Lenita Hietanen

“Tänään soitin vain kitaraa, koska innostuin”

Tapaustutkimus yrittäjämäisestä toiminnasta perusopetuksen 7. luokan musiikin oppimisympäristössä

Akateeminen väitöskirja, joka Lapin yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella esitetään
julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston luentosalissa 3
huhtikuun 27. päivänä 2012 kello 12

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Copyright: Lenita Hietanen

Jakelu: Lapin yliopistokustannus
PL 8123
FI-96101 Rovaniemi

puh. + 358 (0)40 821 4242 , fax + 358 16 362 932
julkaisu@ulapland.fi
www.ulapland.fi/lup

Painettu
ISBN 978-952-484-532-8
ISSN 0788-7604

pdf
ISBN 978-952-484-547-2
ISSN 1796-6310

Tiivistelmä

Hietanen Lenita
”Tänään soitin vain kitaraa, koska innostuin.”
Tapaustutkimus yrittäjämäisestä toiminnasta perusopetuksen 7. luokan musiikin oppimisympäristössä.
Rovaniemi: Lapin yliopisto 2012, 243 s.
Acta Universitatis Lapponiensis 225
Väitöskirja: Lapin yliopisto
ISSN 0788-7604
ISBN 978-952-484-532-8

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppilaiden yrittäjämäisen toiminnan ilmenemistä ja tukemista musiikin perusopetuksessa. Tutkimus edustaa tapaustutkimusta, jossa opettaja tutkii omaa työtään musiikin opettajana. Työn keskiössä on 7. luokan musiikin opetukseen suunniteltu ja luotu opetuskokeilu, musiikin oppimisympäristö, jonka tavoitteena on ollut edistää oppilaiden yrittäjämäistä toimintaa. Oppimisympäristön suunnittelussa on nojauduttu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004-asiakirjaan, erityisesti sen sisältämään ”Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys” -aihekokonaisuuteen sekä musiikin opetussuunnitelmaan.

Yrittäjämäinen toiminta on yksi yrittäjyyskasvatuksen osa-alue. Tähänastinen yrittäjyyskasvatuksen tutkimus on painottunut ylimmille koulutusasteille. Tässä työssä yrittäjämäinen toiminta määritellään perusopetuksen tehtävän eli kasvun ja oppimisen näkökulmasta, erityisesti musiikin opiskeluun soveltaen.

Tutkimus rakentuu kahdesta empiirisestä vaiheesta. Ensimmäisessä vaiheessa selvitetään sisällönanalyysin avulla se, miten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ohjeistaa oppilaiden yrittäjämäistä toimintaa. Tulokset osoittavat, että asiakirja ei tarkenna selkeästi yrittäjämäisiä toimintatapoja. Yrittäjämäinen toiminta näyttäytyy selkeimmin innovatiivisuutena ja päämäärätietoisuutena. Toisessa vaiheessa tutkija-opettaja suunnittelee musiikin oppimisympäristön siten, että se mahdollistaa ja tukee oppilaiden yrittäjämäistä toimintaa. Tehty sovellus kuvataan tarkoin. Opetusjärjestelyjen aikana seurataan oppilaiden yrittäjämäisen toiminnan ilmenemistä.

Tutkimuksen toiseen vaiheeseen osallistuivat seitsemännen vuosiluokan yhden oppilasryhmän oppilaat (N = 26). Tutkimusaineistona ovat oppilaiden päiväkirjoihinsa tekemät muistiinpanot, joita oppilaat kirjoittivat jokaisen opiskelutilanteen jälkeen. Litteroitua päiväkirja-aineistoa kertyi 251 sivua. Lisäksi aineistona ovat oppituntien video- ja mp3-tallenteet sekä opettajan tutkijapäiväkirja. Aineisto kerättiin lukuvuonna 2006 – 2007.

Musiikin oppimisympäristön toteutus pyrki antamaan mahdollisuuksia yrittäjämäiseen toimintaan niin soitto-, kuuntelu- kuin laulupainotteisessa musiikin opiskelussa. Oppilaille annettiin mahdollisuus valintoihin ja oma-

kohtaisiin päätöksiin erilaisten vaihtoehtojen puitteissa. Jokaiselle oppilaalle muodostui omanlainen musiikin opiskelupolku, jossa he kuvasivat yrittäjämäistä toimintaa opettajan antamien käsitteiden valossa sekä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Keskeisiksi yrittäjämäisiksi työtavoiksi ja ominaisuuksiksi nousivat mm. aloitekyky, itseluottamus, pitkäjänteisyys, yhteistyökyky, epävarmuuden sietäminen ja virheistä oppiminen. Oppilaiden yrittäjämäinen toiminta ilmeni eri tavoin soitto-, kuuntelu- ja laulupainotteisessa opiskelussa.

Tulokset osoittavat yrittäjämäisen toiminnan mahdollistuvan opetusjärjestelyillä. Tulokset myös kuvaavat musiikin oppiaineen haasteellisuutta. Yrittäjämäinen toiminta musiikin opiskelussa sai erilaisia piirteitä riippuen siitä, onko oppilas harrastunut, kiinnostunut vai musiikkia harrastamaton.

Tutkimuksen avulla voidaan kehittää yrittäjämäisen toiminnan oppimista ja opettamista perusopetuksen käytännöissä, opetussuunnitelmatyössä sekä opettajankoulutuksessa.

Asiasanat: Yrittäjämäinen toiminta, yrittäjyyskasvatus, perusopetus, erilaiset oppilaat, oppilaslähtöisyys, opetussuunnitelma, opettajuus, päätöksenteko, reflektointi.

Abstract

Hietanen Lenita
"Today, I played just the guitar because I became enthusiastic about it"
A case study of enterprise action among seventh-graders
in the music learning environment
Rovaniemi: University of Lapland 2012, 243 p.
Acta Universitatis Lapponiensis 225
Dissertation: University of Lapland
ISSN 0788-7604
ISBN 978-952-484-532-8

In this research, the manifestation and support of pupils' enterprise action in the basic education of the subject of music was studied. The research was a case study where the teacher researched her own work as a music teacher. A teaching experiment that was designed and created for the seventh-graders' music education and that was supposed to promote pupils' enterprise action formed the core of the research. The design of the learning environment was based on the cross-curricular theme of "Participatory citizenship and entrepreneurship" and the curriculum of music education defined in *National Core Curriculum for Basic Education 2004*.

Enterprise action is one of the fields in entrepreneurship education. Until now, research on entrepreneurship education has been focused on upper educational levels. In this research, enterprise action is defined from the point of view of the task of basic education, that is the one of growth and learning, when applied especially in the study of music.

The research included two empirical phases. In the first phase, the way *National Core Curriculum for Basic Education 2004* guides pupils' enterprise action is analyzed through content analysis. The results showed that the document does not provide any specific definition of enterprise action. Most clearly, it appears as innovativeness and target-orientedness. In the second phase, the teacher-researcher designed the music learning environment that would enable and support pupils' enterprise action. The application is carefully described in this report. The manifestation of pupils' enterprise action was observed during the teaching arrangements.

One group of seventh-graders (N=26) participated in the second phase of the research. The research data was comprised of pupils' diary notes that they were to write after each learning situation. The transcript of the diaries consisted of 251 pages altogether. In addition, video and mp3 recordings of the lessons and the teacher's research diary were used as research data. The data was collected in the study year of 2006–2007.

The realization of the learning environment aimed at providing opportunities for enterprise action both in playing-, listening-, and singing-oriented music education. The pupils were given the possibility to choose and make voluntary decisions within the framework of a variety of options. Every student created their personal learning paths where they described enterprise action

in the light of the concepts provided by the teacher and within their mutual interaction. Among others, the most salient enterprise ways of action and features were initiative, self-confidence, perseverance, ability to co-operate, tolerance of uncertainty, and learning through mistakes. The pupils' enterprise action occurred differently in playing-, listening-, and singing-oriented studying.

The results showed that enterprise action can be made possible through teaching arrangements. In addition, the results illustrated the challenging nature of the subject of music. The manifestation of enterprise action in music lessons varied based on whether a pupil was interested in music or not or had music as his or her hobby.

This research can be useful when developing the learning and teaching of enterprise action in the practices of basic education, curriculum design, and teacher education.

Key words: enterprise action, entrepreneurship education, basic education, various pupils, pupils-centeredness, curriculum, teacherhood, decision-making, reflection

Esipuhe

Ajatus jatko-opinnoista ja tutkimuksen tekemisestä tuli elämääni täysin ”puun takaa”. Olin yrittänyt jonkin aikaa kehittää opetustani niin, että pysyisin paremmin huomioimaan oppilaiden erilaisuutta ja heidän kiinnostuksen kohteitaan. Kerran taas juttelin sisarelleni Virpille, että minun pitäisi löytää jotakin potkua työhöni. Elettiin marraskuuta 2005. Hän totesi yhtäkkiä: ”No, ala tekehmään väikkäriä.” Tyrmäsin ehdotuksen toteamalla, että en ole koskaan oikein ymmärtänyt jatko-opiskelua. Joulukuun lopulla 2005 minulle sitten myönnettiin oikeus jatko-opintoihin Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan. Sisareni on siis sinnikäs – kuten minäkin.

Ilman mainitsemaani sinnikkyyttä tälle esipuheelle ei olisi syntynyt paikkaa. Vaikka tiesin tohtorin tutkinnon työlääksi, paitsi tutkimuksen tekeminen, myös tämän raportin kirjoittaminen yllättivät haasteellisuudellaan. Väitöskirjaprosessiani voi verrata kiipeämiseen tunturin laelle louhikkoista rinnettä pitkin. Loivassa alarinteessä käveleminen on suhteellisen helppoa eikä kiviäkään ole haitaksi asti. Vähitellen rinne jyrkkenee, kivet muuttuvat suuremmiksi, ja eteneminen hidastuu. Tuulikin alkaa tuivertaa suojaisen puurajan jälkeen jo tuntuvasti. Välillä täytyy pysähtyä hengähtämään, jotta jaksaa taas jatkaa matkaa.

Tuntuu, että rinne ei lopu koskaan: Aina, kun kuvittelet, että edessäsi on laki, sen tavoitettuasi huomaat seisovasi vain pienellä välinyppylällä. Tämä toistuu useita kertoja. Tuuli riepottaa puuskissa reippaasti. Jokainen askel irtonaisten kivenlohkareiden keskellä edellyttää huolellista valintojen pohtimista: miten jalkani asetan, että pystyn jatkamaan. Lähellä lakea louhikko on jo todella vaikeakulkuinen, joten askelten paikkojen etsiminen vie aikaa. Hengähdystaukoja on pidettävä usein, sillä matka on ollut raskas. Viimein saavutan laen – ja tunne on huikea: pääsin tavoitteeseeni. Näkymät joka puolelle kauas horisonttiin ovat upeat…

Kun ensimmäistä kertaa kiipesin Ylläksen, kotitunturini laelle, tunnelmani olivat edellä kuvaamani kaltaiset. Epäilen, olisinko yksin jaksanut aina uudelta nyppylältä toiselle vaikeakulkuisessa louhikossa. Olin kuitenkin kiipeämässä pienen ystäväjoukon kanssa. Kannustimme toisiamme ja etsimme sopivia kulkureittejä.

Samalla tavalla tässä väitöskirjaprosessissani olen ollut liikkeellä ystävä- ja asiantuntijajoukon tukemana. Kiitän professori Anneli Laurialaa siitä, että kannustit minua tutkimaan omaa työtäni ja uskoit innovatiiviseen aiheeseeni. Emeritusprofessori Kari E. Nurmea kiitän merkittävästä tuesta tutkimukseni eri vaiheissa. Kiitän professori Kyösti Kurtakkoa, KM Sanna Hyväristä, FT Seija Jalaginia ja KT Teija Koskelaa käsikirjoitukseeni liittyvistä huomioista viimeistellessäni sitä esitarkastusvaiheeseen. LiT Mikko Pehkosta kiitän tekstini oikolukemisesta sekä esitarkastus- että julkaisuvaiheessa. KT Satu Uusiauttille kiitokset tiivistelmän englanninkielisestä käännöksestä. Kiitokset myös Anna-Leena Rusaselle teknisestä avusta julkaisuvaiheessa.

Kiitän esitarkastajiani, professori Jaana Seikkula-Leinoa ja professori Matti Koirasta perusteellisista esitarkastuslausunnoista. Suosituksianne huomioimalla sain tarkennettua raporttini asiasisältöä ja parannettua sen luettavuutta.

Suurkiitos teille, tutkimukseeni osallistuneet oppilaat. Sitoutumisenne reflektoimiseen mahdollisti tutkimukseni toteuttamisen todellisessa oppimisympäristössä. Kiitollisena muistelen myös opetuksen kehittämiseen liittyviä keskusteluita, joita aineiston keräämisen aikaan kävin silloisen esimieheni, rehtori Jouko Koskelaisen kanssa. Tutkijayhteisömme ”neljä akkaa Lapista” on ollut valtava voimavara koko tutkimuksen tekemisen ajan. Kiitos Anita Haataja, Taina Järvi ja Helena Tompuri. Kiitokset myös musiikin työyhteisölle. Olette rohkaisseet minua niin tutkimustyössäni kuin tulosten soveltamisessa opetukseeni. MuM, FM Jukka Enbuskalle erityiskiitokset: olen onnekas, kun työyhteisössäni on musiikkikasvatuksen keskustelun asiantuntija, joka löytää aina kollegalle aikaa. TaM Vesa Tuiskua kiitän käsikirjoitukseeni liittyvistä pohdinnoista sekä teknisestä avusta kirjan julkaisuvaiheessa. Merkityksellisiä ovat olleet myös yrittäjyyskasvatusta opettajankoulutuksessa kehittävän YVI-hankkeen tutkimusryhmän kokoontumiset. Kun uskoni innovatiiviseen näkökulmaani horjui, ryhmän jäsenten kanssa keskustellessani pystyin taas näkemään tutkimukseni tärkeyden. Kiitollisena muistelen kaikkia teitä muitakin, jotka olette minua eri tavoin kannustaneet.

Erityisen suuret kiitokset ansaitset Sinä ohjaajani, professori Kaarina Määttä. Sitoutumisesi, kannustuksesi sekä ohjauksellinen asiantuntijuutesi olivat välttämätön tuki todella haasteellisessa käsikirjoitukseni viimeistelyvaiheessa. Ei ollut niin hankalaa louhikkoa tai voimakasta tuulenpuuskaa, ettet olisi pysytellyt turvallisesti vierellä. Sinun luottamuksesi ansiosta sain kirjoitettua ”näköiseni” väitöskirjan sekä onnistuin selvittämään, miten ”tutkimuksen tunturin rinteillä” kuljetaan.

Kiitän Lapin yliopistoa saamastani apurahasta. Kiitän myös johtaja Liisa Tenhunen-Ruotsalaista ja Taloudellista tiedotustoimistoa, TAT:ia, väitöstilaisuuteni jälkeisen kahvituksen järjestämisestä.

Erityiskiitoksen ansaitsee ymmärtäväinen perheeni: Eero, Markus ja Harri, Vaikka useimmiten olen ollut ärtyisä patistaessanne minua välillä irtautumaan koneen äärestä, ne tauot ovat olleet välttämättömiä. Sisartani Virpiä kiitän innostamisesta tähän prosessiin sekä monenlaisesta tuesta matkan varrella. Kannet viimeistelevät väitöskirjan. Kukaan muu kuin Sinä niitä ei olisi voinutkaan tehdä. Kiitos.

Omistan tämän väitöskirjan vanhemmilleni, Pirkko ja Pertti Vaattovaaralle. Lapsuudessani korostuivat kaksi asiaa: yrittäjyys elinkeinona, mutta musiikki raskaan työnteon vastapainona. Päätös tutkimuksen tekemisestä syntyi yllättäen kuutisen vuotta sitten. Olen kuitenkin elänyt tutkimusaiheeni keskellä syntymästäni saakka.

Rovaniemellä 13.3.2012

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 13

1.1 Aihepiirin taustaa ja tutkimuksen tarkoitus 13

1.2 Tutkimusraportin rakenne 17

2 YRITTÄJÄMÄISTÄ TOIMINTAA TUTKIVAN OPETTAJUUDEN LÄHTÖKOHDAT 19

2.1 Yrittäjyyskasvattajan käsityksiä ihmisestä, yhteiskunnasta, tiedosta ja oppimisesta 19

2.2 Tutkimuksen hermeneuttinen orientaatio 24

2.3 Opettaja oman työnsä tutkijana 27

2.4 Opettajana kehittyminen tutkimuksen lähtökohtana 30

2.4.1 Havaintoja opettajuuteni polulta 30

2.4.2 Yrittäjämäisen opettamisen ensimmäinen kokeilu 33

3 YRITTÄJÄMÄINEN TOIMINTA 35

3.1 Yrittäjämäisen toiminnan määrittelyä 35

3.2 Yrittäjyyskasvatus yrittäjämäisen toiminnan taustana 42

3.3 Yrittäjyyskasvatus ja yrittäjämäinen toiminta perusopetuksessa 46

3.4 Yrittäjämäinen toiminta kasvun ja oppimisen näkökulmasta 53

3.4.1 Yrittäjämäinen toiminta ja kasvaminen yhteiskunnan jäseneksi 54

3.4.2 Yrittäjämäinen toiminta ja oppimisprosessi 56

3.4.2.1 Motivaatio, tahto ja itseohjautuvuus 59

3.4.2.2 Itsereflektio ja tiedon rakentumisen prosessi 66

3.5 Yhteenveto yrittäjämäisestä toiminnasta sekä sen ohjaamisen taustoista ja suunnittelusta 70

4 TUTKIMUKSEN ENSIMMÄINEN VAIHE: OPETUSSUUNNITELMA JA YRITTÄJÄMÄINEN TOIMINTA 77

4.1 Opetussuunnitelma opettajan työssä 77

4.1.1 Opetussuunnitelma ohjausjärjestelmän osana 77

4.1.2 Opetussuunnitelma opettajan pedagogisena työkaluna 79

4.2 Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tutkimuskysymys 83

4.3 Opetussuunnitelmatekstin sisällönanalyysin toteuttamisen periaatteet 84

4.4 Miten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ohjeistaa yrittäjämäistä toimintaa? 85

4.4.1 Yrittäjämäinen innovatiivisuus opetussuunnitelmatekstissä 90

4.4.2 Yrittäjämäinen päämäärätietoisuus opetussuunnitelmatekstissä 93

5 TUTKIMUKSEN TOINEN VAIHE: MUSIIKIN OPPIMISYMPÄRISTÖ JA OPPILAIDEN YRITTÄJÄMÄINEN TOIMINTA 98

5.1 Johdanto musiikin oppimisympäristön eri ulottuvuuksien tarkasteluun 98

5.1.1 Oppimisympäristön moniulotteisuus 99
5.1.2 Yrittäjämäisen toiminnan mahdollistavan oppimisympäristön piirteitä 102
5.1.3 Musiikin opetussuunnitelmatekstin mahdollisuudet ja rajat yrittäjämäiselle toiminnalle 106
5.2 Tutkimuksen toisen vaiheen tutkimuskysymykset 112
5.3 Millainen oli oppilaiden yrittäjämäisen toiminnan mahdollistava musiikin oppimisympäristö? 113
5.3.1 Soittopainotteisen opiskelun suunnitelma 117
5.3.2 Kuuntelupainotteisen opiskelun suunnitelma 122
5.3.3 Laulupainotteisen opiskelun suunnitelma 123
5.3.4 Pedagogiset ratkaisut musiikkituntien aikana 124
5.4 Oppilaiden yrittäjämäisen toiminnan empiirisen tutkimuksen metodiset valinnat 127
5.4.1 Laadullinen tapaustutkimus 127
5.4.2 Tutkimuksen osallistujat 130
5.4.3 Aineisto ja sen kerääminen 131
5.4.4 Aineiston analysoiminen 135
5.4.5 Tutkimuksen eettiset kysymykset 139
5.5 Miten oppilaat ilmensivät yrittäjämäistä toimintaa musiikinopiskelussaan? 142
5.5.1 Yrittäjämäinen toiminta soittopainotteisessa opiskelussa 146
5.5.1.1 Harrastunut oppilas 152
5.5.1.2 Kiinnostunut oppilas 159
5.5.1.3 Musiikkia harrastamaton oppilas 167
5.5.2 Yrittäjämäinen toiminta kuuntelupainotteisessa opiskelussa 172
5.5.3 Yrittäjämäinen toiminta laulupainotteisessa opiskelussa 178
6 POHDINTA 186
6.1 Yrittäjämäinen toiminta 7. luokan musiikin oppimisympäristössä 186
6.2 Opettajuus muutoksessa 191
6.3 Tutkimuksen luotettavuus 198
6.3.1 Tutkimuksen sovellettavuus perusopetuksen käytänteisiin ja opetussuunnitelmatyöhön 205
6.3.2 Tutkimuksen sovellettavuus opettajankoulutukseen 212
7 LOPUKSI 217
Lähteet 219
Liitteet 241

KUVAT

Kuva 1. Yrittäjämäisiä käsitteitä musiikkiluokan seinällä. (s. 115)
Kuva 2. Kitaran taitovaiheet. (s. 121)

KUVIOT

Kuvio 1. Yrittäjämäisen toiminnan itsesäätelyprosessi (s. 73)
Kuvio 2. Oppilaiden ilmaisujen jakautuminen yrittäjämäisten käsitteiden kesken. (s. 143)
Kuvio 3. Oppilaiden ilmaisujen jakautuminen innovatiivisiin ja päämäärätietoisiin käsitteisiin soitto-, kuuntelu- ja laulupainotteisessa opiskelussa. (s. 144)
Kuvio 4. Oppilaiden ilmaisujen jakautuminen yrittäjämäisten käsitteiden kesken soittopainotteisessa opiskelussa. (s. 147)
Kuvio 5. Oppilaiden ilmaisujen jakautuminen yrittäjämäisten käsitteiden kesken kuuntelupainotteisessa opiskelussa. (s.173)
Kuvio 6. Oppilaiden ilmaisujen jakautuminen yrittäjämäisten käsitteiden kesken laulupainotteisessa opiskelussa. (s. 179)
Kuvio 7. Opetussuunnitelman, opettajan ja oppilaan positioiden suhde urani alkuvaiheessa. (s. 193)
Kuvio 8. Opetussuunnitelman, opettajan ja oppilaan positioiden suhde aineiston keräämisen aikana. (s. 194)

TAULUKOT

Taulukko 1. Yksilöllisiä konstruktioeroja kuvaava taksonomia. (s. 60)
Taulukko 2. Päätöksenteon kehittyminen lapsuudesta aikuisuuteen. (s. 75)
Taulukko 3a. Ensimmäisten kuuden opiskelukerran painotukset ja opettajan laatimat ohjeet oppilaiden päiväkirjamerkinnöille. (s. 132)
Taulukko 3b. Viimeisten seitsemän opiskelukerran painotukset ja opettajan laatimat ohjeet oppilaiden päiväkirjamerkinnöille. (s. 133)

1 JOHDANTO

1.1 Aihepiirin taustaa ja tutkimuksen tarkoitus

Yrittäjyyden mainitseminen yleissivistävän perusopetuksen yhteydessä aiheuttaa usein hämmennystä ja kysymyksiä: Miksi yrittäjyyttä pitää opettaa kaikille yhteisessä peruskoulussa? Miten se liittyy eri oppiaineisiin? Millä tavalla sitä pitää opettaa? Yrittäjyyskasvatus on kirjattu peruskoulun valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan oppiaineissa ja koulun toiminnoissa toteutettavaksi aihekokonaisuudeksi ensimmäisen kerran vuonna 1994 (Opetushallitus 1994 28-33; Ristimäki 2004, 12). Yhdeksi yrittäjyyskasvatuksen kolmesta tavoitteesta on määritelty yrittäjämäinen toiminta. Muut kaksi tavoitetta ovat yrittäjyyteen kouluttautuminen ja yrittäjyyden yhteiskunnallisen merkityksen ymmärtäminen. (Frank 2007, 637; Gibb 2005, 46; Heinonen 2007, 311; Kyrö & Ripatti 2006, 22; Opetusministeriö 2009a, 14-15.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 -asiakirjassa yhdeksi tavoitteeksi on määritelty, että oppilas oppii toimimaan yritteliäästi (Opetushallitus 2004, 38). Opettajaa ohjeistetaan luomaan pohjaa yrittäjämäisille toimintatavoille. Pedagogisia tarkennuksia oppilaan yritteliääseen toimintaan tai yrittäjämäisiin toimintatapoihin tutustuttamiseen kyseisestä asiakirjasta ei kuitenkaan löydy. (Emt.; vrt. Backström-Widjeskog 2008, 324.) Tästä huolimatta opetussuunnitelma on tärkein opettajan työtä ohjaava asiakirja, ja opettajan on noudatettava siihen kirjattuja tavoitteita sekä sisältöjä työssään (Perusopetuslaki 1998, 14§; Opetushallitus 2004, 10). Opetussuunnitelmatekstin luonteeseen myös kuuluu, että yksikin ilmaisu jostakin teemasta on merkittävä (Vitikka 2009, 42). Pedagogisten tarkennusten puuttumisesta huolimatta jokaisen opettajan täytyy siis pyrkiä luomaan pohjaa yrittäjämäisille toimintatavoille.

Yrittäjyyskasvatus on käsitteenä haasteellinen, koska siinä yhdistyvät kaksi perinteisesti kaukana toisistaan olevaa käsitettä, yrittäjyys ja kasvatus. Seikkula-Leinon (2006, 32, 62) tutkimuksen mukaan vielä vuonna 2005 peruskoulujen opettajat ymmärsivät yrittäjyyskasvatuksen useimmiten vain yritystoiminnan opiskelemiseksi ja harjoittelemiseksi. Vuoden 2006 kyselyssä opettajat kuvailivat yrittäjyyskasvatuksen toteutumista jo toiminnallisemmin (Seikkula-Leino 2007, 45-46, 83-84). Kuitenkin niin yrittäjyyskasvatuksen käsite, tavoitteet kuin sisällötkin olivat opettajille edelleen epäselviä (emt., 76-77). Keskustelu yrittäjyyskasvatuksen ymmärtämisestä lähinnä liike-elämän tarpeita vastaavien yksilöiden etsimiseksi ja liiketoiminnan harjoittelemiseksi korostuu myös Keskitalo-Foleyn, Komulaisen ja Naskalin (2010) sekä Korhosen, Komulaisen ja Rädyn (2010) tutkimuksissa.

Yrittäjyyskasvatuksen keskustelussa on viime vuosina alettu yleisimmin nähdä, että yrittäjyyttä voidaan ja pitää opettaa kaikilla koulutuksen asteilla. Merkittävin kysymys tällä hetkellä onkin, millä tavalla sitä tulisi opettaa. (Esim. Kyrö & Carrier 2005.) Yleissivistävän perusopetuksen näkökulmasta tutkimuksia on toistaiseksi tehty kovin vähän. Seikkula-Leino (2007, 78) toteaa, että yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen edellyttää sen tutkimista kasvatustieteestä käsin. Kasvatustieteen alalta väitellyt Remes (2003) on tutkinut yrittäjyyttä perusopetuksessa pedagogisen menetelmän näkökulmasta. Hänen tutkimuksensa nojautuu vahvasti humanistiseen ihmiskäsitykseen. Taloustieteen väitöstutkimuksista humanistista lähtökohtaa edustaa muun muassa Heikkilän (2006) sisäistä yrittäjyyttä minäkäsityksen, itsetunnon ja elämänhallinnan näkökulmasta tarkasteleva tutkimus. Myös oma, lähestymistavaltaan monitieteinen, mutta kasvatustieteeseen painottuva tutkimukseni perustuu humanistiseen ihmiskäsitykseen. Sen mukaan yksilö toimii luontaisesti aloitteellisesti ja etsii kehittymiseensä tarvitsemiaan toimintamalleja, jos hänelle tarjotaan siihen mahdollisuus (Lamont 1997, 3-4; Rauhala 1990, 50-53).

Tutkimukseni käsittelee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 -asiakirjan ohjeistuksen toteutumista yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta. Lähestyvästä perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksesta huolimatta tutkimukseni aihe on edelleen ajankohtainen: uudistettaviin opetussuunnitelman perusteisiin suunnitellaan ensimmäistä kertaa kaikille yhteisiksi yrittäjyyskasvatuksen opintoja (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 29, 41). Suunnitelmissa on vuosiluokille 7-9 yhteensä yhden vuosiviikkotunnin laajuinen kaikille yhteinen aihekokonaisuuksien opintokokonaisuus, jonka yhtenä osa-alueena on yrittäjyyskasvatus (emt.). Valtioneuvoston vahvistamassa Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011–2016 todetaan, että: *"Kaikilla koulutusasteilla vahvistetaan kansalaisen, työntekijän ja yrittäjän oikeuksia ja velvollisuuksia koskevaa työelämä- ja yrittäjyyskasvatusta."* Kyseisessä suunnitelmassa korostetaan myös oppilaan osallisuutta ja yksilöiden välistä tasa-arvoa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a, 17.)

Oppilaslähtöisyys oppilaan osallisuuden mahdollistajana sekä oppilaiden yhdenvertaisuus yksilöinä ovat yrittäjyyden ohella tämänkin tutkimuksen näkökulmia. Kyrö (1997, 225-226) toteaa taloustieteen alan väitöskirjassaan, että yrittäjämäinen asenne ja toiminta edellyttävät yksilöltä mahdollisuutta olla aloitteellinen ja osallistua aktiivisesti yhteisöissään. Aloitteellisuuden ja osallisuuden merkitystä yrittäjämäisessä toiminnassa korostetaan myös kansainvälisessä keskustelussa (esim. Gibb 2002b; Rae 2007, 3).

Kun opetin musiikkia perusopetuksen yläluokilla, erityisesti soittopainotteisissa tilanteissa korostui oppilaiden erilaisuus. Osa oppilaista oli esimerkiksi harrastanut musiikkia jo kauan. Tämä kuului ja näkyi oppilailla niin musiikin osaamisessa kuin asenteissa ja valmiuksissa oppia uutta. Jokaiselta oppilaalta on mahdotonta odottaa samanlaista musiikillista kiinnostusta, tietämystä tai taitoa. Kuitenkin jokaisella oppilaalla on oikeus edistyä musiikillisesti. Kun oppilas opiskelee uutta soittotaitoa, hän joutuu

harjoitellessaan sietämään epävarmuutta ja ottamaan riskin, että todennäköiset virheet kuuluvat muillekin (Swanwick 1979, 40-44). Riskin ottaminen, epävarmuuden sietäminen ja virheistä oppiminen ovat myös yrittäjyyteen liittyviä toimintamalleja (Gibb 2002). Tällaisten yhtenevyyksien havaitseminen ja toisaalta kokemukseni siitä, että yrittäjämäisyys liiketoiminnan harjoittelemisena ei luontevasti nivelly kaikille yhteisen musiikin tavoitteisiin ja sisältöihin (ks. alaviite s. 32; vrt. Seikkula-Leino 2007, 84) ohjasivat minua tämän tutkimuksen tekemiseen.

Tutkimuksen kohteena olevassa musiikin oppimisympäristössä tarjosin jokaiselle oppilaalle mahdollisuuksia löytää omanlaisiaan tapoja opiskella musiikkia (ks. myös Rauste-von Wright 1997, 30). Mahdollisuuksien tarjoaminen perustui oppiaineen sisäiseen valinnaisuuteen, jonka olin suunnitellut ja järjestellyt oppimisympäristöön. Oppimisympäristöllä tarkoitan opiskeluun liittyviä fyysisiä järjestelyitä, sen sisältämää sosiaalista vuorovaikutusta ja psyykkistä prosessointia sekä prosessoimisesta seuraavia toiminnallisia ratkaisuja (ks. Opetushallitus 2004, 16; Rauhala 2005, 189-190).

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on jäsentää yrittäjyyskasvatuksen käsitettä perusopetuksessa erityisesti yrittäjämäisen toiminnan osalta sekä teoreettisesti että käytännössä. Tutkimuksen eri vaiheilla pyrin tuomaan lisäymmärrystä keskusteluun, jossa pohditaan, miten yrittäjyyskasvatusta pitäisi ohjeistaa ja toteuttaa kaikille yhteisessä peruskoulussa. Aihekokonaisuuksia ohjeistetaan sisällytettäväksi kaikkeen koulutyöhön liittyvään toimintaan (Opetushallitus 2004, 17). Tämän vuoksi kohdennan tutkimukseni yleissivistävän opetuksen perustehtävään eli kasvun ja oppimisen mahdollistamiseen. Perusopetuksen tehtäviksi on mainittu myös yhteisöllisyyden ja tasa-arvon lisääminen, jotka myös ovat tutkimukseni lähtökohtia. (Emt., 16.) Musiikinopettajana tutkimukseni luontevaksi kohteeksi muodostui musiikin oppimisympäristö. Kuvaan kuitenkin yrittäjämäisen oppi-

misympäristön suunnittelu- ja järjestämisperiaatteeni niin konkreettisesti, että mallia voidaan soveltaa myös muihin oppiaineisiin.

Tutkimukseni pääaineisto koostuu yhden lukuvuoden aikana yhden seitsemännen luokan oppilailta keräämistäni oppituntikohtaisista päiväkirjamerkinnöistä. Täydentävänä aineistona käytän muutamissa opetustilanteissa tallentamiani mp3- ja videotallenteita sekä omia pedagogisia muistiinpanojani. Olen jakanut tutkimukseni empiirisen osan kahteen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa tutkin sisällönanalyysin avulla Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 -asiakirjan ohjaavuutta yrittäjämäiseen toimintaan. Tutkimuksen toisen vaiheen tutkimuskysymykset käsittelevät musiikin oppimisympäristön järjestelemistä siten, että siinä mahdollistuu oppilaiden yrittäjämäinen toiminta. Lisäksi tutkin oppilaiden musiikin opiskelun yrittäjämäisyyttä.

1.2 Tutkimusraportin rakenne

Luvussa 2 esittelen tutkimuksen tekemiseen johtaneita syitä, muun muassa taustani sekä työurani alkuvaiheita. Olen musiikinopettajan työssäni kokenut keskeiseksi haasteeksi pystyä huomioimaan monenlaisia yksilöitä ja rohkaisemaan jokaista oppilasta osallistumaan musisointiin. Olen myös opiskeluajoista lähtien ollut kiinnostunut opetussuunnitelmasta ja sen ohjaavuudesta: millaisia rajoja ja mahdollisuuksia se tarjoaa? Tähän liittyen kuvailen myös ihmiskäsitykseni sekä käsitykseni tiedosta ja oppimisesta. Näiden pohjalta muotoutuu käsitykseni opettajuudesta. Koska tutkin yrittäjämäistä toimintaa, kuvaan tässä yhteydessä hieman myös yhteiskuntakäsitystäni yrittäjyyden osalta. Luvussa 2 tarkastelen myös tutkimukseni tieteenfilosofista orientaatiota eli hermeneuttista paradigmaa.

Teoreettisesti tässä tutkimuksessa keskeisintä on yrittäjämäisen toiminnan määritteleminen. Erityisesti huomioin ne seikat, jotka perustelevat yrittäjyyskasvatuksen sisällyttämistä perusopetukseen. Tätä näkökulmaa valotan luvussa 3 ensin yleisesti, ja kasvamisen ja oppimisen näkökulmasta tarkemmin luvussa 3.4. Luvussa 3.5 esittelen tutkimuksen teoreettisesta alkuosasta yhteenvedon, joka samalla pohjustaa empiiristä osaa.

Tutkimuksen empiirinen osa on kaksivaiheinen, mikä näkyy myös raportissani. Ensimmäinen vaihe sisältää opetussuunnitelman tutkimuksen, jonka tulokset ovat pohjana toisen vaiheen tutkimukselle. Ensimmäinen vaihe alkaa luvusta 4 opetussuunnitelman teoreettisella tarkastelulla. Tämän jälkeen esittelen tekemäni sisällönanalyysin opetussuunnitelmatekstin ohjaavuudesta yrittäjämäiseen toimintaan ja sen tulokset. Tutkimuksen toinen vaihe alkaa luvusta 5, jossa ensin tarkastelen oppimisympäristöä teoreettisesti. Tämän jälkeen esittelen opetussuunnitelma-analyysin perusteella luomani musiikin oppimisympäristön. Oppimisympäristökuvaus sisältää sekä suunnitelman että oppituntien aikana tekemäni pedagogiset ratkaisut. Lisäksi selostan oppilaiden yrittäjämäisen toiminnan empiirisen tutkimuksen metodiset valinnat. Luvun 5 loppuosan muodostavat oppilaiden yrittäjämäisestä musiikin opiskelusta kertovat tulokset.

Pohdinnassa eli luvussa 6 esittelen yhteenvetona tulokset yrittäjämäisen toiminnan ilmenemisestä kaikissa tutkimissani opetussuunnitelman vaiheissa: opetussuunnitelman perusteiden tekstissä, musiikin oppimisympäristössä opetussuunnitelman toimeenpanona sekä oppilaiden kokemuksissa. Opettajan toiminta on merkityksellinen kaikissa opetussuunnitelman vaiheissa. Tutkimukseni näkökulma on opettaja oman työnsä tutkijana, mikä edellyttää kehityksen ja muutoksen tarkastelua. Tämän vuoksi kuvailen luvussa 6 myös opettajuuttani muutoksessa. Pohdinnassa arvioin lisäksi tutkimusta sen luotettavuuden ja hyödynnettävyyden näkökulmasta.

2 YRITTÄJÄMÄISTÄ TOIMINTAA TUTKIVAN OPETTAJUUDEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Yrittäjyyskasvattajan käsityksiä ihmisestä, yhteiskunnasta, tiedosta ja oppimisesta

Tässä luvussa tarkastelen itseäni yrittäjyyskasvattajana. Olen koko työurani ajan saanut elantoni musiikinopettajan työstä. Niinpä minulle on viimeisten kymmenen vuoden aikana usein esitetty kysymys, miksi olen kiinnostunut juuri yrittäjyyden aihekokonaisuuden sisällyttämisestä työhöni. Tämä kiinnostus selittyy avatessani taustaani yrittäjäperheen lapsena. Itse en ole koskaan vakavasti harkinnut oman yrityksen perustamista. Kyselijöille olen kuitenkin vastannut, että työstäni huolimatta olen havainnut omaksuneeni kotoa yrittäjämäisen elämäntavan. Olen myös nähnyt läheltä yrittäjyyden tarjoamat mahdollisuudet useille syntymäkuntani ihmisille, jotka ovat halunneet asua heille kulttuurisesti merkittävässä ympäristössä (ks. Mahlamäki-Kultanen 2005; Nurmi 2008, 170). Heihin kuuluvat omat vanhempani, mutta myös muita ystäviä ja tuttavia. Osa pienyrittäjistä on jopa muuttanut seudulle ympäristön vuoksi. Tälle perustalle rakentuu arvostukseni yrittäjyyttä kohtaan.

Yrittäjyys nähdään useissa maissa kansantaloudellisesti merkittävänä työllistymisvaihtoehtona, minkä vuoksi siihen liittyviä tavoitteita ja sisältöjä on sisällytetty eri oppilaitosten opetussuunnitelmiin (Frank 2007, 645; Opetusministeriö 2009a). Yrittäjyyskasvatuksen taustalla olevista arvoista ja käsityksistä on kuitenkin toistaiseksi käyty keskustelua hämmästyttävän vähän. Kuvaillessaan ihmisten ja instituutioiden välisiä yhteyksiä sekä opetussuunnitelman yhteyttä niihin kuvaajan on aiheellista sijoittaa näkyville myös oma arvomaailmansa (Scott 2008, 141). Erityisen tärkeää tämä on sisällytettäessä perinteisesti ”kovaan” liikeelämään liittyvän yrittäjyyden toimintamalleja yleissivistävään perusopetukseen (ks. Gibb 2002a; Jones & Iredale 2010).

Remeksen (2003) mukaan yrittäjämäiset pedagogiset ratkaisut voivat lisätä yksilön vapautta heidän kasvaessaan ja oppiessaan monenlaisten kokeilujen kautta. Yrittäjämäisten toimintamallien sisällyttäminen pedagogiikkaan vahvistaa yksittäisten oppilaiden vastuunottoa ja omistajuutta oppimisestaan. Samalla se mahdollistaa erilaisten oppilaiden oppimista heidän tarpeittensa ja kiinnostuksensa mukaisesti. (Jones & Iredale 2010.) Yrittäjämäisten toimintamallien hyödyntämisen koulukontekstissa on todettu parhaimmillaan jopa estävän alisuoriutumista (Harkema & Schout 2008, 517).

Pahimmillaan, eli yhdistettäessä yrittäjämäisyys ainoastaan liiketaloudelliseen hyödyntavoitteluun, koulujen yrittäjyyskasvatus voi kuitenkin lisätä sosiaalista epätasa-arvoisuutta (Jones & Iredale 2010,14-15; Keskitalo-Foley, Komulainen & Naskali 2010; Korhonen, Komulainen & Räty 2010). Tämän tutkimuksen lähtökohtana on näkemykseni yrittäjyydestä yksilön oikeuksien ja vapauksien mahdollistajana. Oikeudet ja vapaudet koskevat kuitenkin jokaista kansalaista. Näin ollen yrittäjämäisen toiminnan keskiöön sijoittuvat yksilöiden monipuoliset vuorovaikutustaidot ja vastuu yhteisönsä erilaisten toimijoiden hyvinvoinnista.

Yksilöiden välinen tasa-arvo tarkoittaa myös yrittäjämäisyydessä sellaisia opettajan toimia, jotka mahdollistavat jokaisen oppilaan osallistumisen toimintaan. Oppilaiden kioskit ja muut suoranaisen yritystoiminnan harjoittelut peruskoulussa ovat yleensä olleet enemmän oppilaita erottelevia kuin yhdenvertaistavia toimintoja (ks. Korhonen ym. 2010.). Varsinaisen yritystoiminnan harjoitteleminen voi mielestäni olla esimerkiksi valinnainen opintokokonaisuus tai projektiluonteista toimintaa, johon kaikki oppiaineet voivat osallistua sopivalla tavalla. En kuitenkaan löydä mahdollisuutta enkä tarkoitusta soveltaa liiketoimintaa jokaiseen oppiaineeseen jatkuvalla läpäisyperiaatteella opiskeltavaksi ilmiöksi. Tässä tutkimuksessa etsinkin yrittäjämäisistä toiminnoista, kuten päätöksentekoprosessista, riskin ottamisesta ja epävarmuu-

den sietämisestä tukea oppilaan kasvulle omaksi itsekseen ja omanlaiselle tavalle oppia. (Ks. myös Seikkula-Leino 2007, 84).

Karila ja Ropo (1997, 153) korostavat opettajan tekemien ammatillisten ratkaisujen perustuvan hänen asiantuntijuuteensa, joka rakentuu tietämyksen, minän ja elämänhistorian välisenä oppimispolkuna. Opettajan ammatillisuuden yhteydessä käytetään usein käsitettä opettajuus, joka tarkoittaa muun muassa opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa sekä näiden välistä reflektiivistä suhdetta (Patrikainen 1999,15). Opettajan pedagoginen ajattelu puolestaan on opetus-opiskelu-oppimisprosessiin liittyvää pohdintaa, jossa informaatiota kootaan aina uudelleen (Jyrhämä 2003).

Oman pedagogisen ajatteluni pohjana on humanistinen ihmiskäsitys, joka korostaa jokaisen ihmisen ainutkertaisuutta (Rauhala 1990, 54). Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen voi kehittyä vapaasti tavoitteidensa suuntaisesti, jos hän saa osakseen myönteistä huomiota. Yksilön oletetaan kantavan vastuun hänelle annetusta vapaudesta eli omista valinnoistaan eteen tulevien ongelmien ratkaisemisessa. (Lamont 1997, 3-4; Rauhala 1990, 50-54.) Näen, että opettajana tehtäväni on järjestää jokaiselle oppilaalle mahdollisuuksia ottaa vastuuta omista ratkaisuistaan. Pystyessäni tarjoamaan jokaiselle oppilaalle soveltuvia vaihtoehtoja oppilaat voivat myös asettaa omia tavoitteitaan ja tätä kautta ottaa vastuuta omasta opiskelupolustaan.

Opiskelutilanteiden humanistisuus edellyttää opettajan ja oppilaan välisten sekä oppilaiden keskinäisten vuorovaikutustilanteiden dialogisuutta (Rogers 1969). Dialogissa kumpikin osallistuja on yhtä arvokas omana itsenään ja omine ajatuksineen. Lähtökohtana on nöyrä, kunnioittava suhtautuminen toiseen sekä luottamus hänen haluunsa kehittyä niin ihmisenä kuin oppijana. (Alexander 2008; Freire 2005, 97-102; hooks 2007, 41-53; Määttä 2005, 214; Vuorikoski 2004, 54-55).

Oppimisen prosessissa merkityksellisiä ovat oma-aloitteisuus, jatkuva avoimuus kokemuksille ja osallistuminen muutoksen prosesseihin (Rogers 1969). Ymmärrän osallistumisen tarkoittavan omien ajatusten esittämistä, mutta myös aktiivista osallistumista keskusteluihin muidenkin osallistujien mielipiteitä kunnioittaen. Uudenlaista ymmärrystä ja näkemystä rakennettaessa jokainen dialogin osallistuja on tavallaan jatkuvalla matkalla. Oman keskeneräisyytensä tunnustaminen ja muutokseen hakeutuminen koskevat myös opettajia (hooks 2007; Luukkainen 2004b, 195; Pakkanen 2004, 246). Niin oppilaalla kuin opettajalla onkin oikeus luovuuteen ja uuden oppimiseen. Hooks (2007, 41-53) korostaa oppilaan tarpeiden huomioimisen edellyttävän opettajalta halua löytää myös oma ainutlaatuisuutensa.

Käsitys tiedosta liittyy läheisesti käsitykseen oppimisesta. Kognitiivisessa tiedonkäsityksessä keskeistä on huomion kiinnittäminen yksilön kognitiiviseen prosessiin, joka kohdentuu aistimiseen, havainnointiin, muistamiseen, ajatteluun ja päättelyyn (Puolimatka 2002, 85). Näen, että näiden kaikkien toimintojen aktivoiminen musiikin opiskelemisen monenlaisissa tilanteissa on edellytyksenä oppilaan musiikillisen tiedon rakentumiselle. Perustuuhan musiikin opiskelu vahvasti yhden aistin, kuuloaistin, ja sen tuottamien havaintojen tarkasteluun.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 16) määrittelee oppimisen konstruktivistisena tiedon rakentumisena yksilön aiemman tietorakenteen pohjalle. Opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys voidaan tulkita myös sosiokonstruktivistiseksi siltä osin, kun oppimista ymmärretään tapahtuvan lisäksi yhteisöllisenä tiedon rakentamisen prosessina. Tällöin yksilö soveltaa todellisuudesta muodostamiaan tulkintoja uusissa konteksteissa yhteisöllisten prosessien kautta. (Pritchard & Woollard 2010, 9.) Yhteisöllisyys voi tarkoittaa esimerkiksi toisten toiminnan ja oppimisen havainnoimista (Bandura 1977, 22-24) tai tiedon kehittelemistä eli rakentelua sosiaalisena prosessina (emt., 173; Bereiter & Scardamalia 1993, 199). Yhteisöllistä tiedon omaksumista voi

tapahtua myös sosiaalisen konstruktionismin näkemyksen mukaisesti. Siinä korostetaan yksilön hankkiman informaation todentuvan tiedoksi vasta yhteisöllisessä toiminnassa. (Puolimatka 2002, 68-69; Suoranta 2008, 73-74.) Musiikin opiskelutilanteissa on havaittavissa kaikkia edellä mainittuja tiedon hankkimisen muotoja. Varsinkin musiikilliseen taitoon, esimerkiksi soittamiseen, liittyvää tietoa oppilaat hankkivat eri tavoin. Usein oppilas seuraa toisten oppilaiden työskentelemistä, mutta avaa ymmärrystään kokeilemastaan taidosta myös keskustelemalla toisten oppilaiden tai opettajan kanssa. Tavallista on myös opiskella taitoa itsenäisesti päättelemällä ja kokeilemalla, esimerkiksi kuvien ja tekstin avulla.

Barnesin (2008, 4) mukaan oppimisessa on tärkeää katsoa jo omaksuttua tietoa uudenlaisista näkökulmista. Hän painottaa, että opettaja voi tukea oppilasta, mutta ainoastaan oppilas itse voi soveltaa omaksumaansa tietoa uusissa yhteyksissä. (Ks. myös Bruner 1996, 58, 87.) Pystyäkseen soveltamaan oppimaansa oppilaan täytyy kyetä ymmärtämään asioiden välisiä yhteyksiä sekä liittämään yksityiskohtia laajempiin kokonaisuuksiin. (Piaget 1983, 32-38.) Puolimatka (2004, 123-125) tarkentaa, että kaiken oppimisen edellytyksenä on oppilaan tiedollisten valmiuksien aktivoituminen omakohtaisen kokemuksen ja näkemyksen pohjalta. Tiedollisten valmiuksien aktivoituminen puolestaan edellyttää tahtomisen aktivoitumista. Kun halutaan aktivoida tahtomista, muodostuu ensin haasteeksi oppilaan motivaation herättäminen. (Snow, Corno & Jackson 1996, 247.) Näin opettajan tehtäväksi tarkentuu siis oppilaan motivoiminen tahtomaan kokea ja nähdä. Musiikki luonnostaan monipuolisesti oppilaita aktivoivana oppiaineena tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia rakentaa tietoa kokemusten kautta. Haasteeksi muodostuukin opetustyössä havaitsemani oppilaiden monenlainen erilaisuus toiminnallisissa opiskelutilanteissa. Erityisesti soittamisessa korostuvat erot kiinnostuksessa, rohkeudessa ja valmiuksissa kokeilla uutta.

Opettajan on pyrittävä esittämään opiskeltavia asioita siten, että niiden tiedolliset merkitykset säilyvät, mutta samalla kunnioitetaan oppilaan yksilöllistä tapaa prosessoida tietoa. (Puolimatka 2004, 123-125). Bernstein (2000, 158-159) painottaa, että jos tieto on opittu koulukontekstissa, sitä voi olla vaikeaa soveltaa jokapäiväisen elämän käytänteisiin tai päinvastoin. Omaksutun tiedon soveltamisen täytyykin perustua yksilön kokonaisvaltaiseen persoonalliseen kehitykseen (Wheelahan 2007, 148). Osa oppilaista pystyy hyödyntämään koulussa oppimaansa musiikillista tietämystä luontevasti vapaa-ajallaan. Tästä esimerkkinä ovat laulu- ja soittotaidot sekä kuunnellun musiikin analysoimisen taito.

Humanistisen ihmiskäsityksen mukaisesti tutkimuksessa tuotetun tiedon avulla ei pyritä hallitsemaan eikä ohjailemaan toisia, vaan tarjoamaan mahdollisuus heidän sivistymiselleen ja henkiselle kasvulleen. Humanistinen näkökulma edellyttää tutkijan tutkivan myös itseään. (Rauhala 1990, 55-57.) Tässä luvussa esittämieni seikkojen perusteella tämän tutkimuksen lähestymistavaksi valikoitui luontevasti opettaja oman työnsä tutkijana. Tämän näkökulman periaatteita ja kiinnittymistä tähän tutkimukseen kuvailen tarkemmin luvussa 2.3.

2.2 Tutkimuksen hermeneuttinen orientaatio

Tutkimuksellista orientaatiotani voi kuvailla käsitteillä tulkitseminen, ymmärtäminen ja kehittäminen. Tutkin opetussuunnitelmaa sen kaikissa vaiheissa: suunniteltua eli kirjoitettua opetussuunnitelmaa, toimeenpantua opetussuunnitelmaa ja koettua opetussuunnitelmaa (Brubacher ym. 1994, 70-72; Malinen 1992, 24). Jokaisessa opetussuunnitelman vaiheessa tavoitteeni on tulkita ja ymmärtää yrittäjämäisen toiminnan ilmenemistä, jotta voin kehittyä yrittäjämäisen toiminnan huomioimisessa musiikin oppimisympäristössä. Tieteenfilosofinen orientaatio on tällöin hermeneutiikka.

Hermeneutiikka on yleiskäsite kuudelle erilaiselle hermeneuttiselle tekstin tulkintatavalle (Slattery, Krasny & O'Malley 2007). Aineiston monimuotoisuudesta huolimatta tutkimuksessani keskeisimpiä tulkitsemisen kohteita ovat tekstit: opetussuunnitelmateksti ja oppilaiden kirjoittamat tekstit. Lisäksi tekstin tulkintaa tapahtuu tutkimuksen teoreettisen kontekstin rakentamisessa.

Traditionaalinen teologinen hermeneutiikka oli erityisessä suosiossa 1800-luvulla. Se keskittyi uskonnollisten tekstien tulkintaan. Filosofinen hermeneutiikka pyrkii paljastamaan tekstien merkityksiä ja intentioita. Sen tarkoituksena on tavoittaa objektiivisuus. Reflektiiviinen hermeneutiikka puolestaan korostaa selittämistä tekstin ymmärtämisen lähtökohtana. Tämä suuntaus näyttäytyy kolmena toisiinsa liittyvänä osa-alueena: ymmärtäminen, selittäminen ja kriittinen arviointi. Post-strukturaalinen hermeneutiikka painottaa tulkintaprosessia itsessään, jolloin pyrkimyksenä ei siis ole löytää tekstin taustalla ilmenevää objektiivista totuutta. Kriittisen hermeneutiikan lähtökohtana on käsitys objektiivisen totuuden olemassaolosta. (Slattery ym. 2007.) Kontekstuaalinen hermeneutiikka liitetään Gadameriin (Gadamer 1997). Hän painottaa sosiaalista ja historiallista kontekstia sekä esiymmärrystä tulkinnan lähtökohtana. Lisäksi hän korostaa tekstin ja tulkitsijan välistä vuoropuhelua. (Emt., 265-269.)

Lähestyn tutkimuksessani yrittäjämäistä toimintaa perusopetukseen sisällytettynä ilmiönä, johon minun opettajana täytyy pedagogisilla ratkaisuilla reagoida. Koulun toimintakulttuuri sisältää monenlaista toimintaa, muun muassa selvästi toisistaan poikkeaviin oppiaineisiin liittyviä toimintoja. Näin ollen en voi kuvitella löytäväni minkäänlaista objektiivista totuutta yrittäjämäisen toimintatavan tulkinnaksi koulun toimintakulttuurissa. Huolimatta kritiikistäni opetussuunnitelman epäselvää ohjeistusta kohtaan näkökulmani yrittäjämäisen toiminnan tulkitsemiseen painottuu selvästi praktiseksi. Pyrkimykseni on esiymmärrykseni pohjalta tulkita yrittäjämäistä toimintaa opetussuunnitelman eri

vaiheissa ja saada tulkinnastani työkaluja pedagogisiin ratkaisuihini. Tämä orientaatio perustuu niin sanottuun gadamerilaiseen eli kontekstuaaliseen hermeneutiikkaan (Gadamer 1997, 265-269).

Yrittäjyyskasvatus, jonka yksi tavoite yrittäjämäinen toimintatapa on, liittyy eri tieteenaloihin: kasvatustieteeseen ja taloustieteeseen. Tässä tutkimuksessa yhdistän eri tutkimusperinteiden ja tieteenalojen keskusteluita tavoitteenani tuottaa tulkinnoillani lisäymmärrystä näiden keskustelujen välisistä yhtenevyyksistä. Musiikkikasvatuksen keskustelu toimii tutkimuksessa välittävänä keskusteluna. Musiikki näyttäytyykin tutkimuksessa lähinnä kontekstin ominaisuudessa, jonka kautta yrittäjyyden ja kasvatuksen yhdessä tulkittu ymmärrys konkretisoidaan oppimisympäristön tapahtumiin.

Hermeneutiikassa korostetaan toistuvien tulkintojen kehämäisyyttä (Gadamer 1997, 265-269). Tutkimuksessani tulkitsen yrittäjämäistä toimintaa ensin teoreettisessa kontekstissa yhdistämällä yrittäjyyden, yrittäjyyskasvatuksen, kasvatustieteen ja musiikkikasvatuksen keskustelut toisiinsa. Tämän jälkeen syvennän ymmärrystäni tulkitsemalla sekä kirjoitettua että toteutunutta opetussuunnitelmaa vuoropuheluna mainitun erilaisten teoreettisten keskusteluiden yhdistelmän kanssa. Myös tällainen empirian ja teorian vuoropuhelu edustaa niin sanottua gadamerilaista hermeneutiikkaa. Kaikki tulkintani pohjautuu esiymmärrykseeni, joka muodostuu pääasiassa lapsuuteni elinympäristöstä, käsityksestäni yrittäjyyden tärkeydestä yhteiskunnassa sekä koko opettajanurastani.

2.3 Opettaja oman työnsä tutkijana

Alkuperäisenä tarkoituksena opettaja tutkijana -suuntauksessa on ollut rohkaista opettajia tutkimaan opettajuuttaan, opetustyötä, oppilaita sekä yleensä koulua. Näin on haluttu tarjota opettajille tilaisuuksia tutkimuksen keinoin vaikuttaa työnsä ja työyhteisönsä sekä oman ammatillisuutensa kehittymiseen (ks. Kincheloe 2006, 18-19). Taustalla on ollut näkemys, jonka mukaan opetussuunnitelman tutkimuksen ja kehittämistyön täytyy perustua opetuksen kehittämiseen (Elliott 1998, 17; Stenhouse 1980, 261). Stenhouse (1980, 244-245) on painottanut erityisesti oppilaskeskeisyyttä sekä opettajan kasvamista ymmärtämään ajattelutapojen erilaisuuden merkitys vaihtelevissa opetustilanteissa.

Kun tutkitaan koulun kehittämistä, on keskeisten toimijoiden eli opettajien tärkeää osallistua myös tutkimuksen suunnitteluvaiheeseen. Muuten tutkimustulosten soveltaminen koulujen käytäntöjen parantamiseen voi olla vaikeaa. (Brubacher, Case & Reagan 1994, 42-44; Gast & Tawney 2010, 30). Opettajia kehotetaankin päivittämään säännöllisesti tutkijan taitojaan ja toimimaan yhteistyössä kollegojen kanssa käytäntöjen kehittymiseksi (Gast & Tawney 2010, 30: Kincheloe 2006, 27; Stenhouse 1980). Opetuskäytäntöjen kehittäminen ja tutkiminen ovat edellytyksenä myös pyrkimyksille edistää kouluoppimisen hyödynnettävyyttä yhteiskunnassa (Pitkäniemi 2002, 58-60).

Ymmärtääkseen oman ajattelunsa perusteita yksilön täytyy kasvaa näkemään itsensä ja oma toimintansa ulkoapäin (Rauste-von Wright 1997, 11). Näkökulma opettajasta oman työnsä tutkijana sisältää opettajan reflektoivan ja tutkivan otteen omaan työhönsä. Reflektointikykyyn liitetään esimerkiksi opettajan kyky nähdä asioita samanaikaisesti useista eri näkökulmista sekä kyky arvioida erilaisten toimintojen merkitystä oppilaan kannalta. (Luukkainen 2004a, 190-191; Ojanen 1998, 53; Shulman & Shulman 2004; Vauras 2004, 180). Tätä nimitetään pedagogiseksi sensitii-

visyydeksi (Ojanen, emt.). Opettajan on tarvittaessa pystyttävä esimerkiksi tarjoamaan oppilaille vaihtoehtoisia tapoja opiskella samaa asiaa. (Nakata 2011, 902; Niikko 2007, 214-215, 217-221.)

Opettaja oman työnsä tutkijana -näkökulmaa käsitellään toisinaan osallistuvana toimintatutkimuksena, jossa opettaja hakee työskentelemisestään vastauksia tutkimuskysymyksiin (Kincheloe 2006, 19-24; Niikko 2007, 219; Rantala 2008, 199). Lisäksi toimintatutkimukselle tyypillisiä kohteita ovat kehittämistyö ja muutos. Opettajan oman työnsä tutkimisen luokitteleminen toimintatutkimukseksi edellyttää yleensä, että tutkimukseen ja kehittämistyöhön osallistuu tutkimusryhmä (Martin, McLaren & McLaren 2006, 157; McGlinn Manfra 2009, 32-33; Sagor 2009, 9.) Osallistujien määrittely tutkimusryhmäksi puolestaan edellyttää yksilön osallisuutta tutkimuksen kohteena olevaan kehittämistyöhön ja muutokseen, erityisesti muutoksiin liittyvään päätöksentekoon (Martin ym. 2006, 166-169; Sagor 2009). Kun yksi opettaja tutkii ja kehittää itsenäisesti omaa työtään, käytetään mieluiten käsitettä opettaja oman työnsä tutkijana (McGlinn Manfra 2009, 30).

Opettajan oman työnsä tutkiminen voi olla kriittistä tai käytännöllistä eli praktista. Kriittinen näkökulma tarkoittaa sitä, että kehitettäessä omaa työtä kyseenalaistetaan opetussuunnitelman ohjeistusta. Lähtökohtana kehittämistyössä ei tällöin ole opetussuunnitelmaan kirjattujen ohjeiden kritiikitön noudattaminen pohtimatta niiden merkityksiä ja taustoja. Käytännöllinen näkökulma puolestaan tarkoittaa sitä, että opettaja etsii toimivampia pedagogisia ratkaisuja työhönsä. (Esim. Elliott 1998, 17-41; Kincheloe 2006; McGlinn Manfra 2009, 33.) McGlinn Manfra (2009, 33) näkee hedelmällisimmäksi, jos opettajan oman työnsä tutkimistyössä esiintyy piirteitä niin kriittisestä kuin käytännöllisestä näkökulmasta.

Tutkimani ilmiö on opetussuunnitelmaan kirjattu yrittäjyys, jota ohjeistetaan huomioimaan jokaisessa oppiaineessa ja kaikessa koulun toiminnassa. Kritiikki tutkimustyössäni kohdentuu ensinnäkin omaan opetustapaani työurani alkuvaiheissa, jolloin vain osa oppilaista osallistui toiminnallisiin opiskelutilanteisiin. Toiseksi suuntaan kritiikkiä siihen tosiasiaan, että yrittäjyyden soveltaminen koulutyöhön on opetussuunnitelmassa ohjeistettu epäselvästi. Kolmas kritiikin kohde tässä tutkimuksessa on tapa, jolla yrittäjyyskasvatusta yleisimmin on perusopetuksessa toteutettu. Näihin palaan yksityiskohtaisemmin tämän raportin myöhemmissä luvuissa.

Koska näen yrittäjyyden yhteiskunnallisesti tärkeänä ilmiönä, olen päättänyt huomioida sen jokapäiväisessä opetustyössäni. Raportissa esittelemäni yrittäjyyskasvatuksen runsas kansallinen ja kansainvälinen keskustelu vahvistaa omalta osaltaan, että kyseessä on merkittävä ilmiö koulutuksen kentällä. Tutkimuksessani kehitän ja tutkin omaa pedagogiikkaani siitä näkökulmasta, voiko yrittäjämäisyyttä toteuttaa osana yleissivistävän koulun perustehtäviä, kasvua ja oppimista. Tämä lähestymistapa edustaa opettaja oman työnsä tutkijana -suuntauksen käytäntöjä kehittävää, praktista näkökulmaa.

Tässä tutkimuksessa on toimintatutkimuksen piirteitä. Olen kuitenkin ainoa tutkija ja samaan aikaan oppimisympäristön suunnittelemisesta ja toiminnasta vastaava opettaja. Muut tutkimuksen aktiiviset osallistujat ovat alaikäisiä perusopetuksen oppilaita. Olen aineiston keräämisen aikana tehnyt joitakin pysyvänluonteisia muutoksia muun muassa oppimisympäristön erilaisiin ohjeisiin oppilaiden ehdotusten ja heidän kanssaan käymieni keskusteluiden pohjalta (ks. esim. sivut 125-126). Oppilailla on oppimisympäristön muutoksissa kuitenkin parhaimmillaankin ollut vain ideoijan rooli. En ole myöskään hakenut kollegoiltani tukea oppimisympäristöä koskevaan päätöksentekooni. Näin ollen määrittelen tutkimukseni lähestymistavaksi opettaja oman työnsä tutkijana.

2.4 Opettajana kehittyminen tutkimuksen lähtökohtana

Lähdettäessä kehittämään omaa työtä on tärkeää ensin hahmottaa, mihin työnsä epäkohtaan on etsimässä ratkaisua. Heti ensimmäisten työvuosieni aikana oppilaiden erilaisuus asetti opettajuudelleni haasteita, joihin tuntui olevan mahdotonta löytää ratkaisua. Parhaimmillaankin onnistuin houkuttelemaan vain muutaman erityisen harrastuneen oppilaan soittamaan, mikä kuitenkin on yksi musiikin opiskelun keskeisistä toiminnoista. Luvussa 2.3.1 kuvailen yrittäjämäisen opettamisen kokeilua edeltävää opetustani sekä opiskelutilanteisiin liittyneitä tyytymättömyyden kokemuksiani. Luvussa 2.3.2 kuvailen ensimmäistä kokeiluani yhdistää yrittäjämäinen toimintatapa opetustyöhöni.

2.4.1 Havaintoja opettajuuteni polulta

Kun hakeuduin opiskelemaan musiikinopettajaksi, halusin yksinkertaisesti opettaa lapsille ja nuorille musiikkia, siitä nauttimista, ja kasvattaa heitä hyvään elämään. Valmistuttuani, 1980-luvun lopusta 1990-luvun alkupuolelle asti, paneuduin kertomaan oppilaille opettajankoulutuksessa oppimiani tietoja ja opettamaan laulamista. Harrastuneimmille ja rohkeimmille oppilaille opetin myös soittamista. Tunsin noudattavani peruskoulun opetussuunnitelman perusteita (Kouluhallitus 1985) kirjaimellisesti.

Melko pian minua alkoivat vaivata ne oppilaat, jotka näyttivät vain olevan läsnä oppitunneilla. Osa heistä osallistui yhteislauluun ja teoreettisiin tehtäviin. He menestyivät yleensä kirjallisissa kokeissa hyvin. Osaa oppilaista ei tuntunut kiinnostavan mikään musiikkiin liittyvä. Halusin saada jokaisen edes kokeilemaan laulamista ja soittamista – olinhan itse pienestä asti nauttinut monenlaisesta musiikillisesta tekemisestä. Ensimmäisen selkeän sysäyksen opetustapani suuremmalle muutokselle antoi

erään vanhemman minulle esittämä kysymys: ”Voiko ujo, hiljainen, mutta taitava oppilas saada musiikista parempaa numeroa kuin 8?”

Vuoden 1985 opetussuunnitelmateksti ohjeisti vielä selkeästi opettajajohtoiseen, sisältöpainotteiseen toimintamalliin (Koulu-hallitus 1985). Seuraavassa valtakunnallisessa ohjeistuksessa, Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 -asiakirjassa, opetustapahtuman painopiste siirrettiin opettamisen tarkastelemisesta oppimisen mahdollistamiseen (Opetushallitus 1994, 10). Olin kuitenkin vahvasti sisäistänyt kontrolloivan opetuksen mallin, jossa jokaiselle oppilaalle tarjotaan suunnilleen samaa asiaa, samaan aikaan ja samalla tavalla, minkä jälkeen seuraa opettajan vuoro kontrolloida oppilaiden suoriutumista annetusta tehtävästä, ja antaa taas uusi tehtävä. (Ks. hooks 2007, 41-53).

Musiikkitunnin toiminnat muotoutuvat tiukasti määrätyllä vaiheittaisella etenemisellä helposti suoriutumis- ja esiintymistilanteiksi. Tällöin ujot ja hiljaiset, mutta taitavat oppilaat voivat todellakin helposti alisuoriutua. Musiikkia harrastamattomat oppilaat leimautuvat useimmiten osaamattomiksi, jos he eivät pysty suorittamaan tarkasti määriteltyjä vaiheita opettajan tehtävään varaamassa ajassa. Koska en halunnut patistaa oppilaita vasten tahtoaan soittamaan pienessä ryhmässä luokan edessä, vain kaikkein rohkeimmat ja taitavimmat oppilaat musisoivat oppitunneillani. Oppilaiden erilaisuus niin persoonallisuuden kuin taitojen osalta korostui siis oppitunneillani merkittävästi.

Opettajajohtoiseen opetustapaan rutinoituneen opettajan on vaikeaa yhtäkkiä alkaa muuttaa toimintojaan ja huomioida oppilaiden tavoitteet. Sisältölähtöiset käytänteet tunkeutuvat toistuvasti opettajan toimintamalleihin – usein hänen itsensä sitä edes huomaamatta. (Ks. Rauste-von Wright 1997, 8; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 134.) Kohtasin tämän haasteen, kun aloin kehittää opetustani siten, että oppilas voisi paremmin osallistua omaan oppimis

prosessiinsa (ks. Hietanen 2009). Saadakseni tietoa kehittämistyöni tueksi osallistuin muun muassa opetussuunnitelmatyöhön kansallisen organisaation eri portaissa. Opettajien omakohtaista osallistumista opetussuunnitelman kehittämiseen pidetäänkin edellytyksenä sille, että opettajat sitoutuisivat muuttamaan opetuskäytäntöjään reflektiivisempään suuntaan (Kosunen 2002, 53, 58, 60-61; Kosunen & Huusko 2002, 207, 211; Vitikka & Krokfors 2010, 25).

Tunnettujen musiikkifilosofien, Elliottin (1995; 1996; 2005), Regelskin (1996), Reimerin (1989) ja Swanwickin (1979; 1988; 1994), julkaisuissa painottuvat musiikinopetuksen eri lähestymistavat monin eri tavoin. Westerlund ja Väkevä (2009, 95) tarkastelevat musiikin opettamista ainelähtöisestä ja pedagogisesta näkökulmasta. Ainelähtöisyydessä korostetaan musiikin tietämystä kaiken perustana, kun taas pedagoginen lähtökohta korostaa oppilaan toimintaa ja kokemusta ennen musiikin tietämystä. Tämän tutkimuksen musiikkituntien sisällöllinen painotus ja pedagoginen ohjaus perustuvat kokemuksiini musiikin opettamisesta kolmessa eri peruskoulussa kahdenkymmenen vuoden aikana. Opetustyöni perusteella nostan etusijalle oppilaan toiminnan ja kokemuksen, joiden pohjalta oppilas voi opetella musiikin tietämystä (ks. Dewey 1957, 29).

Tässä tutkimuksessa kuvaamani oppimisympäristökokeilun taustalla on erilaisia yritelmiäni yhdistää musiikin opiskelemisen ohjaaminen sekä yrittäjyys käytännössä. Aiemmissa kokeiluissani musiikin opetuksen tavoitteet ja sisällöt ovat toteutuneet kapea-alaisina tai jääneet jopa taka-alalle musiikin toimiessa lähinnä elämyksellisen tehosteen tai myytävän tuotteen roolissa[1]

[1] 2000-luvun alussa laadin käsikirjoituksen, sävellys- ja sovitustyön sekä ohjauksen peräpohjalaiseen ja lappilaiseen kulttuuriin pohjautuvaan musiikkinäytelmään, jota markkinoitiin esimerkiksi turisteille. Taustamusiikkiäänitettä varten harjoiteltiin muun muassa valinnaisilla musiikin tunneilla. Lisäksi opettamillani lukion matkailukursseilla valmisteltiin ja esitettiin lyhyitä ohjelmallisia elämystuotteita turisteille. Myös näiden tuotteiden musiikillisia osuuksia harjoiteltiin musiikin oppitunneilla.

(ks. myös Kasvu yrittäjyyteen -hanke 2011, 46). Lisäksi oma yrittäjämäinen toimintani ja asenteeni on näissä tilanteissa ilmennyt ainoastaan omassa suoriutumisessani, mutta ei pedagogiikassa eli oppilaiden ohjaamisessa. Asiantuntijat painottavat kuitenkin yrittäjyyskasvatuksen luontevaa nivomista pedagogiikkaan ja korostavat yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisen lähtevän opettajan omasta oppimisesta yrittäjämäiseen toimintaan (Gibb 2011, 149; Seikkula-Leino 2007, 82-83).

