

*Heidi Westerlund & Marja-Leena Juntunen*

# 1 Johdanto

## Reflektointi musiikkikasvattajan ammattillisessa kasvussa

Tämän kirjan lähtökohtana on ajatus reflektion keskeisestä merkityksestä musiikkikasvattajan ammatillisessa kasvussa. Reflektiolla viitataan laajasti ottaen käytännössä ja sen ongelmatilanteissa tapahtuvaan strategioiden ja menettelytapojen arviointiin ja toiminnan taustalla olevien uskomusten oikeutuksen tarkasteluun. Musiikot ja musiikkia opettavat asiantuntijat refleктоivat niin omaa kuin muiden musiikillista toimintaa jatkuvasti oman alansa kriteerien valossa tavoitteena esimerkiksi virheiden väheneminen, tekniikan parantaminen ja parempi tulkinta. Myös oppilaita ohjataan tunnistamaan suhteellisen vakiintuneet, usein musiikillisissa traditioissa sukupolvien mukana kulkeneet kriteerit ja arvioimaan musiikillista toimintaa niiden mukaisesti. Toisaalta musiikkikasvattajan voidaan olettaa harjoittavan myös sen kaltaista kriittistä reflektiota, joka kyseenalaistaa itsestään selviä musiikkikasvatuksen käytäntöjä. Tämänkaltainen reflektiivinen toiminta voi esimerkiksi nojautua tutkimukseen, tuoda uusia sisältöjä musiikkikasvatukseen, lainata ideoita joltakin muulta alalta, soveltaa teknologisen kehittelyn tuloksia musiikin oppimisen konteksteissa tai kehittää olemassa olevia käytäntöjä eettisistä periaatteista käsin.

Reflektiiviseen ammatilliseen toimintaan ja oppimiseen musiikkikasvattajana voi näin ollen ajatella sisältyvän lähtökohtaisesti sekä käytäntöjen ylläpitämiseen liittyvän reflektoinnin että käytäntöjen kyseenalaistamisen ja muutostarpeeseen reagoimisen. Musiikkipsykologi John Sloboda (2011) on kutsunut ensimmäistä *ammattilliseksi*, alan sisäiseksi reflektioksi ja jälkimmäistä *paradigmaattiseksi* reflektioksi. Olennaista on,

että paradigmaattisen reflektion voi käynnistää jokin musiikkialan ja käytäntöjen ulkopuolinen tekijä. Pitkä käytännön kokemus musiikin opettamisessa ei näin ollen aina takaa laajaa reflektiivistä toimintaa, vaan voi myös yhtä lailla ylläpitää tehokkaasti vanhentuneita käsityksiä. Myös kokenut opettaja saattaa sokeutua joillekin ongelmille tai vastustaa opettajalle itselleen vieraita ideoita. Käytännön kokemus ei näin ollen ole tae siitä, että musiikkikasvattaja näkee senkaltaiset ongelmat, jotka käynnistävät paradigmaattisen reflektion. Tässä kirjassa sekä musiikkikasvattajan ammatillinen että alan sisäisiä oletuksia kyseenalaistava paradigmaattinen reflektiivinen asenne nähdään tarpeellisina nykypäivän musiikkikasvatuksessa.

Opettajan ammatillisessa kehitymisessä paradigmaattinen, visioiva ja transformaatiivinen reflektointi saattaa kuitenkin olla vaikeampaa kuin traditioiden ja tunnettujen kriteerien valossa tapahtuva reflektointi. Tämä on luonnollista, sillä opettajan oma ammatillinen kehittyminen tapahtuu suhteessa niihin tapoihin ja tottumuksiin, joiden varassa opettaja on itse oppinut (esim. Richardson 1990). Toisin sanoen opimme esimerkiksi omien koulukokemustemme kautta, miten koulussa tai muissa oppilaitoksissa opetetaan ja opitaan, ja musiikin- ja soitonopettajamme vaikuttavat siihen, miten suhtaudumme myöhemmin omiin oppilaisiimme ja opettajuuteemme. Christer Bouijin ja Stephan Bladhin 1990-luvulla toteuttama pitkäaikaistutkimus osoittaa, että opiskelijat eivät tuo mukanaan koulutukseen vain käsityksiään siitä, mitä opettajana oleminen merkitsee, vaan opiskelijoiden soittimen kautta muotoutunut suhteellisen vakiintunut muusikon habitus määrittelee, *millaisia* opettajia heistä tulee, mikäli he ylipäättään päätyvät opettajiksi (ks. Bladh 2002; 2004; Bouij 1998). Opettajankoulutuksen ensisijainen tehtävä onkin herätellä opiskelijat ja tulevat opettajat arvioimaan kriittisesti aiempia kokemuksiaan ja uskomuksiaan opettamisesta. Kuten tässä kirjassa tullaan useaan otteeseen muistuttamaan, musiikkikasvattajuuteen kasvu lähtee liikkeelle omien käsitysten kriittisestä reflektiosta.

