

Maria Helena Laine

**MUSIIKKIA OPETTAVAN LUOKANOPETTAJAN TEKEMÄT DIDAKTISET JA  
PEDAGOGISET RATKAISUT**

Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma

Musiikin laitos

Jyväskylän yliopisto

Helmikuu 2010

## TIIVISTELMÄ

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta - Fakultet Humanistinen	Laitos - Institution Musiikin laitos	
Tekijä - Författare <u>Maria Helena Laine</u>		
Työn nimi – Arbets titel Musiikkia opettavan luokanopettajan tekemät didaktiset ja pedagogiset ratkaisut		
Oppiaine - Läroämne Musiikkikasvatus		
Työn laji - Arbets art Pro gradu -tutkielma	Aika – Datum Helmikuu 2010	Sivumäärä – Sidoantal 83 sivua, 3 liitettä
<p>Tämä tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka tarkoituksena on ollut kuvata ja ymmärtää musiikkia opettavan luokanopettajan tekemiä ratkaisuja opetustyössään oppilaiden ja oppiaineen suhteen. Lisäksi kiinnostuksen kohteena oli opettajan oman musiikkitaustan ja aineenhallinnan merkitys hänen tekemissään didaktisissa ja pedagogisissa ratkaisuissa.</p> <p>Tutkimusaineisto on kerätty teemahaastatteluilla ja lisänä on käytetty musiikkituntien observointia. Aineisto on kerätty vuosina 2007–2008. Teemahaastattelut tehtiin kymmenelle opettajalle: kolmelle musiikkiin erikoistuneelle luokanopettajalle, kolmelle musiikkiluokanopettajalle ja neljälle musiikkiin erikoistumattomalle opettajalle. Valitsin joka ryhmästä yhden opettajan, jonka musiikkitunteja kävin observoimassa. Observoinnin tarkoituksena oli haastatteluaineiston validiointi. Aineisto on analysoitu kvalitatiivisesti teemoittelun avulla. Teemahaastattelun teemat toimivat haastatteluaineiston analyysirunkona.</p> <p>Tutkimuksen mukaan enemmistöllä opettajista painottuu pedagoginen suhde, kun muilla suhteiden painotus on tasapainossa. Alakoulun musiikinopetuksessa pedagoginen suhde on siis tärkeässä roolissa. Suurimmalla osalla opettajista painottui uran alkuaikana didaktinen suhde. Opettajan musiikkitaustalla ei näytä olevan merkitystä suhteiden painotuksessa, vaan opettajan omalla aineenhallinnalla – etenkin soittotaidolla – näyttää olevan enemmän merkitystä. Musiikkiin erikoistumattomat opettajat kokivat eniten puutteita aineenhallinnassaan.</p>		
Avainsanat koulun musiikinopetus, musiikkikasvatus, pedagoginen suhde, didaktinen suhde, kvalitatiivinen tapaustutkimus		

## ABSTRACT

UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

Faculty Faculty of Humanities	Department Music	
Author <u>Maria</u> Helena Laine		
Title Pedagogical and didactic choices of classroom teachers who teach music in primary schools		
Subject Music education		
Level Master's thesis	Month and Year February 2010	Number of pages 83 pages, 3 appendixes
<p>This is a case study the purpose of which is to describe and understand pedagogical and didactic choices made by classroom teachers who teach music in primary schools. I have also been interested in the question of what effects the teachers' musical background and the music skills have on the choices they make.</p> <p>The research was carried out as theme interviews and observation of music lessons during year 2007 and 2008. The theme interviews were made with ten teachers: three of them were classroom teachers who had minored in music, the other three taught a music class and the rest four were not specialized in music in their education.</p> <p>I chose one teacher from each group of teachers whose music lessons I observed. The purpose of the observation was the validity of the interviews. The research data was analyzed qualitatively. The themes of the interviews served as the basis for the analysis of the interview data.</p> <p>According to the results majority of classroom teachers emphasized more the pedagogical relation whereas the others emphasized the pedagogical relation as much as the didactic one. Almost every one of the teachers emphasized the didactic relation more at the beginning of their careers. It seems that the musical background doesn't matter when it comes to the emphasis of the relations. Teachers' musical skills have a greater effect. Teachers who were not specialized in music felt most shortage in their music skills.</p>		
Keywords Music teaching, Music education, pedagogical relation, didactic relation, qualitative case study		

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	6
2 MUSIIKKIKASVATUS JA SIIHEN LIITTYVIÄ KÄSITTEITÄ.....	8
2.1 Kasvatuksen ja opetuksen määrittely.....	8
2.2 Opetussuunnitelmat musiikkikasvatuksen lähtökohtana.....	10
3 OPETTAJAN ASiantuntijuus.....	12
3.1 Yleistä asiantuntijuudesta.....	12
3.2 Musiikin didaktinen asiantuntijuus.....	13
3.2.1 Musiikkikasvattajan asiantuntijuus.....	13
3.2.2 Aineenhallinnan merkitys.....	15
3.3 Musiikin pedagoginen asiantuntijuus .....	16
3.3.1 Opettajan pedagogisen ajattelun tasot.....	17
3.3.2 Pedagoginen ja didaktinen suhde.....	19
3.4 Musiikkikasvatuksen pedagogiset ja didaktiset haasteet.....	21
3.4.1 Musiikkikasvattajan minäpystyvyys, minäkäsitys ja musiikillinen kompetenssi.....	21
3.4.2 Musiikkikasvattajan identiteetti ja toimijuus.....	23
4 YHTEENVETO .....	24
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄN RAJAUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	25
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	26
6.1 Tutkimusstrategia.....	26
6.2 Tutkimuksen osanottajat.....	27
6.3 Koulukohtaisten opetussuunnitelmien tarkastelu.....	27
6.4 Musiikkiluokkatoiminta .....	29
6.5 Tutkimusmenetelmä.....	31
6.5.1 Aineiston koonti.....	31
6.5.2 Musiikinopetuksen observointi.....	32
6.6 Tutkimusprosessin kulku.....	34

6.7 Tutkimusaineiston analyysi.....	36
7 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	37
7.1 Haastateltavien musiikkitausta.....	37
7.1.1 Musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat .....	37
7.1.2 Musiikkiluokanopettajat .....	39
7.1.3 Musiikkiin erikoistumattomat luokanopettajat .....	40
7.2 Haastattelujen didaktiset sisällöt .....	45
7.2.1 Musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat .....	45
7.2.2 Musiikkiluokanopettajat .....	48
7.2.3 Musiikkiin erikoistumattomat luokanopettajat .....	52
7.3 Haastattelujen pedagogiset sisällöt.....	57
7.3.1 Musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat .....	57
7.3.2 Musiikkiluokanopettajat .....	59
7.3.3 Musiikkiin erikoistumattomat luokanopettajat .....	61
7.4 Haastateltavien didaktisen ja pedagogisen suhteen painotus.....	63
7.4.1 Musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat.....	63
7.4.2 Musiikkiluokanopettajat .....	66
7.4.3 Musiikkiin erikoistumattomat luokanopettajat.....	68
7.5 Observointiaineiston tarkastelu.....	71
7.6 Opettajan musiikkitaustan merkitys opettajan tekemissä ratkaisuissa.....	75
8.1 Tutkimusprosessin arviointi.....	77
8.2 Tulosten tarkastelua.....	78
LÄHTEET.....	81
LIITTEET.....	84

## 1 JOHDANTO

Viime vuosina taide- ja taitoaineiden opetusta on vähennetty niin koulu- kuin yliopistomaailmassakin, mistä on käyty paljon valtakunnallista keskustelua. Oulussa huoli tilanteesta on johtanut taide- ja taitopainotteiseen luokanopettajakoulutukseen ja myös Savonlinnassa aloitetaan ensi syksynä luokanopettajien OpeArt-koulutus. Minkälaiset valmiudet luokanopettajat saavat musiikinopetukseen koulutuksensa aikana vai onko omalla opettajien musiikkiharrastuneisuudella enemmän merkitystä?

Opiskelen musiikkia laajana sivuaineena, ja olen harrastanut sitä pienestä pitäen. Tämän vuoksi minulle oli luontevinta valita musiikkiin liittyvä tutkimusaihe ja tehdä tutkimukseni nimenomaan opettajan näkökulmasta. Halusin selvittää, mitä ratkaisuja musiikkia opettavat luokanopettajat – musiikkiluokanopettajat, musiikkiin erikoistuneet ja musiikkiin erikoistumattomat – tekevät opetustyössään oppilaiden ja sisällön suhteen, ja onko opettajan koulutuksen aikaisella musiikkiin erikoistumisella sekä omalla musiikkiharrastuneisuudella merkitystä hänen tekemisissään ratkaisuisissa. Samaan aihealueeseen liittyvä kandidaatin tutkielmani nosti esiin tarpeen tutkia aihetta vielä syvällisemmin lisää.

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää musiikkia opettavan luokanopettajan tekemiä didaktisia ja pedagogisia ratkaisuja. Didaktisilla ja pedagogisilla ratkaisuilla tarkoitan sitä, painottaako opettaja opetuksessaan didaktista vai pedagogista suhdetta. Didaktinen suhde tarkoittaa opettajan suhdetta sisällön ja oppilaan väliseen suhteeseen, ja pedagoginen taas suhdetta opettajan ja oppilaan välillä (Kansanen & Meri, 6–9). Pyrin myös selvittämään, onko opettajan omalla musiikkitaustalla ja aineenhallinnalla merkitystä opettajan tekemisissä didaktisissa ja pedagogisissa ratkaisuisissa. Sen takia valitsin tutkimuskohteikseni sekä musiikkiin erikoistuneita luokanopettajia – osa heistä on musiikkiluokanopettajia – että musiikkiin erikoistumattomia luokanopettajia.

Tutkimukseni on toteutettu kvalitatiivisena tapaustutkimuksena, joten sen tulosten yleistämiseen sisältyy riski. Aineistonkeruu on tehty haastattelua ja musiikkituntien observointia käyttäen vuosina 2007–2008. Tutkimuskohteenani on kolme erityyppistä opettajaa: kolme musiikkiin erikoistunutta luokanopettajaa, kolme musiikkiluokanopettajaa ja neljä musiikkiin erikoistumatonta luokanopettajaa eli yhteensä tapauksia on kymmenen. Valitsin kolme erilaista tapaustyyppiä, jotta saan paremmin selville opettajan musiikkitaustan merkityksen hänen tekemisissään ratkaisuisissa. Käytän tutkimuksessani musiikkia opettavasta luokanopettajasta myös käsitettä ”musiikinopettaja”. Tutkimuskohteiden nimet on muutettu.

Tutkimukseni teoriatausta koostuu kahdesta pääluvusta: ”Musiikkikasvatus ja siihen liittyviä käsitteitä” ja ”Opettajan asiantuntijuus”. Ensimmäisessä pääluvussa määrittelen kasvatusta ja

opetusta sijoittaen ne musiikkikontekstiin sekä käsittelen opetussuunnitelmia musiikkikasvatuksen lähtökohtina. Toisessa pääluvussa käsittelen ensin yleistä asiantuntijuutta, jonka jälkeen käsittelen erikseen musiikin didaktista ja pedagogista asiantuntijuutta. Musiikin didaktisessa asiantuntijuudessa käsittelen musiikkikasvattajan asiantuntijuutta ja aineenhallinnan merkitystä. Musiikin pedagogisessa asiantuntijuudessa käsittelen opettajan pedagogisen ajattelun tasoja sekä pedagogista ja didaktista suhdetta. Viimeisenä alalukuna tarkastelen musiikkikasvatuksen pedagogisia ja didaktisia haasteita: musiikkikasvattajan minäpystyvyyttä, minäkäsitystä ja musiikillista kompetenssia sekä musiikkikasvattajan identiteettiä ja toimijuutta.

Valitsemaani aihetta ei ole aiemmin juurikaan tutkittu musiikin saralla. Lähinnä tutkimukseni aihetta on Vesiojan (2006, 112–115) tapaustutkimus ”Luokanopettaja musiikkikasvattajana”, jossa pääosin laadullisin menetelmin etsitään vastausta kysymykseen, miten luokanopettaja arvioi itseään musiikkikasvattajana.

## 2 MUSIIKKIKASVATUS JA SIIHEN LIITTYVIÄ KÄSITTEITÄ

Tässä luvussa pyrin määrittelemään kasvatusta ja opetusta sijoittaen ne musiikkikontekstiin. Tämän luvun tarkoituksena on myös esitellä musiikki oppiaineena Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004. Opetussuunnitelma on tärkeä jokaisen opettajan työtä ohjaava dokumentti, jota pitää noudattaa kaikissa aineissa, niin myös musiikissa. Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden lisäksi tarkastelen koulukohtaisia opetussuunnitelmia sekä musiikkiluokkatoimintaa tarkemmin ”Tutkimuksen toteutus” -osiossa (luvut 6.3 ja 6.4).

### 2.1 Kasvatuksen ja opetuksen määrittely

Kasvatuksen käsitteen määrittely on ongelmallista, koska käsite on liukuva, eikä sille ole olemassa yhtä yleispätevää määritelmää. Kasvatus mielletään usein tavoitteelliseksi, tarkoitukselliseksi ja tietoiseksi toiminnaksi (Siljander 2005, 25). Antikaisen (1998, 12) mukaan kasvatuksen tutkimuksen olemassaolo perustuu inhimilliseen kasvuun ja kehitykseen, joka tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kehityksellä on tarkoituksellinen luonne ja sen ohjaaminen merkitsee kasvatusta. Kasvatuksen psykologinen määritelmä määrittelee kasvatuksen kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutuksena, jonka tarkoituksena on ohjata kasvatettavan persoonallisuuden kehittymistä. Kasvatuksen sosiologisen määritelmän mukaan kasvatus on sosiaalistumista siihen kulttuuriin ja sosiaaliseen ympäristöön, jossa ihminen elää. (ks. Antikainen 1998, 12–14.)

Kasvattajuus on Elliottin (1995, 252) mukaan joustavaa, tilannesidonnaista tietoa, joka sallii toiminnassa ajattelun (think-in-action) suhteessa oppilaiden tarpeisiin, oppiainekriteereihin, yhteisön tarpeisiin ja professionaalisiin standardeihin, jotka ovat sovellettavissa kaikkiin näistä. Musiikkikasvatuksen tulisi edistää etenkin intellektuaalista, emotionaalista, sensomotorista ja sosiaalista kehitystä (Hargreaves 1986, 216).

Opetus on Kansasen (2004, 37, 45) mukaan jatkuva prosessi, jossa kaikki siinä vaikuttavat tekijät ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja joka tähtää tiettyihin tavoitteisiin. Engeström (1996, 11) määrittelee opetuksen tietoiseen ja täydelliseen oppimiseen tähtääväksi opiskelun suunnitelmalliseksi ohjaamiseksi. Ontologisessa mielessä Patrikaisen (1999, 75) mukaan ”kasvatus (education) ja opetus (instruction) ovat opettajan intentionaalista toimintaa, joka sisältää opettamisen (teaching) didaktisine ratkaisuneen, opiskelun ja mahdollisen oppimisen”. Patrikainen (1999, 15) tarkoittaa opettajuudella opettajan pedagogista ajattelua, toimintaa ja niiden välistä reflektiivistä yhteyttä.



Musiikinopetus on Reimerin (1989, 53–54) mukaan inhimillisten tunteiden opetusta äänen ekspressiivisten kvaliteettien vastaanottokyvyn kehittämisen avulla. Musiikinopetuksen syvimpänä arvona on ihmisten elämänlaadun rikastaminen rikastamalla inhimillisten tunteiden kokemuksia. Tähän Reimer antaa neljä esimerkkiä. Ensinnäkin musiikinopetuksessa tulee käyttää hyvää musiikkia ja monipuolista materiaalia. Toiseksi, on tunnettava musiikin ekspressiivinen voima: esim. kuunnellaan sävellys kokonaisuutena yksittäisten näytteiden sijaan. Kolmanneksi, musiikin elementit - kuten melodia, harmonia ja rytmi - on tunnettava entistä herkemmin. Neljänneksi, opettajan käyttämän kielen tulee olla tarkoituksenmukaista: deskriptiivistä, mutta ei koskaan tulkitsevaa. Sanoilla ei ole tarkoitus synnyttää tunnekokemuksia. Opettaja voi kertoa sanallisesti, mitä musiikissa on, mutta ei antaa valmiita tulkintoja sävellyksestä. Musiikinopetuksen tulee Reimerin esteettisen musiikkikasvatusfilosofian mukaan olla pääasiassa kuuntelemiseen liittyvää, kun taas Elliottin (1995) praksialaisen musiikkikasvatusfilosofian mukaan sen tulee olla toimintaa.

Musiikinopetusta voidaan lähestyä kolmen eri taideteorian avulla (ks. Reimer 1989, 16–28), jotka ovat referentialismi, formalismi ja (absoluuttinen) ekspressionismi. Referentialistisen taideteorian mukaan taideteoksen merkitys ja arvo ovat sen ulkopuolella. Tajutakseen teoksen on lähestyttävä teoksen ulkopuolisia ilmiöitä: ympäröivää kulttuuria ja taiteilijan elämäntilannetta. Referentialistinen musiikinopetus on esimerkiksi tarinan keksimistä sävellykselle tai sävellyksen piirtämistä. Hyvä musiikinopetus kehittää Reimerin mukaan sosiaalisia taitoja ja itsekuria. Referentialismi on tehokkain tapa tehdä ihmiset paremmiksi ei-musiikillisin keinoin, koska siinä mennään musiikin ulkopuolelle, mistä sävelkieli kumpuaa.

Formalismen mukaan taideteoksen merkitys ja arvo ovat sen sisäisissä ominaisuuksissa; tajutakseen sävellyksen on lähestyttävä sen säveliä ja niiden välisiä suhteita. Musiikinopetuksessa erotetaan musiikin eri elementit, joita tarkastellaan erikseen. Formalistisen taideteorian mukaan musiikinopetuksen arvo on intellektuaalinen: opetusta tulee antaa vain lahjakkaille, mitä voi verrata Suomen musiikkiluokkatoimintaan. Ekspressionistinen taideteoria pyrkii yhdistämään referentialistisen ja formalistisen taideteorian totuudelliset piirteet. Sen mukaan taiteet ovat kouluopetuksessa ainutlaatuisia ja korvaamattoman tärkeitä kaikille lapsille, eikä vain lahjakkaille, kuten formalistinen teoria ajattelee.

Elliottin (1995, 113–122) mukaan musiikinopetuksen etätavoitteina ovat henkinen kasvu (self-growth), mielihyvä (enjoyment) ja itsetunnon kehittyminen (self-esteem). Henkinen kasvu edellyttää sopivia haasteita sekä kykyä suoriutua näistä haasteista. Mielihyvä seuraa henkistä kasvua. Kolmantena tavoitteena on itsetunnon kehittyminen. Itsetunto on tunnetta onnistumisesta, siitä, että on saavuttanut jotain. Itsetunto voi ilmetä verbaalisesti. Elliottin mukaan niillä ihmisillä,

jotka saavat usein flow-kokemuksia, on parempi itsetunto kuin vähän flow-kokemuksia saavilla. Musiikin tekeminen on Elliottin mukaan ainutlaatuinen keino henkisen kasvun ja itsetunnon saavuttamisessa.

## 2.2 Opetussuunnitelmat musiikkikasvatuksen lähtökohtana

Vuonna 2004 käyttöön otettu Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet on tehty yhtenäiseen peruskouluun siirryttäessä vuosiluokille 1–4 ja 5–9. Lisäksi perusteisiin sisältyvät kuvaukset oppilaan hyvästä osaamisesta 4. luokan päättyessä sekä päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8, joita ei aiemmissa opetussuunnitelmissa ole.

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (POPS 2004, 232) tavoitteet musiikin osalta ovat oppilaskeskeisiä, mutta melko yleisluonteisia. Perusteet painottavat oppilaan musiikillisen ilmaisun kehittymistä ja oppilaan oman musiikillisen identiteetin muodostumista. Musiikinopetuksen tehtävänä on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua sekä antaa oppilaalle merkityksellisiä kokemuksia musisoinnin ja musiikin kuuntelun yhteydessä.