2.4.2 Yrittäjämäisen opettamisen ensimmäinen kokeilu

Lukuvuonna 2004 – 2005 kokeilin ensimmäistä kertaa yhdistää opetussuunnitelmassa mainitun yrittäjyyden musiikin opiskelutilanteisiin. Päätin käyttää yrittäjämäisiksi määriteltyjä käsitteitä puheessani, kun opetin 8. luokan valinnaisen musiikin oppilaita. Korostin ohjeissani muun muassa tavoitteellisuutta, pitkäjänteisyyttä, vastuullisuutta, luovuutta ja riskinottoa. (Ks. esim. Gibb 2005, 45-47; Ristimäki 2004, 48-50.) Yritin auttaa jokaista oppilasta löytämään sekä persoonallisen tavan opiskella musiikkia että sopivan etenemisnopeuden. Tarkoitukseni oli, että jokainen oppilas voi osallistua omaan opiskeluprosessiinsa.

Oppilaat saivat asettaa soittamiseen tai laulamiseen liittyvät tavoitteet toiveittensa mukaisesti. Kehyksenä oppilaiden henkilökohtaisille taitotavoitteille olivat yhdessä sovitut ja musisoitavat laulut. Laulujen valitsemisen kriteerinä oli, että jokaisella oppilaalla täytyy olla mahdollisuus osallistua yhteiseen musisointiin itselleen mieluisimmalla instrumentilla ja valitsemallaan taitovaiheella.

Aloitin yrittäjämäisyyden soveltamisen omien yrittäjämäisten ominaisuuksieni etsimisestä. Kun päätin tarjota oppilaille henkilökohtaisia opintopolkuja, minun oli ensin itse opeteltava sietämään enemmän epävarmuutta. Enhän voinut etukäteen tietää, millaisia taitoja kukin oppilas haluaisi opetella. Joustavuuteen

perustuvassa oppimisen ohjaamisessa minun täytyi myös toimia vastuullisesti kunnioittamalla niin oppilaiden toiveita kuin opetussuunnitelmaa. Oppilaiden vaeltaessa henkilökohtaisilla opintopoluillaan ja kokeillessa erilaisia musisointitapoja tarvitsin runsaasti luovuutta, ongelmanratkaisutaitoa ja itseluottamusta. Myös neuvottelutaitoni joutuivat koetukselle selvitellessäni oppilaiden kanssa heidän toiveittensa mukaisen toiminnan sisältymistä tai sisältymättömyyttä opetussuunnitelmaan. Henkilökohtaisen opintopolun tarjoaminen jokaiselle oppilaalle oli sinänsä suuri riski omalle ammattitaidolleni, niin pedagogisesti, tiedollisesti kuin taidollisesti.

Lukuvuoden lopussa huomasin, että on erittäin vaikeaa järjestää jokaiselle oppilaalle erilaisia vaihtoehtoja ja itsenäisiä päätöksentekotilanteita tarjoava oppimisympäristö. Suurin osa musisointiin liittyvistä ohjeista oli opettajan tai vertaisoppijan näyttämisen tai kertomisen varassa. Oppilailla ei tällöin ollut todellisia mahdollisuuksia tehdä itsenäisesti valintoja. Oppilaat ihmettelivätkin lukuvuoden lopussa, mitä tarkoitan riskin ottamisella ja luovuudella musiikin opiskelussa. Tässä ensimmäisessä kokeilussa toimin siis opettajana yrittäjämäisesti, mutta yrittäjämäinen toiminta ei vielä mahdollistunut oppilaille. Heidän mahdollisuutensa esimerkiksi tehdä itsenäisiä päätöksiä opintopoluistaan eivät juurikaan lisääntyneet aiempaan verrattuna.

Syksyllä 2006 päätin aloittaa opetustapani perusteellisen uudistamisen liittämällä kehittämistyöhöni myös tutkimuksen. Kaikille yhteisen 7. luokan musiikin oppimisympäristöön suunnittelemani valintojen mahdollisuudet, oppitunneilla tekemäni pedagogiset ratkaisut ja oppilaiden opiskelun kuvailen tarkemmin luvussa 5.

3 YRITTÄJÄMÄINEN TOIMINTA

3.1 Yrittäjämäisen toiminnan määrittelyä

Yrittäjämäinen toiminta käsitteenä on jokseenkin vakiintumaton (Kyrö, Mylläri & Seikkula-Leino 2008, 271-272). Käytössä ovat muun muassa käsitteet *yritteliäs toiminta* ja *toimintatapa* ja *yritteliäisyys* (esim. Opetushallitus 2004). Yleisesti puhutaan myös *toimimisesta yrittäjämäisellä tavalla.* Englanninkielisissä teksteissä käytetään varsin laajasti käsitettä *entrepreneurial behaviour*, yrittäjämäinen käyttäytyminen (ks. esim. Fayolle, Gailly & Lassas-Clerc 2006; Gibb 2002b; 2005; Harkema & Schout 2008; Heinonen 2007; Jones & Iredale 2006; 2010). Shane ja Venkataraman (2000, 217) puolestaan määrittelevät yrittäjämäistä toimintaa käsitteellä *entrepreneurial performance.*

Osa yrittäjyyskasvatuksen asiantuntijoista käyttää rinnakkain useita eri käsitteitä (Mwasalwiba 2010, 25). Esimerkiksi Rae (2007) käyttää yhdessä oppikirjanomaisessa teoksessaan muun muassa seuraavia ilmaisuja:

- entrepreneurial behaviour
- working in entrepreneurial way
- entrepreneurial working
- acting in enterprising way
- entrepreneurial action
- enterprising activity

Kyrö (2008a) määrittelee yrittäjämäistä toimintaa muun muassa yhdistelmällä *enterprising/entrepreneurial action.* Osa tutkijoista käyttää käsitettä *entrepreneurship education,* yrittäjyyskasvatus, myös viitatessaan yksilön yrittäjämäisiin asenteisiin ja käyttäytymiseen sekä arvoihin ja kiinnostukseen yrittäjyyttä kohtaan (Mwasalwiba 2010, 25).

Jones ja Iredale (2010, 10-11) määrittelevät Kyrön kanssa samansuuntaisesti *enterprise education* -käsitteen tarkoittavan luovasti innovatiivista, pedagogista näkökulmaa. Tällöin tarkoitetaan kokemuksellisia, toiminnallisia oppimisen menetelmiä, joilla vahvistetaan yrittäjämäistä persoonaa, *enterprising person,* ja yrittäjämäistä asennetta, *entrepreneurial mindset* (emt.). Remeksen (2004, 83-84) ja Seikkula-Leinon (2007, 86) mukaan yksilö *toimii yrittäjämäisesti*, kun hän määrittelee itse oppimisensa lähtökohtia ja pystyy koko oppimisprosessinsa ajan vaikuttamaan muodostuvien tietojen ja taitojen luonteeseen.

Ruotsinkielisessä käsitteistössä maassamme käytetään *yrittäjyydestä* rinnakkain käsitteitä *entreprenörskap* ja *företagsamhet*. *Yrittäjyyskasvatus* on siis *företagsamhetsfostran* tai *entreprenörskapfostran.* (Backström-Widjeskog 2008, 30-34.) Merkittävää on, että *företagsamhet* tarkoittaa *yrittäjyyden* lisäksi *yritteliäisyyttä, omatoimisuutta* ja *aloitteellisuutta* (Kielikone). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ruotsinkielisessä versiossa aihekokonaisuuden nimessä *yrittäjyys* on *entreprenörskap*, mutta oppilaita ohjataan *toimimaan yritteliäästi ja aloitteellisesti* seuraavasti: *"att verka på ett företagsamt och initiativrikt sätt"* (Utbildningsstyrelsen 2004, 38). Backström-Widjeskog (2008, 298) toteaa tutkimuksessaan opettajien alkaneen ensin tarkastella käsitettä *företagsam*. Määriteltyään käsitteen he alkoivat pohtia, miten oppilaita voisi *"stimuleras till att bli företagsamma"*(emt.).

Kyrö (1997, 225-226; 1998, 118, 134) on jäsentänyt yrittäjyyden käsitettä määrittelemällä sen muodoiksi ulkoisen, sisäisen, omaehtoisen ja organisaatioyrittäjyyden. Näistä käsitteistä tämän tutkimuksen lähestymistapaa lähimpänä ovat sisäinen yrittäjyys, joka liittyy yrittäjämäiseen toimintatapaan sekä omaehtoinen yrittäjyys, johon liittyy yksilön toimiminen oman elämänsä subjektina ja yhteisönsä aktiivisena jäsenenä. Remes (2004, 84-85) korostaa omaehtoisen yrittäjyyden olevan perustana sekä sisäiselle että ulkoiselle yrittäjyydelle. Hänen mukaansa yrittäjyyden

erottelu ulkoiseksi ja sisäiseksi yrittäjyydeksi edellyttää yksilön yritteliään oppimistavan tarkastelemista, joka sisältää oppimisen ohjaamisen yrittäjämäisesti.

Kyrö, Lehtonen ja Ristimäki (2007, 18) ovat sittemmin tarkentaneet yrittäjyyden sisältävän neljä eri muotoa, jotka kaikki ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Nämä yrittäjyyden muodot ovat:

1) yksilön yrittäjämäinen toimintatapa
2) ulkoinen yrittäjyys eli pienyrityksen omistaminen ja johtaminen
3) organisaatioyrittäjyys eli organisaation kollektiivinen toimintatapa
4) sisäinen yrittäjyys, joka liittyy yksilön ja organisaation yrittäjämäiseen toimintatapaan

Ulkoisen yrittäjyyden eli varsinaisen liiketoiminnallisen alueen asemoin perusopetuksessa yrittäjämäisten toimintatapojen soveltamiseksi käytäntöön. Liiketoimintaa oppilaat voivat luontevasti harjoitella esimerkiksi valinnaisissa opintokokonaisuuksissa tai satunnaisten myyntitapahtumien yhteydessä. Myös yhteistyössä erilaisten yritysten kanssa, kuten vierailuissa tai teemapäivissä, voidaan oppiaineiden opiskelussa harjoiteltuja yrittäjämäisiä toimintatapoja projisoida käytännön yritystoimintaan. Varsinaiseen yritystoimintaan tutustuminen rajautuu kuitenkin tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska yritystoimintaa ei voi yhdistää kaikille yhteisen musiikin tavoitteisiin ja sisältöihin.

Tämän tutkimuksen kontekstissa yrittäjyys voidaan sisäisen ja omaehtoisen yrittäjyyden lisäksi väljästi tulkita esimerkiksi organisaatioyrittäjyydeksi, koska tarkastelussa on yksilöiden toiminnan lisäksi oppilasyhteisön kollektiivinen toimintamalli (ks. Jones & Iredale 2010, 11; Lindgren & Packendorff 2009, 38; Rae 2000, 154). Organisaatio kuitenkin käsitteenä viittaa järjestäytyneeseen ryhmään, kun taas tutkimuksen kohteena oleva peruskoulun oppilasryhmä on muodostettu satunnaisesti, ilman ennalta asetettuja organisatorisia määreitä. Kukin oppilas tarkastelee yrittäjä-

mäistä toimintaa yksilöllisten havaintojensa pohjalta. Näin yrittäjyyden muodoista tutkimuksen näkökulmiksi määrittyvät omaehtoinen ja sisäinen yrittäjyys.

Euroopan parlamentin ja Euroopan unionin neuvoston suosituksesta on joulukuussa 2006 laadittu elinikäisen oppimisen avainpätevyydet, *key competences for lifelong learning*, jotka yhdenvertaisuuden periaatteen mukaisesti koskevat kaikkia kansalaisia. Yksi näistä pätevyyksistä on yrittäjyys, joka on yhdistetty aloitekykyyn, *initiative*. Yhdessä aloitekyky ja yrittäjyys muodostavat kyvyn saattaa ideat toiminnaksi. Tämän katsotaan edellyttävän luovuutta, innovatiivisuutta ja riskin ottamista sekä kykyä suunnitella ja hallita projekteja, joiden välityksellä päämäärät voidaan saavuttaa. (Official Journal L 394 2006.)

Leskisen (2000, 11, 51) mukaan yrittäjämäisesti toimivien yksilöiden kasvattaminen voidaan nähdä myös kansalaistaitona ja elämänhallinnan taitona (Leskinen 2000, 11, 51). Hägg (2011, 15-16, 198-199) puolestaan tuo esille, että huolimatta yrittäjyyden käsittelemisestä useimmiten taloudellisena ilmiönä, lopulta kuitenkin merkittäväksi tekijäksi osoittautuu yrittäjä henkilönä, erityisesti hänen yrittäjäidentiteettinsä. Myös Gibb (2002, 258) kehottaa yrittäjyyskasvattajia tarkastelemaan kapea-alaisen liikeelämäorientaation sijaan yritteliään henkilön kehittymistä laaja-alaisissa konteksteissa. Hägg (2011, 15-16) määrittelee yrittäjäidentiteetin tutkimuksensa tuloksena yksilölliseksi, tilannesidonnaiseksi, jatkuvassa muutoksessa olevaksi ilmiöksi, joka rakentuu muun muassa kunkin yksilön arvojen, asenteiden, temperamentin, persoonallisen tyylin, oman henkilö- ja ammattihistorian sekä unelmien ja ihanteiden pohjalle. Näihin tekijöihin sekoittuvat kunkin yksilön yrittäjäkompetenssit. Tästä kokonaisuudesta muodostuu yrittäjäidentiteetti. (Emt.)

Kansainvälisen keskustelun perusteella yrittäjämäinen toiminta kokonaisuutena tai eriteltynä yrittäjämäisten taitojen, valmiuksien ja ominaisuuksien käyttämiseksi ja kehittämiseksi on 2000-lu-

vulla vakiintunut yrittäjyyskasvatuksen merkittävimmäksi lähestymistavaksi. Gibb (2002b, 254-255, 258; 2005, 46-48) määrittelee yrittäjämäisyyttä sekä käyttäytymisen, persoonallisuuden että kehitettävien taitojen näkökulmasta. Hänen mukaansa yrittäjämäisyyden vahvistaminen pedagogiikassa edellyttää käyttäytymistä, jota voidaan havainnoida, ominaisuuksia, joiden voidaan katsoa olevan osa persoonallisuutta sekä taitoja, joita voidaan kehittää.

Yrittäjämäistä käyttäytymistä ovat mm. mahdollisuuksien löytäminen ja niihin tarttuminen, asioiden luova yhdistely, ongelmien luova ratkaiseminen, aloitteiden tekeminen, kyky ottaa riskejä, vastuun ottaminen, peräänantamattomuus tavoitteiden saavuttamiseksi sekä strateginen ajattelu. Näihin liittyviä *ominaisuuksia* ovat muun muassa motivaatio saavuttaa tavoitteita, itseluottamus, luovuus, itsenäisyys, pyrkimys oppia tekemällä, sitoutuminen ja päättäväisyys. Yrittäjämäiseen käyttäytymiseen Gibb (2005, 48) liittää muun muassa seuraavia *taitoja*: luova ongelmanratkaisutaito, neuvottelutaito, strategisen ajattelun taito, intuitiivinen päätöksentekotaito. Hänen mukaansa organisaatioiden suunnitteluprosessien tulee edistää tarkoituksenmukaista yrittäjämäistä käyttäytymistä (Gibb 2002b, 258).

Gibbin tapaan myös Rae (2007, 3) määrittelee yrittäjämäistä työskentelemistä tai toimintaa henkilökohtaisten taitojen ja ominaisuuksien kautta. Raen mukaan ilmentäessään yrittäjyyttä yksilö käyttää sellaisia taitoja, tietoja ja henkilökohtaisia ominaisuuksia, joita luovien ideoiden ja innovaatioiden käytäntöön saattaminen edellyttää. Tällaisiksi taidoiksi, tiedoiksi ja ominaisuuksiksi hän tarkentaa aloitekyvyn, riippumattomuuden, luovuuden, ongelmanratkaisun, mahdollisuuksien havaitsemisen ja niihin tarttumisen, johtajuuden sekä toimimisen siten, että saa aikaan muutosta. (Emt.)

Myös Henry, Hill ja Leitch (2005, 101) toteavat, että yksilöiden yrittäjämäiset taidot ja kyvyt mahdollistavat heidän selviytymisensä elämän haasteista epävarmassa tulevaisuudessa. Jones ja Iredale (2010, 11) puolestaan painottavat oppilaiden mahdollisuutta kehittää erilaisissa toiminnoissa yrittäjämäisiä taitoja ja ominaisuuksia. He toteavat yrittäjämäisten toimintamallien mahdollistavan oppilaille entistä vahvemman omistajuuden oppimisprosessiinsa ja viittaavat samalla oppilaisiin oman toimintansa johtajina (emt., 7). Neck ja Greene (2011, 60-62) korostavat yrittäjämäisen ajattelutavan kehittämistä käytäntölähtöisesti siten, että ensin toimitaan ja sitten opiskellaan. Tällöin tietoa yrittäjämäisyydestä rakennetaan reflektoimalla toiminnasta saatua kokemusta (Emt.) Shane ja Venkataraman (2000) puolestaan korostavat yrittäjämäisyyden edellytyksenä erilaisten mahdollisuuksien olemassaoloa, niiden havaitsemista sekä päätöksen tekemistä siitä, hyödynnetäänkö havaitut mahdollisuudet.

Kasvatustieteilijöistä yrittäjyyttä kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa on tarkastellut muun muassa Bandura (1997, 455-456). Hän korostaa yrittäjämäisen kyvykkyyden, *entrepreneurial efficacy*, pohjautuvan yksilön kykyyn sietää painetta ja innovatiivisuuteen liittyvää lannistumattomuutta. Bandura (emt.) sekä Shane ja Venkataraman (2000, 218-223) korostavat erilaisten yksilöiden vaihtelevaa kyvykkyyttä arvioida mahdollisuuksia, tarttua niihin sekä arvioida mahdollisuuksien hyödyntämiseen liittyviä riskejä. Bandura (emt.) huomauttaa, että tunne omasta riittämättömyydestä heikentää toisinaan yksilön arviointikykyä päätöksentekohetkellä, esimerkiksi yrityksen innovaatioiden osalta taloudellisten riskien ja toisaalta onnistumisen mahdollisuuksien suhteen. Niin Bandura (1997, 455-456) kuin Gibb (2011, 155) painottavat aiemmista virheistä oppimista suunniteltaessa tulevaisuutta.

Shane ja Venkataraman (2000, 217) ovat todenneet yrittäjyyden ilmiön kärsivän käsitteellisen raamin puuttumisesta. On muistettava, että edelleen esiintyy erimielisyyttä jopa siitä, onko yrittä-

jyys itsessään vain sisäsyntyinen ominaisuus vai omaksuttavissa oleva toiminta- ja käyttäytymismalli (Mwasalwiba 2010, 33). Yrittäjämäistä toimintaa kuvaavien käsitteiden moninaisuudessa huomionarvoista on aktiivisuutta osoittavien sanojen vaihtelu. Käytössä ovat ainakin käyttäytyminen – *behaviour,* toimiminen – *action/performance* ja työskenteleminen – *working*. Rauhalan (2005, 94, 98-99) mukaan käyttäytyminen viittaa enemmän ulkoisista seikoista määräytyviin tekijöihin kun taas toiminta ja toimijuus suuntautuvat enemmän yksilön tajunnallisesti valitsemaan ja hallitsemaan tekemiseen.

Olen soveltanut musiikin opiskelun pedagogisessa ohjauksessani ongelmanratkaisukeskeisiä, yksilön aktiivisuuteen perustuvia toimintamalleja. Oma käsitykseni on, että Gibbin (esim. 2005) ja Raen (2007) tapaan yksilön yrittäjämäisyys muodostuu henkilökohtaisista ominaisuuksista sekä taidoista, joita yksilö voi itse valitsemansa toiminnan (ks. Rauhala 2005, 94, 98-99) avulla kehittää. Tämän vuoksi tutkin yrittäjämäistä toimintaa.

Yrittäjämäisen toiminnan käsitteistö vaihtelee eri maissa, esimerkiksi amerikkalaisessa ja eurooppalaisessa kontekstissa (Kyrö ym. 2008, 271-272). Kun tarkastellaan yrittäjämäistä toimintaa ainoastaan pedagogisesta näkökulmasta, kuvaavin englanninkielinen käsite on *enterprise action.* Yrittäjämäistä toimintatapaa puolestaan kuvaa parhaiten *enterprise way of acting*. Yrittäjämäisen toiminnan määrittelen puolestaan yrittäjämäisten ominaisuuksien, taitojen, valmiuksien ja työtapojen käyttämiseksi tai ilmenemiseksi. Kuvailen tätä tarkemmin esitellessäni musiikin oppimisympäristöä luvussa 5.

3.2 Yrittäjyyskasvatus yrittäjämäisen toiminnan taustana

Yrittäjyyskasvatukseen sisältyvät sekä yrittäjyys että kasvatus. Yrittäjyys käsitteenä viittaa ensisijaisesti liiketalouteen ja yrittäjän sekä yrityksen toimintaan. Kasvatuksen välityksellä yrittäjyyskasvatus kytkeytyy vahvasti koulutukseen, jonka eri tasojen ja muotojen käytänteissä yrittäjyyskasvatusta tulkitaan ja toteutetaan vaihtelevasti. Selkeimmin käsite ymmärretään koulutettaessa opiskelijoita suoranaiseen yritystoimintaan, jolloin liiketaloudellinen painotus on luontevaa. (Ristimäki 2004, 23.)

Käsitteenä yrittäjyyskasvatuksen yhteys liiketaloudelliseen yrittämiseen aiheuttaa kuitenkin edelleen epäselvyyttä yrittäjyyskasvatuksen tarkoituksen ja tavoitteiden suhteen. Ilmeisesti mainitun yhteyden vuoksi useat oppilaat ja opettajat ymmärtävät yrittäjämäisen kasvatuksen ja yrittäjyyteen kouluttautumisen tarkoittavan samaa asiaa. (Jones & Iredale 2010, 13; ks. myös Korhonen ym. 2010.) Seikkula-Leinon (2007, 76) tutkimuksen mukaan esimerkiksi peruskoulun opettajat tulkitsevat yrittäjyyskasvatuksen useimmiten vain suoranaisen yritystoiminnan harjoittelemisen ja siihen liittyvien liiketaloudellisten tietojen ja taitojen opettelemiseksi. Kyseisten tietojen ja taitojen vahvistaminen painottuu selkeästi myös kouluihin laadituissa yrittäjyyskasvatusmateriaaleissa (esim. Kasvu yrittäjyyteen -hanke 2011).

Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiksi on määritelty kasvattaminen joko *yrittäjyyteen*, *ymmärtämään yrittäjyyden merkitys* yhteiskunnassa tai *yrittäjämäiseen toimintaan* (Frank 2007, 637; Gibb 2005, 46; Heinonen 2007; Opetusministeriö 2009a). Kyrö, Lehtonen ja Ristimäki (2007, 17) määrittelevät *enterprising education* -käsitteen viittaavan lähinnä *yrittäjyysvalmiuksiin ja kompetensseihin* kun taas *entrepreneurial education* kohdentuu enemmän *liiketoiminnalliseen kontekstiin*. Käsite *entrepreneurship education* sisältää heidän mukaansa sekä yrittäjyysvalmiuksien että liiketoiminnan näkökulman. (Emt.) Jones ja Iredale (2010, 11) määrittelevät käsitteen *entrepreneurship education* kattamaan ainoas-

taan varsinaisessa yritystoiminnassa tarvittavia, liiketoimintaan liittyviä tietoja ja taitoja. He korostavat kaikenlaisiin konteksteihin sopivan, inhimillistä toimintaa kuvaavan käsitteen *enterprise education* laajuutta suhteessa tähän kapea-alaisempaan *entrepreneurship education* käsitteeseen. (Emt.) On myös huomioitava, että suoranaiseen yrittäjyyteen kouluttaminen edellyttää erilaisia opetuksellisia näkökulmia kuin yrittäjämäisten toimintamallien opettaminen (Mwasalwiba 2010, 23).

2000-luvulla yrittäjyyskasvatuksen tutkimus on lisääntynyt merkittävästi, mitä tässäkin raportissa esittelemäni keskustelu osaltaan vahvistaa. Tutkimuksen myötä yrittäjyyskasvatuksen eri osa-alueita ja siihen liittyvää käsitteistöä on pyritty määrittelemään siten, että se paremmin vastaisi jatkuvasti kehittyvää yrittäjyyskasvatuksellista toimintaa sekä sen erilaisia painotuksia. Frank (2007, 638) toteaa, että yrittäjyys on kirjallisuudessakin alettu yhä useammin yhdistää pelkän liiketaloudellisen kytkennän lisäksi kaikenlaiseen muuhunkin toimintaan, joka edellyttää luovuutta, innovatiivisuutta ja ongelmanratkaisua. Toisaalta erityisesti pienyritysten toimintamallien ja henkilökohtaisten yrittäjämäisten ominaisuuksien välinen vuorovaikutteisuus on myös huomioitu aiempaa selvemmin (ks. esim. Cope & Watts 2000; Jones & Iredale 2010). Neck ja Greene (2011) ovat tutkineet yrittäjyyskasvatusta muun muassa yrittäjämäisen ajattelun kehittymisen näkökulmasta. He ovat tarkastelleet yrittäjyyttä yhtäältä päätöksentekoprosessina ja toisaalta menetelmänä. (Emt.)

Yrittäjyyskasvatuksen oikeutukseksi on muotoutunut käsitys siitä, että yrityksen perustamista edeltää aikomus ryhtyä yrittäjäksi. Näiden aikomusten muodostuminen ymmärretään elinikäiseksi prosessiksi, jonka kaikkiin vaiheisiin sisältyy muun muassa innovatiivisuutta. (Kyrö ym. 2007, 15.) Zampetakis, Kafetsios, Bouranta, Dewett ja Moustakis (2009, 595, 602, 609-611, 614) ovat päätyneet siihen, että opiskelun aikaisella luovuudella, erityisesti toimivampien ratkaisumallien etsimisellä, on myönteinen merki

tys opiskelijoiden asenteisiin yrittäjyyttä kohtaan. Myönteisellä asenteella mainitut tutkijat ovat puolestaan havainneet olevan merkitystä opiskelijoiden aikomuksille perustaa yritys (emt.).

Myös Smithin (2008, 713-714) mukaan yrittäjämäisten taitojen omaksuminen yliopisto-opintojen aikana tuottaa positiivisen yhteyden yrittäjäksi ryhtymiseen myöhemmin elämässä. Tämä vahvistaa omaa näkökulmaani siitä, että jo perusopetuksen aikana oppilaiden on hyödyllistä harjoitella yrittäjämäisiä toimintamalleja. Näin heillä on myöhemmin elämässään realistisemmat mahdollisuudet tehdä valintoja yrittäjyyden ja palkkatyön välillä.

Pohdittaessa sitä, voiko innovatiivisuutta ja yrittäjyyttä opettaa, jotkut katsovat, että yrittäjyys perustuu lahjakkuuteen tai synnynnäisiin ominaisuuksiin enemmän kuin pätevyyteen, jota voi kehittää (Harkema & Schout 2008, 514; Jack & Anderson 1999; 110; Mwasalwiba 2010, 33). Gibb (2002a, 135) sekä Kyrö ja Carrier (2005, 16) toteavat, että enää ei ole tarvetta kyseenalaistaa, voiko yrittäjyyttä opettaa, vaan ennemminkin pohtia, miten sitä opetetaan ja mitä siitä pitäisi opettaa. Useat tutkijat ovat päätyneet siihen, että niin yrittäjänä kuin toisen palveluksessa toiminen edellyttää edellä (luku 3.1) kuvailtuja yrittäjämäisiä ominaisuuksia, joiden on todettu pohjautuvan sekä synnynnäisiin luonteenpiirteisiin että ympäristötekijöiden, esimerkiksi oppimisen aikaansaamiin tuloksiin.

Merkittävänä yksilön yrittäjämäisiä ominaisuuksia, esimerkiksi ongelmanratkaisutaitoa, vahvistavana tekijänä nähdään opettajan tekemät pedagogiset ratkaisut sekä ympäristö, jossa opetus ja oppiminen tapahtuvat. (Harkema & Schout 2008, 514; Henry ym. 2005, 98; Rae 2007, 28-30, 37; Ristimäki 2004, 65; 2007, 35.) Tämä tutkimus perustuu käsitykseeni siitä, että oppilaiden reflektoitaviksi valitsemani yrittäjämäiset ominaisuudet (ks. s. 115-116) ovat olemassa jokaisella yksilöllä sisäsyntyisinä. Näen, että yksi

lön yrittäjämäisistä ominaisuuksista voi kasvun ja oppimisen tuloksena kehittyä kansalaisen taitoja tulevaisuuden yhteiskunnassa elämistä varten.

Opettajat kokevat yrittäjämäisten toimintojen soveltamisen usein rasitteena muutenkin runsaiden opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen lisäksi (Smith 2008, 714; ks. myös Seikkula-Leino 2007, 73-77). Harvat opettajat yhdistävätkin yrittäjyyskasvatusta jokapäiväiseen opetustyöhönsä (Seikkula-Leino, Ruskovaara, Ikävalko, Mattila & Rytkölä 2010, 122). Olen itsekin kokenut yrittäjyyden liiketoiminnan muodossa vievän aikaa varsinaiselta musiikin opiskelulta, jonka tavoitteisiin ja sisältöihin yritystoiminnan harjoitteleminen ei sisälly. Toisaalta pitäisi hyväksyä, että kuten minkä tahansa uuden opetusmenetelmän, myös yrittäjämäisen toimintatavan käyttöön ottaminen vie oman aikansa (Smith 2008, 714). On kuitenkin välttämätöntä pohtia, mikä on yleissivistävään peruskouluun ja sen jokaiselle oppilaalle sopiva, yksilöiden välistä tasa-arvoa edistävä tapa lähestyä yrittäjyyskasvatusta (vrt. Keskitalo-Foley ym. 2010; Korhonen ym. 2010).

Ruohotie ja Koiranen (2000, 41) toteavat, että yrittäjyyttä on opetettu useimmissa perusasteen ja toisen asteen oppilaitoksissa kiinnittämättä juurikaan huomiota yrittäjämäisesti toimivan yksilön affektiivisiin eli tunteisiin tai konatiivisiin, siis tahtoon, motivaatioon ja itsesäätelyyn liittyviin valmiuksiin. He korostavat, että pelkästään liiketalouden periaatteiden opettaminen ei välttämättä lisää yksilön yrittäjämäisiä valmiuksia (emt.). Myös Ristimäki (2001, 35, 37) pohti jo edellisten peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 1994) ilmestyttyä, miten koulu voisi edistää oppilaidensa yrittäjämäisiä, esimerkiksi innovatiivisuuteen liittyviä ominaisuuksia ja toimintatapoja. Hän painotti opettajan kehittymistä yrittäjälle tarpeellisten ominaisuuksien ja toimintatapojen hallitsemisessa ja tätä kautta oppilaittensa yrittäjämäisen oppimisen mahdollistamisessa (ks. myös Gibb 2011, 149; Jones & Iredale 2010, 12).

Opetusministeriö on vuonna 2009 julkaissut kaikkia koulutusasteita käsittelevän ohjeiston, *Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat* (Opetusministeriö 2009a). Opetuksen järjestäjiä ja oppilaitoksia ohjataan monipuoliseen verkostoyhteistyöhön muun muassa työ- ja elinkeinoelämän sekä hallinnollisten ja poliittisten päätöksentekijöiden kanssa. Verkostojen kehittämistyön pohjalta järjesteltävissä oppimisympäristöissä on tavoitteena vahvistaa oppijan yrittäjämäisiä valmiuksia ja elämänhallinnan taitoja. Myös ministeriön ohjeissa mainitaan yrittäjyyskasvatuksen kehittämisen kohteiksi oppilaan tiedolliset, taidolliset ja asenteelliset valmiudet. Ohjeena on kehittää oppilaan toimintatapoja siten, että hän kykenee toimimaan yrittäjämäisesti elämässään yhdessä toisten kanssa. Työelämässä yrittäjämäisiä toimintatapoja on mahdollista toteuttaa joko yrittäjänä tai toisen palveluksessa. (Opetusministeriö 2009a, 9.)

3.3 Yrittäjyyskasvatus ja yrittäjämäinen toiminta perusopetuksessa

Yrittäjyyskasvatus on ollut perusopetuksessa opetettavana aihekokonaisuutena virallisesti vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksesta lähtien (Opetushallitus 1994 28-33; Ristimäki 2004, 12). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 -asiakirjan mukaan *”Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on tukea oppilaassa sellaisia tietoja, taitoja ja asenteita, joita hän tarvitsee opiskeluaikanaan sekä myöhemmin työelämässä riippumatta siitä, työskenteleekö hän itsenäisenä yrittäjänä vai toisen palveluksessa. Yrittäjyyskasvatuksen avulla tuetaan oppilaan sisäistä yrittäjyyttä eli yritteliäisyyttä, aktiivisuutta, luovuutta ja sinnikkyyttä.”* (Opetushallitus 1994, 32-33).

Euroopan komissio on julkaissut vuonna 2004 oppaan hyvistä toimintatavoista yrittäjyyden edistämiseksi koulutuksessa. Oppaassa korostetaan erityisesti perusopetuksessa ja toisella asteel-

la oppilaiden yrittäjyysominaisuuksien ja -hengen sekä -taitojen vaalimista ja kehittämistä. Tällaisiksi henkilökohtaisiksi ominaisuuksiksi mainitaan muun muassa aktiivisuus, luovuus, aloitteellisuus, riskinottokyky ja vastuullisuus. Yleisesti suositellaan kehitettäväksi oppilaiden ongelmanratkaisukykyä, johon liittyvät suunnittelun, päätöksenteon ja viestinnän valmiudet sekä halu ottaa vastuuta. Näiden taitojen todetaan liittyvän myös johtamistaitoihin. Erikseen painotetaan oppilaan sosiaalisten taitojen, kuten yhteistyövalmiuksien, verkottumisen ja uusien roolien omaksumisen taitoja. Lisäksi korostetaan itseluottamuksen paranemista, esiintymishalukkuuden lisääntymistä, kriittisen ja itsenäisen ajattelun oppimista sekä kasvavaa halua ja kehittyviä valmiuksia oppia itsenäisesti. Perusasteella toteutettavan yrittäjyyskasvatuksen tehtäväksi mainitaan itsenäisten ja aktiivisten oppimismuotojen kehittäminen, joiden avulla oppilaat voivat kehittää jokapäiväisessä elämässään tarvitsemiaan yrittäjämäisiä ominaisuuksia. (Euroopan komissio 2004, 5-7, 17.)

Opetusministeriössä on vuonna 2009 valmistunut työryhmäraportti *Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys*. Viitekehyksessä kuvataan suomalaisessa koulutuksessa saavutettava osaaminen eurooppalaisessa yhteistyössä sovittuina tietoina, taitoina ja pätevyyksinä. Osaamiseen perustuva vaativuustasoluokitus on jaettu kahdeksaan tasoon, joissa kolme alinta tasoa määrittyvät käsittämään perusopetusta. Viitekehyksessä käytetään käsitettä yrittäjämäiset valmiudet, joista tasolla yksi edellytetään osattavaksi vastuun ottamisen taito ohjattuna sekä yksinkertaiset viestinnän taidot. Tasolla kaksi osataan rutiininomaisten ongelmien ratkaisemisen taito ja kyetään toimimaan jonkin verran itsenäisesti. Myös vastuun kantaminen yleisesti ja omaan oppimiseensa liittyen ja oma-aloitteinen toiminta on määritelty osaamistasolle kaksi. (Opetusministeriö 2009b, 51-52, 85.)

Tason kolme tavoitteisiin sisältyvät valmiudet toimia yrittäjämäisesti toisen palveluksessa. Oppilas osaa tällöin ratkaista erilaisia ongelmia, valita ja soveltaa työskentelymenetelmiä ja tarvittavia

työkaluja, materiaaleja sekä informaatiota. Hän osaa ongelmia ratkaistessaan mukauttaa toimintaansa olosuhteisiin ja toimintaympäristöön. Oppilas osaa ottaa vastuun omien tehtäviensä loppuun saattamisesta ja toimia turvallisesti yhteisössään. Hän osaa myös arvioida omaa osaamistaan ja toimintaansa. Oppilas osaa viestiä monimuotoisesti ja vuorovaikutteisesti eri viestintäkanavia käyttäen erilaisissa tilanteissa, myös kansainvälisissä yhteyksissä. (Opetusministeriö 2009b, 51-52, 85.) Tässä tutkimuksessa oppilaat ovat tarkastelleet omaa yrittäjämäistä toimintaansa havainnoimalla yrittäjyysvalmiuksiensa, taitojensa tai ominaisuuksiensa esiintymistä, siis yrittäjämäistä toimintaansa musiikin opiskelunsa vaihtelevissa tilanteissa.

Tutkimuksen kohteena oleva Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 -asiakirja sisältää seitsemän aihekokonaisuutta. Ne määritellään kasvatus- ja opetustyön painoalueiksi, joiden tavoitteet ja sisällöt ohjeistetaan sisällyttämään eheyttävinä elementteinä kuhunkin oppiaineeseen luontevalla tavalla. Aihekokonaisuuksien tavoitteiden ja keskeisten sisältöjen tulee näkyä niin yhteisissä kuin valinnaisissa oppiaineissa sekä yhteisissä tapahtumissa, siis kaikessa koulun toimintakulttuurissa. (Opetushallitus 2004, 36.)

Neljäs aihekokonaisuus, nimeltään ”Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys”, käsittelee yrittäjyyskasvatusta. Sen päämääränä on auttaa oppilasta hahmottamaan yhteiskuntaa eri toimijoiden näkökulmista ja kehittää osallistumisessa tarvittavia valmiuksia. Aihekokonaisuuden yhteydessä korostetaan koulun oppimiskulttuurin ja toimintatapojen tarjoamaa tukea oppilaalle. Ingressissä mainitaan päämääräksi luoda pohjaa yrittäjämäisille toimintatavoille. Aihekokonaisuuden tavoitteet ja sisällöt on määritelty niin osallistumisen kuin yrittäjyydenkin osalta. Määritelmät kohdentuvat sekä osallisuuden ja yrittäjyyden yhteiskunnalliseen merkitykseen että yksilön omiin osallistuviin ja yrittäjämäisiin toimintamalleihin. (Opetushallitus 2004, 38-39.)

Aihekokonaisuuden tavoitteissa ja sisällöissä korostuu yksilön vastuu yhteisöstään. Niissä painotetaan oman osallistumisen ja yrittäjämäisen toiminnan ymmärtämistä sekä oman elämän että yhteiskunnan toiminnan kannalta. Osallistuvan ja yrittävän kansalaisen opittavaksi on määritelty muutosten, epävarmuuden ja ristiriitojen kohtaaminen ja käsittely, yritteliäs ja aloitteellinen toiminta sekä innovatiivinen ja pitkäjänteinen toiminta päämäärän saavuttamiseksi. Oppilaan on myös opittava arvioimaan omaa toimintaansa ja sen vaikutuksia. (Opetushallitus 2004, 38-39.) Käsite yrittäjyys löytyy opetussuunnitelman perusteista mainitun aihekokonaisuuden lisäksi ainoastaan yhteiskuntaopin yhteydestä. Yritteliäästi toimimista taas korostetaan suomen kieltä lukuun ottamatta kielten ja liikunnan opiskelun yhteydessä. (Opetushallitus 2004.)

Yrittäjyyskasvatuksen sisällyttäminen perusopetukseen on aiheuttanut myös kriittisiä kannanottoja. Arkipuheessa yrittäjyyskasvatus mielletään useimmiten toiminnaksi, jonka tarkoituksena on lisätä yrittäjien määrää (Ikonen 2007, 46). Yrittäjyyskasvatus nähdään tällöin ainoastaan välineenä pyrittäessä kohden taloudellista menestystä (emt.). Yrittäjyyskasvatuksen tuomista koulukontekstiin kritisoivat tahot näkevätkin yrittäjyyskasvatuksen uusliberalistisena vallankäyttönä yhteiskunnan heikompia yksilöitä kohtaan (Komulainen, Keskitalo-Foley, Korhonen & Lappalainen 2010).

Opettajan ja oppilaan väliset valtasuhteet sisältyvät niin sanottuun piilo-opetussuunnitelmaan, samoin kuin opettajan ja koulutuksen järjestäjän väliset valtasuhteet. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan sitä, mitä ei ole kirjoitettu viralliseen opetussuunnitelmaan, mutta mitä kuitenkin tullaan oppilaille opettaneeksi. (Törmä 2003. 109, 111-112). Opettaja onkin yksi koulutusjärjestelmän vallankäyttäjistä (Suoranta 2009, 3). Toisaalta opettajien oletetaan toimivan koulutuspoliittisten linjausten ja koulutusta ohjaavien säädösten mukaisesti, koska he ovat palkkasuhteessa

valtion ylläpitämään instituutioon. Voidaankin siis katsoa, että myös opettajat ovat vallankäytön kohteena. (Suoranta 2009, 3; Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 17.)

Huolimatta perusopetuksen arvopohjan sisältämästä velvoitteesta lisätä niin yksilöiden välistä kuin alueellista tasa-arvoa (ks. Opetushallitus 2004, 12) on tahoja, jotka pelkäävät yrittäjyyskasvatuksen tarkoituksena olevan vahvistaa individualismia (Korhonen ym. 2010; ks. Jack & Anderson 1999, 114-115). Yrittäjyyskasvatusta yleissivistävässä koulutuksessa kyseenalaistavat tutkijat näkevät uhkana oppilaiden tyypittelemisen sellaisiin, joilla on sisäisen ja ulkoisen yrittäjän kykyjä ja toisaalta niihin, joilla näitä kykyjä ei ole. (Korhonen ym. 2010) Yrittäjyyskasvatuksen tukijat puolestaan näkevät oppijakeskeisen yrittäjämäisen toiminnan nimenomaan positiivisena mahdollisuutena tukea erilaisten oppilaiden tarpeita ja ehkäistä näin esimerkiksi alisuoriutumista (Harkema & Schout 2008, 517). Neck ja Greene (2011, 68) korostavat, että yrittäjämäinen tapa ajatella ja toimia on menetelmä, joka vaihtelee yksilöllisesti. Yrittäjämäinen menetelmä on ajattelutapa, joka on riippumaton menetelmää hyödyntävän yksilön tyypistä (emt.)

Yrittäjyyskasvatusta kritisoivat tutkijat näkevät, että nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa yleissivistävän kasvatuksen tavoitteena on ainoastaan yrittäjämäinen kyvykkyys, joka määrittyy sisäisenä yrittäjyytenä (ks. Keskitalo-Foley, Komulainen & Naskali 2007; Keskitalo-Foley, Komulainen & Naskali 2010; Komulainen ym. 2010; Korhonen ym. 2010). Tällaista ohjeistusta ei kuitenkaan ole löydettävissä normina perusopetuksen toimintaa ohjaavasta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 -asiakirjasta (Opetushallitus 2004).

Opetussuunnitelman perusteissa erityisesti korostetaan jokaisen oppilaan oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista (Opetushallitus 2004, 12). Tämän lisäksi tavoitteena mainitaan jokaisen erilaisen oppilaan omien vahvuuksien ja mahdollisuuksien löytymi-

nen ja tukeminen sekä oppilaiden terveen itsetunnon kehittäminen yksilöstä itsestään lähtien (emt.,12, 262). Aihekokonaisuuden yhteydessä mainittuja yrittäjämäisiä toimintatapoja opetussuunnitelmatekstissä ei tarkenneta sen enempää ulkoisen kuin sisäisen yrittäjyyden suuntaan. Tutkimukset opettajien tulkinnoista (Seikkula-Leino 2007) sekä yrittäjyyskasvatusta varten laaditut oppimateriaalit (esim. Kasvu yrittäjyyteen -hanke2011) tukevat kuitenkin edellä mainittujen kriittisten tutkijoiden käsityksiä yrittäjyyskasvatuksen toteutuksesta. Tämän tutkimuksen näkökulma yhdistää yrittäjämäinen toimintatapa erilaisten oppilaiden tasa-arvoiseen kasvuun ja oppimiseen on muotoutunut yleisimpien yrittäjyyskasvatuskäytänteiden ja perusopetuksen arvopohjan välisestä ristiriidasta.

Myös useat yrittäjyyskasvatusta kannattavat tutkijat ohjaavat tarkastelemaan yrittäjyyden ilmiötä koulukontekstissa kriittisesti. Muun muassa Koiranen ja Ruohotie (2001, 104-105) toteavat, että yrittäjyyskasvatuksessa voidaan puhua jopa virheestä, jos yleissivistävään kouluun tuodaan liian aikaisin omistajayrittäjyyteen liittyvää detaljitietoa. He painottavat, että esimerkiksi perusopetuksen alaluokilla tärkeämpää on harjoitella yrittäjyyteen liittyviä, yleisimminkin työelämää palvelevia taitoja kuin opetella yrityksen perustamiseen ja liiketoimintasuunnitelman tekemiseen liittyviä tietoja. Koiranen ja Ruohotie (emt.) mainitsevat työelämää palveleviksi taidoiksi muun muassa elämänhallintaan, kommunikointiin, ihmisten ja tehtävien johtamiseen sekä innovaatioiden ja muutosten hallintaan liittyviä taitoja. Jack ja Anderson (1999, 117) puolestaan varoittavat opettajia luottamasta liikaa teoreettisiin lähtökohtiin. He kannustavat opettajia hyödyntämään käytännönläheisiä opetusmenetelmiä.

Jones ja Iredale (2010, 14) korostavat, että yrittäjyyskasvatuksesta ei saa muodostaa yleismaailmallista, kaiken pelastavaa ratkaisumallia. He muistuttavat huolehtimaan siitä, että yrittäjyyskasvatuksella ei aiheuteta sosiaalista eikä taloudellista epätasa-arvoisuutta (emt.; vrt. Keskitalo-Foley ym. 2010). Myös

Gibb (2002a, 135-136) painottaa, että yrittäjämäisen käyttäytymisen on perustuttava moraalisesti ja eettisesti hyväksyttäviin yhteiskunnan käytänteisiin. Hän näkee yrittäjämäisen toiminnan parhaimmillaan mahdollistavan yksilöä ja organisaatiota yltämään tavoitteisiinsa entistä kokonaisvaltaisemmin (emt.)

Kyrö (1997, 244) on ottanut kantaa vallan ja yrittäjyyden suhteeseen toteamalla, että yrittäjyyden kautta on mahdollisuus nähdä valta yksilön valtana itseään kohtaan. Hänen mukaansa valtaa voidaan tarkastella yksilön identiteetin muodostumisen näkökulmasta, ja näin perinteinen ymmärrys vallasta ainoastaan suhteessa muihin voidaan murtaa. Esimerkiksi opettaja voi ohjauksellaan luovuttaa asteittain oppilaalle valtaa tämän työskentelyyn ja opiskeluun, mikä antaa tilaa oppilaan osallisuudelle omaan elämäänsä (ks. Hietanen 2009). Kyrö (2008a, 156) korostaakin, että pohjimmiltaan yrittäjyydessä on kysymys vapaasta yksilöstä, mikä tarkoittaa muun muassa yksilön oikeutta valita, miten toimii, miten oppii ja miten ansaitsee tulevaisuudessa toimeentulonsa.

Yrittäjyyskasvatuksessa keskeistä onkin muun muassa oppilaiden erilaisuuden huomioiminen ja yhteistoiminnallisen oppimisen tukeminen (emt., 157; ks. Jones & Iredale 2006; 2010). Lisättäessä vapautta koulukontekstissa täytyy kuitenkin aina varmistaa yhteisesti, yleisimmin opetussuunnitelmassa, määriteltyjen tavoitteiden ja sisältöjen opiskeleminen (ks. Harkema & Schout 2008, 523). Yrittäjämäiset toimintamallit eivät poista opettajan asiantuntijuuden tai oppilaan oppimispyrkimysten tarvetta (Jones & Iredale 2010, 13). Sovellettaessa yrittäjyyskasvatusta kaikille yhteiseen perusopetukseen onkin erityisen tärkeää, että jokainen opettaja pohtii tarkasti toimintansa tausta-arvot ja tavoitteet sekä määrittelee, millä tavalla yrittäjyys hänen työssään ilmenee (ks. Jones & Iredale 2010, 15).

Tutkimuksessani oppilaiden yrittäjämäiseen toimintaan herättelemisen taustalla on näkemys yksilön mahdollisuuksien avartami-

sesta ja hänen minänsä kehittymisen tukemisesta siten, että hän kykenee itsenäisesti tekemään päätöksiä. Tällaiset päätökset voivat tarkoittaa esimerkiksi asuinpaikan valitsemista kulttuurisesti tärkeältä seudulta takaamalla toimeentulo yritystoiminnalla. (Ks. Hietanen 2009, 52-53; Mahlamäki-Kultanen 2005; Nurmi 2008, 170.)

3.4 Yrittäjämäinen toiminta kasvun ja oppimisen näkökulmasta

Perusopetuksen tehtäväksi määritellään sekä kasvatus- että opetustehtävä. Kasvatuksen osalta perusopetuksen tulee antaa mahdollisuus monipuoliseen kasvuun ja terveen itsetunnon kehittymiseen sekä kehittää kykyä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja. Oppimisen näkökulmasta korostetaan elämässä tarvittavien tietojen ja taitojen hankkimista. (Opetushallitus 2004, 12.) Yrittäjämäinen toimintatapa sisältää sekä innovatiivisen näkökulman että päämäärätietoisen lähestymistavan (esim. Gibb 2002b, 254; Rae 2007, 49, 60-61). Ristimäki (2007, 35) korostaa, että niin tavoitteellisuutta kuin yksilön uudenlaisia tiedon prosessointitapoja korostavan yrittäjämäisen toimintamallin ja yleisten kasvatustavoitteiden tai perusopetuksen tehtävän välillä ei ole ristiriitaa. Itse sanoisin suoremmin, että yrittäjämäiset toimintamallit yhtenevät yleisten kasvatustavoitteiden kanssa.

Rae (2000, 146) puolestaan korostaa, että kognitiiviset ja kokemukselliset oppimisteoriat on huomioitava aina yksilöiden raportoidessa oppimiskokemuksiaan yrittäjämäisestä näkökulmasta. Tällä tavalla voidaan hänen mukaansa saavuttaa laajempia näkymiä oppimiseen. Rae (2007, 29, 37, 41) painottaakin kasvatuksen ja koulutuksen merkitystä, kun yrittäjämäisen toiminnan avulla vahvistetaan ja luodaan yrittäjämäistä kulttuuria. Häggin (2011, 15-16) mukaan myös varsinaista yrittäjyyttä on yleensä käsitelty enemmän taloudellisena kuin inhimillisenä tai kulttuu-

risena ilmiönä. Hän nostaa yrittäjyysidentiteetin muodostumista tarkastelevassa väitöskirjassaan selkeästi esille yrittäjän kasvuprosessin, siis yrittäjän ihmisenä eikä pelkästään liiketoiminnan organisoijana (Hägg 2011).

Kasvatuksen ja opetuksen välisen suhteen osalta nojaan tutkimuksessani Kansasen (2004, 53) määritelmään, jonka mukaan opetus on kasvatuksen alakäsite. Kansanen toteaa näitä kahta käsitettä käytettävän usein toistensa synonyyminä, mikä perustuu muun muassa siihen, että koulukontekstissa kasvatusta ja opetusta on lähes mahdotonta erottaa. Opetuksen ja oppimisen tutkimisessa voidaan kuitenkin tarkastella myös pelkästään opetukseen ja oppimiseen liittyviä erityispiirteitä palauttamatta niitä joka kohdassa kasvatuksen ja kasvamisen yleisiin ominaisuuksiin. (Kansanen 2004, 53.)

3.4.1 Yrittäjämäinen toiminta ja kasvaminen yhteiskunnan jäseneksi

Perusopetuksen kasvatus- ja opetustehtävän tavoitteen mukaisesti yksilö voi osallistuvana kansalaisena sekä siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle että kehittää yhteiskuntaa kriittisellä ajattelulla ja uudistamalla toiminta- ja ajattelutapoja (Opetushallitus 2004, 12). Niin sanottujen yrittäjyysvalmiuksien kehittämisen ja yrittäjämäisen toiminnan voidaan katsoa pohjautuvan humanistiseen ihmiskäsitykseen, joka sisältää ajatuksen vapaasta, itsetunnoltaan vahvasta ja omiin kehitysmahdollisuuksiinsa luottavasta ihmisestä (Heikkilä 2006, 17, 26; Jones & Iredale 2010, 13-15; Neck & Greene 2011, 56). Yrittäjämäisesti toimivaa ihmistä voidaan kuvata myös ainutlaatuisena toimijana, joka havaitsee mahdollisuuksia, soveltaa uutta tietoa sekä ottaa vastuun omasta elämästään ja siihen sisältyvistä riskeistä (Henry ym. 2005, 101; Holcomb, Ireland, Holmes & Hill 2009; Kyrö 2008a, 143; Luukkainen & Wuorinen 2002, 114-117). Neck ja Greene (2011, 56) mainitsevat yrittäjyyskasvatuksen yhdeksi tavoitteeksi kasvat-

tamisen sosiaaliseen vastuullisuuteen. Yrittäjämäinen toiminta voidaankin nähdä kansalaistaitona (Jones & Iredale 2010, 12; Leskinen 2000, 11, 51.)

Perusopetuksen arvopohjassa todetaan perusopetuksen edistävän yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista (Opetushallitus 2004, 12). Oppilaalla onkin ensisijaisesti oikeus saada kasvaa omaksi täydeksi itsekseen ja saada tulla hyväksytyksi sellaisena kuin hän on (Niemi 2005, 127, 139; Viskari 2003, 173; Vuorikoski 2004, 55). Vasta hyväksytyksi tulemisen kokemuksen jälkeen oppilaan voidaan odottaa oppivan uusia tietoja ja taitoja (Uusikylä 2007, 40). Jotta yksilö voi kasvaa omaksi itsekseen, hänellä täytyy olla mahdollisuuksia etsiä omanlaisuuttaan kokeilemalla erilaisia vaihtoehtoja (ks. García-Morales, Llorens-Montes & Verdú-Jover 2006, 22; Lant & Mezias 1990,149).

Yhteiskunnan nopea kehitys johtaa väistämättä siihen, että ihmiset joutuvat jatkuvasti erilaisiin muutosprosesseihin. Jotta yksilö voi selviytyä muutostilanteista, hänen minänsä on oltava realistisen vahva. Hänen on myös osattava jäsentää sosiaalista ympäristöään sekä selviytyä ongelmatilanteista. (Lehtonen 2011a; 2011b.) Muutosprosessin edetessä yksilön on osattava olla aloitteellinen, kyettävä riskinottoon sekä osattava kokea vastuullisesti ja luovasti uusi tilanne haasteena. Muutosprosessin läpikäyminen edellyttää muun muassa monipuolisia vuorovaikutustaitoja. Antamalla yksilön osallistua oman elämänsä valintoihin voidaan häntä auttaa kasvamaan aloitekykyiseksi, itseohjautuvaksi, autonomiseksi ja vastuulliseksi ihmiseksi. (Aho & Laine 1997, 7-9; Henry ym. 2005, 101-103; Neck & Greene 2011.) Oman elämän hallinnan tunne ja yksilölliset selviytymisstrategiat, muun muassa muutokseen sopeutumisen keinot, ovat keskeisiä myös yrittäjämäisessä toiminnassa (Harkema & Schout 2008; Heikkilä 2006, 15; Henry ym. 2005, 100-101; Ristimäki 2007, 35).

Yksilön kehittyminen on sosiaalinen ja dialektinen prosessi, joka muotoutuu yksilön tarpeiden ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Yksilö oppii siis säätelemään omaa ajatteluprosessiaan nimenomaan sosiaalisen vuorovaikutuksen pohjalta. Kosketus muiden ihmisten näkökulmaan ja tiedonkäsittelytapoihin auttaa ihmistä paremmin tiedostamaan omia ajattelu- ja päättelyprosessejaan (Erikson 1982, 238-256; Holcomb, Ireland, Holmes & Hitt 2009; Rae 2000).

Vaikka persoonallisuuden kehitys jatkuu läpi koko elämän, voidaan erityisesti nuoruusikä nähdä merkittävänä kehitysvaiheena. Yksilö alkaa silloin pohtia, millainen hän on, millaisena muut häntä pitävät, miksi hän on tulossa ja mikä hänelle on elämässä arvokasta ja tärkeää. (Erikson emt.; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 237-238). Kasvavan lapsen suhteen muuttuessa sekä ympäristöön että itseensä tälle kehittyvälle nuorelle muotoutuu sekä uusia haasteita että oman elämänsä ohjaamiseen liittyviä valmiuksia. Suunnittelemalla ja ohjaamalla elämäänsä sekä arvioimalla ongelmaratkaisuprosessiensa ja päätöksentekojensa onnistuneisuutta nuori muodostaa käsitystä omasta itsestään. (Nurmi 2001, 261-266; ks. myös Mitchell, Busenitz, Lant, McDougall, Morse & Smith 2002; Neck & Greene 2011.)

3.4.2 Yrittäjämäinen toiminta ja oppimisprosessi

Oppimiseksi on määritelty muun muassa sitä, mitä tapahtuu ihmisen mielessä jonkin tekemisen yhteydessä tai seurauksena, mutta mitä ihminen ei kykene tahdonalaisesti säätelemään. Oppimiskäsitys puolestaan on jonkun tahon normatiivinen tulkinta oppimisesta. Yksilöt oppivat kaiken aikaa spontaanisti jotain ilman, että kukaan opettaa. Koulukontekstissa oppiminen on määritelty tavoitteelliseksi toiminnaksi ja osaksi kognitiivista prosessia, joten siihen sisältyy oppilaan aktiivinen osuus oppimistapah-

tumassa. Tätä toiminnallista osuutta kuvataan käsitteellä opiskelu. Opettajan tehtävänä on auttaa oppilasta oppimaan. (Kansanen 2004, 56-66.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 määrittelee oppimisen yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi. Oppimista tapahtuu tavoitteellisena opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Oppimisen tuloksena oppilas muodostaa uutta tietoa, joka perusopetuksessa vallitsevan oppimiskäsityksen mukaisesti rakentuu eli konstruoituu oppilaan aiempien tietorakenteiden pohjalta. (Opetushallitus 2004, 16.)

Opettajan tehtävänä on etsiä keinoja, jotka auttavat oppilasta hänen tiedonrakentumisprosessissaan. Varsinainen oppiminen on oppilaan yksilöllisen toiminnan tulosta. Jokainen yksilö myös antaa omanlaisensa merkitykset kokemilleen, kuulemilleen ja näkemilleen asioille. Näin jokaisen oppilaan tietorakenne muokkautuu yksilölliseksi riippumatta siitä, että oppilaat osallistuvat yhteisiin opiskelutilanteisiin. (Aho 2002, 29.)

Yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta nostetaan oppimisen lähtökohdaksi useimmiten oppilaiden toiminta ja siitä saatavat kokemukset (Jack & Anderson 1999, 117; Jones & Iredale 2010; Neck & Greene 2011). Osa tutkijoista painottaa yrittäjämäistä oppimista tapahtuvan myös toisia havainnoimalla sekä hyödyntämällä kirjallista materiaalia (Holcomb ym. 2009, 171-172; ks. myös Remes 2003, 163). Useimmat asiantuntijat korostavat kuitenkin yrittäjämäisen oppimisen prosessuaalisuutta (esim. Harkema & Schout 2008; Holcomb ym. 2009; Jones & Iredale 2010; Mitchell ym. 2002; Neck & Greene 2011). Kokonaisvaltaisessa prosessissa yksilön käsitetään oppivan koko ajan, kulloistenkin tarpeidensa ja yksilöllisten lähtökohtiensa pohjalta (Harkema & Schout 2008, 517; Jones & Iredale 2010, 15; Shane & Venkataraman 2000, 223). Remes (2003, 117, 163) korostaa yrittäjyyskasvatuksen pedagogian kannalta merkitykselliseksi hahmottaa oppiminen sekä

oppilaan laaja-alaisia mahdollisuuksia kehittäväksi toimintatehtäväksi että hänen henkilökohtaisesti omaksuttavaksi toimintatavakseen.

Kyrö (2005, 171) määrittelee yrittäjyyspedagogiikaksi sellaisia oppimisen järjestelyitä, joissa huomioidaan yrittäjämäistä yksilöllistä ja yhteisöllistä toimintaa sekä niiden vuorovaikutteisuutta. Yrittäjämäisessä toimintakulttuurissa onkin kyse jokaisen oppilaan aktivoimisesta. Yrittäjämäistä toimintaa on myös tiedon tuottaminen yhteisöllisessä toiminnassa (Holcomb ym. 2009; Lindgren & Packendorff 2009; Rae 2000, 154). Yrittäjämäisen toimintakulttuurin tehtäväksi määritellään oppijan kasvattaminen ottamaan vastuuta itsestään ja tekemisistään sekä hänen rohkaisemisensa epäonnistumisenkin riskillä ottamaan uusia askeleita. (Opetusministeriö 2009a, 16; Remes 2003, 163) Oleellista on myös sosiaaliseen, yhteiskunnalliseen vastuuseen kasvaminen (Jones & Iredale 2010, 11-12; Neck & Greene 2011, 56).

Oppimisen lähtökohdaksi on hyvä ottaa ajankohtaisia, ympäristössä esiintyviä ongelmia, mikä edellyttää opettajalta joustavuutta pedagogisten ratkaisujensa tekemisessä. Nämä ongelmat voivat syntyä myös oppilaiden tarpeista. (Jones & Iredale 2010, 12; ks. myös Kyrö 2008b, 152.) Rae (2007, 41) painottaa yrittäjämäisen toiminnan opettelemista todellisissa elämäntilanteissa eikä pelkästään teorialähtöisesti. Formaali koulutus onkin nähtävä vain yhtenä osana yrittäjämäistä oppimisprosessia (Harkema & Schout 2008, 516; Rae 2007, 29, 37).

Nopeasti kehittyvässä yhteiskunnassa vanhaa uusintavaan, tallettavaan kasvatukseen (ks. Freire 2005, 75-87) perustuva oppimistapa ei enää riitä, sillä uudenlaiset ongelmat edellyttävät valmiuksia tuottaa innovatiivisia ajattelu- ja toimintamalleja (Heikkilä 2006, 13; Lehtonen 2011a, 7). Uudenlaisiin toiminta- ja oppimismalleihin voidaan kasvattaa niin sanotulla problematisoivalla kasvatuksella (Freire 2005, 75-87)

Neckin ja Greenen (2011, 56, 61-62, 65) mukaan jopa yrittäjiksi opiskelevat keskittyvät opinnoissaan usein luomaan omaa elämänpolkuaan uran luomisen sijasta. Neckin ja Greenen mukaan yrittäjämäinen asioihin ja tilanteisiin suhtautuminen perustuukin liiketoiminnallisen näkökulman lisäksi niin sanottuihin pehmeisiin arvoihin. Pehmeiksi arvoiksi he tarkentavat esimerkiksi empatian kehittämisen, elämän ja työn välisen tasapainon löytämisen sekä sosiaalisen vastuullisuuden. Neck ja Greene suosittelevat tällaista yrittäjämäistä lähestymistapaa sovellettavaksi tulevaisuuden yhteiskunnassa, sillä heidän mukaansa yrittäjämäinen ajattelutapa kestää suuriakin muutoksia (emt., 68).

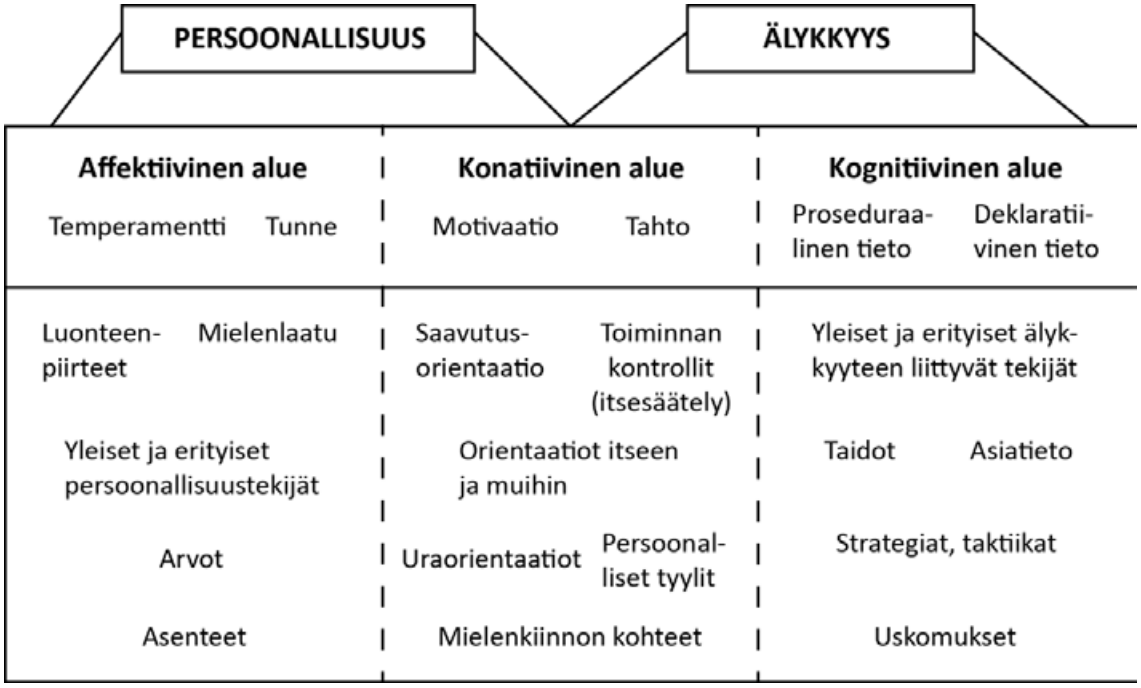
Oppimisprosessi muodostuu tavoitteiden asettamisesta, oman toiminnan havainnoimisesta ja säätelemisestä sekä paitsi opiskelun myös saavutetun oppimistuloksen arvioimisesta. Oppimisprosessinsa suunnittelemiseen, havainnoimiseen ja arvioimiseen perustuu oppilaan motivoituminen työskentelemään ja opiskelemaan. (Bandura & Schunk 1981, 586.) Bransfordin, Brownin ja Cockingin (1999, 67-68) mukaan useissa erilaisissa kehitysteorioissa korostetaan käsitystä lapsista aktiivisina oppijoina, jotka kykenevät asettamaan tavoitteita sekä muokkaamaan niitä. Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen oppimisprosessin eri vaiheita yrittäjämäisen toiminnan näkökulmasta.

3.4.2.1 Motivaatio, tahto ja itseohjautuvuus

Yrittäjyyskasvatusta tukevassa oppimisympäristössä oppilaita ohjataan tavoitteelliseen toimintaan (Opetusministeriö 2009a, 17). Ruohotie (2000, 3, 6-12) korostaa tavoitteenasetteluun liittyvien konstruktioiden linkittyvän tahtoon ja motivaatioon. Ruohotie ja Koiranen (2000, 29-31) ovat tulkinneet sivulla 60 Taulukossa 1 näkyvää Snown, Cornon ja Jacksonin (1996, 247) laatimaa käsitteellistä kuvausta ihmisen persoonallisuuden ja älykkyyden lahjakkuustekijöistä erityisesti yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta. He korostavat tulkinnassaan, että yrittäjämäisesti käyttäytyvä

ihminen ottaa vastuuta omasta tulevaisuudestaan tarkoituksenaan luoda toiveittensa mukaista todellisuutta. Vaikka tieto ja taidot ovat tärkeitä, ne eivät kuitenkaan riitä pyrittäessä ymmärtämään oppimistapojen ja -nopeuksien erilaisuutta. Oppimisen tutkimuksessa ja opiskelumahdollisuuksien kehittämisessä onkin heidän mukaansa painotettava kognitiivisen alueen ohella yksilön affektiivisen ja konatiivisen alueen tarkastelemista. (Ruohotie ja Koiranen 2000, 29-31.)

Taulukko 1. Yksilöllisiä konstruktioeroja kuvaava taksonomia (Snow, ym. 1996, 247; Koiranen & Ruohotie 2001, 104).



Motivaatio ja tahto on määritelty mainituista persoonallisuuden alueista konatiivisen alueen ytimeen (Snow ym. 1996, 247). Konatiivinen alue sijoittuu affektiivisen alueen ja kognitiivisen alueen välimaastoon, jossa affektiivinen ja konatiivinen alue liittyvät yksilön persoonallisuuteen; yhdessä kognitiivisen alueen kanssa konatiivinen alue liittyy puolestaan yksilön älykkyyteen (Koiranen & Ruohotie 2001, 104; Snow ym. 1996, 247). Konatiivisilla tekijöillä on merkityksensä niin tiedollisessa kyvykkyydessä ja tunnetekijöissä kuin toisaalta henkilökohtaisissa ja tilannekohtai-

sissa tekijöissä (Ruohotie 2000, 6). Affektiivisen, konatiivisen ja kognitiivisen persoonallisuuden alueen linkittymisestä toisiinsa seuraa muun muassa uteliaisuutta, mielikuvitusta ja mahdollisuuksien havaitsemista (Ruohotie & Koiranen 2000, 35).

Ensimmäisessä yrittäjämäisen opettamisen kokeilussani oppilaat saivat vapaasti valita instrumentin sekä musisoitavat laulut. Opetussuunnitelman tavoitteisiin perustuvat vaihtoehdot olivat kuitenkin vain minun tiedossani eli opettajan kertomisen tai näyttämisen varassa. Oppilailla ei siis ollut mahdollisuutta itsenäisesti motivoitua musiikillisen tiedon hankintaan uteliaisuuden tai vaihtoehtoisten mahdollisuuksien kautta.

Kyrö, Mylläri ja Seikkula-Leino (2008) ovat todenneet yrittäjämäisessä oppimisessa keskeistä olevan yksilön affektiivisen, konatiivisen ja kognitiivisen konstruktion vuorovaikutteisen dynamiikan. Tähän liittyvien metavalmiuksien ja itsesäätelyprosessin välisen vuorovaikutuksen he ovat havainneet kytkeytyvän toiminnallisuuteen. Taulukossa 1 mainitut kolme konstruktiota on kuvattu peräkkäin. Päättäessäni ohjata oppilaita syklisiin pienten oppimisprosessien jatkumoihin päädyin Kyrön ja kumppaneiden (emt.) korostamaan konstruktioiden väliseen vuorovaikutukseen, mutta lisäksi konstruktioiden perättäisiin toisintoihin. Lähdin suunnittelemaan sellaista mallia, että toiminnassa reflektoinnin kautta rakentuva tieto voisi toimia seuraavaa opiskeluprosessia motivoivana tekijänä.

