meant to be played on the left side but with a stick of the right hand. When a performer plays *Goong*, he/she needs to twist his/her body to hit the right side of a drum with the left hand.

Table 3. Rhythm Syllables of *Janggu*.

Instrument	Symbol	Word Syllable	Abbreviation	Skill
Janggu	⊕	Teong	T	Play with both hands
		Ta	t	Play with right hand
	●	Goong	G	Play the right side of drum with left hand

Table 4 illustrates how to play the *Buk*. The *Buk* is played by striking the membrane (skin) or the wooden frame with a drumstick. The word syllable '*Toong*' means to strike the membrane loudly, while '*Too*' means to strike it softly.

Table 4. Rhythm Syllables of *Buk*.

Instrument	Symbol	Word Syllable	Abbreviation	Skill
Buk	◦	Toong	Tg	Play loudly
	◌	Too	to	Play softly

For the performance of the *Samulnori* concert, only four players are featured at the stage. However, when *Samulnori* is taught in different situations such as in a school with children in elementary or secondary schools or a club in Korea, it may be performed by larger groups of people. In such a case, the number of *Janggu*s can be increased in an effort to create a tonal balance in the sounds of the instruments.

Table 5 is the first section of one of the movements of *Youngnam Farmers Music*, one of the favorite repertoires in school-age population in South Korea. The music is in 4/4 time consisting of four instrumental parts. Before the children participate in the polyrhythmic ensemble, they practice the rhythm syllables of their own parts repeatedly. After the all players have practiced and memorized their rhythm syllables, they then render a complete performance displaying the polyrhythmic musical characteristics.

Table 5. Polyrhythmic Pattern.

Kkeanggwari	○	○	○○	●●	○○○	○○○	○○	●●
	K	K	K K	KtKt	jj K	jj K	K K	ktkt
Jing	○		○		○	○	○	
	J		J		J	J	J	
Janggu	⊕	⊕	⊕⊕		⊕⊕⊕	⊕⊕⊕	⊕⊕	
	T	T	TT	tt	TTT	TTT	TT	tt
Buk	○	○	○○		○○○	○○○	○○	
	Tg	Tg	TgTg		tutuTg	tutuTg	TgTg	

Kenyan *Mukanda* percussion ensemble

The WaKamba music is also rhythmical, and the melodic cycles with repetitive patterns are essentially timeless. The music may be characterized as polyphonic. In all WaKamba music, a predilection for the combination of melody and rhythm are apparent. All WaKamba melodic instruments are capable of providing a percussive rhythmic accompaniment. The stylistic characteristic for which WaKamba music is widely known is its rhythm. Individual parts in some performances may be rhythmically extremely complex, but it is the processes in which the simple rhythms of individual parts are combined that create the whole musical mosaic. This combination is often created by accentuating patterns of each part counter to one another, creating a tapestry of rhythm and melody. The instrumental music employs a short repeated phrase in a WaKamba rhythmic ostinato as in Figure 5. The rhythm is subjected to diminutive but continuous improvisations. Vocal lines can be very short but can also be extremely long and complex. Most WaKamba music utilizes descending melodic structures that reflect the tonal nature of African languages. All Kenyan music and dance forms utilize some form of rhythm names similar to those of Kodály.

Figure 5. WaKamba folk song demonstrating the use of rhythm names.

NINGUSOYA
FOLK SONG OF THE WA-KAMBA OF KENYA

SCORE

The score is written in 3/8 time and consists of three systems. Each system includes a vocal line and two drum parts. The lyrics are: NI - NQU SO YA NQU - SO - YA MUA - NA MU - NQUDE QUA CHU - NQUA NI - NQUA - TE NQA - LI NI - SI - KE - LE - LO NI - NQUA - TE NQA - LI TI - NQA TI - NQA TI - NQA TIN - QA TI - NQA U - LU LU KA U LU LU KA MU - KA NQA KWE

The musical excerpt in Figure 5 exemplifies the complexity of the lexical texts or meaningful words juxtaposed with those texts with no lexical meaning that form the basis of the WaKamba drum language. As we can see the *tinga-tinga-tinga-tinga* are dance-like rhythms where the children not only play the drums but also shake their shoulders to the rhythms. The musical phrase is rather long and in 9/8 time consisting of a long solo section followed by a similarly lengthy response section.

In the WaKamba tradition, the use of hand signs in the teaching of music is not a recent concept. It can be traced to the early 18th century with the migration of the WaKamba people. In the teaching of “*kilumi* dance” the drummer occasionally points to the direction of the movement which is in turn reflected in the tonal speech for example, *Tinga tinga tinga* would be represented thus as:

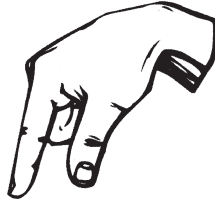


Figure 6. Hand sign showing the rhythm “*tinga-tinga-tinga*”.

While *ji-to-to-ji* would be a quick flash represented thus as:



Figure 7. Hand sign showing the rhythm “*Ji-to-to-ji*”.

U-lu-lu-ka would be represented thus as:

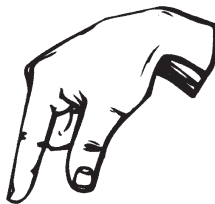


Figure 8. Hand sign showing the rhythm “*U-lu-lu-ka*”.

While *ji-to-ji* would be represented thus as:

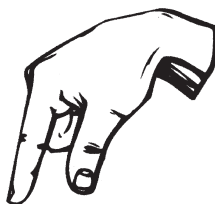














Figure 9. Hand sign showing the rhythm “*ji-to-ji*”.

As illustrated in Figure 6, the Kodály rhythm names and the WaKamba rhythm names have some syntactical and phonological relationships. Whether this happened fortuitously or by design is a point of interest for the comparative musicologist. For the sake of this paper, we shall assume that the WaKamba predates the Kodaly, since the earliest evidence of music making among the WaKamba is about 900 A.D. (Spears 1981, 53).

Table 6. Table illustrating Rhythm Names of Kenyan WaKamba and Kodály Techniques.

Symbol	Kodály Rhythm Name	Wa-Kamba Rhythm Name	National Rhythm Name
	Ta	Ji	Quarter Note
	Ti-ti	To-to	2 Eight Notes
	---	---	Quarter Note Rest
	Tiri-tiri	U-lu-lu-lu	4 Sixteenth Notes
	Ta-a	Haa	Half Note
	Ti-tiri	Tu-lu-lu	Eight Note 2 Sixteenth Notes
	Tiri-ti	To-to-ji	2 Sixteenth Notes Eight Note
	Taa-ti	Ji-to	Dotted Quarter Note Eight Note
	Syn-koop-pi	Pa-ta-pa	Eight Note, Quarter Note, Eight Note
	Tir-ri	He-wa	Dotted Eighth Note Sixteenth Note
	Tri-o-li	Pa-te-te	Triplet
	Ta-a-a	Ha-a-a	Dotted Half Note

The hand signs that is a common trend in Kenyan music qualify as a kinesthetic and visual learning aid because the student physically demonstrates the rhythms with his hands, and also sees the patterns in the signs as they are used. Many children are taught music in informal settings and by apprenticeship. Both the Kenyan and the Korean pedagogies utilize music that is characterized by richer counterpoint while exhibiting a high sense of periodicity and a highly decorative melodic line in pentatonic scales.

On the perspectives of early childhood education, both the WaKamba and the *Samulnori* pedagogies have a legacy of transmitting historical and cultural information by oral tradition as already observed in other comparative literature (Akombi 2006). The rhythms of both techniques range from simple to complex.