Vuosiluokkien 1–4 musiikinopetuksessa on olennaista kehittää oppilaiden musiikillista ilmaisua leikinomaisessa ja kokonaisvaltaisessa toiminnassa (POPS 2004, 232). Sen lisäksi tärkeitä ovat kokemuksien saaminen monenlaisista äänimaailmoista ja musiikeista sekä omien mielikuvien ilmaiseminen ja toteuttaminen. Neljännen luokan päättyessä oppilaan tulisi osata toimia musisoivan ryhmän jäsenenä, keksiä omia musiikillisia ratkaisuja, hallita lauluohjelmistoa myös ulkoa, tunnistaa kuulemaansa musiikkia ja ilmaista kuuntelukokemustaan eri keinoin sekä pystyä osallistumaan yhteissoittoon ja yksiaäniseen yhteislauluun (POPS 2004, 232–233). Nykyään ollaan huolissaan lasten laulutaidosta ja ehkäpä myös katoavasta yhteislauluperinteestä, koska perusteissa korostetaan sitä, että lauluohjelmistoa tulee osata hallita myös ulkoa. Perusteissa korostetaan myös improvisointitaitoa: ”oppilas osaa yksin ja ryhmän jäsenenä ääntä, liikettä, rytmiä tai melodiaa käyttäen keksiä omia musiikillisia ratkaisuja esimerkiksi kaiku-, kysymys/vastaus- ja soolo/tutti-harjoituksissa”.

Vuosiluokkien 5–9 musiikinopetuksessa on keskeistä oppilaiden osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen musiikillisen ilmaisun eri alueilla musisoivan ryhmän jäsenenä toimien. Tavoitteena on, että oppilas oppii jäsentämään musiikillista maailmaa ja musiikillisia kokemuksia sekä oppii käyttämään musiikin käsitteitä ja merkintöjä musiikin kuuntelun ja musisoinnin yhteydessä. Peruskoulun päättyessä oppilaan tulisi osata tunnistaa ja erottaa eri musiikin lajeja ja eri aikakausien ja kulttuurien musiikkia, käyttää musiikin käsitteitä ja elementtejä, pystyä osallistumaan

yhteissoittoon ja -lauluun sekä myös perustella näkemyksiä kuulemastaan (POPS 2004, 233–234). Oppilaalta ei vaadita täysin puhtaasti laulamista saadakseen päättöarvioinnissa arvosanan kahdeksan.

Opetussuunnitelmien perusteita 2004 on kritisoitu siitä, että tavoitteet ovat yleisluonteisia ja opetussuunnitelma on suppea. Moni opettaja kaipaisi selkeämpiä ohjeita siitä, mitä musiikkitunneilla pitäisi tehdä. Musiikin erikoistujat kokevat perusteiden antavan melko vapaat kädet musiikinopetuksen toteuttamiseen. Opetussuunnitelmien perusteissa 2004 on mainittu ainoastaan musiikin elementit – rytmi, melodia, harmonia, dynamiikka, sointiväri ja muoto – mutta ei sitä, mitä käsitteitä ja asioita niistä tulisi opettaa. Opetussuunnitelmien perusteet 1985 oli paljon tarkempi kuin nykyiset perusteet: siinä oli listattu musiikin elementtien kohdalle, mitä asioita niistä tuli opettaa. Kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat ovat kuitenkin yleensä vähän tarkempia kuin valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet, mikä saattaa helpottaa joidenkin opettajien musiikkituntien suunnittelua.

### 3 OPETTAJAN ASIANTUNTIJUUS

#### 3.1 Yleistä asiantuntijuudesta

Asiantuntijuus voidaan määritellä korkeatasoiseksi taidoksi ratkaista tiettyyn alaan liittyviä ongelmia. Herbert Dreyfus ja Richard Dreyfus (1986, ks. Hakkarainen ym. 2004, 77–78) ovat kehittäneet viisitasoisen mallin asiantuntijuuden kehittymisestä. Ensimmäisellä asiantuntijuuden tasolla on aloittelija, joka noudattaa suunnitelmia ja sääntöjä vielä kaavamaisesti. Toisella tasolla on kehittynyt aloittelija, joka alkaa tunnistaa työssään kohtaamiaan ongelmia ja kehittää erilaisia sääntöjä ja ratkaisumalleja niiden hallitsemiseksi. Kolmannella kehitystasolla oleva eli pätevä henkilö ottaa vastuuta omasta ja koko yhteisön toiminnasta. Hakkarainen ym. kutsuvat tätä vastuun ottamista yhteisen työn tuloksista tiedolliseksi toimijuudeksi. Pätevällä henkilöllä on suuri joukko erilaisia ratkaisumalleja, joista voidaan luoda hierarkkisia päätöksenteon malleja. Neljännellä tasolla on taitaja, joka sitoutuu omaan työhönsä ja toimii nopeasti ja joustavasti. Taitaja pystyy välittömästi löytämään tarvittavan ratkaisumallin, koska hänellä on kyky tunnistaa vaistonvaraisesti ja kokonaisvaltaisesti yhdenmukaisuus ongelmanratkaisutilanteen ja aikaisempien kokemustensa välillä. Korkeimmalla tasolla on asiantuntija, joka löytää oikeat ratkaisut helposti ilman erityistä ponnistelua ja kykenee tarvittaessa arvioimaan kriittisesti omia vaistonvaraisia tai intuitiivisia ratkaisuja. Asiantuntijalla voi olla tietoa useammasta tilanteesta kuin tavallisen ihmisen sanavarastossa on sanoja.

Tyypillistä asiantuntevalle toiminnalle on Hakkaraisen ym. (1999, 65–67) mukaan tietopohjan ja päättelytaitojen nivoutuminen yhteen toimivaksi kokonaisuudeksi, mitä kutsutaan tiedonala- ja tehtäväkohtaiseksi tietämykseksi. Asiantuntemus mahdollistaa monimutkaisten ongelmien ratkaisemisen älykkäästi. Kuitenkin testiälykkyyttä paljon tärkeämpiä huipputaitojen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi yksilön oma motivaatio ja tarkoituksellinen harjoittelu. Asiantuntijuuden kehittyminen vaatiikin Hakkaraisen ym. (1999, 80) mukaan sekä työskentelyä tietojen ja taitojen ylärajoilla että asteittain syvenevää ongelmanratkaisua.

Asiantuntijuuden kehityksen selittämiseksi on Hakkaraisen ym. (2004, 78–79) mukaan tärkeää erottaa toisistaan kiteytynyt ja joustava tietämys. Kiteytynyt tietämys perustuu aikaisemmin opittujen toimintamallien ja menetelmien soveltamiseen, kun taas joustava tietämys edustaa uudessa ja haastavassa tilanteessa sovellettavia toimintamalleja ja menetelmiä. Asiantuntijuuden kehityksen kannalta ratkaisevaa on se, kuinka yksilön joustava tietämys muuttuu kiteytyneeksi luoden pohjan

joustavan tietämyksen kehittymiselle uudessa tilanteessa ja vapauttaen samalla uusia älyllisiä voimavaroja.

Hakkarainen ym. (2004, 79) viittaa Hatanon ja Iganakin vuonna 1995 tekemään jaotteluun asiantuntijuuden lajeista, jotka ovat rutiiniasiantuntijuus ja adaptiivinen asiantuntijuus. Rutiiniasiantuntijuus tarkoittaa kerran hankittuun tietämykseen ja taitoon perustuvaa osaamista, jonka perustana on opittuihin ratkaisumalleihin nojautuva kiteytynyt tietämys. Adaptiivinen asiantuntijuus tarkoittaa uusien ja haasteellisten ongelmien ratkaisemisessa tarvittavien taitojen kehittämistä. Sen perustana on uusien ongelmien ratkaisussa tarvittavien taitojen johtamista tukeva joustava tietämys ja pyrkimyksenä on hahmottaa oman alan ongelmia monimutkaisemmalla ja syvemmällä tasolla.

Asiantuntijuutta on tarkasteltu usein yksilön ominaisuutena, mutta sitä voidaan tarkastella myös yhteisön ominaisuutena, koska yksilö kiinnittyy aina oppimisensa avulla johonkin yhteisön toimintaan tai tietokulttuuriin (Lehtinen 2007, 270, 278).

### 3.2 Musiikin didaktinen asiantuntijuus

Didaktinen taitavuus tarkoittaa Kansasen (2002, 21) mukaan opettajan taitoa ohjata opiskelua. Musiikinopettajan didaktiseen asiantuntijuuteen liittyy vahvasti opettajan oma osaaminen ja aineenhallinta, joita tarkastelen seuraavaksi.

#### 3.2.1 Musiikkikasvattajan asiantuntijuus

Musiikin tekemiseen liittyy Elliottin (1995, 53–67) mukaan olennaisesti proseduraalinen (*procedural*) tietämys. Formaalin (*formal*), informaalin (*informal*), impressionistinen (*impressionistic*) ja metakognitiivinen (*supervisory*) tietämys - jotka ovat alun perin kognitiivisten psykologien Carl Bereiterin ja Marlene Scardamalian kehittämiä käsitteitä - muodostavat muusikkouden yhdessä proseduraalisen tietämyksen kanssa. Muusikkous on Elliottin praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian mukaan yhtä kuin musiikillinen tietämys. Muusikkous tulee esiin toiminnoissa ja se on luonteeltaan know-how -tyyppistä. Proseduraalinen tietämys ilmenee käytännössä: ajatteluna toiminnassa (*thinking-in-action*) ja tietämisenä toiminnassa (*knowing-in-action*).

Formaalinen musiikillinen tietämys sisältää verbaalisia faktoja, käsitteitä, kuvauksia ja teorioita musiikista. Se on tekstikirjatyypistä informaatiota musiikista. Formaalisesta tietämyksestä

käytetään myös nimityksiä propositionaalinen tieto, deklaratiivinen tieto ja knowing-that -tieto. Informaalinen tietämys on vaikea saavuttaa; se on kokemusperäistä tietoa, jota ei voi saada kirjoista. Sitä opitaan passiivisesti ja se on hitaasti omaksuttavissa. Informaalinen tietämys on tyylipiirteiden ja perinteen hallintaa sekä kykyä reflektoida kriittisesti musisointitilanteessa. Impressionistinen tietämys on lähellä intuitiota: ekspertti tuntee, mikä toimintatapa on muita parempi. Se on ei-verbaalisia impressioita musiikin tekemisen yhteydessä. Impressionistista tietämystä ei voi opettaa ilman soivaa ainesta, vaan se kehittyy musiikillisessa ongelmanratkaisussa. Metakognitiivista tietämystä kutsutaan joskus metatietämykseksi tai metakognitioksi. Metakognitiivinen tietämys sisältää taipumuksen ja kyvyn säädellä omaa musiikillista ajatteluaan sekä toiminnassa että muusikkouden kehittymisessä pitkällä tähtäimellä. Se on myös omien heikkouksien ja vahvuuksien tunnistamista sekä kykyä kehittää omaa muusikkouttaan.

Näistä musiikillisen tiedon muodoista proseduraalinen, informaalinen, impressionistinen ja metakognitiivinen tietämys ovat erityisesti ei-verbaalisia ja tilannesidonnaisia eli situatiivisia. Musiikin tekeminen ja kuunteleminen älykkäästi vaatii muusikkoutta. Muusikkous ja kuuntelijuus ovat saman kolikon kaksi puolta; musiikin tehokkaaseen kuuntelemiseen ja tekemiseen tarvittavat tiedot ovat yhtä olennaisia. Muusikkouden kehittymisessä on olennaista, että oppilaiden tulee olla osa musiikkikäytäntöjä, joita he aikovat oppia, koska muusikkous on kontekstisidonnaista. Muusikkous (ks. Elliott 1995, 236) ei ole synnynnäistä, vaan se saavutetaan opetuksen ja oppimisen avulla. Muusikkous on siis koulutettavissa ja kaikkien saavutettavissa.

Elliott (1995, 70–71) on soveltanut Dreyfus & Dreyfus:n (1986, ks. Hakkarainen 2004, 77–78) mallia asiantuntijuuden tasoista musiikin osaamiseen. Elliottin mukaan muusikkous voidaan jakaa viiteen tasoon. Ensimmäinen muusikkouden taso on noviisitaso. Noviisit (*novices*) eivät näe metsää puilta: heidän huomionsa on paikallinen, eivätkä he pysty tarkkailemaan kokonaisuutta. Lisäksi heidän musiikillinen ajattelunsa on olennaisesti yritystä ja erehdystä. Toisella tasolla on edistynyt aloittelija (*advanced beginner*). Edistyneellä aloittelijalla on jo jonkin verran musiikillista tietoa kaikilla viidellä muusikkouden osa-alueella. Hän ei voi kuitenkaan vielä ajatella sujuvasti, koska hänen huomionsa on paikallisen tason yksityiskohdissa. Kolmannella tasolla on kompetentti eli pätevä muusikko (*competent*), joka osaa viedä käytäntöön jokaisen muusikkouden osa-alueen (formaalinen, informaalinen, impressionistinen, metakognitiivinen ja proseduraalinen) tietoja. Hän voi ratkaista monia musiikillisia ongelmia, joita hänen opettajansa hänelle osoittaa. Kompetentilta muusikolta puuttuu vielä kyky löytää musiikillisia ongelmia itse ilman opettajan apua. Neljännellä tasolla on etevä muusikko (*proficient*), joka ajattelee ja reflektoi sujuvasti toiminnassaan. Viidennellä tasolla on ekspertti tai taiteilija (*expert or artist*). Eksperttitason muusikkoudelle on

tyypillistä kaikkien viiden muusikkouden osa-alueen kehittyneisyys ja integraatio. Ekspertin ajattelun taso toiminnassa on niin rikasta, että hän ei vain ratkaise kaikkia musiikillisen suorituksen ongelmia, vaan etsii uusia ilmaisumahdollisuuksia.

Lehmann (1997, ks. Ahonen 2004, 151–152) jakaa musiikillisen kompetenssin kolmeen tasoon: perus-, amatööri- ja eksperttitasoon. Perustaso eli kansanomaisen kompetenssin taso saavutetaan enkulturoitumisen ja koulun musiikinopetuksen vaikutuksesta. Amatööritaso vaatii lisäksi vaihtelevan määrän formaalia harjoittelua. Amatööritasoa edustavat esim. musiikinopiskelijat, joiden tavoitteena on musiikkialan ammatti. Eksperttitasolle pääseminen edellyttää omistautumista musiikille ja vähintään kymmenen vuoden määrätietoista harjoittelua. Eksperttitason muusikot pystyvät korkeatasoisiin ja innovatiivisiin suorituksiin, ja he ovat aloillaan tunnustettuja taiteilijoita.

Keskeistä musiikin asiantuntijuudessa on omien tietojen ja taitojen määrä. Schemppin (1998, ks. Kansanen & Uusikylä 2002, 75) mukaan aloittelijoiden opetus keskittyy opetettavan aineen ympärille, kun taas kokeneet opettajat kiinnittävät enemmän huomiota opiskelijoiden tarpeisiin. Elliottin määritelmä muusikkouden viidestä tasosta voidaan sisällyttää Lehmannin kolmitasoiseen, karkeampaan jaotteluun. Toisaalta muusikkous voidaan jakaa pelkistetyksi kahteen lajiin: proseduraaliseen ja deklaratiiiviseen tietämykseen. Proseduraalinen tietämys on know-how -tyyppistä (tietää miten tulee toimia, vaikkei osaa selittää sitä), kun taas deklaratiiivinen know-that -tyyppistä (jonka pystyy selittämään sanallisesti). Elliott on tavallaan jakanut deklaratiiivisen tietämyksen vielä neljään erilliseen alueeseen: formaaliseen, informaaliseen, impressionistiseen ja metakognitiiviseen tietämykseen. Vaikka asiantuntijuus voidaan teoriassa erotella selviin tasoihin, on se käytännössä kuitenkin hankalaa.

### 3.2.2 Aineenhallinnan merkitys

Laitisen (1989) mukaan aineenhallinta voidaan käsittää valmiudeksi soveltaa taitoja ja tietoja käytännön opetustyöhön. Stegallin (1978, ks. Laitinen 1989, 50–51) mukaan musiikinopettajan taidot voidaan jakaa kolmeen ryhmään: muusikon perusvalmiuksiin, pääsoittimen taitoihin ja musiikkikasvatuksen menetelmiin. Ala-asteen opetuksessa painottuvat vapaan säestämisen taidot, hyvä lauluääni ja improvisoinnin perusvalmiudet vähintäänkin rytmisoittimin.

Taabelin (1980, ks. Laitinen 1989, 53) mukaan musiikinopettaja pitää tärkeimpänä taitona luokkaopetuksessa esitystekniikoiden ilmentämistä omalla äänellä. Sen jälkeen tulevat ns. korvan taidot eli virheiden havaitseminen esim. sävelpuhtaudessa ja rytmissä, musiikin johtamisen taidot,

musiikkiliikunta ja AV-taidot, analyysi- ja satsitaidot, musiikkikirjallisuus ja oppimateriaalit, ja viimeisinä pääsoittimen ja säestämisen taidot.

Elliott (1995, 252–253) korostaa opettajan oman muusikkouden (*musicianship*) merkitystä. Muusikkous on ainesisältötietoa, joka saavutetaan opetuksen ja oppimisen avulla ja jota täytyy olla ollakseen professionaalinen musiikkikasvattaja. Opettajan omalla muusikkoudella on tärkeä merkitys: mitä enemmän opettajalla itsellään on muusikkoutta, sitä enemmän hän voi mahdollistaa ja edistää oppilaidensa muusikkoutta ja musiikillista luovuutta. Pelkkä opettajan oma muusikkous ei kuitenkaan riitä. Opettajan tulee olla myös kasvattaja, joka ottaa oppilaat huomioon opetuksessaan. Musiikinopetuksessa opettaja tekee työtään aina omalla persoonallaan. Ekspertin tasolla olevien opettajien muusikkous ja kasvattajuus (*educatorship*) sulautuvat yhteen proseduraalisen tietämyksen alueella. Musiikkikasvattajan kasvatuksellinen osaaminen liittyy vahvasti musiikkikäytäntöjen, musiikkitöiden, musiikkiarvojen ja musiikin opiskelijoiden luonteeseen.

Vesiojan tutkimus ”Luokanopettaja musiikkikasvattajana” (2006, 265) osoitti aineenhallinnan, erityisesti laulu- ja soittotaidon merkityksen musiikin opettamisessa. Aineenhallinnallisten puutteiden koettiin estävän opettajaa kokemasta pystyvyyden tunnetta musiikin opettamisessa. ”Heikot musiikillis-didaktiset valmiudet saavat aikaan epävarmuutta ja innostumattomuutta ja vaikeuttavat musiikinopetuksen suunnittelua, monipuolisten työtapojen käyttöä, eriyttämistä, arviointia ja oppilaiden innostumista” (Vesioja 2006, 265).

Opettajan omalla aineenhallinnalla on tärkeä merkitys musiikinopetuksessa. Opettajan tulee suurimmalta osalta hallita opettava aineensa: oppiaineen sisällöt, käsitteet, tietorakenteet ja tiedonhankintatavat. Opettajan tulee olla musikaalinen, jotta hän havaitsee oppilaiden tekemät virheet ja edistää oppilaiden innostusta musiikkiin. Pelkkä opettajan oma muusikkous ei kuitenkaan riitä. Opettajan tulee olla myös kasvattaja, joka ottaa oppilaat huomioon opetuksessaan. Musiikinopetuksessa opettaja tekee työtään aina omalla persoonallaan.

### 3.3 Musiikin pedagoginen asiantuntijuus

Musiikinopettajan pedagogiseen asiantuntijuuteen liittyy opettajan pedagoginen ajattelu ja opettajan suhde oppilaisiin. Van Manenin (1995, ks. Patrikainen 1999, 74) määritelmän mukaan käsitteeseen pedagogiikka liittyy kaikki opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen kuuluvat tärkeät elementit. Patrikainen (1999, 74) määrittelee pedagogiikan tarkoittavan ”kaikkia niitä toimenpiteitä ja organisointeja, joilla opettaja pyrkii oppilaan osaamisen ja ihmisenä kasvamisen edistämiseen



asettamiensa tavoitteiden suunnassa”. Tähän liittyvästä päätöksenteosta Kansanen käyttää käsitettä opettajan pedagoginen ajattelu, jonka hän rinnastaa myös reflektioksi.

Opettajan ammattitaitoon kuuluvat Patrikaisen (1999, 52) mukaan mahdollisimman syvällinen aineenhallinta ja kasvatustieteellisen teorian tuntemus, mikä käytännössä tarkoittaa opettajan kykyä tarkastella käytännön toimintaansa teoreettisesti.