Konatiivisuuden motivationaaliselta alueelta yrittäjämäiseen toimintaan sisältyy muun muassa Gibbin (2005, 46-48) määrittelemä mahdollisuuksien löytäminen sekä niihin tarttuminen. Gibb (emt.) sisällyttää yrittäjämäiseen toimintaan myös peräänantamattoman, sinnikkään toiminnan tavoitteiden saavuttamiseksi sekä strategisen ajattelun, joka liittyy Koirasen ja Ruohotien (2001, 104) mainitsemaan toiminnan itsesäätelyyn. Konatiivisen alueen elementit, saavuttamisen tarve ja motivaatio niiden saavuttamiseksi sekä usko omiin kykyihin, esiintyvät Gibbin (2005)

jaottelussa ominaisuuksina, jotka ovat osa persoonallisuutta. Keltikangas-Järvisen (2006, 42) mukaan yksilön persoonallisuus kehittyy yksilöllisten taipumusten ja valmiuksien, siis temperamentin, sekä ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena. Persoonallisuus on siis kasvatuksen tulosta, ja sen kehitys voi jatkua aikuisikään asti. Oppilaiden erilaisilla temperamenttipiirteillä on merkitystä muun muassa oppilaan aktiivisuuteen, emotionaalisuuteen ja sosiaalisuuteen (emt., 51). Temperamenttipiirteistä esimerkiksi aktiivisuus, sinnikkyys ja häirittävyys vaikuttavat merkittävästi yksilön tehtäväorientaatioon (emt., 113). Suunnitellessani jokaiselle monella tavalla erilaiselle oppilaalle soveltuvaa itseohjautuvaa oppimisympäristöä päätinkin keskittyä varmistamaan, että vertaisoppijat pystyvät seuraamaan toisen oppilaan opiskelupolkua ainoastaan satunnaisissa tilanteissa. Minun oli siis vältettävä opettajajohtoista ryhmiin jakamista sekä kaikille yhteisiksi määriteltyjä, samaan aikaan suoritettavia tehtäviä.

Usko omiin kykyihin liittyy Gibbin (2005, 45-47) mukaan yksilön motivaatioon. Yrittäjämäisen toiminnan keskeisen innovatiivisen elementin, luovuuden, on todettu edellyttävän sisäistä motivoitumista (ks. Ryan & Deci 2000, 55). Ohjatessaan oppilaita yrittäjämäiseen toimintaan opettajan täytyykin pyrkiä tukemaan jokaisen yksilön sisäisen motivaation heräämistä. Motivaatio määritellään sisäiseksi, jos yksilön voidaan katsoa motivoituvan toimintaan omien tavoitteiden ja tehtävän miellyttävyyden pohjalta (Reeve, Ryan, Deci & Jang 2008, 227). Jos oppilaan toiminta voidaan kuitenkin nähdä vain välineeksi hänen asettamiensa tavoitteiden saavuttamisessa tai esimerkiksi vanhempien toiveiden täyttämisessä, sen voidaan katsoa olevan ulkoisesti motivoitunutta. (Reeve ym. 2008, 227; Ryan & Deci 2000, 54-55.) Ulkoisen palkkion avulla oppilas voidaan toisaalta saada kokeilemaan hänelle vierasta toimintaa, kunnes toiminta tulee niin tutuksi, että hänen sisäinen motivaationsa voi herätä (ks. Covington 1999, 20).

Suunnitellessani oppilaiden innovatiivisia ratkaisuja mahdollistavaa oppimisympäristöä päädyin siihen, että jokaisen oppilaan on saatava osallistua myös omaan oppiaineen arviointiprosessiin. Uskoin siihen, että arviointiperiaatteiden kytkeminen näkyvästi oppilaiden valintoihin toimisi vähintään ulkoisen motivaation herättäjänä. Covingtonin (1999, 20) kanssa yhtenevästi päättelin, että yhteyden osoittaminen esimerkiksi eri soittovaiheiden ja arvioinnin välillä saisi houkuteltua oppilaita kokeilemaan heille vieraita soittotehtäviä. Mahdollisen myönteisen kokemuksen kautta voisi oppilaille herätä myös sisäinen motivaatio soittamiseen.

Sekä ulkoinen että sisäinen motivoituminen ovat osa oppilaan itsesäätelyä (Zimmermann & Schunk 2008). Oppilaan itsesäätely voidaan määritellä yhdistelmäksi seuraavista prosesseista (Ruohotie 2000, i, 9):

- oppimisen tavoitteiden asettaminen
- tehokkaiden organisoimisstrategioiden käyttäminen
- informaation koodaaminen ja kertaamiseen perustuva harjoittelu
- resurssien tehokas käyttäminen

Itsesäätelyyn sisältyvät lisäksi käyttäytymisen tarkkaileminen, odotususkomukset, ajanhallinta sekä oppimisen arvostaminen. (Ruohotie 2000, i, 9.) Itsesäätelyn oppiminen puolestaan edellyttää oppilaalta tietoisuutta, pyrkimystä ja sinnikkyyttä (Ruohotie 2000, 6). Mainituista itsesäätelyprosesseista yrittäjämäiseen toimintaan selkeimmin yhdistyvät oppimisen tavoitteiden asettaminen, tehokkaiden organisoimisstrategioiden käyttäminen ja ajanhallinta (Gibb 2002b, 254). Informaation koodaaminen ja kertaamiseen perustuva harjoittelu puolestaan liittyvät yrittäjämäiseenkin tiedon rakentumiseen, joka prosessina sisältyy yksilön kognitiivisen toiminnan alueeseen (ks. Holcomb ym. 2009, 171-172; Koiranen & Ruohotie 2001; Ruohotie & Koiranen 2000).

Kasvatustieteen käsitteistössä itsesäätelyä ja itsensä johtamisen toimintoja kuvataan esimerkiksi käsitteellä itsemääräämineen (Deci & Ryan 1985; Reeve ym. 2008, 225). Itsemääräämisen teoria

perustuu olettamukselle, että ihminen on luonnostaan aktiivinen (Reeve ym. 2008, 225). Itsemääräämisen teoriassa yhdistyvät siis humanistinen ihmiskäsitys ja yrittäjämäisen toiminnan edellyttämä näkemys yksilöstä aktiivisena, oma-aloitteisena toimijana. Pyrkiessään tukemaan oppilaan itsemääräämistä on opettajan kyettävä ohjaamaan oppilasta kannustavasti ja oppilaan omia ajatuksia tukien kontrolloivan otteen sijasta (emt. 228-232). Oppilaan oma kokemus autonomisuudestaan on merkittävä määriteltäessä itsemääräämistä. Tällaisen kokemuksen oppilas voi saavuttaa silloin, kun hänen toimintansa on sisäisesti motivoitunutta (Deci & Ryan 1985, 29, 57).

Kun opettaja siirtää opiskeluun ja sen säätelyyn liittyvää vastuuta oppilaalle, hänen on järjestettävä oppilaalle vapauksia eli mahdollisuus opiskella omien tavoitteiden suuntaisesti. Yksilön ymmärretään asettavan itselleen tavoitteita joko tietoisesti tai tiedostamattaan, minkä jälkeen hän ohjaa toimintaansa tavoitteidensa suuntaan. Tavoitteiden muotoutumiseen ja toimintatapojen valintaan vaikuttavat yksilön aikaisemmat tiedot, taidot ja kokemukset. (Lehtinen ym. 2007, 76-78; Puolimatka 2002, 85-87; Säljö 2004, 53-54.) Opettajan tulkinta opetussuunnitelmasta määrittää opiskelutilanteiden kontrollin asteen. Näen kuitenkin merkitykselliseksi opettajan kehittymisen omassa luovassa ongelmanratkaisutaidossaan, jotta hän pystyy tarjoamaan oppilaille erilaisia opetussuunnitelman mukaisia vaihtoehtoja. Lisäksi opettajalta edellytetään innovatiivista ajattelua, jotta hän voi kytkeä oppilaiden luovia kokeiluja ja yksilöllisiä tavoitteita opetussuunnitelman tavoitteisiin ja sisältöihin.

Itsesäätelyä ja itsemääräämistä toteuttaessaan oppilaan voidaan katsoa toimivan itseohjautuvasti. Itseohjautuvuus käsitetään useimmiten yksilön toimintamallina, mutta se voidaan määritellä myös yhteisöllisenä tapahtumana (Aho 2002, 30; Koro 1993, 24). Salovaara (2005, 64) korostaa, että oppilaan itsesäätelyprosessi muotoutuu aina ympäristön ja ympäröivän yhteisön toiminnan tuloksena (ks. myös Dewey 1916, 311). Perusopetuksen ohjeistuk-

sessa viitataankin, että niin oppimisympäristön fyysisten järjestelyiden kuin psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden on tuettava oppilaan itseohjautuvuutta (Opetushallitus 2004, 16). Oppilas voi muodostaa henkilökohtaisia tavoitteitaan esimerkiksi vertaamalla aiempaan elämänhistoriaansa pohjautuvia intressejään ja motiivejaan oppimisympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin ja haasteisiin (Nurmi 2001, 265). Ruohotien (2000, i, 9) mukaan pyrkiessään saavuttamaan asettamiaan tavoitteita oppilas aktivoi sekä itsehallintaansa että tehtävähallintaansa sisältyvää tahtoon liittyvä kontrolliaan. Opettaja voi tukea oppilaan tahtoon liittyvää kontrollia oppimisympäristön monipuolisilla järjestelyillä.

Yrittäjämäisen toiminnan ja yrittäjämäisen opiskelemisen periaatteisiin kuuluu oppilaan mahdollisuus tehdä päätöksiä erilaisten vaihtoehtojen välillä (Haataja, Hietanen, Järvi & Tompuri 2009; Neck & Greene 2011, 14). Itsesäätelyyn perustuvaan päätöksentekoprosessiin liittyvät oleellisesti luova ongelmanratkaisutaito ja innovatiivisten ratkaisumallien etsiminen (ks. esim. Frank 2007, 637-638; Heikkilä 2006; Henry ym. 2005, 101). Nämä taidot liittyvät myös johtamisen taitoihin (Koiranen & Ruohotie 2001, 105). Kun näkökulmana on oppilaan toimiminen oman elämänsä subjektina ja omien tavoitteidensa määrittäjänä (Lehtonen 2007, 210), voidaan myös puhua oman elämän ohjaamisesta (Heikkilä 2006, 15) ja oman oppimisen omistajuudesta (Jones & Iredale 2006, 234; 2010, 7). Harjoiteltaessa luovaa ongelmanratkaisua huomioimalla uudenlaisia näkökulmia, voidaan puhua myös tutkivasta oppimisesta. Tutkivan oppimisen prosessilla haetaan yleensä ratkaisua ongelmaan, jota ei voi ratkaista aiemman tiedon varassa (Hakkarainen ym. 2004, 279.)

Opettajan tehtävänä on ohjata oppilaitaan itseohjautuviksi, jotta he voivat harjoitella päätöksentekoa ja näin osallistua oppimisprosessiinsa (ks. Luukkainen 2004b, 271). Itseohjautuvuuden kyvyissä on yksilöllisiä eroja, joten opettajan tehtävänä on havainnoida jatkuvasti oppilaitaan (ks. Niemi 2005, 132; Uusikylä & Atjonen 2005, 154, 161). Oppilaalla on jokaisessa opiskelutilanteessa

oikeus fyysisesti, sosiaalisesti ja psyykkisesti turvalliseen oppimisympäristöön (Opetushallitus 2004, 16). Opettajan on siis oltava herkkä reagoimaan oppilaan mahdolliseen avuntarpeeseen (ks. Husu 2002, 91; Rasku-Puttonen 2005, 95; Viskari 2004, 143). Oppilaalle annettavasta vapaudesta huolimatta opettajan onkin oltava koko ajan paitsi fyysisesti myös psyykkisesti läsnä opiskelutapahtumassa (Leinonen 2004, 45; Uusikylä & Atjonen 2005, 161). Vapauden lisääntyminen ei saa lisätä oppilaan turvattomuuden tunnetta, vaan sen tulee tukea hänen itsemääräämisoikeuttaan (Leppävuori 1999, 84; Remes 2003, 115).

Opettajan on esimerkiksi huolehdittava siitä, että jokainen oppilas saa mahdollisuuden osallistua vapaaseen dialogiin ja että keskustelu johtaa opiskeltavan tiedon syvempään ymmärtämiseen (ks. Mercer & Daves 2008). Yhdessä rakentuvan, kumulatiivisen ymmärryksen ohjaaminen luokkahuonekeskusteluissa on kuitenkin osoittautunut haasteelliseksi (Alexander 2008). Kun tavoitteena on oppilaiden yhteinen vastuun ottaminen oppimisesta, täytyy opettajan suunnitella ja järjestellä oppimisympäristöjä, joissa jokaisella oppilaalla on tasavertainen mahdollisuus osallistua keskusteluihin (Rasku-Puttonen, Poikkeus & Lerkkanen 2010, 302, 309.)

3.4.2.2 Itsereflektio ja tiedon rakentumisen prosessi

Yrittäjämäisen oppimisprosessin havainnoimisen ja arvioimisen hyödyntäminen itsesäätelytoimintona edellyttää oppimiskokemuksen reflektiota (Harkema & Schout 2008; Leskinen 2000, 39, 51). Reflektiossa on tarkoituksena sekä tarkastella tapahtunutta että arvioida tulevaa. (Neck & Greene 2011, 65-66; Ruohotie 2000, i, 12) Erikson (1982, 238-256) toteaa yksilön määrittävän minäänsä sekä suhteessa menneeseen että tulevaan, jolloin yksilön elämänhistorian tulkitseminen ja tulevaisuuden rakentaminen ovat yhtä tärkeitä prosesseja. Oppimisen reflektio eli oppilaan oman toimintansa perusteiden, lähtökohtien ja edellytysten tarkastele-

minen antaa oppilaalle mahdollisuuden muuttaa näkökulmaansa opiskeltavaan ongelmaan. Reflektion avulla oppilas voi myös sovittaa niin ympäristölliset elementit kuin sosiaaliset suhteet edistämään paremmin omaa oppimistaan jatkossa. (Mäkinen 1998, 27-28; Ruohotie 2000, i, 12).

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisussa *Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat* korostetaan yrittäjyyskasvatuksen tarkoittavan muun muassa yksilön innovatiivisen kyvykkyyden vahvistamista (Opetusministeriö 2009a, 16). Innovatiivinen oppimisprosessi ja siihen sisältyvä psykologisen ja sosiaalisen riskin opiskeleminen edellyttävät puolestaan oman työskentelemisen ja oppimisprosessin havainnoimista ja reflektoimista (Kyrö 2006, 101-109; ks. myös Neck & Greene 2011, 65-66). Innovatiivinen suhtautuminen tietoon ja sen rakentumiseen korostaa yksilölle konstruoituneen tiedon joustavaa soveltamista aina uudella tavalla uudenlaisissa tilanteissa (Kyrö 2006, 120-122; Neck & Greene 2011, 66). Tulkitsenkin yrittäjämäisen oppimisprosessin tarkoittavan muun muassa sitä, että myös opettajan on pystyttävä soveltamaan joustavasti tietoa ohjatessaan oppilaiden opiskelua samaan aikaan sekä oppiaineen että yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan ajattelun taitoja, mikä viittaa oppilaan kognitiivisiin toimintoihin. Kognitiolla tai kognitiivisilla toiminnoilla ymmärretään psykologiassa tiedon etsimiseen, käsittelyyn ja käyttöön liittyviä prosesseja (Puolimatka 2002, 85). Kognitiivisen oppimisnäkemyksen mukaan oppiminen ja kehitys liittyvät yksilön tiedollisiin prosesseihin. Tarkastelun kohteena ovat tiedon hankinnan, taltioinnin ja käytön prosessit. Kognitiivisen psykologian keinoin on tutkittu muun muassa ongelmanratkaisua, päätöksentekoa, riskin arviointia ja käsitteenmuodostusta (Puolimatka 2002, 85). Tässä tutkimuksessa ongelmanratkaisu, päätöksenteko ja riskin arviointi näyttäytyvät yrittäjämäisen toiminnan innovatiivisen osa-alueen elementteinä (esim. Gibb 2002b).

Niin sanotun tilannesidonnaisen kognition edustajat korostavat oppimisen kytkemistä tiiviisti niihin ympäristöihin ja tilanteisiin, joissa tietoja ja taitoja on tarkoitus käyttää (Lave 2009, 201-222). Engeströmin (1987, 82-83) mukaan yksilön toimintaa ei voi määritellä ilman sitä toimintasysteemiä, jonka rajoissa toiminta tapahtuu. Hän katsoo oppimisen olevan toisaalta näiden kollektiivisten toimintasysteemien sisäistymistä osaksi yksilön ajattelua ja toisaalta näiden toimintasysteemien muutoksia (emt.). Tutkittaessa oppilaan yrittäjämäisen oppimisen prosessia onkin tärkeää kuvata hänen toimintaympäristönsä tarkasti. Tässä tutkimuksessa toimintaympäristönä on musiikin oppimisympäristö, jonka osaksi toiminta eli opiskelu määrittyy.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tiedon rakentumiseen viitataan lähinnä määriteltäessä oppimiskäsitystä. Sen mukaan oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi. (Opetushallitus 2004, 16.) Kun korostetaan oppijan oikeutta rakentaa itse oma tiedollinen maailmansa, puhutaan konstruktivistisesta opetuksen ja oppimisen teoriasta. Yksilön konstruoidessa tietoa hänen toimintaansa ohjaavat tietorakenteet ja sisäiset mallit jäsentyvät osana syklistä prosessia. (Puolimatka 2002, 44.) Yksilön rakentaessa tietoa yksilöllisesti yhteisöllisessä toiminnassa oppimista tapahtuu sosiokonsruktivistisen näkökulman mukaisesti (Puolimatka 2002, 41-44; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 20).

Musiikin oppimistilanteet perusopetuksessa pohjautuvat suurimmaksi osaksi niin sanottuun yhteismusisointiin, jolloin oppilaat harjoittelevat henkilökohtaisen kiinnostuksensa mukaisesti instrumentaalisia taitoja yhdessä. Elliott (1995, 251-252) ja Regelski (1996, 31) korostavat musiikillisen kokemuksen olevan aina tilannesidonnaisen prosessin tulos, joka rakentuu joka kerta uudenlaisena yhteisön keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Yhteisöllisessä oppimisprosessissa oppilaat sekä kehittelevät uutta tietoa että muokkaavat sitä (ks. Bandura 1977, 173; Bereiter & Scardamalia 1996, 199). Tällaisen oppilaiden tiedon todentumisen yhtei-

sissä musisointitilanteissa voidaan katsoa edustavan sosiaalista konstruktionismia (Lindgren & Packendorff 2009; Suoranta 2008, 73-74). Oppilaiden tiedon rakentumisen prosesseissa merkittävää on heidän omia kykyjään koskevan tietämyksen laajentuminen sekä yksityiskohtainen tarkentuminen vuorovaikutuksessa vertaisoppijoiden kanssa (Bandura 1977, 173). Huolimatta musiikillisen tiedon yhteisöllisestä todentumisesta varsinainen oppimistapahtuma onkin aina oppilaan henkilökohtaisen ymmärtämisen tulos (Swanwick 1988, 85). Tiedon voidaan tulkita rakentuvan yksilön luovana prosessina (Kop 2007, 193).

Pritchard ja Woollard (2010, 56-60) käyttävät käsitteitä vertaisopettaja, *peer master,* ja kognitiivinen ”oppipoikana” oleminen, *cognitive apprenticeship*, kun jo tiedon oppinut oppilas ohjaa toista oppilasta kyseisen tiedon opiskelussa. Swanwick (1988, 85; 1994, 160-167) painottaa, että musiikin opiskelussa oppilaalla on oltava mahdollisuuksia itseohjautuvasti keksimällä etsiä ja löytää omia ratkaisuja. Sekä yrittäjyyden että kasvatustieteen keskusteluissa korostetaan kuitenkin oikea-aikaisen tuen tärkeyttä itseohjautuvassakin opiskeluprosessissa (emt.; Pritchard & Woollard 2010, 38-41; Schelfhout, Dochy & Janssens.2004; Vygotsky 1978, 84-87). Itseohjautuvuutta voi ilmentyä myös yhteisöllisissä opiskelutilanteissa (Aho 2002, 30; Hakkarainen ym. 2004, 129, 131; Koro 1993, 24). Toisaalta yhteisöllinenkin ongelmien ratkaiseminen edellyttää jokaiselta yksilöltä henkilökohtaista ajattelu- ja ongelmanratkaisuprosessien ohjausta ja säätelyä (Hakkarainen ym. 2004, 237-238).

Vuorovaikutustilanteissa on tärkeää noudattaa yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita. Näihin kuuluu muun muassa jokaisen vertaisoppijan arvostaminen riippumatta toisen osaamisen vaiheesta tai muusta erilaisuudesta. (Saloviita 2006, 165-167.) Tärkeä vertaisoppijoiden eli yhteistoiminnallisuuden hyödyntämisen muoto on oppiminen havainnoimalla toisia. Oppilas voi jo oppineen vertaisoppijan työskentelemistä seuratessaan ”koodata” informaatiota muistiinsa. Tätä informaatiota hän sitten myöhem-

min voi käyttää oman harjoittelemisensa ja toimintansa ohjeistona (ks. Bandura 1977, 22-24; Holcomb ym. 2009). Bereiter ja Scardamalia (1996, 49) määrittelevät tietämiselle myös käsitteen *self-regulative knowledge*. Tynjälä, Heikkinen ja Kiviniemi (2011, 305) suomentavat tämän itsesäätelytiedoksi. Itsesäätelytiedossa on kysymys siitä, että yksilö tietää, miten jokin asia tulee tehdä. Sen lisäksi hän tietää, kuinka johtaa itseään, että pystyy toimimaan kyseisellä tavalla. (Bereiter & Scardamalia emt.; Tynjälä ym. emt.) Oppilaslähtöisyydelle rakentuvan yrittäjämäisen toiminnan säätely perustuu nimenomaan oppilaan itsesäätelytietoon.

3.5 Yhteenveto yrittäjämäisestä toiminnasta sekä sen ohjaamisen taustoista ja suunnittelusta

Ensimmäinen työni kehittämisen tavoite oli saada aktivoitua jokainen oppilas osallistumaan musiikillisiin toimintoihin tavallisilla peruskoulun yläluokkien musiikkitunneilla. Koska oppilaat ovat erilaisia niin kiinnostuksensa, musiikillisten taitojensa kuin rohkeutensa osalta, osallistuminen esimerkiksi soittamiseen asettaa oppilaille erilaisia haasteita. Aiemmin musiikkia harrastaneet tai muuten rohkeat ja kiinnostuneet oppilaat osallistuivat luontevasti soittotilanteisiin. Suurin osa oppilaista oli kuitenkin sellaisia, jotka eivät ole juurikaan soittaneet aiemmin. Heillä ei siis ollut ainakaan kokemukseen pohjautuvaa kiinnostusta. Lisäksi he saattoivat olla kovin epävarmoja itsestään ja haluttomia kaikkien kuullen osoittamaan, etteivät ehkä kykene suoriutumaan opettajan edellyttämistä soittotehtävistä.

Toinen kehittämistavoite liittyi haasteeseen yhdistää aihekokonaisuus Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys luontevasti kaikille yhteiseen musiikin opiskeluun. Seitsemästä aihekokonaisuudesta tämä kiinnosti itseäni sen vuoksi, että yrittäjyys oli elinkeinona tuttu kotoa, mutta tuntui vieraalta kouluympäristössä. Ennen tässä tutkimuksessa kuvaamaani kehittämistyötä olin kokeillut

liittää yrittäjyyttä musiikkiin erilaisissa ohjelmallisissa tuotteissa. Tällöin kuitenkin musiikin omat tavoitteet ja sisällöt olivat toteutuneet kovin kapea-alaisesti, jos lainkaan (ks. alaviite 1, s. 32).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 -asiakirja ohjeistaa opettajia huomioimaan aihekokonaisuuksia kaikessa koulun toiminnassa (Opetushallitus 2004, 17). Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys -aihekokonaisuuden tavoitteeksi on asetettu yrittäjämäisiin toimintatapoihin tutustuttaminen. Niinpä varsinaisten yritystoiminnan kokeilujen jälkeen päätin alkaa kannustaa oppilaita toimimaan yrittäjämäisesti erilaisissa musiikin opiskelun tilanteissa.

Ensimmäisessä kokeilussani tarjosin oppilaille mahdollisuuksia edetä opiskelussaan omien musiikillisten tavoitteittensa mukaisesti. Etsin tietoa yrittäjämäisistä ominaisuuksista ja yrittäjyyteen liitettävistä piirteistä sekä yrittäjämäisistä käyttäytymismalleista (esim. Gibb 2002b; Kyrö 1997; Ristimäki 2001). Rohkaistakseni oppilaita kokeilemaan erilaisia soittamisen ja laulamisen tapoja lisäsin suullisiin ohjeisiini joitakin löytämiäni yrittäjämäisen toiminnan käsitteitä: luovuus, riskin ottaminen, epävarmuuden sietäminen, virheiden kautta oppiminen (ks. Emt.).

Tässä kokeilussa lisääntyi oma yrittäjämäinen toimintani, koska en voinut tietää, mitä kukin oppilas kulloinkin halusi opiskella. Opettajan yrittäjämäisyyden onkin todettu olevan edellytyksenä oppilaiden yrittäjämäiselle toiminnalle (Gibb 2011, 149; Seikkula-Leino 2007, 82-83). Toisaalta kokeilun aikana lisääntyivät entisestään oppilaiden kysymykset: ”Mitä voin tehdä seuraavaksi?” Näin huomasin, että tarjotessani oppilaille vapautta valita minun on myös selkeästi esiteltävä valittavia vaihtoehtoja.

Snown ja kumppaneiden taulukossa (Taulukko 1, s. 60) tieto rakentuu vasta motivoitumisen ja tahtomisen, siis tapahtuneen toiminnan jälkeen. Ensimmäisen yrittäjämäisen oppimisympäristön kokeiluni jälkeen kuitenkin totesin, että opetussuunnitelmaan

perustuvassa toiminnassa, opiskelussa, oppilaan täytyy ensin saada jonkin verran tietoa, jotta hän voi motivoitua tahtomaan. Antaessani oppilaille vapauksia esimerkiksi valita instrumenttinsa oletin heidän motivoituvan asettamaan tavoitteita itseään kiinnostavan soittimen opiskeluun. Näin ei kuitenkaan käynyt, koska oppilailla ei ollut riittävästi tietoa taidoista, joita soittamisessa edistyminen edellytti.

Tutkimuksen kohteena olevaan kokeiluympäristöön suunnittelin laittavani näkyville soitinten taitovaiheita. Perusopetuksessa mahdollisuus valita erilaisten vaihtoehtojen välillä edellyttää oppilaan mahdollisuutta tietää ennalta, ovatko eri vaihtoehdot oppiaineen arvioinnin kannalta saman vai eriarvoisia (Opetushallitus 2004, 21; Toivonen 2004, 168). Tämän vuoksi suunnittelin arvottavani eri vaihtoehdot jollakin helpolla merkkijärjestelmällä, jonka pohjalta oppilas voisi suoraan osallistua oppiaineensa arviointiprosessiin. Ulkoinen motivaatio, esimerkiksi tietoisuus erilaisten tehtävien merkityksestä oppiaineen arvosanaan, voi herättää oppilaassa tahdon kokeilla tarjolla olevia vaihtoehtoja (ks. Covington 1999, 20). Näin oppilas tulee asettaneeksi joko tietoisia tai tiedostamattomia tavoitteita toiminnalleen. Osallisuus omaan arviointiprosessiin voi toimia myös oppilaita motivoivana tekijänä ja rohkaista heitä kokeilemaan erilaisia vaihtoehtoja.

Kun olin päättänyt aloittaa kehittämistyöhöni liittyvän tutkimuksen, totesin tarvitsevani oppilailta sekä musiikilliseen edistymiseen että opiskelun yrittäjämäisyyteen liittyvää tietoa. Luontevinta olisi siis pyytää oppilaita opiskelukertojen lopussa reflektoimaan paitsi musiikillista myös yrittäjämäistä toimintaa. Parhaimmassa tapauksessa reflektointi ja sen yhteydessä rakentuva tietämys voisi toimia seuraavaa toimintaa motivoivana tekijänä.

Tutkimastani ilmiöstä, yrittäjämäisestä toimintatavasta, huolimatta musiikin opiskelun tavoitteena on luonnollisesti musiikillisen tiedon vahvistuminen ja lisääntyminen. Musiikillinen toiminta vaihtelee kuuntelemisen, laulamisen ja soittamisen välillä.

Tämän vuoksi suunnittelin pyytäväni oppilaita reflektoimaan musiikin opiskeluaan avoimilla kysymyksillä. En pohjustanut yrittäjämäisyyden käsitettä oppilaille omasta näkökulmastani ennen aineiston keräämistä. Halusin kunkin oppilaan muodostavan käsityksensä siitä itsenäisesti, tarkastelemalla ja arvioimalla omaa musiikillista toimintaansa yrittäjämäisestä näkökulmasta. Päätin valita oppilaille reflektoinnin välineiksi tutkimuksista löytämiäni käsitteitä, jotka liittyisivät kumpaankin yrittäjyyden osa-alueeseen: innovatiivisuuteen ja päämäärätietoisuuteen (ks. esim Frank 2007, 637-638; Heikkilä 2006, 13; Henry ym. 2005, 101). Esittelen käsitteet tarkemmin luvussa 5.3.

Näiden pohdintojen ja taustojen yhteenvetona voi yrittäjämäisen toiminnan itsesäätelyprosessia kuvata Kuvion 1 tavalla.



Kuvio 1. Yrittäjämäisen toiminnan itsesäätelyprosessi.

Kuvioon 1 ei ole merkitty päätöksentekotilanteita eikä innovatiivisen toiminnan, esimerkiksi riskin ottamisen tai epävarmuuden sietämisen tilanteita. Todellisuudessa siinä kuvataan tavallinen itseohjautuvan tiedonhankinnan prosessi. Kuvioon merkityn itseohjautuvan toiminnan kytkeminen opetussuunnitelman mukai-

seksi toiminnaksi tarkentaa kuvatun prosessin oppimisprosessiksi (ks. Kansanen 2004, 99-101). Mitä enemmän kuvion eri vaiheisiin lisätään oppimisympäristön järjestelyillä oppilaille mahdollisuuksia toimia innovatiivisesti ja tehdä päätöksiä erilaisten valintojen välillä, sitä enemmän kuvattu toiminnan itsesäätelyn jatkumo tarkentuu yrittäjämäisen opiskelun prosessiksi (ks. esim. Frank 2007, 637-638; Heikkilä 2006, 13; Henry ym. 2005, 101; Neck & Greene 2011, 14).

Haataja, Järvi, Hietanen ja Tompuri ovat tarkastelleet päätöksentekoprosessia yrittäjyysvalmiuksien kehittymisen jatkumona lapsuudesta aikuisuuteen (Haataja ym. 2009). Taulukossa 2 sivulla 75 kuvataan heidän neljästä erilaisesta oppimisympäristöstä havaitsemansa päätöksenteon opetteluun sisältyvät yhteiset tekijät: valintojen mahdollisuus, vastuu, riski, erilaisuus ja dialogi. Taulukossa näkyy myös tiivistetysti, millä tavalla kukin mainituista tutkijoista on omassa oppimisympäristössään mahdollistanut kyseisiä päätöksenteon osa-alueita.

Perusopetuksen yläluokkien oppimisympäristössä korostuvat alaluokkia laajemmat valintojen mahdollisuudet. Tämä on luonnollista, koska murrosiässä oppilaiden oman minän etsiminen on korostunut. Tässä kehityksen vaiheessa nuori tarvitsee uudenlaisia haasteita, jotta hän voi harjoitella elämänsä ohjaamisessa tarpeellisia valmiuksia. Suunnittelemalla ja ohjaamalla toimintojaan sekä arvioimalla ongelmanratkaisuprosessiensa ja päätöksentekojensa onnistumista nuori voi vahvistaa käsitystä itsestään (Nurmi 2001, 261-266; ks. myös Mitchell ym., 2002; Neck & Greene 2011.) Tässä ikävaiheessa oppilaiden on tärkeää saada toimia vuoroin sekä yksin että yhdessä toisten oppilaiden kanssa. Vastuu vertaisoppijoiden työskentelemisestä mutta myös omien mielipiteiden esittämisestä oppituntien vaihtelevissa dialogeissa ovat merkityksellisiä kasvun ja oppimisen tilanteita. Kosketus muiden

ihmisten näkökulmaan ja tiedonkäsittelytapoihin auttaa yksilöä paremmin tiedostamaan myös omia ajattelu- ja päättelyprosessejaan (Erikson 1982, 238-256).

Taulukko 2. Päätöksenteon kehittyminen lapsuudesta aikuisuuteen (Haataja ym. 2009)

PÄÄTÖKSEN-TEKO SYSTEEMI-SENÄ JATKUMONA	PERUS-OPETUKSEN ALALUOKAT	PERUS-OPETUKSEN YLÄLUOKAT	AMMA-TILLINEN TOINEN ASTE	AIKUIS-KASVATUS
valintojen mahdollisuus	konkreettisia ja tuttuja säännöllisissä arkitoiminnoissa	henkilökohtaisia ja vaihtelevia, oppiaineessa ja työskentelemisessä	yritystoimintaan liittyviä ja myös ulkoa annettuja	asiantuntijuuden ohjaamia ja tilanteiden mahdollistamia
vastuu	tehtävistä ryhmässä	omasta ja toisten työskentelemisestä	yhteisestä yritystodellisuudesta	omasta arvokkaasta roolista toimittaessa verkostoissa
riski	epäonnistumisen kokemus	virheistä oppiminen	epävarmuuden sietäminen	tarkoituksellinen mokaaminen
erilaisuus	rohkeus omaan mielipiteeseen	oikeus olla minä ja yhtä arvokkaat mielipiteet	omat vahvuudet	asiantuntijuuden (roolin)haltuun ottaminen
dialogi	ääneen ajatteleminen	keskustelu ja kuunteleminen	neuvottelu	luova väittely, hyvä hankaus

Taustojen pohdinnan ja alustavan suunnitelman laatimisen jälkeen seuraavaksi oli tarpeellista tutkia opetustyötä ohjaavaa opetussuunnitelmaa. Tässä tutkimuksessa kohteena oli valtakunnallinen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 -asia-

kirja. Tutustuessani tekstiin olin havainnut, että yrittäjämäistä toimintatapaa ei sellaisenaan tarkenneta. Olen luvuissa 2, 3 ja 4 esittänyt kritiikkiä tätä epäselvyyttä kohtaan.

Suunnitellessaan ja ohjatessaan opiskelua opettaja tarvitsee työkaluja pedagogisten ratkaisujensa tueksi. Näiden työkalujen pitäisi mielestäni ainakin yleisellä tasolla löytyä opetussuunnitelmasta. Tätä taustaa vasten analysoin tutkimuksessani opetussuunnitelmatekstiä praktisesti. Tavoitteeksi muodostui hermeneuttinen ymmärryksen lisääminen siitä, millaisia ohjeita perusteasiakirjasta löytyy tulkittaessa tekstiä yrittäjämäisen toiminnan näkökulmasta. Edellä esittelemissäni teorialuvuissa olen yhdistänyt yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen keskustelun kasvatustieteelliseen keskusteluun, osittain myös musiikkikasvatuksen keskusteluun sekä musiikinopetuksen käytänteisiin. Seuraavissa luvuissa analysoin ja tulkitsen tutkimusaineistoja dialogissa näiden yhdistelemieni keskustelujen kanssa. Musiikkikasvatuksen keskustelu ja siihen liittyvät käytänteet eli musiikin oppimisympäristö kaikkine ulottuvuuksineen paikantuvat tutkimuksessani kontekstiksi, kuten luvussa 2 olen määritellyt.

4 TUTKIMUKSEN ENSIMMÄINEN VAIHE: OPETUSSUUNNITELMA JA YRITTÄJÄMÄINEN TOIMINTA

4.1 Opetussuunnitelma opettajan työssä

Kimmokkeena tälle tutkimukselle on ollut tavoite löytää toimiva malli yrittäjämäisen toiminnan soveltamiseksi perusopetuksen musiikin oppimisympäristöön. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 -asiakirjassa ohjeistetaan luomaan pohjaa oppilaiden yrittäjämäisille toimintatavoille (Opetushallitus 2004, 38). Valtakunnallinen opetussuunnitelmateksti ei kuitenkaan selkeästi tarkenna, mitä mainituilla yrittäjämäisillä toimintatavoilla tarkoitetaan.

Opettajan on noudatettava pedagogisissa ratkaisuissaan opetussuunnitelmaa (Opetushallitus 2004, 10-11). Toisaalta opettajan on joustavasti huomioitava oppilaiden mahdollisuus asettaa henkilökohtaisia tavoitteita opiskelulleen (emt., 16, 262). Normina opetussuunnitelma siis asettaa rajat opetustyölle. Opettaja voi kuitenkin tulkintansa avulla etsiä opetussuunnitelmatekstistä myös väljyyttä omille pedagogisille ratkaisuilleen, esimerkiksi pystyäkseen huomioimaan kunkin oppilaan yksilöllisiä kiinnostuksen kohteita. Seuraavissa kahdessa alaluvussa tarkastelen paitsi opetussuunnitelman ohjaavuutta myös sen opettajalle tarjoamia pedagogisia työkaluja.

4.1.1 Opetussuunnitelma ohjausjärjestelmän osana

Suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelma on yksi osa opetuksen ohjausjärjestelmää (Opetushallitus 2004, 10). Kun opetussuunnitelman sisältöä ja muotoa koskevat päätökset tehdään keskitetysti, ja opettajalle jää ainoastaan opetussuunnitelmatekstin tulkitseminen käytännössä, on kyse keskitetystä ohjausjärjestel-

mästä. Mitä enemmän opettajat saavat tehdä opetusta koskevia ratkaisuja, sitä enemmän voidaan puhua hajautetusta ohjausjärjestelmästä. (Lappalainen 1985, 28-29).

Kun pääosassa ovat oppiaineet tavoitteineen ja sisältöineen, on kyse *lehrplan* -mallisesta opetussuunnitelmasta. Jos opetussuunnitelma laaditaan painottaen ensisijaisesti oppilaiden toiminnan kuvausta ja ohjeistusta sekä oppilaiden yksilöllisten elämänkaarien huomioimista, puhutaan *curriculum* -mallisesta opetussuunnitelmasta. Tällöin opetussuunnitelmassa on oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen sekä hallinnollisten määräysten lisäksi mukana myös pedagogisia, opetuksen menetelmiin liittyviä ohjeita sekä tavoitteita oppilaan kehitykselle. (Malinen 1992, 12-14, 27.) Suomessa käytössä olevat perusopetuksen opetussuunnitelmat on laadittu yhdistelemällä näitä malleja. Esimerkiksi luokkatasolla hallinnollisesti yhtenäinen koulutus tarkoittaa yhtenäisten perustavoitteiden saavuttamista. Opetussuunnitelman pedagogisen ohjeistuksen pohjalta näitä kaikille yhteisiä perustavoitteita voidaan puolestaan toteuttaa yksilöllisen kehityksen näkökulmasta, esimerkiksi yksilöllisillä opinto-ohjelmilla. (Emt., 44-45.) Opetussuunnitelma määrittää siis rajat opetuksen toteuttamiselle, mutta tarjoaa myös mahdollisuuksia erilaisille toteutustavoille.

Opetushallitus hyväksyi viimeisimmät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 16.1.2004. Perusteiden mukaiset kunnalliset ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat voitiin ottaa käyttöön 1.8.2004, ja ne tuli ottaa käyttöön kaikilla luokka-asteilla viimeistään 1.8.2006. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukainen päättötodistus ja päättöarvioinnin kriteerit otettiin käyttöön lukuvuoden 2006 – 2007 päättyessä. (Opetushallitus 2007; 2011.) Näin ollen tämän tutkimuksen aineiston keräämisen aikana, lukuvuonna 2006 – 2007, olivat voimassa nykyiset opetussuunnitelman perusteet. Seitsemännen luokan arviointi perustui valtakunnallisesti yhteneviin päättöarvioinnin kriteereihin, koska kaikille yhteinen musiikki päättyi seitsemännellä luokalla. (Ks. Opetushallitus 2004; 2007; Rovaniemen kaupunki 2007b, 9-10.)

Opetuksen järjestäjän, tässä tapauksessa kunnan, tulee vastata paikallisten opetussuunnitelmien laadinnasta noudattaen valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita. Opettajan tulee opetuksessaan noudattaa opetuksen järjestäjän vahvistamaa opetussuunnitelmaa. Kunnallinen opetussuunnitelma on tarkennettu suunnitelma valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta. Alue- ja koulukohtainen opetussuunnitelma puolestaan tarkentavat kunnallista opetussuunnitelmaa. (Opetushallitus 2004, 10.) Kuitenkin esimerkiksi oppiainekohtaiset päättöarvioinnin kriteerit yhtenevät tarkennetuissakin opetussuunnitelmissa valtakunnallisen perustetekstin kanssa.

Tutkimuksessani analysoin ja tulkitsen suoraan valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita enkä niiden pohjalta tarkennettua kuntakohtaista tai aluekohtaista opetussuunnitelmaa. Olen päätynyt tähän, jotta tulokset olisivat paremmin ymmärrettävissä kaikissa maamme kunnissa. Osallistuin paikallisessa opetussuunnitelmatyössä sekä kunnallisen että aluekohtaisen opetussuunnitelman suunnittelemiseen ja kirjoittamiseen. Tältä pohjalta olen voinut opetuksessani noudattaa myös näitä tarkennettuja opetussuunnitelmia. (Ks. Rovaniemen Kaupunki 2007a; Rovaniemen kaupunki 2007b.)

4.1.2 Opetussuunnitelma opettajan pedagogisena työkaluna

Opetussuunnitelman pedagogista ulottuvuutta ilmentävät ennen kaikkea siinä esitettyjen oppimistoimintojen kuvaukset (Vitikka & Krokfors 2010, 30). Vitikka (2009, 153, 262) toteaa tutkimuksessaan, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 -asiakirjan pedagoginen ohjeistus löytyy pääosin vain niin sanotusta yleisestä osasta eli alkuluvuista. Yleiseen osaan sisältyy lisäksi asiakirjan loppuosasta arviointia käsittelevä luku. (Vitikka 2009, 153, 262.)

Kansasen (2004, 88) mukaan kaikki se opettajan ajattelu, joka liittyy opetussuunnitelmaan, on pedagogista ajattelua. Opettajan päätöksentekoprosessi opetussuunnitelman teorian soveltamisesta käytäntöön perustuu tähän pedagogiseen ajatteluun (emt., 89, 91–92; Kansanen, Tirri, Jyrhämä, Husu, Meri & Krokfors 2000, 28). Opettajan pedagoginen ajattelu edellyttää siis opetussuunnitelman tuntemusta. Vasta tällöin opettajan oppimisen ohjaamiseen liittyvä toiminta voi olla tavoitteista, mikä on pedagogiikan yksi ehto. Kun sekä opettajan että oppilaan toiminnan tavoitteisuus ovat samansuuntaisia ja pohjautuvat opetussuunnitelmaan, voidaan puhua opettajan pedagogisen toiminnan ja ajattelun lisäksi myös oppilaan pedagogisesta ajattelusta. (Kansanen 2004, 99-101.) Tässä tutkimuksessa musiikin oppimisympäristön suunnitteleminen ja järjesteleminen perustuvat siihen lähtökohtaan, että opettaja pystyy yhdistelemään oppilaan asettamat tavoitteet opetussuunnitelmaan kirjattuihin tavoitteisiin. Jos tämä toteutuu, mahdollistuu paitsi opettajan, myös oppilaan pedagoginen ajattelu.

Kansanen (2004, 77) käyttää myös käsitettä pedagoginen suhde, joka perustuu oppilaan ja opettajan väliseen interaktioon eli vuorovaikutukseen. Myös Uljens (1997, 62) korostaa pedagogisen todellisuuden kohdentuvan vuorovaikutteisuuteen ja kiteytyvän opettajan ja oppilaan pedagogisessa kohtaamisessa. Hän paikantaa opettajan välittäjän asemaan kaikille yhteisen opetussuunnitelman ja opiskelijan intentioiden välille. Atjonen (2004, 117) määrittelee pedagogista suhdetta liittäen vuorovaikutuksen osatekijöiksi opettajan ja oppilaan lisäksi opetettavan aineksen. Hänen mukaansa kyseisen vuorovaikutuksen tulee pedagogisessa suhteessa heijastaa näkemyksiä osatekijöidensä arvosta, merkityksestä, kiinnostuksesta tai perimmäisestä olemuksesta.

Samankaltaista näkemystä kuvailee myös Barnett (2008, 117) esitellessään pedagogista innostuneisuuden tilaa, jossa toistensa kanssa ovat vuorovaikutuksessa oppija, opettaja, opiskeltava

sisältö sekä lisäksi inspiraatio. Hän paikantaa kiinteästäkin pedagogisesta suhteesta huolimatta oppijan ja opettajan välille erityisen alueen, pedagogisen tilan. Kyseisessä tilassa oppija voi löytää sopivan ilmapiirin, innostuksen ja tätä kautta myös inspiraation. Näin oppijalle voi Barnettin (2008, 117) mukaan syntyä halu tietää, siis oppia aina enemmän. Suunnittelemassani musiikin oppimisympäristössä olennaista on, että rohkaisen oppilaita soitonopiskelussaan innovatiivisiin kokeiluihin. Tällöin on tärkeää, että opettajana olen jatkuvasti oppilaiden saatavilla. Oppilaiden innostuessa kokeiluista välillemme voi parhaimmillaan muodostua Barnettin tarkoittama pedagoginen tila.

Suomalaisessa opetuksen ohjausjärjestelmässä opettajalla katsotaan olevan pedagoginen vapaus. Vitikan ja Krokforsin (2010, 30-31) mukaan opetussuunnitelman pedagogiseen tehtävään sisältyvä pedagoginen ohjaus ei kuitenkaan ole ristiriidassa opettajan vapauden kanssa. Heidän mukaansa opetussuunnitelmaan kirjatut pedagogiset ohjeet voivat parhaimmillaan antaa opettajalle ideoita oman pedagogiikkansa rakentamiseen ja uudistamiseen.

Tutkittaessa opettajan mahdollisuuksia käyttää opetussuunnitelmaa pedagogisena työkaluna tarkastellaan pedagogista kehystä eli raamia. Opetussuunnitelman pedagoginen raami viittaa siihen, kuinka tiukasti opetussuunnitelma ohjaa juuri tiettyjen sisältöjen käsittelemiseen. Tällöin tarkastellaan sekä opettajan että oppilaiden pedagogisia vaihtoehtoja niin sisältöjen käsittelyn kuin niiden tilanteiden osalta, joissa kyseisiä sisältöjä opiskellaan. Pedagogisella raamilla voidaan tarkoittaa myös opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa vallitsevan kontrollin tasoa. Tällöin voimakas raamitus tarkoittaa tiukasti strukturoitua pedagogista suhdetta, jolloin oppilaan mahdollisten valintojen määrä on pieni. Heikko raamitus puolestaan on luonteenomaista avoimelle pedagogiselle suhteelle, jolloin oppilaalla on tarjolla enemmän valintoja. (Bernstein 1973, 88-90; Vitikka 2009, 94, 126-127.)

Vitikka on tarkastellut tutkimuksessaan valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita muun muassa suljetun pedagogiikan ja avoimen pedagogiikan näkökulmasta. Suljetun ja avoimen pedagogiikan piirteitä hän jaottelee seuraavasti (Vitikka 2009, 141):

Suljettu pedagogiikka	**Avoin pedagogiikka**
etukäteen suunniteltu	tilannesidonnainen
kouluympäristö	koulun ulkopuoliset ympäristöt
tiukat struktuurit	joustavat struktuurit
ei-kontekstuaalinen	kontekstuaalinen
standardoitu arviointi	yksilöllinen arviointi

Opettajan tehtävänä on olla välittäjänä oppilaan ja opetussuunnitelman tavoitteiden yhdistämisessä (Egan 2005, 211; Lahdes 2000, 141; Kansanen 2004, 64-70; Yrjönsuuri, R. 2000, 211; Yrjönsuuri, Y. 2000, 156-157, 161-164). Kun opettajat pyrkivät huomioimaan sekä etukäteen laaditun opetussuunnitelman mukaisia että opiskelutilanteen mukaisia tavoitteita, he yhdistelevät suljettua ja avointa pedagogiikkaa. Opiskelutilanteissa ilmenevät ja muotoutuvat tavoitteet voivat perustua esimerkiksi oppilaiden omiin, tilannekohtaisiin kokemuksiin. (Smith 2006, 15-17; Vitikka 2009,134.) Oppilaiden kokemusten merkityksellisyyttä painotti jo 1900-luvun alkupuolella John Dewey. Hän ohjeisti opettajia mahdollistamaan oppimistilanteissa oppilaille sellaisia kokemuksia, jotka pohjautuvat oppilaiden todelliseen elämään ja käsittelemään sellaista tietoa, jota oppilaat voivat välittömästi soveltaa koulun ulkopuolisessa elämässään (Dewey 1916, 14-17; 1957).

Vitikan tutkimuksen perusteella Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 -asiakirja edustaa pääosin suljettua pedagogiikkaa, joskin siitä on löydettävissä myös joitakin avoimen pedagogiikan piirteitä (Vitikka 2009, 252). Opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella myös modernista tai postmodernista näkökulmasta, jossa moderni lähestymistapa edustaa suljettua pedagogiikkaa ja postmoderni näkökulma puolestaan avointa pedagogiikkaa (Doll 1993, 53, 57-62). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 -asiakirjassa esimerkiksi oppimisen proses-

sinomaisuuden korostaminen edustaa postmodernia näkökulmaa. Oppiaineiden esittäminen tavoitteiden, sisältöjen ja valtakunnallisesti yhtenevien arviointikriteerien mukaisesti jaoteltuna edustaa puolestaan niin sanottua tylerilaista, modernia esitystapaa. (Doll 1993, 53.)

4.2 Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tutkimuskysymys

Yrittäjyyskasvatus kaikkea koulun toimintaa ohjeistavana käsitteenä esiintyy Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 -ohjeistossa ainoastaan aihekokonaisuuden ”Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys” yhteydessä. Aihekokonaisuuksien tulee määräyksen mukaisesti konkretisoitua koulun toimintakulttuurissa. Koulun toimintakulttuurin puolestaan määritellään käsittävän kaikki koulun viralliset ja epäviralliset toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. (Opetushallitus 2004, 17.) Yrittäjämäisiin toimintatapoihin voidaan siis olettaa löytyvän pedagogista ohjeistusta opetussuunnitelman perusteasiakirjasta. Aihekokonaisuuksien tulee toteutua sekä kaikille yhteisissä että valinnaisissa oppiaineissa kullekin oppiaineelle luonteenomaisesta näkökulmasta (emt., 32). Näin ollen viitteitä aihekokonaisuuksiin, tässä tapauksessa yrittäjyyteen, voidaan olettaa löytyvän myös musiikin ohjeistuksesta.

Valitsin tutkimukseeni sellaiset opetussuunnitelman perusteiden luvut, joissa ohjeistetaan musiikin oppimisympäristön luomista ja oppilaan arviointiprosessia opiskelun aikana (luvut 3.1 Oppimiskäsitys, 3.2 Oppimisympäristö, 3.4 Työtavat, 7.15 Musiikki ja 8.1 Arviointi opintojen aikana). Arviointiin opintojen aikana sisältyy sekä oppilaaseen kohdistuva arviointi että hänen itsearviointinsa. Itsearviointiin ohjataan alkaen oppimisprosessin suunnittelemi-

sesta ja se päätyy havainnoimisen kautta prosessin sekä oppimistulosten arvioimiseen. Ensimmäisen vaiheen tutkimuskysymys on:

> *Miten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ohjeistaa oppilaiden yrittäjämäistä toimintaa?*

Tämän tutkimuskysymyksen vastaukset muodostavat perustan tutkimukseni toiselle vaiheelle. Toisessa vaiheessa tutkin musiikin oppimisympäristön järjestämistä siten, että se mahdollistaisi oppilaiden yrittäjämäisen toiminnan. Lisäksi tutkin oppilaiden käsityksiä musiikin opiskelunsa yrittäjämäisyydestä. Käsittelen siis tutkimuksessani opetussuunnitelman kaikkia vaiheita: suunniteltua, toimeenpantua ja koettua opetussuunnitelmaa (Brubacher ym.1994, 70-72; Malinen 1992, 24).

4.3 Opetussuunnitelmatekstin sisällönanalyysin toteuttamisen periaatteet

Sisällönanalyysin tavoitteena on aineiston järjesteleminen tiiviiseen muotoon kadottamatta sen informaatiota. Sisällönanalyysi voidaan jakaa esimerkiksi aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen tai teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. Aineistolähtöinen analyysi aloitetaan pelkistämällä aineistoa tutkimustehtävän perusteella. Tällöin esimerkiksi laajasta tekstiaineistosta valitaan vain tutkimustehtävään tai -kysymykseen liittyviä ilmauksia. Näitä ilmauksia pelkistetään ja ryhmitellään samanlaisuuden tai erilaisuuden perusteella, jolloin tuloksena on ilmausten sisältöä kuvaavia alaluokkia, niistä ryhmiteltyjä yläluokkia sekä näistä tiivistettyjä pääluokkia. Pääluokat muodostavat yhden yhdistävän luokan. Teorialähtöinen sisällönanalyysi aloitetaan useimmiten pelkistämällä aineistoa teoriasta poimittujen keskeisten käsitteiden avulla. Teoriaohjaava sisällönanalyysi on näiden kahden analyysitavan välimuoto. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108, 110-113, 117.)

Tämän tutkimuksen sisällönanalyysin kohteena on valtakunnallinen opetussuunnitelmateksti ja siinä ilmenevä yrittäjämäinen toiminta. Perinteisesti sisällönanalyysissä tarkastellaan, kuinka monta kertaa jokin ilmaisu esiintyy tekstissä (Scott & Morrison 2007, 37). Opetussuunnitelmatekstissä yksikin ilmaus on merkittävä, joten esiintymiskertojen perusteella ei ole tarkoituksenmukaista pohtia ilmaisujen merkitsevyyttä. Kuitenkin voidaan tarkastella esimerkiksi sitä ohjauksellista yhteyttä, jossa ilmaisu esiintyy. (Vitikka 2009, 42.)

Jokaisen yksittäisen ilmaisun merkittävyyden lisäksi sisällönanalyysissä on huomioitava opetussuunnitelmatekstin erityinen luonne ja rakenne. Tekstissä on paljon muun muassa lauseina esitettyjä luetteloita, jotka sisältävät samanaikaisesti useita toisistaan sisällöllisesti poikkeavia käsitteitä. Analyysiyksiköksi on yleensä luontevaa määritellä tarkasteltavan tutkimuksellisen kontekstin mukainen ajatuksellinen kokonaisuus, joka voi olla ainoastaan yksi sana, toisinaan jopa kokonainen lause (Krippendorff 2004, 22). Opetussuunnitelmatekstissä samat käsitteet toistuvat usein. Yksikin uusi sana samojen käsitteiden yhteydessä voi kuitenkin määrittää käsitteen merkityssisällön uudesta näkökulmasta. Jotta asiayhteys ja alkuperäinen informaatio säilyvät analyysin eri vaiheissa, ei siis ole järkevää pilkkoa alkuperäistä tekstiä kovin pieniksi osiksi.

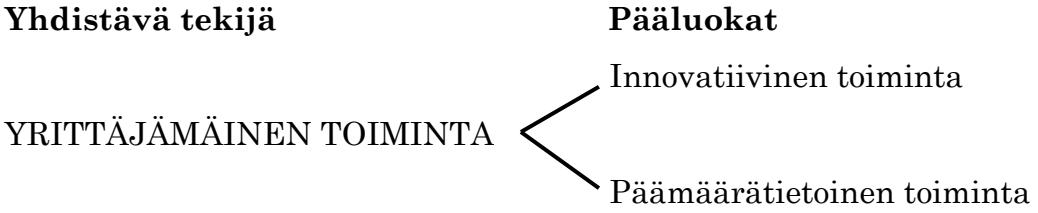
4.4 Miten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ohjeistaa yrittäjämäistä toimintaa?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 -asiakirjassa opettajaa ohjeistetaan muun muassa luomaan pohjaa oppilaiden yrittäjämäisille toimintatavoille. Osallistuvan kansalaisuuden ja yrittäjyyden aihekokonaisuudessa tarkennetaan, että oppilas oppii peruskouluaikanaan esimerkiksi toimimaan innovatiivisesti ja pitkäjänteisesti päämäärän saavuttamiseksi sekä arvioimaan

omaa toimintaansa ja sen vaikutuksia. Lisäksi tavoitteena on, että oppilas oppii kohtaamaan ja käsittelemään muutoksia, epävarmuutta ja ristiriitoja sekä toimimaan yritteliäästi ja aloitteellisesti. (Opetushallitus 2004, 38.) Oppilasta tulee lisäksi ohjata asettamaan opiskelulleen tavoitteita sekä tarkastelemaan ja säätelemään oppimisprosessiaan sekä arvioimaan oppimis- ja työskentelytaitojaan. (Emt., 262.) Yhdistettynä kansalaisaktiivisuutta korostavaan osallisuuteen yrittäjämäisen toiminnan tarkennukset eivät kuitenkaan ohjaa riittävästi opettajan työtä. Ilman opetussuunnitelman ulkopuolelta hankkimaa tietoa opettajan on vaikeaa soveltaa yrittäjämäisyyttä opetukseensa.

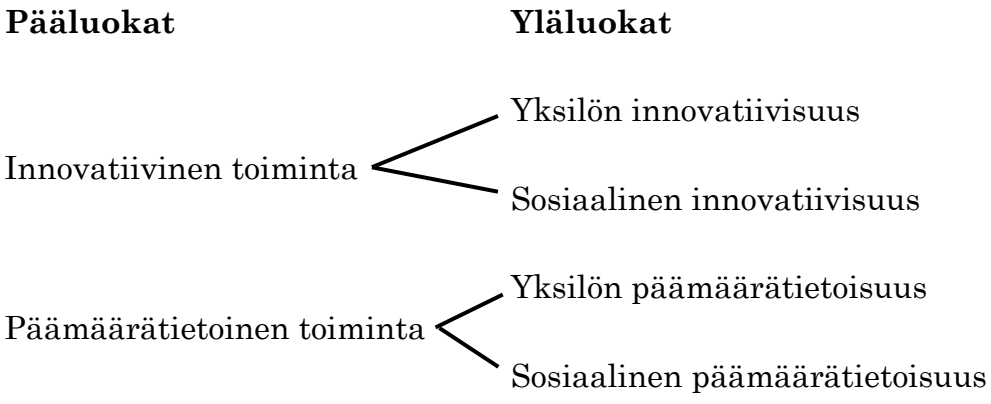
Tavoitteenani on ollut luoda yrittäjämäisen toiminnan mahdollistava musiikin oppimisympäristö. Tätä varten olen tehnyt opetussuunnitelmatekstistä sisällönanalyysin, jossa tutkin tekstin ohjaavuutta tällaisen oppimisympäristön järjestämiseen. Aloitin analyysin pelkistämällä aineistoa laatimani yrittäjämäisen toiminnan teorian avulla. Valitsin siis lähestymistavaksi teorialähtöisen sisällönanalyysin. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 113.)

On määritelty, että yrittäjämäisen toiminta sisältää sekä *innovatiivisen* eli uutta luovan elementin ja toisaalta *päämäärätietoisen*, tavoitteellisen toiminnan elementin (ks. Gibb 2002b, 254; Opetusministeriö 2009a, 14, 16; Rae 2007, 49, 60-61). Innovatiivisuuden katsotaan tässä kattavan kaikkea uudistuskykyisyyttä ja -mielisyyttä, johon opetussuunnitelmatekstissä viitataan (ks. Tenhunen, Siltala & Keskinen 2009, 26). Esimerkiksi opettajan ja oppilaiden yhteistyö uudenlaisten oppimisen ja opettamisen käytäntöjen luomisessa on määriteltävissä innovatiiviseksi toiminnaksi (Kyrö 2006, 122). Ristimäki (2004, 28) määrittelee innovatiivisuuden liittyvän *”kaikkeen eteenpäin menevään kasvuhakuiseen toimintaan”*. Yrittäjämäinen toiminta määrittyi siis analyysin yhdistäväksi tekijäksi, kun taas innovatiivinen toiminta ja päämäärätietoinen toiminta muotoutuivat analyysin pääluokiksi. Analyysin ensimmäinen vaihe voidaan kuvata seuraavasti:



Havaitsin valitsemistani opetussuunnitelman perusteiden luvuista 61 ilmaisua, joissa viitataan joko innovatiivisuuteen tai päämäärätietoisuuteen. Pelkistin ilmaisuja jonkin verran ryhmittelemistä varten (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 110-111).

Opetussuunnitelmateksti sisältää paljon ohjeistusta joko yksilöllisesti tai yhteisöllisesti. Tämä johtuu todennäköisesti taustalla olevasta oppimiskäsityksestä, jonka mukaan oppiminen tapahtuu sekä yksilöllisessä että yhteisöllisessä toiminnassa (Opetushallitus 2004, 16). Aineiston perusteella muodostin näin pääluokkien alle yläluokiksi yksilön innovatiivisuuden, sosiaalisen innovatiivisuuden, yksilön päämäärätietoisuuden ja sosiaalisen päämäärätietoisuuden. Analyysin seuraava vaihe oli siis yläluokkien muodostaminen pääluokkien alle seuraavasti:



Olin olettanut, että opetussuunnitelma ohjeistaa aina joko välittömästi tai opettajan toiminnan kautta välillisesti oppilaan toimintaa. Analyysin aikana huomasin, että osaan ilmaisuista on kirjoitettu toimijaksi opettaja ja osaan oppilas. Tämä huomio tapahtui esittäessäni kullekin pelkistämälleni ilmaisulle kysymyk-

sen: Kuka toimii? Tutkimissani luvuissa ainoastaan opettaja on kirjattu toimijaksi oppimisympäristön järjestämiseen liittyvissä ilmaisuissa. Opetussuunnitelmatekstissä todetaan, että *oppilaalle voidaan antaa mahdollisuus osallistua oppimisympäristönsä rakentamiseen ja kehittämiseen* (Opetushallitus 2004, 16), mikä kuitenkin määrittää vastuun oppimisympäristön suunnittelemisesta ja järjestämisestä säilyvän edelleen opettajalla.

> *"Opiskelutilanteet ja -välineet tulee suunnitella siten, että ne mahdollistavat monipuolisten opiskelumenetelmien ja työtapojen käytön. Työvälineiden ja materiaalien --- tulee olla oppilaan käytettävissä niin, että ne antavat mahdollisuuden aktiiviseen ja myös itsenäiseen opiskeluun."* (Opetushallitus 2004, 16)

Opetussuunnitelmatekstissä ohjeistetaan kiinnittämään huomiota oppimisympäristöön sekä fyysisten järjestelyiden (opiskeluvälineet, työvälineet, materiaalit) että pedagogisen ohjauksen (opiskelutilanteet, mahdollisuus aktiiviseen ja itsenäiseen opiskeluun) näkökulmasta. Monipuolisuuden vaatimus viittaa suoraan innovatiivisuuden mahdollistamiseen. Oppimisympäristön ohjeistuksella halutaan tarjota mahdollisuuksia oppilaan itsenäiseen ja itseohjautuvaan opiskelemiseen. Nämä on määritelty keskeisiksi yrittäjyyttä tukevan oppimisympäristön piirteiksi (Opetusministeriö 2009a, 16-17).

Puhtaimmillaan sisällönanalyysissä voidaan muodostaa sellaiset luokat, että kukin ilmaisu sisältyy johonkin luokkaan, mutta ei mihinkään toiseen (Scott & Morrison 2007, 37). Sisällönanalyysiin valitsemiani analyysiyksiköitä voisi pilkkoa lyhyemmiksi. Lauseiden purkaminen yksittäisiksi käsitteiksi muuttaa kuitenkin jonkin verran informaatiota, joten olen pitäytynyt melko pitkissä ilmaisuissa. Näin kuitenkin useimmat ilmaisut ovat sisältyneet useaan eri luokkaan. Esimerkiksi yksilöllisyys ja yhteisöllisyys tulevat esille joissakin ilmaisuissa, mutta eivät kaikissa. Toiset ilmaisut puolestaan painottavat nimenomaan yksilöllisyyttä ja

yhteisöllisyyttä, mutta eivät esimerkiksi ole selkeästi jaettavissa sisältönsä osalta joko päämäärätietoiseen tai innovatiiviseen luokkaan.

Esimerkkinä esittelen tulkintani seuraavanlaisesta ilmaisusta: *tavoitteena elinikäinen oppiminen*. Ilmaisu vaikuttaa sisältävän todella pelkistetysti informaatiota. Elinikäinen oppiminen sinänsä on todettu yrittäjämäisen toiminnan tavoitteeksi (ks. esim. Heikkilä 2006, 13; Neck & Greene 2011, 56). Jaotellessani elinikäistä oppimista analyysissä muodostamiini luokkiin, katson sen sisältyvän niin yksilön kasvuprosessiin kuin oppimisprosessiin. Siihen liittyvät myös luontevasti niin yksilöllinen toiminta kuin sosiaalinen toiminta, kuten sekä innovatiivinen toiminta että päämäärätietoinen toiminta. Useat opetussuunnitelmatekstin käsitteet ovat siis jo itsessään laajamerkityksisiä.

Olen laittanut kunkin ilmaisun kaikkiin niihin luokkiin, joihin se luontaisesti sijoittuu. Jos esimerkiksi jossain ilmaisussa ei ole eritelty yksilöllistä tai yhteisöllistä näkökulmaa, olen sijoittanut sen sekä yksilölliseen että yhteisölliseen luokkaan. Kun lasketaan yhteen kaikki sijoittumiset luokkiin, saan tulokseksi yli 150 merkintää, vaikka alkuperäisiä ilmaisuja on vain 61. Krippendorff (2004, 22) korostaakin, että jokainen analysoija käsittelee aineistoa omista lähtökohdistaan ja omanlaisena tulkintanaan. Tekstillä ei siis voida olettaa olevan yksiselitteistä merkitystä, joka analysoijan pitäisi löytää (emt.). Olen hyödyntänyt tekemääni sisällönanalyysiä tutkimuksessani vain siltä osin kuin katson välttämättömäksi tämän tutkimuksen kokonaisuuden kannalta.

Tutkimissani opetussuunnitelman perusteiden luvuissa on selkeästi löydettävissä yrittäjämäisen toiminnan innovatiiviseen ja päämäärätietoiseen osa-alueeseen sisältyvää ohjeistusta (ks. myös Lehtonen & Vertanen 2006, 175). Seuraavissa kahdessa alaluvussa esittelen tarkemmin opetussuunnitelmatekstin ohjaavuutta innovatiivisuuteen ja toisaalta päämäärätietoisuuteen yrittäjämäisestä näkökulmasta.

4.4.1 Yrittäjämäinen innovatiivisuus opetussuunnitelmatekstissä

Opetussuunnitelman mukaan oppilaalla on oltava mahdollisuus muun muassa rakentaa musiikkisuhdettaan luovasti musiikillisen keksinnän keinoin kokeilemalla ideoitaan monipuolisessa musiikillisessa toiminnassa (Opetushallitus 2004, 231). Opetushallitus on hiljattain julkaissut suomalaisissa peruskouluissa tehdyn musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arvioinnin. Kyseisen julkaisun mukaan lähes kolme neljäsosaa oppilaista ilmoittaa, ettei ole osallistunut lainkaan tai on osallistunut harvoin musiikilliseen keksintään (Juntunen 2011, 55). Tutkimissani opetussuunnitelman perusteiden luvuissa löytyi 61 ilmaisua, joissa viitataan selkeästi joko innovatiiviseen uuden kehittämiseen tai tavoitteelliseen päämäärätietoisuuteen. Näistä ainoastaan kymmenen ilmaisua on painottunut pelkästään päämäärätietoisuuteen. Tästä painotuksesta huolimatta perusopetusta ei ilmeisesti korostetusti toteuteta oppilaan luovuuden ja innovatiivisuuden näkökulmasta.

Seuraavassa tekstinäytteessä korostetaan sekä päämäärätietoista tavoitteellisuutta että innovatiivista luovuutta:

> *”Oppimisympäristön tavoitteena on tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä edistää hänen aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia.”* (Opetushallitus 2004, 16.)

Oppilaan uteliaisuuden tukeminen ja luovuuden edistäminen tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia yhtenevät selkeästi yrittäjämäisen toiminnan piirteiden kanssa (ks. Opetusministeriö 2009a, 16-17). Uteliaisuus ja luovuus ovat jo itsessään innovatiivisia ominaisuuksia. Uudenlainen oppimisen prosessi voikin saada alkunsa esimerkiksi oppilaan havainnoista hänen kohdatessaan näitä erilaisia haasteita ja tarttuessaan niihin luovan ongelmanratkaisun keinoin (Harkema & Schout 2008, 514). Zampetakiksen

ja kumppaneiden (2009) mukaan oppijan mahdollisuudet etsiä luovasti ratkaisumalleja erilaisiin ongelmiin jo opiskellessaan näkyvät myönteisesti heidän halukkuudessaan ryhtyä yrittäjiksi.

> *”Opittaessa avautuu uusia mahdollisuuksia ymmärtää kulttuuria ja kulttuurin sisältämiä merkityksiä sekä osallistua yhteiskunnan toimintaan.”* (Opetushallitus 2004,16.)

Uusien mahdollisuuksien avautuminen on määritelty sinänsä yrittäjämäisen toiminnan edellytykseksi. Kyky nähdä mahdollisuuksia on yrittäjämäisen toiminnan henkilökohtainen edellytys (esim. Harkema & Schout 2008, 513; Shane & Venkataraman 2000, 218-223). Havaittuihin mahdollisuuksiin tarttuminen on yleisesti määritelty yrittäjämäisen toiminnan keskeiseksi toiminnoksi (esim. Gibb 2002a; 2002b; 2005; Rae 2007; Shane & Venkataraman emt.). Valitun mahdollisuuden toteuttaminen muutokseen johtavana toimintana edellyttää innovatiivisuutta. Muutoksen tuloksena syntyy esimerkiksi tuote tai palvelu, tai muutos voi johtaa uuteen prosessiin. (Harkema ja Schout 2008, 513.) Luovuudesta syntyvä tuote voi olla myös immateriaalinen, esimerkiksi omanlainen pianon rytmikuvio (Remes & Hietanen 2011).

> *”Oppimisympäristön tulee ohjata oppilasta asettamaan omia tavoitteitaan ja arvioimaan omaa toimintaansa.”* (Opetushallitus 2004, 16.)

Ohjaaminen omien tavoitteiden asettamiseen viittaa päämäärätietoisuuden lisäksi myös oppilaan mahdollisuuteen toimia innovatiivisesti päämääränsä saavuttamiseksi. Innovatiivinen omien tavoitteiden toteuttaminen voi tapahtua esimerkiksi tarttumalla luovasti tilanteeseen. (Ks. Harkema & Schout 2008, 516.) Opetussuunnitelmateksti korostaakin oppimisen tilannesidonnaisuutta, ja ohjeistaa mahdollistamaan sitä muun muassa oppimisympäristön monipuolisuudella (Opetushallitus 2004, 16). Toisaalta yrittäjyyttä tukevan oppimisympäristön piirteeksi on mainittu muun muassa joustavuus, joka mahdollistaa esimerkiksi oppilaiden tarpeiden mukaiset, tilannekohtaisina innovaatioina syntyvät ratkaisut (Kyrö 2008b, 152; Remes 2004, 84-85).

> *”Oppimisympäristön tulee tukea myös opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta.”*
> (Opetushallitus 2004, 16.)

Tenhunen, Siltala ja Keskinen (2009, 25) määrittelevät innovatiivisiksi käytänteiksi muun muassa oppilaiden keskinäisen yhteistyön mahdollistamisen. Monipuolisten vuorovaikutustaitojen opetteleminen vahvistaa siis vaihtelevuudessaan innovatiivisuutta (ks. esim. Gibb 2005; Heikkilä 2006, 31). Lindgren ja Packendorff (2009, 31) kehottavat tutkijoita keskittymään muun muassa siihen, millä tavalla niin mahdollisuuksia kuin yrittäjämäisiä prosesseja rakentuu yksilöiden välisissä yhteisöllisissä vuorovaikutustilanteissa (ks. myös Gibb 2011, 146, 154; Smith 2008). Lindgren ja Packendorff (2009, 31) korostavat myös yksilöiden ja heidän ympäristönsä välistä vuorovaikutusta luovassa tiedon ja käsitteiden luomisprosessissa.