The WaKamba and *Samulnori* teaching and learning symbolic system utilizes more of the oral transmission and less of the written traditions of music literacy techniques, thereby sustaining the oral transmission as a living tradition that has been practiced for many millennia. The oral system enculturates the young children into learning music by rote method. The WaKamba and *Samulnori* symbolic system is highly fluid with room for creating repetitious long phrases. In the Kodály method, the hand signs used are less quivered or shaken with fast, tremulous movements, while those of the WaKamba utilize extensive quivering.

Conclusion

Through multicultural music education, students can recognize the similarities and differences between diverse cultures. Even though people in various cultures have developed different styles of music, multicultural music education allows students to acknowledge that people in many areas have enjoyed music based on similar needs and principles. The paper shows that through culture-based music pedagogies, the people of South Korea designed the rhythm syllables as a tool for both artistic expression and iconographic representation of their cultural sound phenomena. The paper also shows that even though cultures may be defined and separated by specific norms and lore and that the human ingenuity of discovering ways of communication can have unbound humanistic similarities. The paper showed that both Korea and Kenya, two geographically and culturally distinct countries have cultures that embrace the rhythm syllables as those advanced by the western music educators such as Kodály. In addition, the paper also shows that the WaKamba people of Kenya utilize to a great extent the hand signs in the Mukanda ensemble, some of which are similar to these hand signs which were originally developed in England in the mid 19th century by John Curwen and Sarah Glover.

Both the WaKamba and Korean pedagogies seem to have a common tendency to use a language of the mother tongue ideology as proposed by Kodály. This mother tongue concept is probably the strongest unifying factor of the culturally diverse pedagogies as reflected in the music education curricula of Korea and Kenya. They all have some form of oral tradition techniques as well as the written tradition to develop music literacy.

Finally, this paper shows that music pedagogies that have been developed by different people are based on both the peoples' needs and the type of sounds produced by their musical instruments. Even though music educators around the world may have unique pedagogical constructs for teaching music education, they are endowed with ubiquitous pedagogical constructs such as rhythm syllables and hand signs advocated by Curwen and Kodály. Though without apodictic certainty, we conjecture that when rhythm syllables and hand signs are adapted appropriately across a multicultural milieu, all music learning and teaching experience can be both constructive and intellectually stimulating. ■

References

- Andrew, H.** 1998. The Role of Music in the Society: The Ethnomusicological Perspectives. In A. C. North, & D. J. Hargreaves (Eds.) *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press, 123–138.
- Ani Casimir, K. C., Nwakego, O. S. & Umezina, E.** 2015. The Need for a Paradigm Shift in Philosophy, Music and African Studies: A Trilogical Identification of Three Conceptual Relevancies in State Tertiary Education. *Open Journal of Political Science* 5, 135–154. <http://dx.doi.org/10.4236/ojps.2015.52016>
- Akombo, D. O.** 2006. *Music And Healing Across Cultures*. Ames, Iowa: Culicidae Press.
- Ekwueme, L. E. N.** 1983. Nigerian Music since Independence. In *The Economic and Social Development of Nigeria since Independence: Proceedings of the National Conference on Nigeria since Independence*. Vol. 2, 320–331.
- Euba, A.** 1982. Introduction to Music in Africa. In R. Olaniyan (Ed.) *African History and Culture*. Lagos: Longman Press, 224–236.
- Kim, Y. H., Kim, S., Hyun, K. S., Hyun, K. C., Lim, I., Choi, E. & Oh, N.** 2013. *Middle School Music*. Seoul: Geumsung Publishing Co.
- Nketia, J. H. K.** 1974. *The Music of Africa*. New York: W.W. Norton and Company Inc.
- Spear, T.** 1981. *Kenya's past: an introduction to historical method in Africa*. London: Longman.
- Åkesson, I.** 2012. Oral/Aural Culture in Late Modern Society? Traditional Singing as Professionalized Genre and Oral-Derived Expression. *Oral Tradition* 27, 1, 67–84.

Ajankohtaista | Actual

Kirja-arvio: Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä

Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen & Heidi Westerlund (toim.)
PS-kustannus 2013

Reflektio näyttää juurtuneen vahvasti opettajan ammattiin ja ammattitaidon kehittämiseen. Kun opettajan professio on jatkuvasti muutosten ja odotusten kohteena, on miellyttävää saada käsiinsä teos, jossa musiikkikasvatukseen liittyviä erityiskysymyksiä tarkastellaan tutkimuksen näkökulmista arkista todellisuutta unohtamatta. Ammattimainen musiikkikasvattajuus rakentuu monista elementeistä, ja tutkimuksellisia piirteitä voidaan nähdä kaikessa siinä työssä, jota musiikkikasvattajat tekevät kehittäessään reflektiivisesti oppilaitoksensa toimintakulttuuria ja käyttämiään opetusmenetelmiä. Olakseen tutkimusta reflektiivinen toiminta eroaa kuitenkin muusta kehittämistyöstä tähtäämällä uuden tiedon tuottamiseen ja sen julkaisemiseen. (Ks. Heikkinen & Jyrkämä 1999.)

Musiikkikasvattaja Kohti reflektiivistä käytäntöä -teoksessa on 17 mielenkiintoista artikkelia. Kirjan 27 kirjoittajaa edustavat suomalaisen musiikkikasvatuksen eri opetus- ja tutkimusaloja monipuolisesti. Artikkeleissa nivotaan musiikkikasvatuksen lähtökohtia laajempaan perspektiiviin, mitä voidaan pitää yhtenä musiikinopettajan ammatillisen kasvun perusedellytyksenä. Lukijalle välittyikin musiikkikasvattajista kuva omaa asiantuntijuuttaan kehittävinä toimijoina, jotka refleктоivat toimintaansa ja kykenevät tarvittaessa toimimaan toisin (ks. Paloniemi ym. 2011). Kirja soveltuu oivallisesti oppikirjaksi nykyisille ja tuleville musiikkikasvattajille. Se tarjoaa tutkimukseen pohjautuvia työvälineitä musiikkikasvattajan työn kehittämiseksi. Kirjan tarkoituksena on toimittajien mukaan tuoda esiin ajankohtaisia ja kriittisiäkin näkökulmia (kirjan takakansi). Teos täyttää toimittajien asettaman tavoitteen hyvin. Se on tuore ja ajatuksia herättävä. Kirja toimii oppaana ja ideoiden lähteenä musiikkikasvatuksen tutkimusta tekeville. Kirjoittajien käyttämä viittaustekniikka on selkeä, ja lähdekirjallisuutena on viimeaikaista keskeistä koti- ja ulkomaista tutkimuskirjallisuutta.

Kirjan toimittajat, Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen professori, FT, MuM Marja-Leena Juntunen, Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikkiosaston professori, MuT Heidi Westerlund sekä MuT, LTO, peruskoulun musiikinopettaja Hanna M. Nikkanen ovat kokeneita kirjoittajia ja julkaisevat laajasti kansainvälisissä tieteellisissä lehdissä ja teoksissa. Kirjan ulkoasu on rauhallinen ja hillitty samoin kuin Marja Junnilan suunnittelema kansi. Muutamat kuvat ja nuottiesimerkit elävöittävät tekstiä. Janne Hiltusen taitto tukee tekstin luettavuutta ja hahmottamista.