### 3.3.1 Opettajan pedagogisen ajattelun tasot

Kansasen (1995) mukaan pedagoginen ajattelu on ratkaisujen tekemistä. Nimensä mukaisesti pedagoginen ajattelu tarkoittaa opettajan ajattelua hänen työskennellessään opetusprosessissa. Opettajan pedagoginen ajattelu voidaan Kansasen (2002, 100) mukaan myös määritellä kysymykseksi siitä, miten opettaja perustelee päätöksiään teorian avulla. Pedagogisen ajattelun pohjana on Kansasen (2002, 6) mukaan psykologinen tieto oppilaista, heidän edellytyksistään sekä kasvun ja kehityksen eri vaiheista.

Van Manen (1995, ks. Patrikainen 1999, 17) on määritellyt opettajan pedagogisen ajattelun pedagogiseksi käytännöksi, joka ilmenee aktiivisena ymmärryksenä siitä, millaisina opettajina pidämme itseämme. Kansanen on laatinut Königin (1975, 26–31) ajatteluun perustuen pedagogisen ajattelun tasomallin, jonka avulla kuvataan opettajan implisiittisen teorian tai persoonallisen uskomussysteemin eri näkökulmia.



KUVIO 1. Opettajan pedagogisen ajattelun tasomalli (Kansanen 1995).

Alimmalla tasolla on toimintataso, joka edustaa pedagogista käytäntöä. Toimintatasolla opetusprosessi etenee syklimäisesti koostuen suunnittelusta (preinteraktiosta), toteutuksesta (interaktiosta) ja arvioinnista (postinteraktiosta). Rakenteellinen analyysi tapahtuu toimintatasolla. Kansanen (2002, 79) mukaan toimintatasolla opettajan ratkaisut perustuvat tilannekohtaisesti opetuksen perustaitoihin. Sitten on ensimmäinen ajattelun taso eli objektiteoriat, jotka rakentavat kehyksiä mahdolliselle metateorialle eli toiselle ajattelun tasolle.

Kansanen mukaan toimintatason prosessi ei tapahdu koskaan tyhjiössä, vaan siihen vaikuttaa koko yhteiskunnallinen viitekehys. Prosessissa on kaksi osapuolta: opettaja ja oppilaat. Opetuksellinen prosessi koostuu tapahtumakuluista, jossa suunnittelu ja arviointi aina edeltävät ja seuraavat toteutusta (interaktiota). Jos opettaja kykenee yhdistämään omat aikomuksensa opetussuunnitelman tavoitteisiin, ajatteluprosessi on tarkoituksellinen, mitä voidaan kutsua pedagogiseksi ajatteluksi. Mitä enemmän opettajalla on asiantuntijatietoa työstään ja hän ymmärtää mihin hänen ratkaisunsa perustuvat, sitä enemmän hänellä on työssään vapautta ja autonomiaa sekä sitä kriittisempi hän voi olla opetussuunnitelman kehityksessä.

Toimintatasolla opettajan käytännöllinen kokemus ja tilanteet ohjaavat hänen työtään. Syrjäläisen ym. (2004) mukaan suunnittelu tarkoittaa toimintaa, jossa opettaja etukäteen (pre) esim. pohtii tavoitteita ja päättää opetustapahtuman aikana käytettävät materiaalit ja menetelmät. Toteutusvaiheessa (interaktio) opettajan ja oppilaan vuorovaikutus ilmenee monimuotoisena. Interaktiovaiheen aikana ja sen jälkeen (post) opettaja arvioi opetustapahtumaan liittyviä oppimisprosesseja ja tuloksia.

Ensimmäiselle ajattelutasolle kuuluvat objektiteoriat. Tämä taso kuvaa ajattelua, jossa opettaja peilaa opetuksen käytäntöjä kasvatustieteen teoreettisiin malleihin, mikä edellyttää oppiaineen käsitteiden ja didaktisten teorioiden reflektointia. Kansanen (2002, 160) mukaan opettajat ammentavat objektiteorioiden varastosta menetelmiä käsillä oleviin opetustilanteisiin ja tekevät pedagogisia päätöksiä tapahtumien etenemisestä.

Toiselle ajattelutasolle kuuluvat metateoriat, joissa tarkastelu kohdistetaan objektiteorioihin ja käytettyihin käsitteisiin. Tällä tasolla opettaja tarkastelee omia käyttöteorioitaan kriittisesti. Kansanen (2000, ks. Kansanen 2002, 161) toteaa, että ”kaikki ajattelutasot ovat kuitenkin jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään, jolloin teoria ja käytäntö integroituvat: perusteluiden analysoiminen kehittää käytäntöä ja toisaalta toiminnan tutkiminen kehittää perusteluita”.

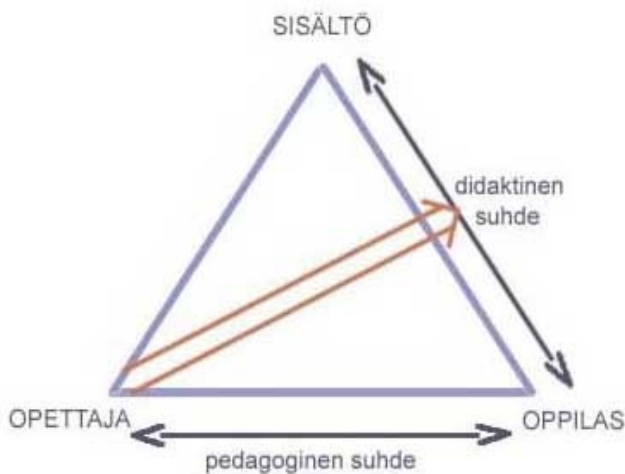
Luukkaisen (2005, 182) mukaan opettajalla tulee olla reflektioiva työote, jolloin hän ottaa vastuun kehittymisestään. Reflektio on tapa ajatella ja toimia, ja opettajalla se perustuu pedagogiseen tietoon. Opettajan pedagoginen päätöksenteko perustuu sekä kokemukselliseen että

teoreettiseen tietoon. Kun opettaja perustelee toimintaansa, hän kehittää samalla pedagogista ajatteluaan.

### 3.3.2 Pedagoginen ja didaktinen suhde

Didaktinen kolmio on Kansasen (2004, 70–71) mukaan vanha tapa kuvata opetustapahtuman perustekijöitä: opettajaa, oppilasta ja sisältöä. Didaktisen kolmion kehittäjänä pidetään Johann Friedrich Herbartia.

Didaktinen kolmio (ks. kuvio 2) on Kansasen ja Meren (6–9) mukaan väline ainedidaktiikan ymmärtämiseen. Didaktisen kolmion kulmina ovat opettaja, oppilas ja sisältö. Opettajan ja oppilaan välillä on pedagoginen suhde. Opettajan tehtävänä on yrittää ohjata oppilaan ja sisällön välistä suhdetta. Siitä käytetään nimitystä didaktinen suhde, joka tarkoittaa suhdetta toiseen suhteeseen. Keskittyminen oppilaan ja sisällön väliseen suhteeseen on opettajan ammattitaidon ydin. Tutkimukseni voidaan tiivistää tähän Kansasen ja Meren laatimaan didaktiseen kolmioon, joka on myös ollut työni lähtökohtana.



KUVIO 2. Pedagoginen ja didaktinen suhde (ks. Kansanen & Meri, 6–9).

Pedagogisen suhteen kuvailussa voidaan Kansasen (2004, 76–78) mukaan erottaa kuusi näkökohtaa. Pedagogisessa suhteessa opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus tähtää lapsen parhaaseen. Pedagoginen suhde on erilainen eri aikakausina. Se on luonteeltaan keskinäistoimintaa ja vuorovaikutusta, johon ei voi pakottaa. Parhaimmillaan suhde perustuu vapaaehtoisuuteen ja sen ilmapiiri on myönteinen. Pedagoginen suhde ei ole pysyvä ja siihen liittyy tulevaisuusluonne.

Pedagoginen suhde on Syrjäläisen ym. (2004) mukaan persoonallinen ja intentionaalinen; opettajan tulisi välittää lapsesta sekä sellaisena kuin tämä on että suhteessa siihen, mitä tästä voi tulla. Pedagoginen suhde korostaa oppilaan persoonallisuuden kasvun tavoitteita. Epävarmuus ja opettajan kannalta jatkuva riittämättömyyden tunne ovat ominaisia kyseiselle suhteelle. ”Pedagogisessa suhteessa on kysymys kohtaamisesta, jossa opettaja oman itseytensä säilyttäen ymmärtää ja elää läpi oppijan tilannetta.”

Toimintatasolla (ks. Syrjäläinen ym. 2004) pedagoginen suhde ilmenee opettajan ja oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen peruspiirteinä, esim. siinä kuinka opettaja ottaa huomioon oppilaat opetuksensa aikana. Objektiteorian tasolla pedagoginen suhde ilmenee opettajan kasvatuksellisesta näkemyksestä ja vuorovaikutustapahtumien käsitteellistämisestä omakohtaisena reflektiona. Metateorian tasolla pedagoginen suhde ilmenee omien käyttöteorioiden kriittisenä tarkasteluna.

Didaktisessa suhteessa (ks. Kansanen 2004, 80–81) opettajalla on kontakti oppilaan opiskeluun ja sitä kautta myös hänen oppimiseensa. Oppilaan suhde opiskeltavaan sisältöön onkin didaktisen suhteen ymmärtämisen avain.

Didaktinen suhde saa Syrjäläisen ym. (2004) mukaan aina lopullisen ilmenemismuotonsa luokassa opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksessa. ”Didaktisen suhteen prosessointi osoittaa opettajan ainedidaktista taitoa.” Opettajan käytännön teoria näkyy opetustilanteissa. Aloittelevat opettajat keskittyvät ensin opetettavan aineen ympärille, kunnes he myöhemmin kykenevät ottamaan paremmin huomioon oppilaiden tarpeita.

Toimintatasolla (ks. Syrjäläinen ym. 2004) didaktinen suhde ilmenee mm. perustietojen ja -taitojen hallintana ja näkemyksenä käytännön toteutusten mahdollisuuksista opetuksessa. Objektiteorian tasolla suhde ilmenee käsityksenä oppiaineen opetussuunnitelmasta koko koulun opetussuunnitelman osana ja käsityksenä oppiaineen opetuksen teoreettisista perusteista. Metateorian tasolla didaktinen suhde mahdollistaa oppiaineen didaktiikkaan kytkeytyvien perinteiden ja sitä kautta myös oman opetuksen tarkastelun kriittisesti. Didaktinen suhde ilmenee metateorian tasolla myös näkemyksenä oppiaineen tehtävästä yhteiskunnassa ja oppilaiden elämässä.

Ferm (2006, 237–250) on tutkinut Ruotsissa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Tutkimuksen painopisteenä olivat opettajan ajatukset, sanat ja teot suhteessa vuorovaikutukseen oppilaiden välillä ja oppilaiden musiikilliseen osaamiseen. Fermin mukaan opettajan ja oppilaan vuorovaikutus voidaan määritellä näkökulmien kohtaamispaikkana. Opettajalla on monia rooleja riippuen tilanteesta esim. opas ja polun löytäjä.

### 3.4 Musiikkikasvatuksen pedagogiset ja didaktiset haasteet

Musiikkikasvatuksessa voidaan nähdä olevan pedagogisia ja didaktisia haasteita. Yhtenä pedagogisena haasteena on isot oppilasryhmät. Jos luokassa on 30 oppilasta, vaatii jokaisen oppilaan huomiointi yksilönä opettajalta paljon enemmän kuin 15 oppilaan luokassa. Anttila ja Juvonen (2002, 147) toteavat, että oppilaan olisi hyvä tuntee, että opettaja on aidosti kiinnostunut hänestä ja että opettaja ottaa hänet huomioon yksilönä, kuuntelee ja ymmärtää häntä sekä pyrkii myös tukemaan hänen opiskeluaan ja oppimistaan. Toisena haasteena on soittimien rajallisuus; kouluilla ei ole aina varaa hankkia soittimia tarpeeksi, jolloin oppilaiden pitää vuorotella soittimien käytössä. Kolmantena haasteena on ristiriita ”koulun musiikin” ja muun musiikin välillä, jota myös Anttila ja Juvonen (2002, 25) kirjassaan käsittelevät. Koulussa olisikin hyvä tarjota monipuolista musiikkikasvatusta musiikin eri tyylilajeineen.

Didaktisena haasteena on opettajan asiantuntijuuden kehittäminen. Miten kehittää opettajan asiantuntijuutta, jotta hänellä olisi riittävät taidot musiikin opettamiseen?

#### 3.4.1 Musiikkikasvattajan minäpystyvyys, minäkäsitys ja musiikillinen kompetenssi

Banduran (1986, ks. Ahonen 2004, 157) sosiokognitiivisen teorian mukaan minäpystyvyys on keskeinen yksilön käyttäytymiseen vaikuttava tekijä. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön arvioita omista kyvyistään suoriutua tietystä tehtävästä. Arviot suuntautuvat konkreettisiin suorituksiin kuten tietyn laulun oppimiseen, eikä kyseessä ole siis arvio omista yleisistä taipumuksista musiikin alueella.

Musiikillinen minäkäsitys on Juvosen (2000, ks. Ahonen 2004, 158) mukaan minäpystyvyyteen verrattuna laaja-alaisempi ja yleisempi käsite. Musiikillinen minäkäsitys sisältää yksilön omat tietoiset ja subjektiiviset tulkinnat itsestään ja mahdollisuuksistaan musiikin oppijana. Musiikillista minäkäsitystä vielä laaja-alaisempi käsite on musiikillinen orientaatio, joka kuvaa henkilön yleistä kiinnostusta musiikkia kohtaan, musiikkimakua ja maailmankuvaa.

Tulamon (1993, 51, 53) mukaan musiikillinen minäkäsitys tarkoittaa yksilön tietoista ja subjektiivista käsitystä musiikillisista ominaisuuksistaan, toiminnastaan sekä mahdollisuuksistaan. Tulamo ajattelee käsityksen muodostuvan omakohtaisten kokemusten pohjalta erilaisissa musiikkiin liittyvissä ja muissa tilanteissa, vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tulamo erottaa musiikillisesta minäkäsityksestä yleisen ja spesifin musiikillisen minäkäsityksen. Yleinen musiikillinen minäkäsitys tarkoittaa musiikillista minäkäsitystä kokonaisuutena, kun taas spesifi musiikillinen

minäkäsitys tarkoittaa tiettyä erityisaluetta koskevaa tietoista musiikillista minäkäsitystä (esim. harrastuksiin liittyvä musiikillinen minäkäsitys). Myönteisen musiikillisen minäkäsityksen omaava henkilö luottaa itseensä ja toimintamahdollisuuksiinsa musiikillisissa vuorovaikutustilanteissa, kun taas kielteisen musiikillisen minäkäsityksen omaava henkilö kokee itsensä ei-hyväksyttäväksi ja kelpaamattomaksi.

Tulamon (1993, 62, 65–67) mukaan musiikillisesta minäkäsityksestä voidaan erottaa kolme pääulottuvuutta: 1) tiedostettu musiikillinen minäkäsitys (millainen kokee olevansa), 2) musiikillinen ihanneminäkäsitys (millainen haluaisi olla) ja 3) musiikillinen toveriminäkäsitys (millaisena uskoo muiden havaitsevan hänet). Tulamo olettaa näiden kolmen pääulottuvuuden koostuvan kolmesta tai neljästä osa-alueesta: musiikillisesta suoritusminäkäsityksestä, sosiaalisesta musiikillisesta minäkäsityksestä, emotionaalista musiikillisesta minäkäsityksestä ja fyysis-motorisesta musiikillisesta minäkäsityksestä. Musiikillinen suoritusminäkäsitys tarkoittaa yksilön käsitystä kyvyistään, pätevyydestään ja suoriutumisestaan musiikin eri alueilla. Sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys tarkoittaa yksilön käsitystä suhteistaan muihin ihmisiin erilaisissa musiikillisissa tilanteissa. Emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys viittaa yksilön käsitykseen tunteistaan ja temperamentistaan musiikkiin liittyvissä tilanteissa, kun taas fyysis-motorinen musiikillinen minäkäsitys viittaa yksilön käsitykseen kehostaan ja sen ominaisuuksista musiikkiin liittyvissä tilanteissa.

Musiikillinen minäkäsitys on Tulamon (1993, 52) mukaan osa suuremmasta kokonaisuudesta, musiikkiminästä. ”Musiikkiminä on kokonaisuus, joka muodostuu yksilöllä kulloisessakin elämänvaiheessa olevista musiikillisista ominaisuuksista ja mahdollisuuksista” ja se sisältää myös yksilön tiedostamattomia musiikillisia ominaisuuksia, toisin kuin musiikillinen minäkäsitys.

Anttila ja Juvonen (2002, 19, 33, 48–49) määrittelevät musiikillisen kompetenssin kaikeksi musiikillisen tiedon ja toiminnan kautta kertyneeksi musiikkitietämykseksi ja -taidoksi erilaisten musiikkitoimintojen toteuttamisessa. Musiikillisen toiminnan muodot ja musiikkimaku ovat osa musiikillista kompetenssia. Anttila ja Juvonen ymmärtävät musiikillisella kompetenssilla myös kykyä arvioida, mikä on hyvää musiikkia ja mikä on huonoa musiikkia kyseisen musiikinlajin omassa viitekehyksessä ja jokaisen yksilön omien intressien perusteella. Sen lisäksi se sisältää myös kaikki ne musiikilliset tiedot ja taidot, jotka ovat karttuneet aikaisemman elämän aikana. Musiikillinen kompetenssi voidaan Anttilan ja Juvosen mukaan saavuttaa sisäistämällä tietyn kulttuurin yhteisön musiikki sävelkieliseen, musiikilliseen traditioon ja siihen sitoutuneine sääntöineen.

### 3.4.2 Musiikkikasvattajan identiteetti ja toimijuus

Identiteetti (ks. Hakkarainen ym. 2004, 221–222) voidaan määritellä ihmisen henkilökohtaiseksi kokemukseksi hänen suhteestaan muihin sosiaalisen yhteisön jäseniin, erilaisiin kulttuurisiin malleihin ja niitä määritteleviin periaatteisiin, uskomuksiin ja sosiaalisiin käytäntöihin. Identiteetti kehittyy pitkällä aikavälillä sosiaalisiin yhteisöihin osallistumisen ja yhteisöjen muodostumisen pohjalta. Identiteetin rakentumista säätelevät myös kulttuuriin liittyvät kertomukset ja tarinat sosiaalisen vuorovaikutuksen lisäksi.

Toimijuus (ks. Hakkarainen ym. 2004, 227–228) muodostuu sosiaalisesti ja kulttuurisesti prosessissa, joka on hajautunut osanottajien ja heidän toimintaympäristönsä välille. Toimijuutta syntyy kaikissa oppimisympäristöissä, kun osanottajat neuvottelevat omista rooleistaan opettajien ja toimintaa säätelevien rajoitteiden kanssa.

Oppimiseen ja asiantuntijuuden kehitykseen liittyvät tiedollinen ulottuvuus, joka viittaa tietämykseen ja tiedonhankintaan sekä ekstistentiaalinen ulottuvuus, joka liittyy ihmisen identiteetin kehitykseen ja on yhteydessä vuorovaikutuksessa syntyvään toisten ihmisten saavutusten tunnistamiseen.

Hakkaraisen ym. (2004, 356) mukaan jokaisella ihmisellä on oppimisen ja ymmärtämisen kipinä, joka saattaa puhjeta liekkiin yhteisön tuella. Tämä liekki ajaa ihmisiä ja heidän yhteisöjään asteittain ylittämään oman ymmärryksensä ja tietonsa aikaisempia rajoja avaten samalla heille kokonaan uusia tiedollisia ja toiminnallisia horisontteja. Tämän ilmiön kehittymisestä voidaan käyttää nimitystä ”tiedollinen eli episteeminen toimijuus”, joka on avainasemassa silloin, kun yksilöstä tulee oman oppimisensa tulenkantaja. ”Tiedollisella toimijuudella tarkoitetaan yhteisöllisessä toiminnassa kehittyntä valmiutta osallistua itsensä kehittämiseen ja rajojen rikkomiseen johtaviin oppimisprosesseihin”. Tiedollinen toimijuus kytkeytyy yksilön identiteetin kehittämiseen oppivana ja tietoa luovana yksilönä ja sen kehittyminen vaatii rohkeata oppimisen haasteiden vastaanottamista.

