

Katkelma Cecilia Björkin ja Laura Huhtinen-Hildénin artikkelista "Musiikin opettamisen ammattilaiseksi"

Björk, C. & Huhtinen-Hildén, L. 2013. Musiikin opettamisen ammattilaiseksi. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä. PS-kustannus, 20–37.

### **Opettajaksi opiskelemissa – omaa kertomusta muokkaamassa**

Ajatuksemme ja odotuksemme musiikin opettamisesta alkavat muotoutua usein jo lapsuuden kokemuksissamme koulussa, soittotunneilla tai muissa musiikkiharrastuksissa. Aloittaessamme varsinaiset ammattiopinnot lähestymme musiikin opettajuutta näiden kokemusten valossa. Mieleen on saattanut jäädä niin hyviä kuin varoittavia esimerkkejä: sellaista, mitä haluamme itse ammatillisuudessamme tavoitella, tai sellaista, mitä haluamme opettajina välttää. Kuitenkaan edes hyvät esimerkit eivät sellaisenaan vielä johda syvälliseen asiantuntijuuteen, vaan opettajuus on jotakin, johon on kasvettava. Musiikin opettajaksi kasvu on henkilökohtainen prosessi, polku, joka on itse kuljettava.

Opettajaksi opiskeleva käy opintojensa aikana läpi tietynlaista siirtymävaihetta aiempien kokemustensa ja oppimiskäsitystensä sekä uusien näkökulmien välillä. Klasisikkoteoksessa *How we think* kasvatusfilosofi John Dewey ehdotti jo vuonna 1910, että koulutuksen pitäisi tukea ihmistä tiedostamaan, mitkä tekijät vaikuttavat hänen omaan ajatteluunsa. Esimerkkeinä Dewey mainitsee aiemmat kokemukset sekä dogmit, auktoriteetit, opettajat ja yleensä sosiaalisen ympäristön traditiot. Näiden lisäksi vaikuttavat Deweyn mukaan kielen käytön tavat, osin tiedostamaton matkiminen, ja asiat, joita itse suosii ja arvostaa. Useat tutkimukset ovatkin osoittaneet, että ainakin opetustyön alkuvaiheessa ja varsinkin silloin, kun stressi ja kiire painavat, moni opettaja turvautuu menetelmiin, joilla hänet itse on opetettu (Mills & Smith 2003; Mills 2009; Zeichner & Gore 1990). Omien opetukseen liittyvien käsitysten työstäminen, kriittinen ajattelu, tietoinen päätöksenteko ja innovatiivinen työskentely vaativat aktiivisuutta. Mitä paremmin koulutus ja kouluttajat pystyvät tukemaan näitä prosesseja, sitä todennäköisemmin mahdollistuu itse muokattu, kasvavan tiedon ja tiedostettujen kokemusten viitoittama laajempi näkymä oppimiseen ja opettamiseen (ks. esim. Isbell 2008; Thiessen & Barrett 2002; Woodford 2002).

Huhtinen-Hildén (2012) on tutkinut tätä prosessia analysoimalla musiikkipedagogiopiskelijoiden ajattelun muuttumiseen johtaneita oivalluksia ja merkittäviä kokemuksia. Haastateltujen opiskelijoiden kokemuksista nousi keskeisiä teemoja, jotka heijastelevat muotoutuvia käsityksiä opettajuudesta:

- Musiikin opettaja, keskittyen ensisijaisesti musiikillisten asioiden opettamiseen
- Luovuuden ja ilon kannattelija
- Taidelähtöisten menetelmien soveltaja
- Turvallinen kasvattaja
- Refleктоiva opettaja
- Vuorovaikutuksen asiantuntija
- Pedagoginen taiteilija

Luettelossa esitetyt teemat kuvaavat opiskelijoiden osaidentiteettien ja ammattitaidon rakentumisen keskeisiä elementtejä sekä sitä kontekstia, jossa opiskelija ”kertoo itseään omaksi ammatilliseksi itsekseen”. Teemat eivät ole selvärajaisia eivätkä staattisia ominaisuuskokoelmia, vaan osin toistensa lomaan kietoutuvia asiantuntijuuden keskeisiä osa-alueita. Nämä voidaan nähdä kuvauksena siitä, millaisiin opettajuuden elementteihin opiskeluaikana rakennetaan suhdetta ja mihin suuntaan omaa oppimista ohjataan.