Useat tämän kirjan kirjoittajista tarttuvat aiheisiin, joiden käsittelyssä edellytetään paradigmaattista reflektiota. Musiikkikasvatuksessa paradigmaattista reflektiota ovat viime vuosina edellyttäneet erityisesti oppimiskäsitysten muutokset, jotka näkyvät konkreettisimmin suomalaisissa opetus suunnitelmateksteissä. Muuttuneet oppimiskäsitykset ohjaavat muun muassa arvioimaan musiikin alan mestari–kisälli-perinnettä siten, että verkottuminen ja yhteistyö nousevat avainasemaan. Elinikäisen oppimisen ajatuksesta on tullut nyt myös musiikkikasvattajaa koskeva periaate samaan aikaan kun oikeus musiikin oppimiseen on ulotettu lapsista ja nuorista vanhuksiin. Käsitys, jonka mukaan yksilöiden jako musikaalisiin ja epämusikaalisiin voi toimia musiikkialan koulutuksen pohjana, on kyseenalaistettu, ja koulutusta tarkastellaan nyt laajemmin kulttuurisen moninaisuuden ja oikeudenmukaisten mahdollisuuksien näkökulmasta.

Musiikin eri traditioita oppilaitoksissa ei enää tarkastella niiden keskinäisen hierarkian ja paremmuuden näkökulmasta, vaan pedagogisen ja kasvatuksellisen mielekkyyden sekä kulttuurisen tasa-arvon näkökulmasta. Opetusmenetelmien osalta ollaan luovuttu ”parhaan” ja ”tehokkaimman” metodin ajatuksesta ja sen sijaan pyritään kehittämään oppijälähtöisesti monimenetelmällisyyttä, luomaan uudenlaisia oppimisympäristöjä ja luovia yhteisöjä.

Edellä mainitut muutokset ja muutospaineet juontavat juurensa laajempiin yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin prosesseihin, joiden tunnistaminen edellyttää musiikin alan ylittävää kiinnostusta ja tiedostamista. Arkiajattelussa opettaminen mielletään usein olemassa olevien ja historiallisesti vakiintuneiden toimintatapojen välittämiseksi uusille sukupolville ja esimerkiksi musiikkitieteessä saatetaan idealisoida tiettyyn musiikilliseen käytäntöön liittyvä opettamisen ja oppimisen niin sanottu autenttinen perinne. Reflektion avulla voimme kuitenkin kyseenalaistaa, ja tarvittaessa uudistaa, paitsi aiemmat oppimisen tavat myös oppimisen sisällöt ja tavoitteet sekä muotoilla uudestaan näihin liittyviä arvoja. Reflektiivinen kasvatus- ja koulutustoiminta pyrkii näin ollen valmistamaan uusia sukupolvia sekä sopeutumaan siihen, *mitä on ollut tai on jo olemassa*, että kuvittelemaan, miten asiat *voisivat olla*. Ammatillisen ja yliopistollisen koulutuksen tehtävänä on tällöin tarjota kasvualusta tuleville musiikkikasvatuksen ammattilaisille myös kulttuurin transformaation ja muuttamisen ymmärtämiseen: uudistumiseen, visioimiseen ja aiemmista taakoista vapautumiseen. Molemmat vaihtoehdot – *mitä on ja mitä voisi olla* – ovat perusteltuja, mutta kumpaankin sisältyy myös jännitteitä. Tämän kirjan tavoitteena on haastaa musiikkikasvatuksen eri ammattialueilla toimivat uudet sukupolvet aiempaa aktiivisempaan reflektiiviseen ammatilliseen työhön ja auttaa tunnistamaan keskeisiä reflektion kohteita suomalaisen musiikkikasvattajan työssä.