#### 4 YHTEENVETO

Ensimmäisessä teorialuvussa ”Musiikkikasvatus ja siihen liittyviä käsitteitä” olen määritellyt kasvatusta ja opetusta liittäen ne musiikkikontekstiin. Musiikinopettaja on aina myös kasvattaja, joten molemmat käsitteet ovat olennaisia musiikinopetuksesta puhuttaessa. Kasvatus ja opetus liittyvät olennaisesti myös tutkimustehtävääni. Mielestäni didaktisessa suhteessa voidaan nähdä, että siinä korostuu enemmän opetus, kun taas pedagogisessa suhteessa korostuu kasvatus.

Olen käsitellyt musiikinopetuksen suhteen etenkin Reimerin ja Elliottin ajatuksia musiikinopetuksesta, koska he ovat arvostettuja teoreetikkoja musiikkitieteessä. Reimerin ja Elliottin määrittämiä musiikinopetuksen tavoitteita voi löytää myös Perusopetuksen opetussuunnitelmasta 2004 esim. Elliottin (1995, 113–122) mainitsemat musiikinopetuksen etätavoitteet – henkinen kasvu (self-growth), mielihyvä (enjoyment) ja itsetunnon kehittyminen (self-esteem). Opetussuunnitelmassa painotetaan sekä musisointia (vrt. Elliott 1995) että kuuntelemista (vrt. Reimer 1989).

Toisessa teorialuvussa olen käsitellyt asiantuntijuutta musiikin osalta. Musiikinopettajan didaktiseen asiantuntijuuteen liittyy vahvasti opettajan oma osaaminen ja aineenhallinta, joilla on tärkeä merkitys musiikinopetuksessa. Opettajan aineenhallinta on keskeisenä kiinnostuksen kohteena myös omassa tutkimuksessani. Musiikin pedagogisessa asiantuntijuudessa olen käsitellyt opettajan pedagogisen ajattelun tasoja sekä pedagogista ja didaktista suhdetta. Kansasen ja Meren (6–9) laatima didaktinen kolmio on ollut myös tutkimukseni lähtökohtana, joten olen kokenut tärkeäksi sen määrittelyn ja selittämisen teoriaosassa. Toisen teorialuvun lopussa olen tarkastellut musiikkikasvatuksen pedagogisia ja didaktisia haasteita.



## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄN RAJAUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää musiikkia opettavan luokanopettajan tekemiä ratkaisuja opetustyössään oppilaiden ja oppiaineen suhteen. Pysin myös selvittämään, onko opettajan omalla musiikkitaustalla ja aineenhallinnalla merkitystä opettajan tekemissä didaktisissa ja pedagogisissa ratkaisuissa. Sen takia valitsin tutkimuskohteikseni sekä musiikkiin erikoistuneita luokanopettajia – osa heistä on musiikkiluokanopettajia – että musiikkiin erikoistumattomia luokanopettajia.

Tutkimuskysymykset:

1. Kuinka musiikkia opettavilla luokanopettajilla painottuvat didaktiset ja pedagogiset ratkaisut heidän musiikin opetuksessaan?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla pyrin saamaan selville, mikä on didaktisen ja pedagogisen suhteen rooli musiikinopettajien tekemissä ratkaisuissa. Tähän liittyvät esimerkiksi seuraavat kysymykset: millaisia didaktisia ja pedagogisia ratkaisuja opettajat tekevät nykyään, onko uran aikana tapahtunut muutoksia suhteiden painotuksessa (elämäkokemuksen merkitys) ja onko eri luokkien opettamisessa eroja. Tarkastelen ratkaisuja valitsemani kymmenen musiikkia opettavan luokanopettajan näkökulmasta.

2. Miten opettajan musiikkitausta on yhteydessä hänen tekemiinsä ratkaisuihin?

Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyrin selvittämään, onko opettajien omalla musiikkitaustalla ja aineenhallinnalla merkitystä hänen tekemissä didaktisissa ja pedagogisissa ratkaisuissa. Painottavatko musiikkiin erikoistuneet pääasiassa didaktista vai pedagogista suhdetta ja onko suhteiden painotus eri verrattuna musiikkiin erikoistumattomiin luokanopettajiin? Entä mikä on opettajan musiikkiharrastuneisuuden ja aineenhallinnan merkitys?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 6.1 Tutkimusstrategia

Laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä ovat Eskolan ja Suorannan (1998, 15) mukaan aineistonkeruumenetelmä, tutkittavien näkökulma, harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta, aineiston laadullis-induktiivinen analyysi, hypoteesittomuus, tutkimuksen tyylilaji ja tulosten esitystapa, tutkijan asema ja narratiivisuus.

Laadullinen tutkimus pyrkii asioiden ymmärtämiseen. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan erottaa kaksi vaihetta: havaintojen tuottaminen ja selittäminen (Alasuutari 1999, 50). Voidaan puhua myös aineiston analyysistä ja tulkinnasta. Alasuutarin mukaan jokainen käytettävissä oleva havainto on omaa laatuaan ja valottaa esitettävää selitystä omasta näkökulmastaan. Useiden samaa ilmiötä kuvaavien havaintoyksiköiden ottaminen analyysin kohteeksi liittyy yhteen keinoon, jolla laadullisessa tutkimuksessa pyritään yleistettävyyteen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen pyrkimyksenä on selittää ilmiö eli tehdä se ymmärrettäväksi – ilmiön olemassaolon paljastaminen tai todistaminen ei ole tarpeellista (Alasuutari 1999, 237). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tavoitteena yleismerkityksellinen tieto, joka edistää ilmiöiden ymmärtämistä ja niiden muutosta.

Tutkimukseni on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkimukseni ei pyri yleistämään, vaan se pyrkii kuvailemaan ja ymmärtämään kokonaisvaltaisemmin tutkittavaa ilmiötä (Aaltola & Valli 2007, 194). Tapaustutkimus voi pitää sisällään useita eri tutkimusmenetelmiä, vaihtelevan määrän tapauksia yhdestä kahteentoista ja erityyppistä aineistoa – sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista (Cassell & Symon 1994, 226–227). Tutkimuksessani tapauksen muodostavat musiikkia opettavat luokanopettajat, jotka olen jaotellut vielä kolmeen eri tapaustyyppiin: musiikkiluokanopettajiin, musiikkiin erikoistuneisiin luokanopettajiin ja musiikkiin erikoistumattomiin luokanopettajiin.

Tutkimukseni edustaa pääasiassa konstruktivistista paradigmaa. Konstruktivismiin näkökulmasta voin perustella aiheitani seuraavasti: jokaisella tutkimallani opettajalla on oma tulkinta omasta opettamisestaan, didaktisista ja pedagogisista ratkaisuista. Jokaisella opettajalla on erilaisia konstruoituja todellisuuksia, joissa on omat totuutensa. Tavoitteena on ymmärrys ja konstruktioiden uudelleen rakentaminen pyrkien tasapainoon, mutta ollen silti avoimena uusille tulkinnoille informaation parantuessa (Denzin & Lincoln 1994, 113).

Konstruktivismiin todellisuuskäsityksenä on relativismi: sen mukaan ihmiset rakentavat eli konstruoivat oman todellisuutensa (muodostavat oman kuvansa todellisuudesta). On olemassa paljon rinnakkaisia, erilaisia konstruoituja todellisuuksia. Voidaan ajatella, että jokainen on autuas uskossaan, jolloin konstruktivismi tuo esiin erilaiset näkökulmat. Sen mukaan tieto on ihmisen

itsensä rakentamaa ja tavoitteena on saada uutta, parempaa kokemusta; informatiivisempia ja fiksumpia uudelleenahmotuksia. Tutkijan tulee olla dialogisessa vuorovaikutuksessa tutkimuskohteensa kanssa keskustelujen ja vastaväitteiden kautta sekä käyttää hermeneuttista tulkintaa.

## 6.2 Tutkimuksen osanottajat

Tutkimuksessani on kymmenen opettajaa: kolme musiikkiluokanopettajaa, kolme musiikkiin erikoistunutta luokanopettajaa ja neljä musiikkiin erikoistumatonta luokanopettajaa. Opettajista kaksi on miehiä ja kahdeksan naisia. Opettajat ovat viidestä eri koulusta, kahdesta eri kaupungista. Opettajat ovat eri-ikäisiä (ks. liite 1), mutta kaikille on kertynyt kokemusta musiikin opettamisesta.

Valitsin tutkimuskohteekseni kolme eri tapaustyyppiä nähdäkseni opettajan musiikkitaustan merkityksen hänen tekemissään didaktisissa ja pedagogisissa ratkaisuissa. Noin puolet tutkimuskohteistani oli minulle täysin tuntemattomia: valitsin kohteet saatavuuden mukaan. Lähetin kaikille opettajille sähköpostin, jossa kerroin tutkimuksestani ja pyysin opettajaa graduhaastateltavaksi. Musiikkiin erikoistumattomien luokanopettajien kohdalla haastateltavien löytäminen oli vaikeampaa, minkä vuoksi piti soittaa eri kouluihin ja kysyä, löytyykö koulusta ketään musiikkiin erikoistumatonta luokanopettajaa. Loppujen lopuksi löysin riittävästi haastateltavia, vaikka pari erikoistumatonta ei opetakaan tällä hetkellä musiikkia.

## 6.3 Koulukohtaisten opetussuunnitelmien tarkastelu

Tutkimuksessani oli siis opettajia viidestä eri koulusta, jotka sijaittivat kahdessa eri kaupungissa – musiikkiluokanopettajat olivat kahdesta eri koulusta – joten tarkastelen koulujen opetussuunnitelmia seuraavaksi opettajien omassa kontekstissa. Ensimmäinen ja toinen koulu, jossa oli musiikkiluokat, käyttivät samaa kaupungin opetussuunnitelmaa. Koulujen käyttämässä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (luokat 1–9) on ensiksi aihekokonaisuuksien huomioimisesta musiikissa. Musiikin opiskelu toteuttaa opetussuunnitelman mukaan luonnostaan koko ihmisenä kasvamisen aihekokonaisuuden. Muuten aihekokonaisuuksista on poimittu asioita, joita musiikin opiskelussa voidaan toteuttaa esim. Turvallisuus ja liikenne -aihekokonaisuudessa käsitellään kuolonhuoltoa ja kuolon suojaamista musiikin kuunteluun ja tuottamiseen liittyvissä tilanteissa. Aihekokonaisuuksien jälkeen opetussuunnitelmassa on eritelty luokkien 1–2, 3–4 ja 5–7 tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Kolmannesta luokasta lähtien keskeiset sisällöt on eritelty vielä vuosiluokittain.

Luokkien 1–2 tavoitteet ovat samat kuin Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa 2004, mutta sisältöön on tehty lisäyksiä. Koulujen käyttämässä opetussuunnitelmassa on mainittu, mitä peruskäsitteistöä rytmistä, melodiasta, muodosta ja dynamiikasta oppilaiden tulisi oppia. Luokkien 3–4 tavoitteena on POPS:ssa 2004 olevien tavoitteiden lisäksi oppia musiikin teorian sisältöjä ensisijaisesti käytännön kautta, mikä on lisätty tavoitteeksi myös luokille 5–7. Luokkien 5–7 tavoitteet ovat muilta osin samat kuin POPS:ssa 2004 olevat tavoitteet vuosiluokille 5–9. Vuosiluokkakohtaiset opetettavat sisällöt ovat melko tarkkoja ja sisältöjen käsittely syvenee ylemmälle luokkatasolle mentäessä. Esim. 3. luokalla opetellaan tunnistamaan jousisoittimet ja lyömäsoittimet, 4. luokalla puupuhaltimet ja vaskipuhaltimet, 5. luokalla opitaan sinfoniaorkesterin kokoonpano, 6. luokalla erilaiset orkesterikokoonpanot ja 7. luokalla orkesterin kokoonpano ja soittimet.

Toisen koulun musiikkiluokilla käytetään kaupungin opetussuunnitelmassa olevien sisältöjen lisäksi koulun omaa ops-lisäystä eli tehostetun musiikinopetuksen tavoitteita ja sisältöjä, jotka on eritelty vuosiluokittain. Tehostetun musiikinopetuksen tavoitteena on oppilaan oman laulutaidon ja äänenmuodostuksen kehittäminen, soittotaitojen harjoittaminen, nuotinluku- ja kirjoitustaidon kehittäminen, totuttautuminen luovaan liikuntaan ja tanssimiseen, monipuoliseen musiikillisen ilmaisun vapautuneeseen käyttöön kannustaminen ja rohkaiseminen, valmiuksien antaminen kuorolaulun ja ryhmäsoittamisen harrastamiseen koko elämän ajaksi sekä oppilaan kasvattaminen kuuntelemaan musiikkia aktiivisesti, asiantuntevasti ja nauttien. (erään kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma, luokat 1–9, musiikki).

Kolmannen koulun musiikkiluokat käyttävät myös oman kaupunkinsa opetussuunnitelmaa ja sen lisänä omaa ops-lisäystä. Samaa kaupungin opetussuunnitelmaa käyttää neljäskin koulu. Kaupungin opetussuunnitelmassa on eritelty luokkien 1–2, 3–4 ja 5–6 keskeiset tavoitteet, sisällöt ja työtavat taulukon muotoon. Sisällön osa-alueet ovat laulaminen, soittaminen, kuunteleminen, musiikkiliikunta, musiikkikulttuuri ja musiikkitieto, jonka alaosa-alueina ovat rytmi, melodia, harmonia, dynamiikka, tempo ja muoto. Työtapoina ovat laulaminen, soittaminen, kuunteleminen, musiikkitieto ja musiikkikulttuuri. (erään kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma, luokat 1–9, musiikki).

Kolmannen koulun musiikkiluokkien ops-lisäyksessä on lisätty asioita, joita tulee opettaa kaupungin opetussuunnitelmassa olevien sisältöjen lisäksi. Musiikkiluokilla tavoitteena on hankkia musiikillisia perustaitoja ja -tietoja, kehittää ilmaisukykyä ja kannustaa elinikäiseen musiikin harrastamiseen. Lisäksi tavoitteena on, että musiikkiluokalla opiskeleva oppilas saa innostuksen

laajempaan musiikin harrastamiseen ja että musiikissa säilyisi mukava tekemisen ja kokemisen ilmapiiri.

Viidennellä koululla (Savonlinnan normaalikoulu) on oma opetussuunnitelma, jossa on musiikin osalta eritelty luokkien 1–2, 3–4 ja 5–6 tavoitteet, sisällöt ja työtavat taulukon muotoon. Sisällön osa-alueet ovat rytmi, melodia, harmonia, dynamiikka, muoto ja sointiväri; työtapoja ovat laulaminen, soittaminen, kuuntelu, liikkuminen, musiikillinen keksintä sekä muut työtavat. Jokaisessa osa-alueessa on listattu asioita, joita kyseisillä vuosiluokilla tulisi oppia. Luokilla 1–2 keskeistä on oppia tarkastelemaan omaa musiikillista toimintaa, tutustua musiikillisen maailman monimuotoisuuteen ja harjoitella toimimaan musisoivan ryhmän jäsenenä ottaen huomioon muut ryhmän jäsenet. Luokilla 3–4 on keskeistä ilmaista kuulemaansa liikkuen tai kuvallisen ilmaisun keinoin, tarkastella omaa musiikillista toimintaansa kriittisesti sekä oppia toimimaan vastuullisesti musisoivan ryhmän jäsenenä. Luokilla 5–6 on keskeistä, että oppilas oppii arvioimaan musiikillista toimintaansa ja kehittää osaamistaan musiikin eri alueilla. Opetussuunnitelmassa on myös määritelty aihekokonaisuuksia musiikissa tavoitteiden ja sisältöjen muodossa.

#### 6.4 Musiikkiluokkatoiminta

Musiikkiluokkien opetuksen tavoitteena on antaa musikaalisille oppilaille mahdollisuus monipuoliseen, innostavaan sekä esiintymistaitoja ja luovuutta kehittävään musiikinopiskeluun.

Musiikkiluokkana toimivilla luokilla 3–6 on käytössä neljä vuosiviikkotuntia musiikkia – tosin toisen koulun musiikkiluokilla on musiikkia vain kolme vuosiviikkotuntia – jolloin neljän vuoden aikana vuosiviikkotunteja kertyy 16 – toisella koululla 12 – tavallisen luokan 6,5 vuosiviikkotunnin sijaan. Musiikkiluokan oppilailla on saman verran vuosiviikkotunteja kuin tavallisen luokan oppilailla, joten joitakin oppiaineita on vähemmän. Musiikkiluokan oppilailla on yksi vuosiviikkotunti vähemmän biologiaa ja maantietoa, 3,5 vuosiviikkotuntia vähemmän kuvataidetta, kolme vuosiviikkotuntia vähemmän käsityötä ja kaksi vuosiviikkotuntia vähemmän liikuntaa. Kyseisessä koulussa ovat toimineet musiikkiluokat jo vuodesta 1979 alkaen. Tavallisen musiikinopetuksen lisäksi oppilailla on mahdollisuus osallistua koulun kuoroon ja bändikerhoon, jotka ovat oppilaille vapaaehtoisia. Toisessa koulussa musiikkiluokat eivät ole toimineet ihan niin pitkään ja välillä on ollut vuosia, jolloin kaupungissa ei ole ollut ollenkaan erikoisluokkia säästösyiden takia.

Musiikkiluokan käytettävissä olevat neljä – tai kolme – vuosiviikkotuntia mahdollistaa yleisopetuksen musiikin tavoitteiden ja sisältöjen laajentamisen ja syventämisen. Koulun omassa

ops-lisäyksessä on eritelty tehostetun musiikinopetuksen tavoitteet ja sisällöt vuosiluokittain (ks. tavoitteet luvusta 6.3). 3. luokalla keskeistä on laulaa paljon yksinään ja kaanonissa. 3. luokalla aloitetaan nokkahuilunsoitto (pääasiassa C-duurissa ja a-mollissa) sekä tutustutaan eri rytmisoittimiin ja muihin koulusoittimiin. Lisäksi valmistetaan ja toteutetaan itsenäisesti ja ryhmissä erilaisia musiikkiesityksiä, mikä on kirjattu sisällöksi jokaisen vuosiluokan kohdalle. 3. luokalla aloitetaan peruskurssi 1 sisältöjen opiskelu säveltapailussa ja musiikinteoriassa. 4. luokalla yksinäänisen laulamisen lisäksi lauletaan kaksinäänisesti. 4. luokalla opiskellaan ryhmäsoittoa eri koulusoittimilla, mikä on kirjattu sisällöksi myös 5. ja 6. luokilla. Lisäksi 4. luokalla suoritetaan Musiikkioppilaitosten vaatimusten mukainen säveltapailun ja musiikinteorian peruskurssi 1. 5. luokalla lauletaan yksi-, kaksi- ja kolmiäänisesti; säveltapailussa ja musiikinteoriassa aloitetaan peruskurssi 2 sisältöjen opiskelu. 6. luokalla opiskellaan paljon laulamista ja soittamista erilaisissa kokoonpanoissa sekä suoritetaan Musiikkioppilaitosten vaatimusten mukainen säveltapailun ja musiikinteorian peruskurssi 2. Lisäksi tutustutaan eri aikakausien keskeisiin säveltäjiin ja heidän teoksiinsa esim. säveltäjäesitelmien muodossa.

Toisen koulun musiikkiluokkien – jossa on musiikkia vain kolme vuosiviikkotuntia – sisällöt on lisätty taulukon muodossa koulun käyttämän kaupungin opetussuunnitelman viereen, jolloin opettajan on helppo katsoa sisältöalueittain, mitä kaikkea hänen tulee opettaa perussisältöjen lisäksi. Keskeisenä erona edellä mainitun koulun musiikkiluokkiin on pienempi tuntimäärä ja se, että oppilailla on mahdollisuus suorittaa musiikin teoriasta peruskurssi 1 -tutkinto kuudennen luokan päättyessä – ei ole siis pakko, kun taas toisessa koulussa kaikki suorittavat teoriat peruskurssi 2 -tutkintoon saakka.

Oppilaat tulevat musiikkiluokalle erillisen pääsykokeen/soveltuvuuskokeen kautta, joten monesti oppilaat ovat jo valmiiksi motivoituneita ja he harrastavat musiikkia aktiivisesti vapaa-ajallaankin. Pyrkiminen musiikkiluokille tapahtuu toisen luokan keväällä. Toisella koululla on käytäntö, että musiikkiopistossa olevien oppilaiden, jotka ovat aiemmin suorittaneet hyväksytysti musiikkiopiston pääsykokeen, ei tarvitse enää erikseen osallistua testiin.