Teos koostuu neljästä osasta. Ensimmäisessä osassa (*Musiikkikasvattajuus elinikäisenä oppimisprosessina*) tarkastellaan asiantuntijuuden kehittämistä koulutuksessa ja työelämässä. Laura Huhtinen-Hildén ja Cecilia Björk pohtivat artikkelissaan “Musiikin opettamisen ammatillaiseksi Koulutus reflektiivisenä muutosprosessina”, miten muutosprosessi voi lähteä liikkeelle jo koulutuksen alkuvaiheessa. Kirjoittajat toteavat, että “musiikin opettamisen ammatillaiseksi kasvu voidaan nähdä herkistymisenä opetustilanteen ilmiöille, oppijan tarpeille sekä opettajan omien tunteiden havainnoimiselle”. Kaija Huhtasen ja Airi Hirvosen artikkelissa “Muusikon polkuja musiikkikasvattajuuteen” kuvataan musiikkikasvattajaksi kasvamista soitonopetuksen kontekstissa. Huhtasen ja Hirvosen mukaan “merkittävin seikka tietoisien ammatillisen identiteetin omaksumisen osalta on se, että se on hyvin vahva motivaation lähde”.

Toisessa osassa (*Ajankohtaisia näkökulmia musiikin opettamiseen ja oppimiseen*) pääsevät esiin sellaiset musiikkikasvatuksen ajankohtaiset teemat, kuten oppimiskäsitykset, arviointi, informaali oppiminen, inklusio ja cheyttävä musiikkipedagogiikka. Heidi Partti, Heidi Westerlund ja Cecilia Björk tarkastelevat musiikin oppimiseen liittyvien käsitysten muutoksia artikkelissaan “Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina”. Kirjoittajat tiivistävät, että musiikin oppimista ei voida tarkastella irrallaan elämän jokapäiväisistä oppimistilanteista. Marja-Leena Juntusen ja Heidi Westerlundin “Laudukas arviointi osana oppimista ja opetusta” -artikkelissa tarkastellaan arvioinnin etiikkaa, tarkoitusta, tavoitteita ja haasteita. Kirjoittajat esittelevät erilaisia arvioinnin tapoja ja korostavat systemaattista arviointikäytäntöjen kehittämistä opiskelijoiden tasa-arvon edistämiseksi. Lauri Väkevän artikkelin aiheena on “Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka”. Väkevä tarkastelee populaarimusiikin pedagogiikan tutkimusta yleissivistävän musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Miten informaalia oppimista voidaan toteuttaa yleissivistävässä koulussa? Väkevän mukaan opettajan rooli oppimisympäristöjen organisoimisessa on merkittävä. Markku Kaikkosen ja Tuulikki Laeksen artikkelissa “Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä” kysytään, miten inklusoiva opetus voidaan musiikissa toteuttaa erilaisen oppijan oikeuksia unohtamatta. Kirjoittajien mukaan eriyttäminen onnistuu musiikin opetuksessa jopa monia muita oppiaineita paremmin. Inkeri Ruokosen ja Heikki Ruismäen artikkeli “Eheyttävän musiikkipedagogiikan ja yhteistyön voima” tarkastelee erilaisia yhteistoiminnan muotoja ja kulttuurikasvatuksen tapoja koulussa. Kirjoittajat toteavat, että koulujen ja kulttuurikeskusten yhteistyön kehittäminen tuo kouluun lisää luovuutta ja tunnekokemuksia.

Kirjan kolmas osa on nimeltään *Pohdintoja musiikkikasvatuksen kentältä*. Tässä osassa lukija pääsee mukaan varhaisiästä aikuisuuteen ulottuvalla aikajanalla instrumenttiopetukseen ja musiikin perusteiden pedagogiaan sekä musiikin esittämisen kysymyksiin. Laura Huhtinen-Hildén kysyy artikkelissaan “Kanssakulkijana musiikin alkupoluilla”, mitä on musiikin alkuopetus ja millaisia muutoksia musiikin alkuopetuksen konteksteissa on havaittavissa. Kirjoittajan mukaan musiikin alkuopetuksella on runsaasti mahdollisuuksia yhteiskunnallisen hyvinvoinnin lisääjänä ja hyvää elämää tukevana tekijänä. Huhtinen-Hildén kirjoittaa, että “itseilmaisu, luovuus ja yhteisöllisyys...saattavat olla niitä elämää kannattelevia tekijöitä, joista elämän mielekkyys ja sisältö kumpuavat”. Eeva-Kaisa Hyry-Beihammerin, Erja Joukamo-Ampujan, Marja-Leena Juntusen, Helka Kymäläisen ja Taru Leppäsen artikkeli on nimeltään “Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen musikkouden kehittäjänä”. Kirjoittajat tarkastelevat taiteen perusopetuksen piirissä tapahtuvaa instrumenttiopetusta sekä opettajan että opettajaksi aikovan opiskelijan näkökulmista. Artikkelit tuo esille instrumenttiopettajan työn haasteellisuutta ja rikkautta. Lotta Ilomäki ja Minna Holkkola pohtivat musiikin teorian ja säveltäjäpedagogiikassa tapahtuneita muutoksia artikkelissaan “Musiikin perusteet ja muuttuva oppimiskäsitys”. Vaikuttaa siltä, että musiikin perusteiden opetus on kehittynyt aikaisempaa sosiaalisemmaksi ja toiminnallisemmaksi. Päivi Arjaksen, Airi Hirvosen ja Hanna M. Nikkasen artikkelissa “Esiintyminen ja kilpaileminen pedagogisina kysymyksinä” pohditaan esiintymistä ja musiikin esittämistä monista näkökulmista. Kirjoittajien mukaan “yksi esiintymisen suurimmista kasvatuksellista mahdollisuuksista on kokemus esiintymisen ilosta”.

Kirjan neljännessä osassa *Avauksia musiikkikasvatukseen uudistamiseen* puhutaan säveltämisestä, jazzista, ikääntymisestä ja kriittisestä kulttuurikasvatuksesta. Marja Ervasti, Sari Muhonen ja Riitta Tikkanen tarkastelevat säveltämisen prosessia ja säveltämisen merkityksiä eri yhteyksissä sekä valottavat niitä käytännön tapausten avulla. Artikkelissa on tekstin lisäksi mielenkiintoa herättävää kuva- ja nuottimateriaalia. Kirjoittajat tiivistävät säveltämisen ja sen pedagogiikan kehittämisen olevan opettajuuden muutoksen keskiössä. Ari Poutiainen antaa käytännön ideoita rytmimusiikin ja improvisoinnin opiskeluun artikkelissaan “Jazz syntyy soittamalla”. Kirjoittaja esittelee erilaisia melodiana ja harmoniaan pe-

rustuvia improvisaatiotapoja. Tuulikki Laes tarkastelee yleisiä käsityksiä myönteisestä ikääntymisestä ja esittää ikääntyneiden musiikkikasvatuksen lähtökohtia artikkelissaan ”Myöhäisiä musiikkikasvatus myönteisen ikääntymisen tukijana”. Kirjoittaja korostaa, että ikääntyneet tarvitsevat musiikillisina toimijoina tukea, arvostusta ja monipuolisuutta. Taru Leppänen, Leena Unkari-Virtanen ja Sara Sintonen pohtivat musiikkien taustalla olevia sosiaalisia, kulttuurisia ja taloudellisia tekijöitä artikkelissaan ”Kriittinen kulttuurikasvattaja ja musiikkikasvatuksen traditiot”. Miten musiikki asemoi kuulijansa mediakulttuurissa? Kirjoittajat toteavat, että musiikki välittyy traditioiden jatkumona muuntuen jatkuvasti.

Musiikkikasvattajan asiantuntijuuden kehittäminen asettaa haasteensa koulutukselle ja työelämälle sekä ennen kaikkea musiikkikasvattajille ja musiikkikasvattajiksi opiskeleville itselle. Asiantuntijuus kehittyy vähitellen. Tutkimuksen ja käytännön musiikkikasvatus-työn lähentäminen ja yhteisen kulttuurin luominen on olennaista musiikkikasvattajan profession kehittämisessä (vrt. Tynjälä 2006). Musiikkikasvattaja, käy siis kohti reflektiivistä käytäntöä! ■

Lähteet

Heikkinen, L. T. H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa L. T. H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä näkijä missä tekijä. Juva: Atena Kustannus, 25–62.

Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. 2011. Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Ete-läpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 13–37.

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 99–122.

Petri Hirvonen

Kirja-arvio: Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia

Hannele Cantell (toim.)

PS-kustannus 2015

254 sivua, ISBN 978-952-451-637-2

Perusopetuksen uusi vuonna 2016 voimaan tuleva opetussuunnitelma painottaa opetuksen eheyttämistä. Yksi tapa ehyttää opetusta on rakentaa monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Uusi opetussuunnitelma velvoittaa opetuksen järjestäjät huolehtimaan siitä, että jokainen oppilas osallistuu ainakin yhteen monialaiseen oppimiskokonaisuuteen lukuvuoden aikana. Tämä kirja on tehty auttamaan opettajia monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa, ja kirja tarjoaa useita esimerkkejä jo toteutetuista monialaisista oppimiskokonaisuuksista.

Kirjan aluksi kirjan toimittaja Hannele Cantell kertoo monialaisesta ehyttämisestä suhteessa ainejakoisuuteen. Ainejakoisen opetuksen ongelmana on se, että tiedot voivat jäädä irrallisiksi paloiksi, eikä oppilas pysty muodostamaan kokonaisuuksia eri oppiaineissa oppimistaan asioista. Tätä ongelmaa ratkaisemaan on opetussuunnitelmaan tuotu opetuksen ehyttäminen monialaisten oppimiskokonaisuuksien muodossa. Opetuksen ehyttäminen tähtää siihen, että oppilaan kyky ajatella on entistä laaja-alaisempaa ja että opitut asiat jäsenyivät kokonaisuuksina osaksi todellisuutta.

Kirjan ensimmäisessä osassa opetusneuvokset Irmeli Halinen ja Liisa Jääskeläinen avaavat uuden opetussuunnitelman taustoja ja sitä, miksi ja miten monialaista ehyttämistä tulisi kouluissa toteuttaa. Tämän jälkeen kasvatustieteen alan tutkijat Marjaana Kangas, Kaisa Kopisto ja Leena Krokfors kertovat vielä ehyttämisestä laajentuvien oppimisympäristöjen näkökulmasta.

Kirjan toisessa osassa esitellään kaksi erilaista lähestymistapaa monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen. Professori Kirsti Lonka tutkimusryhmineen avaa ilmiölähtöistä opetusta ja oppimista ja ainedidaktiikan tutkijat Kalle Juuti, Seija Kairavuori ja Sirpa Tani selvittävät, mitä on tiedealälhtöinen ehyttäminen ja miten se eroaa ilmiölähtöisesti ehyttämisestä.

Kolmas osa kirjasta kertoo opetuksen omakohtaistamisesta ja osallistavasta pedagogiikasta. Neljännessä osassa pureudutaan siihen, kuinka käytännössä monialaisia oppimiskokonaisuuksia suunnitellaan ja toteutetaan. Viides ja viimeinen osa kirjasta esittelee käytännön esimerkkejä siitä, kuinka monialaisia oppimiskokonaisuuksia on tähän mennessä toteutettu.

Omasta mielestäni kirja palvelee tarkoitustaan hyvin. Tämän kirjan luettuaan opettaja saa varmasti riittävästi tietoa siitä, kuinka hän voi lähteä suunnittelemaan ja toteuttamaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Kirjassa on laajalti esimerkkejä erilaisista tavoista ehyttää, ja myöskin eri oppiaineet esiintyvät kirjassa kattavasti. Oman mielenkiintoni herätti erityisesti Riku Alkion teksti pelipedagogiikasta monialaisuuden mahdollistajana sekä Sirkku Myllyntaustan ja Tuija Peuhkurin kirjoittama luku Design-suuntautuneesta pedagogiikasta. Oma käsitykseni opetuksen ehyttämisestä kirjan lukemisen jälkeen on se, että ehyttäminen vaatii rohkeutta alkaa murtamaan niitä ajattelu- ja toimintatapoja, joihin perusopetuksessa on totuttu ja että eri oppiaineiden välille on yllättävän helppoa luoda yhteyksiä. Toiminnallisuus ja laajemmat oppimisympäristöt tulevat varmasti muuttamaan perusopetuksen luonnetta tulevina vuosina. ■

Lectio Praecursoria

The Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki
The Helsinki Music Centre, Black Box

Honoured Custos, Honoured Opponent, ladies and gentlemen,

Recently there was a headline in the newspaper Helsingin Sanomat that read “gender equality creeps into children’s day care”. In the article, a pre-school teacher reflected on her experiences participating in inservice equality training arranged for early childhood educators. As part of the training, her day-to-day life with the children had been recorded on video. Watching herself in the videos, she was surprised at her own gendered interactions with the children. For instance, she noticed, that when going outside to play in winter, she always helped the same group of energetic boys with their overalls and coats before the others. This meant that the calmer, quieter children, mostly girls, had to wait their turn. Her surprise shows how gendered conceptions are often deeply embedded in us. Although we may think ourselves sensitive and attentive to gendered stereotypes in the classroom, our subconscious actions as teachers may reinforce and perpetuate these visions of what is allowed and expected from male and female students in spaces of learning. The article title suggests that gender equality, once achieved, is stable. However, gender, like any other social issue, is negotiated through social interaction over and over again, and this is no less true in the social life of a classroom.

As part of the Nordic egalitarian approach to schooling, and as mandated by curricular policy, it has long been a central goal of education to offer equal resources and opportunities for all children regardless of their age, class, gender, ethnicity or location. Despite these aims, recent research has suggested that Finnish schools understand gender equality rather as gender neutrality (e.g. Käyhkö 2011). For instance, references to gender in official school documents have nearly disappeared, taking gender equality somewhat for granted. However, some authors claim that these administrative attempts to neutralize gender have not necessarily lessened the significance of gender in everyday school life where educational practices often treat girls and boys in juxtaposition with one another (ibid.).

The social life of a classroom is often complex, with constantly negotiated social boundaries and tensions that may compromise student participation and result in inequalities between students. In music education, the consequences of these tensions in social interaction may be seen to exist on two levels. Firstly, on the collective level where music is understood as a social experience, tensions may affect the processes of shared meaning-making that emerge when people engage in musical activities with others. Secondly, on an individual level where people gain a sense of ownership of learning by having the legitimacy to contribute, tensions may affect the processes of gaining a sense of agency in negotiating personal meanings. Hence, in order to promote individual and shared musical agency (e.g. Karlsen 2011), that is, for people to recognize the range of possibilities to act and interact musically, it is necessary to take into account the social conditions that may interfere the learning processes, and potentially compromise equality (see Westerlund 2002).

My doctoral research has attended to these kinds of social conditions that may support or hinder learning and a student gaining a sense of agency in music education. Through practitioner inquiry (Cochran-Smith & Lytle 2009) and observing my own classroom, I

examined the complexity of children's gendered negotiations and consider a music classroom as a social space in which identities and agencies are negotiated in classroom discourse. By attending to classroom discourse, I focused not only on the interactions between the students, but also the artefacts, experiences and practices shared between the community of learners in my classroom (Wenger 1998/2003; Gutierrez et al. 1995). Observing 9-year-old children participating in the Finnish music school Basics of Music (BoM) course my research discusses the complications and inequalities that I observed in these children's gendered interactions, as well as the situations when the social boundaries were crossed and multi-voicedness (e.g. Engeström 1999) was promoted.