## Taustaa reflektoinnin määrittelylle

Tämä kirja ei pyri rajaamaan reflektion käsitettä ja kirjan kirjoittajat viittaavat hyvin monenlaiseen ja monentasoiseen ammatilliseen reflektioon. Kasvatuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa reflektiivisen perinteen keskeisiä hahmoja ovat olleet John Dewey (*How We Think* 1997/1910), Donald Schön (*The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* 1983), Paolo Freire (*Sorrettujen pedagogiikka* 2005/1970)

ja Jack Mezirow. Jos Deweyn, Schönin ja Mezirowin kirjoitukset ovat johdattaneet ymmärtämään reflektion merkityksen niin arjen toiminnoissa kuin asiantuntijuuden ylläpitämisessä, eräänlaisena ajattelun perusmoodina (Dewey) tai tietämisen tapana (Schön), on Paolo Freiren kriittisen reflektion merkitys ollut korostetusti poliittinen, sosiaalinen ja kulttuurinen. Sinänsä reflektiivisyys viittaa yleensä tietoiseksi tulemiseen ja epävarmuuden kohtaamiseen. Deweyn argumentti *Pyrkimys varmuuteen* -teoksessa (1999/1929) onkin, että ihmiskunnan perivihollinen on lähtökohtainen pyrkimyksemme kohti oletettua varmuutta oikeanlaisesta toiminnasta, esimerkiksi hyvästä musiikin opetuksesta, sen sijaan, että toimintamme perustuisi vaihtoehtoisten toimintamallien tiedostamiseen ja toiminnan seuraamusten jatkuvaan arviointiin muuttuvissa olosuhteissa. Reflektiivisyys voidaan näin nähdä jatkuvana prosessina, jossa epävarmuus ei ole uhka ja jossa uusia ajatuksia ja toiminnan tapoja jatkuvasti testataan. Reflektiiviseen prosessiin liittyä näin ollen olennaisesti riskinotto.

Kaiken kaikkiaan reflektiivinen toiminta on nykyisen käsityksen mukaan osa ammattitaidon ylläpitoa oli sitten kyse lääketieteestä tai musiikkikasvatuksesta. Reflektion avulla musiikin alalla opettajaksi opiskeleva pystyy muodostamaan kokemuksilleen merkityksiä tavalla, joka johtaa hänet tarkastelemaan ja ymmärtämään opetuskäytäntöjä ja omia oppimisen kokemuksiaan eri näkökulmista. Opinnoissa reflektiolla pyritään yleensä siihen, että opiskelija kytkee omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan opiskeltavaan ainekseen ja liittää opiskeltavan asian laajempaan asiayhteyteen (esim. Lindblom-Ylänne ym. 2009, 176). Omien oletusten reflektointi ei kuitenkaan välttämättä ole kivutonta ja muun muassa Mezirow (1991; 1998) on kiinnittänyt huomiota aikuisoppijan reflektion vaikeuteen. Mezirowia mukaillen musiikkikasvattajan tulisi pystyä kriittiseen itsereflektioon eli arvioimaan omien merkitysperspektiivinsä taustalla olevien ennako-oletustensa pätevyyttä sekä tutkimaan näiden oletusten lähteitä ja seuraamuksia (Mezirow ym. 1995, 8). Opintojen aikana itsereflektio saattaa kuitenkin keskittyä yksinomaan opiskelijan omaan pärjäämiseen ja tilanteiden hallintaan kun taas ammatillisen reflektion ala voidaan nähdä huomattavasti laajempana, jopa laajoja kulttuurisia muutoksia tavoittelevana toimintana. Tutkijoiden mukaan esimerkiksi noviisit ja uudet opettajat eivät yleensä keskity oppilaidensa oppimiseen – opettamisen perimmäiseen tarkoitukseen, vaan ovat ennemminkin huolestuneita omasta toiminnastaan opetustilanteissa (Darling-Hammond ym. 2005, 400). Cochran-Smith ja Fries (2005) ovatkin todenneet, että opettajankouluttajien ja opiskelijoiden näkemysten välillä on usein perustavaa laatua oleva jännite: opettajankouluttajilla on tarve nähdä muutos opiskelijoiden uskomuksissa ja sen myötä tulevissa opetuskäytännöissä, kun taas opettajaksi opiskelevat yksinkertaisesti toivovat, että heille opetetaan kuinka opetusta tulisi toteuttaa (Cochran-Smith ym. 2005, 88).