Musiikkiluokka antaa hyvän mahdollisuuden oppilaiden musiikilliseen kehittymiseen. Musiikinopettaja on aina myös musiikkikasvattaja. Musiikkikasvattajalta edellytetään riittävää aineenhallintaa ja asiantuntijuutta.

## 6.5 Tutkimusmenetelmä

### 6.5.1 Aineiston koonti

Tutkimukseni edustaa kvalitatiivista tapaustutkimusta, jota täydentää luokkatilanteissa koottu havainnointiaineisto. Valitsin tutkimuksen aineistonkoonnin menetelmäksi teemahaastattelun. Haastattelun etuja ovat Hirsjärven ym. (2006, 194) mukaan mm. että haastateltavat ovat aktiivisia osapuolia ja haastattelu mahdollistaa asioiden syvemmän käsittelyn. Haastattelu on hyvä menetelmä, kun tutkimuksen kohteena on vähän kartoitettu, tuntematon alue. Tuomen ja Sarajärven (2002, 75) mukaan haastattelun etuna on ennen kaikkea joustavuus. Haastattelussa on aina mahdollista toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä ja selventää ilmausten sanamuotoja. Lisäksi haastattelijalla on mahdollisuus esittää kysymykset haluamassaan järjestyksessä.

Haastattelu on molemminpuolista vuorovaikutusta, jossa tutkija ja tutkittava vaikuttavat toisiinsa. Haastattelussa normaalit fyysiset, sosiaaliset ja kommunikaatioon liittyvät seikat vaikuttavat haastattelutilanteeseen. Haastattelijalla pitää usein keskustelua yllä ja tuntee roolinsa. (Alasuutari 1999, 85). Haastateltava on usein se, joka vain vastaa kysymyksiin ja luottaa siihen, että hänen kertomisiaan käsitellään luottamuksellisesti.

Teemahaastattelussa (Eskola & Suoranta 1998, 87) on haastattelun aihepiirit eli tema-alueet määrätty etukäteen. Kysymysten tarkka muoto ja järjestys, jotka ovat tyypillisiä strukturoidulle haastattelulle, puuttuvat teemahaastattelusta kokonaan. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, mutta niihin saa vastata omin sanoin. Voisi sanoa, että käyttämäni tutkimusmenetelmä on teemahaastattelun ja puolistrukturoidun haastattelun välimuoto, mutta käytän tutkimuksessani siitä termiä teemahaastattelu.

Teemahaastattelu mahdollistaa haastateltavan aktiivisemmän osallistumisen, kun ei tarvitse vastata strukturoituihin kysymyksiin. Teemahaastattelu on muodoltaan avoin, sillä haastateltavan on mahdollista puhua siinä aika vapaamuotoisesti, jolloin kerätyn aineiston voidaan katsoa edustavan haastateltavan puhetta itsessään (Alasuutari 1999, 87).

Laadin teemahaastattelurungon tutkimusongelmien sekä kandidaatin tutkielmassa käyttämäni haastattelurungon pohjalta. Itseäni varten laadin tarkemman teemahaastattelurungon (ks. liite 2), johon laitoin keskeiset kysymykset valmiiksi, mutta käytännössä haastattelu oli vapaamuotoinen tilanne. Kandidaatin tutkielmassa menin musiikkitaustan kysymisen jälkeen suoraan didaktiseen ja pedagogiseen suhteeseen ja niiden painottumiseen omassa opetuksessa. Kandidaatin tutkielmassa didaktinen ja pedagoginen suhde olivat opettajille ehkä vähän abstrakteja, joten pro gradua varten

määrittelin paremmin, mitä ne tarkoittavat käytännössä. Pro gradu -tutkielmani teemahaastattelurunko koostuukin seuraavista teemoista: opettajan musiikkitausta, didaktiset kysymykset, pedagogiset kysymykset, didaktisen ja pedagogisen suhteen selitys ja esimerkit sekä didaktinen ja pedagoginen suhde opettajan omassa opetuksessa. Tein pilottihaastattelun yliopiston musiikin didaktiikan lehtorin kanssa testatakseni haastattelurungon toimivuuden.

Hankin aineiston tekemällä kullekin opettajalle erikseen haastattelun pääosin syksyn 2007 aikana; yksi haastattelu jäi keväälle 2008. Kandidaatin tutkielmaa varten haastattelin kolmea opettajaa keväällä 2007 ja lähetin heille lisäkysymyksiä haastattelujen täydennykseksi pro gradua varten. Lähetin kullekin opettajalle haastattelun yleiskuvauksen. Tein haastattelut koululla yhtä haastattelua lukuun ottamatta, joka oli haastateltavan kotona. Nauhoitin kaikki haastattelut ja litteroin ne sanasta sanaan. Aineistoa tuli litteroituna 85 sivua.

#### 6.5.2 Musiikinopetuksen observointi

Valitsin haastattelujen lisäksi toiseksi aineistonkoonnin menetelmäksi osallistuvan havainnoinnin. Osallistuva havainnointi tarkoittaa Eskolan ja Suorannan (1998, 99) mukaan aineistonkeruutapaa, jossa tutkija osallistuu tutkimansa yhteisön toimintaan. Osallistuva havainnointi voi olla aktiivista tai passiivista. Anttilan (1996, 219) mukaan aktiivisessa osallistuvassa havainnoinnissa tutkija vaikuttaa aktiivisesti läsnäolollaan tutkimaansa ilmiöön, kun taas passiivisessa osallistuvassa havainnoinnissa hän ei mitenkään vaikuta tilanteen kulkuun. Havainnointitekniikkana voi olla strukturoitu havainnointi, jolloin havainnoinnin kohteet jäsennellään etukäteen tai strukturoimaton, jäsentämätön havainnointi.

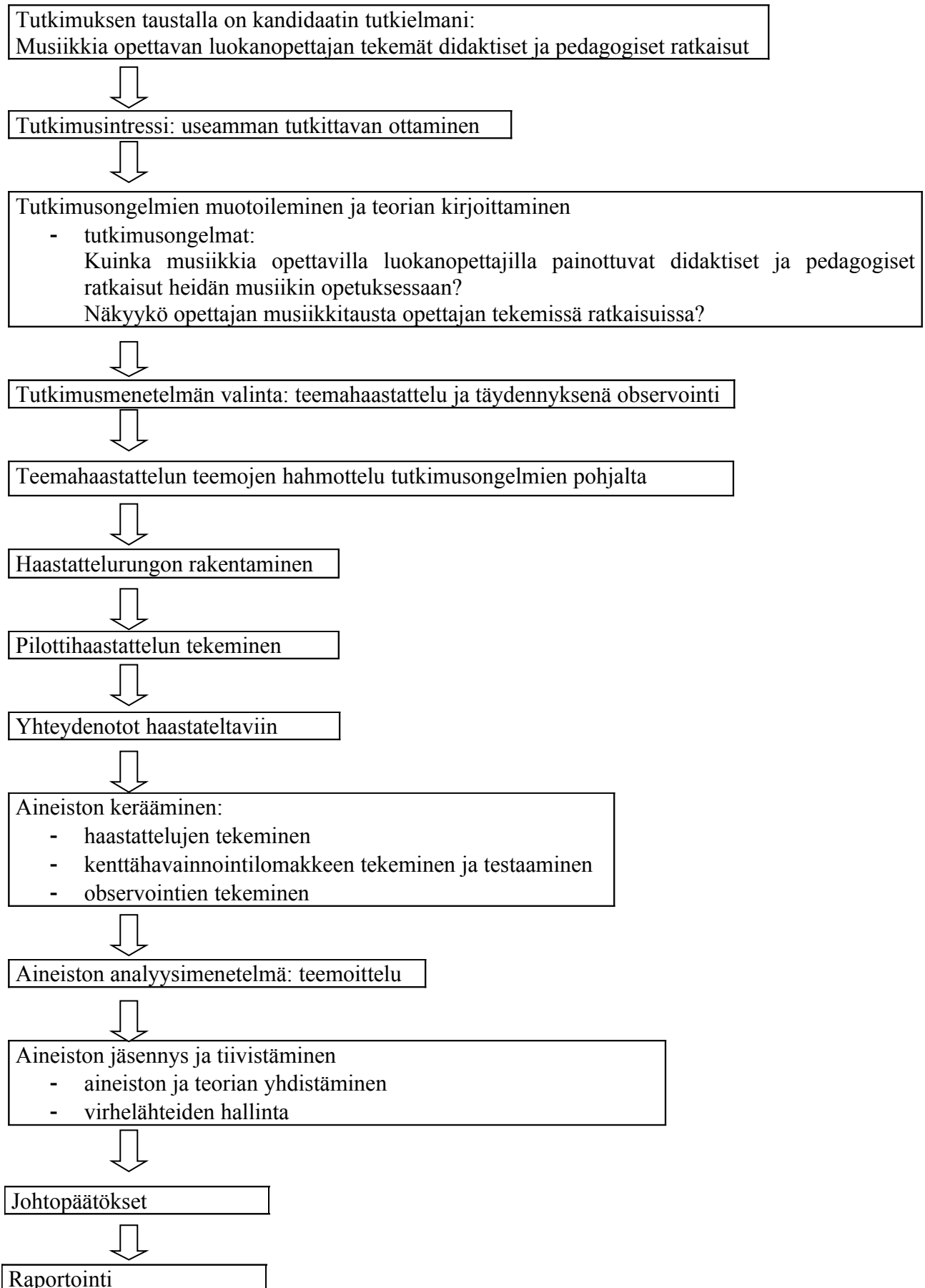
Valitsin kolme opettajaa, joiden musiikkitunteja kävin seuraamassa. Observointien tarkoituksena oli haastattelun validointi eli opettavatko ja toimivatko opettajat niin kuin sanovat. Observointi on hyvä keino tilanteiden todellisen luonteen ymmärtämiseksi (Cohen, Manion & Morrison 2000, 315). Osallistuva havainnointini oli strukturoitua ja passiivista. Asetuin luokassa istumaan sivummalle luokan takaosaan ja en osallistunut varsinaiseen tunnin kulkuun esim. laulamiseen, vaikka mieli olisi kovasti tehnytkin. Koska en selittänyt ennen tuntien seuraamista tarkkaa rooliani opettajalle, jouduin pari kertaa toimimaan apuopettajana jossain pienessä jutussa, mutta se ei häirinnyt opettajan observointiani.

Laadin tuntien observointien pohjaksi kenttähavainnointilomakkeen (ks. liite 3), joka auttoi jäsentämään didaktisen ja pedagogisen suhteen havainnoimista. Minun olisi ollut vaikeampaa kiinnittää huomiota oleellisimpiin asioihin, jos minulla ei olisi ollut valmiiksi strukturoitua



kenttähavainnointilomaketta. Kenttähavainnointilomakkeella varmistin sen, että yritin määritellä opettajan didaktisen ja pedagogisen suhteen painotuksen samoilla kriteereillä. Koska en videoinut musiikkitunteja, en pystynyt palaamaan tuntien eri vaiheisiin myöhemmin, joten jatkuva ja strukturoitu havainnointi oli tärkeää. Musiikkiin erikoistumattomalta seurasin kymmenen musiikkituntia, musiikkiin erikoistuneelta seitsemän ja musiikkiluokanopettajalta viisi musiikkituntia. Jaoin aina yhden oppitunnin kymmenen minuutin pätkiin (tunnin alku oli 15 min), joten yhden oppitunnin aikana täytin neljä kenttähavainnointilomaketta. Poikkeuksena oli yksi oppitunti, joka alkoi opettajien ”kriisipalaverin” vuoksi 15 minuuttia myöhässä. Observointiaineistoa sain yhteensä 87 sivua.

## 6.6 Tutkimusprosessin kulku



Pro gradu -tutkielmani taustalla on kandidaatin tutkielmani, jossa tutkin musiikkia opettavan luokanopettajan tekemiä didaktisia ja pedagogisia ratkaisuja. Kandidaatin tutkielmani tutkimuskohteena oli kolme eri opettajaa: musiikkiluokanopettaja, musiikkiin erikoistunut luokanopettaja ja musiikkiin erikoistumaton luokanopettaja. Kandidaatin tutkielmani mukaan opettajan musiikkiin perehtymisellä ei näytä olevan merkitystä opettajan tekemissä didaktisissa ja pedagogisissa ratkaisuissa. Sitä vastoin opettajan työkokemuksella näyttää olevan enemmän merkitystä suhteiden painotuksessa kuin musiikkiin perehtymisellä. Minua kiinnosti, onko näin myös silloin, kun otetaan tapauksia enemmän, joten päätin jatkaa pro gradua kandidaatin tutkielmani pohjalta. Pro gradu -tutkielmassani minulla on kolme musiikkiluokanopettajaa, kolme musiikkiin erikoistunutta luokanopettajaa ja neljä musiikkiin erikoistumatonta luokanopettajaa, joten saan paremmin selville, onko opettajien musiikkiin perehtymisellä – musiikkitaustalla ja aineenhallinnalla – merkitystä suhteiden painotuksessa.

Laadin tutkimusongelmat pitkälti kandidaatin tutkielman pohjalta ja laajensin myös teoriaosaani. Tutkimusmenetelmäksi valitsin teemahaastattelun sekä lisäksi musiikkituntien observoinnin – haastattelun validointia varten. Laadin teemahaastattelurungon tutkimusongelmien sekä kandidaatin tutkielmassa käyttämäni haastattelurungon pohjalta. Tein pilottihaastattelun, jossa testasin haastattelurungon toimivuuden. Pro gradua varten määrittelin paremmin didaktisen ja pedagogisen suhteen, mitä ne tarkoittavat käytännössä, koska kandidaatin tutkielmassa ne olivat opettajille ehkä vähän abstrakteja. Pro gradu -tutkielmani teemahaastattelurunko koostuu seuraavista teemoista: opettajan musiikkitausta, didaktiset kysymykset, pedagogiset kysymykset, didaktisen ja pedagogisen suhteen selitys ja esimerkit sekä didaktinen ja pedagoginen suhde opettajan omassa opetuksessa.

Otin haastateltaviin yhteyttä pääasiassa sähköpostin välityksellä. Tein haastattelut kouluilla yhtä haastattelua lukuun ottamatta, joka tapahtui haastateltavan kotona. Haastateltavista valitsin kolme opettajaa (yksi kutakin tapaustyyppiä), joiden musiikkitunteja kävin seuraamassa 5–10 kertaa. Ennen ensimmäistä observointia testasin laatimani kaksi kenttähavainnointilomaketta, joista toisen totesin toimivaksi muutaman muutoksen jälkeen.

Sitten analysoin aineistoa sekä jäsenisin ja tiivistin sitä. Tein aineistostani tarvittavat johtopäätökset, jonka jälkeen raportoin tutkimustulokset.

## 6.7 Tutkimusaineiston analyysi

Aineiston analyysissä käytin etic-emic -menetelmää, jossa valmista luokitusrunkoa sovelletaan aineistoon, mutta tarvittaessa huomioidaan myös luokituksen ulkopuolelle jääneet asiat. Etic-menetelmässä käytetään tutkijan luomia luokitteluja, kun taas emic-menetelmässä tutkitaan tekstissä itsessään olevia luokitteluja (Alasuutari 1999, 121).

Käytin tutkimusaineistoni analyysitapana myös teemoittelua. Eskolan ja Suorannan (1998, 179) mukaan teemoittelu on suositeltava aineiston analysointitapa jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisemisessa, jolloin tarinoista voi poimia käytännöllisen tutkimusongelman kannalta olennaista tietoa. Aloitin aineiston käsittelyn litteroimalla nauhoitetut haastattelut ja lukemalla niitä läpi. Kirjoitin sitten haastattelujen ydinkohdat teemoittain. Teemahaastattelun teemat toimivat samalla aineiston analyysirunkona, mutta tein teemoittelun kuitenkin alisteisena tutkimusongelmille.

Teemoittelin ensin aina yhden opettajan vastaukset ja kun olin käsitellyt kaikki yhden tapaustyyppin opettajat esim. musiikkiluokanopettajat, etsin yhtäläisyyksiä ja eroja opettajien vastauksista. Kun olin teemoitellut kaikki opettajat, vertailin opettajaryhmiä keskenään ja tein yhteenvetoja teema-alueittain.

Observointiaineiston käsittelyn aloitin lukemalla aineistoa läpi ja määrittämällä havaintojeni perusteella, kumpi suhde oppitunnin jokaisessa vaiheessa painottuu. Määrittelyjen perusteella laadin taulukot havainnollistamaan pedagogisen ja didaktisen suhteen painotusta musiikkituntien eri vaiheissa. Jokaisen observeitavan opettajan kohdalla vertailin sitten opettajan haastattelun sisältöjä ja musiikkitunteja.

Hirjärven ja Hurmen (2000, 186) mukaan tulos on reliaabeli, kun kaksi arvioitsijaa päätyy samanlaiseen tulokseen tai yksimielisyyteen luokituksista. Kvalitatiivisen aineiston yhteydessä on parempi puhua tutkimuksen luotettavuudesta nimenomaan tutkijan toiminnan näkökulmasta. Tutkijan on pystyttävä dokumentoimaan, miten on päätynyt ratkaisuihin ja perustelemaan menettelynsä. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, s. 186, 189.) Olen varmistanut aineiston luotettavuuden lukemalla aineistoa useita kertoja läpi ja tekemällä useita muistiinpanoja prosessin aikana.

## 7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 7.1 Haastateltavien musiikkitausta

Käsittelen seuraavaksi haastateltavien musiikkitaustaa. Tämän luvun lopusta löytyy yhteenveto haastateltavien musiikkitaustasta ja osaamisprofiilista taulukon muodossa (ks. kuvio 3).

#### 7.1.1 Musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat

##### **Kaisa**

Kaisa on 40-vuotias musiikkiin erikoistunut luokanopettaja. Kaisa on soittanut pianoa (suorittanut 2/3-tutkinnon) ja huilua (pääsoitin, suorittanut 3/3-tutkinnon, joka on ylin suoritettava kurssitutkinto musiikin perustason opiskelussa musiikkiopistossa) lapsuudessa. Hän on käynyt taidelukion musiikkilinjan ja okl:ssa erikoistunut musiikkiin (35 ov). Laulusta Kaisa on suorittanut 2/2-tutkinnon ja musiikinteoriasta opinnot teoria I:een asti (eli musiikin opistotason teoriaa; musiikin opistotasolle pääsee, kun on suorittanut perustasolle vaaditut opinnot). Kaisa on käynyt paljon erilaisilla kesäkursseilla, lyhytkursseilla Orivedellä, kapellimestarikursseilla, säveltapailukursseilla ja kuoronjohtokursseilla. Kaisa on myös laulanut joitakin vuosia paikallisessa kuorossa sopraanona. Hän on ollut musiikkiluokilla musiikinopettajana ja sitten sitä kautta innostunut Orff-soitosta eli käynyt joitakin Orff-kursseja. Kaisa on soittanut huilua soittokunnassa reilu 20 vuotta, mutta enää Kaisa ei ehdi soittamaan aktiivisesti. Soittaminen on ollut Kaisalle aina tavoitteellista; Kaisa ei juuri soittale omaksi ilokseen.

Valmistumisen aikana Kaisa oli kyseisen paikkakunnan musiikkiluokilla opettamassa. Valmistumisen jälkeen Kaisa oli Kouvolassa musiikkiluokalla ja sen jälkeen Helsingissä luokanopettajana opettaen samalla aika monelle luokalle musiikkia. Sen jälkeen hän on ollut nykyisessä työpaikassaan.

##### **Katri**

Katri on 57-vuotias musiikkiin erikoistunut luokanopettaja. Katri on musiikkia harrastavasta suvusta ja hänen kotitaustansa on hyvin vahva musiikissa: isä oli viulisti, äiti oli soololaulaja ja kotona oli körttimummo, joka lauloi aina töitä tehdessä. Katri aloitti pienenä viulunsoiton isänsä opetuksessa ja noin 10-vuotiaana mukaan tulivat pianon- ja kanteleensoitto. Sisarusten kanssa oli oma laulukvartetti, joka esiintyi virallisestikin; Katri lauloi siinä alttoa. Katri aloitti lukion jälkeen

psykologian opinnot, jota hän luki appron verran. Huonon työtilanteen takia (esimerkkinä Katrin serkun vaimo, joka ei saanut töitä valmistuttuaan psykologiksi huippuhyvin paperein), Katri päätyi vaihtamaan luokanopettajakoulutukseen. Katri erikoistui okl:ssa musiikkiin, mutta ei katsonut erikoistumisopintoja riittäväksi. Hän meni opiskelemaan Kodaly-metodia Unkariin ja suoritti myöhemmin kuoronjohtajatutkintoja Orivedellä.