In this inquiry I adopted a sociocultural (e.g. Vygotsky 1978) perspective that emphasizes social participation as central to learning. Accordingly, I take a post-structuralist standpoint that gender, as a constitutive source of identity, is socially and discursively negotiated (e.g. Butler 1990/1999; Connell 2002). These negotiations are simultaneously cultural and contextual, as well as individual and collective. In this view gender is not something that is fixed and stable, but rather something that is enacted or performed. In other words, it is not something that we are, but rather something that is fluid and processual, something that we do through repeated actions, such as speech, gestures or motions (*ibid.*). For children, sustaining or contesting cultural gendered conventions in the form of gendered border work (e.g. Thorne 1993) may be seen as manifestations of their on-going negotiations of gender. This testing of the limits or the potentials that gender holds—as children step in and out of gendered cultural norms—is a natural part of growing up, and as such important to their identity work. However, in the social life of a classroom these manifestations may inhibit opportunities for collaborative learning and even create forms of student underlife (Goffman 1961), either disruptive or restrained behaviors, that may influence the potentials for participation of everyone in the classroom. By experimenting with pedagogical solutions in which the same children participated in both co-educational and single-gendered learning environments, this study sought to explore and better understand the dynamics of the social phenomenon of gendered border work in a music classroom context—and to discuss identity, agency and gender as lived relations (McNay 2004) that are all negotiated in social interaction with others.

The findings of this study suggest that, in the music classroom, for this particular age-group, children's gendered negotiations may create boundary issues, and thus obstacles for democratic learning to take place. In order to promote equal opportunities and collaborative learning, social issues, such as gender, need to be identified and treated openly and sensitively as part of classroom discourse. In the Basics of Music classroom that was the focus of this research, gendered border work was observed to occur in three ways: by students adopting gender based learner identities (e.g. Gordon 2006); holding gendered beliefs and pre-conceptions; and falling into polarized 'good student' and 'rebel student' identities, thus driving the processes of negotiating memberships and constructing ownership of meaning (Wenger 1998/2003). In particular, the study highlights, how the use of student voice regulated the access to participation and shared meaning-making. However, the findings also suggest that the practices that supported reflexivity and the processes of negotiating personal meanings de-emphasized gendered groupings among the children. These practices involved individual creative activities, such as the students inventing their own rhythmic patterns or compositions, which allowed them to draw from their own personal worlds (O'Neill 2012). In these situations, the students were able to cross gender boundaries and engage in learning collaboratively.

When considering the research conducted outside of music education, these findings are perhaps unsurprising. Children's gendered learner identities (e.g. Gordon 2006) and how femininity and masculinity practices (Paechter 2006) have been constructed in

educational spaces have been studied before. However, in music education, the focus has often been on the content matters of the lessons and on the learning materials of musical instruction. Social issues, such as gender, have traditionally been overlooked as an important area of study. This is even more the case in Finland, where gender equality has often been assumed. Indeed, in the past few years I have been confronted with views, even in academic settings, suggesting that gender issues were taken care of long ago. However, understanding gender as something that is constructed and reconstructed in everyday life, and specifically as part of interactions with other people, it can neither be considered 'taken care of', nor should it be taken for granted. As the Danish childhood researcher Jan Kampmann (in Bredesen 2004) argues, every generation of children re-invent what gender means to them. If this is true, we as teachers also need to constantly re-evaluate and reflect upon what gender means to us in the music classroom. Moreover, in classroom based music learning, the students' sense of musical agency comes down to their own conceptions of the range of possibilities to act and interact musically. In other words, it comes down to the social conditions of that particular music classroom that enable students to acquire agency, inevitably connecting musical and non-musical knowledge, action and meaning as part of learning. In undertaking this research, I hope to raise some awareness of the importance of taking into account the social conditions, such as gender, in order to go beyond neutralizing discourses and address the social aspects of music education in striving towards equality and meaningful learning.

The impetus for examining my own professional context was to better understand the social issues that I found to be problematic for myself as teacher and for my students. I felt that the pedagogical ideals and visions I held were not always shared with the students I taught. For instance, during the course of this research, my hope as a teacher was to facilitate learning environments that would enable creative and meaningful exploration with music. Instead, I came to realize that as a teacher I should not expect the creative practices, as such, to always produce meaningful learning experiences among the students. In other words, transformative musical engagement (O'Neill 2012) is not something that can be planned in advance. What a teacher can do, however, is design profitable conditions that create potentials for transformation, for meaningful learning, to take place. This calls for a reconceptualization of the music educator's work, from a transmitter of musical knowledge and skills to a facilitator of learning environments that invite students to take an active stance as learners, express their own opinions, while also being sensitive to the views of others. Thus, it calls for a negotiation of a shared social space that also requires the teacher to give up the status of expert and to adopt a position of experienced agent, willing to engage in the processes of learning with the students.

When conducting my inquiry, I noticed that gender, as a research topic, seems to be emotive. Gender as a concept is highly contested and people often tend to have strong opinions about it. I also came to understand that, as any complex issue, gender has many overlapping discourses that often intertwine and sometimes become entangled in people's minds. For instance, talking about children's gender-related identity negotiations as a natural part of the maturation process is not the same as talking about gender equality between adults. The difficulty with such a multitude of meanings and definitions is that they may prevent educators and policy makers from seeing the significance of gender in children's everyday social lives and social spaces of learning. Taking into account the changing needs of students and addressing social issues, like gender issues, when they arise is vital when striving towards reflexive and transformative learning. As Raewyn Connell (2009, 15) insightfully points out, gender difference is not something that naturally exists, but rather something that "must be made to happen". Consequently, it can also be unmade, revised, and made less of an impediment to social interaction (*ibid.*). From a teacher's point of view, this calls for an on-going evaluation of one's own attitudes,

expectations and practices just as the pre-school teacher mentioned in the article above did. Music education that offers equal opportunities, encourages collaboration with others, promotes creativity and a sense of agency, and provides tools for cultural participation can be, in a Deweyan pragmatist sense, a source of a good life. ■

References

- Bredesen, O.** 2004. Uudet pojat ja tytöt – uusi pedagogiikka? [Originally: Nye gutter og jenter – en ny pedagogikk? New boys and girls—New pedagogy?] Translation into Finnish by Kristiina Antinjuntti. Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Butler, J.** 1990/1999. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.** 2009. *Inquiry as Stance. Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Connell, R.** 2002. *Gender*. London: Polity Press.
- Connell, R.** 2009. *Gender in World Perspective*. Cambridge: Polity Press.
- Engeström, Y.** 1999. Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R-L. Punamäki (eds.) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 19–38.
- Goffman, E.** 1961. *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and another inmates*. New York: Anchor.
- Gordon, T.** 2006. Girls in education: citizenship, agency and emotions. *Gender and Education* 18, 1, 1–15.
- Gutierrez, K., Rymes, B. & Larson, J.** 1995. Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. In *Harvard Educational Review* 65, 3, 445–471.
- Karlsen, S.** 2011. Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education* 33, 2, 107–121.
- Käyhkö, M.** 2011. Koulu tyttötutkimuksen näytämönä. [School operating as a stage for girls research] In K. Ojanen, H. Mulari and S. Aaltonen (eds.) *Entäs tytöt. [What about the girls]* Tampere: Vastapaino, 89–133.
- McNay, L.** 2004. Agency and experience: gender as lived relation. In L. Adkins and B. Skeggs (eds.) *Feminism After Bourdieu*. Oxford: Blackwell Publishing, 175–190.
- O'Neill, S. A.** 2012. *Becoming a Music Learner: Toward a Theory of Transformative Music Engagement*. In G. McPherson and G. Welch (eds.) *The Oxford Handbook of Music Education 1*. Oxford: Oxford University Press, 163–186.
- Paechter, C.** 2006. *Constructing Femininity/Constructing Femininities*. The Sage Handbook of Gender and Education. Thousand Oaks, CA: Sage, 367–377.
- Thorne, B.** 1993. *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Vygotski, L. S.** 1978. Mind in society: The development of higher psychological process. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman (eds.) *Cambridge, MA: Harvard University Press, 121–133*.
- Wenger, E.** 1998/2003. *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westerlund, H.** 2002. Bringing experience, action, and culture in music education. *Studia Musica* 16. Helsinki: Sibelius Academy.