Jo sata vuotta sitten Dewey esitti, että kokeneiden opettajien opetuksen seuraaminen ja havainnointi osana opettajankoulutusta ei välttämättä johda refleктоivaan opettamisen käytäntöön, vaan saattaa ennemminkin jatkaa olemassa olevia opettamisen traditioita. Deweyn mukaan valmistuva opiskelija saattaa hallita oppilasryhmän ja hän voi periaatteessa näyttää kykenevän opetustehtäviin – ainakin tietyissä rajoissa. Opettajan ammatillinen kehittyminen ei kuitenkaan välttämättä kiinnity uusien haasteiden vastaanottamiseen ja vastausten etsimiseen, vaan aloitteleva opettaja voi rajoittua lähinnä täydentämään ja hiomaan koulutuksessa jo saavutettuja ja muita olemassa olevia taitoja. Deweyn mukaan tällaiset opettajat näyttävät tietävän, kuinka opettaa, mutta he eivät välttämättä ole ”opettamisen opiskelijoita” eivätkä kykene kasvamaan opettajina (Dewey MW 3, 256). Toisin sanoen opetuksen mallit ja mallioppiminen eivät voi korvata opettajaopiskelijoiden älyllistä itsenäisyyttä ja reflektiota. Mestariopettajan matkiminen ei välttämättä rohkaise opettajaopiskelijaa kysymään, epäilemään ja testaamaan uusia ideoita tai refleктоimaan sitä, mikä jää oman oppineisuuden tai yleisesti hyväksytyyn ammattitaidon ulkopuolelle. Se ei rohkaise *opettamisen elinikäiseen oppimiseen*, eikä kysymään, *miten asiat voisivat olla*.

On huomattava, että kriittinen reflektiivinen ajattelu ei suinkaan ole asioiden kritisointia sinänsä, vaan reflektiivinen ajattelijana on aina itse suhteessa tilanteeseen. Deweyn *How We Think* -kirjassa (1997/1910) artikuloitu näkemys reflektiivisyydestä liittyy ennen kaikkea siihen, miten ylipäätään ajattelemme. Deweyn mukaan reflektiivinen ajattelu tai tutkiva toiminta (*inquiry*) ei ole sattumanvaraista ajatuksen risteilyä, mielipiteitä, tietoisuutta sinänsä tai mentaalista kuvittelua. Reflektiivisyys nousee esiin enemmän tai vähemmän ongelmallisessa tilanteessa, ja se on minkä tahansa uskomuksen tai oletetun tiedon aktiivista, ajoittain jopa kivuliasta, punnitsemista uskomusten taustalla olevien perusteiden pohjalta (Dewey 1997/1910, 13). Donald Schönin teos *The Reflective Practitioner* (1983) jatkoi Deweyn ajatusta korostaen kuitenkin ammatillisen tiedon reflektiivistä luonnetta ja toimintaan liittyvää intuitiivista tietoa (ks. Lyons 2010, 13–14). Schönin kiinnostus oli reflektiossa, johon taitava ammattilainen, esimerkiksi muusikko, kykenee toimiessaan. Tämä tieto, jota Polanyi (1966) kutsui hiljaiseksi tiedoksi, toimii Schönin mukaan implisiittisesti myös ongelmatilanteissa. Ongelmatilanteissa ammattilainen kykenee implisiittisen reflektiivisen tiedon varassa muodostamaan laajemman taustan, jota vasten ongelma pyritään ratkaisemaan. Ammattilainen ei näin ollen *sovella* aiempaa tietoaan, vaan pikemminkin *kehittää* uutta tietoa toiminnassa, jossa yhdistyvät tietäminen, oppiminen ja teoretisointi (Lyons 2010, 15).