Valmistumisen jälkeen Katri oli yhden vuoden opettajana kyläkansakoulussa ja sen jälkeen noin kymmenen vuotta yhdessä koulussa. Sitten hän oli musiikkiluokkien opettajana reilu kymmenen vuotta ennen nykyistä työpaikkaansa, jossa koulun musiikinopetus on pääasiassa hänen vastuullaan – Katri pitää esimerkiksi koulun kuoroa. Katri on soittanut 22 vuotta orkesterissa viulua ja soittaa edelleenkin sekä käy konserteissa.

### **Taina**

Taina on 49-vuotias musiikkiin erikoistunut luokanopettaja. Taina on soittanut pianoa 11-vuotiaasta 15-vuotiaaseen asti. Taina soitti myös nokkahuilua kouluesityksissä. Taina ei päässyt pienenä musiikkiopistoon, koska sinne oli liian pitkä matka (40 km). Okl:ssa Taina ei valinnut musiikkia erikoistumisaineeksi, koska hän oli epävarma omien taitojensa riittävydestä. Taina erikoistui musiikkiin (15 opintoviikkoa) vasta myöhemmin oman työnsä ohessa ja meni musiikkiopistoon, jossa hän teki nokkahuilusta tutkinnon ja opiskeli teoriaa.

Valmistumisen jälkeen Taina oli kolme vuotta apukoulun opettajana opettaen samalla yläasteen musiikkia sekä pianonsoittoa ihan pienille lapsille paikallisessa kansalaisopistossa. Sen jälkeen hän on työskennellyt nykyisessä työpaikassaan ja opettanut koko ajan myös musiikkia. Vapaa-ajallaan Katri käy konserteissa; pianonsoitto on rajoittunut työtarkoitukseen.

Kaikilla musiikkiin erikoistuneilla luokanopettajilla on vähintään yksi instrumentti (jokaisella on piano; muita soittimia ovat huilu, viulu, nokkahuilu ja kantele), jota he ovat soittaneet lapsena/nuorena. Kahdella opettajista on erityisen vahva musiikkitausta jo lapsuudesta lähtien. Jokainen opettajista harrastaa myös musiikkia: yksi musiikin kuuntelua, kaksi konserteissa käymistä ja lisäksi toinen heistä soittaa itse orkesterissa. Musiikkiin erikoistuneilla on kertynyt työkokemusta musiikin opettamisesta 15–34 vuotta ja kahdella heistä on myös kokemusta musiikkiluokan opettamisesta. Nykyään nämä kolme erikoistunutta opettajaa opettavat musiikkia 3–6 h viikossa. Jokainen opettajista on käynyt myös aktiivisesti täydennyskoulutuksessa.

### 7.1.2 Musiikkiluokanopettajat

#### **Maija**

Maija on 55-vuotias musiikkiluokanopettaja. Lapsuudessa Maija ei soittanut mitään soitinta. Maija olisi halunnut soittaa pianoa, mutta pianoa ei hankittu. Maija olisi saanut soittaa viulua (hänen äitinsä oli viulunsoitonopettaja), mutta hän ei halunnut. Maija on käynyt kuitenkin pienestä lähtien konserteissa. Hän oli pienenä tosi hyvä laulaja ja omien sanojensa mukaan ”kasvoi musiikkiin”. Maija meni ylioppilaskirjoitusten jälkeen Helsingin valtiotieteelliseen tiedekuntaan opiskelemaan, mutta kahden vuoden ”palloilun” jälkeen hän totesi olevansa väärällä alalla. Maija meni Hirvensalmelle vuodeksi musiikinopettajaksi, jonka jälkeen hän haki Jyväskylään opiskelemaan luokanopettajaksi. Jyväskylästä hän valmistui musiikkiin erikoistuneeksi luokanopettajaksi.

Valmistumisen jälkeen Maija oli kaksi vuotta yläluokkien ja lukion musiikin lehtorina, jossa hän pärjasi kovalla työllä. Sen jälkeen hän on työskennellyt nykyisessä työpaikassaan musiikkiluokanopettajana. Nykyään Maija harrastaa konserteissa käymistä ja musiikin kuuntelua.

#### **Ville**

Ville on 52-vuotias musiikkiluokanopettaja. Villellä oli kouluaikana körttiläinen musiikinopettaja, jonka tunneilla laulettiin aina vain virsiä, kaikilla musiikin kursseilla. Joskus soitettiin myös melodikalla, mikä oli Villen mielestä puuduttavaa. Opettaja ei kuitenkaan tukahduttanut Villen innostusta musiikkiin. Ville innostui kavereidensa kanssa Beatlesin musiikista ja pyysi isältään kitaraa 7-vuotiaana; hän sai mandoliinin, jota Ville soitti pari vuotta laitettuaan siihen kitaran vireen. Sitten hän sai ensimmäisen kitaransa ja he alkoivat kaveriporukalla soittaa ja myöhemmin käydä esiintymiskeikoilla. Okl:ssa Ville erikoistui musiikkiin.

Valmistumisen jälkeen Ville oli neljä vuotta musiikkiluokanopettajana yhdessä toisessa koulussa ennen nykyistä työpaikkaansa. Lisäksi hän oli välissä yhden vuoden yläasteella opettajana. Ville soittelee vapaa-ajallaan aktiivisesti eri bändeissä (pääasiassa sähkökitaraa), säveltää musiikkia ja käy konserteissa (kuuntelemassa viihdemusiikkia).

#### **Liisa**

Liisa on 36-vuotias musiikkiluokanopettaja. Liisa oli 2-vuotiaasta lähtien musiikkileikkikoulussa ja sitten 7-vuotiaana hän aloitti pianonsoiton ja kuorolaulun. Liisa on käynyt itse musiikkiluokan (3.–9.lk). Yläasteen jälkeen Liisa vaihtoi pianonsoiton yksinlauluopintoihin. Okl:ssa Liisa erikoistui musiikkiin (Liisa oli ensimmäisiä, jotka pystyivät tekemään 35 opintoviikkoa musiikista).

Valmistumisen jälkeen Liisa oli viisi vuotta yhdessä koulussa ja sen jälkeen yhden vuoden kyläkoulussa ennen nykyistä työpaikkaansa. Liisa harrastaa musiikkia vapaa-ajallaan aktiivisesti: hän laulaa kuorossa, käy laulutunneilla ja on aloittanut tänä vuonna oopperastudion, jossa harjoitellaan kohtauksia eri oopperoista. Lisäksi Liisa käy konserteissa mahdollisuuksien mukaan.

Kahdella musiikkiluokanopettajista on yksi instrumentti (kitara, piano), jota he ovat soittaneet lapsena/nuorena. Yhdellä opettajista on erityisen vahva musiikkitausta jo lapsuudesta lähtien. Jokainen opettajista harrastaa myös musiikkia: kaikki konserteissa käymistä, yksi musiikin kuuntelua, yksi bändissä soittamista ja säveltämistä ja yksi kuoro- ja yksinlaulua. Musiikkiluokanopettajille on kertynyt työkokemusta 13–29 vuotta ja nykyään he opettavat musiikkia 3–4 h viikossa. Jokainen opettajista on käynyt aktiivisesti täydennyskoulutuksessa.

### 7.1.3 Musiikkiin erikoistumattomat luokanopettajat

#### **Jaana**

Jaana on 60-vuotias musiikkiin erikoistumaton luokanopettaja. Jaana olisi halunnut käsityöopettajaksi, mutta koska sinä vuonna ei otettu opiskelijoita käsityöpuolelle, hän meni luokanopettajapuolelle ja otti käsityön erikoistumisaineekseen. Jaana on soittanut pienenä pianoa. Jaana ei erikoistunut musiikkiin, mutta hän sai kelpoisuustodistukseen maininnan hyvästä musiikkitaidosta.

Jaana oli valmistuttuaan kunnallisessa keskikoulussa kuvaamataidon ja musiikin tuntiopettajana yhden vuoden. Jaana oli välillä myös pari vuotta tavallisessa kunnan koulussa ennen normaalikouluun tuloa. Jaana antoi nuorempana pianotunteja tuttavaperheen lapsille (noin ykkös-kakkosluokkalaisille) ja hän on vienyt pianonsoittoharrastusta myös omille lapsilleen. Nykyään Jaana soittelee välillä pianoa omaksi ilokseen ja käy konserteissa.

#### **Sami**

Sami on 45-vuotias musiikkiin erikoistumaton luokanopettaja. Sami on harrastanut musiikkia lapsesta lähtien. Alakouluikäisenä hän lauloi musiikkiopistossa, jonka jälkeen hän rupesi soittamaan kitaraa. Ja vähitellen on tullut mukaan kaikkia instrumentteja. Ville luonnehtii itseään pelimanniksi: teoriapuoli on hänellä heikkoa, mutta sen sijaan hän pystyy säestämään kuulemansa melodian melkein saman tien esimerkiksi pianolla tai kitaralla.



Valmistumisen jälkeen Sami on ollut neljällä eri koululla opettajana, joissa kaikissa hän on opettanut musiikkia. Nykyiseen kouluun Sami pääsi aikanaan tavallaan uudistamaan musiikinopetusta pitkän kirkkolauluperinteen jälkeen. Sami pyysi välillä muutaman vuoden tauon musiikinopetuksesta, kun homma alkoi tuntua puulta. Nykyään Sami soittaa orkesterissa bassokitaraa, kuuntelee musiikkia ja käy välillä konserteissa aina kun jotain kiinnostavaa on tarjolla.

### **Elisa**

Elisa on 33-vuotias musiikkiin erikoistumaton luokanopettaja. Elisa soitti viulua 9-vuotiaasta 15-vuotiaaseen asti. Lisäksi hän lauloi lapsena ja nuorena kuorossa. Valmistumisen jälkeen Elisa oli puolitoista vuotta toisessa koulussa ennen nykyiseen kouluun tuloa. Hän oli välillä äitiyslomalla 4,5 vuotta, mutta on taas palannut töihin. Elisa on laulanut myös aikuisiällä kuorossa, mutta nykyisen elämäntilanteensa vuoksi hän ei ole ehtinyt jatkamaan kuoroharrastusta. Vapaa-ajallaan Elisa kuuntelee musiikkia ja käy joskus konserteissa, mutta erittäin epäsäännöllisesti.

### **Aino**

Aino on 36-vuotias musiikkiin erikoistumaton luokanopettaja. Aino oli yläasteen musiikkiluokalla ja innostui silloin basson soittamisesta bändissä. Aino lauloi myös yläasteen kuorossa. Valmistumisen jälkeen Aino työskenteli ensin puolitoista vuotta eräässä koulussa hoitaen musiikin erityistehtävää (esim. säestäminen koulun juhlissa) ja sitten vuoden toisessa koulussa ennen nykyiseen kouluun tuloa. Vapaa-ajallaan Aino kuuntelee hyvin paljon musiikkia - Aino ei pidä musiikin kuuntelua harrastuksena, koska se kuuluu hänen elämäänsä niin olennaisesti - ja käy konserteissa.

Kaikilla musiikkiin erikoistumattomilla luokanopettajilla on vähintään yksi instrumentti (piano, viulu, laulu, kitara, basso), jota he ovat soittaneet lapsena/nuorena. Kahdella on melko vahva musiikkitausta lapsuudesta lähtien. Jokainen opettajista harrastaa musiikkia: kaikki käyvät konserteissa, kolme kuuntelee musiikkia, yksi soittaa pianoa omaksi ilokseen ja yksi soittaa bassoa orkesterissa. Musiikkiin erikoistumattomille on kertynyt työkokemusta 5–22 vuotta ja nykyään he opettavat musiikkia 0–4 h viikossa. Kaksi opettajista ei opeta tällä hetkellä musiikkia. Musiikkiin erikoistumattomien täydennyskoulutus on heikkoa; vain kaksi opettajaa on käynyt muutaman lyhytkurssin. Erikoistumattomat kokevat taitonsa riittävän parhaiten alkuopetuksen musiikkiin. Kukaan erikoistumattomista ei opeta vastenmielisesti musiikkia, mutta silloin kun heillä ei ole intoa opettaa musiikkia, niin he pitävät siitä taukoa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että yhdeksällä opettajalla kymmenestä on vähintään yksi instrumentti, jota he ovat soittaneet lapsena/nuorena. Musiikkiin erikoistuneilla soitinvalikoima on laajin. Jokainen kymmenestä opettajasta harrastaa musiikkia jollain tavalla: viisi harrastaa sitä itse esim. soittaa jossain bändissä tai käy soittotunneilla. Ainoastaan miesopettajat soittavat bändeissä; naisopettajilla ei ole juurikaan kokemusta bändisoitosta. Viidellä opettajista on aika vahva musiikkitausta jo lapsuudesta lähtien. Työkokemuksen suhteen erikoistumattomat eroavat eniten joukosta; heillä työkokemusta on vähiten eli 5–22 vuotta. Osittain asiaan vaikuttaa se, että nuorimmat haastateltavat ovat erikoistumattomia. Kaksi erikoistumatonta ei opeta musiikkia, kun taas kaikki muut opettajat opettavat sitä. Erikoistumattomien kohdalla huomaa opettajan oman motivaation merkityksen. Moni erikoistumattomista on pitänyt taukoa musiikin opettamisesta silloin kun ei ole ollut intoa opettaa sitä. Erikoistumattomat eroavat erikoistujista ja musiikkiluokanopettajista etenkin täydennyskoulutuksen määrässä; erikoistumattomat eivät ole juuri käyneet täydennyskoulutuksessa, vain kaksi heistä on käynyt muutaman lyhytkurssin.

KUVIO 3. Haastateltavien osaamisprofiili

Haastateltava	Kaisa erikoistunut 40 v.	Katri erikoistunut 57 v.	Taina erikoistunut 49 v.	Maija musiikkiluo- kanopettaja 55 v.	Ville musiikkiluo- kanopettaja 52 v.
Musiikkitausta	pianon- ja huilunsoitto, taidelukio, laulaminen, teoria	viulun- ja pianonsoitto, kanteleensoitto, laulaminen	pianonsoitto, nokkahuilun- soitto, erikoistunut musiikkiin työn ohessa	konsernteissa käyminen	kitaransoitto
Musiikkiharras- tukset nykyään	musiikin kuuntelu	soittaa orkesterissa viulua, konsernteissa käyminen	konsernteissa käyminen	konsernteissa käyminen, musiikin kuuntelu	bändeissä soittaminen (basso, kitara, rummut), musiikin säveltämi- nen, konser- teissa käyminen
Opettanut musiikkia	n. 15 vuotta	34 vuotta	26 vuotta	29 vuotta	28 vuotta
Nykytilanne opettamisen suhteen (h/viikko)	6 h: kaksi 2.lk ja 5.lk	6 h: 3.-4.lk, 3.lk ja 4.lk, koulun kuoro	3 h: 5.lk ja 1.lk	4 h: 6.lk	4 h: 5.lk, bändikerho
Musiikkikurssit ja täydennyskoulu- tus	lyhytkursseja Orivedellä, kapellimestarikursseja, säveltäpailukursseja, kuoronjohtokursseja	kuoronjohto- kursseja Orivedellä, Kodaly-metodin opiskelu Unkarissa	afrikkalaisten rumpurytmien ja kanteleen- soiton yhdistäminen, arkaaisen musiikin kurssi, lyhytkursseja	kuoronjohdon peruskurssi Orivedellä, lisäksi joitakin kursseja	käynyt Saksassa muutaman kesäkurssin Orff- soittamista

Haastateltava	Liisa musiikkiluokan- opettaja 36 v.	Jaana erikoistumaton 60 v.	Sami erikoistumaton 45 v.	Elisa erikoistumaton 33 v.	Aino erikoistumaton 36 v.
Musiikkitausta	musiikkileikkikou- lu, pianonsoitto, kuorolaulu, käynyt musiikkiluokan, yksinlauluopinnot	pianonsoitto	alakouluikäisenä laulanut musiikki- opistossa, kitaransoitto	viulunsoitto, kuorolaulu	käynyt musiikkiluokan yläasteella, jolloin soitti bassoa bändissä ja lauloi koulun kuorossa
Musiikki- harrastukset nykyään	kuorolaulu, yksinlaulutunnit, oopperastudio, konserteissa käyminen mahdollisuuksien mukaan	pianonsoitto omaksi iloksi, konserteissa käyminen	soittaa orkesterissa bassokitaraa, musiikin kuuntelu, konserteissa käyminen välillä	musiikin kuuntelu, konserteissa käyminen joskus	musiikin kuuntelu, konserteissa käyminen
Opettanut musiikkia	13 vuotta	n. 15 vuotta	22 vuotta	5 vuotta	n. 6 vuotta
Nykytilanne opettamisen suhteen (h/viikko)	3 h: 3.lk	ei opeta tällä hetkellä	4 h: 3.lk ja kaksi 6.lk	2 h: 2.lk	ei opeta tällä hetkellä
Musiikkikurssit ja täydennys- koulutus	lyhytkursseja liittyen koulusoittimiin, säveltämiseen ja tietotekniikan hyväksikäyttöön musiikinopetukses- sa	ei ole käynyt (paitsi alkuopetuksen musiikin kurssin)	ei ole käynyt	muutama lyhytkurssi (yleisesti luokanopet- tajille suunnattuja)	muutama lyhyt- kurssi uran alkuaikana

## 7.2 Haastattelujen didaktiset sisällöt

### 7.2.1 Musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat

#### **Opetussuunnitelman ja tuntien suunnittelun merkitys musiikinopetuksessa**

Kaisan mielestä musiikin opetussuunnitelma on tosi hyvä ja hän käyttää sitä aika paljon. Kaisa pyrkii monipuoliseen musiikinopetukseen, niin että kaikkia musiikin osa-alueita tulisi käytettyä monipuolisesti. Itse tunnin rakennetta ei Kaisan mielestä tarvitse enää suunnitella niin tarkasti.

*Kaisa: ”mun mielestä hirmu kivalta vaikuttaa tuo musiikin opsi, se ei ole liian tarkka, se antaa väljyyttä, mutta se myös selkeästi sanoo, että mitä mun pitää opettaa”*

Katrin mielestä opetussuunnitelma on runko, joka on hyvä pitää mielessä, jotta opetus on tarpeeksi monipuolista. Katrin mielestä opetussuunnitelman sisällöt ehtii käydä läpi oikein hyvin ja lisäksi hän opettaa paljon enemmän kuin siellä on. Katri suunnittelee ensin, mitä aikoo lukuvuonna ottaa millekin luokalle ja lähtee sen kautta rakentamaan tuntisuunnitelmaa. Yleensä hän kirjoittaa vain aiheet ylös ja loput hän improvisoi.

Tainan mielestä musiikin opetussuunnitelman merkitys on painokas: *”kaikki lähtee siitä”*. Taina tekee koko vuosisuunnitelman ainoastaan opetussuunnitelman pohjalta ja vasta sen jälkeen ottaa kirjan käteen. Opetussuunnitelma on Tainan mielestä kohtuullinen oppisisällöiltään ja sisällöt ehtii käydä läpi.

#### **Oppisisällön valinta ja oppimateriaalin laatiminen**

Kaisa osaa omasta mielestään valita sopivaa sisältöä oppilaille ja laatia tarvittaessa oppimateriaalia myös itse. Kaisan mukaan viidesluokka on oppimisessa pitkällä, mutta toinen kakkosluokka ei ole niin laulavainen.

Katrin mielestä sopivan oppisisällön valinta oppilaille on enemmän mitattavissa sillä tavalla, kuinka innokkaasti oppilaat ovat mukana ja kuinka heidät saa mukaan. Katri panostaa opetuksessaan enemmän taitopuoleen – soittoon, lauluun ja tanssiin – koska tietopuoli on nopeasti omaksuttavissa. Katri osaa laatia itse oppimateriaalia.

Taina kokee jonkin verran osaavansa valita sopivaa sisältöä oppilaille ja laatia itse oppimateriaalia. Tainan mielestä monesti tulee tehneeksi sovituksen, ilman että sitä tulee ajatelleeksi. Sovitus tulee tehtyä lapselle ja aina kyseistä oppilasjoukkoa varten.

### **Aineenhallinnan merkitys musiikinopetuksessa**

Kaisan mielestä laulutaito on musiikinopettajan tärkein taito, mutta suuri apu on pianon- ja kitaransoittoaidolla. Lisämakua tuovat omat instrumentit. Lisäksi opettajalla tulisi olla sävelkorvaa.