Tutkimuksen tuloksissa on mielenkiintoista se, miten haastateltujen opiskelijoiden kokemukset nostavat esiin sellaisia ammatillisen identiteetin osa-alueita, joita ei ole perinteisesti liitetty musiikin opettamisen ammattikuvaan. Erityisesti *pedagogisen taiteilijan*<sup>1</sup>, *vuorovaikutuksen asiantuntijan* ja *taidelähtöisten menetelmien soveltajan* osa-alueet kuvaavat uudenlaiseen opettajuuteen perustuvaa ammatti-identiteettiä ja ammattitaitoa. Tämä haastaa tarkastelemaan edelleen sitä, miten ymmärrämme musiikin opettamisen, kuten seuraavasta opiskelijan pohdinnasta käy ilmi:

*— kun oikeesti miettii sitä, että mitä se musiikki, minkälaisia tunteita vaikka se mussa herättää ja silloin siitä tulee mielenkiintoista. Jos vaan soittaa jonkun biisin miettimättä sitä pätkääkään, ni se on tylsää, että musiikinopetuskin lähtis semmosesta kokonaisvaltaisuudesta oikeesti, että se musiikki merkitsee sille ihmiselle joka solussa jotain. — et se ois tietyllä tapaa arkipäiväistä tai osa olemista — millä tavoittais sen, että se ois osa joka ikistä ihmistä — minkälaisia voimavaroja se antaa omalle hyvinvoinnille. (Opiskelijan haastattelusitaatti, Huhtinen-Hildén 2012, 122).*

---

1. Osa opiskelijoista tavoitteli erityisesti kokonaisvaltaisuutta opettajuudessaan. He pyrkivät luomaan opetustilanteesta taiteellis-pedagogisen kokonaisuuden, jossa opettaminen on kuin sävellyks ja jokainen tunti kuin draaman kaari. Näiden identiteetin ilmausten muodostamaa ryhmää kuvaa ”pedagoginen taiteilija”. (Huhtinen-Hildén 2012, 122.)

Opiskelijoiden motivaation ja kehittymisen kannalta tärkeät kysymykset liittyvät usein henkilökohtaiseen suuntaamiseen: mihin olen menossa, millaiseksi opettajaksi haluan kasvaa, miksi ponnistelu sitä kohti on merkityksellistä (ks. myös Krzywacki 2009). Tätä kuvaa seuraava opiskelijan ajatuskulku:

*– – ja se opettajuuskin on semmonen asia että sitä ei voi millään tavalla ulkoistaa omasta itsestään – – oon miettinytkin, kun on erilaisia oppimismalleja, että kuinka pitkälle kuitenkin se, minkälainen oppija itse on ja miten oma persoonallisuus määrää niin pitkälle sitä toimintaa myöskin, että voi olla hankala sitte aina sovittaa niitä yhteen. (Opiskelijan haastattelusitaatti, Huhtinen-Hildén 2012, 153)*

Musiikinopettajan ammatti-identiteetti ei ole missään ammatillisen kaaren vaiheessa lopullisesti valmis, vaan sitä voidaan ajatella tarinana, joka saa jatkuvasti uusia käännteitä. Se muotoutuu opettamiseen ja oppimiseen liittyvien kokemusten ja niistä tehtyjen tulkintojen perusteella jatkuvan yksityisen ja yhteisöllisen prosessin pyörteissä, osin tietoisesti, osin tiedostamatta.