> *”Työtapojen valinnan perusteita ovat, että ne --- kehittävät tiedon hankkimisen ja soveltamisen taitoja --- kehittävät oppilaan oppimisstrategioita ja taitoja soveltaa niitä uusissa tilanteissa.”*
> *(Opetushallitus 2004, 17.)*
> *”Oppilas --- ylläpitää ja kehittää osaamistaan musiikillisen ilmaisun eri alueilla musisoivan ryhmän jäsenenä toimien. ”*
> (Emt., 231.)

Shepherd, Dochy ja Janssens (2004, 196) korostavat, että yrittäjämäisyys on tärkeää ymmärtää laajasti, jolloin se sisältää muun muassa tiedon yhteisöllisen käytäntöön soveltamisen missä tahansa opetussuunnitelmaan sisältyvässä opintokokonaisuudessa. Esimerkiksi musiikin ohjeistuksessa painotetaan tiedon luovaa soveltamista (ks. Swanwick 1988,85).

> *”Työtapojen tulee antaa mahdollisuuksia myös eri ikäkausille ominaiseen luovaan toimintaan, elämyksiin --- ”*
> (Opetushallitus 2004, 17.)
> *”Oppilas --- ylläpitää ja kehittää osaamistaan musiikillisen ilmaisun eri alueilla musisoivan ryhmän jäsenenä toimien --- rakentaa luovaa suhdettaan musiikkiin ja sen ilmaisumahdollisuuksiin musiikillisen keksinnän keinoin.”* (Opetushallitus 2004, 231.)
> *”Keskeiset sisällöt --- yhteissoittotaitoja kehittäviä harjoituksia --- omien musiikillisten ideoiden kokeilua improvisoiden, säveltäen ja*

> *sovittaen --- Päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8 --- Oppilas --- osaa käyttää musiikin elementtejä rakennusaineina omien musiikillisten ideoidensa ja ajatustensa kehittelyssä ja toteutuksessa. ”* (Opetushallitus 2004, 232.)

Luovuus ja innovatiivisuus korostuvat musiikin oppiaineen ohjeistuksessa erityisen vahvasti. Luova musiikkisuhde viittaa persoonalliseen näkemykseen ja käsitykseen musiikista, mitä voi havainnoida ja rakentaa ainoastaan kokeilemalla monenlaisia musiikillisia toimintoja, epäonnistumisenkin riskillä. Shepherd (2004, 278) korostaa oppijan oikeutta saada harjoitella epäonnistumisten sietämistä menettämättä kasvojaan. Useimmat innovatiiviset musiikillisten ideoiden kokeilut turvallisessa vertaisoppijoiden ryhmässä toimivat tällaisina harjoitteina. Virheiden kautta oppiminen onkin innovatiivisten ideoiden käytäntöön saattamisen edellytyksenä määritelty keskeiseksi osaksi yrittäjämäistä toimintaa (ks. Gibb 2002a; 2002b; Shepherd 2004).

4.4.2 Yrittäjämäinen päämäärätietoisuus opetussuunnitelmatekstissä

Opetussuunnitelma kokonaisuudessaan ohjaa tavoitteelliseen eli päämäärätietoiseen toimintaan. Tässä luvussa tarkastelen sisällönanalyysissä löytämiäni päämäärätietoisuuteen liittyviä ilmaisuja yrittäjämäisestä näkökulmasta.

> *”Opittaessa avautuu uusia mahdollisuuksia ymmärtää kulttuuria ja kulttuurin sisältämiä merkityksiä sekä osallistua yhteiskunnan toimintaan. ”* (Opetushallitus 2004,16.)

Yhteiskunnalliseen toimintaan osallistuminen sinänsä liitetään aktiiviseen kansalaisuuteen. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa kansalaisaktiivisuutta kuvataan osallistumisen käsitteellä, joka yhdistetään yrittäjyyteen aihekokonaisuudessa ”Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys” (Opetushallitus 2004, 38-39). Yhteiskunnan toimintaan osallistuminen tarkennetaan tarkoituksenmukaiseksi ja vastuulliseksi toiminnaksi (emt.). Laitinen ja Nur-

mi (2007, 84-85) ovat todenneet, että aktiivisen, osallistuvan kansalaisen toiminta yhtenee niin sanotun omaehtoisen yrittäjyyden (ks. Kyrö ym. 2007, 18) itseohjautuvuuteen liittyvien piirteiden kanssa. Aktiivisesti yhteisiä asioita hoitavat kansalaiset kykenevät yleensä asettamaan vaativia tavoitteita. He myös pitävät tavoitteistaan kiinni vastoinkäymisistä ja riskeistä huolimatta. (Emt.).

> *”Työtapojen tehtävänä on kehittää --- työskentelytaitoja ja sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista. --- työtapojen valinnan perusteita ovat, että ne --- tukevat oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista --- edistävät sosiaalista joustavuutta, kykyä toimia rakentavassa yhteistyössä sekä vastuun kantamista toisista. ”* (Opetushallitus 2004, 17.)
> *”Työskentelyn --- arvioinnissa otetaan huomioon myös, miten vastuullisesti oppilas työskentelee ja miten hän toimii yhteistyössä toisten kanssa.”* (Emt., 262.)

Vuorovaikutuksellinen oppiminen, vastuullisuus ja rakentava yhteistyö käsitteinä viittaavat yrittäjämäiseen toimintaan (Gibb 2005; ks. Latukefu 2009; Lindgren & Packendorff 2009). Yhdessä nämä käsitteet kuvaavat lähinnä päämäärätietoista toimintaa.

> *”Arvioinnin tehtävänä on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva omasta oppimisestaan ja kehittymisestään ja siten tukea myös oppilaan persoonallisuuden kasvua.* (Opetushallitus 2004, 260.)
> *”Itsearviointitaitojen kehittämisen tarkoituksena on tukea oppilaan itsetuntemuksen kasvua ja opiskelutaitojen kehittymistä. Tavoitteena on, että oppilaan itsetunto ja myönteinen minäkuva oppijana sekä osallisuuden tunne vahvistuvat.”* (Emt., 262)
> *”Oppimisympäristön tulee ohjata oppilasta asettamaan omia tavoitteitaan ja arvioimaan omaa toimintaansa.”* (Emt., 16.)

Oppilaan ohjaaminen asettamaan omia tavoitteitaan ja arvioimaan omaa toimintaansa sisältyvät yrittäjämäiseen oppimisprosessiin (Lehtonen 2007, 210). Oman toiminnan arvioiminen ja uusien tavoitteiden asettaminen perustuvat reflektoimiseen. Yksi keskeinen yrittäjämäinen toimintamalli onkin omiin kokemuksiin perustuvien vahvuuksien ja heikkouksien ottaminen oppimisen kehittämisen lähtökohdaksi (Harkema & Schout 2008, 524). Näin toimimalla oppilaan on mahdollista ohjata päämäärätietoisesti

elämäänsä (Heikkilä 2006, 15; Neck & Greene 2011, 56). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisemissa yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivoissa korostetaan päämäärätietoisena elementtinä oppilaan itsetuntemuksen kasvun tukemista ja oppilaan osallisuutta omaan elämäänsä, siis myös oppimiseensa (Opetusministeriö 2009a, 9, 16).

Heikkilä (2006, 13) on maininnut yrittäjyyskasvatuksen haasteena olevan omaehtoisuuden, itseohjautuvuuden ja reflektiivisyyden lisäämisen oppimistapahtumaan. Hän korostaa, että nopeasti kehittyvässä, innovatiivisessa yhteiskunnassa ilmaantuu jatkuvasti uudenlaisia ongelmia ratkaistavaksi uudenlaisissa tilanteissa. Oma-aloitteisuus ja reflektiivisyys edustavatkin sekä päämäärätietoisuutta että innovatiivisuutta.

> *”Työtapojen valinnan perusteita ovat, että ne --- kehittävät tiedon hankkimisen ja soveltamisen taitoja --- kehittävät valmiuksia ottaa vastuuta omasta oppimisesta, arvioida sitä sekä hankkia palautetta oman toiminnan reflektointia varten --- auttavat oppilasta tiedostamaan omaa oppimistaan sekä mahdollisuuksiaan vaikuttaa siihen --- kehittävät oppilaan oppimisstrategioita ja taitoja soveltaa niitä uusissa tilanteissa”* (Opetushallitus 2004, 17.)
> *”Työskentelyn arviointi kohdistuu oppilaan taitoon suunnitella, säädellä, toteuttaa ja arvioida omaa työtään. --- Itsearviointitaitojen kehittymisen myötä oppilas oppii myös tiedostamaan omaa edistymistään ja oppimiselle asetettuja tavoitteita sekä asettamaan itse opiskelulleen tavoitteita ja säätelemään oppimisprosessiaan.”* (Emt., 262.)

Itsesäätelytaidot voidaan kokonaisuudessaan nähdä myös yrittäjämäisinä ominaisuuksina (esim. Gibb 2002a; Kyrö ym. 2008; Lehtonen 2011b). Myös postmoderni näkökulma oppimisen ymmärtämiseen prosessina on yrittäjämäisen, päämäärätietoisen oppimisen keskeisiä näkökulmia. (esim. Neck ja Greene 2011; Opetusministeriö 2009a). Yrittäjämäiseen näkökulmaan liittyy myös osallisuus omaan oppimisprosessiin, jolloin parhaimmillaan kyseessä on päämäärätietoinen oman oppimisensa omistaminen ja johtaminen (Gibb 2002a; 2005; Heikkilä 2006; Jones & Iredale 2006; 2010). Tälle edellytyksenä ovat niin oppilaan itsearviointi kuin opettajan antama jatkuva arviointipalaute.

> *"--- oppilasta tulee ohjata tarkastelemaan oppimisprosessiaan sekä arvioimaan oppimis- ja työskentelytaitojaan. Tämä edellyttää säännöllisen palautteen antamista oppilaalle hänen työskentelystään. Oppilasta tulee ohjata ja kannustaa arvioimaan monipuolisesti osaamistaan ja oppimistaan."* (Opetushallitus 2004, 262.)
> *"Arvioinnin avulla opettaja ohjaa oppilasta tiedostamaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa sekä auttaa oppilasta ymmärtämään oppimistaan."* (Emt., 260.)

Oppiminen on määritelty yksilölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi (Opetushallitus 2004, 16). Tiedon muodostuminen päämäärätietoisena rakentumisprosessina edustaa konstruktivismia; yhteisöllistä tiedon rakentumisprosessia nimitetään sosiaaliseksi konstruktivismiksi (Pritchard & Woollard 2010, 9). Muun muassa Lindgren ja Packendorff (2009) ovat tutkineet yrittäjämäisiä prosesseja sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta. Heidän (emt., 31) mukaansa tieto yrittäjyydestä perustuu tietoon siitä, miten yksilöt ja yhteisöt havaitsevat, määrittelevät ja tuottavat yrittäjämäistä toimintaa yhteisöissään. Oppimisen eli tiedon rakentumisen prosessissa painottuu päämäärätietoisuus, mutta siihen liittyy myös innovatiivisia tapahtumia.

> *"Oppilas oppii kriittisesti tarkastelemaan ja arvioimaan erilaisia ääniympäristöjä --- "* (Opetushallitus 2004, 231.)

Ääniympäristön kriittinen arviointi edellyttää kuullun analysointia. Kriittisyys sinänsä edellyttää useiden näkökulmien huomioimista, joten sen voidaan katsoa perustuvan aloitteellisuuteen ja vastuulliseen, dialogiseen vuorovaikutukseen (ks. esim. Freire 2005, 97-102; Vuorikoski & Kiilakoski 2005). Pohjana kuullun tarkastelemisessa ja arvioimisessa ovat havainnointi ja reflektointi päämäärätietoisen etenemisen edellytyksinä. Kriittinen näkökulma toisaalta edellyttää useimmiten myös uudenlaisten näkökulmien innovatiivista etsimistä. Useat tutkimani ilmaisut ovatkin tulkittavissa sekä innovatiivisuuteen että päämäärätietoisuuteen ohjaaviksi.

Yrittäjämäinen innovatiivisuus ja päämäärätietoisuus näyttäytyvät tekemäni sisällönanalyysin perusteella opetussuunnitelmatekstissä monin tavoin. Opettajaa ohjeistetaan järjestelemään oppilaalle mahdollisuuksia tarttua kiinnostaviin haasteisiin sekä toimia luovasti. Oppilaalla tulee olla mahdollisuuksia osallistua omaan oppimisprosessiinsa muun muassa asettamalla omia tavoitteita. Hänellä täytyy myös olla mahdollisuuksia ymmärtää asioita uudella tavalla eli soveltaa oppimaansa tietoa eri näkökulmista. Opettajan tehtäväksi ohjeistetaan myös monipuolisen vuorovaikutuksen tukeminen. Innovatiivisuuteen liittyvät vahvimmin oppilaan mahdollisuudet omiin valintoihin esimerkiksi tavoitteissaan, vuorovaikutussuhteissaan sekä tiedon rakentumisen prosessissaan ja tiedon soveltamisessa. Päämäärätietoisin yrittäjämäisen toiminnan ohjeistus liittyy opiskeluprosessin tavoitteellisuuteen. Omien tavoitteiden asettaminen, oman toiminnan ohjaaminen sekä sen reflektointi ja niin toiminnan kuin tulosten arviointi on oppimisprosessina päämäärätietoinen kokonaisuus. Prosessin eri vaiheissa oppilas toisaalta toimii myös innovatiivisesti. Oppilaan osallisuus omaan oppimiseensa liittyviin päätöksentekotilanteisiin sisältääkin sekä innovatiivisia että päämäärätietoisia elementtejä.

Oppimisympäristöstä vastuullisen opettajan täytyy myös toimia innovatiivisesti, jotta oppilaalle järjestyy erilaisia mahdollisuuksia kokeilla ja toteuttaa omia ratkaisujaan. Opettajan täytyy lisäksi luovasti pystyä kytkemään oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet yhteisesti opiskeltaviin tavoitteisiin.

5 TUTKIMUKSEN TOINEN VAIHE: MUSIIKIN OPPIMISYMPÄRISTÖ JA OPPILAIDEN YRITTÄJÄMÄINEN TOIMINTA

5.1 Johdanto musiikin oppimisympäristön eri ulottuvuuksien tarkasteluun

Luvussa 5 esittelen tutkimukseni kontekstin eli musiikin oppimisympäristön kaikkine ulottuvuuksineen. Tässä luvussa esittelen myös keskeiset tutkimustulokset. Luvussa 5.1.1 määrittelen ensin oppimisympäristön käsitteen yleisesti. Luvussa 5.1.2 tarkennan määrittelyä esittelemällä yrittäjämäisen oppimisympäristön piirteitä. Opetussuunnitelman analysoimisen yhteydessä tarkastelin musiikin opetussuunnitelmatekstiä innovatiivisuuden ja päämäärätietoisuuden näkökulmasta. Luvussa 5.1.3 tulkitsen puolestaan musiikin oppiaineen ohjeistuksen määrittelemät rajat ja toisaalta sen tarjoamat vapaudet, kun tavoitteenani on lisätä yrittäjämäisen toiminnan mahdollisuuksia musiikin oppimisympäristöön.

Luvussa 5.3 kuvaan käsitykseni yrittäjämäisen toiminnan mahdollistavasta musiikin oppimisympäristöstä soittamisen, kuuntelemisen ja laulamisen näkökulmasta. Tässä luvussa keskityn esittelemään omaa osuuttani musiikin oppimisympäristön suunnittelussa ja järjestämisessä sekä pedagogisia ratkaisujani oppituntien tilanteissa.

Seuraavaksi esittelen oppilaiden toimintaan liittyvän tutkimukseni osan metodiset valinnat. Päätän luvun 5 esittelemällä, miten erilaisten oppilaiden yrittäjämäinen toiminta ilmeni musiikin oppimisympäristössä soittamisen, kuuntelemisen ja laulamisen opiskelutilanteissa. Tarkastelen oppilaiden musiikin opiskelun yrittäjämäisyyttä oppilasaineistojen sekä luvussa 3 yhdistelemieni kasvatustieteen, yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen keskusteluiden välisenä vuoropuheluna.

5.1.1 Oppimisympäristön moniulotteisuus

Oppimisympäristön käsitettä käytetään yleisesti, joskaan sitä ei ole täysin yksiselitteisesti hyväksytty. Kansanen (2004, 64-70) määrittelee opiskelun olevan oppilaan toimintaa, jonka tarkoituksena on johtaa oppimiseen. Tästä näkökulmasta Uusikylä ja Atjonen (2005, 155) puhuvat mieluummin opiskeluympäristöstä. Tällöin he tarkoittavat niitä järjestelyitä, joilla sekä opettaja että oppilas tekevät opiskelemisen ympäristöstä mahdollisimman mielekkään. Heidän mukaansa opiskeluympäristön ja opettajan opetustoiminnan pohjalta oppilaalle voi hänen omaan mieleensä syntyä oppimisympäristö. Näin käsitettynä oppimisympäristö tarkoittaa oppilaan mielessään konstruoimaa mallia todellisuudesta. (Emt.). Huolimatta tutkimukseni oppilaskeskeisyydestä pitäydyn yleisimmin käytetyssä käsitteessä oppimisympäristö.

Samalla, kun koulutyön painopiste on siirtynyt opettajajohtoisesta tarkasti määriteltyjen sisältöjen painottamisesta oppilaan yksilöllisyyden huomioimiseen, on oppimisympäristö käsitteenä alkanut merkitä muutakin kuin koulun käyttöön järjestettyjä opetustiloja ja niissä tapahtuvaa toimintaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 16) määrittelevät oppimisympäristön tarkoittavan *”oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat.”* Oppimisympäristön tulee ohjata oppilasta asettamaan omia tavoitteitaan sekä arvioimaan omaa toimintaansa (emt.).

Jotta oppilaat rohkenisivat asettamaan omia tavoitteitaan, oppimisympäristön on tärkeää olla sekä fyysisesti, psyykkisesti että sosiaalisesti turvallinen (Peltonen 2004, 117-126; ks. Rauste-von Wright ym. 1997, 65). Hyvä oppimisympäristö tukee jokaisen oppilaan oppimismotivaatiota muun muassa tarjoamalla erilaisille oppijoille soveltuvia, oppilaan aikaisempiin kokemuksiin pohjautuvia kiinnostavia haasteita. Se myös mahdollistaa oppilaalle

opettajan tai vertaisoppijoiden kanssa vuorovaikutuksessa onnistumisen toiminnoissa, joissa hän ei välttämättä yksin onnistuisi. (Manninen ym. 2007, 47, 54)

Enkenbergin (2002, 165) mukaan opetuksen ja oppimisen pitäisi tapahtua sellaisissa oppimisympäristöissä, joissa opetus pohjautuu todellisiin, oppilaiden kokemus- ja elämismaailmoja myötäileviin tilanteisiin. Hän tarkentaa, että tietoa ja ajattelua tulisi jäsentää ja kehittää luonnollisissa yhteyksissä todellisiin elämäntilanteisiin (emt.). Patrikainen ja Mäkinen (2002, 190-191) puolestaan käyttävät oppimisympäristöistä muun muassa käsitettä pedagogiset pienoismaailmat. Tällä käsitteellä he korostavat kouluopetuksen yhteiskunnallista tehtävänantoa ja oppimisympäristöjen järjestelemistä vastaamaan uuden vuosituhannen yhteiskunnan haasteisiin. Oppimisympäristöjen tuleekin mahdollistaa oppilaalle tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvittavien valmiuksien kehittäminen. (Emt.)

Tarkasteltaessa oppimisympäristöä aiemmin esiteltyjen suljetun ja avoimen pedagogiikan näkökulmasta päädytään usein keskustelemaan formaalista koulutuksesta ja informaalista oppimisesta. Tässä käsiteparissa formaali koulutus tarkoittaa järjestettyä koulutusta, kun taas informaali oppiminen kattaa kaiken ja kaikenlaisissa tilanteissa tapahtuvan yksilön oppimisen. Informaalin oppimisen ja formaalin koulutuksen välistä eroa voidaan tarkastella myös opiskelutilanteen painottumisena opettajajohtoiseksi tai oppilaslähtöiseksi. (Vitikka 2009, 128-133.) Informaalin oppimisen edellytyksenä pidetään muun muassa oppilaan sisäistä motivaatiota ja itseohjautuvuutta (Eshach 2007, 173-174). Pystyäkseen huomioimaan oppilaan elämäänsä liittämiä tavoitteita opettajan täytyy korostaa osallisuuden, välittämisen ja keskustelun merkitystä oppimisympäristössä. Näitä informaalin oppimisympäristön piirteitä opettajat voivat tuoda myös formaaliin, opetussuunnitelmapohjaiseen julkiseen kouluun. (Smith 2006.)

Pietarisen (2002, 38) tutkimuksen mukaan nuorille merkitykselliset koulukokemukset liittyvät usein myös koulua laajempaan kontekstiin, erityisesti nuoren kehittymiseen yksilönä. Toisaalta korostetaan, että oppilaiden todellisen elämän tapahtumat täytyy puolestaan huomioida koululaitoksen sisällä (Smith 2006). Parhaimmillaan formaalin opetuksen ja informaalin ympäristön tapahtumien ja oppimisen välillä tapahtuukin oppilaan näkökulmasta kahdensuuntaista vuorovaikutusta. Oppilaiden tarpeiden ja kiinnostusten huomioiminen opetuksen lähtökohtana edustaa jo aiemmin mainittua postmodernia näkökulmaa (Scott 2008). Myös Turunen (2008, 180-181) painottaa, että postmodernin ajan opetussuunnitelma ei voi rakentua pelkästään menneisyyden esittelemisen varaan, vaan lapsella täytyy olla tilaa ja mahdollisuus kasvaa ja oppia omalla nopeudellaan.

Tilannesidonnaisuutta ja avointa pedagogiikkaa hyödyntävistä oppimista edistävistä järjestelyistä käytetään nykyään yleisesti käsitettä avoin oppimisympäristö. Se poikkeaa perinteisestä oppimisympäristöstä oppilaan laajemman itsemääräämisoikeuden ja omaehtoisuuden osalta. Tämä tarkoittaa esimerkiksi oppilaan suurempaa vastuuta tavoitteiden asettamisesta ja pyrkimyksestä saavuttaa niitä. Avoimen oppimisympäristön tunnusmerkkejä ovat muun muassa oppijakeskeisyys ja selkeiden opetussuunnitelmien puuttuminen. Opiskelun lähtökohtana pidetään esimerkiksi yksilön elämäntilanteita ja henkilökohtaisia tarpeita. Muita tunnusmerkkejä ovat opiskeluprosessin korostaminen, monimuotoisten opetusmenetelmien soveltaminen opettajajohtoisten luokkahuonetilanteiden vastapainona sekä oppimisympäristön verkostoituminen työelämään ja muualle reaalimaailman tilanteisiin. (Manninen ym. 2007, 31.)

Avoimen oppimisympäristön piirteisiin kuuluu myös oppilaan mahdollisuus keskittyä kiinnostaviin tehtäviin. Opetusryhmää ei myöskään opeteta yhtenä kokonaisuutena vaan oppimista ohjataan yksilöllisesti. Avoin oppimisympäristö mahdollistaakin erilaisuuden tunnistamisen ja tukemisen muun muassa yksilöllisten

tehtävien sekä etenemisnopeuden muodossa. (Uusikylä & Atjonen 2005, 156-161.) Oppimisprosessilla katsotaan olevan selvä yleistavoite, mutta ei selkeää päätepistettä. Myöskään prosessin sisältö ja asioiden ymmärtämiseen johtavat erilaiset polut eivät ole ennustettavissa. (Rauste-von Wright ym. 2003, 62-63.) Avoimen oppimisympäristön oppijalähtöiset käytännöt johtavat oppilaskohtaisiin vaihtelevuuksiin opiskeluaiheissa, -nopeuksissa sekä aiheisiin syventymisissä. Oppilaita rohkaistaan tutkivaan oppimiseen esimerkiksi järjestelemällä opiskelussa tarvittavat materiaalit ja välineet helposti saataville. (Lauriala 1995; Uusikylä & Atjonen 2005, 156-161.) Avoimessa oppimisympäristössä korostuu jatkuva reflektointi, jolla pyritään löytämään oppimisprosessia kulloinkin säätelevät tekijät. Reflektoinnin avulla ohjataan oppimisprosessia eteenpäin. (Rauste-von Wright ym. 2003, 62-63.)

5.1.2 Yrittäjämäisen toiminnan mahdollistavan oppimisympäristön piirteitä

Yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta oppimisympäristöt on suunniteltava ja järjesteltävä tukemaan yrittäjyyttä. Olen luvussa 3 määritellyt yrittäjyyden käsittämään sekä varsinaista liiketoimintaan liittyvää yrittäjyyttä että yrittäjämäistä asennetta ja toimintamallia. Tulkitsenkin yrittäjyyttä tukevien oppimisympäristöjen tarkoittavan esimerkiksi yrittäjämäisen toiminnan mahdollistamiseksi järjesteltyjä oppimisympäristöjä.

Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden mukaisesti järjestetty oppimisympäristö perustuu avoimeen pedagogiikkaan ja joustavuuteen (Lehtonen 2007, 201; Opetusministeriö 2009a, 16-17). Avoimen pedagogiikan tunnusmerkkeihin kuuluu muun muassa vuorovaikutus ympäristön, esimerkiksi todellisen yrittäjyyden kanssa (Harkema & Schout 2008, 516; Kyrö ym. 2007, 23; Rae 2007, 29, 37; ks. myös Vitikka 2009, 225-229; 238-240). Avoimen ja joustavan oppimisympäristön piirteitä ovat myös tilannesidonnaiset oppilaiden kokemukset ja tarpeet oppimisen lähtökohtina sekä vaih-

toehtoisten sisältöjen ja toimintamallien tarjoaminen oppilaiden kokeiltavaksi (Harkema & Schout 2008, 516; Kyrö 2008b, 152).

Yrittäjyyttä tukevassa oppimisympäristössä korostuvat oppijan oma aktiivisuus ja tavoitteellisuus. Opetus perustuu ongelmanratkaisuun ja vuorovaikutukseen. Oppilaan oivaltavaa ja keksivää oppimista vahvistetaan ja hänen luottamusta omiin kykyihinsä tuetaan. Oppilaalle annetaan vastuuta ja häntä kannustetaan myös harkitun riskin ottamiseen. Häntä myös rohkaistaan havaitsemaan mahdollisuuksia sekä tarttumaan niihin ja tekemään itse. (Jones & Iredale 2010; Gibb 2002a; Opetusministeriö 2009a, 16-17) Opettajan rooli muotoutuu tiedon jakajasta ohjaajaksi sekä oppimisympäristön suunnittelijaksi ja järjestelijäksi. Oppimisympäristöjen haasteena nähdäänkin yrittäjämäiseen tekemiseen suuntaavien pedagogisten ratkaisujen hyödyntäminen ja niissä olevien mahdollisuuksien näkeminen. (Opetusministeriö 2009a, 16-17.)

Jones ja Iredale (2010, 12) painottavat luovan, toiminnallisen ja kokemuksellisen eli yrittäjämäisen pedagogiikan vahvistavan eri oppiaineiden oppimista ja tukevan erilaisten oppijoiden tarpeita. Yrittäjämäisyyttä voidaankin yhdistää opetussuunnitelmiin ja eri oppiaineisiin korvaamatta sillä oppiaineiden omia tavoitteita tai oppimistuloksia (Smith 2008, 713). Eri oppiaineiden oppimisympäristöihin järjestellyt monenlaiset vaihtoehdot (García-Morales ym. 2006, 22; Lant & Mezias 1990, 149) antavat oppilaille mahdollisuuden ajatella ja toimia itsenäisesti (Jones & Iredale 2010, 12).

Shane ja Venkataraman (2000, 220) sekä Hannon (2006, 296) korostavat opettajan roolia erilaisten mahdollisuuksien järjestämisessä oppimisympäristöön. Oppilaiden havaittua mahdollisuuksia he voivat yrittäjämäisesti toimien tehdä päätöksen joko hyödyntää niitä tai jättää hyödyntämättä (emt., 222). Tässä päätöksentekoprosessissa opettaja voi ohjata oppilasta esimerkiksi reflektoimaan ja arvioimaan aiempia vastaavanlaisia kokemuksia (Holcomb ym. 2009; ks. myös Heikkilä 2006, 13; Neck & Greene 2011,

62-66). Opettaja voidaankin nähdä oppimisprosessien helpottajana (Jones & Iredale 2010, 12) tai valmentajana (esim. Hannon 2006; Harkema & Schout 2008; Schelfhout ym. 2004; Shepherd ym. 2004).

Valintojen tarjoaminen ja päätösten tekeminen eri vaihtoehtojen välillä aiheuttaa oppilaalle todennäköisesti epävarmuuden tunteita. Yhteiskunnan ennustetaan kuitenkin olevan tulevaisuudessakin jatkuvassa muutosten tilassa. Niinpä yksilöiden täytyy opetella sietämään epävarmuuden tilaa ja hyväksyä muutokset osana elämäänsä. (Esim. Gibb 2002a; Henry ym. 2005, 101-103.) Barnett (2008, 72) kehottaakin opettajia etsimään sellaisia pedagogisia ratkaisuja, jotka jopa rohkaisevat opiskelijoita elämään epätietoisuudessa ja olemaan omanlaisellaan ”tutkimusmatkalla”. Hän myös kannustaa opettajia etsimään sellaisia ohjauksellisia toimenpiteitä, jotka lisäävät epävarmojen oppilaiden oppimisen halua. (Emt.)

Oppimisympäristö tarkoittaa muun muassa sosiaalisia vuorovaikutustilanteita. Niinpä opettajan toiminta on osa oppimisympäristön sosiaalista ulottuvuutta. (Rauhala 2005, 189-190.) Myös opettajan on siedettävä epävarmuutta ja jatkuvia muutoksia, jotta voisi sallia oppilaiden kokeilut ja itsenäiset päätöksenteot. Opettajan on myös uskallettava ottaa riski ja heittäytyä luoviin ongelmanratkaisutilanteisiin, joita oppilaiden innovatiivinen, itseohjautuva toiminta tuo tullessaan. (Haataja & Hietanen 2011; Remes & Hietanen 2011.) Opettajan yrittäjämäinen toiminta on siis edellytys oppilaiden yrittäjämäiselle opiskelulle (Gibb 2011, 146).

Yhteenvetona todettakoon, että yrittäjämäistä toimintaa tukeva oppimisympäristö edellyttää oppilaille mahdollisuuden niin innovatiiviseen kuin päämäärätietoiseenkin toimintaan. Yrittäjyyskasvatuksen asiantuntijat edellyttävät oppimisympäristön tarjoavan mahdollisuuksia monenlaisten vaihtoehtojen havaitsemiseen ja hyödyntämiseen. Tällöin oppilaat voivat harjoitella monipuolisesti yrittäjämäistä päätöksentekoprosessia. Yrittäjämäisen toi-

minnan kannalta merkittävää on myös oppimisympäristön järjesteleminen oppijakeskeiseksi siten, että koko oppimisprosessi eri vaiheineen perustuu oppilaslähtöisyyteen. Olennaista on kannustaa oppilaita itseohjautuvuuteen, joka voi tapahtua yksilöllisesti tai yhteisöllisesti. Yrittäjämäisyys edellyttää myös tilannekohtaista joustavuutta oppimisympäristön järjestelyissä, jotta oppilaiden tarpeet ja kiinnostus voidaan huomioida. Valinnanmahdollisuuksista ja oppilaslähtöisyydestä huolimatta oppimisympäristössä täytyy pystyä toteuttamaan kaikille yhteiset eli opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet ja sisällöt.

Opetussuunnitelman sisällönanalyysissä luvussa 4 tutkin opetussuunnitelmatekstin ohjaavuutta innovatiiviseen ja päämäärätietoiseen toimintaan, myös musiikin oppiaineen osalta. Seuraavassa alaluvussa (5.1.3) tarkastelen yksityiskohtaisemmin musiikin tavoitteita, sisältöjä ja arviointiperiaatteita yrittäjämäisestä näkökulmasta. Yrittäjämäinen toiminta edellyttää avointa pedagogiikkaa (esim. Lehtonen 2007, 201). Vitikka (2009, 252) on kuitenkin päätynyt tutkimuksessaan tulokseen, jonka mukaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 -asiakirja edustaa pääosin suljettua pedagogiikkaa. Toisaalta hän toteaa mainitusta asiakirjasta löytyvän myös avoimen pedagogiikan piirteitä.

Vitikan (2009, 271) mukaan oppiaineiden ohjeistus on valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa strukturoitu tiukasti. Tällöin opettajan ja oppilaan mahdollisuudet huomioida erilaisia kiinnostuksen kohteita ja vaihtoehtoisia lähestymistapoja ovat vähäiset (Sugrue 1997, 5). Tarkasteltaessa opettajan ja oppilaan valinnan mahdollisuuksia opetus-opiskelu-oppimisprosessissa voidaan puhua myös opetussuunnitelman raamista. Mitä tiukempi toiminnallinen raamitus on, sitä suljetumpaa pedagogiikkaa opetussuunnitelmateksti edustaa. (Vitikka 2009, 126.) Oma kokemukseni musiikin opetussuunnitelmatekstistä on, että opettajalle jää melko paljon tulkinnanvaraa sekä oppimisympäristön fyysisen että pedagogisen suunnittelemisen ja järjestelyjen näkökulmasta (ks. myös Juntunen 2011, 88). Tämä tarkoittaa käytän-

nössä opettajien vaihtelevia tulkintoja esimerkiksi siitä, mitä oppilaan todellisuudessa pitää keskimäärin musiikin eri osa-alueilta osata arvosanaan kahdeksan (ks. Opetushallitus 2004, 266).

Seuraavassa luvussa tarkastelen musiikin oppiaineen opetussuunnitelmatekstiä sen raamituksen näkökulmasta. Painotan tarkastelussani avoimen pedagogiikan piirteitä. Kuvailen niitä mahdollisuuksia, joita valtakunnallinen musiikin oppiaineen ohjeistus antaa

- oppimisprosessin eri vaiheiden oppilaslähtöiselle päätöksenteolle
- vaihtoehtoisten tavoitteiden ja sisältöjen huomioimiselle
- vaihtoehtoisten toimintamallien huomioimiselle
- yksilölliselle ja yhteisölliselle itseohjautuvuudelle

Kysymyksessä on siis tulkintani musiikin oppiaineen ohjeistuksen tarjoamista mahdollisuuksista ja asettamista rajoista suunnitellessani ja järjestellessäni oppimisympäristöä mahdollistamaan yrittäjämäinen toiminta.

5.1.3 Musiikin opetussuunnitelmatekstin mahdollisuudet ja rajat yrittäjämäiselle toiminnalle

Musiikin valtakunnallinen ohjeistus on vaihdellut peruskoulun eri opetussuunnitelmissa paljon. Tässä tutkimuksessa tarkastelussa ovat ainoastaan vuoden 2004 opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet. Näissä musiikkia ei ole selkeästi jäsennelty kuuntelemiseen, laulamiseen, soittamiseen ja liikuntaan, kuten esimerkiksi vuoden 1985 perusteasiakirjassa (Kouluhallitus 1985, 191, 199-200). Vuoden 2004 ohjeet onkin kirjoitettu painottamalla oppilaan toimintaa ja opiskelua musiikin eri osa-alueilla. Soittaminen, kuunteleminen ja laulaminen jäsentävät kuitenkin edelleen musiikin opiskelua (ks. Juntunen 2011, 90).

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa on ensimmäistä kertaa kirjattu opetussuunnitelmatekstiin näkyviin valtakunnal-

lisesti noudatettavia arviointitaitteita ja -kriteereitä. Musiikin oppiainekokonaisuuteen sisältyvät ”Kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta” neljännen vuosiluokan jälkeen ja ”Päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8”. Hyvän osaamisen kuvaus jakaa perusopetuksen musiikin oppimäärän kahteen osaan: vuosiluokille 1 – 4 ja vuosiluokille 5 – 9. Yleisimmin kaikille yhteinen musiikki loppuu seitsemännen vuosiluokan jälkeen. Tällöin vuosiluokilla 8 – 9 musiikkia opetetaan vain kunta- tai koulukohtaisesti määritellyillä valinnaiskursseilla. Näin ollen päättöarvioinnin kriteereitä sovelletaan yleensä seitsemännen vuosiluokan lopussa. (Opetushallitus 2004, 230-232, 254, 302; Kauppinen 2009a; 2009b.)

Opetussuunnitelmatekstin sisällönanalyysin perusteella musiikin ohjeistus painottuu innovatiiviseen toimintaan. Tässä luvussa tarkastelen yksityiskohtaisemmin musiikinopiskelun keskeisten perustoimintojen (ks. myös Linnankivi, Tenkku & Urho 1981; Opetushallitus 2004, 230-232) eli soittamisen, kuuntelemisen ja laulamisen ohjeistusta vuosiluokille 5 – 9. Tarkasteluni näkökulmana on mahdollisuus toteuttaa yrittäjämäistä toimintaa, toisin sanoen avointa pedagogiikkaa (ks. s. 82, 101-102).

Opetussuunnitelman perusteiden yleisessä osassa ohjeistetaan, että oppilaan tulee asettaa omia tavoitteita sekä tarkastella ja säädellä oppimisprosessiaan. Oppimisympäristön tulee ohjata oppilasta tällaiseen toimintaan sekä arvioimaan oppimis- ja työskentelytaitojaan. (Opetushallitus 2004, 16, 262.)

> *”Perusopetuksen yhtenä tehtävänä on kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Itsearviointitaitojen kehittämisen tarkoituksena on tukea oppilaan itsetuntemuksen kasvua ja opiskelutaitojen kehittymistä. Tavoitteena on, että oppilaan itsetunto ja myönteinen minäkuva oppijana sekä osallisuuden tunne vahvistuvat. Itsearviointitaitojen kehittymisen myötä oppilas oppii myös tiedostamaan omaa edistymistään ja oppimiselle asetettuja tavoitteita sekä asettamaan itse opiskelulleen tavoitteita ja säätelemään oppimisprosessiaan. Itsearviointitaitojen kehittymiseksi oppilasta tulee ohjata tarkastelemaan oppimisprosessiaan sekä arvioimaan oppimis- ja työskentelytaitojaan. Tämä edellyttää säännöllisen palautteen antamista oppilaalle hänen työskentelys-*

> *tään. Oppilasta tulee ohjata ja kannustaa arvioimaan monipuolisesti oppimistaan ja osaamistaan."*
> *(Opetushallitus 2004, 262.)*

Oppilaan omien tavoitteiden mahdollisuus tarkoittaa monenlaisten vaihtoehtojen tarjoamista niin sisällöllisesti kuin menetelmällisesti. Kun oppilas pystyy asettamaan omia tavoitteitaan ja tekemään opiskeluunsa liittyviä valintoja, on oppimisympäristö avoin ja joustava. Valintojen tekemisen mahdollisuus on tärkeää erityisesti sen vuoksi, että seitsemännelle vuosiluokalle tullessaan oppilaat ovat sekä taidollisesti että musiikin opiskelun asenteiden ja valmiuksien osalta huomattavan erilaisissa vaiheissa (ks. myös Juntunen 2011, 50, 241).

Musiikin tavoitteet on opetussuunnitelman perusteissa määritelty melko väljästi. Tavoitteina on, että

> *"Oppilas*
> - *ylläpitää ja kehittää osaamistaan musiikillisen ilmaisun eri alueilla musisoivan ryhmän jäsenenä toimien*
> - *oppii kriittisesti tarkastelemaan ja arvioimaan erilaisia ääniympäristöjä sekä laajentaa ja syventää musiikin eri lajien ja tyylien tuntemustaan*
> - *oppii ymmärtämään musiikin elementtien, rytmin, melodian, harmonian, dynamiikan, sointivärin ja muodon tehtävää musiikin rakentumisessa sekä käyttämään niitä ilmaisevia käsitteitä ja merkintöjä*
> - *rakentaa luovaa suhdettaan musiikkiin ja sen ilmaisumahdollisuuksiin musiikillisen keksinnän keinoin"*
>
> (Opetushallitus 2004, 231.)

Kun tavoitteena on toimia musisoivan ryhmän jäsenenä siten, että jo opitut taidot säilyvät, mutta jotain kehitystä tapahtuu, jää oppilaalle runsaasti mahdollisuuksia asettaa omia tavoitteitaan. Erilaisia ääniympäristöjä voidaan tarkastella kuuntelemalla esimerkiksi oppilaiden valitsemia kuuntelunäytteitä tai heidän itse tuottamiaan äänisommitelmia. Niin kuunneltaessa musiikkia kuin musisoitaessa itse oppilaat voivat itsenäisesti tai opettajan kanssa tarkentaa tavoitteitaan esimerkiksi havainnoidakseen

musiikin elementtien (esimerkiksi rytmin, melodian ja sointivärin) ilmenemistä.

Kun musiikin ilmiötä lähestytään toiminnallisesti, oppilas voi itse laatia tavoitteita luovan musiikkisuhteensa kehittämiselle. Oppilaat voivat myös vapaasti asettaa omia tavoitteitaan innovatiiviselle musiikilliselle keksinnälle. (Ks. esim. Swanwick 1988, 85; 1994, 160-167.) Elliott (2005, 1) painottaakin musiikin opiskelutilanteiden järjestämistä reflektiivisiksi käytännön harjoituksiksi. Kun oppilaan oletetaan ”kulkevan mukana” kuunneltavassa musiikissa esimerkiksi tehtäväksi annetun havaintojen reflektoimisen vuoksi (ks. s. 122), voidaan musiikin kuunteleminenkin ymmärtää toiminnalliseksi opiskeluksi (Swanwick 1979, 43). Musiikillinen kokemus itsessään on henkilökohtainen ja tilannesidonnainen (Elliott, 1995, 251-252; Regelski 1996, 31). Tilannesidonnaisten kokemusten ja niiden reflektoimisen mahdollistaminen on siis keskeistä niin musiikillisen tiedon rakentumisen kuin yrittäjämäisyyden kannalta.

Tarkasteltaessa oppilaan mahdollisuutta valita vaihtoehtoisia musiikin sisältöjä kohdistuu mielenkiinto oppiaineen neljään sisältöalueeseen:

- *”äänenkäyttöä ja ääni-ilmaisua kehittäviä harjoituksia sekä eri tyylejä ja lajeja edustavaa moniäänistä ohjelmistoa, josta osa ulkoa*
- *yhteissoittotaitoja kehittäviä harjoituksia sekä monipuolisesti eri musiikkityylejä ja -kulttuureja edustavaa soitto-ohjelmistoa*
- *monipuolista kuunteluohjelmistoa sekä sen jäsentämistä ajallisesti, paikallisesti ja kulttuurisesti*
- *omien musiikillisten ideoiden kokeilua improvisoiden, säveltäen ja sovittaen esimerkiksi ääntä, laulua, soittimia, liikettä ja musiikkiteknologiaa käyttäen”* (Opetushallitus 2004, 232.)

Opetussuunnitelman sisältöalueiden ohjeistus jättää samalla tavalla mahdollisuuksia oppilaskeskeiselle lähestymiselle kuin musiikin kaikille yhteisten tavoitteiden määrittely. Ainoastaan silloin, jos tekstissä mainitaan monipuolisesti eri tyylejä, kulttuureita tai lajeja edustavaa musiikkia, on opettajan tehtävänä huoleh-

tia käsiteltävän musiikin kattavuudesta näiltä osin. Oppilaat voivat kuitenkin yhteisesti neuvottelemalla ja päättämällä esimerkiksi painottaa joitakin sisältöalueita enemmän kuin toisia.

Työtapojen ja opiskelumenetelmien ohjeistus sijoittuu pelkästään opetussuunnitelman perusteiden yleiseen osaan. Opetussuunnitelman sisällönanalyysin perusteella kyseiset ohjeet mahdollistavat vaihtelevuuden ja innovatiivisen näkökulman. Opettajaa ohjeistetaan huomioimaan oppimisympäristön järjestelyissään oppilaiden mahdollisuus kokeilla vaihtelevia työtapoja, joista heille on hyötyä myös tulevaisuudessa. (Opetushallitus 2004, 16-17.)

Oppilaan itsesäätelytaidot työtapojen valinnoissa ja ajankäytössä korostuvat soittopainotteisessa opiskelussa. Soittotaitojen ohjauksessa korostuu toisaalta myös opettajan antaman ohjauksen luonne. (Nielsen 2008, 20.) Viimeaikaisissa tutkimuksissa on painottunut selvästi myös vertaisoppijoiden, erityisesti yhteismusisoinnin merkitys kaikenlaisen musiikin oppimisessa (esim. Allsup 2003; Green 2006; Latukefu 2009; Lebler 2008; Nielsen 2008). Huolimatta musiikillisen tiedon sosiaalisesta konsturoitumisesta yhteismusisointitilanteessa varsinainen oppiminen tapahtuu lopulta yksilöllisen ymmärtämisen tuloksena (Swanwick 1988, 85). Tämän vuoksi oppilaiden on tärkeää saada oman valintansa mukaisesti opiskella toisinaan itsenäisesti ja toisinaan vertaisoppijoiden kanssa (ks. myös Opetushallitus 2004, 16-17). Oppilaan mahdollisuus tehdä valintoja oppimisympäristönsä sosiaalisesta ulottuvuudesta on kuitenkin ensisijaisesti riippuvainen opettajan pedagogisista järjestelyistä.

Uljens (1995, 63) tuo esille, että arviointitilanteessa oppilaan pedagoginen aktiivisuus on yleensä heikko, kun taas opettajan pedagoginen aktiivisuus on erittäin vahva. Perusopetuksessa korostetaan oppilaan osallistumista arviointiprosessiinsa ainoastaan opintojen aikaisissa arviointitilanteissa (Opetushallitus 2004, 260, 262). Tässä tutkimuksessa etsitään oppilaan mahdollisuuksia osallistua oppimispolkunsa jokaiseen vaiheeseen. On siis tarkas-

teltava oppilaan omien tavoitteiden asettamisen ja päätöksenteon mahdollisuudet myös valtakunnallisesti yhdenmukaisessa päättöarviointivaiheessa.

Kun oppilaalle annetaan mahdollisuus tehdä päätöksiä erilaisten musiikillisten sisältöjen ja tehtävien välillä, hänellä on oikeus tietää etukäteen, miten erilaiset valinnat näkyvät oppiaineen arvioinnissa. Jo asettaessaan tavoitteita oppilaan on hyvä tietää, mitkä tarjotuista vaihtoehdoista ovat keskenään samanarvoisia. (Ks. Toivonen 2004, 168.) Suunnitellessani esimerkiksi eri soitinten taitovaiheita yritin rinnastaa yhden, kahden ja kolmen plusmerkin taitovaiheisiin saman verran opiskeltavaa soitinten erilaisuudesta huolimatta. Lisäksi oppilaalla on oikeus tietää ennalta, kuinka kauan hänellä on aikaa tehtävien harjoittelemiseen ja suorittamiseen, kuinka monella oppitunnilla tehtäviä voi harjoitella ja milloin viimeistään hänen täytyy näyttää osaamistaan opettajalle. Perusopetuksessa käytetään numeroarviointia, joten oppilas tarvitsee etukäteen informaation siitä, millaisella toiminnalla ja osaamisella hän voi saada esimerkiksi numeron 8 (ks. Opetushallitus 2004, 260).

Valtakunnallisessa musiikin päättöarvioinnissa on kahdeksan kriteeriä. Ohjeena on, että kaikkien kriteerien keskimääräinen osaaminen oikeuttaa arvosanaan 8. (Opetushallitus 2004, 266; Opetushallitus 2007.) Päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8 ovat seuraavat:

> *”Oppilas*
> - *osallistuu yhteislauluun ja osaa laulaa rytmisesti oikein sekä melodialinjan suuntaisesti*
> - *hallitsee jonkin rytmi-, melodia- tai sointusoittimen perustekniikan niin, että pystyy osallistumaan yhteissoittoon*
> - *osaa kuunnella musiikkia ja tehdä siitä havaintoja sekä esittää perusteltuja näkemyksiä kuulemastaan*
> - *osaa kuunnella sekä omaa että muiden tuottamaa musiikkia niin, että pystyy musisoimaan yhdessä muiden kanssa*
> - *tunnistaa ja osaa erottaa eri musiikin lajeja ja eri aikakausien ja kulttuurien musiikkia*
> - *tuntee keskeistä suomalaista musiikkia ja musiikkielämää*

- *osaa käyttää musiikin käsitteitä musisoinnin ja musiikin kuuntelun yhteydessä*
- *osaa käyttää musiikin elementtejä rakennusaineina omien musiikillisten ideoidensa ja ajatustensa kehittelyssä ja toteutuksessa"* (Opetushallitus 2004, 232.)

Opetussuunnitelman perusteiden musiikin tavoitteet ja sisällöt mahdollistavat oppilaslähtöisyyden. Musiikin oppimisympäristön pystyy siis järjestelemään avoimeksi siten, että siinä mahdollistuu niin yksilöllinen kuin yhteisöllinenkin yrittäjämäinen toiminta. Valtakunnallisten päättöarvioinnin kriteerien mukainen arviointi kohdentuu kuitenkin yksittäisen oppilaan osallistumiseen, taitojen ja tietojen hallintaan tai osaamiseen. Periaatteena on, että oppilas osoittaa keskimäärin kriteerien edellyttämää osaamista (Opetushallitus 2004, 266; Opetushallitus 2007). Näkemykseni mukaan oppilaiden vaihtelevat aiemmat musiikilliset kokemukset ja taidot edellyttävät opettajan kuitenkin tarjoavan jokaiselle oppilaalle mahdollisuuksia edistyä ja osoittaa osaamistaan musiikin jokaisen arviointikriteerin alueella.

Opettajan mahdollisuuksiin järjestellä oppimisympäristöä tukemaan oppilaslähtöistä päätöksentekoa liittyy opetussuunnitelman lisäksi käytettävissä oleva opetustuntimäärä ja oppilasryhmän koko. Esittelen käytettävissä olleiden oppituntien määrän tarkemmin luvussa 5.4.3 ja tutkimuksen osallistujat luvussa 5.4.2.

5.2 Tutkimuksen toisen vaiheen tutkimuskysymykset

Vitikka (2009) on tutkinut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita vuosilta 1994 ja 2004. Hänen mukaansa vuoden 2004 perusteiden teksti on runsasta ja monipuolista, mutta sen pedagoginen ohjeistus on vähäistä. Pedagogisen ulottuvuuden Vitikka (2009, 259, 266) toteaa edustavan pääosin suljettua pedagogiikkaa. Hän suosittelee, että jatkossa asiakirjojen analysoimisesta

olisi siirryttävä tutkimaan myös todellisuutta eli koulun pedagogista toimintaa (Vitikka 2009, 281-282).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ohjaavat *luomaan pohjaa yrittäjämäisiin toimintatapoihin*. Opetussuunnitelmatekstiin ei ole kirjattu pedagogisia tarkennuksia yrittäjämäisiin toimintatapoihin käyttämällä yrittäjyys-käsitettä. Tämän vuoksi olen tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa tarkastellut yrittäjämäistä toimintaa innovatiivisuuden ja päämäärätietoisuuden yhdistelmänä. Tutkimukseni ensimmäisen vaiheen tutkimuskysymys olikin: Miten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ohjeistaa oppilaiden yrittäjämäistä toimintaa (ks. s. 84). Tutkimukseni tarkoituksena on mallintaa ja kuvata oppilaiden yrittäjämäisen toiminnan mahdollistava musiikin oppimisympäristö. Tutkimuksen toisen vaiheen tutkimuskysymykset kohdentuvat oppimisympäristöön ja oppilaiden yrittäjämäisen toiminnan ilmenemiseen:

> *Millainen oli oppilaiden yrittäjämäisen toiminnan mahdollistava musiikin oppimisympäristö?*
>
> *Miten yrittäjämäinen toiminta ilmeni oppilaiden musiikin opiskelussa?*
>
> *Miten oppilaat arvioivat toimineensa yrittäjämäisesti opiskellessaan musiikkia?*

5.3 Millainen oli oppilaiden yrittäjämäisen toiminnan mahdollistava musiikin oppimisympäristö?

Tavoitteenani oli luoda seitsemännen luokan musiikin opiskeluun oppimisympäristö, jossa opiskellaan tekemällä valintoja. Näin mahdollistui musiikin ja yrittäjämäisen toiminnan samanaikainen oppiminen. Keskeistä yrittäjämäisille toimintamalleille on

yksilöllisyyden huomioiminen. Oppilaslähtöisyydestä muodostuikin keskeinen oppimisympäristön suunnittelemista ohjaava periaatteeni. Luvun 5.3. ja sen alalukujen tiedot perustuvat pedagogiseen päiväkirjaani[2].

Ohjasin oppilaita musiikillisten toimintojensa tarkasteluun yrittäjämäisestä näkökulmasta yrittäjämäisten käsitteiden avulla. Koska opetussuunnitelmatekstistä ei löydy selkeää tarkennusta yrittäjämäisiin toimintamalleihin, päädyin lainaamaan tarvitsemani käsitteet yrittäjyyskasvatuksen tutkijoilta (ks. luku 3.1). Valitsin oppilaiden tarkasteltavaksi 12 innovatiivisuuteen ja päämäärätietoisuuteen painottuvaa käsitettä. Pidin tätä sopivana määränä, jotta oppilaat voivat tehdä todellisia valintoja käsitteiden välillä, mutta valintoihin ei toisaalta kulu liikaa aikaa. Oppilaiden käytössä olleet käsitteet kuitenkin edustavat huomattavasti laajempaa yrittäjämäisen toiminnan keskustelua ja sen pohjalta rakentamaani yrittäjämäisen toiminnan teoriaa (ks. luku 3). Reflektointi itsessään on yksi osa yrittäjämäistä oppimisprosessia ja sen itsesäätelyä (ks. Kuvio 1, s. 73).

Käytin valitsemistani käsitteistä aineiston keräämisen aikana nimitystä *yritteliäät työtavat*, ja kirjoitin ne musiikkiluokan seinälle oransseille kartongeille (ks. esimerkkinä Kuva 1 s. 115). Näkyvillä oleviin käsitteisiin oli helppo viitata keskusteluissa. Ne toimivat myös oppilaiden tukena heidän arvioidessaan omaa toimintaansa. Ohjatessani viittasin käsitteisiin puhumalla *oransseista lapuista* (ks. luku 5.5). Osa käsitteistä, esimerkiksi itseluot-

[2] Olen kirjannut pedagogisen päiväkirjani ensimmäiset merkinnät aloittaessani oppimisympäristön suunnittelun 11.6.2006. Seuraavassa esimerkkejä muistiinpanoistani: *”Huomioitavaa, että opetus pohjautuu valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan --- tehokkaita kaksoistunteja tulee olemaan n. 15, joiden pohjalle opetus pitää rakentaa --- Voiko oppilaille järjestää keskenään vaihtoehtoisia opiskelu- ja työskentelyvaiheita, jotta hän voisi asettaa itselleen tavoitteita oman kiinnostuksensa mukaisesti?”* (11.6.2006.) *”Tästä lähtivät soitinten taitovaiheet liikkeelle”* (2.8.2006.) *”Millaisella työskentelyllä oppilas voi edetä tavoitteittensa suuntaisesti?”* (11.6.2006.) *”Tähän vastaukseksi päätin tarjota yrittäjämäisiä työtapoja.” --- ”Oppilaat täyttävät opintopäiväkirjaa laatimalla tunnin alussa tavoitteen ja toisen tunnin lopussa kirjaamalla lyhyesti, miten saavuttivat tavoitteen, miten työskentelivät ---.”* (2.8.2006.)

tamus ja yhteistyökyky, ovat ominaisuuksia. Mainitsin tämän oppilaille, mutta selvyyden vuoksi puhuimme yleensä työtavoista.



Kuva 1. Yrittäjämäisiä käsitteitä musiikkiluokan seinällä.

Esittelen seuraavassa yrittäjämäiset käsitteet sekä jokaisesta laatimani kuvaukset. Sulussa oleva numero on kunkin käsitteen opettajan tekemässä arvonnassa satunnaisesti saama numero. Oppilaat hyödynsivät numeroita kirjatessaan käsitteitä päiväkirjoihinsa, mistä kerron tarkemmin luvussa 5.5. Oppilaat eivät tienneet, että olin jakanut käsitteet innovatiivisiin ja päämäärätietoisiin, vaan esittelin käsitteet heille samanarvoisina. Myös kirjaamisen nopeuttamiseksi laittamani numerointi oli satunnaisessa järjestyksessä seinäkartongeilla (ks. Kuva 1).

<u>*Innovatiivisuus*</u>
- *ongelmanratkaisutaito* (6)
- yritä ensin itse löytää tieto/muu ratkaisu
- pyydä tarvittaessa rohkeasti apua
- *luovuus/kekseliäisyys* (7)
- kokeile rohkeasti uusia tapoja soittaa/laulaa kappaleita
- myös satunnaiset tehosteet ovat musiikkia
- etsi omaa tyyliäsi musiikissa
- *kyky sopeutua muutoksiin* (11)
- tilanteet vaihtelevat nopeasti – pyri saamaan niistä hyöty irti

- *virheistä oppiminen* (8)
- uuden taidon oppiminen tapahtuu virheiden kautta
- jos virhe toistuu useasti samanlaisena, pyydä apua sen poistamiseksi
- *epävarmuuden sietäminen* (9)
- jos haluat oppia uutta, sinun täytyy toisinaan uskaltaa ”heittäytyä heikommallekin jäälle”
- *riskin ottaminen* (10)
- voit kokeilla uusia asioita vain ottamalla riskejä
- jos kokeilu tuntuu huonolta, voit palata tuttuun – ja kokeilla sitten uudelleen tai uutta asiaa

Päämäärätietoisuus

- *sitoutuminen* (12)
- tee palvelus itsellesi työskentelemällä määrätietoisesti
- *pitkäjänteisyys* (2)
- taitojen oppiminen ja vahvistaminen edellyttävät runsaasti toistoja

Innovatiivisuus ja päämäärätietoisuus

- *aloitekyky* (1)
- työskentelyn aloittaminen on tärkein askel kohti tavoitettasi
- *itseluottamus* (3)
- luottamus, että oma yrittäminen tuottaa tulosta
- luottamus omiin mahdollisuuksiin kehittyä
- *vastuu* (4)
- omasta työskentelystä
- kukaan muu ei voi oppia puolestasi
- *yhteistyökyky* (5)
- omien tavoitteiden toteuttaminen ryhmän työskentelyssä
- oppiminen myös toisia kuuntelemalla, tarkkailemalla

Edellisten lisäksi seinäkorteilla ohjeistettiin myös vuorovaikutustaitoja seuraavasti:

Vuorovaikutustaidot:

- toisen työn kunnioittaminen
- anna toisille mahdollisuus työskennellä, sillä jokaisella on siihen yhtä suuri oikeus
- kannusta toista – se ei ole sulta pois!
- kuunteleminen, keskustelu, neuvottelu
- kuuntele toisten ideat ja esitä omasi
- sopimuksessa voi joutua luopumaan omastaan, mutta saada uutta tilalle
- erilaisuuden hyväksyminen
- ajattelemme, reagoimme, opimme eri tavoin – on tärkeää löytää ja tiedostaa oma tapa
- jokainen on omassa vaiheessaan ja jokaisella on siihen vaiheeseen oikeus

Jokaisen oppilaan toimintaa ohjaavana periaatteena oli vastuullisuus yhteisössään. Oppilaan yksilöllisten valintojen tekeminen ja toisaalta yhdenvertaisuus edeltävät mainittuja vuorovaikutustaitoja. Ne olivat siis kaiken toiminnan jatkuvana perustana.

5.3.1 Soittopainotteisen opiskelun suunnitelma

Suunnittelin aloittavani opetuksen oppilaiden vaihtelevista soittotaidoista. Siten jokainen oppilas pystyy mahdollisimman nopeasti osallistumaan yhteismusisointiin, joka on keskeinen musiikin opiskelemisen muoto. Oppilaiden taidolliset erot edellyttivät minulta erilaisten taitovaiheiden laatimista (ks. s. 118-122). Suunnittelin oppilaiden puolestaan valitsevan itselleen sopivimpia taitovaiheita. Soittamisessa kehittyminen edellyttää runsaasti toistoja (Opetushallitus 2004, 230). Tämän vuoksi päätin painottaa musiikin tunneilla enemmän soittamista kuin laulamista tai musiikin kuuntelemista.

Musiikkiluokan soittimet tarjosivat kohtalaisen monipuoliset mahdollisuudet valintojen tekemiseen. Oppilailla oli käytettävissä seuraavanlaisia soittimia:

- sähköinen rumpusetti äänentoistolaitteineen
- 4 kuoromikrofonia jalustoineen ja mikseri
- sähköbasso vahvistimineen sekä harjoittelusähköbasso ilman vahvistinta
- kaksi sähkökitaraa vahvistimineen
- 10 akustista kitaraa
- piano, digitaalipiano ja yksi keyboard
- rytmisoittimia: claveseja, bongorummut, rytmimunia, tamburiini, quiro, kulkuset

Oppikirjojen laulut on suunniteltu säestettäviksi niin sanotuilla bändisoittimilla eli kitaralla, rummuilla, bassolla ja kosketinsoittimilla (ks. esim. Juutilainen & Kukkula 2003). Käytän kosketinsoittimista jatkossa käsitettä piano. Tavoitteenani oli saada jokainen oppilas kokeilemaan jotain mainituista soittimista. Niinpä

laadin yhteen oppikirjan lauluun sopivaksi näiden neljän instrumentin soittamisen taitovaiheita, jotka laitoin luokan seinälle oppilaiden tarkasteltaviksi. Laadin jokaisen soittimen opiskeluun kolme taitovaihetta, jotka konkretisoin oppilaille plusmerkeillä. Valittavaksi tuli siis 12 vaihtoehtoa. Helpompaan taitovaiheeseen liitin vaativammassa vaiheessa uuden sovelluksen, esimerkiksi haastavamman rytmikuvion. Yleensä erilaiset soittamisen vaiheet näytetään tai selostetaan puhumalla. Visualisoin taitovaiheet, jotta tämä oleellinen tieto ei jäisi opettajasta tai vertaisoppijasta riippuvaiseksi.

Nähdessään taitovaiheet ja niistä kertyvät plusmerkit oppilas pystyi säätelemään omaa opiskelemistaan tietoisena siitä, miten sitä huomioidaan arvosanassa. Lisäksi oppilailla oli nähtävillä aikataulu, johon olin kirjannut suunnitelmani oppituntien painotuksista lukukauden aikana. Suunnittelin siis oppilaiden tekevän valintoja siitä, *mitä ja miten paljon* soittimien taitoja he opiskelevat sekä *milloin* he niitä opiskelevat. Soitto-, kuuntelu- ja laulupainotteisten oppituntien järjestys näkyy Taulukoissa 3a ja 3b sivuilla 132 ja 133. Seuraavassa kuvailen näkyvillä olleet soitinten taitovaiheet:

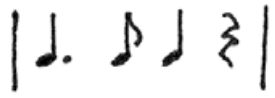
<u>Pianon taitovaiheet</u>

(Luotsivene, MUSA 7-kirja, s. 17 kaksi ensimmäistä riviä):

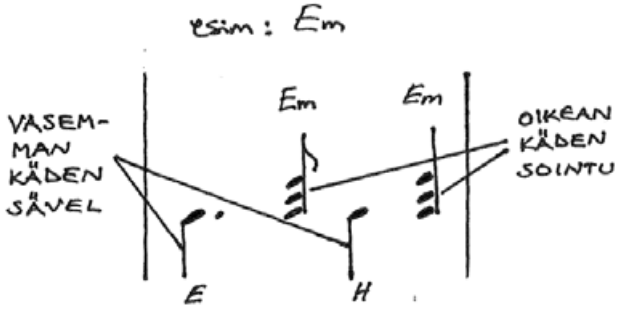
+ oppilas löytää MUSA 8-kirjan kannen ohjeiden avulla soinnut ja soittaa ne <u>oikealla</u> kädellä omalla nopeudellaan:

|Em|Hm|Em|Hm|D|C|A|A|

++ oppilas osaa soittaa mainitut soinnut oikealla kädellä omalla nopeudellaan seuraavassa rytmissä:



+++ oppilas osaa soittaa mainitut soinnut oikealla kädellä ja lisäksi soinnun sävelen vasemmalla kädellä seuraavassa rytmissä:



Basson taitovaiheet

(Luotsivene, MUSA 7-kirja, s. 17 kaksi ensimmäistä riviä):

+ oppilas löytää kirjan etukannen ohjeiden perusteella basson kaulalta sointujen pohjasävelet ja soittaa ne omalla nopeudella:

|E|H|E|H|D|C|A|A|

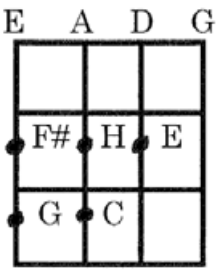
++ oppilas osaa soittaa kyseiset pohjasävelet omalla nopeudellaan, mutta seuraavassa rytmissä: E E E jne.



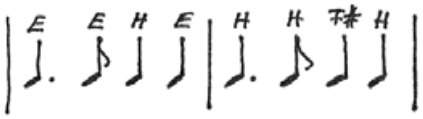
+++ vaikka jokaisen tahdin yllä on yksi sointu, oppilas osaa soittaa myös perussävelelle ”kaverin”, kvintin:

- kvintti löytyy perussävelen kanssa samasta välistä, taemmalta kieleltä:

- E:n kvintti on H
- H:n kvintti on F#
- D:n kvintti on A (vapaat kielet)
- C:n kvintti on G
- A:n kvintti on E



- oppilas soittaa perussäveliä ja kvinttejä esimerkiksi seuraavasti:



<u>Kitaran taitovaiheet</u>
(Luotsivene, MUSA 7-kirja, s.16, 8 viimeistä tahtia
ja 3. plussaan s. 17 kaksi ensimmäistä riviä):

+ oppilas osaa laittaa sormensa kirjan takakannen otetaulukon ohjeiden mukaiselle paikalle ja tietää, mitkä kielistä soitetaan:

|C|G|D|Asus4|A|

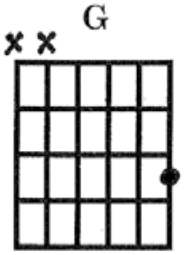
++ oppilas osaa säestää omalla nopeudellaan s.16 8 viimeistä tahtia seuraavassa rytmissä:

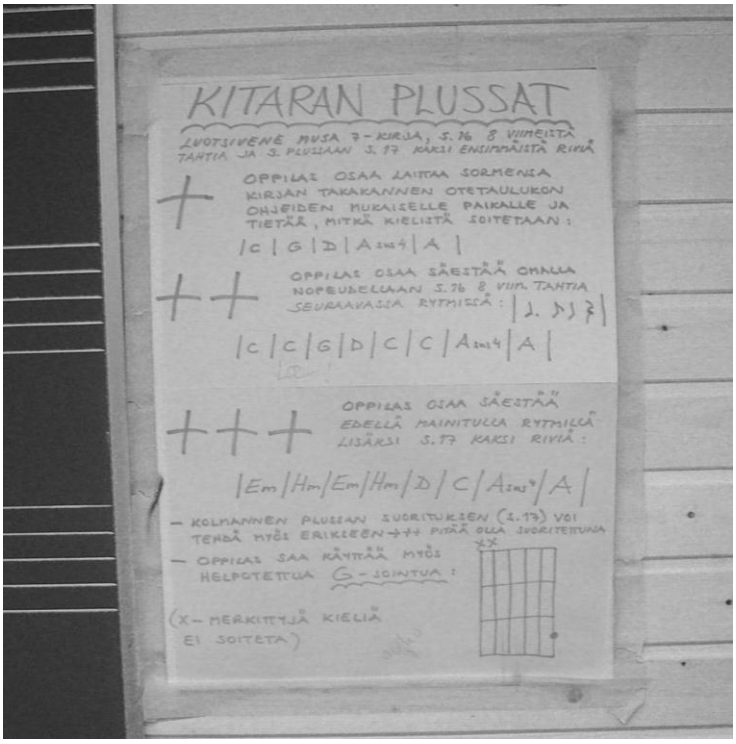


+++ oppilas osaa säestää edellä mainitulla rytmillä lisäksi s. 17 kaksi riviä:

|Em|Hm|Em|Hm|D|C|Asus4|A|

- kolmannen plussan suorituksen (s.17) voi tehdä myös erikseen, ++ pitää olla suoritettuna
- oppilas saa käyttää myös helpotettua G-sointua (x –merkittyjä kieliä ei soiteta:)

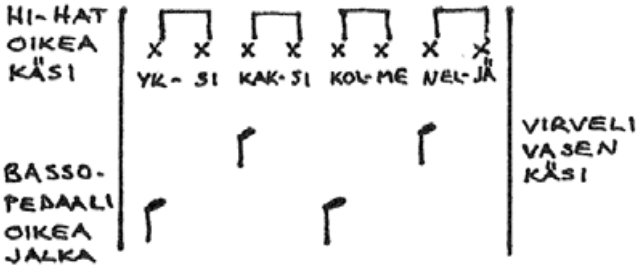




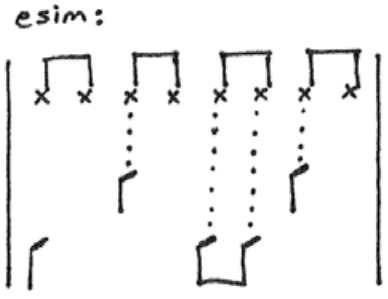
Kuva 2. Kitaran taitovaiheet.

<u>Rumpujen taitovaiheet</u>:

+ oppilas saa peruskompin kulkemaan omalla nopeudellaan 3 tahtia:



++ oppilas soittaa yhden tahdin peruskomppia, yhden tahdin, jossa tekee bassorummulla yhden muunnoksen ja yhden tahdin peruskomppia niin, että kädet soittavat 3 tahtia tasaisesti.



Rumpujen rytmikuviot ovat nuottikuviksi kirjoitettuina melko vaikeaselkoisia, minkä vuoksi päädyin +++ -vaiheen taidon esittämiseen ainoastaan soittamalla. Suunnittelin, että soitan kaksi erilaista +++-merkin vaihtoehtoa, joista oppilas saa valita toisen. Vaativimmassa taitovaiheessa oppilaan piti soittaa käsillä varsinaisen rytmikuvion eli kompin keskelle poikkeava rytmikuvio, niin sanottu ”filli”, kompin häiriintymättä.

5.3.2 Kuuntelupainotteisen opiskelun suunnitelma

Kuuntelupainotteisessa opiskelussa oppilaan täytyy pystyä keskittymään kuunneltavaan musiikkiin ja esittämään perustellusti näkemyksiään kuulemastaan (Opetushallitus 2004, 232). Pyysin oppilaita kertomaan havainnoistaan kirjallisesti. Näin jokaisella oppilaalla oli mahdollisuus tuoda esille näkemyksensä.

Suunnitellessani oppilaiden kuuntelupainotteista opiskelua päädyin kolmeen erilaiseen kuuntelutehtävään. Painotin oppilaiden kuuntelemaa musiikkia, paikallista kulttuuria sekä aika- ja tyylikausien tuntemusta. Musiikin kuuntelemisen ja sen perusteella tapahtuvan havainnoimisen taidon arvioimiseksi järjestin oppilaille kaksi ”levyraatia”. Ensimmäiselle levyraatitunnille oppilaat saivat tuoda palasen omasta elämästään: he saivat valita itselleen merkityksellistä musiikkia. Näin saatoin ”avata oppimisympäristöä” oppilaiden koulun ulkopuoliseen elämään. Paikallista kulttuuria painotin tuomalla oppilaiden arvioitavaksi lappilaista musiikkia. Aika- ja tyylikausiin liittyi puolestaan niin sanotun klassisen musiikin tunnistamistehtävä, johon valitsin kuuntelunäytteet itse varmistaakseni niiden edustavan riittävästi eri tyylikausia.