ISPME X 2015

Musiikkikasvatuksen filosofiaa Frankfurtissa

International Society for the Philosophy of Music Education (ISPME) -konferenssi järjestettiin kymmenennen kerran 3.–6.6.2015 Frankfurtissa. Konferenssipaikana oli Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, joka tarjosi kauniit ja toimivat puitteet konferenssiohjelmalle. Osallistujia oli 77, ja luentoja, paneeleita ja esityssesioita noin 35.

Järjestelyistä yhdessä Cecilia Ferm Thorgersenin kanssa vastannut musiikkikasvatuksen professori Werner Jank toteaa konferenssiohjelman pääkirjoituksessaan, että musiikkikasvatuksen filosofian ikuiset kysymykset mitä, miksi ja miten ovat alati ajankohtaisia. Kun yhteiskunta ja kulttuuri ovat jatkuvassa muutoksessa, on yhä uudelleen myös pohdittava musiikin ja esteettisen kokemuksen asemaa kasvatuksessa sekä musiikkikasvatuksen päämääriä ja oikeutusta.

Saksassa kun oltiin, monissa esityksissä (myös omassamme) viitattiin Bildung-käsitteeseen ja siitä juontuvaan pedagogiseen paradoksiin: kasvatuksen tavoitteeksi nähdään vapaa, itsenäinen ja vastuullisesti toimiva yhteiskunnan jäsen, mutta paradoksaalisesti kasvataminen merkitsee puuttumista kasvatettavan toimintaan eli jonkinasteista pakottamista (Kivelä 2004, 29). Avausluennon piti Hampurin yliopiston emeritusprofessori Meinert A. Meyer aiheesta *Harmony or Freedom of Choice? On General Didactics and Music Didactics from the Bildung Perspective*. Meyer kehitteli käsitettä *Bildungsgang Didaktik*, jossa keskeisiä elementtejä ovat kehitystehtävät, mielekkäiden merkitysten rakentaminen sekä avoin ja luova vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välillä. Konferenssin viimeisen aamun luennon taas piti Sibelius-Akatemian professori Lauri Väkevä kriittisen pragmatismiin näkökulmasta otsikolla *The Ignorant Music Master. What Every Music Educator Should (Not) Know?* Väkevä viittasi Jacques Rancierin *tietämättömän opettajan* käsitteeseen ja pohti kysymystä, miten voi tulla musiikillisesti kasvatetuksi kasvattamatta. Lähtökohtana oli ajatus, että oppimista ja kasvatus tapahtuu luonnollisesti ilman muodollista kasvatus, mutta että tällaisiinkin kasvamisen tilanteisiin vaikuttavat historiallis-sosiaalis-kulttuuris-poliittis-taloudelliset valtarakenteet.

Toinen erottuva trendi oli filosofisten näkökantojen liittäminen reaaliseseen musiikkikasvatuksen käytäntöön, erityisesti yhteisöllisiin näkökulmiin. Empiirisiin aineistoihin perustuvia esityksiä olivat esimerkiksi Inka Neusin (Pädagogische Hochschule Heidelberg) kriittinen näkökulma kysymykseen, koskeeko musisoinnin ja elämänlaadun välinen yhteys musiikkikasvatusta, Lia Lonnertin (Lundin yliopisto) *Intuition, teaching and musical performance*, Maria Wassrinin (Tukholman yliopisto) *Creating a public sphere in preschool through Musicking* ja June Boyce-Tillmanin (Winchesterin yliopisto) *Gather them in—Music and Inclusion*. Lauren Kapalka Richerme (Indiana University) kysyi esityksessään, *When is Music Education?* ja ehdotti poststrukturalismiin nojautuen hierarkisen ja kopioivan puumaisen (arboreal) oppimisen sijaan monimuotoisen *rihmastomaisen* oppimisen (rhizomatic growth) tukemista. Paneelissa *Cultural Policy and Philosophical Thinking* keskusteltiin sosiaalisten ja käsitteellisten visioiden tuomisesta yhteiskunnalliseen käytäntöön, keskustelijoina olivat Patrick Schmidt (Western Ontario), Cecilia Björck (Gothenburg), Albi Odendaal (Cape Town), Elizabeth Gould (Toronto) ja Betty Anne Younker (Western Ontario).

Kolmas itselleni hahmottunut tema liittyi verbaalin kommunikaation valta-aseman ja musiikin sanattoman viestinnän väliseen jännitteeseen ja mahdollisuuksiin. Toronton yli-

opiston apulaisprofessorin Elizabeth Gouldin pääluennon *When Words Fail: Deleuze Singing* lähtökohtana oli Austinin performatiivin käsitteen kritiikki ja kysymys, mitä tapahtuu kun sanat pettävät. Hampurin yliopiston emeritusprofessori Hermann J. Kaiser pohti pääluennossaan *Towards a theory of music-related teaching* jo Augustinuksen esittämää kysymystä, kuinka sanatonta musiikkia voi opettaa. Hän kehitteli edelleen Augustinuksen ehdotusta sisäisten mielikuvien käyttämisestä päätyen ajatukseen musiikin *näyttämisestä*. Musiikillisen opettamisen tapoja olisivat tällöin (1) musiikin näyttäminen sellaisenaan ohjaavan kommentin saattelemana, (2) musiikin näyttäminen esimerkkinä jostakin ja (3) musiikin näyttäminen osoittamalla sen vastakohta. Tutkimusesityksistä tähän teemaan liittyi myös esim. Mary J. Reichlingin (Louisiana) *The Sonorous Image*.

Vuoden 2015 konferenssi oli juhlakonferenssi monessa mielessä: International Society for the Philosophy of Music Education -seuran perustamiseen johtanut filosofisesti suuntautuneiden musiikkikasvattajien järjestäytyminen on alkanut 30 vuotta sitten vuonna 1985, ensimmäinen konferenssi pidettiin 25 vuotta sitten Bloomingtonissa Indianassa (USA) ja tämä konferenssi oli historian kymmenes. Seuran perustajajäsen ja ensimmäinen puheenjohtaja, Indiana Universityn emeritusprofessori Estelle Jorgensen valotti juhlapuheessaan seuran historiaa monin anekdootein ja valokuvin. Toiminnan alkamisen aikaan 1980-luvulla musiikkikasvatuksenkin tutkimuksessa painottuivat positivistiset tutkimusasetelmat. Yhteisön perustamisen tarkoituksena oli tarjota musiikkikasvatuksen ammattilaisille foorumi myös filosofisten näkökulmien julkaisemiselle sekä keskustelemiselle, arvioinnille ja kritiikille.

Esityksen ehdottaminen Philosophy of Music Education -konferenssiin poikkesi tavanomaisesta siten, että abstraktin sijaan pyydettiin jo lokakuussa lähettämään kokonainen artikkeli. Artikkelit arvioitiin nimettömänä ja niitä sai lausuntojen perusteella korjata, ja vasta näiden korjattujen artikkelien perusteella valittiin konferenssiesitykset. Konferenssia varten artikkeli piti taas lyhentää puolen tunnin esitykseksi. Tämän prosessin avulla pyritään takaamaan esitysten laatu ja toisaalta edistämään ajatusten julkaisua artikkeleina. Esittäjiä kannustetaan tarjoamaan artikkeleitaan julkaistavaksi *Philosophy of Music Education Review* -lehdessä, vaikkakaan konferenssin valintamenettelyn läpikäynti ei vielä takaa artikkelin julkaisemista.