Tutuin esimerkki ammatti-identiteetin moniulotteisuudesta lienee keskustelu siitä, pitäisikö musiikkipedagogiopiskelijan ensisijaisesti tähdätä muusikon tai opettajan ammatillisuuteen (ks. mm. Bladh 2004; Bouij 1998; Ray 2004). Näiden ulottuvuuksien refleктоimaton vastakkainasettelu saattaa kuitenkin ohjata meitä ajattelemaan, että ne ovat toisensa poissulkevia. Se saattaa myös estää koulutuksen kehittämistä (ks. Thiessen & Barrett 2002). Esimerkiksi Welch ym. (2010) toteavat, että musiikinopettajan ammatillisuuden määrittäminen ainoastaan musiikin solistisen instrumenttitaidon näkökulmasta on ongelmallista, koska heidän tutkimuksensa valossa opettamisen keskeisiä edellytyksiä ovat opettajan vuorovaikutukseen ja reflektiivisyyteen liittyvät kyvyt. Euroopan musiikkikorkeakoulujen liiton raportissa laulun- ja soitonopettajien koulutuksesta (Hildén ym. 2010) todetaan, että mielipiteet ovatkin radikaalisti muuttuneet ajatusmaailmasta, jossa opetustyöhön ryhtyivät ne, joiden muusikonura oli epäonnistunut. Nykyään opettaminen nähdään yhä useammin olennaisena osana myös ammattimuusikon uraa, ja musiikin opettajia tarvitaan useissa yhteiskunnan tehtävissä. Muusikkoutta ja opettajuutta ei näin ollen tarvitse arvottaa toisiinsa, vaan niitä voidaan tarkastella monipuolisen kompetenssikäsitteen kautta ja ensisijaisesti oppijoiden tukemisen kannalta. Näin ollen koulutuksen tehtävä on toimia monenlaisten opettajuuksien rakentumisalustana.

### **Kun oletukset musiikin opettamisesta menevät uusiksi**

Muutoksen ja ammatillisen kasvun prosessi sisältää aina itsetutkiskelua ja uusien kokemusten herättämien tunteiden käsittelyä. Ihminen pyrkii luonnostaan pois ristiriitai-

sista ajatuksista ja tunteista, mutta nämä voivat olla tärkeä viesti siitä, että tilanteessa on myös muita kuin tuttuja ja turvallisia elementtejä. Joutuessamme kohtaamaan jotakin uutta ja outoa, joudumme samalla haastamaan itsemme ja ajatuksemme, mikä vaatii aktiivista otetta, rohkeutta ja halua oppia. Musiikin opettajaksi oppiminen voidaan nähdä myös vastaavanlaisena matkana tuntemattomaan.

Oletukset musiikin opettamisesta ja kuva omasta ammatti-identiteetistä joutuvat uudelleen harkintaan ensimmäisten opetuskokemusten myötä. Tutkijat puhuvat ”todellisuussokista” (Hebert & Worthy 2001; McCormack & Thomas 2003, ks. myös Aspfors 2012). Sen lisäksi, että kysytään: ”Millainen opettaja minä olen?” tai ”Mitä minä haluaisin olla?”, joudutaan myös kysymään: ”Missä minä olen? Kenen kanssa? Millä ehdoilla?” Viisas ja eettinen toimintatapa rakentuu tapahtumakohtaisesti, ja näin ollen kohtaamiseen ei voi koskaan olla täydellisesti valmistautunut (Schmidt 2012). Koulutus ja kasvava kokemus auttavat, mutta toisen läsnäolo vaatii meiltä jotain, mihin voimme vastata vain dialogisesti, oman vastuullisuudemme, herkkyytemme ja tilanetajumme varassa.