5.3.3 Laulupainotteisen opiskelun suunnitelma

Jokaisella oppilaalla on todennäköisesti kouluaikanaan ollut mahdollisuus harjoitella laulamista enemmän kuin soittamista ja kuuntelemiseen keskittymistä. Yhteislauluun osallistuminen onkin yksi luonnollisimpia ja oppilaslähtöisimpiä musiikkituntien toimintoja. Oppilaat voivat ehdottaa laulettavia lauluja ja jokainen oppilas voi esimerkiksi päättää, millä voimakkuudella hän laulaa mukana. Opettajan tehtäväksi jää varmistaa, että äänihuulten hyvinvointi huomioidaan jokaisessa laulutilanteessa.

Päättöarviointia varten opettajan on arvioitava rytmien oikeellisuutta ja melodialinjan suuntaisesti laulamista (Opetushallitus 2004, 232). Ryhmätilanteessa opettajan on helpompi harjoittaa oppilaita laulamaan rytmejä oikein kuin tarkentaa jokaisen oppilaan sävelpuhtautta eli melodiaa. Yksittäisen oppilaan rytmien ja melodialinjan osaamista opettaja pystyy arvioimaan ainoastaan kuuntelemalla yhtä oppilasta kerrallaan. Arvioimista varten suunnittelin laulukokeen lukukauden loppuun. Myös soitto- ja kuuntelupainotteisilla oppitunneilla lauloimme yhden tai kaksi laulua, jotka oppilaat saivat valita. Näin jokainen oppilas ehti harjoitella laulamista mahdollisimman paljon ennen laulukoetta.

Viikkoa ennen varsinaista laulukoetta päätin keskittyä harjoittelemaan oppilaiden kanssa heidän koelauluiksi valitsemiaan lauluja. Laulupainotteisuus rajoittui siis laulukoetta edeltävään opiskelukertaan ja siihen kertaan, jolla koe toteutettiin. Koelaulun valinnan ajattelin tapahtuvan oppilaslähtöisesti. Ainoa oppilaan lauluvalinnan rajoite oli, että tunsin laulun riittävän hyvin pystyäkseni arvioimaan rytmien ja melodialinjan oikeellisuuden. Laulukokeeseen valmistautuessaan oppilaalla oli siis useita mahdollisuuksia tehdä valintoja.

5.3.4 Pedagogiset ratkaisut musiikkituntien aikana

Soittotaitojen vaihtelevuuden vuoksi ohjasin jokaista oppilasta aloittamaan soittamisen helpoimmista taitovaiheista. Oppilaat saivat liikkua luokassa vapaasti. Jokainen oppilas sai valita, keskittyykö tarkkailemaan toisten harjoittelemista vai harjoitteleeko itse soittamista. Soittimen vieressä vuoroaan odottava vertaisoppija ei voinut tietää, millaista osaamista kyseistä soitinta harjoitteleva oppilas oli aiemmin osoittanut. Kun oppilaat ryhmäytyvät tai työskentelevät luokkatilanteessa itseohjautuvasti, opiskelutilanteita nimitetään monidimensionaalisiksi (ks. Uusikylä & Atjonen 2005, 117-119). Tällöin oppilaalla on mahdollisuus valita, *kenen kanssa* hän opiskelee. Mahdollistaakseni tämän pyrin luomaan musiikin esiintymisluonteiset opiskelutilanteet (ks. Swanwick 1979, 40-44) niin psyykkisesti kuin sosiaalisesti turvalliseksi (ks. Opetushallitus 2004, 16; Peltonen 2004, 117-126). Oppimisympäristön turvallisuus on edellytyksenä temperamentiltaan erilaisten ja taidollisesti erivaiheisten oppilaiden musiikillisille kokeiluille (ks. Keltikangas-Järvinen 2006, 207-208).

Oppilaat eivät useimmiten tiedosta riittävän selkeästi omia vahvuuksiaan tai taitojaan, jotta voisivat tältä pohjalta tehdä erilaisia valintoja oppitunneilla. Tämän vuoksi nimesin osan tehtävistä pakollisiksi eli kaikille yhteisiksi. Valitsin yhteisiin osa-alueisiin tehtäviä kaikilta opetussuunnitelmassa määriteltyjen musiikin tavoitteiden ja päättöarvioinnin kriteerien osa-alueilta: kuunteleminen ja siitä mielipiteen esittäminen, laulaminen, soittaminen yksin ja yhdessä sekä musiikin aikakausien tuntemus. Arvioin myös musiikillista kekseliäisyyttä edellyttämällä oppilaita kirjaamaan muistiin havaintoja kuunnellusta musiikista. Kerroin oppilaille aina toimintojen ja siis arviointikohteen vaihtuessa, mihin osa-alueisiin kulloinkin pääsääntöisesti aioin kiinnittää huomiota.

Kaikille yhteiset osa-alueet arvosanaan 8:

- valittava vähintään kolme soitinta seuraavista: piano, basso, kitara, rummut
- opeteltava vähintään + -tason taitovaihe jokaisesta valitusta soittimesta ja esitettävä se opettajalle soittamalla
- osallistuttava yhteissoittokokeeseen jollakin soittimella, johon on määritelty taitovaiheet (piano, basso, kitara tai rummut)
- osallistuttava klassisen musiikin kuuntelu- ja teoriakokeeseen
- osallistuttava laulukokeeseen

Huomioidakseni oppilaan oikeutta asettaa omia tavoitteitaan ja seurata omaa opiskeluprosessiaan laadin seurantalomakkeen oppilaiden käyttöön (ks. Liite 1). Päiväkirjan osaksi liitetty lomake tarjosi jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden suunnitella ja seurata musiikillista polkuaan kevätlukukauden noin 35 oppitunnin ajan. Lähtökohtana oli, että oppilas suorittaa koeluonteisia tehtäviä valitsemalla ensin edellä luetellut, opettajan kaikille yhteisiksi nimeämät tehtävät. Näiden lisäksi oppilas sai valita haluamansa määrän itselleen sopivimpia ja mieleisimpiä tehtäviä. Seurantalomakkeesta oli luettavissa myös kirjaamani yleisluonteinen kuvaus musiikin arviointiperiaatteista.

Viikkoa ennen ensimmäistä levyraatia muistutin oppilaita omien kuuntelunäytteiden tuomisesta. Tällöin he kysyivät: ” Millä tavalla kuuntelutehtävästä saa plussia?” Hehän olivat soittaessaan tottuneet ”tekemään plussia”. Olin suunnitellut merkkijärjestelmän ainoastaan soittamiseen, mutta oppilaiden yllättävän toiveen vuoksi päätin soveltaa järjestelmää myös kuuntelupainotteiseen opiskeluun. Tällä tavalla oppilaat saivat osallistua suunnittelemani arviointijärjestelmän täydentämiseen. Kuuntelupainotteisen opiskelun suunnitelma muokkautui siis oppilaiden kysymyksen vuoksi merkittävästi vasta oppituntien aikana.

Olin suunnitellut oppituntien sisällölliset painotukset (ks. Taulukot 3a ja 3b, s. 132 ja 133) valmiiksi siten, että soittotaitojen harjoittelemiselle järjestyy mahdollisimman paljon aikaa. Huolimatta periaatteestani kunnioittaa oppilaslähtöisyyttä en näin ollen pystynyt järjestämään oppilaille mahdollisuutta osallistua kanssani

esimerkiksi klassisen musiikin kuuntelunäytteiden valitsemiseen. Klassisen musiikin kokeessa merkit määräytyivätkin ainoastaan sillä perusteella, kuinka monta kuuntelunäytettä kukin oppilas pystyi sijoittamaan oikealle tyylikaudelle. Levyraateihin määrittelin osaamisen vaiheet plusmerkein sen perusteella, miten paljon oppilas kykenee havainnoimaan kuulemastaan musiikkiin liittyviä elementtejä ja millä tavalla hän kertoo niistä. (Ks. Liite 2). Kuuntelupainotteisessa opiskelussa oppilaan valinta kohdistui siis ainoastaan hänen pyrkimykseensä tuottaa määrätynlaista tietoa.

Seurantalomakkeen avulla oppilas saattoi vielä viimeisilläkin oppitunneilla tarkastella ja säädellä edistymistään musiikissa opiskelemalla esimerkiksi jostakin instrumentista uuden taitovaiheen. Plusmerkkien määrä oli yksi peruste oppilaan musiikin päättöarvioinnin arvosanan määräytymiselle. Tietty määrä merkkejä antoi ehdolle tietyn numeron. Kaikille yhteisiksi määrättyjen toimintojen merkit riittivät parhaimmillaan musiikin arvosanaan 6. Tämän jälkeen oppilas sai itse päättää, kuinka paljon ja mitä musiikin osa-aluetta hän opiskeli. Numeroon kahdeksan oikeuttavan plusmerkkien määrän pystyi saavuttamaan jokainen oppilas, joka halusi työskennellä riittävästi. Numeroihin 9 ja 10 edellytettiin jo selkeää innostuneisuutta tai erityisosaamista, esimerkiksi kohtalaisen hyvää laulutaitoa. Laulutaidon arvioin normaalilla koenumerolla (esimerkiksi 6+ tai 8½), joka muodosti kolmasosan lopullisesta numerosta.

Oppilaat saivat kerätä plusmerkkejä ikään kuin palkkioksi suorituksistaan. Tästä huolimatta kehotin heitä tekemään päätöksiään sillä perusteella, että taito- ja osaamisvaiheet pohjustavat joko koulun valinnaisen musiikin opiskelemista tai musiikin harrastamista vapaa-ajalla (ks. Kosonen 2009).

5.4 Oppilaiden yrittäjämäisen toiminnan empiirisen tutkimuksen metodiset valinnat

5.4.1 Laadullinen tapaustutkimus

Laadullinen tutkimus on laajamerkityksinen, monenlaisia asioita tarkoittava termi, jota ei voi määritellä yksittäisenä, yleisesti hyväksyttynä mallina (Silverman 2005, 9). Yhteistä laadullisille tutkimuksille on tutkittavan kohteen perusteellinen ja syvällinen tarkastelu. Tähän ei voi päästä määrällisen tutkimuksen keinoin. (Mertens 2010, 225.)

Määrällisellä tarkastelulla voidaan tehdä systemaattista vertailua, kun tarkoituksena on löytää tutkittavassa ilmiössä tapahtuvaa vaihtelua. Näin voidaan suurestakin joukosta tarkastella, kuinka yleistä jokin ilmeneminen on. Laadullisella tutkimusotteella voidaan puolestaan tutkia pieniäkin tapausten määriä. Usein määrällinen ja laadullinen tarkastelu nähdään toistensa vastakohtina, vaikka käytännössä niitä voidaan käyttää toistensa täydentäjinä. (Silverman 2005, 7-9, 128.) Määrällistä tarkastelua voidaan hyödyntää esimerkiksi muodostettaessa mielekkäitä ryhmiä laadullisen tutkimisen pohjaksi (Emt.; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 133).

Tässä tutkimuksessa tutkimusstrategiana on tarkastella aineistoa sekä määrällisesti että laadullisesti (ks. Yin 2009, 132-133). Tarkastelen ensin oppilaiden merkinnöistä yrittäjämäistä toimintaa ilmentävien käsitteiden yleisyyttä. Tutkittavan ilmiön yleisyyden selvittäminen onkin tyypillinen syy määrälliselle tarkastelulle laadullisen tutkimuksen yhteydessä (emt. 2009, 133). Pääasiallinen analyysi perustuu oppilaiden toimintaansa kuvailevien muistiinpanojen sisällön tulkitsemiseen, joten määrittelen tutkimuksen laadulliseksi tutkimukseksi. Myös oppilaiden toiminta-

ympäristön, musiikin oppimisympäristön, suunnittelu ja järjestelyt sekä opetussuunnitelmatekstin sisällönanalyysi näiden pohjana edustavat laadullista lähestymistapaa.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata oppilaiden henkilökohtaisiin päätöksentekoihin pohjautuvaa toimintaa, erityisesti sen yrittäjämäisyyttä. Keskeisimmän tutkimusaineiston perustuminen oppilaiden tilannesidonnaisiin toimintoihin asettaa rajoitteita määrällisen tutkimuksen analyysimenetelmien käytölle. Haluan opetuksessani korostaa oppilaan itsereflektion merkitystä hänen kasvu- ja oppimisprosessilleen. Laadullisella analyysillä voin tulkinnoissani antaa äänen oppilaan kokemuksille.

Tutkimuksen tyypiksi valikoitui tapaustutkimus, sillä tutkimuksessa kuvataan yksi perusopetuksen musiikin oppimisympäristötapaus. Tapaustutkimus soveltuu tutkimustyypiksi erityisesti silloin, kun halutaan ymmärtäen ja tulkiten kuvata luonnollisissa tilanteissa tapahtunutta ainutlaatuista toimintaa (Cohen, Manion & Morrison 2003, 181; Yin 2009, 4-5). Tarkoituksena on löytää ja saada kuvattua yksittäisen tapauksen ainutlaatuisuus ja erityisyys (Simons 2009, 5).

Erityyppisistä tapaustutkimuksista yleisimmät ovat luonnollinen tapaustutkimus, *intrinsic case study*, välineellinen tapaustutkimus, *instrumental case study* ja kollektiivinen tapaustutkimus, *collective case study*. Luonnollisessa tapaustutkimuksessa tapaus itsessään on kiinnostava. Kollektiivisessa tapaustutkimuksessa tarkastellaan useita tapauksia tarkoituksena tutkia jotain yleistä ilmiötä. Välineellisessä tapaustutkimuksessa tapaus tutkitaan syvällisesti, mutta pääasiallinen kohde on jokin muu. (Silverman 2010, 139; Stake 1995, 3-4).

Tutkimukseni voi määritellä välineelliseksi tapaustutkimukseksi, koska tässä tutkitaan tapauksena oleva musiikin oppimisympäristö perusteellisesti. Tarkempana tutkimuskohteena on kuitenkin oppilaiden yrittäjämäinen toiminta oppimisympäristössä.

Toisaalta tutkimuskohteena tässä monivaiheisessa tutkimuksessa on myös tapaus itsessään eli musiikin oppimisympäristö, joka sisältää niin suunnittelun, järjestelyt kuin toiminnan. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna tutkimukseni voi määritellä luonnolliseksi tapaustutkimukseksi. Opetussuunnitelmatekstin analysoimisen rooli on tutkimuksessa lähinnä välineellinen, sillä sen avulla luodaan edellytykset tutkia muita kohteita eli oppimisympäristöä ja oppilaiden toimintaa oppimisympäristön yhtenä ulottuvuutena.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset alkavat sanalla *miten* ja *millainen*. Tutkimuksen kohteena on yksi erityistapaus: musiikin oppimisympäristö sekä yrittäjämäisen toiminnan ilmeneminen kyseisessä ympäristössä. Kyseisestä oppimisympäristöstä suunnitteluineen, järjestelyineen ja toimintoineen halutaan saada yksityiskohtaista, kuvailevaa tietoa. Tapaustutkimusta käytetäänkin yleisesti tutkimustyyppinä silloin, kun tutkimuskysymys sisältää kysymyssanan *miten* tai *kuinka* (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 186; Yin 2009, 8-9). Tutkimustyypillä voidaan myös saada yksityiskohtaista tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toistensa kaltaisia tapauksia (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185). Tapaustutkimusta on kuitenkin kritisoitu täsmällisyyden ja kurinalaisuuden puuttumisesta aineiston keräämisen ja sen analysoimisen yhteydessä (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185; Yin 2009, 14). Luvuissa 5.4.3 (Aineisto ja sen kerääminen) sekä 5.4.4, (Aineiston analysoiminen) kuvailen tarkemmin tutkimukseni kulkua näistä näkökulmista.

Tapaustutkimuksessa tutkimustulosten yleistettävyys on useimmiten rajoitettua, koska tutkitaan vain pieniä otoksia. Cohenin, Manionin ja Morrisonin (2003, 182-183) mukaan tapauksien yleistämisessä voidaan noudattaa seuraavia periaatteita:

a) valittu tapaus on yksittäinen esimerkki edustamansa tapausten luokasta
b) valitun tapauksen piirteet edustavat sellaisten tapausluokkien moninaisuutta, joissa löytyy samoja piirteitä
c) valitun tapauksen jonkun osan piirteet yleistetään koko valittuun tapaukseen

Tämän tutkimuksen kohteina olevat yrittäjämäisen toiminnan mahdollistavan oppimisympäristön luomisen periaatteet sekä oppilaiden tapa reflektoida ja arvioida opiskelunsa yrittäjämäisyyttä voidaan jossain määrin yleistää muille koulutusasteille ja muihin oppiaineisiin. Tällöin periaatteena on yleistää tätä tapausta sellaisiin moninaisiin tapausluokkiin, joissa on tämän tapauksen kanssa samankaltaisia piirteitä. Määräävin samankaltaisista piirteistä on opetussuunnitelmaan perustuva tavoitteellinen toiminta eli opiskelu.

5.4.2 Tutkimuksen osallistujat

Tutkittava luokka-aste valikoitui opettaja tutkijana -näkökulman myötä sellaiseksi, jota itse virassani opetin, siis perusopetuksen seitsemännen vuosiluokan ja lukion päättöluokan välille. Olen yli kaksikymmenvuotisen työurani aikana opettanut enimmäkseen peruskoululaisia. Olen myös osallistunut erityisesti kahteen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistukseen ja vähäisemmin lukiokoulutuksen opetussuunnitelmatyöhön. Lähtökohtani opetussuunnitelmaan liittyvälle tutkimukselle olivat siis vahvemmat perusopetuksen kuin lukion näkökulmasta.

Päädyin valitsemaan tutkimukseni osallistujiksi yhden seitsemännen luokan oppilasryhmän, koska tämä ikäluokka opiskeli valtakunnallisesti yhtenevän opetussuunnitelman mukaisesti. Seitsemännen luokan ryhmistä puolet opiskeli musiikin oppimääränsä syyslukukaudella ja puolet kevätlukukaudella, yhden kaksoistunnin verran viikossa. Tarvittavien tutkimuslupien hankkimisen vuoksi ajoitin aineiston keräämisen kevätlukukaudeksi. Halusin tutkimukselleni mahdollisimman neutraalin lähtökohdan oppilaiden tuntemuksen osalta. Kevätlukukauden musiikkiryhmistäni ainoastaan yksi ryhmä sattui olemaan sellainen, jonka ainuttakaan oppilasta en tuntenut etukäteen. Näillä perusteilla tutkimusryhmän valitseminen tapahtui luontevasti.

Oppilasryhmän sosiaalisilla suhteilla voi olla paljonkin merkitystä yksittäisen oppilaan toimintaan. Tutkimukseen valitsemani oppilasryhmä oli muodostettu pääasiassa kolmelta eri alakoululta saapuneista oppilaista syyslukukauden alussa, ja aloin kerätä aineistoa kevätlukukauden alussa. Kyseinen 26 oppilaan ryhmä oli musiikin tunneilla samassa kokoonpanossa kuin suurimassa osassa muita oppitunteja. Oppilasryhmien muodostamisesta vastaavat henkilöt eivät edellisenä keväänä ryhmiä muodostaessaan tienneet tutkimuksestani, joten ryhmä on muodostettu huomioimatta tutkimusta.

Aineiston keräämisen tilanteet olivat niin sanottuja normaaleja luokkatilanteita, joissa läsnä olivat ainoastaan tutkijana toiminut opettaja, siis minä itse, sekä oppilaat. Kuvailen aineiston keräämistä tarkemmin seuraavassa luvussa.

5.4.3 Aineisto ja sen kerääminen

Keräsin oppilaiden aineiston kerran viikossa olleilta musiikin kaksoistunneilta ajalla 17.1.–25.4.2007. Tutkimuksen toiseen vaiheeseen keräämäni oppilasaineisto on monimuotoinen. Tavoitteenani oli aineistotriangulaation avulla lisätä tutkimukseni luotettavuutta. Pääaineiston muodostavat oppilaiden oppitunneilla kirjoittamat päiväkirjamuistiinpanot, joissa he ovat reflektoineet sekä musiikillista että yrittäjämäistä toimintaansa. Päiväkirjaa jokainen oppilas kirjoitti henkilökohtaiseen A5-kokoiseen ruutuvihkoonsa, joka oli hänen käytössään ainoastaan oppituntien aikana musiikkiluokassa. Keräsin siis oppilaiden päiväkirjat jokaisen opiskelukerran jälkeen itselleni. Litteroin päiväkirja-aineistoja 251 sivun verran.

Muistiinpanojen kohdentamisen apuna oppilailla oli käytössään kysymysrunko, mutta kysymyksiin ei tarvinnut vastata säännönmukaisesti. Kirjoitin kysymykset ja ohjeet liitutaululle ennen jokaista opiskelukertaa. (Ks. Taulukot 3a ja 3b, s. 132 ja 133.)

Taulukko 3a. Ensimmäisten kuuden opiskelukerran painotukset ja opettajan laatimat ohjeet oppilaiden päiväkirjamerkinnöille.

Opiskelu-kerta	pvm	Oppitunnin painotus/aihe	Luokan taululle kirjoitetut päiväkirjamerkintöjen ohjeet
1.	24.1.	soitto	- Tavoite: mitä yritteliäitä työtapoja aiot käyttää tällä tunnilla? - Mitä soittimia aiot kokeilla tänään? - Mitä yritteliäitä työtapoja käytit tänään? - Muita kommentteja?
2.	31.1.	soitto	- Lukaise opettajan kommentit vihosta. - Laita tavoitteeksi, millä soittimella aiot tehdä plussia – vai aiotko lisätä entisten plussamäärää? Toisen tunnin lopussa: - Merkitse 1-5 eniten tänään käytössä ollutta oranssien lappujen työtapaa - Kerro kokemuksistasi soittimissa – alkaako mieleinen yhteissoittosoitin löytyä? - Keneltä sait apua? Ketä autoit? Miten?
3.	7.2.	soitto	- Toisen tunnin lopussa vihkoihin, miten olette tänään työskennelleet - Suunnitelma yhteissoittokoetta varten? - Muita kommentteja?
4.	21.2.	soitto/yhteissoittokokeeseen valmistautuminen(koe 28.2.)	- Yritteliäät työtavat? - Suunnitelma yhteissoittokokeen soittimeksi? - Muita kommentteja?
5.	14.3.	kuuntelu/levyraati oppilaiden omasta musiikista	- Musiikillinen tavoite levyraatiin? - Levyraadin aikana toteutuneet yritteliäät työtavat? - Muut kommentit?
6.	21.3. yksi tunti	soitto	- Toteutuneet yritteliäät työtavat? - Toteutunut musiikillinen toiminta? - Muut kommentit?

Taulukko 3b. Viimeisten seitsemän opiskelukerran painotukset ja opettajan laatimat ohjeet oppilaiden päiväkirjamerkinnöille.

Opiskelu-kerta	pvm	Oppitunnin painotus/aihe	Luokan taululle kirjoitetut päiväkirjamerkintöjen ohjeet
7.	28.3.	kuuntelu/levyraati: opettajan valitsema lappilainen musiikki	- Yritteliäät työtavat: • Tavoite? • Toteutunut?
		soitto	- Yritteliäät työtavat: • Tavoite? • Toteutunut? - Muut kommentit?
8.	4.4.	kuuntelu/klassinen musiikki	- Toteutuneet yritteliäät työtavat? - Muut kommentit?
9.	11.4.	kuuntelu/klassisen musiikin koe	- Yritteliäät työtavat: • Tavoite? • Toteutunut?
		soitto	- Toteutuneet yritteliäät työtavat? - Muut kommentit?
10.	18.4.	laulu/koelaulun valinta	- Yritteliäät työtavat: • Tavoite? • Toteutunut? - Valittu laulu? - Muut kommentit?
11.	25.4.	laulu/laulukoe	- Yritteliäät työtavat: • Tavoite? • Toteutunut? - Muut kommentit?

Ohjeissa mainitut oranssit laput olivat luokan seinälle ripustamiani oransseja kartonkeja, joihin olin kirjannut yrittäjämäisiä käsitteitä otsikolla *yritteliäät työtavat* (ks. Kuva 1 s. 115). Muistutin jokaisella oppitunnilla myös suullisesti oppilaita arvioimaan oman musiikillisen toimintansa yrittäjämäisyyttä seuraavasti:

> *”Toisen tunnin lopussa 1 – 5 yritteliästä työtapaa sitten muistiin että mitä on tullut eniten käyttäneeksi.”*
> (Lenita-opettaja 31.1.2007, mp3-tallenne)

Tavoitteenani oli ohjata oppilaita tarkastelemaan niin musiikillista kuin yrittäjämäistä toimintaansa. Kannustin heitä myös pohtimaan perusteluita tekemilleen ratkaisuille oppituntien vaihtele-

vissa ongelmanratkaisutilanteissa. Jokainen oppilas teki itsenäisesti päätöksiä vastaamisestaan eli en kontrolloinut vastaamistilanteessa muistiinpanojen tekemistä mitenkään. Oppilaiden päiväkirjoihin kirjaamassani palautteessa kehotin tarpeen vaatiessa oppilaita jatkossa tekemään huolellisemmin muistiinpanoja. Seuraavassa esimerkki palautteesta:

> *”Työtapoja olit käyttänyt hyvin, mutta kirjoitathan ensi kerralla muistiin myös, mitä soittimia olet kokeillut ☺”*
> (Lenita-opettaja Pasin päiväkirjassa 1. opiskelukerran jälkeen)

Ohjeistin oppilaiden päiväkirjamerkintöjä siis osittain strukturoidusti (Hirsjärvi ym. 2008, 189). Kirjoitin oppilaiden päiväkirjoihin myös kommenttejani oppilaan työskentelemisestä, edistymisestä sekä oppilaan muistiinpanojen sisällöstä. Seuraavassa esimerkki tästä:

> *”Yhteissoittokoe meni hienosti. Olet jo tutustunut kolmeen soittimeen – nyt voit miettiä, haluatko lisätä pianon ja/tai basson plussia. Tsemppiä kuitenkin levyraadin arviointiin ☺.”*
> (Lenita-opettaja Raimon päiväkirjassa 28.2.2007)

Yrittäjämäistä toimintaansa oppilaat reflektoivat valitsemalla antamistani yrittäjämäisistä käsitteistä opiskelussaan eniten esiintyneitä ominaisuuksia tai työtapoja. Oppilaat joko kirjoittivat valitsemansa käsitteen sanallisesti tai käyttivät käsitteen numeroa (ks. s. 115-116). Päiväkirjamerkintöjen kertovuudessa oli suuria vaihteluita sekä eri oppilailla että lähes jokaisella oppilaalla eri oppituntien välillä. Enimmillään oppilas oli kirjoittanut muistiinpanoja yhden A5-kokoisen ruutuvihkon sivun verran yhdeltä opintokerralta. Toisinaan osa oppilaista ei kirjannut lainkaan muistiinpanoja. Vaihtelevuudesta huolimatta päiväkirjamerkinnät sisältävät runsaasti informaatiota tutkimuskysymyksiä ja tutkimuksen tarkoitusta ajatellen.

Oppilaiden päiväkirjamerkintöjä täydentäviä aineistoja ovat video- ja mp3-tallenteet oppitunneilta. Olen tallentanut kuitenkin ainoastaan osia joistakin oppitunneista. Sijoitin videokameran

luokkaan jalustalle, koska en halunnut ulkopuolisia henkilöitä oppitunneille. Päädyin keräämään videotallenteita lähinnä voidakseni tarkastella omaa ohjaustani. Halusin myös tarkastella oppilaiden muistiinpanojen luotettavuutta videotallenteiden avulla. Videotallenteiden rooli osoittautui lopulta erityisen merkittäväksi oppilaiden aineiston analysoimisen avaamisessa. Tästä kerron tarkemmin luvussa 5.4.4.

Mp3-soittimella tallensin lähinnä omaa puhettani eli ohjeistustani osalta tutkituista tunneista, sillä kannoin sitä kaulassani. Valitettavasti tallenteiden äänenlaatu on suurelta osin melko heikkoa: hiljainenkin musisointi luokassa on aiheuttanut häiritsevää särinää tallenteeseen. Kaikesta huolimatta mp3-tallenteet täydentävät päiväkirjamerkintöjäni ja videotallenteitani, erityisesti oppituntien alkuohjeistusten osalta.

5.4.4 Aineiston analysoiminen

Tutkimuksen monimuotoisesta aineistosta olen kirjoittanut puhtaaksi sanasta sanaan ainoastaan oppilaiden päiväkirjamerkinnät ja ne omat kommenttini, jotka olen kirjoittanut heidän päiväkirjoihinsa heidän merkintöjensä lomaan. Yin (2009, 160) korostaa laadukkaan analyysin edellytyksenä kuitenkin olevan, että tutkija on huomioinut kaiken keräämänsä aineiston tehdessään analysoimiseen liittyviä ratkaisuja. Tätä noudattaakseni olen kuunnellut mp3 -tallenteet läpi ja tehnyt muistiinpanoja olennaisista ohjeistuksista. Olen myös katsonut videotallenteet läpi ja tehnyt niistä muistiinpanoja.

Yinin (2009, 161) mukaan laadullisen tapaustutkimuksen analyysissä tutkijan on hyvä hyödyntää henkilökohtaiseen asiantuntijuuteensa pohjautuvaa tietoa. Aloin kehittää opetustani vastaamaan paremmin työssäni havaitsemien erilaisten oppilaiden tarpeisiin. Tällä perusteella etsin päiväkirjamerkinnöistä oppilaiden erilaisuutta. Esioletukseni oli, että erilaiset oppilaat opiskelevat

musiikkia eri tavoin, mikä voi näkyä erilaisuutena myös musiikin opiskelun yrittäjämäisyydessä. Opetussuunnitelman sisällönanalyysin pohjalta olin suunnitellut yrittäjämäisen toiminnan mahdollistavan musiikin oppimisympäristön. Oppituntien aikana tavoitteenani oli pedagogisilla ratkaisuillani tukea oppilaiden mahdollisuutta toimia yrittäjämäisesti. Toinen esioletus liittyikin siihen, että oppilaat ovat todennäköisesti pystyneet toimimaan yrittäjämäisesti opiskellessaan musiikkia.

Yksi laadullisen aineiston tavallisimmista analyysimenetelmistä teemoittelun ohella on tyypittely (Hirsjärvi ym. 2008, 219). Tyypittelyn sovelluksena etsin erilaisuutta oppilaiden toiminnoista. Joistakin oppilaiden kommenteista ilmeni, että noin puolella tunneista teemana ollut soittotaitojen opiskelu oli useimmille oppilaille uusi asia. Osa oppilaista oli aiemmin soittanut esimerkiksi pianolla melodioita. Tuskin kukaan oli kuitenkaan säestänyt ”komppaamalla” eli soinnuilla rytmittämällä, minkä olin suunnitellut pianonsoiton taitovaiheiden sisällöksi. Kaikki soittimiin suunnittelemani taitovaiheet osoittautuivat lopulta jokaiselle oppilaalle vieraiksi. Aiemmista soittotaidoista ei siis muodostunut oppilaita riittävästi erottelevaa piirrettä.

Oppilaat olivat tehneet muistiinpanojaan vaihtelevalla tarkkuudella, joten päiväkirja-aineistojen analysoiminen osoittautui erittäin haasteelliseksi. Katsoin huolellisesti videotallenteet toiselta ja kolmannelta soittopainotteiselta kaksoistunnilta. Tällöin havaitsin kolme oppilasta, jotka eivät vielä kolmannellakaan kaksoistunnilla näyttäneet aloittaneen soittamisen taitovaiheiden harjoittelua. Samalla huomasin, että kolme hiljaisen, mutta taitavan oloista oppilasta aloitti jokaisen oppitunnin alussa välittömästi opiskelun. He näyttivät edistyvän hyvin, mutta työskentelivät joko itsenäisesti tai toisten samantyyppisten oppilaiden kanssa.

Tarkastellessani ryhmästä mahdollisesti erottuvia muunlaisia opiskelijoita huomasin kolme oppilasta, jotka ilmeisesti olivat harrastaneet aiemmin musiikkia. He suhtautuivat ennakkoluulottoman innostuneesti kaikkiin soittimiin ja onnistuivat melko nopeasti osoittamaan taitonsa vaativimmissakin vaiheissa. Taitavuuden lisäksi näitä oppilaita yhdisti itseohjautuva vertaisopettajuus: suoritettuaan taitovaiheita jokainen näistä kolmesta alkoi auttaa muita oppilaita. Yksi oppilas kierteli eri soitinten luona tarjoamassa apuaan, toinen jäi pitemmäksi aikaa yhden soittimen viereen ja kolmas huuteli vertaisoppijoille ohjeita paikaltaan.

Videotallenteiden katselun jälkeen tutkin uudestaan oppilaiden päiväkirjamerkinnät. Tällöin videohavaintojeni perusteella suunnittelemani tyypittelyt vahvistuivat. Tässä tarkastelussa selkiytyi myös, että muut oppilaat eivät erottuneet näin selvästi. Nämä *kolme oppilastyyppiä muodostivat* siis selvästi opiskelun alkuvaiheessa eli soittamisen opiskelussa *oppilaiden toiminnalliset äärityypit*. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikki muut oppilaat sijoittuvat toiminnallisesti näiden kolmen oppilastyypin välimaastoon. Valittuani erilaiset oppilastyypit jatkoin tehtävääni analysoimalla näiden tyypittelemällä valitsemieni yhdeksän oppilaan ilmaisujen sisältöjä.

Tarkentava tutkimuskysymys kohdentuu oppilaiden arviointiin musiikin opiskelunsa yrittäjämäisyydestä. Oppilaat ovat arvioineet opiskelunsa yrittäjämäisyyttä pääasiassa kahdella tavalla. Useimmiten jokainen oppilas kirjasi välittömästi opiskelukerran jälkeen muistiin, mitä yrittäjämäisiä työtapoja hän koki käyttäneensä eniten opiskellessaan musiikkia. Yleensä oppilaat kirjasivat yrittäjämäisen toiminnan antamillani käsitteillä ja kuvailivat musiikillista toimintaa erikseen. Kuitenkin 14 oppilasta 26:sta yhdisteli vähintään kerran yrittäjämäisen ja musiikillisen toiminnan muistiinpanoissaan. Yhdistelemällä yrittäjämäisen ja musiikillisen toiminnan oppilaat tavallaan arvioivat, miten yrittäjämäinen toiminta, esimerkiksi epävarmuuden sietäminen, ilmenee musiikillisessa toiminnassa, esimerkiksi uuden soittovaiheen

opettelussa. Esittelen nämä yhdistelmät kunkin musiikin osa-alueen eli soittopainotteisen, kuuntelupainotteisen ja laulupainotteisen opiskelun yhteydessä sellaisenaan.

Toiminnallisten oppilastyyppien löytymisestä huolimatta aineistoa täytyi analysoida vielä lisää. Tutkin määrällisellä tarkastelulla eli yksinkertaisten prosenttijakaumien avulla, kuinka paljon oppilaat olivat ilmaisseet yrittäjämäisen toiminnan käsitteitä. Jaoin määrällisessä tarkastelussa oppilaiden ilmaisemat yrittäjämäiset käsitteet innovatiivisiin ja päämäärätietoisiin työtapoihin ja ominaisuuksiin. Taustalla oli tieto siitä, että yrittäjämäisen toiminnan edellytyksenä koulukontekstissa on innovatiivisuuden ja päämäärätietoisuuden esiintyminen yhtä aikaa (ks. Gibb 2002b, 254; Opetusministeriö 2009a, 21; Rae 2007, 49, 60-61).

Musiikin eri osa-alueiden eli kuuntelemisen, soittamisen ja laulamisen opiskelutilanteet ovat toiminnallisesti erilaisia. Näin yhdeksi esioletukseksi muodostui mahdollinen yrittäjämäisen toiminnan vaihtelevuus erilaisissa musiikillisissa toiminnoissa. Oppilaiden ilmaisemien käsitteiden prosentuaalisten jakaumien tarkastelu kokonaisuutena ja toisaalta musiikin opiskelun erilaisten toimintojen mukaisesti ryhmiteltynä tuottivat toisistaan poikkeavia tuloksia. Tämän vuoksi päätin analysoida *oppilaiden ilmentämää yrittäjämäisyyttä musiikin opiskelun erilaisissa toiminnoissa: soittopainotteisessa, kuuntelupainotteisessa ja laulupainotteisessa opiskelussa.*

Oppilaat kuvailivat ensin musiikillista toimintaansa sanallisesti ja yrittäjämäisiä käsitteitä erikseen, joko sanoilla tai käyttämällä käsitteille antamiani numeroita. Kuten edellä mainitsin, osa oppilaista alkoi vähitellen yhdistellä yrittäjämäisen ja musiikillisen toiminnan kuvailua. Tämä huomio ohjasi minut etsimään mahdollista oppilaiden itsereflektoimisen kehityskaarta. Koska oppituntien toiminnot (soitto, kuuntelu, laulu) vaihtelivat lukukauden mittaan, en kuitenkaan voinut tietää, johtuiko yrittäjämäisen ja musiikillisen toiminnan yhdisteleminen erilaisista musiikillisista

toiminnoista vai oppilaiden itsereflektoimistaitojen kehittymisestä. Oppilaat olivat esimerkiksi tarkentaneet yrittäjämäisiä käsitteitä musiikillisen toiminnan kuvailuilla eniten laulupainotteisessa opiskelussa. Laulupainotteiset opiskelukerrat sijoittuivat aineiston keräämisen loppupuolelle. Käytettävissä olevan aineiston perusteella en pysty päättelemään, aiheuttiko kehittyminen yrittäjämäisen toiminnan reflektoimisessa halun yhdistellä yrittäjämäinen toiminta ja laulamisen opiskelu. Yhtä todennäköistä on, että näiden oppilaiden mielestä oli luontevinta reflektoida erityisesti laulamisen opiskelua tällä tavoin.

Palatkaamme opettaja-tutkijan humanistiseen ihmiskäsitykseen, jonka olen esitellyt luvussa 2.1. Humanistisen psykologian mukaisesti ihmistieteiden tutkimustuloksia on sovellettava välittömästi, ilman yleistettävyyden vaatimusta. Näkemys perustuu jokaisen yksilön erilaisiin käsityksiin kokemuksista ja niiden muistiin merkitsemisen tulkinnoista. Niin muistiinpanojen tekijä kuin niiden lukija ja tulkitsija sekä toimija ja toiminnan havainnoija muodostavat käsityksiään ja tulkintojaan oman elämistilanteensa pohjalta. Merkityssuhteella voidaan myös katsoa olevan merkitystä vain omassa merkitysyhteydessään, josta irrotettuna se menettää merkityksensä (Ks. Rauhala 1990, 52-56.) Tämän vuoksi esittelen oppilaiden kirjaamien ilmaisujen sisältämän informaation mahdollisimman vähän käsiteltyinä, omissa merkitysyhteyksissään. Nämä merkitysyhteydet ovat musiikin opiskelun soitto-, kuuntelu- ja laulupainotus. Pyrin tulkitsemaan autenttisia ilmaisuja sensitiivisesti.

5.4.5 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tutkimuksen eettisyyden pohdinta alkaa jo tutkimusasetelman suunnitteluvaiheessa. Tutkijan on muun muassa pohdittava, kenen tarpeisiin ja intresseihin tutkimuksella halutaan vastata. Usein tutkimuksen tekemiseen haetaan rahallista tukea. Erityisesti tällöin täytyy määritellä, sitoutuuko tutkija jonkinlaiseen

näkökulmalliseen tai tulokselliseen velvoitteeseen rahoittavaa tahoa kohtaan (Simons 2009, 101). Tutkijan on myös määriteltävä, kuka omistaa mahdollisen kerättävän aineiston. Samalla on rajattava, kenellä on oikeus tarkastella ja käsitellä aineistoa. Tutkijan täytyy myös tuoda esille, mikä on tutkijan asema tulosten tulkinnassa verrattuna muihin mahdollisiin tulkitsijoihin. (Atjonen 2008, 115; Hirvonen 2006; Simons 2009, 101.)

Tutkija ei saa pakottaa tai velvoittaa tutkittavia eli tutkimukseen osallistumisen pitää olla täysin vapaaehtoista (Silverman 2005, 257-258). Tutkimuslupa on pyydettävä jokaiselta tutkimukseen osallistuvalta henkilöltä. Tämä koskee myös oppilaita, vaikka usein tutkijoita ohjeistetaan pyytämään lupa ainoastaan jokaisen alaikäisen oppilaan huoltajalta. Ennen tutkimusluvan pyytämistä tutkittaville on selvitettävä tutkimuksen tarkoitus ja se, missä yhteydessä tulokset tullaan julkaisemaan. Tutkimuksen yhteydessä kerättävää aineistoa voidaan käyttää ainoastaan siihen tarkoitukseen, johon on lupa pyydetty. (Simons 2009, 102.)

Tähän tutkimukseen osallistuneet henkilöt olivat alaikäisiä peruskoulun oppilaita, joten pyysin tutkimusluvan jokaiselta oppilaalta, jokaisen oppilaan huoltajalta, koulun rehtorilta sekä koulupalvelupäälliköltä (Liite 3). Selitin etukäteen kirjallisesti mahdollisimman seikkaperäisesti tutkimuksen tarkoituksen ja suunnittelemani oppituntien toimintamallit kaikille, joilta pyysin tutkimuslupaa. Kun tutkin opetussuunnitelmaa sekä oppimisympäristöä toimintoineen opetussuunnitelman toimeenpanona, olen mielestäni eettisesti turvallisella maaperällä. Tutkimuksen kohteena on valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin myös sisällytetty yrittäjämäinen toiminta, joka kuitenkin on herättänyt liiketoimintayhteytensä vuoksi paljon ihmetystä ja kritiikkiäkin (ks. luku 3.3). Opetuksen ja opiskelun painottumisen yrittäjämäisyyteen selitin oppilaille suullisesti ennen luvan pyytämistä. Vanhemmille kuvailin yrittäjämäisen toiminnan kirjallisesti tutkimusluvan pyytämisen yhteydessä sillä tarkkuudella kuin tutkimusprosessin kyseisessä vaiheessa kykenin tekemään.

Pakottamattomuuteen liittyy myös, että tutkittavilla täytyy olla oikeus vetäytyä pois tutkimuksesta aineiston keräämisen aikana. Esitellessäni oppilaille aineiston keräämistä keskustelimme siitä mahdollisuudesta, että joku ei anna lupaa videoida ja äänittää oppitunteja. Totesin, että silloin en voi videoida enkä äänittää, koska oppituntien tilanteissa ei voi sulkea yksittäistä oppilasta tallentamisen ulottumattomiin. Selitin oppilaille, että aineistoa ei ole välttämätöntä kerätä tällä tavalla, mutta haluaisin opetuksen kehittämisen vuoksi toteuttaa alkuperäisen suunnitelmani. Huolimatta siitä, että jokainen oppilas huoltajineen suostui tutkimukseen, informoin oppilaita mahdollisuudesta kieltää jossakin kohdassa itseään koskevan aineiston käyttäminen tutkimuksessa. (Ks. Atjonen 2008, 126; Kuula 2006, 124-125.) Kukaan ei kuitenkaan kieltänyt aineistonsa käyttämistä missään vaiheessa.

Tutkijan on huolehdittava tutkittavien anonyymiuden säilymisestä tavalla, jonka hän on määritellyt pyytäessään tutkimuslupaa (Simons 2009, 102). Olen luvannut olla luovuttamatta aineistoa muiden nähtäville tai käyttöön, koska oppilaat ovat tunnistettavissa ainakin videoinneista ja päiväkirjamerkinnöistä. Olen myös luvannut huolehtia siitä, että missään tutkimuksen ja sen tulosten esittämisen vaiheessa yksittäisten oppilaiden henkilöllisyys ei tule esille. Tämän vuoksi olen koodannut jokaiselle oppilaalle aineistoon uuden nimen, jota en ole paljastanut oppilaille. Nimet olen valinnut täysin sattumanvaraisesti, joskin tytöillä on edelleen naisen nimi ja pojilla miehen nimi. Tämä koodisto sisältyy siihen oppilasaineistoon, joka pysyy jatkossakin ainoastaan omassa käytössäni ja hallussani (ks. Kuula 2006, 124-125; Simons 2009 101-103).

Oppilaan päiväkirjan täyttäminen tutkimusta varten ei ollut millään tavalla yhteydessä siihen, millä perusteella arvioin hänen musiikillista työskentelemistään, osaamistaan ja edistymispro-

sessiaan. Korostin kuitenkin, että päiväkirjamerkintöjen avulla oppilaan on helpompi seurata ja arvioida oppimistaan ja ratkaisujaan musiikin opiskelun vaihtelevissa tilanteissa. (Ks. Liite 1.)

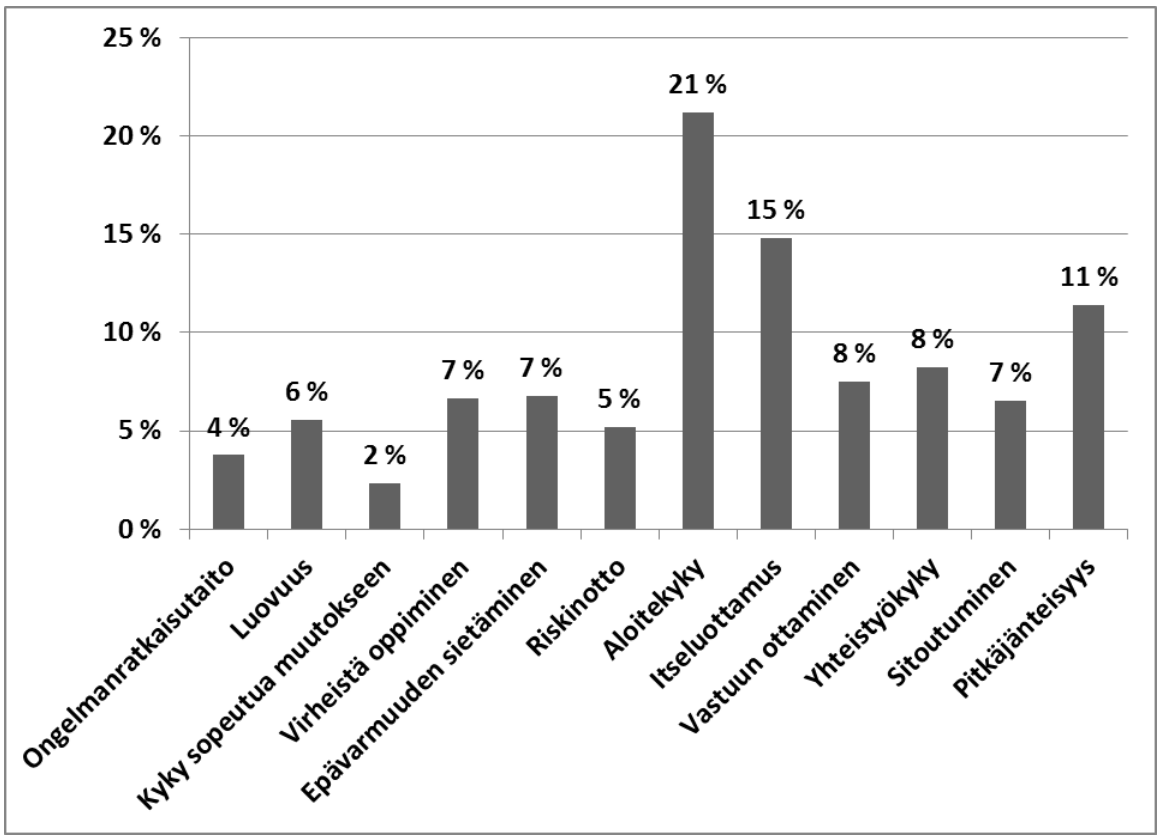
5.5 Miten oppilaat ilmensivät yrittäjämäistä toimintaa musiikinopiskelussaan?

Seitsemännen luokan musiikkitunneilla oli opetussuunnitelman mukaisesti erilaisia musiikillisia toimintoja. Aloittaessani oppilaiden muistiinpanojen analysoimisen tarkastelin kaikkia kirjattuja ilmaisuja yhtenä ryhmänä. Esitin aineistolle apukysymyksen: Miten oppilaiden *eniten* ja *vahvimpina* kirjaamansa yritteliäät työtavat jakaantuivat kahdentoista reflektoitavan yrittäjämäisen käsitteen kesken?

Olin kehottanut jokaisella tutkimustunnilla oppilaita kirjaamaan muistiin 1 – 5 mielestään vahvimpana esiintynyttä yrittäjämäistä työtapaa. Osa oppilaista kirjasi käsitteitä enemmän, osa vähemmän. Toisinaan osa oppilaista ei kirjannut yhtään käsitettä. Tutkimieni 13 opiskelutilanteen aikana ryhmän 26 oppilasta kirjasivat päiväkirjoihinsa yhteensä 825 yrittäjämäistä ilmaisua. Ilmaisujen jakautuminen yrittäjämäisten käsitteiden kesken näkyy Kuviossa 2.

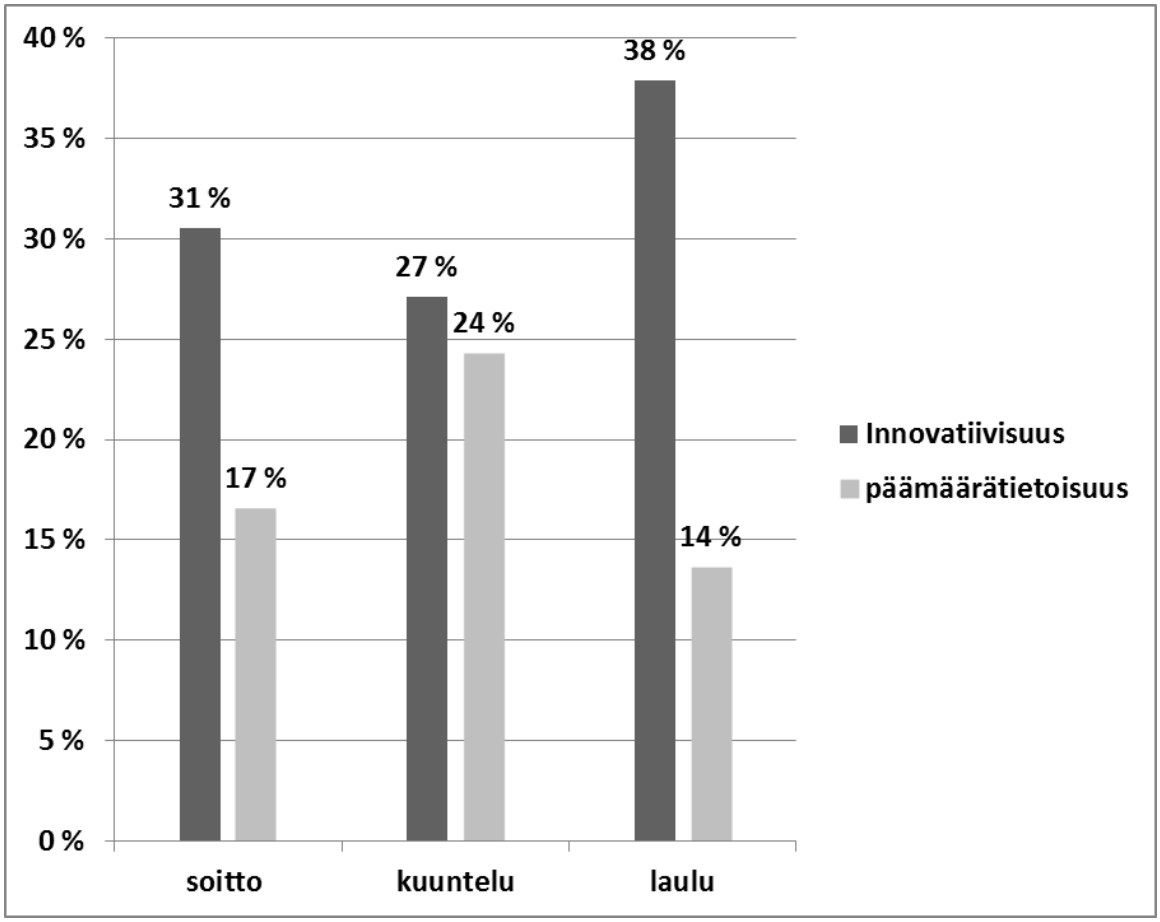
Oppilaat olivat ilmaisseet eniten esiintyneiksi sekä innovatiivisuuteen että päämäärätietoisuuteen liittyviä aloitekykyisyyden ja itseluottamuksen käsitteitä. Päämäärätietoisuus näyttäytyi ilmaisuissa pääasiassa pitkäjänteisyyden käsitteenä, joka esiintyi kohtalaisen usein oppilaiden ilmaisuissa. Pelkästään innovatiivisuuteen liittyvistä käsitteistä (ongelmanratkaisutaito, luovuus, kyky sopeutua muutokseen, virheistä oppiminen, epävarmuuden sietäminen ja riskinotto) oppilailla ei korostunut mikään yksittäinen käsite. Ainoastaan innovatiiviseen toimintaan liittyvien käsitteiden (sitoutuminen ja pitkäjänteisyys) osuus kaikista ilmai-

suista on noin 31 % kun taas pelkästään päämäärätietoisuuteen liittyvien käsitteiden osuus on noin 18 %. Koko oppilasryhmä siis ilmaisi tutkitun musiikin opiskelun kokonaisuuden selvästi innovatiivisempana kuin päämäärätietoisena toimintana.



Kuvio 2. Oppilaiden ilmaisujen jakautuminen yrittäjämäisten käsitteiden kesken. N= 825.

Seuraavaksi tarkastelin oppilaiden ilmoittamia yrittäjämäisiä käsitteitä ryhmiteltyinä erilaisten musiikillisten toimintojen eli soittamisen, kuuntelemisen ja laulamisen mukaisesti. Tämä ryhmittely näkyy Kuviossa 3 sivulla 144. Selkeästi soittamiseen, kuuntelemiseen tai laulamiseen painottuneita opiskelukertoja oli 11 eli kaksi vähemmän kuin aineiston keräämisen tunteja kaikkiaan. Näiltä kerroilta oppilaat olivat kirjanneet muistiin yhteensä 760 yrittäjämäistä käsitettä, joista pelkästään innovatiivisuuteen tai päämäärätietoisuuteen määrittelemiäni käsitteitä oli 370.



Kuvio 3. Oppilaiden ilmaisujen jakautuminen innovatiivisiin ja päämäärätietoisiin käsitteisiin soitto-, kuuntelu- ja laulupainotteisessa opiskelussa. N=370. N(soitto)=230; N(kuuntelu)=91; N(laulu)=49.

Oppilaat ilmaisivat kokeneensa soittamisen ja laulamisen selvästi innovatiivisempina kuin päämäärätietoisina toimintoina. Soittopainotteisessa opiskelussa oppilaiden tehtävänä oli ainoastaan opetella opettajan laatimia taitovaiheita ja toistaa niitä. Tarkkaan määritellyistä tehtävistä huolimatta oppilaille tarjoamani mahdollisuus valita soittimien ja taitovaiheiden välillä ehkä ohjasi heidät korostamaan innovatiivisuuteen liittyviä työtapoja ja ominaisuuksia. Tarkastelen tätä tulosta yksityiskohtaisemmin luvussa 5.5.1 esitellessäni oppilaiden yrittäjämäisen toiminnan ilmenemistä soittopainotteisessa opiskelussa.

Päämäärätietoisuus korostui eniten kuuntelupainotteisessa opiskelussa. Toisaalta oppilaat ilmaisivat myös kuuntelupainotteisuuden yhteydessä enemmän pelkästään innovatiivisuuteen liit-

tyviä käsitteitä. Kuuntelupainotteisen opiskelun ilmeneminen hieman enemmän innovatiiviseksi kuin päämäärätietoiseksi on yllättävää. Nimittäin kolmesta kuuntelupainotteisesta kerrasta yksi, klassisen musiikin kuuntelukerta, oli tutkimuksen opettajajohtoisin ja tiukimmin strukturoitu opiskelukerta. Tarkastelen kuuntelupainotteisiin opiskelukertoihin liittyviä kommentteja yksityiskohtaisemmin luvussa 5.5.2.

Suhteessa eniten pelkästään innovatiivisuuteen liittyviä ilmaisuja ja samalla vähiten ainoastaan päämäärätietoisuuteen määrittelemiäni käsitteitä oppilaat olivat kirjanneet laulupainotteisilta opiskelukerroilta. Laulupainotteinen opiskelu liittyy tässä tutkimuksessa laulukoetilanteeseen, joka edustaa laulamisen opiskelun erityistilannetta (ks. sivu 123). Laulupainotteisen opiskelun ilmaisuja esittelen tarkemmin luvussa 5.5.3.

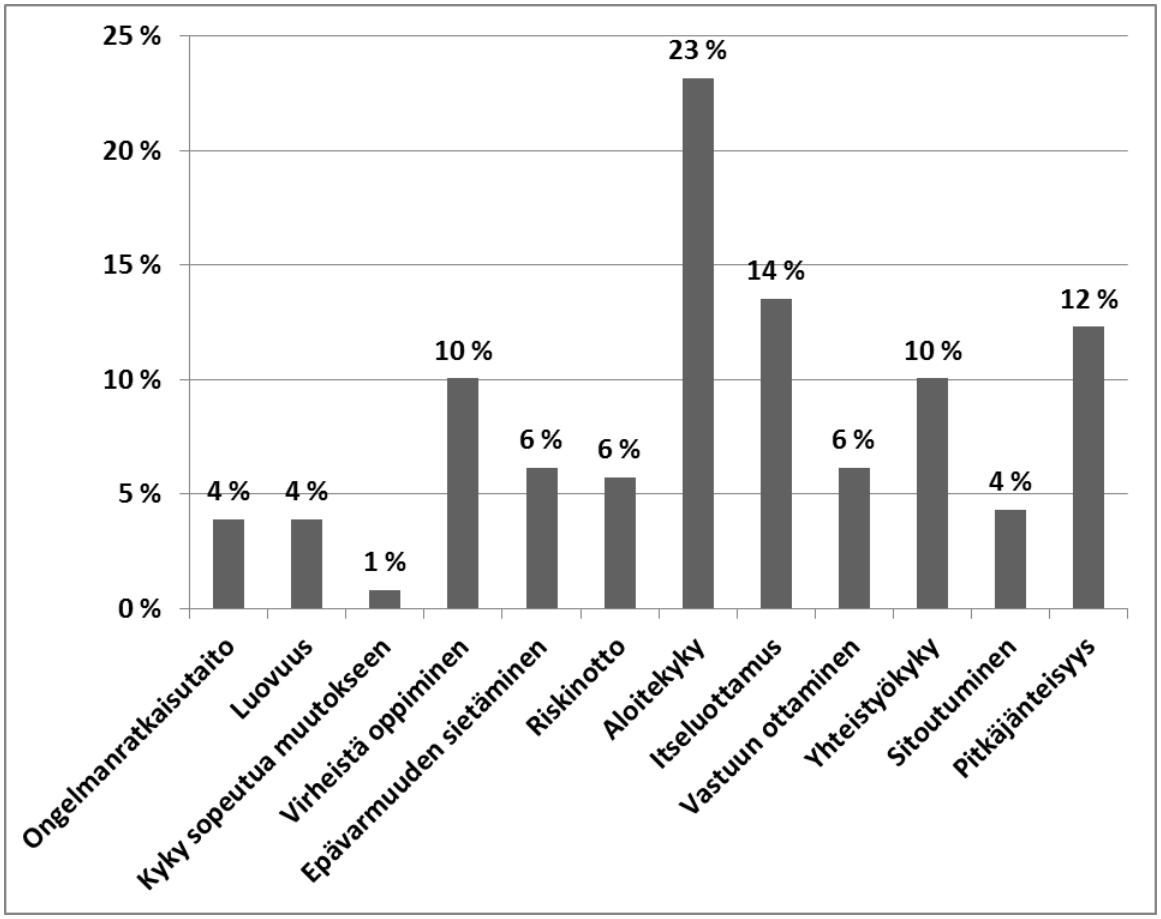
Oppilaiden toimintaan liittyvissä tuloksissa on tutkimuskysymyksen mukaisesti kohteena oppilaiden musiikin opiskelun yrittäjämäisyyden ilmeneminen. Näin ollen tarkasteluun valituilta oppitunneilta täytyi pääsääntöisesti olla kirjattuna sekä musiikillista että yrittäjämäistä toimintaa. Oppilaat ovat ilmentäneet ja arvioineet musiikin opiskelunsa yrittäjämäisyyttä käyttämällä yrittäjämäistä toimintaa kuvaavia käsitteitä joko sellaisenaan tai yhdistelemällä niitä musiikilliseen toimintaan. Tämä on tarkasteltavissa runsaissa aineistonäytteissä. Niitä selittävistä teksteistä puolestaan voi lukea, miten oppilaiden yrittäjämäinen toiminta ilmeni opettajalle. Rae (2000, 146) korostaa, että yksilöiden reflektoidessa oppimiskokemuksiaan yrittäjämäisestä näkökulmasta on huomioitava myös oppimisteoriat. Esittelenkin tuloksia peilaamalla oppilaiden kommentteja erityisesti luvussa 3.4 kuvaamiini oppimisprosessin osa-alueisiin: motivaatioon, tahtoon, itseohjautuvuuteen, itsereflektioon ja tiedon rakentumiseen (ks. myös Kuvio 1, s. 73).

5.5.1 Yrittäjämäinen toiminta soittopainotteisessa opiskelussa

Oppilailla oli mahdollisuus keskittyä henkilökohtaisten soittotaitojensa opiskelemiseen seitsemällä oppitunnilla, joista osa oli yhden tunnin mittaisia kokonaisuuksia ja osa kaksoistunteja. Yhdeltä soittopainotteiselta opiskelukerralta (11.4. jälkimmäinen oppitunti) useat oppilaat olivat kirjanneet käsitteitä kohdentamatta niitä erityisesti ensimmäisen tunnin klassisen musiikin kuuntelukokeeseen tai jälkimmäisen tunnin soittopainotteiseen opiskeluun. Tämän vuoksi tässä tarkastelussa on mukana ainoastaan kuusi soittopainotteista opiskelukertaa.

Soittopainotteinen opiskelu tarkoitti tutkimuksessa sitä, että oppilas keskittyi oppitunnilla henkilökohtaisten soittotaitojensa harjoittelemiseen. Oppilailla oli mahdollisuus valita neljästä instrumentista (kitara, rummut, piano, basso) kolme, joista hän harjoitteli opettajan laatimia taitovaiheita. Jokaisesta instrumentista oli mahdollisuus opetella kolme taitovaihetta. Kun oppilas soitti valitsemansa vaiheen hyväksytysti opettajalle, hän sai taidon vaativuudesta riippuen yhden, kaksi tai kolme plusmerkkiä. Kaikille yhteisiin vaiheisiin oli määritelty ainoastaan helpoin taitovaihe kolmesta soittimesta. Tämän jälkeen oppilas sai itsenäisesti tehdä päätöksiä harjoittelustaan.

Kuudelta ”soittotunnilta” oppilaat kirjasivat yhteensä 488 yrittäjämäisen käsitteen ilmaisua päiväkirjoihinsa. Soittamisen oppitunteja oli hieman yli puolet tutkituista 11:sta johonkin osa-alueeseen painottuneesta opiskelutilanteesta, mutta oppilaat kirjasivat näiltä opiskelukerroilta selvästi yli puolet kaikista kirjaamistaan ilmaisuista (488/760 ilmaisua). Koska kirjaaminen oli ainoastaan suotavaa, merkintöjen runsaus viittaa oppilaiden kokeneen soittamisen merkitykselliseksi (ks. Opetushallitus 2004, 230). Oppilaiden kirjaamien ilmaisujen jakautuminen yrittäjämäisten käsitteiden kesken soittopainotteisissa opiskelutilanteissa näkyy Kuviossa 4.



Kuvio 4. Oppilaiden ilmaisujen jakautuminen yrittäjämäisten käsitteiden kesken soittopainotteisessa opiskelussa. N=488.

Oppilaat ovat soittopainotteisilla oppitunneilla ilmaisseet käyttäneensä eniten aloitekykyä. Olen määritellyt aloitekyvyn liittyvän sekä innovatiivisuuteen että päämäärätietoisuuteen. Samalla tavalla olen jaotellut oppilaiden seuraavaksi vahvimpana ilmaiseman itseluottamuksen ja myös vahvimpien joukossa ilmoitetun yhteistyökyvyn. Tarkasteltaessa oppilaiden vahvimpina ilmaisemien käsitteiden jakautumista pelkästään innovatiivisten ja päämäärätietoisten käsitteiden välille painottuvat innovatiiviset käsitteet (n. 31 % soittopainotteisen opiskelun ilmauksista) selvästi päämäärätietoisia käsitteitä (n. 16 %) enemmän.

Päämäärätietoisuuden kahdesta käsitteestä oppilaat olivat kirjanneet useammin pitkäjänteisyyttä. Sen osuus kaikista soittamiseen kirjatuista ilmauksista oli vähän yli kymmenesosa. Musiikil-

lisen taidon oppiminen perustuukin runsaisiin toistoihin, mikä puolestaan edellyttää pitkäjänteistä taidon harjoittelemista (ks. Opetushallitus 2004, 230). Pelkästään innovatiivisuuteen määrittelemistäni ilmauksista eniten esiintyneeksi oppilaat ilmoittivat virheistä oppimisen. Kyseinen käsite muodosti lähes kymmenesosan oppilaiden kaikista soittopainotteisilla tunneilla kirjaamista yrittäjämäisistä ilmauksista. Koska oppilaiden lähtötaidot laatimissani soittimien taitovaiheissa olivat vähäiset, useimmat heistä tekivätkin runsaasti virheitä ennen kuin saivat kulloinkin harjoittelemansa vaiheen luonnistumaan tarkoitetulla tavalla.

Päämäärätietoiseen toimintaan sisältyy muun muassa yksilöllinen ja yhteisöllinen itseohjautuvuus. Ohjeistin oppilaita halutessaan kirjaamaan myös tavoitteitaan oppitunnin alussa päiväkirjaansa. Seuraavassa Jaanan opiskelusuunnitelma mallioppimisen (ks. Bandura 1977, 22-24; Holcomb ym. 2009, 171-173) ja vertaistuen hyödyntämisestä yhdelle huhtikuun musiikkitunnille:

> *”Tavoitteet:*
> - *yhteistyökyky: aion tarkkailla toisten soittoa ja pyytää heitä auttamaan.(Jaana 11.4.2007)*

Pritchard ja Woollard (2010, 56-57) käyttävät prosessista, jossa opitaan toisia tarkkailemalla ja pyytämällä apua, käsitettä kognitiivinen oppipoika, *cognitive apprenticeship,* ja vertaisopettajuus, *peer master*. Merkittävää tässä on se, että Jaana oli yksi niistä oppilaista, jotka edistyivät taitovaiheissa nopeasti, ja hän menestyi musiikin opiskelussa todella hyvin. Taitavuudestaan huolimatta hänellä oli halu vielä huhtikuussakin oppia sellaisia uusia taitoja, joihin hän tunsi tarvitsevansa vertaisopettajan apua. Jaana toisaalta myös vaihtoi omaa rooliaan oppipojan ja vertaisopettajuuden välillä tilanteiden mukaisesti.

Ilman opettajan kehotusta myös Susanna toimi vertaisopettajana. Hän kuvaili, sattumoisin samalla huhtikuun oppitunnilla, omaa toteutunutta yrittäjämäistä toimintaansa musiikin tunnin lopussa seuraavasti:

- *”aloitekyky ja pitkäjänteisyys: sillä tavalla, että kun opetin Perttua soittamaan, se vaati toistoja minunkin osaltani.*
- *aloitekyky, pitkäjänteisyys, epävarmuuden sietäminen: koska aina vähän alkaa ujostuttaa soittaa toisille, mutta kyllä se siitä.” (Susanna 11.4.2007)*

Pritchardin ja Woollardin (2010, 57) mukaan vertaisopettajan roolissa oppilas ei välttämättä pysty keskittymään omaan oppimiseensa. Susanna kuitenkin huomaa Perttua opettaessaan vahvistavansa samalla myös omaa osaamistaan. Susannan huomio on yhtenevä Latukefun (2009) tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan vuorovaikutteinen ryhmässä opiskeleminen vahvistaa kaikkien osallistujien oppimista (ks. myös Lumpkin & Lichtenstein 2005; Schelfhout ym. 2004).

Susannan muistiinpanoista ilmenee hyvin yrittäjämäisen toiminnan innovatiivinen ja päämäärätietoinen ulottuvuus. Sekä innovatiivinen että päämäärätietoinen toiminta edellyttävät *aloitekykyä*. Toiminnassa selkeästi päämäärätietoista elementtiä edustavat *pitkäjänteiset* toistot. Uudenlaisen tilanteen edellyttämään innovatiivisuuteen viittaa Susannan mainitsema *epävarmuuden sietäminen*. Susanna halusi mainita vahvimmiksi nämä yrittäjämäiset käsitteet, mutta hänen päiväkirjamerkinnästään ilmenee myös muita yrittäjämäisiä toimintoja ja ominaisuuksia. Epävarmuuden sietämisen mainitseminen paljastaa, että soittaessaan hän myös otti riskin. Uudessa tilanteessa, soittaessaan Pertun kuullen, Susanna rohkeni harjoitella innovatiivisuutta samalla, kun otti vastuuta Pertun oppimisesta. Koska hän mainitsee lopulta selvinneensä (--- *mutta kyllä se siitä)* oma-aloitteisesta opetustehtävästään, hän onnistui myös luottamaan itseensä.

Uusien soittotaitojen opettelu edellyttää innovatiivista toimintamallia, koska se muistuttaa esiintymistä. Oppilas ottaakin uusia taitoja opetellessaan aina riskin epäonnistua, minkä toiset pystyvät kuulemaan. (Ks. Swanwick 1979, 40-44). Kaikille yhteisessä musiikin opiskelussa suurinta osaa oppilaista onkin vaikea saada rohkaistua aloittamaan soittotaitojen harjoittelu. Riski on keskei-

nen yrittäjyyteen liittyvä käsite, niin taloudellisesta, psykologisesta kuin sosiaalisesta näkökulmasta tulkittuna (Kyrö 2006; Ristimäki 2001, 21). Asiantuntijat käyttävät yrittäjyyskasvatuksen yhteydessä jopa käsitettä riskipedagogiikka (Kyrö 2006). Motivaatio puolestaan pohjautuu latinakieliseen sanaan *movere*, joka tarkoittaa liikkumista (Pintrich 2003, 669; ks. Ryan & Deci 2000, 54). Oppilaalla pitää siis olla ensin tahto oppia, mutta liikkeelle lähtemiseksi, opiskelun aloittamiseksi, ja samalla myös riskin ottamiseksi, hän tarvitsee motivaatiota (ks. Corno 2008, 199).

Omaan tahtoon perustuva kyvykkyyden tunne voi herättyään edistää sekä oppilaan kehittymistä, oppimista että hänen motivaationsa säilymistä (Corno 2008, 212-213). Motivaatio voi herätä joko ulkoisena tai sisäisenä säätelynä. Pääsääntöisesti motivaatio on katsottavissa ulkoisesti säätyväksi, jos oppilas aloittaa työskentelemisen pelkästään ulkoisen palkkion, esimerkiksi arvosanan vuoksi. Sisäinen motivoituminen puolestaan edellyttää oppilaan kokevan opiskelun itsensä tai sen tuloksena oppimansa tiedon asettamiensa tavoitteiden kannalta merkityksellisenä. (Ks. Reeve ym. 2008, 227; Ryan & Deci 2000, 54-55.)