*Kaisa: ”toki se pianonsoittotaito, yks tota säestyssoitin, kun sen osais kunnolla. Ja toki nään sitten että kyllähän opettajan pitää osata laulaa. Ja ja tota tunnistaa, milloin menee esimerkiksi väärin. Sillä tavalla sävelpuhtaus ja sävelkorvan omaaminen.”*

Kaisan kokee puutteita omassa aineenhallinnassaan. Pianonsoitossa monet sointukulut jäävät kehomuistiin, mutta pianonsoittotaito (etenkin nuoteista soittaminen) pikemminkin taantuu 1–2-luokkien musiikkia opettaessa. Huilua Kaisa ei ole soittanut aktiivisesti enää viiteen vuoteen, joten huilunsoittotaitokin on taantunut.

Katrin mielestä musiikinopettajan tärkein taito on saada lapset innostumaan musiikin tekemisestä. Katri korostaa myös opettajan oman aineenhallinnan merkitystä.

*Katri: ”Kyllähän se oma korva pitäisi ensinnäkin olla niinku sen verran tarkka, että ei missään tapauksessa anna väärää mallia lapsille, niin rytmin kuin melodiankin suhteen. Mut että se pelkkä laulu ei kyllä riitä. Että kyllä pitää osata hyvin säestää pianolla, mitä tahansa ja sanoisin, että miusta se ei riitä, kun nykyään näkee sellaisia musiikinopettajia, jotka soittaa sointumerkein virsiä. Mun mielestä pitäis aina pyrkiä niinku semmoiseen autenttiseen lopputulokseen. Ja nimenomaan koraalimelodioissakin, niin siellä on säveltäjät suunnitellut mitkä harmoniat siinä pelaa, että se on juuri sen tyylinen koraali kuin sen pitää olla ja mun mielestä opettajalla pitäis olla se soittotaito, että hän saa soitettua ne kaikki, mitä siihen koraaliin kuuluu, eikä millään himpun haapun soittoäestyksellä vedetä niitä läpi. Ja silloin siitä häviää se tyyli ja se pitäis, olkoon mikä asia hyvänsä, niin se pitäisi se tyyli aina olla aito. Semmoinen taito pitäis olla. Sitä ei suinkaan monella ole.”*

Katrin mielestä opettajalla pitää olla vähintään laulu- ja soittotaito sekä kyky organisoida ryhmiä tekemään. Katri ei koe osaavansa niin hyvin musiikin tietoteknistä osuutta esim. säveltämistä tietokoneella, mutta ei koe sitä puutteena opetuksessa.

Tainan mielestä musiikinopettajan tärkein taito on musikaalisuus ja pedagoginen taito.

*Taina: ”Kyllä niin kun sitä musikaalisuutta pitää olla sen verran, että jollakin keinolla saa melodian lapsille menemään, joko laulamalla tai soittamalla, sen verran täytyy olla sitä. Ja toinen on se sellainen, että saa, minusta se on pedagogista taitoa sitten, että saa sen oppilasjoukon innostumaan ja tekemään. Kaikki tieto, sen voi hankkia itse, mutta musiikissa on sitä taitopuolta niin paljon, että sitä täytyy jonkun verran niin kun olla, että riittävästi, että pystyy hoitamaan musiikillisen puolen siitä tunnista.”*

Luokanopettaja tarvitsisi Tainan mielestä melodia- ja rytmittäjän opettaakseen musiikkia. Piano olisi hänen mielestään hyvä tuki luokassa ja sillä voi antaa myös merkkejä eri soitinryhmille. Taina kokee hallitsevansa musiikinopetuksen ja sen sisällöt alakoululaisten kanssa. Tainalla on organisointitaitoa sekä hän laulaa ja soittaa omasta mielestään riittävästi, mutta kitaransoitto tuottaa Tainalle hankaluuksia.

### **Koulutuksen ja työkokemuksen merkitys**

Kaisan mielestä oma harrastuneisuus vie pitkälle. Kaisan mielestä työkokemuksella ei välttämättä ole niin tärkeää merkitystä, vaan omalla musiikkikokemuksella ja harrastuneisuudella.

*Kaisa: ”Just että soinnutusta ja sovitusta täytyy koko ajan tehdä. Harvemmin löytyy semmoisia biisejä, jotka on suoraan kirjasta ja pianonsoiton taito, mutta eihän näitä koulutus anna, vaan ne pitää itse harjoitella. - - Jos ei sitä musiikkia osaa yhtään opettaa koskaan, eikä osaa soittaa tai laulaa, niin se ei työkokemuksella tartu, vaan sillä musiikin harrastamisella.”*

Kaisan mielestä työkokemuksen myötä osaa valita tietyn tyyppisiä lauluja ja varata aikaa harjoitukseen ja arviointiin. Lisäksi materiaalia on laajemmin käytössä, kun vuosien varrella arkistoon kerääntyy esimerkiksi nokkahuilusovituksia.

Katrin mielestä koulutus antoi aikoinaan heikot valmiudet musiikinopetukselle. Hänen mielestään teoriapuoli oli aika surkeaa. Katri kokee, että työkokemuksen myötä on tullut paljon varmuutta ja taitoa, varsinkin musiikkiluokilla opettaessa, kun konsertteja oli jatkuvasti.

Taina oli onnellinen, kun ei joutunut opettamaan musiikkia harjoittelussa, vaikka salaa toivoikin saavansa opettaa sitä. Taina lähti työelämään musiikin perusopintojen pohjalta, mutta hän sai työkokemuksen myötä lisää varmuutta musiikin opettamiseen ja nälän musiikin lisäopiskelulle. Taina erikoistuiikin musiikkiin sitten aikuisiällä työn ohessa. Tainan mielestä erikoistuminen antoi vain pätevoitymisen sille, mitä hän oli jo muuten oppinut.

Kaikki musiikkiin erikoistuneet korostavat opetussuunnitelman merkitystä opetuksessaan; kaksi heistä korostaa opetussuunnitelman merkitystä erityisen painokkaasti, mikä voi selittyä osittain sillä, että he työskentelevät normaalikoulussa, jossa opetussuunnitelma on muutenkin enemmän esillä opetusharjoittelijoidenkin vuoksi. Opettajilla on jo sen verran kokemusta musiikin opettamisesta, ettei tarkkoja tuntisuunnitelmia tarvitse enää tehdä. Opettajat osaavat valita sopivaa oppisisältöä oppilaille ja laatia myös itse oppimateriaalia.

Musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat korostavat opettajan omaa aineenhallintaa: laulu- ja soittotaitoa, tarkkaa sävelkorvaa sekä melodia- ja rytmitajua. Opettajat kokevat tärkeänä lapsen innostamisen musiikin tekemisestä, opettajan pedagogisen taidon, musikaalisuuden ja organisointitaidon. Puutteita opettajat kokevat pianonsoitossa, musiikin tietoteknisessä osuudessa ja kitaransoitossa.

Yksi erikoistuneista on suorittanut koulutuksen 70-luvulla, jolloin se ei hänen mielestään tarjonnut riittäviä eväitä musiikin opettamiselle. Kaksi muuta opettajaa taas ovat tehneet opinnot vasta myöhemmin ja he ovat kokeneet koulutuksen myönteisemmässä valossa. Erikoistuneiden mielestä työkokemuksen myötä on tullut lisää varmuutta ja taitoa. Yksi opettajista korostaa kuitenkin oman musiikkikokemuksen ja harrastuneisuuden merkitystä.

### 7.2.2 Musiikkiluokanopettajat

#### **Opetussuunnitelman ja tuntien suunnittelun merkitys musiikinopetuksessa**

Maija ei korosta opetussuunnitelman merkitystä opetuksessaan. Hänen mielestään kaikki asiat, mitä pitää opettaa opetussuunnitelman mukaan, opitaan kyllä. Maijan tapa opettaa on vapaa.



Ville ei myöskään korosta opetussuunnitelman merkitystä opetuksessaan. Hän myöntää, että se tulee harvoin kaivettua hyllystä. Villen mukaan hänen virkavuosillaan suurin piirtein tietää tarkalleen, mitä tuon ikäinen pystyy tekemään ja mitä silloin pitää tehdä. Ville pitää isommista projekteista ja liittää teorian käytäntöön runsaan soittamisen avulla. Villen mukaan jokaisella tunnilla pitää olla asiaa ja tietyt linjat, mutta minuuttiaikataulujen tekeminen on mahdotonta. Ohjenuorana hän pitää, että soivaa musiikkia on tunnilla enemmän kuin puhetta.

Liisa yrittää opetussuunnitelman mukaan luoda sellaiset peruslinjat, mutta itse tekeminen on tärkeämpää; tekemisen kautta opetellaan niitä opetussuunnitelman asioita. Alkuaikana Liisa teki tuntisuunnitelmia, mutta nyt tuntisuunnitelmat ovat enemmän pääkopassa ja ne elävät paljon tilanteiden mukaisesti. Liisa suunnittelee aina tunnin perussisällön, mutta tilanteen mukaan pitää katsoa, miten paljon mikäkin vaatii aikaa.

### **Oppisisällön valinta ja oppimateriaalin laatiminen**

Maijan mielestä oppilaiden osaamisen taso oppisisältöjen oppimisessa on heterogeeninen. Suurin osa oppilaista osaa musiikin perusasiat hyvin, esimerkiksi teorian ja säveltapailun sekä nokkahuilun tietämys ja taidot ovat hyvät. Maija osaa mielestään valita sopivaa oppisisältöä, myös tarpeeksi vaativaa ja vaikeaa sekä osaa laatia itse oppimateriaalia. Maija on sovittanut lauluja ja tehnyt rytmipartituureja sekä luonut teorian opettamiseen omat systeeminsä, jotka ovat osoittautuneet hyväksi.

Villen mukaan materiaalia on todella huonosti saatavilla (materiaali on huonosti tehtyä ja liian helppoa musiikkiluokkalaisille), joten hän tekee itse paljon sovituksia. Sovitusten avulla voi lisäksi eriyttää hienosti oppilaiden taitotason mukaan.

Liisa osaa mielestään valita sopivaa sisältöä oppilaille ja laatia tarvittaessa oppimateriaalia myös itse. Liisa lähtee oppilaiden kanssa liikkeelle hyvin perusasioista, jotta kaikki oppivat samat perusasiat.

### **Aineenhallinnan merkitys musiikinopetuksessa**

Maija kokee puutteita aineenhallinnassaan. Pianoa hän on opetellut soittamaan vasta aikuisena; hän soittaa aina melodian ja sointuja. Laulussa rekisterin ylitykset tuottavat Maijalle vaikeuksia. Kitaraa

Maija ei juuri osaa soittaa, mutta nokkahuilua kyllä. Teoriassa Maija on omasta mielestään suhteellisen hyvä. Vaikka Maija kokeekin puutteita aineenhallinnassaan, hän pitää vahvuutenaan opettamispuolta.

*Maija: ”Mut mä en niinku koe olevani missään tälläisessä musiikillisessa taidossa hirveen vahva, vaan se mun vahvuus on se, että osaan opettaa kuitenkin lapset. Mun oppilaat on ihan hyviä. Että ei hirveen taitava tarvii olla, jotta pystyy opettamaan oppilaat hyvin. Mun oppilaat on taitavampia kuin minä. Että tota, se että vaan hoksaa, miten ne asiat opetetaan. Totta kai siellä täytyy olla taito, siis täytyyhän mun tietää, miten ne asiat tehdään, mut mä osaan ne opettaa. Ja innostaa lapset, että ne niinku haluaakin opiskella. Teoriassa mä oon suhteellisen hyvä.”*

Maijan mielestä musiikinopettajan tärkein taito on motivoida ja innostaa oppilaat. Jos opettaja ei saa porukkaa tekemään ja innostumaan, niin se on silloin yhtä tyhjän kanssa kuinka taitava opettaja on.

Villen mielestä paras luokanopettaja on semmoinen, joka osaa kaikkea vähän, muttei mitään kunnolla. Musiikissa opettajalla pitää olla avoin kenttä, mistä poimii kaikkea tarpeellista. Villen mukaan musiikinopettajan tärkein taito on se, että hallitsee materiaalin eli lapset, niiden taidot sekä hahmottaa ja hallitsee sen kokonaisuuden. Ville kokee hallitsevansa musiikinopetuksen ja sen sisällöt.

Liisa kokee pääsääntöisesti hallitsevansa musiikinopetuksen. Hän mainitsee heikkoudekseen äänentoiston hoitamisen ja kouluorkesterin opettamisen. Liisan mielestä musiikinopettajan tärkein taito on laulu- ja soittotaito. Liisa mieltää laulutaidon peruskansalaistaidoksi, joka on opettajalle tärkeä ja sitä taitoa on tärkeä siirtää myös oppilaille.

*Liisa: ”No kyllä minusta niinku tärkein taito on laulutaito ja soittotaidonkin pitäisi olla melko hyvä, että pystyy tuota ainakin perustunneilla niin auttamaan esimerkiksi uuden laulun opettelussa jollain soittimella. Toki säestystaito. On se aika tylsää, jos kaikki tapahtuu jonkun cd:n tai nauhan avulla tai sitten että pelkästään lauletaan, että kyllä laulu- ja soittotaito. Et oon sanonut, että se on vähän sama et jos kuntoilija, joka ei oo muuten liikunnasta kiinnostunut, liikunnassa mitenkään erikoinen, niin opettaa liikuntaa, kun että musiikissa semmoinen, joka tykkää kuunnella musiikkia, opettaisi sitä. Että kyllä se vaatii myöskin omia taitoja.”*

## **Koulutuksen ja työkokemuksen merkitys**

Koulutus antoi Maijan mielestä ihan hyvät eväät. Kitaransoittotaitokin olisi tallella, jos sitä olisi jaksanut harjoitella ja pitää taitoa yllä. Maija tuntee työkokemuksen myötä itsensä koko ajan vähän paremmaksi, koska hän on oppinut suhtautumaan asioihin rennommin.

Ville kehuu koulutuksen korkeatasoisuutta. Hänen mielestä okl antaa tietynlaisen valmiuden, mutta sen jälkeen se on omissa käsissä. Työkokemuksella ja omalla lisäkouluttamisella on siis merkitystä.

Liisan olisi odottanut koulutukselta suurempia valmiuksia, koska hän koki, että hänellä oli ne taidot suurin piirtein olemassa jo ennen opintoja. Lisäksi hän koki teoriapainotteisuuden liialliseksi; opinnot olisivat saaneet olla käytännönläheisempiä. Liisan mielestä myös työkokemuksella on iso merkitys: hän on varmistunut musiikin opettamisessa ja jotkin asiat hoituvat nykyään paljon helpommalla.

Musiikkiluokanopettajilla opetussuunnitelma ei ole niin tärkeässä roolissa, vaan itse tekeminen on tärkeämpää. Opettajat eivät tee tarkkoja tuntisuunnitelmia. Opettajat osaavat valita sopivaa oppisisältöä ja laatia tarvittaessa myös itse oppimateriaalia; yksi opettajista sovittaa paljon kappaleita musiikkiluokalleen.

Musiikkiluokanopettajien mielestä aineenhallinta on tärkeää, mutta pelkästään sille he eivät anna painoarvoa. Ainoastaan yksi opettajista korostaa opettajan laulu- ja soittotaitoa. Yhden opettajan mielestä opettajan tärkein taito on motivoida ja innostaa oppilaat, ja yksi opettajista korostaa oppilaiden ja heidän taitojensa sekä kokonaisuuden hallitsemista. Opettajat kokevat puutteita aineenhallinnassaan: yksi pianon- ja kitaransoitossa sekä laulamissa, toinen äänentoiston hoitamisessa ja kouluorkesterin opettamisessa.

Koulutus antoi musiikkiluokanopettajien mielestä hyvät valmiudet, tosin yksi opettajista olisi kaivannut vielä suurempia valmiuksia. Työkokemuksella on opettajien mielestä ollut suuri merkitys: työkokemuksen myötä on tullut lisää varmuutta ja rentoutta.

### 7.2.3 Musiikkiin erikoistumattomat luokanopettajat

#### **Opetussuunnitelman ja tuntien suunnittelun merkitys musiikinopetuksessa**

Jaana korostaa opetussuunnitelman merkitystä opetuksessaan. Jaana suunnittelee tunnit paljon tarkemmin kuin nuorempana.

*Jaana: ”Totta kai ops on se meille ”Raamattu”, josta lähdetään liikkeelle. Sieltä sitten katsotaan, mitä täytyy opettaa. Ihan saman lailla musiikissa kuin muissakin aineissa. Et ne menettelytavat ja kaikki muut, niin ne opettaja sitten itse tuota ratkaisee millä tavalla, tilanteen vaatimalla tavalla mennään eteenpäin. Mutta ilman muuta, sieltä lähdetään aina liikkeelle.”*

Samin mielestä opetussuunnitelma on suuntaa-antava ja ohjaava tekijä, mutta hän karsii sitä aika paljon, varsinkin teorian puolelta. Sami pyrkii enemmän musiikin tekemiseen. Sami sanoo tietävänsä opetussuunnitelman perusteet ja periaatteet, mutta työvuosien aikana musiikinopetus on muokkautunut hänen näköisekseen. Samilla on aina tietty kaava tuntisuunnitelmaan.

*Sami: ”Tietyllä tavalla mulla on semmoinen tietty kaava siihen yleensä siihen tuntisuunnitelmaan, miten mennään: kevyttä äänenavausta, laulua, sitten jonkinnäköistä kuuntelua, pieni osa teoriaa, joka useimmiten on kyllä sitten niin kun ihan rytmin taputtamista tai rytmimerkkien lukemista, varsinkin tähän kolmanteen luokkaan saakka ja sitten sen jälkeen tätä, millä tavalla mä olen oppinut soittamaan, niin en mä tiedä onko sitä tyhmä verrata suzuki-meininkiin, mutta sitä, että mitä minä soitan ja oppilaat toistaa. On se sitten vaikka nokkahuiluakin, niin mä luotan siihen, että jos ihmisellä on yhtään suuntautumista niin se oppii korvan kautta paremmin musiikkia kuin silmän kautta.”*

Elisa pitää opetussuunnitelmaa esillä suunnitellessaan lukukautta, mutta lukukauden aikana sitä ei tule juuri katsottua. Elisa suunnittelee lähinnä jaksoittain läpikäytävät laulut. Elisa tekee aina jonkinlaisen tuntisuunnitelman musiikkiin, koska oma aineenhallinta ei ole niin vahva, että voisi ottaa kaikkea ilman suunnittelemista.

Aino korostaa opetussuunnitelman merkitystä opetuksessaan. Aino tekee lukuvuosisuunnitelman ja lukukausisuunnitelman opetussuunnitelman pohjalta. Lukukauden mittaan Aino aina välillä tarkistaa, että kaikki tavoitteet ja sisältöalueet tulee käytyä läpi. Ainin

mielestä tuntuun suunnitelman merkitys on todella tärkeä musiikissa ja hän käyttää siihen paljon aikaa, koska se ei tule häneltä niin luonnostaan.

### **Oppisisällön valinta ja oppimateriaalin laatiminen**

Jaana on luottanut musiikissa valmiiseen materiaaliin, mutta on usein muokannut sitä tilanteeseen sopivaksi ja soveltanut sitä muutenkin. Jaanan mielestä oppilaiden tasot vaihtelevat. Toisten osaaminen tarttuu ja innostaa hänen mukaansa muita.

Sami on sisällön suhteen laulupainotteinen musiikinopettaja. Sami on tehnyt joskus musikaalin toisen opettajan kanssa, mutta hänen mielestään maailma on täynnä lauluja, joten oppimateriaalia ei tarvitse kauheasti tuottaa itse.

Elisa osaa valita alkuopetuksessa oppilaiden tasolle sopivaa materiaalia. Elisan mielestä musiikkiin erikoistumattomana pitää tehdä enemmän töitä esimerkiksi säestyksen kanssa ja välillä on myös laadittava itse materiaalia.

Ainon mielestä oppilaiden osaamisen taso oppisisällön oppimisessa on hyvin heterogeeninen ja alkuopetuksessa huomaa rytmiiikan kautta jo paljon. Aino on kuitenkin huomannut, että musikaalisuuttakin on eritasoista. Aino on tehnyt oppimateriaalia musiikkiin tv:n avulla: hän on esimerkiksi käyttänyt paljon lasten omia äänimaisemia musiikin tekemisessä.