Vuorovaikutuksen arvaamattomuudesta saattaa joskus syntyä uusia, luovia ratkaisuja, joita ei voi oppia kirjasta ja joita ei olisi ehkä muuten tullut ajatelleeksi. Onnistumisen tunne voi tällöin olla merkittävä ja auttaa ainakin osittain kestämään sitä ajoittaista riittämättömyyden tunnetta, mikä on luultavasti tuttu, ei vain useimmille opiskelijoille, vaan myös kokeneille opettajille. Uusia asioita on aina mahdollista oppia harjoittelemalla tai osallistumalla jatkokoulutuksiin. Oman keskeneräisyyden ja riittämättömyyden tunteen hyväksyminen ja sen kanssa eläminen on syvempi, pitkäaikaisempi prosessi. Se on myös edellytys jatkuvalla refleksiivisyydelle.

Musiikin opettamisen ammattilaiseksi kasvamisessa joutuu myös pohtimaan, millaisille arvoille oma opettajuus perustuu. Opiskelijan kokemusten ja omien opettajien seuraamisen jäljet tulevat näkyviksi omassa toiminnassa. Analysoimalla näitä aktiivisesti opiskelija osallistuu jo opiskeluaikana ammattikunnan sisäiseen keskusteluun.

*Muistan yläasteelta, että ”parhaimmat soittajat” saivat aina soittaa ja meitä muita, takarivissä istuvia, kehoitettiin laulamaan ”mukaan”, mutta jotkut eivät laulaneet ollenkaan. En tiedä huomasiko opettaja tätä, tai oliko se hänelle ihan samaa. Tilanne jatkui kunnes kasiluokan kevätlukukaudella oikein vaatimalla vaadittiin, että päästäisiin osallistumaan. (Luokanopettaja-opiskelija, Björk 2010)*

Tulevan opettajan omaa ajattelua voidaan verrata sisäiseen dialogiin. Opiskelija saattaa esimerkiksi keskustella omassa mielessään entisten opettajiensa kanssa ja pyrkiä ymmärtämään heidän opetuksensa tavoitteita ja päämääriä. Myös muotoutuvan am-

matti-identiteetin eri osa-alueet (ks. s. 2) voidaan hahmottaa erilaisina sisäiseen keskusteluun osallistuvina ääniä. Pedagoginen taiteilija ja turvallinen kasvattaja voivat esimerkiksi ikään kuin pitää asiantuntijapalaveria: Tämän musiikin esittäminen vaatisi tällaista harjoittelua tai ilmaisua. Onko juuri tämä lapsi valmis siihen?

Opiskelu voi yllättää vaativuudellaan. Opettajaksi oppimisessa keskeistä onkin oman muutosprosessin haasteellisuuden tiedostaminen, ahdistuksen tunteiden käsittely, kriittisen asenteen käyttö positiivisena voimana sekä opinnoista vastuun ottamisen merkitys (Huhtinen-Hildén 2012). Mahdolliset ristiriidat saattavat tuntua vaikeilta, mutta voi olla vielä ahdistavampaa pakottaa niitä yhteen ”johdonmukaiseen” tarinaan siitä, kuka minä olen, mitä minä osaan, miten musiikkiopintojen pitäisi edetä ja mitä musiikin opettamisen tulisi olla. Ristiriitojen käsittely toimii parhaimmassa tapauksessa positiivisena, kehitystä eteenpäin ajavana voimana, joka luo tarpeen heränneiden tunteiden ja ajatusten läpikäymiseen. Sen sijaan liian raju kriittinen asenne, joka kohdistuu sekä itseen että muihin, saattaa toimia tiedostamista vastustavana prosessina. Konstruktiiivisesti rakentunut koulutus haastaa opiskelijan sitoutumaan: ottamaan vastuun opinnoista ja oppimisesta, suuntamaan niitä ja ylläpitämään tutkivan asenteen. Oman persoonan, ajattelun ja kokemusten kautta muotoutuva ammattitaito edellyttää opiskelijan omaa aktiivista reflektointia. Usein tämä johtaa uusien oppimistavoitteiden asettamiseen. Kouluttajien ja vertaisryhmän tuki opettajaksi oppimisen herättämien tunteiden läpikäymisessä ja analysoinnissa voi tässä olla ratkaisevaa.