Covingtonin (1999, 20) mukaan oppilasta voidaan kannustaa ulkoisen palkkion voimin kokeilemaan uutta asiaa siten, että opiskeltava asia voi itsessään muodostua kiinnostavaksi. Ulkoisen palkkion käyttäminen sisäisen kiinnostuksen herättäjänä on kuitenkin myös kyseenalaista: oppilas voi jatkossakin tavoitella ainoastaan ulkoista palkkiota eikä varsinaisesti oppimista (Covington & Müeller 2001, 158). Mahdollistaakseen yrittäjämäisyyden edellyttämää luovaa, innovatiivista toimintaa opettajan täytyy oppimisympäristön järjestelyillään pyrkiä tukemaan oppilaiden sisäisen motivaation heräämistä (ks. Ryan & Deci 2000, 55).

Kuten aiemmin olen kuvaillut, oppilaat saivat aina oikeanlaisesta suorituksestaan palkkioksi plusmerkin. Voidaankin epäillä oppilaiden opiskelleen musiikkia ainoastaan saadakseen paljon merkkejä, joiden määrä vaikutti ratkaisevasti lopulliseen musiikin ar-

vosanaan (ks. s. 114, 117-122 ja 125-126). Kyky suorittaa tehtävänsä annettujen ohjeiden mukaisesti ei välttämättä herätä halua oppimiseen. Oppimisen halun edellytyksenä onkin, että oppilas pystyy tulkitsemaan onnistumisensa oman taidollisen pyrkimyksensä seuraukseksi ja nauttimaan siitä. Oppimisen arvostus ja siitä nauttiminen korostuvat myös silloin, kun oppilaat voivat saavuttaa arvosanatavoitteensa opiskelemalla henkilökohtaisen kiinnostuksensa mukaisesti valitsemiaan sisältöjä. (Covington & Müeller 2001, 173.)

Oppilaiden käsitykset omasta pystyvyydestään soittajina vaihtelivat, mikä ilmeni kunkin oppilaan suhtautumisena soittamiseen ja sen aloittamiseen (ks. Ruohotie 2000, 12-13; Saarikallio 2009, 225). Oppilas, joka esimerkiksi ilmensi pelkoa soittotilannetta kohtaan, ei todennäköisesti kokenut kovinkaan vahvaa pystyvyyttä soittamisen suhteen (ks. Ruohotie 2000, 12). Arvioitaessa oppilaan motivaation sisäisyyttä tai ulkoisuutta täytyy tämän tutkimuksen aineistosta tarkastella oppilaan musiikinopiskelustaan kirjaamia muistiinpanoja. Oppilaan toimintansa itsearviointi onkin yksi osa hänen reflektointiprosessiaan (Mäkinen 1998, 27-28; Ruohotie 2000, i, 12). Jatkuva reflektointi puolestaan on yksi yrittäjämäisen opiskeluprosessin itsesäätelyn edellytys (Harkema & Schout 2008; Leskinen 2000, 39, 51).

Luvuissa 5.5.1.1 – 5.5.1.3 esittelen tarkemmin erityyppisesti soittamista opiskelleiden oppilaiden ilmentämää yrittäjämäistä toi mintaa. Suunnittelin soittopainotteisen opiskelun jakautuvan pitkälle aikavälille (tammikuu–huhtikuu), koska soittotaidon oppiminen edellyttää runsaasti toistoja. Näin ollen soittopainotteisen opiskelun osalta joidenkin oppilaiden muistiinpanoista voidaan tarkastella heidän oppimisprosessiaan: opiskelun suunnittelemista, havainnoimista ja arvioimista.

5.5.1.1 Harrastunut oppilas

Tarkastellessani toisen ja kolmannen musiikin kaksoistunnin videotallennetta sekä oppilaiden päiväkirjamerkintöjä erottui oppilasjoukosta selvästi kolme oppilasta, jotka näyttivät olevan sekä kiinnostuneita musiikin opiskelemisesta että harrastaneen musiikkia jollakin tavalla jo aiemmin. Heidän koodinimensä ovat Jaana, Pasi ja Susanna.

Jaana kirjasi muistiinpanoja sekä musiikillisesta että yrittäjämäisestä toiminnasta viideltä ensimmäiseltä soittopainotteiselta opiskelukerralta. Myös Pasi teki musiikillisia ja yrittäjämäiseen toimintaan liittyviä muistiinpanoja viideltä soittopainotteiselta opiskelukerralta. Susanna kirjasi sekä musiikillista että yrittäjämäistä toimintaa kolmelta perättäiseltä opiskelukerralta. Viimeisiltä kolmelta soittopainotteiselta kerralta hänelle ei kertynyt lisää plusmerkkejä eikä hän kirjannut muistiin musiikillista toimintaansa.

Elliott (2005,1) on todennut, että musiikin opiskelutilanteet pitäisi järjestää reflektiivisiksi käytännön harjoituksiksi. Jaana toimi mahdollisuuksien havaitsemisen, päätöksen tekemisen sekä oman toimintansa reflektoimisen ja ohjaamisen osalta koko soittopolkunsa ajan hyvinkin yrittäjämäisesti kaikissa oppimisprosessin vaiheissa (ks. Neck & Greene 2011, 65-66; Rae 2000, 153.) Jaanan jokaiselta opiskelukerralta kirjaamat yrittäjämäiset käsitteet näkyvät musiikillisten kuvailujen jälkeen suluissa:

> *”Soitin rumpuja kolmesti ja sain rummuista+.*
> *Bassoa soitin pari kertaa ja sain siitä +.*
> *Kitaraa en kokeillut.*
> *Pianosta opin ensimmäisen +, mutta en suorittanut sitä vielä.”*
> *(aloitekyky, pitkäjänteisyys)* (24.1.)

> *”Sain pianosta + ja myös, melko yllätyksenä, kitarasta.*
> *Rummut kiinnostavat vieläkin eniten, vaikka niitä tällä kertaa vain kerran soitin. Jos opin sitä, otan sen todennäköisesti yhteissoittoon.”*
> *(yhteistyökyky, riskin otto)* (31.1.)

”Sain plussat (kaikki kolme) rummuista. Jes!
Sain soitettua myös ++ kitarasta.”
(virheistä oppiminen, epävarmuuden sietäminen) (7.2.)

”En luottanut itseeni ja vain hermostuin pianon kanssa.”
(yhteistyökyky, aloitekyky) (21.3.)

”Soittimista suoritin basson ++. Se on helpompi kuin piano.”
(itseluottamus, sitoutuminen työskentelemiseen) (28.3.)

”Tavoitteena opetella basson +++. En ehkä vielä näyttää, mutta kokeilla.”(11.4.)

Innovatiiviseen toimintaan liittyviä riskin ottamisen, virheistä oppimisen ja epävarmuuden sietämisen käsitteitä Jaana kirjasi kahdella peräkkäisellä opiskelukerralla (31.1. ja 7.2.). Yhteistä näille kerroille on onnistuminen kitaran soittamisessa, josta hän mainitsee yllättyneensä. García-Morales ja kumppanit (2006,22) sekä Lant ja Mezias (1990, 149) korostavat valintojen järjestämistä oppimisympäristöön. Jaana havaitsi järjestelemäni mahdollisuudet ja pystyi tekemään päätöksen hyödyntää lähes kaikkia tarjottuja vaihtoehtoja (ks. Harkema ja Schout 2008, 513; Shane & Venkataraman 2000, 220-222). Jaana myös ilmensi, että soitinten kokeilumahdollisuuksiin innovatiivisesti ja rohkeasti tarttumisen voi kokea miellyttävänä onnistumisena.

Jaana kirjasi myös tunnekokemuksiaan päiväkirjaansa muun muassa arvioidessaan soitinvalintojaan ja työskentelyään. Gibb (2002a) toteaakin, että yrittäjämäisestä näkökulmasta tarkasteltuna oppilaiden toiminnan pitäisi perustua muun muassa erilaisiin tapoihin tuntea. Neckin ja Greenen (2011, 66) mukaan reflektointi on erityisen tärkeää silloin, kun kokemus on ollut hämmentävä.

”Kitara ei ole niin kauhean mukavaa…” (7.2.)

”--- vain hermostuin pianon kanssa. Ja se meni penkin alle.
En tykkää pianosta. --- Huonot jutut nyt. Ketuttaa vaan.” (21.3.)

Arvioidessaan tekemiään päätöksiä tarjolla olleiden vaihtoehtojen välillä oppilas usein tarkastelee valintojensa onnistumista kirjaamalla muistiin kokemiaan tunteita. Ruohotien ja Koirasen (2000, 35) mukaan jo näiden erilaisten mahdollisuuksien havaitseminen on seurausta yksilön affektiivisen, konatiivisen ja kognitiivisen persoonallisuuden alueiden linkittymisestä toisiinsa. Ruohotien ja Koirasen kanssa samansuuntaiseen tulokseen ovat päätyneet Kyrö, Mylläri ja Seikkula-Leino (2008) korostaessaan yksilön affektiivisen, konatiivisen ja kognitiivisen konstruktion vuorovaikutteisuutta yrittäjämäisessä oppimisessa.

Konatiiviselle persoonallisuuden ja älykkyyden alueelle paikantuvat muun muassa tahto ja motivaatio (Snow ym. 1996, 247). Erityisesti Pasi ilmensi päiväkirjaansa kirjaamillaan aloitekyvyllä ja toiminnallisuudella niin tahtoa kuin motivaatiota oppimiseen. Hän kokeili innokkaasti jokaista mahdollista soitinta ja suunnitteli kokemustensa perusteella soitinvalintaansa yhteissoittokokeeseen.

> *”Kitarasta tuli +++ (jee ☺), bassosta ++☺ (kolmas tulee vielä).*
> *Tein myös rummuista +++, muttet nähny.*
> *Kitaraa varmaan soitan siinä yhteissoittojutussa.”*
> *(itseluottamus, pitkäjänteisyys, virheistä oppiminen, riskin otto)*
> (31.1.)
>
> *”Jes kaikista kolmesta +++ ☺.*
> *Olen nyt varma, että soitan yhteissoittokokeessa kitaraa.*
> *Sanoit, että basson +++ ei mennyt ihan nappiin, mutta kyllä*
> *mie sen osaan ☺.”*
> *(itseluottamus, aloitekyky, luovuus, virheistä oppiminen,*
> *epävarmuuden sietäminen)* (7.2.)
>
> *”Näät sitten joskus sen pianon ++ ☺”*
> *(ongelmanratkaisutaito, aloitekyky, sitoutuminen työskentelemiseen,*
> *vastuu)* (21.2.)
>
> Yhteissoittokoe kitaralla, arvosana +++ (Pasin suoritus 28.2.)
>
> *”Autoin Maijaa vähän kitarassa.”*
> *(yhteistyökyky)* (21.3.)
>
> *”Jes pianosta ++! Opettelen vielä sen +++.”* (28.3.)

Pasin kommentit musiikillisesta toiminnasta antavat lukijalle mielikuvan, että taitovaiheista suoriutuminen oli helppoa. Kuitenkin kahdella ensimmäisellä opiskelukerralla hän mainitsi vahvimpina esiintyneen useita innovatiiviseen, uudenlaisesta tilanteesta selviytymiseen liittyviä yrittäjämäisiä käsitteitä: virheistä oppiminen, riskin otto, luovuus, epävarmuuden sietäminen. Ilmeisesti Pasi ei kuitenkaan kokenut näitä innovatiivisuuteen liittyviä elementtejä negatiivisina, koska musiikilliset kommentit samoilta opiskelukerroilta kuvaavat innostusta.

Jaana ja Pasi korostivat kommenteissaan plusmerkeillä palkittavien taitovaiheiden suorittamista. Vielä valmistautuessaan laulukokeeseen huhtikuun lopulla kumpikin ilmaisi, että haluaisi neljännestä eli ylimääräisestä soittimesta suorittaa lisää merkkejä.

> *”Haluaisin tehä plussia ees vähän ☺☺”* (Jaana 18.4.)

> *”Koitan saada sen +++ pianosta.”* (Pasi 18.4.)

Oppilaan palkitsemisen ulkoisesti on todettu haittaavan sisäisen motivaation heräämistä, jos palkitseminen korostaa osaamattomuutta ja kontrolloi yksilön käyttäytymistä (Reeve ym. 2008, 226). Oppimisesta nauttiminen puolestaan korostuu, kun oppilas voi saavuttaa arvosanatavoitteitaan opiskelemalla henkilökohtaisen kiinnostuksensa perusteella valitsemiaan sisältöjä (Covington & Müeller 2001, 173). Omaan tahtoon ja valintoihin perustuva kyvykkyyden tunne voi herättyään edistää myös motivaation säilymistä (Corno 2008, 212-213).

Kolmen kaksoistunnin jälkeen Pasi ilmaisi selvästi innostuneensa soittamisesta. Jaana puolestaan ilmaisi kokeneensa negatiivisia tunteita. Hän ei kuitenkaan kohdentanut niitä siihen, että tällaisia toimintoja on opiskeltavana, vaan tekemiinsä valintoihin ja epäonnistumisiin niissä. Pohjimmiltaan Jaanankin muistiinpanoissa on havaittavissa halu kokeilla eri soittimia ja oppia musiikkia. Niin Jaana, Pasi kuin Susannakin suorittivat jokaisesta neljästä soittimesta joko ++ tai +++ taitovaiheet, vaikka tiesivät

vain kolmen soittimen taitovaiheiden näkyvän musiikin arvosanassa. Kun oppilaalla on halu opiskella ilman, että siitä tulee arvosanaa, ja kun hän on jo opiskelunsa aikana osoittanut nauttivansa toiminnasta (Pasi: *Kitarasta tuli +++, jee! ☺;* Jaana: *Sain plussat --- rummuista. Jes!)*, hänen voidaan katsoa olevan sisäisesti motivoitunut (ks. Reeve ym. 2008, 226-227).

Susannan käsitys omasta pystyvyydestään soittajana ei soitonopiskelun alussa ollut kovin vahva, koska hän mainitsi opiskelun alussa (toisella soittokerralla) pelänneensä rumpujen soittamista (ks. Bandura 1997, 455-456; Ruohotie 2000, 12).

> *”Ajattelin kokeilla kitaraa. En ole koskaan soittanut sitä.*
> *Aion saada siitä vielä ++.”*
> *(yhteistyökyky, ongelmanratkaisutaito, itseluottamus, aloitekyky, sitoutuminen työskentelemään, pitkäjänteisyys, kyky sopeutua muutokseen, virheistä oppiminen, epävarmuuden sietäminen, riskin otto)”* (24.1.)
>
> *”Sain rummuista jopa +++. Kitarasta sain sen ++ ☺.*
> *Aluksi rummut vähän pelotti, kuitenkin soitin.*
> *Aion soittaa yhteissoittokokeessa pianoa.”*
> *(yhteistyökyky, pitkäjänteisyys, virheistä oppiminen, epävarmuuden sietäminen, riskin otto)* (31.1.)
>
> *”Ei ollut oikein mitään tekemistä, niin Tommi auttoi minua soittamaan bassoa ja sain siitä ++.*
> *Kitaraakin soitin vähän.”*
> *(itseluottamus, aloitekyky, riskin otto)* (21.2.)
>
> Yhteissoittokoe pianolla, arvosana: +++. (Susannan suoritus 28.2.)

Kokemusta heikosta pystyvyydestä tukevat myös Susannan kahdella ensimmäisellä soittokerralla vahvimpien joukossa mainitsemat riskin ottaminen, epävarmuuden sietäminen ja virheistä oppiminen (ks. Bandura 1997, 455-456; ks. myös Shane & Venkataraman 2000, 222). Näiden lisäksi hän kuitenkin on vahvimpien ominaisuuksien joukkoon kirjannut yhteistyökyvyn ja pitkäjänteisyyden. Susanna kirjasikin useimmiten sekä innovatiiviseen uusien tilanteiden kohtaamiseen liittyviä yrittäjämäisiä käsitteitä että päämäärätietoiseen opiskelemiseen liittyviä ominaisuuksia.

Alun peloistaan huolimatta hänkin lopulta ilmensi iloa onnistuttuaan soittamaan rummuista vaativimman ja kitarasta (jota ei ollut koskaan ennen kokeillut) toiseksi vaativimman taitovaiheen. Ilosta kertoo muun muassa oppilaan piirtämä hymynaama.

Pasin tavoin Jaanakin ilmensi itsesäätelyään. Hän muun muassa reflektoi aiempiin valintoihinsa ja kokemuksiinsa perustuvaa ongelmanratkaisuprosessia, joka liittyi yhteissoittokokeen soitinvalintaan (ks. Reeve ym. 2008, 225).

> *”Soitin rumpuja kolmesti. Bassoa soitin pari kertaa ---. Kitaraa en kokeillut. Pianosta opin ensimmäisen+, ---”* (Jaana 24.1.)
>
> *”Sain pianosta + ja myös, melko yllätyksenä, kitarasta. Rummut kiinnostavat vieläkin eniten --- Jos opin sitä, otan sen todennäköisesti yhteissoittoon.”* (Jaana 31.1.)
>
> *”Sain plussat (kaikki kolme) rummuista.”* (Jaana 7.2.)
>
> Yhteissoittokoe rummuilla, arvosana: +++. (Jaanan suoritus 28.2.)

Jaana pohti yhteissoittokokeen soitinvalintaansa usealla tunnilla kuvailemalla kiinnostustaan rumpuihin, mutta myös mielestään yllättävää onnistumistaan kitarassa. Tällainen yrittäjämäinen, luova ongelmanratkaisuprosessi edellyttää kokemusten itsereflektiota eli katsomista menneeseen suunniteltaessa tulevaisuutta (ks. esim. Koiranen & Ruohotie 2001, 111; Kyrö 2006, 101-109; Mäntylä 2003, 23-24; Neck & Greene 2011). Yrittäjämäisin termein Jaanan ja Pasin reflektoimia omia ongelmanratkaisu- ja päätöksentekoprosesseja voidaan määritellä itsensä johtamiseksi (Heikkilä 2006, 15) ja oman oppimisensa omistajuudeksi (Jones & Iredale 2006, 234; 2010, 7).

Oppilaat tiesivät, että toisten auttaminen musiikin opiskelussa vahvistaa musiikin numeroa. Tällainen toiminta liittyy opetussuunnitelman mukaisesti työskentelyn arviointiin osana oppiainetta (ks. Opetushallitus 2004, 262). Toisen kannustaminen yleisesti näkyy puolestaan käyttäytymisen numerossa (Emt.). Pasin vertaisopettajuus oli hänen henkilökohtaisesta edistymises-

tään huolimatta säännöllistä ja luontevaa. Nopeasti edistyneillä oppilailla oli mahdollisuus myös tehdä opettajan tilannesidonnaisesti tarjoamia lisätehtäviä, mutta Pasi päätti mieluummin auttaa toisia oppilaita.

> *”Autoin Jaanaa kitarassa, opetin sointuja jne. Seppoa vähän bassossa myös.”*(31.1.)
>
> *”Autoin Jaanaa kitaralla saamaan ++☺”* (7.2.)
>
> *”Autoin Maijaa vähän kitarassa.”* (21.3.)
>
> *”Kiertelen ja autan, jos joku tarvii apua.”* (28.3.)

Myös Jaana ja Susanna toimivat vertaisopettajina toisille oppilaille, mitä kuvaavat seuraavat päiväkirjamerkinnät:

> *”Autoin Erjaa ja välillä huikkasin jollekin ohjeen ☺”* (Jaana 31.1.)
>
> *”Autoin pianossa Virpiä ja Erjaa. ”* (Susanna 31.1.)
>
> *”Tiinaa ja Virpiä autoin pianossa.”* (Susanna 21.2.)

Löydettyään käyttökelpoisia oppimisen strategioita ja opittuaan uuden tiedon, esimerkiksi soittimen taitovaiheen, oppilas voi neuvoa työskentelytapojaan vertaisoppijoille. Näin hän ottaa yrittäjämäiselle toiminnalle tyypillisesti sosiaalista vastuuta toisten työskentelemisestä. (Ks. esim. Corno 2008, 214; Latukefu 2009, 132, 139; Neck & Greene 2011, 56; Schelfhout ym. 2004, 190.) Jaana, Pasi ja Susanna olivat kaikki innokkaita vertaisopettajia. Jaana kuvaili apuopettajuuden lisäksi myös asettumistaan oppipojan asemaan, kuten Pritchard ja Woollard (2010, 56-60) tätä yhteistoiminnallisen tiedon rakentelun muotoa kuvailevat. Oppilaiden keskinäinen tuki näyttäytyi merkityksellisenä soittamisen taitovaiheiden opettelussa. Oppilaat toimivatkin näissä tilanteissa oikea-aikaista tukea vertaisoppijoille antavina asiantuntijoina (ks. Schelfhout ym. 2004; Swanwick 1988, 85; 1994, 160-167; Vygotsky 1978, 84-87).

Harrastuneille oppilaille yhteistä olivat nopeus ja impulsiivisuus toiminnoissa. He hyödynsivät oppimisympäristöön järjestelemäni kokeilumahdollisuudet laajasti. Jokainen harrastuneista oppilaista tarttui tarjoutuneeseen mahdollisuuteen toimia vertaisopettajana; osa heittäytyi toisinaan myös oppipojan rooliin. Jokaiselle oppilaalle tyypillistä oli perusteellinen oppimisprosessin reflektointi: tavoitteiden asettaminen, suunnittelu, havainnointi ja arviointi. Heillä myös korostuivat voimakkaat tunneilmaisut, jotka yleensä kuvasivat nautintoa. Käytettävissä olleen aineiston perusteella harrastuneiden oppilaiden motivaatio näyttäytyi pääasiassa sisäisenä. Jokainen heistä edistyi nopeasti soittotaidoissa ja osoitti musiikillisesti erinomaista osaamista (Videotallenteet).

5.5.1.2 Kiinnostunut oppilas

Seitsemännen luokan oppilaista erottui kolme oppilasta, jotka olivat selvästi kiinnostuneita musiikista, mutta eivät mielellään ottaneet riskiä musisoida toisten nähden ja kuullen (vrt. Swanwick 1979, 40-44). Heidän kommenteistaan voi päätellä, että heillä ei ollut aiempia kokemuksia soittamisesta, ainakaan taitovaiheissa edellyttämälläni tavalla. Toisaalta he edistyivät taidoissaan niin nopeasti, että heidän täytyi olla kiinnostuneita musiikin opiskelemisesta. Näiden kolmen oppilaan koodinimet ovat Eeva, Irma ja Taina.

Eeva kirjasi muistiinpanoja sekä musiikillisesta että yrittäjämäisestä toiminnasta neljältä soittopainotteiselta opiskelukerralta, (toinen, kolmas, neljäs ja viides kerta). Irman musiikillisen ja yrittäjämäisen toiminnan muistiinpanot ovat toiselta, kolmannelta, viidenneltä ja kuudennelta soittopainotteiselta opiskelukerralta, Tainan puolestaan toiselta, kolmannelta, neljänneltä ja kuudennelta soiton opiskelukerralta.

Taina kokeili jokaista neljää mahdollista soitinta. Hän ilmaisi haluavansa soittaa yhteissoittokokeen itseään eniten miellyttävällä

soittimella. Pianoa hän oli todennäköisesti soittanut jo aikaisemmin, koska hän onnistui sen vaikeimmassa taitovaiheessa heti ensimmäisellä tunnilla. Tainan kokeileva soittopolku muotoutui seuraavanlaiseksi:

> *”Ehdin kokeilla rumpuja ja bassoa, mutta kokeilisin mieluummin kitaraa kuin bassoa.”* (Taina suoritti +++ pianosta)(24.1.)
>
> *”Piano on mielestäni kivoin ehkä ja sillä haluaisin soittaa yhteisessä soittokokeessa.”*
> *(itseluottamus, aloitekyky, luovuus, pitkäjänteisyys, vastuu)* (31.1.)
>
> *”Tykkään eniten ehkä soittaa pianoa. Kokeilin vain kitaraa tällä kerralla.”*
> *(itseluottamus, aloitekyky, pitkäjänteisyys, virheistä oppiminen, vastuu)* (7.2.)
>
> *”Yhteissoittokokeen soittimeksi piano. Soitin tänään pianoa ja oli kiva ☺.*
> *Haluan soittaa yhteisen soittokokeen jälkeen muutakin pianolla.”*
> *(itseluottamus, aloitekyky)* (21.2.)
>
> Yhteissoittokoe pianolla. Arvosana: +++. (Tainan suoritus 28.2.)
>
> *”Kokeilin tänään rumpuja ja bassoa ja bassosta sainkin ++.*
> *Jos vielä saa kerätä plussia, niin voisin rumpuja kokeilla vielä.”*
> *(yhteistyökyky, aloitekyky, vastuu, riskin otto)* (28.3.)

Taina ilmaisi eniten esiintyneiksi yrittäjämäisiksi toiminnoiksi tai ominaisuuksiksi sekä innovatiivisuuteen että päämäärätietoisuuteen liittyviä käsitteitä. Päämäärätietoisuuteen liittyvän pitkäjänteisyyden hän mainitsi vahvimpien ominaisuuksien joukkoon sillä kerralla, jolla hän kokeilujen jälkeen on totesi tykkäävänsä ehkä eniten soittaa pianoa. Innovatiiviseen toimintaan liittyviä yrittäjämäisiä käsitteitä Taina korosti muun muassa niillä kahdella kerralla (7.2. ja 28.3.), jolloin hän kokeili itselleen vieraita soittimia. Tainan muistiinpanot ovat kaiken kaikkiaan hyvin kertovia. Tämä osoittaakin hänen toimineen yrittäjämäisesti koko soitonopiskelun prosessinsa ajan suunnittelemalla, reflektoimalla ja arvioimalla innovatiivisia kokemuksiaan uusien toimintojen pohjaksi (ks. esim. Holcomb ym. 2009; Neck & Greene 2011).

Myös Eeva ilmaisi kokeilleensa jokaista taitovaiheen instrumenttia etsiessään yhteissoittokokeeseen mieleistä soitinta. Hän painotti selvästi innovatiivisuuteen määrittelemieni yrittäjämäisiä käsitteitä vahvimpina esiintyneiden joukossa. Esimerkiksi ensimmäisellä soittopainotteisella opiskelukerralla Eeva kokeili jokaista soitinta ja onnistui jopa suorittamaan jokaisella soittimella taitovaiheita. Todennäköisesti tämä monipuolinen kokeileminen sai hänet kirjaamaan aloitekyvyn ohella eniten esiintyneiksi virheistä oppimisen ja riskin ottamisen. Virheistä oppimisen hän mainitsi eniten esiintyneiden yrittäjämäisten toimintojen joukkoon jokaisella soittopainotteisella opiskelukerralla:

> *”Rummuista sain nyt + ja kitarasta myös. Soitan yhteissoittokokeessa pianoa ja rumpuja. Olisin halunnut vielä ehtiä saada rumpuihin lisää plussia.*
> *Sain tänään myös yhden + lisää pianoon.”*
> (Eeva suoritti pianosta +++)
> *(aloitekyky, virheistä oppiminen, riskin otto)* (31.1.)
>
> *Soitan yhteissoittokokeessa luultavasti rumpuja, mutta saatan soittaa pianoa. Pidin bassosta aika paljon ja se sujui ihan ok. Kitara on aika inhottava, kun sormet ”hajoaa”. Tavoitteena on saada kitaraan ++ ja ehkä bassoon vielä +++.”*
> (Eeva suoritti rummuista +++)
> *(yhteistyökyky, aloitekyky, virheistä oppiminen, riskin otto)* (7.2.)
>
> *”Soitan yhteissoittokokeessa pianoa, koska se on helpoin.”*
> *(itseluottamus, aloitekyky, virheistä oppiminen)* (21.2.)
>
> Yhteissoittokoe pianolla. Arvosana: +++. (Eevan suoritus 28.3.)
>
> *”Olin ahkera kitaran kanssa, Annelin kanssa.”*
> *(aloitekyky, pitkäjänteisyys, virheistä oppiminen)* (21.3.)

Tainan tapaan Eevakin reflektoi kuvailevasti muun muassa yhteissoittokokeen soittimeen johtanutta päätöksentekoprosessia. Eevalla prosessi ei ollut mitenkään helppo, sillä hän piti paitsi rummuista myös pianosta. Lopulta hän arvioi pianon itselleen helpommaksi soittimeksi, ja valitsi sen. Vaikka oppilaat tekivät valintoja vain opettajan tarjolle asettamien mahdollisuuksien välillä, he pystyivät harjoittelemaan yrittäjämäisyyteen liittyvää päätöksentekoprosessia (ks. esim.Haataja ym. 2009; Neck &

Greene 2011, 14; vrt. Remes 2003, 120). Antamalla yksilön osallistua oman elämänsä valintoihin häntä voidaan kasvattaa aloitekykyiseksi, autonomiseksi ja vastuulliseksi ihmiseksi (Aho & Laine 1997, 7-9; Henry ym. 2005, 101-103; Neck & Greene 2011).

Irma kuvaili musiikillista toimintaansa melko vähin sanoin. Ennen yhteissoittokoetta hän ilmaisi kokeilleensa vain rumpuja ja pianoa, joista hän valitsi rummut. Vasta yhteissoittokokeen jälkeen hän valitsi kolmannen soittimen, kitaran. Irma kirjasi vahvimpien yrittäjämäisten ominaisuuksien ja työtapojen joukkoon selvästi enemmän pelkästään päämäärätietoisuuteen liittyviä pitkäjänteisyyden ja sitoutumisen käsitteitä kuin Eeva tai Taina. Toisaalta hän kirjasi kahden opiskelukerran jälkeen (31.1 ja 21.3.) myös innovatiivisuuteen liittyviä ominaisuuksia kuten ongelmanratkaisutaito, virheistä oppiminen ja epävarmuuden sietäminen. Tammikuun opiskelukerran jälkeen nämä ilmaisut olivat luonnollisia, koska Irma kokeili sekä rumpuja että pianoa, jotka kumpikin olivat hänelle ilmeisesti vieraita soittimia. Irman muistiinpanot musiikillisesta ja yrittäjämäisestä toiminnastaan olivat seuraavanlaiset:

> *”Yhteissoittosoitin voisi olla rummut. Rumpuja oli kiva kokeilla ja soittaminen tuntui helpommalta kuin esim. pianolla.” (ongelmanratkaisutaito, aloitekyky, pitkäjänteisyys, virheistä oppiminen, epävarmuuden sietäminen)* (31.1.)
>
> *”Sain Raimolta ja Pentiltä apua rummuissa.” (aloitekyky, pitkäjänteisyys)* (21.2.)
>
> Yhteissoittokoe rummuilla. Arvosana: +++. (Irman suoritus 28.2.)
>
> *”Harjoittelin pianon +++.” (ongelmanratkaisutaito, aloitekyky, pitkäjänteisyys)* (21.3.)
>
> *”Toisella tunnilla harjoittelin kitarasta ++.” (itseluottamus, sitoutuminen työskentelemiseen)* (28.3.)

Soittimien kokeileminen oli luonnollisesti sallittua ilman että niitä harjoitteli suoritusten ja merkkien saamista varten. Tästä huo-

limatta Taina mainitsi, että hän voisi kokeilla rumpuja, jos saa vielä kerätä plusmerkkejä.

> *”Jos vielä saa kerätä plussia, niin voisin rumpuja kokeilla vielä.”* (Taina 28.3.)

Tainan kommentista voi päätellä, että hän harjoitteli soittimia pelkästään merkkien vuoksi. Työskenteleminen ainoastaan merkkien saamiseksi viittaa siihen, että oppilas on motivoitunut ainoastaan ulkoisesti (Reeve ym. 2008, 227; Ryan & Deci 2000, 54). Toisaalta Tainakin kokeili kaikkia neljää soitinta, vaikka vain kolme arvioitiin musiikin numerossa. Taina myös ilmaisi soittamiseen liittyviä mielihyvän tunteita:

> *”--- kokeilisin mieluummin kitaraa ---”* (24.1.)
>
> *”Piano on mielestäni kivoin ---”* (31.1.)
>
> *”Tykkään eniten ehkä soittaa pianoa.”* (7.2.)
>
> *”Soitin tänään pianoa ja oli kiva ☺.”* (21.2.)

Rumpuihin ja merkkien keräämiseen liittyvästä kommentista huolimatta Tainan usein mainitsemat mielihyvän tunteet soittamisen jälkeen viittaavatkin Tainan motivoituneen sisäisesti, ainakin pianon soittamiseen. Myös neljännen soittimen harjoitteleminen ilman palkintoa osoittaa sisäistä motivaatiota ja kiinnostusta. (Ks. Reeve ym. 2008, 226-227.)

Käytössäni olevan aineiston perusteella on jokseenkin vaikeaa päätellä, oliko Irma motivoitunut ulkoisesti vai sisäisesti. Hän ei kuvaillut erityisen tarkasti soittamisen opiskeluaan, mutta ei myöskään korostanut plusmerkkien keräämistä. Ensimmäisillä tunneilla Irma arvioi soitinten miellyttävyyttä, mutta musiikillisen tietonsa rakentumista hän kommentoi ainoastaan ilmaisemalla saavuttamiensa merkkien määrän. Irmalla olikin todennäköisesti korostunut yksittäisten faktojen, siis taitovaiheiden, opetteleminen liian pitkään ilman niiden kytkemistä laajempiin koko-

naisuuksiin yhteismusisointitilanteissa (ks. Langer 1997, 12-14; vrt. Lindgren & Packendorff 2009). Jos oppilas ei riittävän aikaisessa vaiheessa pysty näkemään, miten hänen opettelemansa yksittäiset tiedot liittyvät laajempiin kokonaisuuksiin, hänen motivoitumisensa työskentelyyn voi heiketä merkittävästi (Covington 1999, 198). Toisaalta, ainakin rumpujen soittamiseen Irma oli ilmeisesti motivoitunut sisäisesti, koska hän mainitsi rummut myönteisesti ja usein (*Rumpuja oli kiva kokeilla --- 31.1.)*

Ulkoista palkkiota voi käyttää sisäisen motivaation herättäjänä, esimerkiksi houkuteltaessa oppilasta kokeilemaan hänelle ennestään vierasta toimintaa (Covington 1999, 20). Jos ulkoista palkitsemista käytetään liian pitkään, se voi estää sisäisen motivaation heräämisen (Covington & Müeller 2001, 157-158). Eeva korosti vielä huhtikuussakin merkkien keräämistä:

> *”Plussia haluan vielä kerätä ☺”* (Eeva 11.4.)
>
> *”Haluan vielä plussia lisää: bassoon +++, kitaraan +++.”* (Eeva 18.4.)

Toisaalta soittotehtävistä saadun nautinnon ilmaiseminen antaa viitteitä sisäisestä motivaatiosta (ks. Reeve ym. 2008, 226-227).

> *”Pidin bassosta aika paljon ja se sujui ihan ok.”* (Eeva 7.2.)
>
> *”Olin ahkera kitaran kanssa ---”* (21.3.)

Eeva myös suoritti neljästä soittimesta taitovaiheita: vähiten miellyttävästä kitarasta ++, mutta muista täydet +++, vaikka numeroon hyväksyttiin mukaan ainoastaan kolme soitinta. Tällä perusteella hän oli motivoitunut sisäisesti (ks. Reeve ym. 2008, 226-227).

Eeva ilmaisi olleensa Annelin kanssa ahkera kitaran soiton harjoittelemisessa (21.3.). Eevalle sopikin ilmeisesti tiedon rakentaminen itseohjautuvasti yhteisöllisessä prosessissa (ks. Aho 2002, 30; Bandura 1977, 173; Lindgren & Packendorff 2009; Swanwick 1988, 85), sillä videotallenteilta näkyy hänen aktiivinen työsken-

telynsä vertaisoppijoiden kanssa. Tämä on merkittävää sen vuoksi, että kyseessä oli selvästi ujo oppilas, joka ei halunnut olla esillä. Ilmeisesti yhteisölliset opiskelutilanteet tuovatkin Eevalle turvallisuuden tunnetta. Hän jopa rohkaistui vertaisopettajaksi Irmalle:

> *”Autoin Irmaa vähän rummuissa.”* (Eeva 31.1.)

Irma kuvaili opiskeluaan yhteistyössä muiden kanssa useasta näkökulmasta. Hän sekä auttoi toisia vertaisopettajana opittuaan jonkin asian että otti oppipoikana ohjeita vertaisoppijoilta (ks. Pritchard & Woollard 2010, 56-60). Annelin kanssa hän muun muassa rakensi tietämystään pianonsoitosta (ks. esim. Holcomb ym. 2009):

> *”Autoimme Annelin kanssa toinen toisiamme pianossa.”* (Irma 31.1.)

Toisinaan Irma oli myös oppipoikana toisten toimiessa vertaisopettajina:

> *”Sain apua Raimolta ja Pentiltä rummuissa.”* (21.2.)

> *”Harjoittelin pianon +++. Erjalta sain rytmiin apua.”* (21.3.)

Eevan ja Irman lisäksi myös Taina auttoi oppilaskavereitaan vertaisopettajana:

> *”Autoin Helenaa ja Eevaa pianon kanssa.”* (Taina 24.1.)

Jokaiselle kolmelle kiinnostuneelle oppilaalle olivat niin päiväkirjamerkintöjen kuin videotallenteiden perusteella merkityksellisiä mahdollisuudet opiskella soittamista valitsemiensa vertaisoppijoiden kanssa. Videotallenteista näkyvät esimerkiksi Eevan ja Tainan toistuvat hakeutumiset toistensa ja muiden samojen vertaisoppijoiden seuraan harjoittelemaan kitaran taitovaiheita. Näin ollen heillä oletettavasti tapahtui myös tiedon sosiaalista konstruoitumista yhteisöllisessä musiikillisessa toiminnassa

(ks. Lindgren & Packendorff 2009, 31, 33). Tällaisilla valinnoilla oppilaat ilmentävät sekä yksilöllistä että yhteisöllistä itseohjautuvuutta (ks. Aho 2002, 30; Koro 1993, 24; Rae 2000, 154).

Yrittäjämäistä toimintaa voidaan tarkastella mahdollisuuksien havaitsemisena ja niiden hyödyntämiseen liittyvien päätöksentekoprosessien jatkumona. Niin Eeva, Irma kuin Tainakin ilmensivät havainneensa ja hyödyntäneensä mahdollisuuksia sekä tehneensä yrittäjämäisesti vastuullisina päätöksiä opiskelustaan. (Ks. Haataja ym. 2009; Jones & Iredale 2006; 2010; Neck & Greene 2011; Shane & Venkataraman 2000.) Jokainen heistä siis johti omaa opiskeluprosessiaan (ks. esim. Koiranen & Ruohotie 2001, 105). Muistiinpanojen perusteella Eevan ja Tainan voidaan katsoa motivoituneen ainakin joissakin tilanteissa sisäisesti eli myös omistaneen omaa oppimistaan (ks. Gibb 2008, 110; Jones & Iredale 2010, 7).

Esittelemilleni kiinnostuneille oppilaille tyypillistä oli kohtalaisen tasainen eteneminen soiton opiskelussa ja taidoissa. Jokainen heistä osoittikin vähintään hyvää osaamista soittotaidoissa. (Videotallenteet.) Kiinnostuneiksi tyypittelemäni oppilaat olivat hiljaisia, mutta ahkeria. Heidän päätöksenteoissaan painottui mahdollisuus valita sosiaalinen oppimisympäristö eli ne henkilöt, joiden seurassa on mukavaa työskennellä. Näillä oppilailla korostuivatkin yhteisöllinen itseohjautuvuus sekä siihen liittyen oppipojan rooli. He olivat todennäköisesti sisäisesti motivoituneita, ainakin joissakin tilanteissa. Kirjaamissaan muistiinpanoissa he toisaalta korostivat myös ulkoista palkkiota eli plusmerkkejä. Esittelemieni kiinnostuneiden oppilaiden muistiinpanot viittasivat osittain ainoastaan opettajan antamien tehtävien suorittamiseen. Tästä huolimatta jokainen oppilas ilmensi tehneensä päätöksiä eli yrittäjämäisesti ohjanneensa oman musiikillisen oppimispolkunsa muotoutumista.

5.5.1.3 Musiikkia harrastamaton oppilas

Kolmas aineistosta erottunut oppilastyyppi oli oppilas, jolle musiikin harrastaminen oli ilmeisen vierasta. Päättelin tämän siitä, että kolmannellakin kaksoistunnilla joidenkin oppilaiden toiminta näytti videotallenteelta katsottuna painottuvan toisten työskentelemisen tarkkailemiseen. Lisäksi ensimmäisissä soittamiseen liittyvissä kommenteissa korostuu kokeileminen. Seitsemännen luokan oppilaista erottui videon ja päiväkirjamerkintöjen perusteella kolme tällaista oppilasta. Heidän koodinimensä ovat Anita, Pentti ja Santeri.

Anita kirjasi muistiinpanoja niin musiikillisesta kuin yrittäjämäisestä toiminnasta kuudelta soittopainotteiselta opiskelukerralta. Pentin muistiinpanoissa sekä musiikkiin että yrittäjämäiseen toimintaan liittyviä merkintöjä oli kolmelta kerralta: ensimmäiseltä, kolmannelta, neljänneltä ja kuudennelta soiton opiskelukerralta. Santeri teki musiikillisia ja yrittäjämäiseen toimintaan liittyviä muistiinpanoja toiselta, kolmannelta ja kuudennelta kerralta.

Anitan muistiinpanot eri opiskelukerroilta olivat muuten kattavia, mutta hän ei reflektoinut oppimistaan eikä perustellut päätöksen tekemisiään juurikaan. Muistiinpanot olivat siis melko pelkistetyt. Ne kuvastivat opettajan pyytämän tehtävän suorittamista niin kokonaisuutena kuin oppituntikohtaisten toimintojen osalta. Opettajan antamien tehtävien itsenäinen suorittaminen ei kuitenkaan riitä ilmentämään yrittäjämäistä toimintaa (Remes 2003, 120).

Anitan kirjaamat muistiinpanot musiikillisesta ja yrittäjämäisestä toiminnasta:

> *”Sain tänään + pianosta ☺”* (24.1.)
> *(yhteistyökyky, aloitekyky, sitoutuminen työskentelemiseen, pitkäjänteisyys, virheistä oppiminen)*

”Sain tänään ++ pianosta ja + kitarasta.
Olisin halunnut kokeilla rumpujakin, mutta en ehtinyt.
Siinä oli eniten jonoa…” (31.1.)
(aloitekyky, luovuus, pitkäjänteisyys)

”Otan varmaan rummut yhteissoittokokeeseen. Sain tänään + rummuista.
Olisin toisella yrityksellä saanut ++, mutta opettaja ei vaan ehtinyt tulla katsomaan.” (7.2.)
(itseluottamus, aloitekyky, pitkäjänteisyys, virheistä oppiminen)

”Olisin saanut tänään +++ rummuista, mutta ope ei ehtinyt tulla katsomaan…” (21.2.)
(yhteistyökyky, aloitekyky)

Yhteissoittokoe rummuilla. Arvosana: ++. (Anitan suoritus 28.3.)

”Sain +++ rummuista ☺” (21.3.)
(aloitekyky, vastuu)

”En jaksanut tehdä oikein mitään – katsoin muita.” (28.3.)
(pitkäjänteisyys)

Yleensä Anita ainoastaan totesi soittamiseen liittyvän onnistuneen suorituksensa ja sen, ehdinkö huomioida sitä. Kaikesta huolimatta hän mainitsi ensimmäisillä opiskelukerroilla eniten esiintyneiksi innovatiivisuuteen liittyvät virheiden oppimisen ja luovuuden. Toisaalta hän painotti neljällä kuudesta opiskelukerrasta myös päämäärätietoisuuteen liittyvää pitkäjänteisyyttä.

Pentti keskittyi musiikillisissa kommenteissaan rumpujen soiton opiskeluun ja opettamiseen vertaisoppijoille. Yhteen soittimeen keskittymisestä huolimatta hän korosti innovatiivisuuteen liittyviä virheistä oppimista ja luovuutta. Pentin muistiinpanot olivat seuraavanlaiset:

”Mukavalta tuntui rumpujen kokeileminen.” (24.1.)
(aloitekyky, virheistä oppiminen)

”Aion soittaa rumpuja yhteissoittokokeessa.” (7.2.)
(yhteistyökyky, aloitekyky, luovuus)

”Autoin Maijaa ja Irmaa rumpujen soitossa.” (21.2.)
(yhteistyökyky, aloitekyky, pitkäjänteisyys, virheistä oppiminen)

> Yhteissoittokoe rummuilla. Arvosana: +++. (Pentin suoritus 28.2.)
>
> *”Tommi auttoi basson soitossa.”* (Pentti 21.3.)

Merkittävää Pentin reflektoinnissa oli se, että hän ei kokenut olevansa heikko soittaja, vaikka ilmaisi vasta näillä musiikin tunneilla kokeilleensa soittimia. Pentti osoittikin vähäisistä soittotaidoistaan huolimatta osaavansa rakentaa tietoa niin mallioppimisen kautta eli oppipoikana kuin soveltamalla tietoa opettaessaan vertaisoppijoita (ks. Pritchard & Woollard 2010, 56-60).

Pohdittaessa oppilaiden motivaation ulkoisuutta tai sisäisyyttä painottuu arvioni sisäisen motivaation suuntaan. Santeri ilmaisi toisen ja kolmannen opiskelukerran jälkeen, että soittaminen on mukavaa, vaikka opettajana en pyytänyt oppilaita arvioimaan tehtävien mieluisuutta (mp3-tallenteet). Myös Pentti mainitsi ensimmäisen soittopainotteisen opiskelukerran jälkeen (24.1.) rumpujen kokeilemisen tuntuneen mukavalta. Klassisen musiikin kuuntelemisen tunnilla (11.4.) Pentti ilmaisi halunsa soittaa enemmän:

> *”Klassisen musiikin kertaus oli ihan tyhmä. SOITTOA ENEMMÄN! Haluan plussia ☺.”* (Pentti 11.4.)

Toisaalta hän ilmoitti myös haluavansa vielä lisää plusmerkkejä. Soittaminen oli kylläkin eri lauseessa kuin kommentti merkeistä. Seuraavalla viikolla Pentti mainitsi samoin haluavansa soittaa enemmän. Tulkitsenkin Pentin painottaneen selvästi enemmän nauttivansa soittamisesta kuin sitä, että saa merkkejä. Nautinnon korostuminen viittaa Pentin motivoituneen sisäisesti (ks. Reeve ym. 2008, 226-227).

Santerin kommenteissa korostui kaikista oppilaista eniten maltillisuus, niin suunnittelussa kuin toiminnassa. Santeri oli oivaltanut, että soittotehtäviä voi harjoitella rauhallisemmin, koko kevätlukukauden ajan. Hän käytti paljon aikaa toisten työskentelyn

ja oppimisen tarkkailemiseen. Seuraavassa Santerin muistiinpanot soittopolkunsa ajalta:

> *”Kitarasta kerkesin saaha plussaa, mutta ope ei kerennyt tulla katsomaan pianon soittoa, mut mukavaa oli soittaa soittimia.”* (31.1.)
> *(aloitekyky, virheistä oppiminen, vastuu)*
>
> *”Kerkesin nyt soittaa pianoa ja ensi kerralla pitää soittaa rumpuja ja bassoa.*
> *Jälleen kerran oli mukavaa soittaa soittimia.”* (7.2.)
> *(aloitekyky, pitkäjänteisyys, virheistä oppiminen, epävarmuuden sietäminen)*
>
> *”En soittanut mitään plussia, harjoittelin vain soittamaan niitä myöhemmin,*
> *mutta vielä on aika soittaa.”* (28.3.)
> *(itseluottamus, vastuu)*
>
> Yhteissoittokoe rummuilla. Arvosana: +. (Santerin suoritus huhtikuussa)

Peltosen (2004,116) ja Ziehen (1991, 133-134) mukaan oppilaalla pitäisi olla mahdollisuus toisinaan myös joutenoloon. Videotallenteiden perusteella Santeri näytti olleen ensimmäisillä tunneilla lähes jouten. Tästä huolimatta Santerin päiväkirjassa oli muistiinpanoja opiskelusta. Plusmerkkejä eli suorituksia vaan ei ollut kertynyt kovin paljoa. Santeri todennäköisesti sai hankittua tarpeellista informaatiota seuratessaan toisten työskentelemistä. ”Koodaamaansa” tietoa hän pystyi myöhemmin hyödyntämään soitonopiskelussaan (ks. Bandura 1977, 22-24). Holcomb kumppaneineen (2009) korostaakin, että yrittäjämäinen tiedonhankintaprosessi voi alkaa esimerkiksi toisten työskentelemisen ja edistymisen seuraamisella. Jatkossa yksilö voi soveltaa tämän tiedon omaan työskentelemiseensä (emt.; ks. myös Piaget 1983, 32-38).

Myös Anita totesi yhdellä maaliskuisella opiskelukerralla (28.3.) keskittyneensä tarkkailemaan toisten työskentelemistä, koska ei jaksanut osallistua aktiivisemmin. Kuitenkin hänen tavoitteenaan oli opiskella vielä taitovaiheita. Yrittäjämäisen toimintatavan mahdollistavan oppimisympäristön avoimuus ilmeneekin

muun muassa oppilaan mahdollisuutena opiskella omalla nopeudellaan (ks. Kyrö 2006, 122; Lauriala 1995; Uusikylä & Atjonen 2005, 156-161).

Santerille oli ilmeisen tärkeää saada opiskella oman aikataulunsa mukaisesti. Hän osoitti vahvaa itseohjautuvuutta luottaessaan siihen, että omalla, rauhallisella aikataulullaan hän pystyy edistymään haluamallaan tavalla. Santeri ilmensikin hallitsevansa itsesäätelytaitojaan käyttäytymisen tarkkailemisen, oppimisen tavoitteiden asettamisen ja ajanhallinnan osalta (ks. esim. Koiranen & Ruohotie 2001, 104; Ruohotie 2000, i, 6-9). Mainitut itsesäätelytaidot on määritelty keskeisiksi myös yrittäjämäisessä toiminnassa (ks. esim. Gibb 2005, 46-48). Santerilla oli ilmeisesti vahva tunne autonomisuudestaan, joka on itsemääräämisen, siis itseohjautuvuuden yksi edellytys. Decin ja Ryanin (1985, 29, 57) mukaan autonomisuuden kokemus edellyttää sisäistä motivaatiota, mihin viittaavat muun muassa Santerin muistiinpanojen sisältämät maininnat soittamisen mukavuudesta.

Videotallenteilla näkyy, että niin Anita, Pentti kuin Santerikaan eivät vähäisistä soittotaidoistaan huolimatta vetäytyneet erilleen muista oppilaista: Kaikki kolme oppilasta pysyttelivät jatkuvasti toiminnan keskellä luokan etuosassa. Kommenteista ja videotallenteista voi yhdessä muodostaa sen käsityksen, että niin Anitalla, Pentillä kuin Santerillakin oli tahto oppia. Anitan käyttäytymisestä tai päiväkirjamerkinnöistä ei pysty päättelemään, säätelikö hän opiskeluaan sisäisesti vai ulkoisesti. Santeri puolestaan ilmensi selkeästi sisäistä motivaatiota soittamiseen, kuten Penttikin rumpujen osalta.

Riippumatta siitä, oliko oppilaiden toiminta ulkoisesti vai sisäisesti motivoitunutta, se oli jokaisen oppilaan itsesäätelyn tulosta (ks. Zimmermann & Schunk 2008). Vaikka Anita ei reflektoinut päiväkirjaansa oppimistaan, hän kuitenkin osoitti yrittäjämäisesti johtavansa opiskelemistaan harjoittelemalla selvästi enemmän taitovaiheita kuin opettaja oli ilmoittanut ”pakollisiksi” (ks. Gibb

2008, 110; Jones & Iredale 2010). Koska Anitan toiminnasta ei selkeästi käy ilmi, oliko hän motivoitunut opiskeluun sisäisesti vai ulkoisesti, ei voi yksiselitteisesti tulkita hänen omistaneen omaa oppimistaan. Pentti ilmaisi huhtikuun tunneilla tyytymättömyytensä opettajan oppilaille tarjoamiin mahdollisuuksiin valita mieluisia työskentelytapoja. Hän ei siis kokenut saaneensa johtaa tai omistaa omaa oppimistaan riittävästi. Santeri puolestaan ilmensi pystyneensä sekä johtamaan että omistamaan omaa oppimistaan. (Ks. Jones & Iredale 2010.)

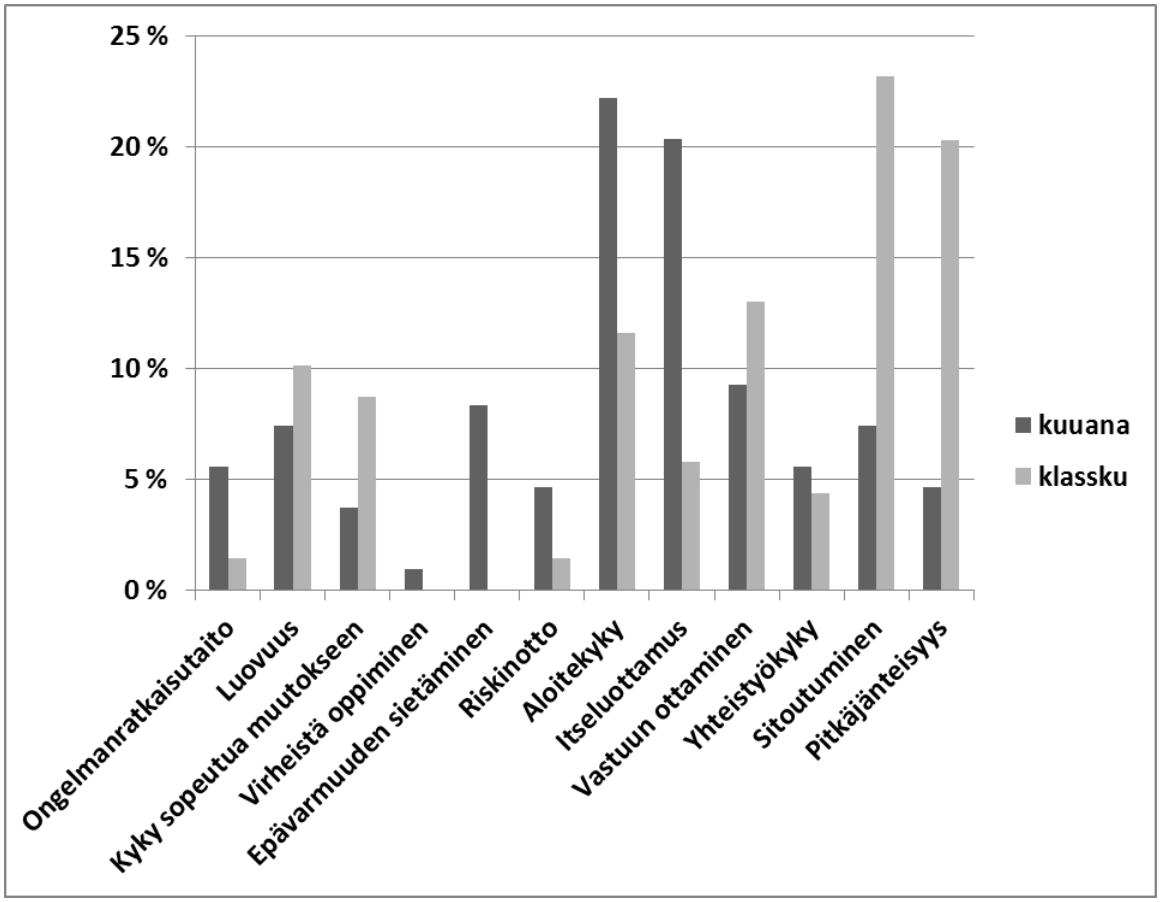
Musiikkia harrastamattomat oppilaat hyödynsivät oppilaista eniten oppimisympäristöön järjestelemiäni valinnan mahdollisuuksia. Muiden oppilaiden tavoin he tekivät yrittäjämäisesti päätöksiä siitä, mitä ja miten paljon soittavat. Tämän lisäksi kaksi oppilasta hyödynsi mahdollisuuden päättää, milloin soittaa. Verrattuna muihin oppilaisiin nämä aiemmin musiikkia harrastamattomat oppilaat reflektoivat vähiten tiedon rakentumista. Aineiston perusteella heidän motivaationsa vaihteli tilannesidonnaisesti sisäisen ja ulkoisen välillä. Sisäistä motivaatiota ilmensivät nautinnon ilmaisut soitinkokeilujen yhteydessä. Kuitenkin he korostivat myös plusmerkkien saamista. Vähäisistä lähtötaidoista huolimatta jokainen oppilas edistyi selvästi soittotaidoissa ja pystyi osoittamaan hyvää osaamista soittimissa (Videotallenne). Jokainen harrastamattomistakin oppilaista pystyi yrittäjämäisesti tekemään päätöksiä omasta musiikin opiskelupolustaan ja näin muodostamaan siitä omanlaisen.

5.5.2 Yrittäjämäinen toiminta kuuntelupainotteisessa opiskelussa

Seitsemännellä luokalla oli kolme kuuntelupainotteista opiskelukertaa. Kaksi näistä oli kuunnellun musiikin havainnoimis-, analysoimis- ja arvioimistilanteita eli ”levyraateja”. Ensimmäiseen levyraatiin oppilaat toivat itse kuunneltavat näytteet, jotka edustivat niin sanottua nuorisomusiikkia. Toiseen arviointitilantee-

seen valitsin opettajajohtoisesti kuunneltavan musiikin. Näkökulma oli paikallinen, mikä tarkoitti lappilaista musiikkia. Kolmas kuuntelutilanne oli klassisen musiikin sävellysten kuunteleminen ja mieleen painaminen seuraavan tunnin kuuntelukoetta varten. Seuraavalla tunnilla kuuntelemiseen käytettiin vain pieni osa oppitunnista, joten en ole huomioinut kyseisen ilmaisuja kuuntelupainotteisen opiskelun määrällisessä tarkastelussa.

Kuviossa 5 vaaleat palkit (kuuana) kuvaavat oppilaiden kirjaamien 108 yrittäjämäisen ilmaisun jakautumista eri käsitteiden kesken kuuntelunäytteiden analysoimiseen painottuneiden kahden opiskelukerran aikana. Tummat palkit (klassku) kuvaavat oppilaiden yhden klassisen musiikin kuuntelukerran jälkeen kirjaamien 69 ilmaisun jakaumaa. Oppilaat kirjasivat kuuntelupainotteisilta opiskelukerroilta siis yhteensä 177 ilmaisua.



Kuvio 5. Oppilaiden ilmaisujen jakautuminen yrittäjämäisten käsitteiden kesken kuuntelupainotteisessa opiskelussa.
N=177. N(kuuana)=108; N(klassku)=69.

Kuuntelemiseen painottuneista opiskelutilanteista oppilaat ilmaisivat kokeneensa niin sanotut levyraatitilanteet vähän innovatiivisemmiksi kuin klassisen musiikin kuuntelutunnin. Oppilaiden levyraatitunneilta kirjaamista ilmaisuista lähes kolmasosa kohdentui pelkästään innovatiivisuuteen liittyviin ilmaisuihin (ongelmanratkaisutaito, luovuus, kyky sopeutua muutokseen, virheistä oppiminen, epävarmuuden sietäminen ja riskinotto). Klassisen musiikin kuuntelukerralta kirjatuista ilmaisuista puolestaan hieman yli viidesosa oli pelkästään innovatiiviseen toimintaan määrittelemiäni ilmaisuja.

Voisi olettaa, että oppilaat ovat ilmaisseet jokaisen kuuntelupainotteisten opiskelukerran jälkeen käyttäneensä eniten kutakuinkin samoja yrittäjämäisiä työtapoja. Kuuntelutehtävissä oli kuitenkin monenlaisia opetussuunnitelmallisia tavoitteita ja näin ollen myös erilaisia toimintoja. Levyraatitunneilla ohjeena oli muun muassa kirjata muistiin havaintoja instrumenteista, musiikin eri tyyleistä ja lajeista, esittää perusteltuja mielipiteitä kuulemastaan sekä vahvistaa musiikin elementtien tuntemustaan. Klassisen musiikin kuuntelemisen tavoitteena oli ainoastaan erottaa kuullun perusteella musiikin eri tyylejä toisistaan.

Oppilaiden yrittäjämäisten käsitteiden ilmaukset painottuivat levyraatitunneilla selvästi sekä innovatiivisuuteen että päämäärätietoisuuteen määrittelemiini käsitteisiin (aloitekyky, itseluottamus, vastuun ottaminen ja yhteistyökyky). Näiden osuus ilmoitetuista käsitteistä oli selvästi yli puolet, noin 57 %. Kyseisistä käsitteistä oppilaat ilmaisivat käyttäneensä eniten aloitekykyä ja itseluottamusta. Myös vastuun ottaminen, innovatiivisuuteen määrittelemäni epävarmuuden sietäminen ja luovuus sekä päämäärätietoisuuden käsitteistä sitoutuminen työskentelemiseen korostuivat jonkin verran oppilaiden ilmauksissa.

Jaana reflektoi niin sanotun nuorisomusiikin analysointitunnin jälkeen toimintaansa seuraavasti:

- *”aloitekyky: aloitin kirjoittamisen.*
- *sitoutuminen: sitouduin kuuntelemiseen.*
- *vastuu: otin vastuun tekemisistäni.” (Jaana 14.3.2007)*

Ohjeistin oppilaita melko väljästi musiikkiin liittyvien havaintojensa kohdentamisessa, ja he esittivätkin paljon tarkentavia kysymyksiä arviointilomakkeista ennen kuuntelemisen aloittamista (mp3 14.3.2007). Tämä epätietoisuus näkynee epävarmuuden sietämisen ilmaisujen suurehkossa määrässä (lähes 10 % kaikista ilmauksista) ja ongelmanratkaisutaidon korostumisessa (hieman yli 5 % kaikista ilmauksista). Luovuuden ilmaisujen kohtalainen määrä kuvaa hyvin tehtävän luonnetta: oppilailla oli mahdollisuus kuvailla mielipiteitään ja perusteluitaan melko vapaasti. Mielipiteiden piti ainoastaan liittyä kuultuun musiikkinäytteeseen eikä esimerkiksi esittäjän muiden sävellysten miellyttävyyteen tai ulkoiseen olemukseen.

Klassisen musiikin kuuntelutunnilla oppilaat tiesivät ennen kuuntelun aloittamista, että viikon kuluttua koetilanteessa tehtävänä on ainoastaan erottaa, mikä kuuntelunäyte edustaa mitäkin klassisen musiikin aika- tai tyylikautta. Kehotin oppilaita halutessaan tekemään muistiinpanoja kuuntelunäytteiden tunnistamisen helpottamiseksi. (Mp3 4.4.2007.)

Klassisen musiikin kuuntelutunnilta ilmoitettu innovatiivisten käsitteiden määrä on yllättävän suuri. Oppilaat ilmaisivat käyttäneensä luovuutta mainitulla opiskelukerralla jopa enemmän kuin analysoidessaan levyraatitunneilla musiikkia ja ilmaistessaan mielipiteitään. Levyraatiarvioinnin voisi luonnostaan olettaa luovemmaksi toiminnaksi kuin pelkän musiikin kuuntelemisen. Osa oppilaista kuitenkin ilmaisi itselleen sopivan muistisysteemin keksimisen erityisen luovaksi toiminnaksi. Oppilailla saattoi herätä aiempaa luovempi lähestymistapa musiikkinäytteiden tyylikausien piirteiden vaihtelevuuksiin myös esittämäni teoreettisen tiedon johdosta. Painotin teoreettisessa näkökulmassa nimittäin aika- ja tyylikausien musiikillisia piirteitä ja sävellysperiaatteita. Näitä yritimme yhdessä havaita myös kuuntelunäytteistä. Ala-

luokilla klassisessa musiikissa oli keskitytty vain suurten säveltäjien elämänkertoihin ja keskeisten sävellysten nimeämiseen (ks. Rovaniemen kaupunki 2007b, 204). Luovuuden korostumisen ohella on toisaalta huomioitava, että ainoastaan klassisen musiikin opiskelutilanteessa yksikään oppilas ei kirjannut innovatiivisuuteen määrittelemiäni virheistä oppimista eikä epävarmuuden sietämistä.

Jaana ja Tiina ilmoittivat klassisen musiikin kuuntelussa vahvimmiksi sekä innovatiivisuuteen että päämäärätietoisuuteen määrittelemiäni käsitteitä:

- *”sitoutuminen musiikkiin: otin vastuun omasta kuuntelusta.*
- *kyky sopeutua muutoksiin: en yleensä kuuntele, mutta koetin sopeutua.”*
  (Jaana 4.4.2007)

- *”luovuus/kekseliäisyys: keksin luovia muistisääntöjä!*
- *yhteistyökyky ja sitoutuminen: kuuntelin ja olin hiljaa.”*
  (Tiina 4.4.2007)

Vaikka klassisen musiikin koetilanteeseen liittyviä oppilaiden kommentteja ei ole mukana määrällisessä tarkastelussa, esittelen tässä oppilaiden omaehtoisia käsitteiden jäsentämisiä. Muutama oppilas oli kirjannut kyseiseen koetilanteeseen liittyen myös tavoitteita päiväkirjaansa. Innovatiivisista käsitteistä Tiina ja Susanna ovat korostaneet ongelmanratkaisutaitoa pyrkiessään tavoittamaan oikeita vastauksia. Oppilaiden innovatiivisen toiminnan kuvailusta huolimatta oppilaan tavoitteena oli ainoastaan suoriutua opettajan määrittelemästä tehtävästä tietyllä tavalla. Kriittisimmän näkökulman mukaan tällaista oppilaiden toimintaa ei sen sisältämästä luovasta elementistä huolimatta voi kokonaisuudessaan määritellä yrittäjämäiseksi (ks. Remes 2003, 120).

*”**Tavoitteet***
- *vastuu kuunteluun, sitoudun miettimiseen.” (Jaana 11.4.2007)*

*”**Tavoitteet***
- *sitoutuminen työskentelemiseen: yritän keskittyä.”*
  (Seppo 11.4.2007)

*”**Tavoitteet***
- *ongelmanratkaisutaito*
- *luovuus/kekseliäisyys*
- *riskin ottaminen*
- *epävarmuuden sietäminen*
- *itseluottamus*

Toteutuneet
- *ongelmanratkaisutaito: harjoitellessa ja kirjoittaessa tietenki*
- *luovuus/kekseliäisyys: luovuutta vastauksissa, mutta ei ne kysymykset kovin mahdollisuutta antaneet*
- *riskin ottaminen: ei se koe sitten ollutkaan niin riskejä täynnä*
- *epävarmuuden sietäminen: ei ollut – tai no, kuuntelussa, muttei paha lainkaan*
- *itseluottamus: toimi ☺”*
  (Tiina 11.4.2007)

*”**Toteutuneet***
- *ongelmanratkaisutaito: käytin ongelmanratkaisutaitoa, koska piti pystyä ratkaisemaan muutama numero* (tehtävä ja/tai tyylikausi, jotka oli numeroitu) *kun en muistanut kappaleen nimeä ☺*
- *yhteistyökyky: kun piti taas olla hiljaa ja keskittyä ja antaa toistenkin keskittyä*
  (Susanna 11.4.2007)

Koetilanteen ohjeiden ja sisällön tiukka raamitus näkyy selvästi, kun Tiina toteaa pyrkineensä osoittamaan luovuutta vastauksissaan, mihin opettajan laatimat tehtävät eivät kuitenkaan antaneet kovin paljon mahdollisuuksia (ks. Bernstein 1973, 88-90; Sugrue 1997, 5; Vitikka 2009, 94, 126-127). Olinkin olettanut, että minulla opettajana ja asiantuntijana on oleellista klassiseen musiikkiin liittyvää tietoa, jonka voin sellaisenaan siirtää oppilaalle. Tarkan etukäteissuunnittelun lisäksi olin standardoinut myös arvioinnin. (Ks. Vitikka 2009, 141.) Oppilaat kylläkin saivat tietää etukäteen, miten arvioin heidän osaamistaan. He eivät kuitenkaan voineet tehdä valintoja tai luovia ratkaisuja vaan jokaisen täytyi koetilanteessa ainoastaan yrittää muistaa edellisellä kerralla kuulemansa asiat mahdollisimman oikein.

Myös koetuntia pohjustanut klassisen musiikin kuuntelutunti vastasi toiminnoiltaan opettajajohtoista, sisältöpainotteista oppituntia. Olin päättänyt tarkasti, mitä sisältöjä tunnilla käsitellään. Oppilaiden tehtävänä oli istua paikoillaan ja keskittyä kuuntele-

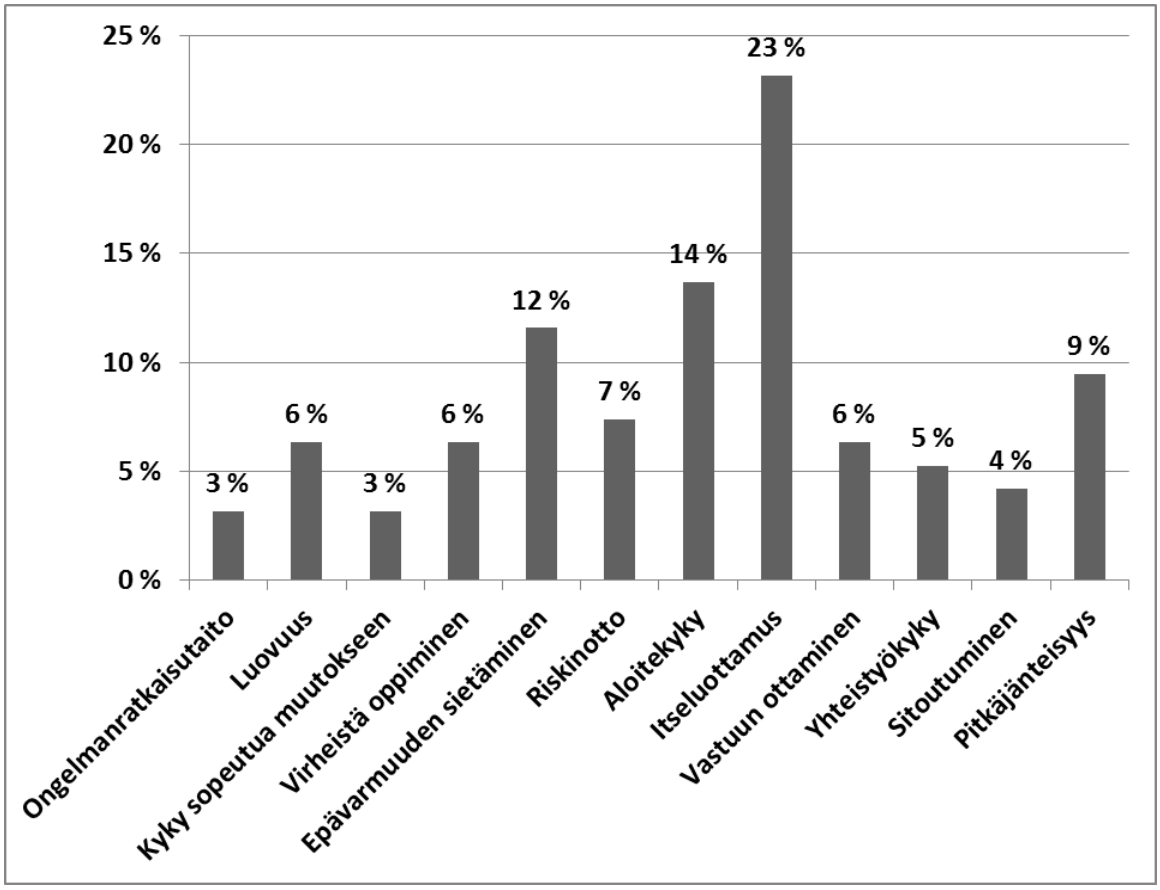
maan, häiritsemättä muiden työskentelemistä. Oppilaan rooli oli siis sisällön vastaanottaja. Tämä asetelma näkyi oppilaiden korostuneina sitoutumisen, pitkäjänteisyyden ja vastuun ilmausten määrinä. Huolimatta runsaista innovatiivisuuteen liittyvien ilmaisujen merkinnöistä klassisen musiikin kuuntelutunnin jälkeen oppilaat kohdensivat lähes puolet (n. 43 %) vahvimpina mainitsemistaan yrittäjämäisistä käsitteistä pelkästään päämäärätietoisuuteen määrittelemiini käsitteisiin eli sitoutumiseen ja pitkäjänteisyyteen. Klassisen musiikin opiskelemiseen liittyviä pedagogisten ratkaisujeni voikin suurelta osin luonnehtia edustavan modernismin mukaista, suljettua pedagogiikkaa (ks. Doll 1993, 53, 57-58; Vitikka 2009, 141).