Esityksille oli kuitenkin varattu ruhtinaallisesti aikaa ja huomiota. Puolen tunnin esitystä seurasi 10 minuutin valmisteltu kommenttipuheenvuoro sekä 20 minuutin yleisökeskustelu. Esitin konferenssissa Heidi Westerlundin kanssa yhdessä valmistamamme paperin, jossa ehdotimme musiikkiesitysten ja juhlien käyttämistä koulun toimintakulttuurin arvioinnin ja kehittämisen välineenä. Professori Christian Rollen (Köln) valmisteleva vastauspuheenvuoro sekä yleisön kommentit ja kysymykset tarjosivat hyvät suuntaviivat sille, miten tekstiä kannattaa vielä ennen julkaisua hioa. Muun muassa eräs yhdysvaltalainen kollega totesi, ettei musiikinopettajana ole siinä asemassa, että voisi osallistua koulunsa toimintakulttuurin arviointiin ja aktiiviseen kehittämiseen muuten kuin ohjelmistovalintojen kautta. Artikkelissamme lienee siis syytä avata vielä tarkemmin koulun toiminnan arvioinnin tärkeyttä ja suomalaista käytäntöä, jossa kaikki opettajat osallistuvat siihen.

Helsingissä vuonna 2010 pidetystä konferenssista lähtien ohjelmaan on kuulunut myös jatko-opiskelijoille ja nuorille tutkijoille suunnattu esikonferenssi. Esikonferenssi koostuu luennoista, osallistujien tekstien käsittelystä pienryhmissä sekä henkilökohtaisesta ohjauksesta. Tärkeää on myös verkottuminen muiden filosofisesti suuntautuneiden musiikkikasvattajien kanssa. Tämänkertaisen esikonferenssin teemana oli *The function, meaning and task of Philosophy of Music Education studies in 2015*. Kolmen kerran kokemuksella esikonferenssi on osoittautunut niin suosituksi ja mielekkääksi, että se päätettiin vakinaistaa osaksi konferenssin ohjelmaa.

Seuraava ISPME-konferenssi pidetään vuonna 2017 Kreikassa, sitä seuraavaa suunnitellaan vuodeksi 2019 Kanadaan. Kreikan konferenssin suunnittelusta vastaaviksi puheen-

johtajiksi valittiin Panos Kanellopoulos (Thessalian yliopisto) sekä Eva Georgii-Hemming (Örebron yliopisto).

Juhlapuheessaan Estelle Jorgensen muistutti, että seuran periaatteena on ollut pitää yllä myönteistä, kannustavaa ja avointa ilmapiiriä. Ensi kertaa tälle foorumille astelleena voin todeta ISPME:n onnistuneen periaatteen ylläpitämisessä mainiosti! ■

Viitteet

Kivelä, A. 2004. Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.

Rancière, J. 1991. The Ignorant School Master. Five Lessons in Intellectual Emancipation. Stanford, CA: Stanford University Press.

Info

Ohjeita kirjoittajille

Käsikirjoitukset

Musiikkikasvatus julkaisee musiikkikasvatuksen alaa koskevia tieteellisiä ja käytäntöön liittyviä artikkeleita, katsauksia, puheenvuoroja, ajankohtaisiin tapahtumiin ja asioihin liittyviä kirjoituksia, kirjallisuusarvioiteja ja väitöslähtiöitä. Lehden toimitukselle voi lähettää kirjoituksia joko suomeksi, ruotsiksi tai englanniksi. Kirjoitusten tulee olla sellaisia, joita ei ole lähetetty muualla julkaistavaksi. Käsikirjoitukset arvioidaan lehden toimituskunnassa, joka käyttää tieteellisten artikkeleiden osalta vertaisarviointimenetelmää.

Suomenkielisiin teksteihin tulee liittää enintään 200 sanan englanninkielinen tiivistelmä (Summary tai Abstract), muunkielisiin vastaavan mittainen suomenkielinen tiivistelmä. Käsikirjoitukset lähetetään toimitukselle sähköpostin liitetiedostona (rtf-muoto). Käsikirjoituksissa käytetään kasvatusalalla vakiintunutta merkintätapaa eli tekstinsisäisiä viitteitä (esim. Soini 2001, 9). Myös lähdeviitteissä käytetään vastaavaa merkintätapaa. Suositeltava lähdejulkaisujen maksimimäärä on n. 20 kpl.

Kirjoittaja(t) luovuttaa (luovuttavat) Taideyliopiston Sibelius-Akatemialle oikeuden julkaista teksti Musiikkikasvatus-lehden käytänteiden mukaisen arviointiprosessin edellyttämien korjausten ja toimituksellisen työn jälkeen painetussa muodossa sekä sähköisesti painettuna että sähköisessä muodossa. Kirjoittaja(t) luovuttaa (luovuttavat) samalla myös tekstien rajoitetut levitysoikeudet tieteellisten julkaisujen kansallisiin ja kansainvälisiin lisensoituihin tietokantapalveluihin tai kustantamoihin (esim. Ebsco, Rilm). Näin siirtyvästä julkaisu-oikeudesta ei suoriteta tekijälle (tekijöille) rahallista korvausta. Kirjoittajalle (kirjoittajille) jää tekstiinsä omistus- ja käyttöoikeus, jonka käyttöä tämä rinnakkaisen käyttöoikeuden luovutus ei rajoita. Kirjoittaja(t) vastaa(vat) siitä, että teksti (mukaan lukien kuvat) ei loukkaa kolmannen osapuolen tekijänoikeutta.

Esimerkkejä lähdeviitteiden merkitsemisestä | Examples of quotes:

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. Tutkiva oppiminen. Porvoo: WSOY.

Soini, T. 2001. Aktiivinen transfer koulutuksen tavoitteena. *Psykologia* 36, 1–2, 9–17.

Richardson, L. 1994. Writing as a method of inquiry. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 516–529.

Lehtonen, K. 1996. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A. Tutkielmia ja raportteja 17.

Kirjoittajan yhteystiedot

Kirjoittajaa pyydetään kertomaan yhteystietonsa (nimi, oppiarvo / virka-asema, osoite ja sähköposti) toimitukselle.

Muuta

Lehti ei maksa kirjoituspalkkioita. Artikkeleiden ja katsausten kirjoittajat saavat kaksi kappaletta kyseisen lehden numeroa ja muut kirjoittajat yhden lehden. ■

Instructions to contributors

The Finnish Journal of Music Education publishes articles and reviews on the research and practice of music education. The Editorial Board will consider manuscripts written in the following languages: Finnish, English or Swedish. Articles written in a language other than English must include an English summary of maximum length 200 words. The journal uses in-text references. The ethical code of FJME does not allow consideration of any articles already published or submitted for publication in other journals or books. Publishing decisions on manuscripts are made by the Editorial Board of FJME. The articles are blind-reviewed by researchers with relevant topical or methodological expertise.

Please submit your text to the editor(s) by e-mail as an attachment (rtf). Further information about submitting contributions is available from the Managing Editor.

The author or authors transfer publishing rights to the Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki. The Sibelius Academy then has the right to publish the text in printed form and in digital form. Prior to publication, the text must undergo editing as required by the established assessment process for FJME. The University of the Arts Helsinki has the right to transfer limited distribution rights to licensed national and international databases or publishing companies for academic publications (for example, Ebsco, Rilm). This transferred right of publication will not entitle the author(s) to monetary compensation. The author(s) will retain the proprietary rights and the right of use to the text, which will not be limited by the transfer of a parallel right of use. The author(s) warrant that the text (pictures included) does not infringe the copyright of a third party.

Contact information

Postal addresses, e-mail addresses and telephone numbers of the contributors should be enclosed.