Jos Schön kiinnitti reflektion käytännön toimijoiden tietoon ja tietämisen tapoihin, Paolo Freiren ajattelusta ponnistava kriittinen pedagogiikka huomioi erityisesti tiedolliseen auktoriteettiin liittyvän vallankäytön. Teoksessaan *Sorrettujen pedagogiikka*

(2005/1970) Freire siirsi huomion opettajasta opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen, jossa hänen mukaansa tuli vallita vastavuoroisuus. Sen sijaan, että opettaja ammattiosajana kertoo oppilaalle, miten maailma tulee nähdä ja kuinka oppilaan tulee toimia, dialogisessa opettaja–oppilas-suhteessa maailma nähdään transformatiivisen toiminnan näkökulmasta. Tällaisessa toiminnassa myös oppilaalla on valta kriittiseen reflektioon ja tulevaisuuden transformaatioon. ”Dialogisen toiminnan ominaispiirteinä on yhteistyö, jota voi olla ainoastaan tasavertaisten subjektien kesken, vaikka he saattavatkin toimia eri tasoilla ja heillä voi siten olla erilainen vastuu toiminnasta. Tällainen yhteistyö voidaan saavuttaa vain kommunikaatiolla” (Freire 2005/1970, 187). Freirelaisestä näkökulmasta käsin musiikkikasvatus ei koskaan voi olla neutraalia, sitoutumatonta ja epäpoliittista, vaan kasvattajan tulee aina tiedostaa oppilaan lähtökohdat ja oppimisen konteksti erityispiirteineen. Reflektiivisen kasvatuksen ja kulttuurisen toiminnan tulisi aina olla todellisuuttamme transformoivaa (Freire 2005/1970, 139–140). Näin Freiren ajattelussa reflektio kontekstualisoituu vahvemmin ja painottaa suoremmin tietoisuutta käytäntöjen ja vallan suhteista sekä opettajan työhön liittyvästä eettisestä vastuusta. Freiren, tai Deweyn, näkökulmasta musiikkikasvattaja – koulun musiikinopettaja, soitonopettaja, varhaiskasvattaja tai muu sellainen – ei näin ollen koskaan opeta *vain* musiikkia, tekniikkaa tai perinnettä, vaan muotoaa todellisuutta ja vaikuttaa toisten oppijoiden elämään ja tulevaisuuteen.

Vaikka kaikki tutkijat eivät halua sitoutua Freiren radikaaliin kasvatusajatteluun, ovat monet hänen ajatuksistaan edelleen keskeisiä. Esimerkiksi opettajankoulutuksessa Linda Darling-Hammond näkee tulevaisuuden haasteena sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, johon vastaaminen on hänen mukaansa opettajille elinikäinen projekti (Darling-Hammond, Frank & Garcia Lopez 2002, 201). Lyonsin (2010) mukaan taas nykypäivän ongelmana on se, kuinka ammatillisessa toiminnassa kyetään identifioimaan eettisiä näkökulmia ja tarttumaan niihin (Lyons 2010, 20). Saman ongelman tunnisti jo Mezirow aikuisopiskelijoiden reflektointiprosessissa. Deweyn hengessä Mary Cochran-Smith ja Susan Lytle (2009) ehdottavat opettajille tutkivan asenteen kehittämistä (*an inquiry stance*) moninaisten ongelmien reflektoimiseksi ja ratkaisemiseksi. Kriittinen pedagogi Henry Giroux (1988) puolestaan näkee opettajat intellektuaalisina kulttuurityöntekijöinä, jotka kykenevät näkemään oman toimintansa myös poliittisesta näkökulmasta. Tällöin opettajat ymmärtävät, ettei musiikkikasvatusta ”voi eristää taloudellisista, sosiaalisista tai kulttuurisista ympäristöistä” ja ”etteivät ihmiset ole valmiiksi määrättyneitä, vaan he toimivat yhteiskunnallisissa oloissa, joita voidaan jatkuvasti kehittää ja muuntaa” (Suoranta 2005, 19). Musiikkikasvattajan tulee nähdä oman työnsä lähtökohdat laajemmasta perspektiivistä, jossa tekniset seikat tai musiikillinen lopputulos ovat vain osa sitä todellisuutta, jossa oppiminen ja opettaminen tapahtuu.