Mielestäni kuuntelupainotteisen opiskelun järjestelyt toteuttamallani tavalla painottuivat liian selvästi päämäärätietoiseen suorittamiseen. Tämän vuoksi yllätyin oppilaiden kirjaamien innovatiivisuuteen liittyvien ilmaisujen kohtalaisen runsaasta määrästä. Tämä ristiriita osoittaakin, että on tärkeää antaa oppilaiden arvioida omaa toimintaansa sekä jäsentää opiskeluaan ja oppimistaan omin sanoin.

5.5.3 Yrittäjämäinen toiminta laulupainotteisessa opiskelussa

Yksi musiikin opiskelun keskeisimpiä toimintoja on yhdessä laulaminen. Päättöarvioinnin kriteerien mukaisesti oppilaan laulamista on arvioitava sen perusteella, osallistuuko oppilas yhteislauluun. Tarkentavana kriteerinä on, osaako oppilas laulaa melodialinjan suuntaisesti ja rytmit oikein. Oppilaan melodian ja rytmien osaamista ei pysty arvioimaan yhteislaulutilanteissa, joten järjestin tätä varten laulukokeen. Laulukokeessa oppilaan tehtävänä oli laulaa valitsemansa laulu ilman säestystä ainoastaan opettajan kuullen. Varsinaista laulukoetta pohjustettiin edellisellä kaksoistunnilla, jolloin oppilaat toivat mukanaan tai etsivät luokan materiaaleista itselleen sopivan laulun. Pelkästään laula-

miseen painottuneina opiskelutilanteina tarkasteltavana on siis kaksi kaksoistuntia, jotka ajallisesti sijoittuivat lukukauden loppupuolelle. Jälkimmäisellä opiskelukerralla osa oppilaista teki muistiinpanoja erikseen laulukokeeseen valmistautumisesta ja varsinaisesta koetilanteesta. Näiltä kahdelta opiskelukerralta oppilaat ovat kirjanneet muistiin yhteensä 95 yrittäjämäistä ilmaisua, joiden jakautuminen käsitteiden kesken näkyy Kuviossa 6.



Kuvio 6. Oppilaiden ilmaisujen jakautuminen yrittäjämäisten käsitteiden kesken laulupainotteisessa opiskelussa. N=95.

Oppilaat ilmensivät laulupainotteisen opiskelun innovatiivisimpana musiikin opiskelun osa-alueena. Pelkästään innovatiiviseen toimintaan määrittelemieni käsitteiden (ongelmanratkaisutaito, luovuus, kyky sopeutua muutokseen, virheitä oppiminen, epävarmuuden sietäminen ja riskinotto) osuus oppilaiden ilmauksista oli noin 37 %. Laulupainotteinen opiskelu käsitti laulukoetilanteeseen liittyviä tehtäviä ja valmistautumista, mistä ilmeisesti johtuu oppilaiden itseluottamuksen korostaminen. Sekä innova-

tiivisuuteen että päämäärätietoisuuteen liittyvä itseluottamus, muodosti hieman yli viidesosan kaikista oppilaiden laulupainotteisten opiskelutilanteiden yrittäjämäisistä merkinnöistä.

Itseluottamuksen korostuminen on luonnollista, sillä oppilaat yleensä jännittävät laulukoetta siitä huolimatta, että laulun kuulee ainoastaan opettaja. Myös aloitekykyä kirjattiin paljon. Pelkästään innovatiivisuuteen liittyvistä käsitteistä korostui erityisesti epävarmuuden sietäminen, jota oppilaat mainitsivat enemmän kuin esimerkiksi päämäärätietoisuuteen liittyvää pitkäjänteisyyttä. Kun oppilaat saavat itse valita koelaulunsa, he voivat painottaa omaa osaamistaan itselleen sopivassa laulussa. Laulun mieleisyys voi myös helpottaa suoriutumista epämiellyttäväksi koetusta koetilanteesta. Toisaalta itse valittu laulukin voi aiheuttaa epävarmuuden tunteita: osaanko valitsemani laulun riittävän hyvin?

Moni oppilas oli asettanut tavoitteet koelaulun etsimiselle ja laulukoetilanteeseen. Useat oppilaat myös tarkensivat yrittäjämäisen toiminnan käsitteitä yhdistelemällä niitä musiikillisen toiminnan kuvauksiin. Näin tehdessään he osoittivat pyrkivänsä ymmärtämään yrittäjämäistä tapaa ajatella, reflektoida ja arvioida opiskeluprosessiaan (ks. Mitchell ym. 2002; Neck & Greene 2011). Käytännössä oppilaat siis arvioivat laulun opiskeluprosessiaan yrittäjämäisestä näkökulmasta. Oppilailla toteutui tällöin sekä musiikillisen että yrittäjämäisen tiedon jäsentäminen uudenlaisella, innovatiivisella tavalla (ks. Holcomb ym. 2009, 171-172). Yrittäjämäisyyttä tukevassa oppimisympäristössä onkin tärkeää, että opettaja mahdollistaa oppilaiden itsenäisen ajattelun ja toiminnan (Jones & Iredale 2010, 12). Lindgrenin ja Packendorffin (2009, 33) mukaan tieto yrittäjyydestä on tietoa siitä, miten yksilöt ja yhteisöt käsittävät, määrittelevät, tuottavat ja jäljittelevät yrittäjämäistä toimintaa yhteiskunnassa. Esittelen seuraavassa muutamien oppilaiden itsereflektiota koelaulun valitsemisen prosessistaan.

*”**Tavoite***
- *pitkäjänteisyys: jos mieleistä laulua on vaikea löytää, niin jatkan etsimistä.*
- *epävarmuuden sietäminen ja riskin ottaminen: pyrin valitsemaan laulun, joka mielestäni parhaiten sopii minulle.*

Toteutus
- *epävarmuuden sietäminen*
- *sitoutuminen*
- *riskin ottaminen” (Anneli 18.4.2007*)

*”**Tavoite***
- *itseluottamus: luotan siihen, että osaan kappaleen, jonka valitsen laulukokeeseen.*
- *sitoutuminen työskentelemiseen: harjoittelen laulua itse.*
- *luovuus/kekseliäisyys: kokeilen rohkeasti kappaleita.*

Toteutus
- *yhteistyökyky: tein yhteistyötä Jaanan kanssa valitessani laulua.*
- *epävarmuuden sietäminen: olen yhä hieman epävarma, mutta en välitä siitä – laulukoe hieman hirvittää, koska opettajan edessä tunnen itseni epävarmaksi, mutta pyrin harjoittelemaan kappaletta niin hyvin, että se on varma.*
- *luovuus/kekseliäisyys: kokeilin eri kappaleita löytääkseni sopivan kappaleen.”*

(Erja 18.4.2007)

*”**Tavoite***
- *riskin ottaminen: kokeilen erilaisia lauluja.*
- *epävarmuuden sietäminen: pitää kestää epävarmuutta ja antaa kaikkensa lauluun.*
- *pitkäjänteisyys: olen pitkäjänteinen ja opettelen ja hion ääntä.*

Toteutus
- *itseluottamus: luotin itseeni ja lauloin mukana.*
- *yhteistyökyky: lauloin yhteen muiden kanssa.” (Jaana 18.4.2007)*

Erja ja Jaana osoittivat yhteisöllistä itseohjautuvuutta valitessaan ja harjoitellessaan koelaulua (ks. Aho 2002, 30; Koro 1993, 24). Näin he laajensivat omia kykyjään koskevaa tietämystä ja tarkensivat tiedon yksityiskohtia (Bandura 1977, 173).

*”**Tavoite***
- *aloitekyky: aloitan työskentelemään oma-aloitteisesti.*
- *vastuu omasta työskentelemisestä: työskentelen vastuuntuntoisesti.*
- *yhteistyökyky: en häiritse muita.*

Toteutus
- *vastuu omasta työskentelemisestä: valitsin itse kappaleen.*
- *riskin ottaminen: otan riskin laulaa sen.” (Sari 18.4.2007)*

Anneli, Erja, Jaana ja Sari asettivat selvät tavoitteet opiskelulleen, havainnoivat omaa opiskeluprosessiaan ja arvioivat omaa toimintaansa opiskelutilanteen lopuksi. Näin he toteuttivat yrittäjämäiselle toiminnalle tyypillistä opiskeluprosessinsa reflektoimista ja arvioimista pohjana jatkosuunnitelmille (ks. esim. Harkema & Schout 2008; Neck & Greene 2011, 65-66; Ruohotie 2000, i, 12).

Yrittäjämäiselle opiskelemiselle ja oppimiselle on tyypillistä, että jokainen yksilö konstruoi tietoa eri tavoin (Holcomb ym. 2009, 173, 182; Neck & Greene 2011, 65-68; Rae 2000, 153; Shane & Venkataraman 2000, 222-223). Seuraavassa esittelen Erjan ja Maijan erilaisia musiikillisen ja yrittäjämäisen toiminnan tulkintoja laulukokeeseen valmistautumisesta ja laulukoetilanteesta. Esimerkiksi laulun opettelemiseen Erja liitti käsitteen *virheistä oppiminen* kun taas Maija kuvaili harjoittelua käsitteellä *pitkäjänteisyys:*

> *”**Toteutus valmistautuessa laulukokeeseen:***
> - *virheistä oppiminen: harjoittelin kappaletta.*
> - *luovuus/kekseliäisyys: yritin löytää äänelleni sopivaa korkeutta.*
> - *itseluottamus: yritin luottaa itseeni (se epäonnistui hieman ☺)*
>
> ***Toteutus laulukokeessa:***
> - *epävarmuuden sietäminen: olin hirvittävän epävarma, mutta yritin silti.*
> - *kyky sopeutua muutoksiin: vaikka huoneessa kaikui ja ääneni kuulosti oudolta, yritin silti laulaa mahdollisimman hyvin.*
> - *aloitekyky: aloitin laulun ja annoin mennä kaikesta huolimatta.☺” (Erja 25.4.2007)*
>
> *”**Toteutus valmistautuessa laulukokeeseen:***
> - *pitkäjänteisyys: lauloin laulua useasti oppiakseni muutamia kohtia.*
>
> ***Toteutus laulukokeessa:***
> - *itseluottamus: luotin siihen, että osaan ihan hyvin.” (Maija 25.4.2007)*

Kukaan oppilaista ei maininnut vahvimpina esiintyneiden käsitteiden joukossa ongelmanratkaisutaitoa. Kuitenkin moni heistä osoitti kommenteissaan luovasti, eri vaihtoehtoja kokeilemalla, ratkoneensa ongelmaa, siis itselleen sopivan laulun löytämistä.

Tässä yhteydessä täytyykin muistaa opettajan ohjeena olleen, että *oppilaat kirjaavat päiväkirjaansa mielestään eniten käyttämiään tai vahvimpina esiintyneitä yrittäjämäisiä käsitteitä* (mp3-tallenne). Kysymys on siis siitä, mitkä työtavat ja ominaisuudet oppilaat kulloinkin kokivat keskeisimmiksi, vaikka heidän opiskeluaan voitaisiin luonnehtia myös muilla yrittäjämäisillä käsitteillä. Merkittävää oli oman toiminnan reflektointi eli toiminnan perusteiden, lähtökohtien ja edellytysten tarkastelu (Mäkinen 1998, 27-28; Ruohotie 2000, i, 12). Itsereflektoinnin avulla oppilas voi säädellä tietojensa soveltamista jatkossa (emt.).

Oppilaat todella tulkitsivat käsitteitä kukin omalla tavallaan. Esimerkiksi seuraava Arin kommentti laulukoetilanteen jälkeen voisi kuvata vaikkapa aloitekykyä, itseluottamusta ja epävarmuuden sietämistä. Ari itse ilmaisi, että tilanteessa on korostunut riskin ottaminen:

> *”riskin ottaminen: uskalsin alkaa laulamaan, vaikka jännitti.” (Ari 25.4.2007)*

Yrittäjämäisen ja musiikillisen toiminnan yhdistelyitä sisältävistä aineistonäytteistä voidaan havaita oppilaiden rakentaneen tietoperustaa toimintansa yrittäjämäisyydestä persoonallisella tavalla. Henkilökohtaiset päätöksenteot ja päättelyprosessit mahdollistava oppimisympäristö vahvistaakin yksilöllistä, luovaa tiedon rakentumista (Jones & Iredale 2010; Kop 2007, 193; Puolimatka 2002, 85; Swanwick 1988, 85).

Myös Pasi kuvaili laulukokeen jälkeen ottaneensa riskin, joskin samasta tilanteesta hän oli kirjannut muistiin myös itseluottamuksen. Itseluottamuksen esittämisen tapa on kiinnostava: Pasi pohti, mitä olisi voinut tapahtua, jos häneltä olisi puuttunut itseluottamus koetilanteessa. Toisaalta tästä lauseesta voi saada myös käsityksen, että Pasi olisi menestynyt huonosti laulukokeessa. Oppilaat saivat koetilanteessa kuulla arvioinnin laulamisestaan, joten Pasi tiesi kommenttia kirjoittaessaan menestyneensä

kokeessa erinomaisesti. Lause sisältääkin reflektoinnin siitä näkökulmasta, että *onneksi pystyin* luottamaan itseeni.

- *”riskin ottaminen: lauloin vaan nenään, vaikka jännitti.*
- *itseluottamus: luotin itseeni – jos en olisi luottanut, olisi mennyt luultavasti huonommin.” (Pasi 25.4.2007)*

Yrittäjämäiseen toimintaan ja oppimiseen kuuluu keskeisesti prosessuaalisuus (esim. Harkema & Schout 2008; Jones & Iredale 2010; Mitchell ym. 2002; Neck & Greene 2011). Kuvaan tästä esimerkkinä Tommin reflektoinnin laulukoeprosessistaan. Tommi oli tehnyt muistiinpanoja viikon välein tapahtuneilta opiskelukerroilta. Muistiinpanot käsittelevät koelaulun valitsemista, laulukokeeseen valmistautumista ja varsinaista koetilannetta.

*”**Toteutus koelaulun valintatunnilla:***
- *aloitekyky, itseluottamus, epävarmuuden sietäminen, riskin ottaminen: koska otin laulun, jota ei ole laulettu paljon tunneilla.” (Tommi 18.4.2007)*

”***Toteutus valmistautuessa laulukokeeseen:***
- *pitkäjänteisyys: mietin paljon laulun sanoja.*

Toteutus laulukokeessa:
- *itseluottamus: luotin siihen, että osaan laulun kohtalaisen hyvin.” (Tommi 25.4.2007)*

Tommi ei enää laulukoetunnilla maininnut epävarmuutta eikä riskin ottamista. Hän kirjasi vahvimpina esiintyneiksi päämäärätietoisuuteen sisältyvän pitkäjänteisyyden sekä itseluottamuksen, jonka olen määritellyt liittyvän sekä innovatiivisuuteen että päämäärätietoisuuteen. Tässä yhteydessä Tommilla kuitenkin korostui selkeästi itseluottamuksen päämäärätietoinen rooli. Lauluja ei tarvinnut laulaa ulkoa, mutta ilmeisesti sanojen pohtiminen oli vahvistanut tunnetta laulun osaamisesta. Olin kertonut oppilaille arvioivani laulukokeessa sekä melodian että rytmien oikeellisuutta. Tavujen ja sävelten yhteensovittaminen oli siis oleellinen osa laulun osaamista.

Arvelen, että Tommin viikkoa ennen laulukoetta muistiin kirjaamat epävarmuuden tuntemukset ohjasivat häntä pohtimaan, miten hän voisi vahvistaa osaamistaan. Tommi tiesi edistyneensä musiikissa siihen asti hyvin, joten hän todennäköisesti asetti tavoitteekseen menestyä laulukokeessakin. Hän pyrki siis etsimään keinoja oppiakseen epävarmalta tuntuvaa laulua varmemmaksi. Puolimatka (2004, 126-128) toteaakin oppimisen edellyttävän kiinnostusta, joka puolestaan pohjautuu tunteeseen. Hän korostaa oppimisen olevan riippuvaista tunteista ja asenteista ja edellyttävän, että oppilas näkee oppimisen itsensä kannalta mielekkäänä (emt.). Myös yrittäjämäisen prosessin tiedonrakentamisessa korostetaan tunteiden merkitystä (ks.Kyrö ym. 2008; Ruohotie 2000, 6; Ruohotie & Koiranen 2000, 29-35; Shepherd 2004).

6 POHDINTA

6.1 Yrittäjämäinen toiminta 7. luokan musiikin oppimisympäristössä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 -asiakirjassa ohjeistetaan muun muassa luomaan pohjaa oppilaiden yrittäjämäisille toimintatavoille. Opetussuunnitelmateksti ei kuitenkaan sisällä selkeää tarkennusta siitä, mitä oppilaan yritteliäällä toimimisella tai yrittäjämäisillä toimintatavoilla tarkoitetaan koulun toimintakulttuurissa (ks. Backström-Widjeskog 2008, 296-297, 324; Opetushallitus 2004). Remes (2004, 84) toteaa opetussuunnitelmatekstin aihekokonaisuuksien ohjeistusta täydentävässä julkaisussa, että oppimista voidaan ohjata ja siihen voidaan asennoitua yrittäjämäisesti. Yrittäjyyskasvatuksen asiantuntijat ja opetustoimintaa ohjaavat tahot tarkentavatkin yksilön yrittäjämäisen toiminnan muun muassa oppimisen ja tulevaisuuden kannalta tärkeiden työskentelytaitojen kehittämiseksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a, 17). Tärkeitä taitoja ovat esimerkiksi ongelmanratkaisu- ja vuorovaikutustaidot, itsetuntemus ja vastuullisuus (Opetushallitus 2010, 7-8). Yrittäjämäisen toiminnan näkökulmasta koko opiskeluprosessin tuotoksineen on oltava reflektoinnin ja arvioinnin kohteena (ks. Harkema & Schout 2008; Remes 2004, 83-84; Seikkula-Leino 2007, 86).

Opetussuunnitelman ulkopuolisissa ohjeissa sekä tutkimuksissa yrittäjämäistä toimintaa on luonnehdittu innovatiivisuuden ja päämäärätietoisuuden yhdistelmäksi. Innovatiivisuus ja päämäärätietoisuus on kirjattu myös opetussuunnitelman aihekokonaisuustekstiin. Opetussuunnitelma tavoitteineen ohjaa luontaisesti päämäärätietoiseen toimintaan. Tekemäni sisällönanalyysin perusteella kyseisestä tekstistä löytyy runsaasti myös oppilaiden innovatiivisen toiminnan ohjausta.

Erityisesti itsearvioinnin ohjeissa korostetaan oppilaan mahdollisuutta rakentaa tietämystään ja osaamistaan jatkuvan itsereflektoinnin pohjalta. Reflektointi itsessään määrittyy paitsi oppimisen välineeksi, myös osaksi yrittäjämäisen toiminnan ilmiötä (ks. esim. Neck & Greene 2011). Tutkimani oppilaat osoittivatkin pystyvänsä suunnittelemaan, havainnoimaan ja arvioimaan toimintaansa (ks. Bransford ym. 1999, 67-68). Oppilaat myös osoittivat rakentaneensa tietämystään niin musiikista kuin toimintansa yrittäjämäisyydestäkin. Merkittävää on, että vaihtelevista taidoistaan ja kiinnostuksen kohteistaan huolimatta jokainen oppilas pystyi osallistumaan opiskelutilanteisiin sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti ja myös edistymään taidoissaan. Jokainen oppilas pystyi tekemään itsenäisiä päätöksiä omasta musiikin opiskelemisen polustaan. Nämä päätökset kohdentuivat seuraaviin opiskelemisen alueisiin: *mitä, miten, kuinka paljon* ja *kenen kanssa* opiskeli. Soittopainotteisessa opiskelussa edellä mainittujen päätösten lisäksi oli valittavissa, *milloin* opiskeli.

Yrittäjämäinen toiminta edellyttää, että yksilö voi etsiä tietoa innovatiivisesti kokeilemalla. Näin ollen opettajan laatimien tehtävien itsenäinen tekeminen ei varsinaisesti ole määriteltävissä yrittäjämäiseksi toiminnaksi. (Remes 2003, 120.) Luovan, innovatiivisen toiminnan edellytyksenä onkin, että yksilö on sisäisesti motivoitunut (ks. esim. Reeve ym. 2008, 226-227). Jos oppilas motivoituu vain ulkoisen palkkion vuoksi, hän toimii ainoastaan päämäärätietoisesti.

Kun perusopetukseen sisällytetään valinnaisia vaihtoehtoja, on oppilaalle selvitettävä, millä tavalla erilaiset valinnat näkyvät oppiaineen arvioinnissa (Opetushallitus 2004, 21; Toivonen 2004, 168). Tämän vuoksi oppilailla olivat käytettävissään opiskelun seurantamoniste ja plusmerkein jaoteltu kolmiportainen tasoasteikko kutakin opiskelutehtävää kohden (ks. luku 5.3.4). Pelkkä merkkien kerääminen viittaa ulkoiseen säätelyyn eli ainoastaan päämäärätietoiseen toimintaan. Oppilaat kuitenkin ilmaisivat

päiväkirjamerkinnöissään runsaasti mielihyvän kokemuksia ja halua oppia uusia asioita. Tämä korostui erityisesti soittopainotteisessa opiskelussa, missä oppilailla olikin eniten mahdollisuuksia kokeilla eri vaihtoehtoja ja valita itselleen sopivimpia sisältöalueita. Oppilaat olivatkin soittamista harjoitellessaan vähintään joissakin tilanteissa sisäisesti motivoituneita, mikä on yrittäjämäisen innovatiivisuuden edellytys.

Seuraavaksi eniten oppilailla oli mahdollisuus toimia omien tavoitteidensa suuntaisesti laulupainotteisessa opiskelussa. Satunnaisissa yhteislaulutilanteissa oppilaat saivat kokeilla ja opetella itselleen mieleisiä lauluja. Laulupainotteisen opiskelun tutkimusaineisto kerättiin kuitenkin vain laulukokeen yhteydessä. Tässä useimpien mielestä jännittävässä tilanteessa oppilaat pystyivät valintansa mukaisesti joko yhteisöllisesti tai itsenäisesti etsimään itselleen sopivan koelaulun. Tällä tavalla oppilaat pystyivät harjoittelemaan yrittäjämäistä päätöksentekoa myös laulupainotteisessa opiskelussa. He olivatkin ilmaisseet laulukokeeseen liittyvät opiskelutilanteet suhteessa muihin opiskelutilanteisiin kaikkein innovatiivisimmiksi, joskin he kirjasivat innovatiivisuuteen liittyviä yrittäjämäisiä käsitteitä muistiin runsaasti myös soittopainotteisessa opiskelussa.

Oppilaat ilmensivät yrittäjämäisyyttään painottamalla osittain erilaisia käsitteitä kuin mitä opettaja olisi vastaavissa tilanteissa korostanut. He myös kuvailivat musiikillisen toimintansa yrittäjämäisyyttä tulkitsemalla käsitteitä persoonallisesti ja vaihtelevasti tilanteesta riippuen. Jokainen oppilas antaakin omanlaisensa merkitykset kokemilleen, näkemilleen ja kuulemilleen asioille (Aho 2002, 29). Oman opiskeluprosessin innovatiivinen tulkitseminen ilmentää sitä, että kukin oppilas rakensi tietoaan yrittäjämäisesti eli henkilökohtaisesti tulkiten. Kyrö (2006, 120-122) korostaa, että innovatiivisesti tietoa konstruoiva oppilas pystyy soveltamaan tietojaan joustavasti uudenlaisissa tilanteissa.

Musiikin oppimisympäristö mahdollisti hyvin monenlaisen vuorovaikutuksen eri toimijoiden välillä. Oppilaat pystyivät valitsemaan joko itsenäisesti tai vertaisoppijoiden tai opettajan tukemana erilaisten soittimien opiskeluun suunniteltujen työtapojen väliltä. Valintoja tehdessään he harjoittelivat yrittäjämäistä toimintaa sosiaalisessa joustavuudessa, yhteistyötaidoissa sekä ongelmanratkaisutaidoissa. Yhteistyötaidot korostuivat todennäköisesti suuren ryhmäkoon vuoksi, jolloin oman oppimisen edistymiseksi oli luontevaa tukeutua vertaisoppijoihin. Musiikin opetussuunnitelmatekstin tarkoittama yhteisöllinen toiminta jäi tutkituilla oppitunneilla kuitenkin melko kapea-alaiseksi. Oppilaat eivät pystyneet tekemään yhteistyötä niinkään oppiaineen painotuksen mukaisesti yhteismusisoinnissa, vaan lähinnä vain itselleen merkityksellisen musiikillisen tiedon etsinnässä ja kannustaessaan toisiaan opiskelemisessa. (Ks. Opetushallitus 2004, 230-232.)

Suunnittelemassani oppimisympäristössä oli mahdollista opiskella eri nopeuksilla. Osa oppilaista riensi jatkuvasti soittimesta toiseen ja oli aina ensimmäisten joukossa valmiina. Heidän ylimääräinen energiansa kanavoitui soittotaitojen itsenäiseen vahvistamiseen eri instrumenteilla tai toimintaan vertaisopettajana. Vertaisopettajuus puolestaan vahvisti heidän jo oppimiaan tietoja ja taitoja uudella tavalla. Kun yritetään saada kaikki oppilaat etenemään toiminnoissa suunnilleen samalla nopeudella, nopeat ja vaihtelua kaipaavat oppilaat leimautuvat usein häiriköiksi. Toisaalta hitaammin etenevät oppilaat eivät yleensä ehdi saada annettuja tehtäviä valmiiksi, kun opettaja on jo siirtymässä seuraavaan sisältöön. Näin he puolestaan alisuoriutuvat ja näyttäytyvät osaamattomina. Varsinkin toiminnallisissa opiskelutilanteissa elokuvamaiset, tietyllä nopeudella koko ajan etenevät opiskelujärjestelyt tukevat erityisen huonosti erilaisia oppijoita. Tutkitussa oppimisympäristössä valintojen mahdollisuuksien lisäksi yksi keskeisiä periaatteita oli paljon toistoja edellyttävän soittotaidon opiskelun jaksottaminen koko lukukauden ajalle. (Ks. Harkema & Schout 2008.)

Opetussuunnitelmateksti on sinänsä riittävän löysästi raamitettu ja strukturoitu oppilaslähtöisten pedagogisten ratkaisujen toteuttamiseksi kuuntelupainotteisessa opiskelussa. Kuunneltavaa musiikkia voi esimerkiksi etsiä yhdessä oppilaiden kanssa samalla kuunneltavista näytteistä keskustellen. Näin opettaja ja oppilaat pystyvät yhteisesti varmistamaan, että erilaisten tyylien ja kulttuurien edustus näytteissä on mahdollisimman laaja-alaista. Yhteisiin kuuntelu- ja keskustelutilanteisiin pitää kuitenkin varata useita oppitunteja, jolloin jostain muualta täytyy opiskeluaikaa vähentää. Vaikka painotin oppituntien sisällöissä soittopainotteisuutta, oppilaat eivät juurikaan ehtineet soveltaa soittotaitojaan eri lauluihin musisoimalla yhdessä. Lisäksi musiikillinen kekseliäisyys yhtenä opiskeltavana näkökulmana jäi ainoastaan yhteen kaksoistuntiin, mikä on ehdottomasti liian vähän. En siis pystynyt järjestämään toiminnallisemman lähestymistavan edellyttämää opiskeluaikaa kuuntelupainotteiseen opiskeluun.

Yhteenvedoksi muotoutuukin, että opetussuunnitelmateksti tarjoaa sisältöjen ja tavoitteiden osalta mahdollisuuksia oppilaslähtöiseen, yrittäjämäiseen toimintaan. Esittelemässäni musiikin oppimisympäristössä jokainen oppilas pystyi lähtötaidoistaan huolimatta osallistumaan kaikkiin opiskeltaviin toimintoihin, myös soittamiseen. Tämä poikkesi luvussa 2.3.1 kuvailemastani urani alkuaikojen oppimisympäristöstä. Tuolloin vain kaikkein harrastuneimmat ja rohkeimmat oppilaat osallistuivat soittamistehtäviin.

Kuitenkin päättöarvioinnin kriteerien mukainen osaamisen osoittaminen ja äärimmäisen pieni yhden vuosiviikkotunnin aikaresurssi rajoittavat musiikin toimintalähtöisen opiskelun mahdollisuuksia huomattavasti. Oppilaat ovat niin musiikillisilta valmiuksiltaan, taidoiltaan kuin oppimisnopeuksiltaan ja -tavoiltaan erilaisia. Näin ollen oppilaiden yhdenvertaisten vapauksien ja oikeuksien mahdollistaminen alimitoitetuilla musiikin opiskelun aikaresursseilla onkin lähes mahdotonta. Vaikka oppilaiden musisointitaidot olisivat lähtökohtaisesti vahvemmat, on

kyseenalaista opetussuunnitelmatekstin mukaisesti olettaa, että jokainen oppilas pystyisi saamaan ” --- *musisoinnin ja musiikin kuuntelun yhteydessä --- merkitykselliset kokemukset”* ja ” --- *välineitä oppilaan oman musiikillisen identiteetin muodostumiseen prosessissa, jonka tavoitteena on rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista erilaisiin musiikkeihin. ”* (Ks. Opetushallitus 2004, 230).

Yrittäjämäisen toimintamallin on todettu pohjautuvan sekä synnynnäisiin luonteenpiirteisiin että ympäristötekijöiden, esimerkiksi opiskelun tuloksiin. Muun muassa yksilön ongelmanratkaisutaitojen kehittymisen kannalta on tärkeää kiinnittää huomiota opettajan pedagogisiin ratkaisuihin sekä niihin ympäristöihin, joissa opettaminen ja oppiminen tapahtuvat. (Esim. Harkema & Schout 2008, 514; Henry ym. 2005, 98; Luukkainen & Wuorinen 2002, 17; Rae 2007, 28-30, 37) Tutkimustuloksissa esittämäni oppilaiden yrittäjämäisen toiminnan vaihtelevuudet ovat pitkälti omien ohjauksellisten ratkaisujeni seurausta. Seuraavassa luvussa reflektoin opettajuuttani oppilaan tietoisten valintojen mahdollistajana eli oppimisympäristön suunnittelijana ja siitä vastaavana toimijana.

6.2 Opettajuus muutoksessa

Opettajuus muodostuu Patrikaisen (1999, 15) määritelmän mukaisesti opettajan pedagogisesta ajattelusta ja toiminnasta sekä näiden välisestä reflektiivisestä suhteesta. Pedagogisella ajattelulla tarkoitetaan kaikkea opettajan omaan pedagogiikkaansa liittyvää ajattelua, jota hän ilmaisee puhuessaan työhönsä liittyvistä asioista ja näkemyksistään (emt., 17; Kansanen 2004, 88). Tutkittuaan opettajien ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitystensä perusteella työssään tekemiä ratkaisuja ja toimintoja Patrikainen (1997) päätyi siihen tulokseen, että opettajat ovat eri vaiheissa omassa professionaalisessa kehityksessään. Hän havaitsi myös opettajuu-

den olevan jatkuvassa dynaamisessa liikkeessä. (Patrikainen 1999, 17, 117, 138). Oppilaan yrittäjämäisen toiminnan edellytykseksi on todettu opettajan yrittäjämäinen toiminta (Gibb 2011, 149; Seikkula-Leino 2007, 82-83). Niinpä opettajan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitystä täytyy tarkastella myös pohdittaessa opettajan pedagogisten ratkaisujen ja toiminnan yrittäjämäisyyttä.

Luvussa 2.4.1 kuvailin joitakin opettajuuteni piirteitä työurani alkuvuosilta, 1980- ja 1990-lukujen taitteesta. Kerroin olleeni innostunut oppilaiden edessä, kun välitin heille oppimiani tietoja ja näytin malliksi musiikillisia taitojani. Halusin näin omalla esimerkilläni saada oppilaita innostumaan ja nauttimaan musiikillisesta toiminnasta. Ihmiskäsityksessäni korostui kuitenkin huoli osallistumattomista oppilaista sekä toisaalta lahjakkaiden oppilaiden mahdollisuuksista kehittyä. Tunsin olevani asiantuntija opetettavassa asiasisällössä, mutta epävarma siitä, millä tavalla minun pitäisi opettaa, jotta oppilaat innostuisivat ja rohkaistuisivat työskentelemään.

Käsitykseni tiedosta, jonka välittämisen oppilaille katsoin tehtäväkseni, pohjautui näkemykseeni tiedon staattisuudesta. Oletin oppilaiden oppivan musiikin käytäntöönkin liittyvää tietoa heidän opetellessaan sanallisesti muistamaan ulkoa teoreettisia yksityiskohtia, esimerkiksi basson kielten nimiä ja kitaran otetaulukkojen merkintöjä (vrt. Juntunen 2011, 90). Teoreettisen ja käytäntöpainotteisen opiskelun toisiinsa kytkeytyminen epäonnistui usein. Oppilaat osallistuivat yhteislaulutilanteisiin kukin kiinnostuksensa mukaan. Lahjakkaimmat ja kiinnostuneimmat jopa soittivat soittimia. Vaikka oppilaat saivat esittää toiveitaan yhteislauluista, opetustapahtumat olivat kaiken kaikkiaan kovin opettajakeskeisiä.

Kuviossa 7 näkyy käsitykseni opetussuunnitelman, opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta työurani alkuvuosina. Ymmärsin opetussuunnitelman määräävän kaikkea omaa toimintaani. Oma tulkintani opetussuunnitelmasta ohjasi sitten oppilaan toimintaa.

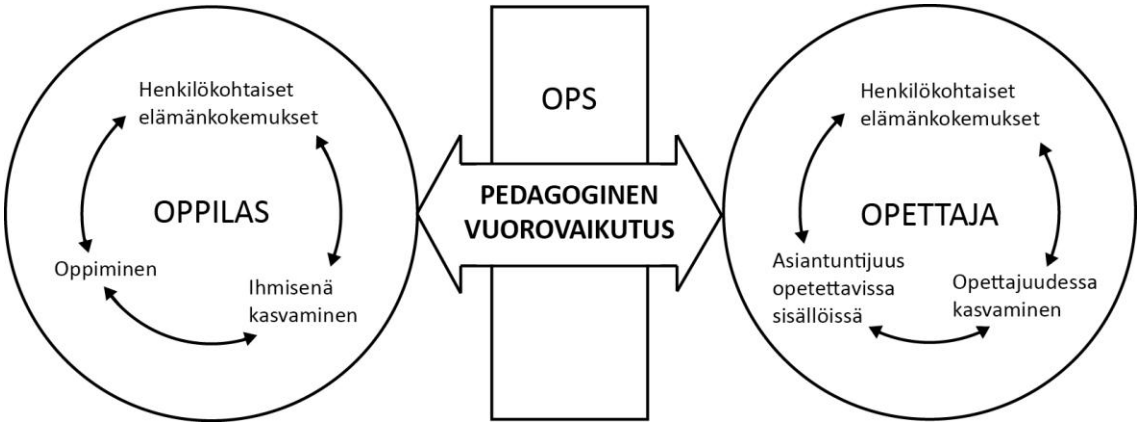
Vaikka pohjimmainen ajatukseni oli huomioida oppilaiden erilaisuutta opetuksen toteuttamisessa, en löytänyt käyttökelpoisia pedagogisia keinoja sen toteuttamiseen. Tämän vuoksi oppilas näyttäytyy kuviossa kaiken opetukseen liittyvän toiminnan kohteena, objektina.



Kuvio 7. Opetussuunnitelman, opettajan ja oppilaan positioiden suhde urani alkuvaiheessa.

Humanistisen käsityksen mukaan oppilas on luonnostaan kiinnostunut oppimisesta ja kykenee rakentamaan itselleen merkityksellistä tietoa. Tieto käsitetään dynaamiseksi ilmiöksi ja sitä prosessoidaan aktiivisesti: opettajan roolina on olla oppilaan oppimisprosessin tukija (Harkema & Schout 2008; Holcomb ym. 2009; Schelfhout 2004).

Kuviossa 8 sivulla 194 esittelen arvioni opetussuunnitelman, opettajan ja oppilaan välisistä suhteista tutkimusaineiston keräämisen loppuvaiheessa. Olen päätynyt kuvion positioihin oppilaiden päiväkirjoihinsa kirjaamien kommenttien sekä tutkimusprosessista jälkikäteen tekemäni reflektoinnin perusteella.



Kuvio 8. Opetussuunnitelman, opettajan ja oppilaan positioiden suhde aineiston keräämisen aikana.

Jokainen oppilas ilmensi aineiston keräämisen aikana, etenkin sen loppuvaiheessa, toimineensa itsenäisesti omaan opiskelupolkuunsa liittyvässä päätöksentekoprosessissa. Ennen kaikkea useimpien oppilaiden muistiinpanoista välittyi opiskelemisen halu, jolloin opiskelu on ollut oppilaslähtöistä toimintaa. Tämän vuoksi olen sijoittanut oppilaan kuvioon vasemmalle, josta kuvion lukeminen alkaa. Yhteisöllisyyden näkökulmasta katsottuna oppilaiden kommenteissa korostuivat vahvasti vertaisoppijoiden roolit, mutta opettaja näyttäytyi turvallisesti vierellä olevana resurssina (ks. Rogers 1969). Opettajan työ näyttäytyi siis tutkimuksen aikana sekä oppilaille että itselleni pääasiassa heidän opiskelemisensa tukena. Tämä tarkoitti esimerkiksi sellaista ohjausta, jolla yhdistin oppilaan kokeilut ja kokemukset opetussuunnitelman tavoitteisiin.

Opetussuunnitelmateksti määrittelee, että opettaja on vastuussa oppimisympäristöstä, joskin myös ”*oppilaalle voidaan antaa mahdollisuus osallistua oppimisympäristön rakentamiseen ja kehittämiseen”* (Opetushallitus 2004, 16). Oppilaat saivat mahdollisuuden myös omaan kasvuunsa opiskelemalla omien kiinnostustensa mukaisesti, osittain itsenäisesti päättämissään aikatauluissa ja joko yksin tai valitsemissaan vuorovaikutuksellisissa yhteisöissä. Näin he osallistuivat erityisesti oppimisympäristön sosiaalista ja psyykkistä ulottuvuutta koskeviin päätöksentekoihin. Oppilaan

ratkaisujen pohjana oli opetussuunnitelmaan ja asiantuntijuuteeni perustuva suunnitelmani oppimisympäristön kaikista ulottuvuuksista: fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta. Oppilaiden toiminnan ja oman toimintani vaihtelut perustuivat pedagogiseen vuorovaikutukseen. Tästä yksi esimerkki on oppilaiden kysymyksen pohjalta tekemäni muutos musiikin opintokokonaisuuden arviointiperiaatteisiin (ks. s. 125-126). Oppilaiden päiväkirjamerkintöjen perusteella tunneilla saavutettiin myös tiedon rakentumista eli oppimista. Aineiston keräämisen jälkeen reflektoin ja arvioin omaa toimintaani. Sen perusteella kehityin tutkimuksen aikana omassa opettajuudessani pedagogisena ja sisällöllisenä asiantuntijana sekä oppilaiden kohtaajana.

Opetussuunnitelma toimii oppimisprosessin ohjekirjana opettajan ohjeiden ja oppilaan intentioiden välillä. Oppimista tavoitellaan oppilaan ja opettajan pedagogisella vuorovaikutuksella, joka kulkee jatkuvasti niin sanotusti opetussuunnitelman läpi molempiin suuntiin. (Ks. Kansanen 2004, 77; vrt. Uljens 1997, 62.) Kuviossa 8 (s. 194) kuvaamani opetussuunnitelmaposition vuoksi tulkintani noudattaa myös Atjosen (2004, 117) määritelmää, sillä hän painottaa pedagogisessa suhteessa myös opetettavan aineksen merkitystä. Luvussa 2.3.2 esittelemässäni yrittäjämäisen opettamisen ensimmäisessä kokeilussa nimenomaan opetettava aines oli oppilaiden saatavilla ainoastaan opettajan välityksellä, Kuvion 7 (s. 193) mukaisesti.

Barnett (2008, 117) korostaa innostuneisuuden ja inspiraation merkitystä oppilaan ja opettajan välille syntyvän pedagogisen tilan mahdollistajana. Hänen mukaansa vasta tällöin oppilaalle voi syntyä halu tietää jatkuvasti enemmän (emt.). Innostuneisuutta ja oppimisen halua ei näy Kuviossa 8. Oppilaat kuitenkin kuvaavat innostuneisuutta päiväkirjamuistiinpanoissaan. Lisäksi sitä ilmenee video- mp3-tallenteissa. Barnettia (emt.) tulkiten yrittäjämäisen opiskelun voidaan siis päätellä tapahtuneen pedagogisessa tilassa.

Jokainen oppilas sai muotoilla musiikin opiskelu- ja oppimispolkunsa yksilölliseksi ratkaisemalla itsenäisesti monenlaisia ongelmia eli tekemällä päätöksiä. Erityisesti oman toiminnan reflektoinnin käyttö opiskelun säätelemisessä oli merkittävää, niin oppilaan oman toiminnan ohjaamisen ja opiskelun omistamisen välineenä kuin osana yrittäjämäistä toimintamallia. Merkityksellistä oli erityisesti oppilaiden yrittäjämäisten käsitteiden avaaminen musiikillisen toiminnan kuvaamisella, mikä osoitti heidän ymmärtäneen opiskelunsa yrittäjämäisen elementin. Opetussuunnitelmatekstin ohje oppilaiden tutustuttamisesta yrittäjämäisiin toimintamalleihin ja ohjaamisesta toimimaan yritteliäästi ja aloitteellisesti siis toteutui tutkitussa kontekstissa.

Tämän tutkimuksen kohteena oli yrittäjämäisen toiminnan ilmeneminen opetussuunnitelman kaikissa vaiheissa: suunnitellussa eli kirjoitetussa opetussuunnitelmassa, sen toimeenpanossa eli musiikin oppimisympäristössä sekä oppilaiden kokemassa opetussuunnitelmassa (ks. Brubacher ym. 1994, 70-72; Gibb 2008, 118). Yrittäjämäistä toimintaa ilmeni kaikissa näissä vaiheissa. Koska jokainen oppilas on pystynyt opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisessa toiminnassaan etsimään persoonallista tapaa opiskella ja kasvaa omanlaiseksi itsekseen, tutkitussa musiikin oppimisympäristössä onkin ilmeisesti pystytty jossain määrin ratkaisemaan myös niin sanottua pedagogista paradoksia (ks. esim. Uljens 2006; 2009).

Virallisen opetussuunnitelman lisäksi toteutuneen opetussuunnitelman yhtenä osa-alueena tarkastellaan usein niin sanottua piilo-opetussuunnitelmaa. Tältä osin yrittäjämäisten toimintamallien ja kaikille yhteisen perusopetuksen pedagogiikan yhdistäminen kohdentuu siihen, kuka käyttää valtaa. (ks. Törmä 2003, 109-112). Keskitalo-Foley, Komulainen ja Naskali (2010) ilmaisevat pelkäävänsä, että sisällytettäessä yrittäjyyskasvatusta kaikille yhteiseen perusopetukseen, yhteiskunnan vallankäyttäjät pyrkivät näin hallitsemaan yksilöitä. Kauppinen (2010, 215) puolestaan esittää opettajien tunnemaailmaa käsittelevässä väitöskir-

jassaan oikeuksiin ja vallankäyttöön liittyviä kysymyksiä: Kenellä on oikeus koulutuksen ja kasvatuksen päämäärien ja tavoitteiden määrittelyyn? Voiko oppilas suunnata opiskeluaan ja kehittää osaamistaan kiinnostuksensa mukaan?

Tutkimuksessani oppilaiden kommenteista ilmenee selkeästi, että yrittäjämäinen toiminta avointa pedagogiikkaa noudattavassa oppimisympäristössä mahdollisti oppilaiden henkilökohtaisen päätöksenteon. Valinnanmahdollisuuksien eli vapauden lisääntyessä oppilaat ottivat enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. Jokainen oppilas on siis käyttänyt valtaansa asettaa omia tavoitteitaan ja suunnitella työskentelemistään oman kiinnostuksensa mukaisesti. Näin merkittävä osa vallasta on siirtynyt opettajalta oppilaalle.

Keskitalo-Foley, Komulainen ja Naskali (2010) kyseenalaistavat myös yksilön asettamisen toistuviin päätöksentekotilanteisiin. Heidän mukaansa se korostaa yksilön keskeneräisyyttä ja tietovajetta, sillä jatkuva itsensä kehittämisen ja kouluttautumisen vaade rikkoo yksilön vapauksia ja oikeuksia (emt.). Mielestäni oppilaalle on nimenomaan annettava mahdollisuus tehdä itse päätöksiä omaa elämäänsä koskevista asioista, esimerkiksi opiskelustaan. Näen, että elämä itsessään muodostuu päätöksenteoista riippumatta siitä, onko kysymys tiedon lisäämisestä vai esimerkiksi vain yksinkertaisista arkipäivän tilanteista. Mitä tietoisempi yksilö on omista mahdollisuuksistaan ja mitä monipuolisempia toimintamalleja hän oppii käyttämään työkaluina omassa päätöksenteossaan, sitä vapaammaksi hän voi kasvaa. Vapaus ja kriittisyys edellyttävät itsetuntemusta ja tietoisuutta niin omista kuin ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista. Tämä tietoisuus estää ketään toista käyttämästä valtaa yksilöön ja hänen elämäänsä koskeviin päätöksiin.

Tutkimukseni tulosten perusteella haluan rohkaista opettajia oppilaiden vapauksien ja oikeuksien toteutumisen vuoksi valikoimaan opiskeltavia sisältöjä keskeiseen ja syventävään ainekseen

(ks. esim. Nakata 2011). Tätä ainesta on hyvä pilkkoa pieniin osiin, joista oppilaat voivat valita. Mutta samalla on muistettava osoittaa osien yhteys suurempiin kokonaisuuksiin. Tulkintani mukaan opettajan rooli on rohkaista erilaisia oppilaita etsimään omia mahdollisuuksiaan opiskella ja oppia. Oppiminen eri vaihtoehtoja kokeilemalla edellyttää kuitenkin myös virheiden hyväksymistä. Niiden pohjalta voidaan tehdä uusia ratkaisuja ja myös muutoksia aiempiin suunnitelmiin. Opettajan onkin oltava jatkuvasti läsnä sekä henkisesti että fyysisesti, jotta oppilaan oppimisympäristö säilyy hänen yksilöllisestä ja yhteisöllisestä itseohjautuvuudestaan huolimatta turvallisena. Turvallisuuden ylläpitäminen edellyttää opettajalta jatkuvaa oppilaiden toiminnan havainnoimista ja reflektoimista. Toisaalta opettajan on jatkuvasti reflektoitava ja tutkittava myös omaa toimintaansa pystyäkseen kehittymään opettajuudessaan (Esim. Jones & Iredale 2010; Kincheloe 2006; Ojanen 1998, 53; Shulman & Shulman 2004). Tämän tutkimuksen myötä koen entistä vahvemmin, että opettajuus tarkoittaa jatkuvassa muutoksessa elämistä.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuuden arvioiminen laadullisessa tutkimuksessa perustuu yleensä vastaavuuden, siirrettävyyden, pysyvyyden ja vahvistettavuuden tarkastelemiseen. Laadullisen tutkimuksen arvioinnin kohteena on koko tutkimusprosessi tutkimuksen suunnittelemisesta tulosten esittämiseen ja johtopäätöksiin. Arvioitavana ovat myös tutkimuksen kulun loogisuus, sen eri vaiheiden heikkoudet ja vahvuudet sekä sen hyödynnettävyys tulevaisuudessa. (ks. Lincoln & Cuba 1985, 301-328; Silverman 2010, 292-308.)

Tämän tutkimuksen suunnitteluprosessi sai alkunsa tarpeesta kehittää työtäni oppilaslähtöisempään suuntaan. Taustani vuoksi minua kiinnostivat opetussuunnitelman aihekokonaisuudet, erityisesti yrittäjyyskasvatus ja sen mahdolliset näkökulmat oppilas-

lähtöisyyden vahvistamiseksi. Tutkimusta suunnitellessani luin tarkasti perusopetuksen valtakunnallista opetussuunnitelmatekstiä. Halusin huomioida opetussuunnitelmasta välittyvää oppilaslähtöisyyttä ottamalla tutkimuksen kohteeksi sekä oppimisympäristön järjestelyt että oppilaiden toiminnan musiikin tunneilla. Näihin liittyvän opettajuuteni kehittämisen ja tutkimisen päätin säilyttää tutkimukseni näkökulmana. Nämä lähtökohdat olen pyrkinyt kuvaamaan riittävän informatiivisesti raporttini alkuosassa, jotta lukija ymmärtäisi, mikä on tutkimuksen tausta ja tarkoitus.

Kiinnostukseni yrittäjyyteen ohjasi minut tutkimaan oppilaslähtöisyyden mahdollistamista hyödyntämällä yrittäjämäisiä toimintamalleja, joihin opetussuunnitelman perusteet velvoittavat tutustuttamaan oppilaita. Niinpä teoreettisessa viitekehyksessä täytyi ensin määritellä, mitä yrittäjämäinen toiminta tarkoittaa. Määriteltäväksi tuli siis koulun ulkopuoliseen ympäristöön, elinkeinoelämään, liittyvä käsite yrittäjyys, jonka yhdistän tutkimuksessani yleissivistävän koulun perustehtävään, yksilön kasvun ja oppimisen prosessiin. Päädyin tarkastelemaan yrittäjämäistä toimintaa sekä yrittäjyyteen liittyvänä ilmiönä että kasvatustieteen oppimisteoreettisista näkökulmista. Näin pystyin rakentamaan kattavan teoreettisen katsauksen tutkimukseni kaikkien kolmen tutkimuskysymyksen taustaksi.

Oppilaita käsittelevien tulosten teoreettisena taustana olisi nykyistä selkeämmin voinut olla Snown, Cornon ja Jacksonin (1996, 247) laatima persoonallisuuden ja älykkyyden yksilöllisiä konstruktioeroja kuvaava taksonomia. Pohdin tätä pitkään, mutta se olisi toisaalta rajannut nyt oppilasaineiston perusteella muutamien vahvoiksi nousseiden osa-alueiden, esimerkiksi vertaisoppimisen, käsittelyä. Mainitun taksonomian monipuolisuus olisi myös edellyttänyt huomattavasti strukturoidumpaa aineiston keräämistä. Joka tapauksessa kaikki oppilasaineistossa korostuneet yrittäjämäisen toiminnan osa-alueet löytyvät kyseisestä taksonomiasta.

Tutkimuksen toimintaympäristönä on musiikin oppimisympäristö, jonka määrittelen sisältävän myös toiminnallisen osuuden, musiikin opiskelun. Koska oppimisympäristössä tapahtuvaa toimintaa ohjaa opetussuunnitelma, minun täytyi seuraavaksi tarkastella opetussuunnitelmatekstin ohjaavuutta yrittäjämäiseen toimintaan.

Opetussuunnitelman ohjaavuus yrittäjämäiseen eli innovatiiviseen ja päämäärätietoiseen toimintaan osoittautui haasteelliseksi tutkimusvaiheeksi. Tekstiä oli helppo tulkita lukemalla, mutta yksityiskohtaisempi sisällönanalyyttinen tarkastelu osoitti opetussuunnitelmatekstin sisältävän runsaasti laajamerkityksisiä käsitteitä. Näin ollen en voinut toteuttaa niin sanottua klassista analyysiä, jossa jokainen ilmaus sisältyy rajatusti vain johonkin tiettyyn luokkaan (ks. Scott & Morrison 2007, 37). Krippendorff (2004, 22) kuitenkin korostaa, että tekstillä ei voida katsoa olevan yksiselitteistä merkitystä, joka siitä pitäisi taitavalla analyysillä havaita, vaan jokainen analysoija tulkitsee tekstiä itsenäisesti. Puutteistaan huolimatta opetussuunnitelma-analyysini antoi sen informaation, jonka tarvitsin suunnitellessani ja toteuttaessani musiikin oppimisympäristön yrittäjämäisen toiminnan näkökulmasta.

Tekemäni opetussuunnitelmatekstin sisällönanalyysi oli huomattavasti laajempi kuin mitä katsoin aiheelliseksi liittää tutkimusraporttini osaksi. Raporttiini olen sisällyttänyt vain tutkimuksen kokonaisuuden kannalta olennaiset sisällönanalyysin vaiheet. Tekstissä esittämäni analyysi näyttäytyy teorialähtöisenä, kun taas laajempi analyysi voitiin määritellä yksityiskohtaisemmissa vaiheissa lopulta myös teoriaohjaavaksi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 113-120). Tällä erolla ei kuitenkaan ole merkitystä tämän tutkimuksen etenemisen ja tulosten kannalta.

Sekä oppimisympäristön kuvauksen että tulosten esittämisen yhteydessä olen pyrkinyt kuvaamaan tarkasti, mitä oppitunneilla tapahtui. Oppimisympäristön kuvauksessa painotus on omassa

tulkinnassani opetussuunnitelman ohjeista sekä suunnitelmassani opetussuunnitelman toimeenpanosta käytäntöön. Ajatellen toisten oppiaineiden ja jopa eri kouluasteiden opettajia olen pelkistänyt musiikin oppimisympäristön kuvailua siten, että yrittäjämäisen toiminnan kannalta oleellisimmat sisällölliset ratkaisut ovat selkeästi näkyvissä. Toisaalta olen pyrkinyt sisällyttämään kuvaukseeni niin paljon musiikillista informaatiota, että kuka tahansa toinen musiikinopettaja pystyisi halutessaan toteuttamaan samanlaiset opetusjärjestelyt omassa perusopetuksen seitsemännen luokan musiikin oppimisympäristössään.

Tulosten yhteydessä painotan tutkimuskysymysten mukaisesti oppilaiden autenttisia kokemuksia esittelemällä niitä mahdollisimman kattavasti. En voi kuitenkaan luovuttaa alaikäisiltä oppilailtani keräämääni aineistoa muiden tarkasteltavaksi esimerkiksi raporttini liitteenä. Näin ollen tekemieni johtopäätösten oikeellisuutta lukijat voivat arvioida ainoastaan tekstiin sisällyttämieni aineistonäytteiden perusteella.

Oppilaiden anonymiteettiä olen suojellut keksimällä heille koodinimet, joita olen käyttänyt aineiston analyysin ja tulosten esittelyn vaiheissa. Ainoastaan minä tiedän koodinimien yhteyden tutkimushenkilöihin. Olen suorissa aineistolainauksissa esitellyt ainoastaan sellaisia ilmauksia, jotka ovat tutkimuksen kannalta riittävän kertovia, mutta eivät sisältönsä erityisyyden vuoksi paljasta ilmaisijansa todellista henkilöllisyyttä. Katson salassapitovelvoitteen toteutuneen raportissani.

Aineiston kerääminen suuren oppilasryhmän (26 oppilasta) toiminnasta osoittautui raskaaksi normaalin opettajantyön ohessa. Keskityin päiväkirjakeskusteluihin oppilaiden kanssa, mutta en kyennyt enää tarkastelemaan video- ja mp3-tallenteita välittömästi oppituntien jälkeen ennen seuraavia tunteja. Niin tekemällä olisin kuitenkin pystynyt huomaamaan joidenkin tietojen heikon tallentumisen. Tällöin olisin voinut kerätä täydentävää informaatiota esimerkiksi haastattelemalla oppilaita jälkikäteen.

Myös osa oppilaiden mielenkiintoisilta vaikuttaneista päiväkirjamerkinnöistä oli puutteellisia. Haastattelut olisivat täydentäneet myös niitä. Esitin oppilaiden päiväkirjoihin kirjoittamissani kommenteissa myös muistiinpanojen tarkkuuteen liittyviä toiveita ja ohjeita, mutta oppilaat reagoivat niihin vaihtelevasti. Kaikesta huolimatta sain kerättyä paljon sisällöltään rikasta aineistoa. Tärkeää on myös, että tutkijana en liikaa ohjannut oppilaiden muistiinpanojen tekemistä.

Olen kuvannut aineiston analysoimisen prosessia tarkasti. Tutkimuksen tarkoituksen kannalta keskeisiä tiedonlähteitä ovat oppilaiden päiväkirjamerkinnät. Toiset ymmärtävät luonnollisesti sanojen ja lauseiden merkitykset aina eri tavoin kuin niiden sanoja tai kirjoittaja. Pyrin kuitenkin tulkitsemaan oppilaiden muistiinpanojen viestejä olemalla aineistolle mahdollisimman uskollinen (ks. Rolin 2006, 108-113). Tämän vuoksi olen säilyttänyt oppilaiden ilmaukset mahdollisimman käsittelemättöminä. Olen esitellyt oppilaiden alkuperäisiä ilmauksia runsaasti, jotta lukija pystyy arvioimaan analyysiani ja tekemiäni johtopäätöksiä.

Oppilaiden päiväkirjamerkinnöissä huomioni kiinnittyi runsaisiin innostuneisuutta osoittaviin tunneilmauksiin. Päiväkirjamerkinnät ovat kaiken kaikkiaan sävyltään erittäin myönteisiä. Oppilaiden innostuminen tarjoamistani valinnan mahdollisuuksista on luontevaa. Tästä huolimatta heillä on voinut olla myös tietoisena tai tiedostamattomana ajatuksena miellyttää opettajaa esimerkiksi paremman musiikin arvosanan toivossa. Toisaalta heillä oli noin kuukauden opiskelun jälkeen käytössään Liitteessä 1 näkyvä seurantamoniste, jossa näkyvät myös arviointiperiaatteet. Periaatteissa kerrotaan selkeästi, millä perusteella musiikin numero määräytyy eikä niissä korosteta esimerkiksi tehtävien suoritusnopeutta tai niistä nauttimista. Arviointiperiaatteissa ei myöskään mainita yrittäjämäisen toiminnan reflektointia, koska oppilaiden muistiinpanojen tekemisellä ei ollut mitään yhteyttä musiikin oppiaineen arviointiin. Pyrin siis ohjeilla ja ennakkoinfor-

moinnilla minimoimaan oppilaiden mahdollisen halun miellyttää opettajaa. Numeroarviointiin perustuvassa koulutyössä tämä mahdollisuus on kuitenkin aina olemassa.

Seurantalomakkeessa mainittiin hieman harhaanjohtavasti oppilaiden saavan ”lisäplussia” toisten auttamisesta. Oppitunneilla suullisissa ohjeissani tarkensin, että tämä tarkoittaa normaalia työskentelemisen ja käyttäytymisen seurantaa. Se vain kirjataan ”plussana” muistiin, kuitenkin erillään musiikin osaamisplussista. Tästä huolimatta oppilaat pyysivät lisätarkennusta toisten auttamisen ja oppiaineen arvioinnin väliseen yhteyteen. Tällöin määrittelin sen, kuten yhteisöllisen työskentelyn merkitys yleensä ymmärretään. Opettajana näen, että yhteisöllinen työskentely voi vahvistaa oppilaan henkilökohtaisella osallistumisella ja osaamisella ansaitsemaa arvosanaa (ks. Opetushallitus 2004, 262). Suurimmillaan työskentelyn merkitys on siis silloin, kun opettaja tekee päätöksen kahden arvosanan välillä.

Olisin voinut vielä yksityiskohtaisemmin tarkastella ohjaamiseni merkitystä oppilaiden toiminnalle. Esimerkiksi minun ja oppilaiden välisiä tai satunnaisten oppilasryhmien keskinäisiä tiedonrakenteluita vaihtelevissa keskusteluhetkissä olisi voinut tarkastella enemmän. Tällöin oppitunneilla olisi kuitenkin täytynyt olla yksi henkilö ainoastaan tallentamassa näitä nopeasti syntyviä ja ohimeneviä tilanteita. Kysymys olisi tällöin ulkopuolisesta havainnoijasta, eikä keskeisessä musiikillisen toiminnan ohjaajan roolissa toimivasta opettajasta. Toimintaan ja sen suunnittelemiseen liittyvästä ohjaustyöstäni huolimatta olen mielestäni pystynyt keräämään edustavan aineiston tutkimukseni tarkoitusta ja tutkimuskysymyksiä ajatellen.

Opettaminen ja tutkiminen samaan aikaan asettavat omat haasteensa niin oppimisen ohjaamiseen kuin aineiston tulkitsemiseen. Rantala (2008, 199, 206-207) ja Gothoni (1997, 142-143) korostavat eläytymisen, etääntymisen ja sitoutumisen merkitystä omaa työtään tutkivan opettajan tutkimustyön eri vaiheissa. Opettajan

työ itsessään mahdollistaa opettaja-tutkijan eläytymisen aineiston keräämisvaiheessa. Omassa tutkimusprosessissani aineiston keräämisen aikaisissa toiminnoissani painottui opettajuus, koska tutkimukseni kohdentui perusopetuksen oppilaiden musiikin opiskeluun (ks. Halasa 2005). Analysoinnin aikana pyrin mahdollisimman paljon irtautumaan opettajan roolista pystyäkseni tarkastelemaan aineiston keräämisen aikaisia toimiani ikään kuin ulkopuolisen silmin. Suojanen (1997, 149) korostaa etäännyttämisen merkitystä tutkimusprosessissa, jotta tutkija voi tehdä riittävän selkeän roolijaon tutkijan ja toisen roolin, tässä tapauksessa opettajuuden, välillä. Gothonin (1997, 142-143) mukaan etääntymistä on tapahtunut riittävästi, kun tutkija lakkaa kokemasta yhteenkuuluvuuden tunnetta tutkittavien kanssa.

Ensimmäisillä aineiston tarkastelukerroilla ja vielä litteroidessani päiväkirjamerkintöjä minusta tuntui, että tutkimuksen kannalta relevanttia informaatiota ei ollut kertynyt riittävästi. Kun pystyin etääntymään oppilaista niin ajallisesti kuin fyysisesti eli yhteenkuuluvuuden tunteeni heihin hälveni, pystyin lopulta havaitsemaan aineistosta sen sisältämän arvokkaan informaation.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on valitsemani tutkimusasetelman ja alaikäisten tutkittavien eettisen huomioimisen vuoksi haasteellista. Näin ollen kaikki tulkintani ja kuvailuni perustuvat ainoastaan omiin käsityksiini. Analyysin subjektiivisuutta lisää se, että olen itse laatinut opetussuunnitelman tulkintojeni ja opetuskokemukseni pohjalta oppimisympäristön, jossa itse ohjaan opiskelemista ja jota ainoastaan itse kuvailen. Siitä huolimatta tulokset antavat uudenlaisen näkökulman yrittäjämäisen toiminnan sisällyttämisestä opiskeluun, kun ne suhteutetaan laajempaan koulutuksen kontekstiin ja oppimisteoreettiseen keskusteluun.

Tutkimuksen luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään muun muassa triangulaation avulla (ks. Lincoln & Cuba 1985, 305-306; Silverman 2005, 212; 2010, 277). Aineistotriangulaatio näkyy

kerättyjen erilaisten aineistojen hyödyntämisessä, kun taas menetelmätriangulaatiota edustaa tutkimuksen kohteen tarkastelu eri näkökulmista (Silverman 2010, 277). Erilaisia aineistoja tutkimuksessani edustavat oppilaiden päiväkirjamerkinnät, videotallenteet, mp3 -tallenteet sekä opetussuunnitelmateksti, joita olen hyödyntänyt niin oppimisympäristön kuvauksissa kuin tarkastellessani tuloksia. Erilaisia tarkastelunäkökulmia puolestaan edustavat opetussuunnitelmatekstin eli opetuksen järjestäjän, oppilaan ja opettajan näkökulmat. Triangulaatioon liittyy myös aineiston analysoiminen osittain määrällisesti, osittain laadullisesti.

Tutkimuksellisten ratkaisujeni tarkoituksena on ollut kuvata perusteellisesti yksi malli oppijalähtöisen, yrittäjämäisen toiminnan mahdollistavan oppimisympäristön suunnittelemisesta ja sen sisältämästä toiminnasta. Tarkastelunäkökulmien runsaudesta huolimatta olen pyrkinyt rakentamaan raporttini loogisesti eteneväksi. Tämän vuoksi olen selostanut alussa tutkimusraporttini rakenteen ja sijoittanut tekstiin viittauksia raportin eri osiin. Seuraavissa kahdessa alaluvussa arvioin tutkimukseni tulosten hyödynnettävyyttä perusopetuksen käytänteissä ja opetussuunnitelmatyössä sekä opettajankoulutuksessa. Esittelen myös prosessissa virinneitä ajatuksia mahdollisista jatkotutkimusaiheista.

6.3.1 Tutkimuksen sovellettavuus perusopetuksen käytänteisiin ja opetussuunnitelmatyöhön

Perusopetukselle on asetettu yhtäältä koulutuksellisen tasa-arvon, toisaalta erilaisuuden hyväksymisen tavoitteet (Opetushallitus 2004; Valtioneuvosto 2001). Koulutuksen jatkuvana haasteena nähdään yksilön osaamispääoman kehittäminen ja osallisuuden vahvistaminen oppilaiden yksilöllisten edellytysten mukaisesti (Lankinen 2010; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010). Tulevaisuuden perusopetuksen tiedonkäsityksessä painotetaan sisältöjen pinnallisen tarkastelun sijasta tiedon syvällisempää oppimista, tiedon rakenteiden perustan hallitsemista sekä tiedon ja

osaamisen käyttötaitoa. Oppilaan yksilölliselle kasvulle ehdotetaan tarjottavaksi yksilöllisempää tukea muun muassa lisäämällä valinnan mahdollisuuksia. Uusissa opetussuunnitelmalinjauksissa pohditaankin, kuinka paljon on tarpeen painottaa faktoja ja kuinka paljon taitoja ja oppimisen prosesseja. Taitojen kehittyminen halutaan esittää selkeänä jatkumona ja osaaminen johdonmukaisina polkuina keskeisen opiskeltavan tietoaineksen ohella. Tiedon soveltamiselle ja taitojen syvällisemmälle harjaannuttamiselle täytyy jäädä tilaa. (Lankinen 2010; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010.)

Tähdättäessä erilaisten oppilaiden valinnanmahdollisuuksien lisäämiseen aletaan helposti miettiä valinnaisia opintokokonaisuuksia, jopa uusia valinnaisaineita. Tutkimukseni osoittaa, että kaikille yhteisessä perusopetuksessa voidaan myös oppiaineen sisälle rakentaa valinnaisuutta. Merkittävää onkin etsiä oppiaineen luonteen ja ilmiöiden ymmärtämisen kannalta keskeiset ydintiedot ja taidot. Kaikille yhteisiä ydintietoja ja -taitoja valintojen avulla yksilöllisesti ja yhteisöllisesti syventämällä kukin oppilas voi konstruoida omanlaista, itselleen käyttökelpoista tietoperustaa.

Valinnan mahdollisuuksien tarjoaminen eri oppiaineissa edellyttää syvällistä kollegiaalista pohdintaa siitä, mikä on määriteltävissä ydinainekseksi. Sen pohjalta erilaiset oppilaat erilaisine valmiuksineen ja kiinnostuksen kohteineen voivat rakentaa tietoa ja osaamista vaihtelevista näkökulmista. Tässä tutkimuksessa kokeiluympäristöön laatimani soittamisen taitovaiheet sekä kuuntelemisen havainnointi perustuivat muutoksiin musiikin elementeissä: rytmissä, melodiassa, harmoniassa, sointivärissä, esitysnopeudessa, voimakkuudessa ja muotorakenteessa (ks. s. 118-122). Näkisinkin mielekkäänä lähtökohtana rakentaa seuraaviin opetussuunnitelman perusteisiin musiikin oppiaineen ohjeistus siten, että keskeinen huomio kiinnitettäisiin näihin elementteihin. Musiikin elementtien muodostaman kehyksen ympärille ohjeistettaisiin niin musiikin teorian, musisoinnin kuin

musiikkitiedon opetus ja opiskelu. Mainitut elementit olisivat siis keskeinen opiskeltava aines, joissa ja joiden välisissä suhteissa tapahtuvia muutoksia tarkasteltaisiin muun muassa erityylisissä ja eri kulttuurien musiikeissa sekä eri aikakausien musiikeissa. Musiikillisen kekseliäisyyden lisäämiseksi olisi hyvä ohjeistaa musisointitilanteissa tekemään muutoksia näissä elementeissä ja pohtimaan, mitä muutosten seurauksena on kulloinkin havaittavissa.

Tulevassa opetussuunnitelmatyössä on tärkeää tarkastella perusopetusta kokonaisuutena esi- ja alkuopetuksesta päättövaiheeseen asti. Tämän tarkastelun ja oppilaiden kanssa työskentelyn olisi pohjauduttava kunkin työyhteisön opettajien vahvuuksiin ja monenlaiseen osaamiseen. Opetussuunnitelmatyötä todennäköisesti ohjaavat uudistukseen perehtyneet asiantuntijat. Kehittämistyötä on kuitenkin hyvä toteuttaa myös itseohjautuvasti vaihtelevissa ryhmissä, kollegiaaliseen reflektointiin ja arviointiin perustuvissa dialogeissa.

Oppimisympäristössä tarjoamistani valinnan mahdollisuuksista oppilaat ilmaisivat merkittäviksi vertaisoppimisen eri muodot ja itsenäiset päätöksentekotilanteet. Oppimisen kannalta pidän välttämättömänä sitä, että oppilaat reflektoivat monipuolisesti työskentelyään dialogeissa sekä opettajan että vertaisoppijoiden kanssa. Tutkimusta tehdessäni kuitenkin korostui eräs musiikinopettajia jatkuvasti turhauttava rajoite: musiikin yksi vuosiviikkotunti ei anna mahdollisuuksia erilaisten oppilaiden musiikillisen tiedon monipuoliseen, yhteisölliseen soveltamiseen ja musiikin ilmiön syvälliseen tarkastelemiseen käytännössä (ks. Juntunen 2011, 43-44, 89). Koska musiikki oppiaineena painottuu toiminnallisuuteen, vahvistaa yhteisöllisyyttä ja kasvattaa erilaisuuden hyväksymiseen, siihen pitäisi selvästi lisätä tuntikehystä niin valtakunnallisin kuin paikallisin järjestelyin.

Yrittäjyyskasvatuksella on kolme tavoitetta: yrittäjyyteen kasvattaminen, yrittäjyyden yhteiskunnallisen merkityksen ymmärtä-

minen ja yrittäjämäinen toimintatapa (ks. esim. Frank 2007, 637; Gibb 2005, 46; Heinonen 2007). Peruskoulussa yrittäjyyden yhteiskunnallisen merkityksen ymmärtämistä tarkastellaan kaikille yhteisenä sisältönä pääasiassa 9. luokalle ajoittuvassa yhteiskuntaopissa sekä jonkin verran oppilaanohjauksen ammatinvalintaan ja työelämään liittyvissä sisällöissä (Opetushallitus 2004). Käytännön yrittäjyyden harjoittelua tapahtuu pääasiassa oppilaskunnan toiminnoissa tai valinnaisissa opinnoissa, esimerkiksi ekonomiassa. Yritystoiminnan harjoittelemiseen eri oppiaineiden näkökulmasta sekä koulujen ja yritysten välisen yhteistyöhön toteuttamiseksi on laadittu myös monipuolisia oppimateriaaleja (esim. Kasvu yrittäjyyteen -hanke 2011). Nämä varsinaiseen yritystoimintaan liittyvät toiminnot soveltuvat kuitenkin suoraan ainoastaan harvojen oppiaineiden tavoitteisiin ja sisältöihin, jolloin niitä toteutetaan lähinnä teemapäivinä tai projektiluonteisesti. Valinnaisina opintoina toteutettuina ne puolestaan koskettavat vain pientä osaa ikäluokasta.