Other remarks

The author of an article or review published in FJME will receive two copies of the issue. ■

Kirjoittajat | Contributors

Akombo, David O.

Assistant Professor of Music Education
Jackson State University, USA
david.o.akombo@jsums.edu

Hirvonen, Petri

Musiikkipedagogi (AMK)
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
petri.hirvonen@uniarts.fi

Johansson, Tanja

KTT, professori (ma.),
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
tanja.johansson@uniarts.fi

Juntunen, Marja-Leena

FT, professori (ma.),
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
marja-leena.juntunen@uniarts.fi

Kim, Yong Hee

Dr., Professor of Music Education
Gyeongin National University of Education
South Korea
musica@ginue.ac.kr

Kuoppamäki, Anna

MuT, opettaja, Länsi-Helsingin musiikkiopisto
anna.kuoppamaki@wmail.fi

Lahtinen, Aino-Maija

KT, dosentti,
yliopistopedagogiikan yliopistonlehtori
Yliopistopedagogiikan tutkimus- ja
kehittämisyksikkö, Helsingin yliopisto
aino-maija.lahtinen@helsinki.fi

Nikkanen, Hanna M.

MuT, postdoc-tutkija
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
hanna.nikkanen@uniarts.fi

Ojala, Hannu

KTT, KM, professori (ma.)
Tampereen Yliopiston Johtamiskorkeakoulu ja
Professori (Professor of Practice)
Aalto-yliopiston kauppa- ja liiketoiminnan korkeakoulu
hannu.ojala@aalto.fi

Pääkkönen, Leena

KT, Oulun yliopisto;
musiikin lehtori, Pohjankartanon koulu
leena.paakkonen@eduouka.fi

Tossavainen, Timo

FT, yliopistonlehtori, dosentti, Itä-Suomen yliopisto
timo.tossavainen@uef.fi

Tuomela, Helena

FL, soitonopettaja, Itä-Helsingin musiikkiopisto
hetuomel@gmail.com

Tähti, Taru

FM, tohtoriopiskelija, tutkimusassistentti;
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
taru.tahti@uniarts.fi

Toimituskunnan lausunnonantajat | Review readers of the editorial board

Randall Allsup

Columbia University, New York, U.S.A.

Eeva Anttila

Teatterikorkeakoulu Taideyliopisto |
Theatre Academy, University of the Arts Helsinki

Päivi Arjas

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia |
University of the Arts Helsinki, Sibelius Academy

Cathy Benedict

Florida International University, U.S.A.

Pauline von Bonsdorff,

Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

Ulla-Britta Broman-Kananen

Suomen Akatemia | Academy of Finland &
Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Andrew Brown

Queensland Conservatorium
Griffith University, Australia

Pamela Burnard

University of Cambridge, U.K.

Timo Cantell

Helsingin kaupunki | City of Helsinki

Janet E. Cape

Westminster Choir College of Rider University

Gemma Carey

Queensland Conservatorium
Griffith University, Australia

Petter Dyndahl

Hedmark University College, Norway

Ritva Engeström

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Marja Ervasti

Oulun yliopisto | University of Oulu

Maija Fredrikson

Oulun yliopisto | University of Oulu

Patrick Furu

Hanken Svenska Handelshögskolan |
School of Economics

Ulla Hairo-Lax

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Christian Hakulinen

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Liisamaija Hautsalo

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

David Hebert

Grieg Academy, Bergen University College

Marja Heimonen

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Airi Hirvonen

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Matti Huttunen

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Eeva Kaisa Hyry

Oulun yliopisto | University of Oulu

Leena Hyvönen

Oulun yliopisto | University of Oulu

Lotta Ilomäki

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Satu-Mari Jansson

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Geir Johansen

Norges Musikkhogskole

Tanja Johansson

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Marja-Leena Juntunen

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Päivi Järviö

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Alexis Kallio

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Panos Kanellopoulos

University of Athens, Greece

Sidsel Karlsen

Hedmark University College, Norway

Sari Karttunen

Cupore. Kulttuuripolitiikan tutkimuksen
edistämisyhdistys | Society for Cultural Research
in Finland

Alexandra Kertz-Welzel

Institut für Musikpädagogik
an der Ludwig-Maximilians-Universität,
München | Munich, Germany

Mikko Ketovuori

Turun yliopisto | University of Turku

Nuppu Koivisto

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Erja Kosonen

Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Kari Kurkela

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Vesa Kurkela

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Tuire Kuusi

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Tuulikki Laes

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Roberta Lamb

Queen's University School of Music, Canada

Don Lebler

Queensland Conservatorium
Griffith University, Australia

Kai Lehikoinen

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu |
University of the Arts Helsinki, Theatre Academy

Taru Leppänen

Turun yliopisto | University of Turku

Jukka Louhivuori

Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Otso Lähdeoja

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Jan-Erik Mansikka

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Markus Mantere

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Marie McCarthy

University of Michigan, U.S.A.

Susanna Mesikä

Metropolia AMK &
Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Yannis Miralis

European University Cyprus

Sari Muhonen

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Minna Muukkonen

Iitä-Suomen yliopisto | University of Eastern Finland

Pentti Määttänen

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Ava Numminen

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Juha Ojala

Oulun yliopisto | University of Oulu

Pirkko Paananen

Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Reijo Pajamo

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Heidi Partti

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Aija Puurtinen

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Thomas A. Regelski

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Inga Rikandi

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Michael Rogers

University of Oregon, USA

Heikki Ruismäki

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Inkeri Ruukonen

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Marja-Liisa Saarilampi

Korkeakoulujen arviointineuvosto |
Higher Education Evaluation Council

Eva Saether

Lund University, Malmö Academy of Music, Sweden

Miikka Salavuo

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Patrick Schmidt

Florida International University, U.S.A.

Johan Söderman

Malmö University, Sweden

Ketil Thorgersen

Stockholm University, Sweden

Juha Torvinen

Turun yliopisto | University of Turku

Lauri Väkevä

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Susanna Välimäki

Turun yliopisto | University of Turku

Heidi Westerlund

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Ruth Wright

Western University, Canada

Toimitus | Editorial office

Päätoimittaja | Editor-in-chief

Heidi Westerlund

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto | Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Vastaava toimittaja | Managing editor

Marja Heimonen

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto | Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Osoite

Sibelius-Akatemia, Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto
PL 30, 00097 TAIDEYLIOPISTO

Address

Sibelius Academy, Faculty of Music Education, Jazz and Folk Music
P. O. Box 30, FI-00097 UNIARTS

Sähköposti | E-mail

fjme@siba.fi

Toimituskunta | Editorial Board

Pauline v. Bonsdorff, Taidekasvatuksen tutkimusseura

Sidsel Karlsen, Hedmark University College, Norway

Jukka Louhivuori, Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Juha Ojala, Oulun yliopisto | University of Oulu

Heikki Ruismäki, Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Lauri Väkevä, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

ARTIKKELIT | ARTICLES

Tanja Johansson, Aino-Maija Lahtinen & Hannu Ojala

Yhdistämisen pedagogiikkaa:

Kalevala taiteen ja talouden rajanylittäjänä musiikialan korkeakoulutuksessa.

Taru Tähti

Taidelähtöinen toimijuus hoivatyössä

– Kokemuksia Kulttuurikuntouttajat-koulutuksesta

Helena Tuomela & Timo Tossavainen

Tapaustutkimus yläkouluikäisten musiikkipainotteisen koulun
oppilaiden soittajaidentiteetin muutoksista

Marja-Leena Juntunen

Pedagoginen kokeilu integroida iPadin käyttö, luova tuottaminen ja keholliset
työtavat peruskoulun seitsemännen luokan musiikinopetuksessa.

Tapaustutkimus toimijuuden näkökulmasta