Opetus- ja kulttuuriministeriön ohjeistuksen mukaisesti perusopetuksessa on painotettava yrittäjämäisten toimintamallien opettelemista ja harjoittelemista (Opetusministeriö 2009a). Yrittäjämäisen toiminnan on todettu soveltuvan menetelmäksi jokaiseen oppiaineeseen (Jones & Iredale 2010; 12-13). Näiden seikkojen vuoksi yrittäjämäisyys on tutkitussa musiikin oppimisympäristössä yhdistetty koulun eli jokaisen oppiaineen perustehtävään, kasvuun ja oppimiseen. Perusopetukselle määritellyistä tehtävistä tutkimuksessa on huomioitu lisäksi yhteisöllisyyden ja tasaarvon kehittäminen. Näin toteutettuna yrittäjämäinen toimintatapa luo pohjaa myös yrittäjyysaiheisiin projekteihin, teemapäiviin sekä varsinaiseen yritystoimintaan syventyvien oppilaiden harjoitusyritystoiminnalle. Myös koulun ja yritysten välinen yhteistyö on luontevampaa, jos oppilaat ovat voineet tutustua yrittäjämäisiin toimintatapoihin oppimismenetelmänä eri oppiaineita opiskellessaan.

Tutkin perusteellisesti opetussuunnitelmatekstin ohjeistuksen yrittäjämäisiin toimintatapoihin musiikin oppimisympäristön järjestelyitä varten. Yrittäjämäinen toimintatapa myös mahdollistui tutkitussa kokeiluympäristössä ja toteutui oppilaiden musiikin opiskelussa osana heidän kasvu- ja oppimisprosessiaan. Tästä huolimatta en pysty sanomaan, toteutuiko yrittäjyys yritysmaailman näkökulmasta riittävänä tutkimassani opetuskokeilussa. Kun valitsin tutkijoiden yrittäjämäisyyteen liittämiä käsitteitä oppilaiden reflektointia varten, huolehdin että mukana on sekä innovatiivisuuteen että päämäärätietoisuuteen liittyviä käsitteitä. Tutkimuksen aikana minulta on usein kysytty, eivätkö nämä käsitteet liity muutenkin yksilön kasvun ja oppimisen prosesseihin. Totta onkin, että esimerkiksi innovatiivisuutta voidaan harjoitella myös ilman yrittäjyysyhteyttä. Toisaalta täytyy muistaa, että tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten yrittäjämäistä toimintaa voidaan lähestyä kasvun ja oppimisen näkökulmasta. Tällöin yrittäjämäisyyttä täytyy tarkastella kasvatustieteen ja oppimisteorioitten käsitteistön avulla. Tulevan opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä on kuitenkin välttämätöntä tarkentaa valtakunnallista ohjeistusta siitä, mitkä ovat yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet ja tarkoitetut toimintatavat perusopetuksessa.

Kuten Hägg (2011, 15) tutkimuksessaan toteaa, yrittäjyyttä on tutkittu enimmäkseen taloudellisena ilmiönä. Kun poistetaan yrittäjyydestä liiketaloudellinen näkökulma, jää jäljelle yrittäjä eli ihminen. Häggin (2011, 16) mukaan yksilö yrittäjäksi ryhtyessään opettelee yrittäjämäisen tavan toimia. Pohtiessani, millä tavalla yrittäjyyttä pitää peruskoulussa opettaa, olen tullut tulokseen, että yrittäjyyttä pitää opettaa ja opiskella nimenomaan harjoittelemalla yrittäjämäisiä tapoja kommunikoida ja toimia. Niin koulussa kuin yrityksessä on lopulta kyse toimijan eli yksilön kasvu- ja oppimisprosessista.

Kun arvioin tutkimukseen osallistuneille oppilaille musiikkitunneillani muodostuneita käsityksiä yrittäjämäisyydestä, epäilen niiden kuitenkin jääneen melko kapea-alaisiksi. Arvioni perustuu

siihen tosiasiaan, että olin ainoastaan opettaja oman työnsä tutkijana, enkä tehnyt yhteistyötä toisten yrittäjyyskasvatusta toteuttavien opettajien kanssa. Yrittäjyyden ilmiön monipuolisen ymmärtämisen kannalta on mielestäni jatkossa välttämätöntä, että opettajat tekevät tiivistä yhteistyötä soveltaessaan yrittäjyyskasvatuksen eri ulottuvuuksia työhönsä.

Koska yrittäjyyskasvatusta halutaan jatkossa vahvistaa koulutuksen eri vaiheissa (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a, 17), on välttämätöntä myös lisätä yrittäjyyskasvatuksen tutkimusta kaikilla koulutuksen tasoilla. Tärkeää on tutkia nimenomaan oppilaitosten yrittäjämäisiä käytänteitä. Toimivimpien mallien kehittämiseksi soveltunee parhaiten toimintatutkimus, jossa useat opettajat kehittävät opetustaan yhdessä. Toimintatutkimuksessa myös toteutuu luonnostaan opettajan itsereflektointi, jota yrittäjämäisyyteen liittyvien avoimen pedagogiikan käytänteiden kehittäminen edellyttää.

Opetus- ja kulttuuriministeriön laatimassa Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa ohjeena on, että yrittäjyyskasvatusta vahvistetaan jatkossa kaikilla koulutusasteilla (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a, 17). Koska yrittäjyys on vieras käsite niin kasvatuksen ja oppimisen kuin useimpien oppiaineiden konteksteissa, on toivottavaa, että käsitettä määritellään seuraavissa opetussuunnitelman perusteissa nykyistä määrittelyä huomattavasti tarkemmin. Tämä tutkimus osoittaa, että yrittäjyyskasvatuksen kolmesta tavoitteesta yrittäjämäinen toiminta on mahdollista huomioida kasvun ja oppimisen osana. Tällä hetkellä oletus on, että tulevissa valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yrittäjyyskasvatus kytketään työelämävalmiuksiin. Tältä pohjalta on välttämätöntä, että kaikki yrittäjyyskasvatuksen kolme tavoitealuetta ohjeistetaan tulevassa opetussuunnitelmatekstissä selkeästi: kasvu yrittäjyyteen, yrittäjyyden ymmärtäminen yhteiskunnassa sekä yrittäjämäinen toimintatapa. Myös näiden näkökulmien ajoitus perusopetuksen opintopolulle täytyy miettiä huolella: nykyisessä opetussuunni-

telmassa kaksi ensimmäistä tavoitealuetta sijoittuvat sisällöllisesti yhteiskuntaopin opintoihin. Yhteiskuntaoppia opiskellaan vasta perusopetuksen päättövaiheessa. Kuitenkin esimerkiksi yrittäjämäisen toiminnan ymmärtämiseksi ja harjoittelemiseksi koko perusopetuksen ajan olisi jonkinlaista tietoperustaa yrittäjyydestä välttämätöntä alkaa rakentaa jo huomattavasti nykyistä aiemmin. Tämä luonnollisesti edellyttää, että yhteiskuntaopin opettajien lisäksi myös muilla, muun muassa luokanopettajilla, on riittävästi tietoa yrittäjyydestä ja yrittäjyyskasvatuksesta.

Yrittäjämäisen toiminnan elementeistä erityisesti innovatiivisuuden, oppilaslähtöisen päätöksenteon ja itsereflektoinnin mahdollistaminen ja kehittämistoimet eri oppiaineissa ovat tärkeitä jatkotutkimuskohteita. Tässä tutkitut opetussuunnitelman niin sanotut yleisen osan luvut (muut paitsi musiikin oppiaineen osuus; ks. tämän raportin luku 4.2) ohjeistavat kaikkia koulun oppiaineita. Yleisesti opetussuunnitelmassa siis ohjeistetaan mahdollistamaan yrittäjämäinen innovatiivisuus ja päämäärätietoisuus kaikessa kasvatuksessa ja opetuksessa. Yrittäjyyskasvatuksen jatkuvasti kohtaaman kritiikin vuoksi opettajien ja tutkijoiden on kuitenkin tärkeää ilmaista selkeästi arvoperustansa sekä sisällyttää tutkimuksiinsa monenlaisia näkökulmia. Yrittäjyyskasvatuksen arviointiin ja arvoperustaan liittyvää tutkimusta on tehty jonkin verran. Tämän näkökulman tieteellisen keskustelun vahvistaminen on kuitenkin välttämätöntä, jotta yrittäjyyskasvatusta voidaan vahvistaa koulutuksen kaikilla asteilla. Opetusta kehitettäessä on myös muistettava arvostaa jokaista oppiainetta tavoitteineen ja sisältöineen. Yksikään koulussa opiskeltavaksi määritelty oppiaine ei esimerkiksi opetusta eheytettäessä saa jäädä pelkästään muuta opiskelua palvelevan välineen asemaan.

Tutkimukseni tulokset vahvistavat opetuksen asiantuntijoiden ja suunnittelijoiden (ks. esim. Lankinen 2010; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b) näkemyksiä siitä, että tulevaisuuden perusopetuksen tulee perustua tiedon sovellettavuuteen ja soveltamiseen, yhteistyötaitoihin, itsereflektointitaitoihin sekä innovatiiviseen

ajatteluun. Myös opettajien väliset jatkuvat reflektointikeskustelut muun muassa erilaisista pedagogisista ratkaisuista ovat kehittyvän koulun edellytys. Oppimisympäristöjä täytyy rakentaa entistä avoimemmiksi, mikä tarkoittaa niin oppilaiden kuin opettajien elämänkokemusten sekä ympäröivän yhteiskunnan mahdollisuuksien luovaa hyödyntämistä. Oppilaalla on myös oikeus rakentaa tietoperustaansa henkilökohtaisina osaamisen polkujen ja taitojen kehittymisen jatkumoina. Niin oppilailla kuin opettajilla tulisi olla mahdollisuus innostua koulutyössä.

6.3.2 Tutkimuksen sovellettavuus opettajankoulutukseen

Nykyinen työni opettajankouluttajana johtaa luontevasti pohtimaan tutkimuksen sovellettavuutta opettajankoulutukseen. Tämäkin tutkimus osoittaa, että opettajat ovat keskeisessä asemassa opetussuunnitelmaa tulkitsevina päätöksentekijöinä. Jokainen opettaja pystyy painottamaan opetussuunnitelmaan kirjattuja tavoitteita ja sisältöjä oman arvopohjansa ja kiinnostuksensa mukaisesti. Tämä luku on luonteva myös sen vuoksi, että olen soveltanut nykyiseen työhöni perusopetuksessa saamiani kokemuksia yrittäjämäisistä toimintatavoista.

Suomalainen opettajankoulutus perustuu humanistiseen ihmiskäsitykseen, joka korostaa jokaisen yksilön ainutkertaisuutta ja mahdollisuuksia kasvaa ja kehittyä omaksi täydeksi itsekseen, jos hänelle annetaan siihen tilaisuus. Tiedonkäsitys perustuu näkemykseen tiedon rakentumisesta teoreettisen tiedon ja käytännön sovellutuksiin pohjautuvien kokemusten vuorovaikutuksen seurauksena. Esimerkiksi Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa yhtenä periaatteena on erilaisten oppijoiden tukeminen. Oppijoiden erilaisuutta tarkastellaan niin opettajaksi opiskelevien kuin heidän oppilaittensa näkökulmasta. Koulutuksen toteutuksen periaatteita ovat lisäksi yhteisöllisyys ja tutkiva oppiminen. Opettajankoulutus onkin rakennettu tutkivan opettajuuden

poluksi. Niinpä opettajaopiskelijoiden opettajuutta pohjustetaan oman työn tutkimiseen soveltuvilla opinnoilla ja niihin olennaisesti liittyvillä yksilöllisillä ja yhteisöllisillä reflektoinneilla, jotka on nivottu opetusharjoittelujen yhteyteen. (Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta 2010, 152.)

Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat voidaan kirjoittaa niin, että ne vastaavat kattavasti tulevaisuuden oletettuihin koulutuksellisiin haasteisiin. Tutkimukseni tuloksia soveltaen haluan korostaa, että myös opettajankouluttajien on tärkeää pyrkiä toimimaan opetustehtävässään samalla tavalla kuin valmistuvien opettajien toivotaan oppilaittensa kanssa toimivan. Kun tavoitteena on kouluttaa opettajia, jotka tarjoavat tuleville oppilailleen kokeiluja ja valinnanmahdollisuuksia, olisi tärkeää kannustaa jo opettajaopiskelijoita etsimään innovatiivisesti vaihtoehtoisia opiskelumateriaaleja, -ympäristöjä ja -tapoja. Tulevien opettajien onkin tärkeää koulutusaikanaan saada henkilökohtaisia kokemuksia monenlaisista opettamisen malleista ja vaihtelevista vuorovaikutustilanteista.

Itsereflektoinnin ja siihen liittyvien keskustelutilanteiden soisi myös olevan arkipäivää suurimmassa osassa opettajankoulutukseen sisältyvistä opintokokonaisuuksista. Tällä tavalla kukin opettajaopiskelija voi muodostaa yksilöllisen näkemyksen keskeisistä tiedon alueista ja niiden syventämisen prosesseista. Näin hänen on helpompi tehdä niin kollegiaalisesti kuin itsenäisestikin valintoja ja päätöksiä suunnitellessaan oppilailleen vaihtoehtoisia opiskeltavia sisältöjä, työskentely- ja opiskelutapoja sekä opintojen aikataulutusta. Valintojen tarjoaminen edellyttää sekä opettajankouluttajalta että opettajaopiskelijalta heittäytymistä jonkinasteiseen epävarmuuden tilaan. ”Perinteisen opettajuuden” perusasiat – kasvatuksellinen vastuu ja opiskeltavan asian vahva sisällöntuntemus – muodostavat silti tulevaisuudessakin opettajan ammatillisuuden perustan.

Olen soveltanut tämän tutkimuksen toimintamalleja viimeisten kahden ja puolen lukuvuoden ajan yliopistossa musiikin sivuaineen opetukseeni. Sivuaineen opiskelijat ovat olleet pääasiassa opettajaopiskelijoita. Syyslukukaudella 2009 toteutin kahden opiskelukerran säveltapailuun liittyvän opintokokonaisuuden yrittäjämäisen toiminnan periaattein. Ensimmäisellä opiskelukerralla harjoitutin opiskelijoita kuuntelemaan pianolla soittamieni säestysmallien, sointukomppien, rytmejä ja kirjaamaan niitä muistiin. Opiskelijat saivat seuraavalla kerralla soittaa itse laatimiaan komppeja toisille, joiden tehtävänä oli kirjata kompit muistiin. Minulle opettajana jäi tehtäväksi heittäytyminen opiskelijan rooliin kuuntelemaan ja kirjaamaan komppeja. (Mark, Hietanen & Tompuri 2010, 85; Remes & Hietanen 2011.)

Toisen opiskelukerran lopuksi reflektoimme kukin omaa toimintaamme ja tunnelmiamme yrittäjämäisen toiminnan termein. Opiskelijat ilmaisivat olleensa komppeja suunnitellessaan luovia ja sitoutuneita sekä luottaneensa itseensä. Soittaessaan suunnittelemaansa komppia toisille he ilmaisivat sietäneensä epävarmuutta, luottaneensa itseensä ja ottaneensa riskin. Rytmikuvion kuuntelemisen ja muistiin merkitsemisen aikana korostuivat epävarmuuden sietäminen, virheistä oppiminen, itseluottamus, pitkäjänteisyys ja ongelmanratkaisutaito. Opiskelijat painottivat muun muassa musiikillisen tiedon syvenemistä toteamalla, että *”Omien komppien teko oli hyvä asia, selkeytti myös muiden tehtävien kuuntelemista.”* (Mark, Hietanen & Tompuri 2010, 85; Remes & Hietanen 2011.) Totesimme yhdessä, että jos minä olisin suunnitellut kompit ja soittanut ne myös toisella opiskelukerralla, opiskelijat eivät olisi tulleet harjoitelleeksi esimerkiksi luovuutta ja riskin ottamista yhtä paljon kuin edellä kuvailemassani opiskelutilanteessa.

Opiskelijoiden oman reflektoinnin jälkeen keskustelimme opettajan eli minun yrittäjämäisyydestä kyseisessä tilanteessa. Luonnollisesti minulla oli koko ajan *vastuu* psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallisesta sekä toimivasta oppimisympäristöstä. Tunsin vah-

vasti *sietäneeni epävarmuutta* ja tarvinneeni *itseluottamusta*, koska en voinut tietää, olivatko opiskelijat valmistaneet riittävästi materiaalia vai täytyisikö minun nopeasti keksiä jotain itse. *Muutoksen sietämisen kykyä* ja *luovuutta* olisi tarvittu heti, jos esimerkiksi opiskelija olisi reagoinut voimakkaasti omaan virheeseensä. Tällöin minun olisi opettajana täytynyt pystyä palauttamaan opiskelutilanteen psyykkinen ja sosiaalinen turvallisuus.

Olen soveltanut yrittäjämäisen toiminnan periaatteita lukuvuonna 2010 – 2011 myös musiikin sivuaineen äänenhuolto- ja lauluopintojaksoon sekä pianonsoiton opiskeluun. Opiskelijat ovat saaneet valita itselleen mieleisiä sävellyksiä laulamista ja soittamista varten. Olemme laulaneet ja soittaneet valittuja lauluja siten, että laulujen rytmin ja melodian opettelemisen jälkeen olen ohjannut opiskelijaa luovasti kokeilemaan erilaisia vaihtoehtoja soittaa tai laulaa oppimansa sävellys. Yrittäjämäisen toiminnan reflektoiminen on toistaiseksi ollut vähäisempää kuin musiikillisen tiedon. Opiskelijat ovat kuitenkin reflektiivisissä keskusteluissamme osoittaneet yrittäjämäisesti havainneensa useita mahdollisuuksia lähestyä yksittäistä sävellystä. Erilaisissa kokeiluissaan he ovat samalla myös syventäneet tietämystään esimerkiksi musiikin elementeistä: rytmistä, melodiasta, voimakkuudesta, nopeudesta, harmoniasta ja sointiväristä. (Ks. Remes & Hietanen 2011.) Myös syventävässä opetusharjoittelussa yrittäjämäisen toiminnan reflektointi on osoittautunut toimivaksi opiskelumenetelmäksi niin erilaisilla oppilailla kuin opettajaopiskelijoilla (ks. Haataja & Hietanen 2011).

Tammikuussa 2012 aloin soveltaa yrittäjämäistä opiskelun ohjaamista luokanopettajaopiskelijoiden kaikille yhteiseen musiikin opintojaksoon. Opiskelijat reflektoivat oman opiskelunsa yrittäjämäisyyttä tässä tutkimuksessa hyödyntämieni 12 yrittäjämäisen käsitteen avulla. Tutkimustulosten raportointi ajoittunee syksyyn 2012.

Peruskoulun ja lukion opettajana kokeilin yrittäjämäisiä toimintamalleja myös kahdeksannen ja yhdeksännen vuosiluokan valinnaismusiikin opetuksessa vuosina 2004 – 2009. Lukuvuonna 2008 – 2009 sovelsin yrittäjämäisyyttä tukevan oppimisympäristön periaatteita myös lukion valtakunnalliseen musiikin kurssiin. Tutkimustulokseni ja yrittäjämäisen toiminnan sovellukseni erilaisiin musiikin opiskelutilanteisiin osoittavatkin sen, että luomani yrittäjämäinen toimintamalli on toteutettavissa koulutuksen eri asteilla. Toivon tutkimukseni tarjoavan ideoita muun muassa yrittäjyyskasvatusta opettajankoulutuksessa kehittäville toimijoille.

7 LOPUKSI

Kotitaustani yrittäjäperheessä sekä jo opiskeluaikainen kiinnostukseni opetussuunnitelmaan opettajan työn ohjaajana ovat viitoittaneet tämän tutkimuksen näkökulmaa ja vaiheita. Pro gradu -työssäni pohdin aineenopettajajärjestelmän haastetta oppilaalle muodostuvan tiedon eheyden kannalta. Tarkastelin oppiaineiden välistä eheyttämistä niin opettajien kokemana kuin myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985 -asiakirjan ohjeiden näkökulmasta (Vaattovaara 1988). Eheyttäminen liittyy myös yrittäjämäiseen toimintaan. Yrittäjämäisesti mahdollisuuksia etsivä ja niitä aloitteellisesti sekä innovatiivisesti toiminnaksi saattava oppilas kykenee yksin tai yhteisönsä tuella tekemään päätöksiä oppimisestaan. Reflektoimalla ja arvioimalla toimintaansa hän voi rakentaa yksilöllistä oppimispolkuaan. Oppilaan henkilökohtaisen kiinnostuksensa pohjalta rakentamassa oppimispolussa kaikki oppiminen perustuu toisiinsa kytkeytyviin kokemuksiin. Näin polusta muodostuu ainutlaatuisuudestaan huolimatta ehyt.

Olen aina kokenut opetussuunnitelman vahvana ohjeena työlleni. Olen lähtökohtaisesti etsinyt kulloisestakin ohjetekstistä mahdollisuuksia huomioida oppilaan kasvamisen ja oppimisen polun eheyttä ja ainutkertaisuutta. Tämän tutkimukseni merkittävimpinä tuloksina opettajuuteni kehittämistyön kannalta näen ensinnäkin, että tiedostan oman yrittäjämäisyyteni oppilaiden itseohjautuvan kasvu- ja oppimisprosessin mahdollistajana. Toinen opettajuuteeni liittyvä huomio on, miten hämmästyttävän monipuolisesti ja syvällisesti oppilaat pystyvät muodostamaan tietoa saatavilla olevien materiaalien ja keskinäisen dialogin avulla – kunhan vain opettaja malttaa pysytellä ainoastaan tarvittavana tukena ja resurssina. Toivon tutkimukseni rohkaisevan opettajia järjestelemään mahdollisuuksia oppilaiden innovatiiviselle toiminnalle sekä heittäytymään oppilaslähtöisiin tilanteisiin, joissa on siedettävä epävarmuutta.

Seitsemäsluokkalainen Tiina arvioi seuraavassa aineistonäytteessä yrittäjämäisten toimintamallien sovellettavuutta eri oppiaineisiin. Hän ei näe niille käyttöä, jos opettaja korostaa ylivertaisuuttaan jakamalla tietoa oppilaille luokan edessä. Tämän tutkimuksen perusteella Tiinalla on kuitenkin kokemuksia myös yrittäjämäisistä, oma-aloitteisuuteen perustuvista toimintamalleista.

”*Se riippuu ihan aineen opettajasta.*
Sellaisten opettajien tunneilla,
jotka vaativat oma-aloitteellisuutta,
se tietenkin auttaa.
Muttei sellaisissa,
joissa opettaja astuu huoneeseen,
puhuu faktaa, faktaa, faktaa
ja häipyy pois.”

(Tiina 2.5.2007)

Lähteet

*Aho, L. 2002.*Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 19-38.

*Aho, S. & Laine, K. 2004.*Minä ja muut.Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Alexander, R. 2008. Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.) Exploring Talk in Schools. Inspired by the Work of Douglas Barnes. London; Los Angeles: Sage, 91-114.

*Allsup, R. E. 2003.*Mutual learning and democratic action in instrumental music education.Journal of Research in Music Education, 51 (1), 24-39.

*Atjonen, P. 2004.*Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Kasvatusalan tutkimuksia 20. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

*Atjonen, P. 2008.*Vieläkö etsimme oikeata ja hyvää? Aikamme kasvatuksen ja kasvatustieteen eettisiä haasteita. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä? Kasvatusalan tutkimuksia 38. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 113-142.

Backström-Widjeskog, B. 2008. Du kan om du vill. Lärares tankar om fostran till företagsamhet. Akademisk avhandling. Åbo: Åbo Akademi University press.

Bandura, A. 1977. Social Learning Theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

*Bandura, A. 1997.*Self-Efficacy.The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A. & Schunk, D. H. 1981. Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest through Proximal Self-Motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 41 (3), 586-598.

*Barnes, D. 2008.*Exploratory Talk for Learning.In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.) Exploring Talk in Schools. Inspired by the Work of Douglas Barnes. London; Los Angeles: Sage, 1-15.

Barnett, R. 2008. Will to Learn: Being a Student in an Age of Uncertainty. Buckingham: Open University Press.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing Ourselves. An Inquiry into The Nature and Implications of Expertise. Chicago: Open Court.

*Bernstein, B. 1973.*Class, codes and control.Vol. 3. Towards a theory of educational transmission. London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. 2000. Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.

Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. 1999. How people learn. Brain, mind, experience, and school. Washington: National Academy Press. Saatavissa: http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=6160. Luettu 6.9.2010.

*Brubacher, J. W., Case, C. W. & Reagan, T. G. 1994.*Becoming a Reflective educator.How to Build a Culture of Inquiry in the Schools. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

Bruner, J. 1996. The Culture of Education. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

*Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2003.*Research Methods in Education.5th Edition. London: Routledge Falmer.

*Cope, J. & Watts, G. 2000.*Learning by doing.An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning.International Journal of Behaviour and research, 6 (3), 104-124.

Corno, L. 2008. Work Habits and Self-Regulated Learning: Helping Students to Find a "Will" from a "Way". In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.) Motivation and self-reulated learning: theory, research and applications. New York: Lawrence Erlbaum, 197-222.

*Covington, M. V. 1999.*The Will to Learn. A Guide for Motivating Young People. Cambridge: University Press.

Covington, M. & Müeller, K. J. 2001. Intrinsic Versus Extrinsic Motivation: An Approach/Avoidance Reformulation. Educational Psychology Review, 13 (2), 157-176.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour. New York: Plenum Press.

Dewey, J. 1916. Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education. New York: Macmillan.

Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Suom. K. Kajava. Helsinki: Otava.

Doll, W. E. Jr. 1993. A Post-Modern Perspective on Curriculum. New York: Teachers College Press.

Egan, K. 2005. An Imaginative Approach to Teaching.
San Francisco: Jossey-Bass.

Elliott, D. J. 1995. Music Matters. A New Philopsophy of Music Education.
Oxford: Oxford University Press.

Elliott, D. J. 1996. Music Education in Finland: A New Philosophical View.
Musiikkikasvatus, 1 (1), 6-20.

Elliott, D. J. (Ed.). 2005. Praxial Music Education: Reflections and Dialogues.
New York: Oxford University Press. Saatavissa:
http://www.davidelliottmusic.com/praxialmusic/pdf/08.pdf. Luettu 20.9.2010.

Elliott, J. 1998. The Curriculum Experiment. Meeting the challenge of social change. Buckingham: Open University Press.

Engeström, Y. 1987. Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research. Academic dissertation. Department of education of the University of Helsinki. Helsinki: Konsultit Oy.

Enkenberg, J. 2002. Uuden pedagogiikan perusta. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 157- 177.

Erikson, E. H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Suom. E. Huttunen.
Jyväskylä: Gummerus.

Eshach, H. 2007. Bridging In-School and Out-of-School Learning Formal, Non-Formal and Informal Education. Journal of Science Education and Technology, 16 (2), 171-190.

Euroopan komissio 2004. Yrittäjyyskulttuurin edistäminen. Opas hyvistä toimintatavoista yrittäjyyshengen ja -taitojen edistämiseksi koulutuksen avulla. Yritystoiminnan pääosasto. Yritystoimintajulkaisut.
Luxemburg: Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto.

Fayolle, A., Gailly, B. & Lassas-Clerc, N. 2006. Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. Journal of European Industrial Training, 30 (9), 701-720.

Frank, A. I. 2007. Entrepreneurship and Enterprise Skills: A Missing Element of Planning Education? Planning, Practice & Research,
22 (4), 635-648.

Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suom. J. Kuortti. Tampere: Vastapaino.

Gadamer, H.-G. 1997. Truth and Method. Second, Revised Edition.
Translation revised by Joel Weinsheimer & Donald G. Marshall.
New York: Continuum.

García-Morales, V. J., Llorens-Montes, F. J. & Verdú-Jover, A. J. 2006. Antecedents and consequences of organizational innovation and organizational learning in entrepreneurship. Industrial Management & Data Systems, 106 (1), 21-42.

*Gast, D. L. & Tawney, J. W. 2010.*Single Subject Research Methodology in Behavioral Sciences. New York: Routledge.

Gibb, A. 2002a. Creating Conducive Environments for Learning and Entrepreneurship. Living with, dealing with, creating and enjoying uncertainty and complexity. Industry and Higher Education, 16 (3), 135-148.

Gibb, A. 2002b. In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. International Journal of Management Reviews, 4 (3), 233-269.

Gibb, A. 2005. The future of Entrepreneurship Education – Determining the Basis for Coherent policy and Practice? In P. Kyrö & C. Carrier (Eds.) The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context. Entrepreneruship Education Series 2005/2. Research Centre for Vocational and Professional Education. Hämeenlinna: University of Tampere, 44-67.

Gibb, A. 2008. Entrepreneurship and Enterprise Education in Schools and Colleges: Insights from UK Practice. International Journal of Entrepreneurship Education, 6 (2), 101-144.

Gibb, A. 2011. Concepts into practice: meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm. The case of the International Entrepreneruship Educators' Programme (IEEP). International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research, 17 (2), 146-165.

Gothoni, R. 1997. Eläytyminen ja etääntyminen kenttätutkimuksessa. Teoksessa A. Viljanen & M. Lahti (toim.) Kaukaa haettua. Kirjoituksia antropologisesta kenttätyöstä. Helsinki: Suomen Antropologinen Seura, 136-148.

Green, L. 2006. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. International Journal of Music Education, 24 (2), 101-118.

Haataja, A. & Hietanen, L. 2011. Opettajaopiskelijat opettajuutensa yrittäjämäisen toimintatavan etsijöinä. Yrittäjyyskasvatuspäivät, Lappenranta 6.- 7.10. 2011. Saatavilla: http://www.yvi.fi/uploads/articles/Haataja_Hietanen_YVI_YKTT_2011.pdf.

Haataja, A., Hietanen, L., Järvi, T. & Tompuri, H. 2009. Kohti yrittäjyysvalmiuksia - päätöksenteon oppiminen systeemisessä oppimisympäristössä. Teoksessa J. Kansikas, P.Kyrö, J.Seikkula-Leino & T. Römer-Paakkanen (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen muotoutuva maisema – Yrittäjyyskasvatuksen identiteettiä rakentamassa. Jyväskylän yliopiston taloustieteiden tiedekunnan julkaisu n:o 176/2009, 108-144.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Halasa, K. 2005. Annotated bibliography – Ethics in Educational Research. Saatavissa: http://www.aare.edu.au/ethics/aareethc.htm. Luettu 8.12.2010.

Hannon, P. 2006. Teaching pigeons to dance: sense and meaning in entrepreneurship education. Education + Training, 48 (5), 296-308.

Harkema, S. J. M. & Schout, H. 2008. Incorporating Student-Centred Learning in Innovation and Entrepreneurship Education. European Journal of Education, 43 (4), 513-526.

Heikkilä, M. 2006. Minäkäsitys, itsetunto ja elämänhallinnan tunne sisäisen yrittäjyyden determinantteina. Jyväskylä studies in business and economics 46. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Heinonen, J. 2007. An entrepreneurial-directed approach to teaching corporate entrepreneurship at university level. Education + Training, 49 (4), 310-324.

Henry, C., Hill, F. & Leitch, C. 2005. Entrepreneruship education and training: can entrepreneurship be taught? Part I. Education + Training, 47 (2), 98-111.

Hietanen, L. 2009. Monologin hallitsijasta dialogin mahdollistajaksi. Teoksessa K. Kurtakko, J. Leinonen ja M. Pehkonen (toim.), Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat. Juhlakirja Raimo Rajala 60 vuotta. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 19. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 39-57.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. 13.-14., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura, 31-49.

Holcomb, T. R., Ireland, R. D., Holmes, R. M., Jr. & Hitt, M. A. 2009. Architecture of entrepreneurial learning: exploring the link among heuristics, knowledge, and action. Entrepreneurship Theory and Practice, 33 (1), 167-192.

hooks, b. 2007. Vapauttava kasvatus. Suom. J. Vainonen. Suomennoksen toimittaneet M. Vuorikoski & H. Rekola. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Husu, J. 2002. Representing the Practice of Teacher's Pedagogigal Knowing. Research in Educational Studies 9. Helsinki: Finnish Educational Research Assosiation.

Hägg, O. 2011. Yrittäjyysvalmennus ja yrittäjyysidentiteetti. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Tampereen yliopisto.

Ikonen, R. 2007. Yrittäjyyskasvatuksen historiallista taustaa. Teoksessa P. Kyrö, H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 5/2007. Tampere: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, 43-61.

Jack, S. L. & Anderson, A. R. 1999. Entrepreneurship education within the enterprise culture. Producing reflective practioners. International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research, 5 (3), 110-125.

Jones, B. & Iredale, N. 2006. Developing an entrepreneurial life skills summer school. Innovation in Education and Teaching International, 43 (3), 233-244.

Jones, B. & Iredale, N. 2010. Enterprise education as pedagogy. Education + Training, 52 (1), 7-19.

*Juntunen, M.-L. 2011.*Musiikki. Teoksessa S. Laitinen, A. Hilmola & M.-L. Juntunen (toim.) Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011: 1. Helsinki: Opetushallitus, 36-94.

Juutilainen, E.-M. & Kukkula, T. 2003. MUSA 7. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Jyrhämä, R. 2003. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona – tutkimuksen ydinkohdat. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1. Suomen harjoittelukoulut: Joensuu, 142-162.

Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kansanen, P., Tirri, K., Jyrhämä, R., Husu, J., Meri, M. & Krokfors, L. 2000. Teachers' pedagogical thinking: theoretical landscapes, practical challenges. New York: Peter Lang.

Karila, K. & Ropo, E. 1997. Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 149-157.

Kasvu yrittäjyyteen -hanke 2011. Opetuksen yrityspalat – käytännön malleja yrittäjyyskasvatukseen. K. Huvi, T. Paukkonen, A. Rantamäki, H. Hannu, P. Hauvala, T. Matis, S. Mursula & M. Ruissalo (toim.) Toimitettu osana Kasvu yrittäjyyteen -hanketta, jonka rahoituksen on myöntänyt opetushallitus Euroopan sosiaalirahaston ja valtion varoista. Hanketta rahoittivat myös Etelä- ja Ylä-Pirkanmaan kunnat sekä yhteistyökumppaneina toimineet oppilaitokset. Tampere: Tammerprint Oy.

Kauppinen, E. 2009a. Muistio Perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon työryhmälle: Musiikki. Opetushallitus. 18.11.2009. Helsinki.

Kauppinen, E. 2009b. Musiikki perusopetuksen oppiaineena. Esitelmä: Opetushallitus. 18.11.2009. Helsinki.

Kauppinen, E. 2010. Opettajien tunnenarratiivit ja niiden rakenneanalyysi. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Keltikangas-Järvinen. L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keskitalo-Foley, S., Komulainen, K. & Naskali, P. 2007. Yrittäjäminuuden sukupuoli koulutuksessa. Kasvatus 38 (2), 110-121.

Keskitalo-Foley, S., Komulainen, K. & Naskali, P. 2010. Risto Reipas riskinottaja. Koulutuspolitiikan tavoitteena ihannekansalainen. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.) Yrittäjyyskasvatus hallintana. Tampere: Vastapaino, 15-36.

Kielikone. MOT 3.0. Ruotsin sanakirja. Kielikone Oy. Saatavissa: http://mot.kielikone.fi.login.ezproxy.ulapland.fi/mot/lappi/netmot.exe. Luettu 15.4.2011.

Kincheloe, J. L. 2006. Teachers as Researchers. Qualitative inquiry as a path to empowerment. Second edition. New York: Routledge.

Koiranen, M. & Ruohotie, P. 2001. Yrittäjyyskasvatus: analyysejä, synteesejä ja sovelluksia. Aikuiskasvatus 2, 102-111.

Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S. 2010. Esipuhe. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.) Yrittäjyyskasvatus hallintana. Tampere: Vastapaino, 7-14.

Kop, R. 2007. Blogs and wikis as disruptive technologies: is it time for a new pedagogy? In M. Osborne, M. Houston & N. Toman (Eds.) The Pedagogy of Lifelong Learning. Understanding effective teaching and learning in diverse contexts. London: Routledge, 192-202.

Korhonen, M., Komulainen, K. & Räty, H. 2010. Kenestä on yrittäjäksi? Mukaan ottavat ja erottelevat yrittäjämäisen oppilaan tulkinnat peruskoulun opettajilla. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.) Yrittäjyyskasvatus hallintana. Tampere: Vastapaino, 37-71.

Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 98. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME r.y., 157-170.

Kosunen, T. 2002. Opettaja opetussuunnitelman ja oman työnsä kehittäjänä. Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. N:o 83. Joensuu: Joensuun yliopisto, 52- 68.

Kosunen, T. & Huusko, J. 2002. Opetussuunnitelma opettajan työn ja kouluyhteisön kehittämisen välineenä. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 202-226.

Kouluhallitus 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Kouluhallitus.

Krippendorff, K. 2004. Content Analysis. An Introduction to Its Methodology. Second edition. USA: Sage Publications.

Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura,124-140.

Kyrö, P. 1997. Yrittäjyyden muodot ja tehtävä ajan murroksissa. Jyväskylä Studies in Computer Science and Economics and Statistics 38. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Kyrö, P. 2005. Yrittäjyyskasvatus – murrosten kautta yliopistoon. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes print, 159-177.

Kyrö, P. 2006. Avauksia riskin oppimiseen ja opettamiseen. Teoksessa P. Kyrö & A. Ripatti (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 98-131.

Kyrö, P. 2008a. A theoretical framework for teaching and learning. In J. Loima (Ed.) Facing the Future. Helsinki: Palmenia, 147-177.

Kyrö, P. 2008b. Yrittäjyyskasvatuksen laajentuvat näköalat. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) Tutkimustarinoita Ounaksen varrelta. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 139–160.

Kyrö, P. & Carrier, C. 2005. Entrepreneurial learning in universities: Bridges across borders. In P. Kyrö & C. Carrier (Eds.) The Dynamics of learning Entrepreneruship in a Cross-Cultural University Context. Entrepreneruship Education series 2/2005. Hämeenlinna: University of Tampere. Research Center for Vocational and Professional Education, 14-43.

Kyrö, P., Lehtonen, H. & Ristimäki, K. 2007. Yrittäjyyskasvatuksen suuntia etsimässä. Teoksessa P. Kyrö, H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 5/2007. Tampere: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, 12–31.

Kyrö, P., Mylläri, J. & Seikkula-Leino, J. 2008. Kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset ulottuvuudet ja niihin liittyvät metavalmiudet yrittäjämäisessä oppimisessa. Liiketaloudellinen aikakauskirja 3/2008, 269-296.

Kyrö, P. & Ripatti, A. 2006. Yrittäjyyden opetuksen uudet tuulet. Teoksessa P. Kyrö & A. Ripatti (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 10-31

Lahdes, E. 2000. Peruskoulun didaktiikan malleja ja teorioita. Teoksessa P. Kansanen, E. Lahdes, P. Malinen, Y. Yrjönsuuri & R. Yrjönsuuri. Viisi polkua opettajasta tutkijaksi. Jyväskylä: PS-kustannus, 109-148.

Laitinen, M. & Nurmi, K. 2007. Aktiivinen kansalainen yrittäjänä. Teoksessa P. Kyrö, H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 5/2007, Hämeenlinna: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, 78-101.

*Lamont, C. 1997.*The Philosophy of Humanism. New York: Humanist Press.

*Langer, E. J. 1997.*The Power of Mindful Learning. Reading (Mass.): Addison-Wesley.

Lankinen, T. 2010. Tulevaisuuden kansalaiset ja perusopetus. Esitelmä: OAJ:n kevätseminaari 9.4.2010. Saatavissa: http://www.slideshare.net/klreksi/t-lankinen-oaj-kevtseminaari-huhtikuu-2010. Luettu 9.8.2011.

Lant, T. & Mezias, S. J. 1990. Managing discontinuous change: a simulation study of organizational learning and entrepreneurship. Strategic Management Journal, 11 (5), 147-179.

Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta 2010. Opinto-opas 2010-2012. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Lappalainen, A. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessi ja peruskouluopetuksen johtamisjärjestelmän muotoutuminen. Tutkimuksia 28. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.

Latukefu, L. 2009. Peer learning and reflection: strategies developed by vocal students in a transforming tertiary setting. International Journal of Music Education, 27 (2), 128-142.

Lauriala, A. 1995. Student teaching in a different environment. Examining the development of students' craft knowledge in the framework of interactionist approach to teacher socialization. Oulu yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 96. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Lave, J. 2009. The Practice of Learning.In K. Illeris (Ed.) Contemporary theories of learning. Learning theorists…in their own words.
New York: Routledge, 201-208.

Lebler, D. 2008. Popular music pedagogy: peer learning in practice. Music education research, 10 (2), 193-213.

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia.
Helsinki: WSOY.

Lehtonen, H. 2007. Tavoitteellista ja innostavaa oppimista kohti. Teoksessa P. Kyrö, H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 5/2007. Tampere: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, 198-213.

Lehtonen, H. 2011a. Saatesanat. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) YTYÄ oppimisympäristöjen rikastamiseen. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö, luokanopettajakoulutus, 7-10.

Lehtonen, H. 2011b. Yrittävän käyttäytymisen kasvu. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) YTYÄ oppimisympäristöjen rikastamiseen. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö, luokanopettajakoulutus, 12-38.

Lehtonen, H. & Vertanen, I. 2006. Sytyke ehkäisemään koulutuksellista syrjäytymistä. Teoksessa Kyrö, P. ja Ripatti, A. (toim.), Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 172-181.

Leinonen, M. 2004. Kohtaako opettaja oppilaansa. Historian näkökulmia opettamisen ja opettajuuden kysymyksiin. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 17–48.

Leppävuori, S.-L. 1999. Peruskoulun valinnaisuus – oppilaan etu vai yhteinen hyöty? Valinnan perusteiden tarkastelua sekä oppilaiden ja heidän vanhempiensa kokemuksia peruskoulun valinnaisuudesta. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Leskinen, P.-L. 2000. Yrittäjyyttä etsimässä. Helsinki: Edita.

*Lincoln, Y. S. & Cuba, E. G. 1985.*Naturalistic inquiry.
New York: Sage Publications.

Lindgren, M. & Packendorff, J. 2009. Social constructionism and entrepreneurship. Basic assumptions and consequences for theory and research. International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research, 15 (1), 25-47.

Linnankivi, M., Tenkku, L., Urho, E. 1981. Musiikin didaktiikka. Jyväskylä: Gummerus.

Lumpkin, G. T., & Lichtenstein, B. B. 2005. The role of organizational learning in the opportunity-recognition process. Entrepreneurship Theory and Practice, 29 (4), 451-472.

Luukkainen, O. 2004a. Aihekokonaisuudet ja yhteisöllisyyden kehitys. Teoksessa M.-L. Loukola (toim.) Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Helsinki: Opetushallitus, 190-201.

Luukkainen, O. 2004b. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Luukkainen, O. & Wuorinen, J. 2002. Yrittävä elämänasenne. Kasvaminen yksilönä ja yhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mahlamäki-Kultanen, S. 2005. Gender and sector effects on Finnish rural entrepreneurs' culture: some educational implications. In A. Fayolle, P. Kyrö & J. Uljin (Eds.) Entrepreneurship Research in Europe. Outcomes and Perspectives. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited, 292-312.

Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Mark, R., Hietanen, L. & Tompuri, H. 2010. "Developing skills for university teachers working in the lifelong learning sector: challenges for the new decade." In H. Urponen & R. Marks (Eds.) Lifelong learning for the new decade. Publications in Education 23. Rovaniemi: University of Lapland, 79-87.

Martin, G., MacLaren, l. & McLaren, P. 2006. Participatory activist research (teams)/action research. In K. Tobin & J. Kincheloe (Eds.) Doing Educational Research – A Handbook. Rotterdam: Sense Publishers, 157-190.

McGlinn Manfra, M. 2009. Action Research: Exploring the Theoretical Divide between Practical and Critical Approaches. Journal of Curriculum and Instruction, 3 (1), 32-46.

Mercer, N. & Dawes, L. 2008. The Value of Exploratory Talk. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.) Exploring Talk in Schools. Inspired by the Work of Douglas Barnes. London; Los Angeles: Sage, 55-72.

Mertens, D. M. 2010. Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative and Mixed Methods. Third Edition. Los Angeles: Sage.

Mitchell, R. K., Busenitz, L., Lant, T., McDougall, P. P., Morse, E. A. & Smith, J. B. 2002. Toward a Theory of Entrepreneurial Cognition: Rethinking the People Side of Entrepreneurship Research. Entrepreneurship Theory and Practice, 27 (2), 93-104.

Mwasalwiba, E. S. 2010. Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. Education + Training, 52 (1), 20-47.

Mäkinen, L. 1998. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edeltävä ohjaus perus-koulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja nro. 46. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Mäntylä, S. A. E. 2003. Kuudesluokkalaisen oppilaan reflektio ja metakogni-tio itseohjautuvuusvalmiutta harjoittavassa opiskeluprojektissa. Kasvatus-tieteellisiä julkaisuja n:o 87. Akateeminen väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Määttä, K. 2005. Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 205-218.

*Nakata, Y. 2011.*Teachers' readiness for promoting learner autonomy: a study for Japanese EFL high school teachers. Teaching and Teacher Education, 27 (5), 900-910.

Neck, H. M. & Greene, P. G. 2011. Entrepreneurship education: Known Words and New Frontiers. Journal of Small Business Management 2011, 49 (1), 55-70.

Nielsen, S. G. 2008. Instrumental practising and self-regulation: A social cognitive perspective. Musiikkikasvatus. The Finnish journal of Music education (FJME), 11 (1-2), 19-25.

*Niemi, H. 2005.*Opettajan kasvatusvastuu taloudellisten arvojen puristuksessa. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (Toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 121-141.

Niikko, Anneli 2007. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodin valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 212-228.

Nurmi, J.-E. 2001. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja, noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 256-274.

Nurmi, K. E. 2008. Kuluttajavalistuksesta yrittäjyyskasvatukseen – kokemuksia kasvatusajattelun muuttumisesta. Aikuiskasvatus 3, 164-171.

Official Journal L 394 2006. Key competences for lifelong learning. Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006, on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006]. Saatavissa: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm. Luettu 6.10.2010.

Ojanen, S. 1998. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa – muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51-61.

Opetushallitus 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2007. Perusopetuksen päättöarviointi, tiedote vuodelta 2007. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/30179_Perusopetuksen_paattoarviointi_uudistuu.pdf. Luettu: 12.3.2012.

Opetushallitus 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Määräys 29.10.2010. DNRO 50/011/2010. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/127373_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_291010.pdf. Luettu 10.12.2010.

Opetushallitus 2011. Opetushallitus. Säädökset ja ohjeet. Saatavissa: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus. Luettu 16.12.2011.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Saatavissa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf?lang=fi. Luettu 1.6.2011.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011 – 2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Saatavissa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi. Luettu 9.3.2012.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b. Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6. Saatavissa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr06.pdf?lang=fi. Luettu 9.3.2012.

Opetusministeriö 2009a. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Saatavissa http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/Yrittajyyskasvatuksensuuntaviivat.html?lang=fi. 20.10.2010.

Opetusministeriö 2009b. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Saatavissa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr24.pdf?lang=fi. Luettu 20.10.2010.

Pakkanen, M. 2004. Dialogisuus opettajaksi kasvamisen haasteena. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 225-240.

Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Akateeminen väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Patrikainen, R. & Mäkinen, L. 2002. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 182-201.

Peltonen, H. 2004. Turvallisuus ja hyvinvointi. Teoksessa M.-L. Loukola (toim.) Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Helsinki: Opetushallitus, 115-132.

*Perusopetuslaki 1998.*Perusopetuslaki 21.8.1998/628.

Piaget, J. 1983. Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Hamburg: Fischer Taschenbuch Verlag.

Pietarinen, J. 2002. Onko oppilailla sijaa koulu kehittämisessä? Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. N:o 83. Joensuu: Joensuun yliopisto, 34-49.

Pintrich, P. 2003. A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. Journal of Educational Psychology, 95 (4), 667-686.

Pitkäniemi, H. 2002. Opetuksen tutkimus. muutosta vai kehitystä? Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 39-65.

Pritchard, A. & Woollard, J. 2010. Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning. London: Routledge.

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Rae, D. 2000. Understanding entrepreneurial learning: a question of how? International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research, 6 (3), 145-159.

Rae, D. 2007. Entrepreneurship. From Opportunity to Action. New York: Palgrave Macmillan.

Rantala, T. 2008. Tutkiva opettaja eläytyy, etääntyy ja sitoutuu. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä? Kasvatusalan tutkimuksia 38. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 197-209.

Rasku-Puttonen, H. 2005. Opettajat, oppilaat ja osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 95-104.

Rasku-Puttonen, H., Poikkeus, A.-M. & Lerkkanen, M.-K. 2010. Koulu vuorovaikutuksellisena oppimisyhteisönä. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.) Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31. Tampere: Tampereen yliopisto, 301-314.

Rauhala. L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.

Rauste-von Wright, M., vonWright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Reeve, J., Ryan, R., E. L. Deci & H. Jang. 2008. Understanding as Promoting Autonomous Self-Regulation: A Self-Determination Theory Perspective. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.) Motivation and self-regulated learning: theory, research and applications. New York. Lawrence Erlbaum, 223-244.

Regelski, T. A. 1996. Prolegomenon to a Praxial Philosophy of Music and Music Education. Musiikkikasvatus, 1 (1), 23-40.

Reimer, B. 1989. A Philosophy of Music Education. Second edition. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Remes, L. 2003. Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 213. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Remes, L. 2004. Yrittäjyys. Teoksessa M.-L. Loukola (toim.) Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Helsinki: Opetushallitus, 83–90.

Remes, L. & Hietanen, L. 2011. Yrittäjyyskasvatuksen käsitteen määrittelyä ja käytäntöjä yleissivistävän opettajankoulutuksen näkökulmasta. Yrittäjyyskasvatuspäivät Lappeenranta 6. - 7.10. 2011. Saatavissa: http://www.yvi.fi/uploads/articles/Remes_ja_Hietanen_YKTT_Lappeenranta_2011_muokattu_pdf.pdf

Ristimäki, K. 2001. Yleissivistävän koulun yrittäjyyskasvatus. Vaasan yliopiston julkaisuja. selvityksiä ja raportteja 84. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Ristimäki, K. 2004. Yrittäjyyskasvatus. Järvenpää: Yrityssanoma Oy.

Ristimäki, K. 2007. Yrittäjyyskasvatuksen osalliset. Teoksessa P. Kyrö, H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 5/2007. Tampere: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, 32-43.

Rogers, C. R. 1969. Regarding Learning and Its Facilitation. In "Freedom to Learn". Saatavissa: http://www.panarchy.org/rogers/learning.html. Luettu 9.10.2010.

Rolin, K. 2006. Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen perinteet. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura, 108-123.

Rovaniemen kaupunki 2007a. Rovaniemen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma. Saatavissa: http://www.rovaniemi.fi/loader.aspx?id=1dcc9ab9-37d2-4d71-b17d-b8e2fa794c40. Luettu 24.8.2011.

Rovaniemen kaupunki 2007b: Ounasvaaran alueopetussuunnitelma. Saatavissa: http://www.peda.net/img/portal/1368169/OUNASVAARAN_ALUE-OPS.doc?cs=1220359123. Luettu 31.5.2010.

Ruohotie, P. 2000. Conative constructs in learning. In P. Pintrich & P. Ruohotie (Eds.) Conative constructs and self-regulated learning. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 1- 30.

Ruohotie, P. & Koiranen, M. 2000. Building Conative Constructs into entrepreneurship Education. In B. Beairsto & P. Ruohotie (Eds.) Empowering Teachers as Lifelong Learners. Reconceptualizing, Restructuring and Reculmturing Teacher education for the Information Age. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 29- 46.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology, 25 (1), 54-67.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 184-195.

Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME r.y., 221-231.

Sagor, R. 2009. Collaborative Action Research and School Improvement: We Can't Have one Without the Other. Journal of Curriculum and Instruction, 3 (1), 7-14.

Salovaara, H. 2005. Achievement goals and cognitive learning strategies in dynamic contexts of learning. Academic dissertation. Oulu. Saatavissa: http://herkules.oulu.fi/isbn9514277635/. Luettu12.10.2010.

Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Schelfhout, W., Dochy, F. & Janssens, S. 2004. The use of self, peer and teacher assessment as a feedback system in a learning environment aimed at fostering skills of cooperation in an entrepreneurial context. Assessment & Evaluation in Higher Education, 29 (2), 177-201.

Scott, D. 2008. Critical Essays on Major Curriculum Theorists. London: Routledge.

Scott, D. & Morrison, M. 2007. Key Ideas in Educational Research. London: Continuum.

Shane, S. & Venkatamaran, S. 2000. The promise of entrepreneurship as a field of research. Academy of Management Review, 25 (1), 217-226.

Shulman, L. S. & Shulman, J. H. 2004. How and what teachers learn: a shifting perspective. Journal of Curriculum Studies, 36 (2), 257-271.

Seikkula-Leino, J. 2006. Perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus 2004–2006 ja yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen – Paikallinen opetussuunnitelmatyö yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta. Opetusministeriön julkaisuja 2006:22. Saatavissa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm22.pdf?lang=fi. Luettu 24.9.2010.

Seikkula-Leino, J. 2007. Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2007:28. Saatavissa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm28.pdf?lang=fi. Luettu 24.9.2010.

Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikävalko, M., Mattila, J. & Rytkölä, T. 2010. Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher? Education + Training, 52 (2), 117-127.

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 364. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Shepherd, D. A. 2004. Educating Entrepreneurship Students About Emotion and Learning From Failure. Academy of Management Learning and Education, 3 (3), 274-287.

Silverman, D. 2005. Doing Qualitative Research. A Practical Handbook. Second Edition. London: Sage Publications.

Silverman, D. 2010. Doing Qualitative Research. A Practical Handbook. Third Edition. London: Sage Publications.

Simons, H. 2009. Case Study Research in Practice. London: Sage Publications.

Slattery, P., Krasny, K. A. & O'Malley, M. P. 2007. Hermeneutics, aesthetics, and the quest for answerability: a dialogic possibility for reconceptualizing the interpretive process in curriculum studies. Journal of Curriculum Studies, 39 (5), 537-558.

Smith, K. 2008. Embedding enterprise education into the curriculum at a research-led university. Education + Training, 50 (8/9), 713-724.

Smith, M. K. 2006. Beyond the Curriculum. Fostering Associational Life in Schools. In Z. Bekerman, N. C. Burbules & D. Silberman-Keller (Eds.) Learning in Places. The Informal Educational Reader. New York: Peter Lang Publishing Inc, 9-33.

Snow, R. E., Corno, L. & Jackson, D. 1996. Individual differences in affective and conative functions. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.) Handbook of Educational Psychology. New York: Simon & Schuster Macmillan, 243-310.

Stake, R. E. 1995. The art of case study research. Thousand Oaks: Sage.

Stenhouse, L. 1980. Reflections. In L. Stenhouse (Ed.) Curriculum Research and Development in Action. London : Heinemann Educational Books, 244-262.

Sugrue, C. 1997. Complexities of Teaching: Child-centered Perspectives. London: The Falmer Press.

Suojanen, P. 1997. Työkaluna tutkijan persoona. Teoksessa A. Viljanen & M. Lahti (toim.) Kaukaa haettua. Kirjoituksia antropologisesta kenttätyöstä. Helsinki: Suomen Antropologinen Seura, 149-157.

Suoranta, J. 2008. Haarautuvien metodologioiden puutarhassa. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisia kysymyksiä. Saatavissa: http://tampub.uta.fi/tup/Suoranta_Haarautuvat_metodologiat.pdf. Luettu 20.3.2011.

Suoranta, J. 2009. Wikioppiminen ja radikaali tasa-arvo. Saatavissa: http://suoranta.files.wordpress.com/2009/03/suoranta_wikimaailma.pdf. Luettu 7.8.2011.

Swanwick, K. 1979. A Basis for Music Education. Windsor: NFER-NELSON.

Swanwick, K. 1988. Music, Mind and education. New York: Routledge.

Swanwick, K. 1994. Musical Knowledge. Intuition, Analysis and Music Education. London: Routledge.

Säljö, R. 2004. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.

Tenhunen, A., Siltala, R. & Keskinen, S. 2009. Innovatiivisuuden käsite kansainvälisessä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja suomalaisten opetusalan asiantuntijoiden käsityksissä. Teoksessa H. Heinilä, P. Kalli & K. Ranne (toim.) Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Tampere: OKKA, 17- 31.

Toivonen, V. 2004. Itsearviointi, opiskelutaidot ja terve itsetunto. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus. Helsinki: Opetushallitus, 163–173.

Tomperi. T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Tampere: Vastapaino, 7-28.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turunen, T. 2008. Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyyttinen tutkimus. Acta universitatis Lapponiensis 135. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Kiviniemi, U. 2011. Integratiivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. Kasvatus, 42 (4), 302-315.

Törmä, S. 2003. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 83-107.

Uljens, M. 1997. School didactics and learning. A School didactis model fraiming an analysis of pedagogical implications of learning theory. Hove: Psychology Press.

Uljens, M. 2006. Den pedagogiska paradoxen och det pedagogiska handlandet. Föreläsning vid Nordisk lärärutbildningskongress I Åbo Akademi I Vasa. September 2004. I J. Sjöberg & S.-E. Hansén (red.) Framtidens läräre. Om lärärutbildningens samhälleliga, didaktiska och kompetensmässiga villkor I Norden. Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 17.Vasa: Åbo Akademi, 25-30.

Uljens, M. 2009. Allmän pedagogik som kritisk pedagogik. Teoksessa A. Kivelä & A. Sutinen, (toim.) Teoria ja traditio. Juhlakirja Pauli Siljanderille. Kasvatusalan tutkimuksia 42. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 153-178.

Utbildningsstyrelsen 2004. Grunderna för läröplanen för den grundläggande utbildningen 2004. Saatavissa: http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf. Luettu 15.4.2011.

Uusikylä, K. 2007. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Minerva.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Vaattovaara, L. 1988. Musiikinopetuksen integrointi äidinkielen-, kuvaamataidon- ja liikunnanopetuksen kanssa peruskoulun yläasteella. Julkaisematon musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Valtioneuvosto 2001. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. N:o 1435. Annettu Helsingissä 20. päivänä joulukuuta 1993.

Vauras, M. 2004. Aihekokonaisuudet opettajuuden kehittäjänä. Teoksessa M.-L. Loukola (toim.) Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Helsinki: Opetushallitus, 178-189.

Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 155-180.

Viskari, S. 2004. Rakkaudesta pedagogiikkaan. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura, 122-148.

Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsennys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Vitikka, E. & Krokfors, L. 2010. Avauksia opetussuunnitelma-ajatteluun. Didacta Varia 2010, 15(1), 25-33.

Vuorikoski, M. 2004. Kyseenalaistamisen ylistys. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura, 23-57.

Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 309-334.

*Vygotsky, L. S. 1978.*Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge: Harvard University Press.

Westerlund, H. & Väkevä, L. 2009. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME r.y., 93-105.

Wheelahan, L. 2007. What are the implications of an uncertain future for pedagogy, curriculum and qualifications? In M. Osborne, M. Houston & N. Toman (Eds.) The Pedagogy of Lifelong Learning. Understanding effective teaching and learning in diverse contexts. London: Routledge, 143-153.

Yin, R. K. 2009. Case Study Research. Design and Methods. Fourth Edition. Applied social research methods series. Vol. 5. Los Angeles: Sage.

Yrjönsuuri, R. 2000. Kokemuksia opettajana ja tutkijana. Teoksessa P. Kansanen, E. Lahdes, P. malinen, Y. Yrjönsuuri & R. Yrjönsuuri. Viisi polkua opettajasta tutkijaksi. Jyväskylä: PS-kustannus, 189-226.

Yrjönsuuri, Y. 2000. Opiskelun ja opetuksen vaikeuden ihmettelyä. Teoksessa P. Kansanen, E. Lahdes, P. Malinen, Y. Yrjönsuuri & R. Yrjönsuuri. Viisi polkua opettajasta tutkijaksi. Jyväskylä: PS-kustannus, 149-187.

Zampetakis, L. A., Kafetsios, K., Bouranta, N., Dewett, T. & Moustakis, V. S. 2009. On the relationship between emotional intelligence and entrepreneurial attitudes and intentions. International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research, 15 (6), 596-618.

Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. R. Sironen & J. Tuormaa. Tampere: Vastapaino.

Zimmerman, B. I. & Schunk, D. H. 2008. Motivation. An Essential Dimension of Self-Regulated Learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.) Motivation and self-regulated learning: theory, research and applications. New York. Lawrence Erlbaum, 1-30.

Liitteet

Liite 1. Oppilaan musiikin opiskelupolun seurantalomake.

7. LUOKKIEN PLUSSAT:
max +++ jokaisesta osiosta

- **valitse kolme seuraavista soittimista:**
- **kitara_____**
- **rummut_____**
- **piano_____**
- **basso_____**

- **yhteissoittokoe opettajan soittaessa pianoa, soitetaan jollakin edellä mainituista soittimista_____**
- **levyraati oppilaiden omista kappaleista, kirjallinen arviointi**

  _____
- **levyraati opettajan tuomista lappilaisen musiikin kappaleista, kirjallinen**

  _____
- **klassisen musiikin kirjallinen kertaus**

  _____
- **klassisen musiikin kuuntelukertaus**

  _____
- **musiikillinen kekseliäisyys ja yhteistyö**

  _____

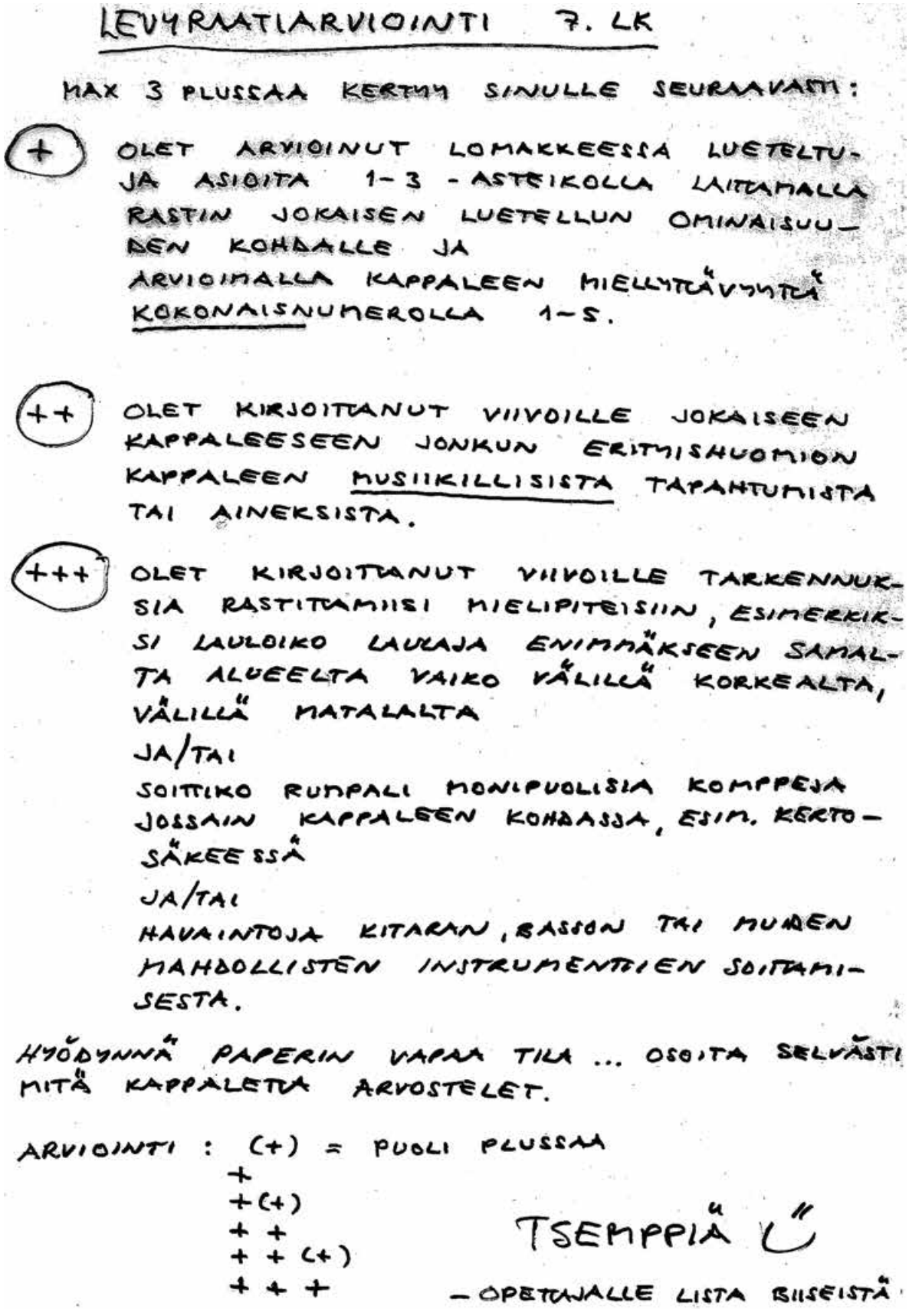
Näistä yhteenlasketut plussat antavat ehdolle numeron seuraavasti:

plussia	**numero**
24 – 27	**10**
19 – 23	**9**
15 – 18	**8**
11 – 14	**7**
7 – 10	**6**
≤ 6	**5**

lähes kokonaan osallistumatta: numero 4

Edellä mainitun plussakertymän mukainen ehdotus vaikuttaa 2/3 numerosta ja laulukokeesta normaalein koenumeroin saatu numero vaikuttaa 1/3.
Lopullisesti numero määräytyy tunneilla osallistumisen perusteella, johon kuuluu mm. keskittyminen kuuntelemaan ja työskentelemään mahdollisimman hyvin. Lisäplussia opettaja merkitsee oppilaalle esimerkiksi soittokokeessa esille tulevienerityistaitojen pohjalta tai oppitunneilla toisten auttamisesta. Jos auttaminen liittyy musiikilliseen osaamiseen, se näkyy musiikkinumerossa, muuten käyttäytymisnumerossa.

Liite 2. Kuuntelupainotteisen opiskelun ”levyraati”-tehtävän arviointiperiaatteet/oppilaiden oma musiikki.



LEVYRAATIARVIOINTI 7. LK

MAX 3 PLUSSAA KERTYY SINULLE SEURAAVASTI:

(+) OLET ARVIOINUT LOMAKKEESSA LUETELTUJA ASIOITA 1-3 -ASTEIKOLLA LAITTAMALLA RASTIN JOKAISEN LUETELLUN OMINAISUUDEN KOHDALLE JA ARVIOIMALLA KAPPALEEN MIELLYTTÄVYYTTÄ KOKONAISNUMEROLLA 1-5.

(++) OLET KIRJOITTANUT VIIVOILLE JOKAISEEN KAPPALEESEEN JONKUN ERITYISHUOMION KAPPALEEN MUSIIKILLISISTA TAPAHTUMISTA TAI AINEKSISTA.

(+++) OLET KIRJOITTANUT VIIVOILLE TARKENNUKSIA RASTITTAMIISI MIELIPITEISIIN, ESIMERKIKSI LAULOIKO LAULAJA ENIMMÄKSEEN SAMALTA ALUEELTA VAIKO VÄLILLÄ KORKEALTA, VÄLILLÄ MATALALTA

JA/TAI

SOITTIKO RUMPALI MONIPUOLISIA KOMPPEJA JOSSAIN KAPPALEEN KOHDASSA, ESIM. KERTOSÄKEESSÄ

JA/TAI

HAVAINTOJA KITARAN, BASSON TAI MUIDEN MAHDOLLISTEN INSTRUMENTTIEN SOITTAMISESTA.

HYÖDYNNÄ PAPERIN VAPAA TILA ... OSOITA SELVÄSTI MITÄ KAPPALETTA ARVOSTELET.

ARVIOINTI : (+) = PUOLI PLUSSAA

\+
\+ (+)
\+ +
\+ + (+)
\+ + +

TSEMPPIÄ "

– OPETTAJALLE LISTA BIISEISTÄ

Liite 3. Tutkimuslupa-anomus oppilaille ja heidän vanhemmilleen, koulupalvelupäällikölle ja rehtorille.

Tutkimuslupa-anomus 2.10.2006

Olen Ounasvaaran yläasteen ja lukion musiikin lehtori. Opiskelen Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa tarkoituksenani suorittaa filosofian tohtorin tutkinto. Opintoihini liittyen tutkin musiikin opettamista perusopetuksen yläluokilla yrittäjämäisiä työtapoja käyttäen. Tutkimukseni kohde on konkreettinen opettajan ohjaamistavan muutos Perusopetuksen opetussuunnitelman 2004 painotusten mukaiseksi.

Haen lupaa tehdä tutkimusta Ounasvaaran yläasteen 7x-luokan ja 8. luokan valinnaisen musiikin oppitunneilla lukuvuoden 2006 - 2007 aikana.

Tavoitteenani on mm. kehittää oppilaiden kykyä asettaa itselleen realistisia tavoitteita, ottaa vastuuta omasta työskentelemisestään edistyäkseen näissä tavoitteissaan sekä arvioida tavoitteiden suunnassa etenemistään. Tutkittavalla opetusmenetelmällä pyrin lisäämään jokaisen oppilaan tietoisuutta hänelle itselleen sopivista tavoista oppia, hänen omista musiikillisista vahvuuksistaan ja mahdollisuuksistaan. Kannustan oppilaita epävarmuuden ja muutosten sietämiseen, virheiden kautta oppimiseen ja myönteiseen riskinottoon sekä luovuuteen/kekseliäisyyteen. Olennainen osa työskentelyä on oppilaan ohjaaminen huomaamaan oma vastuullinen roolinsa osana musisoivaa ryhmää hänen toteuttaessaan yksilöllistä opinto-ohjelmaansa.

Kerään aineistoa videoimalla ja nauhoittamalla oppitunteja sekä oppilaiden ja itseni täyttämien opintopäiväkirjojen avulla. Mahdollisesti teen joitakin pieniä haastatteluita. Tarkoituksenani on kerätä tietoa mm. oppilaiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta, omasta ohjaamistavastani sekä oppilaiden kokemuksista ohjaamistapani vaikutuksesta heidän oppimiseensa ja heidän itsetuntemukseensa.

Nauhat ja kaikki muu aineisto tulevat vain minun tutkimuskäyttööni. Oppilaisiin liittyvää materiaalia käsitellään niin, että kenenkään henkilöllisyys ei tule missään tutkimuksen vaiheessa paljastumaan. Tutkimukseni ohjaaja on professori xxx.

Rovaniemellä 2.10.2006

_____

Lenita Hietanen
musiikinopettaja, tutkimuksen tekijä

(tämä osa palautetaan musiikinopettajalle tiistaina 3.10.2006)
Hyväksyn, että _____ osallistuu Lenita Hietasen tutkimukseen
(oppilaan nimi)
musiikin opettamisesta yrittäjämäisiä työtapoja käyttäen lukuvuonna 2006-2007.
Rovaniemellä ___.päivänä lokakuuta 2006

_____ _____

(huoltajan allekirjoitus ja nimen selvennys) (oppilaan allekirjoitus ja nimen selvennys)