### **Aineenhallinnan merkitys musiikinopetuksessa**

Jaana korostaa opettajan omien taitojen merkitystä, mutta ei anna niille liiallisesti painoarvoa. Vähemmälläkin taidoilla pärjää pienten oppilaiden kanssa, kun paneutuu siihen ja rohkaistuu. Jaanan mielestä musiikinopettajan tärkein taito on se, että opettaja on musikaalinen omien perusvalmiudet.

*Jaana: ”Varmaankin pitää olla sillä tavalla ”musikaalinen”, että pitää osata oikein esimerkiksi laulaa tai soittaa, soittaapa sitten millä tavalla tahansa sitten. Ja paneutua siihen (keskeytyks: kellon soitto). Kyllä ei sitä mikään konserttipianisti tarvii minun mielestä olla tai jokin muukaan soiton semmoinen, sillä lailla hallita muutakaan soitinta, mutta totta kai semmoiset perustaidot täytyy olla ilman muuta. Ja rytmitaju ja kaikki tämmöiset, ne täytyis olla.”*

Musiikki on Jaanan mielestä taito, jonka voi oppia siinä missä muunkin aineen. Vaikka Jaanan mielestä heikommilla taidoilla pärjää, didaktinen puoli täytyy myös tietää. Didaktinen puoli voi Jaanan mielestä kompensoida heikompaa omaa soittotaitoa. Jaana kokee oman aineenhallintansa puutteelliseksi. Jaana kokee didaktisen puolen tällä hetkellä pianonsoittotaitoa vahvemmaksi.

Samin mielestä into ja halu opettaa musiikkia on tärkein ominaisuus, jota vaaditaan luokanopettajan musiikinopetukseen. Soittotaito ei ole puute, muttei myöskään autuaaksi tekevä.

*Sami: ”Että se oma soittotaito ei ole mikään puute, mutta jos sulla on kiinnostusta ja vaikka pystyt laulamaan sillä tavalla että se kuulostaa muittenkin korvaan laululta, niin kyllä laulamalla pystyy laulamisen opettamaan ja laulun opettamaan äärimmäisen hyvin. Sitten sitä muuta tukea ja apua löytyy kyllä sitten, kuten sanoin, niin musiikkilaitteista ja vermeistä, ei se soittotaito ole autuaaksi tekevä. Että jos on vaan semmoista intoa ja halua opettaa musiikkia, niin se on mun mielestä se tärkein ominaisuus, mitä niin kuin luokanopettajan musiikinopetukseen vaaditaan.”*

Elisan mielestä luokanopettajan tulisi hallita jokin säestyssoitin, hänellä tulisi olla jotain omaa musiikkipohjaa sekä pedagogisia taitoja voidakseen opettaa musiikkia. Elisan mielestä opettajan omalla aineenhallinnalla on siis merkitystä. Elisa kokee hallitsevansa musiikinopetuksen pienempien oppilaiden kanssa.

Ainon mielestä musiikkia opettavan luokanopettajan tulisi osata laulaa melodian mukaisesti ja hallita jokin instrumentti. Opettajalla tulee olla hallussa teoria ja nuotinlukutaito sekä lisäksi on eduksi, jos opettaja tuntee eri musiikkilajit. Aino kokee itse hallitsevansa esi- ja alkuopetuksen musiikinopetuksen. Aino kokee itsellään olevan seuraavia taitoja: laulu-, ilmaisu- ja esiintymistaito. Lisäksi hän on mielestään monipuolinen ja luova musiikinopettaja.

*Aino: ”Ja ehkä minä olen sitten sitä omaa taitotasoaani kompensoinut sillä, että mä oon siihen tsempannut aika paljon siihen kaikkeen muuhun elämykseen, että sieltä saa, että mä oon niihin tarinoihin ja niihin satuihin, että mulla on niinku siellä monesti aina teema sille tunnille. Mä oon panostanut aika paljon. Että siinä voi olla hyötykin siinä siinä, että ei osaa sitä instrumenttia niin hyvin hyvin, että sitten joutuu tsemppaamaan ihan hirveesti, 120 prosenttia lasissa. Mutta tota, toivottavasti mä jaksan tsemppata edelleen.”*

## Koulutuksen ja työkokemuksen merkitys

Jaana sai kelpoisuustodistukseen maininnan hyvästä musiikkitaidosta, koska hän oli taidoissaan musiikin perusopintoja hieman pidemmällä. Jaanan mukaan koulutus antoi tarpeelliset eväät musiikin opettamiselle. Sen lisäksi työkokemuksella on ollut tärkeä merkitys, koska se on antanut varmuutta.

Sami kokee kehittyneensä työkokemuksen myötä. Musiikin teoriapuoli on tullut Samille tutuksi, eikä hän koe sitä enää pelottavana asiana.

Elisan mielestä koulutus eli perusopinnot antoi valmiudet alkuopetukseen, mutta pianonsoitto oli hänen mielestään vain raapaisua. Elisa koki oppivansa paljon enemmän, kun hän kävi työn ohessa pianotunneilla kansalaisopistossa, jolloin hän pystyi paremmin viemään saamansa opin käytäntöön. Työkokemuksella on Elisan mielestä ollut tärkeä merkitys.

Koulutus eli monialaiset perusopinnot antoi Ainon mielestä huonot valmiudet musiikin opetukseen. Ainon mielestä työkokemuksella on ollut enemmän merkitystä.

*Aino: ”Minun kohdalla se oikeestaan vasta alkoi se koulutus, koska niin kuin tästä taustasta kuuluu. Niin mä aloin vasta treenaamaan kunnolla ja paneutumaan siihen, kyllä. Ja kyllä mä varmaan lastentarhanopettajakoulutuksesta olen saanut sitten näihin laululeikkeihin ja tähän alkukasvatukseen aika paljon antia. Että siellä oli aika paljon sitä, niin kyllä mä olen saanut musiikillisesti sieltä jopa ehkä enemmän kuin luokanopettajakoulutuksesta.”*

Kaksi musiikkiin erikoistumatonta luokanopettajaa korostaa erityisesti opetussuunnitelman merkitystä opetuksessaan; he molemmat työskentelevät normaalikoulussa, mikä voi osittain selittää asiaa. Kahden muun opettajan mielestä opetussuunnitelma on suuntaa-antava tekijä, mutta tekeminen on kuitenkin tärkeämpää. Kolme erikoistumatonta tekee tarkat tuntisuunnitelmat musiikkiin, ihan senkin takia, että oma aineenhallinta ei ole niin vahva, että voisi esim. soittaa jotain prima vistana. Kaikki opettajat osaavat valita sopivaa oppisisältöä oppilaille ja laatia myös itse oppimateriaalia, mutta he luottavat enemmän valmiiseen materiaaliin.

Musiikkiin erikoistumattomat luokanopettajat myöntävät aineenhallinnan tärkeän merkityksen, mutta heidän mielestään vähemmälläkin taidoilla pärjää. Opettajan tulisi olla musikaalinen omaten perusvalmiudet sekä hänellä tulisi olla intoa ja halua opettaa musiikkia. Lisäksi hänen olisi hyvä osata teoriaa, tuntea eri musiikkilajit ja hallita jokin säestyssoitin. Kolme erikoistumatonta kokee hallitsevansa esi- ja alkuopetuksen musiikinopetuksen. Opettajat kokevat puutteita etenkin pianonsoittotaidossaan.

Koulutus, joka tarkoittaa erikoistumattomien kohdalla musiikin perusopintoja, ei antanut kauhean hyviä valmiuksia musiikinopetukseen. Erikoistumattomat olisivat kaivanneet suurempia valmiuksia etenkin pianonsoiton osalta. Opettajat kokevatkin, että työkokemuksella on ollut heidän tapauksessaan enemmän merkitystä. Työkokemus on antanut varmuutta ja on ollut melkein pakko kehittää itseään, kun on joutunut opettamaan musiikkia enemmänkin.

Kootusti voidaan todeta, että musiikkiin erikoistuneiden vastaukset ovat eniten didaktisesti painottuneita, kun ne ovat musiikkiluokanopettajilla ja erikoistumattomilla enemmän pedagogisesti painottuneita. Musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat korostavat eniten opetussuunnitelman merkitystä (kaksi kolmesta) ja musiikkiin erikoistumattomista kaksi korostaa opetussuunnitelman merkitystä. Kaikki opetussuunnitelman merkitystä voimakkaasti korostavat opettajat työskentelevät normaalikoulussa, jossa opetussuunnitelma on keskeisemmässä roolissa jo opetusharjoittelijoidenkin vuoksi. Musiikkiin erikoistuneet ja musiikkiluokanopettajat eivät tee tarkkoja tuntuunitelmiä, mutta erikoistumattomista kolme neljästä tekee. Kaikki opettajaryhmät osaavat valita sopivaa sisältöä oppilaille ja laatia oppimateriaalia, mutta heistä erikoistumattomat käyttävät eniten valmista materiaalia.

Musiikkiin erikoistuneet korostavat eniten aineenhallinnan merkitystä. Musiikkiluokanopettajien ja erikoistumattomien mielestä aineenhallinta on tärkeää, mutta he kokevat esimerkiksi oppilaiden motivoinnin ja innostamisen sekä oman motivaation tärkeämmiksi tekijöiksi. Erikoistuneet ja musiikkiluokanopettajat kokevat puutteita eniten tietoteknisessä osuudessa ja äänentoistossa, kun taas erikoistumattomilla suurin puute on pianonsoittotaito.

Opettajien mielestä koulutus antoi ihan hyvät valmiudet musiikinopetukseen, mutta erikoistumattomat kokivat eniten puutteita sen suhteen (heillä on ollut musiikissa vain perusopinnot). Kaikki opettajat korostavat työkokemuksen merkitystä: sen myötä on tullut varmuutta, rentoutta ja taitoa.



### 7.3 Haastattelujen pedagogiset sisällöt

#### 7.3.1 Musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat

##### **Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus**

Kaisa muuttaa tarvittaessa tuntisuunnitelmaansa huomioidakseen oppilaiden osaamisen ja motivaation, jotta saisi jollain tavalla vietyä opetettavan asian perille. Kaisa kokee yhteisöön kokoamisen ja organisoimisen haastavimmaksi asiaksi opetustilanteessa.

Katrilla on semmoinen yleinen asenne koko ajan, että hän kuuntelee oppilaita. Katrin mielestä lasta ei saa koskaan asettaa noloan asemaan, vaan opettajan pitää tietää etukäteen mihin oppilas pystyy. Opettajalla tulee olla myös kannustava asenne, jotta oppilaille jää hyvä mieli tunnista. Oppilaat ovat Katrin mielestä avoimia ja välittömiä.

Tainan mielestä vuorovaikutus toimii hyvin ja hänellä on varma olo siitä, että saa oppilaat ihan hyvin mukaan. Tainalla on ns. selkäytimessä jotkut opettamisen menetelmät, ettei hän jää pähkäilemään tarvittavia ratkaisuja.

##### **Oppilaiden osaamisen ja motivaation huomiointi**

Kaisa toivoo kykenevänsä kuuntelemaan, ottamaan huomioon ja kunnioittamaan oppilaita opetuksen aikana. Kaisa pystyy laulamaan samalla kun soittaa pianoa sekä keskittymään samalla oppilaisiin ja antamaan heille palautetta.

Katri pystyy laulamaan samalla kun soittaa pianoa. Katri huomioi opetuksessaan oppilaiden osaamisen ja motivaation siten, että paremmin osaavat saavat säästystehtäviä ja heikompia oppilaita ajatellen pyritään kertaamaan harjoitteita useammin.

Taina on antanut joskus tukiopetusta, kun oppilas ei ole osannut asiaa, joka hänen mielestään pitäisi osata. Jos taas oppilas on hyvä, niin on tilaisuuksia esiintyä. Taina valitsee stemmat eri tavalla eri henkilöille. Tainan mielestä keskeistä on, että oppilaat oppivat soittamaan yhteen silloin kun soitetaan eri stemmoja.

## Kasvatusnäkemys ja musiikkikasvattajuus

Kaisan kasvatusnäkemys on oppilaskeskeisyys: musiikkitunti on opettajajohtoista, mutta toivottavasti oppilaskeskeistä. Tavoitteena on, että oppilaat saisivat kokea oppimisen ilon.

*Kaisa: ”perusasiathan on oppilaan opittava jotkut asiat ulkoa, jotta hän pystyy jonkun tekniikan sit oppimaan ja sitä kautta harjoittelemaan sitä omaa soittotaitoa musiikin puolella, jolloin tarvitaan hyvin opettajakeskeistä juttua ja tota musiikkitunti on aika pitkälle opettajajohtoista, mutta toivoisin että se olisi oppilaskeskeistä, koska esim. oppilas ei pysty johtamaan sitä oppimistilannetta yksinään - - Ja sitten se, että mun mielestä kasvatuksessa on hirveen tärkeitä olla jokin tietty tavoite, se suuntaa, ohjaa sitä omaa kasvattamistaan koko ajan, että mihin suuntaan, mitä haluan, miksi haluan ja miten on sitten se, jonka kukin päättää miten sen sitten haluaa opettaa.”*

Kaisa reflektoi päivittäin (sekä positiiviset että negatiiviset kommentit). Kaisa kokee olevansa hyvä, innostava ja kannustava musiikkikasvattaja. Kaisa on enemmän klassisempi orkesteri-ihminen, joten hän kokisi esim. bändinsoittokurssit hyödyllisiksi. Nuorempana Kaisa koki olevansa myös muusikko, silloin kun hän harrasti musiikkia aktiivisesti, mutta nykyään Kaisa kokee olevansa enemmän musiikkikasvattaja.

Katrin mukaan lapselle saa tarjota vain hyvää. Katrin mielestä hyvää musiikkia on monenlainen, eikä hän jakaisi niitä viihteellisiin ja klassisiin. Katri korostaa opetuksessaan oppilaskeskeisyyttä eli lähdetään oppilaista ja siitä porukasta liikkeelle. Katri kokee olevansa positiivisella mielellä vaativa musiikkikasvattaja ja ehkä oppilaiden mielestä monipuolinen. Katri kokee olevansa myös muusikko; omasta mielestään hän ymmärtää heti uudesta kappaleesta sen luonteen ja säveltäjän tyylin.

Tainan mukaan lasten pitää päästä kasvamaan omaan kulttuuritaustaansa ja myös arvostamaan sitä kautta muiden ihmisten musiikkikulttuureja.

*Taina: ”Mä ajattelen sitä, että näitten lasten pitäisi päästä kasvamaan omaan kulttuuritaustaan, mistä me tulemme, miksi meillä on tällaista musiikkia ja sitten sitä kautta ymmärtämään ja arvostamaan myös muitten ihmisten vastaavia kulttuureita ja heidän omaa musiikkiansa ja hyväksymään sen, että se toisenlainen musiikki, joka saattaa minusta kuulostaa kauhealta, niin onkin toiselle jotakin juuri samaa antavaa kuin ehkä mulle joku rentoutumiskeino tai joku muu vastaava.”*

Musiikki on Tainan mielestä opettajajohtoisempaa kuin jokin muu aine. Taina kokee turvalliseksi musiikkitunnille menemisen, eikä hänen tarvitse pelätä pärjäämistään. Hän kokee pärjäävänsä taidollisesti ja luokanhallinnallisesti alakoululaisten kanssa.

Musiikkiin erikoistuneilla luokanopettajilla vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä toimii hyvin. Oppilaat ovat avoimia ja välittämiä, ja heitä on tärkeä kuunnella. Erikoistuneet pystyvät kaikki laulamaan ja soittamaan yhtä aikaa sekä huomioimaan oppilaat samalla. Opettajat huomioivat oppilaiden osaamisen ja motivaation esim. eriyttämällä: valitsemalla stemmat eri tavalla eri henkilöille sekä antamalla paremmin osaaville säestystehtäviä, ja heikommille kertausta ja tukiovetusta.

Kaikilla erikoistujilla korostuu kasvatusnäkemyksessään oppilaskeskeisyys, vaikka kaksi opettajista toteaa musiikin olevan melko opettajajohtoista. On tärkeää kasvattaa lapset omaan kulttuuritaustaan ja saada oppilaat kokemaan oppimisen iloa. Opettajat kokevat itsensä innostaviksi, kannustaviksi, hyviksi, vaativiksi, monipuolisiksi ja pärjääviksi musiikkikasvattajiksi. Vain yksi opettajista kokee itsensä myös muusikoksi.

### 7.3.2 Musiikkiluokanopettajat

#### **Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus**

Maijan opettaminen perustuu hänen itsensä ja oppilaan väliseen suhteeseen. Maija on mielestään joustava ja pystyy helposti muuttamaan tunnin kulkua tarkoituksenmukaisesti. Jos Maija näkee, että jokin asia ei mene perille, hän koettaa keksiä uuden tavan selventää sitä. Maija koettaa myös mahdollisuuksien mukaan ottaa oppilaat huomioon yksilöinä ja kunnioittaa heidän erilaisia oppimistapojaan.

Villen mukaan opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus toteutuu, muttei samalla tavalla kuin jossain musiikkiopiston kopissa virheitä korjaten. Ville antaa monesti esim. komppiryhmälle nuotit etukäteen kotiin harjoiteltaviksi, jolloin muiden on helpompi soittaa hyvään sointupohjaan komppiryhmän osatessa stemmansa.

Liisan mielestä vuorovaikutus on luontevampaa silloin, kun opettaja näyttää itse esimerkkiä, eikä soita vain melodiaa jollain soittimella ja käske laulamaan perästä. Siinä oppilaat voivat huomata, että ei ole vaarallista tehdä virheitä, kun opettajakin joskus tekee niitä. Liisan mukaan luottamus ja hyvä fiilis luokan kesken syntyvät pikku hiljaa.

## **Oppilaiden osaamisen ja motivaation huomiointi**

Maija laulaa itse tosi vähän virheellisen laulutekniikkansa vuoksi, mutta hän kyllä pystyisi laulamaan samalla kun soittaa pianoa. Maija on asettanut pianon luokassa niin, että näkee oppilaat sen takaa ja pystyy tarkkailemaan lapsia laulamisen ja soittamisen aikana. Maija pystyy seuraamaan, huomioimaan ja neuvomaan oppilaita opetuksen aikana sekä antamaan heille palautetta.

Villen mukaan oppilaiden motivoiminen on omissa käsissä, sillä ilman oppilaiden motivoitumista mikään ei toimi. Jos joku oppilas kokee stemmansa liian vaikeaksi, niin hänen stemmaansa helpotetaan.

Liisa pyrkii aina kannustamaan hyviä suorituksia, mutta isossa ryhmässä yksittäisten odotusten huomioiminen ei ole niin helppoa.

## **Kasvatusnäkemys ja musiikkikasvattajuus**

Maija korostaa opetuksessaan ihmissuhdetaitoja ja reflektoi omia musiikkituntejaan (positiiviset kommentit).

*Maija: ”Mun kasvatuksellinen näkemys on semmoinen, että pitää tulla kunnan ihmisiksi. Ja koulukin, siis musta se on niin kun kaiken opetuksen lähtökohta. Tän didaktisenkin suhteenkin lähtökohta, että siellä ois niin kun kunnollinen opettaja ja kunnollinen oppilas, sellaiset ihmiset ja sitten ne niin kun yhdessä opiskelee tätä. Tätä että, mä painotan ihan hirveesti luokassa oppilaiden sitä keskinäistä olemista, ihmissuhteita, niin kuin ihmissuhdetaitoja. Ja tosi tarkasti niin kun puutun kaikkeen (keskeytys: kellonsoitto) ikävään, mitä tapahtuu ja selvitetään ne, että mä on niin kun hirveen tarkka sellaisissa asioissa, että ekaks kasvetaan kunnan ihmisiksi ja sitten jos osaa vielä jotain muuta, se on hyvä.”*

Maija kokee itsensä opettajaksi, joka ei osaa mitään itse, mutta saa kuitenkin oppilaat oppimaan. Maija on mielestään luova, rohkea ja avoin ja hän pitää kovasti oppilaistaan ja työstään.

Villen kasvatusnäemyksenä on jatkuva kehitys, joka käy joka paikkaan. Ville kokee olevansa omalla alueellaan (kitaran kanssa) muusikko.

Liisan mielestä taito- ja taideaineet ovat erittäin tärkeitä. Liisa painottaa opetuksessaan oppilaskeskeisyyttä aina kun mahdollista. Mutta on myös asioita, joita on järkevä opettaa

opettajakeskeisesti esim. jotain musiikin teoria-asioita. Liisa kokee olevansa ihan hyvä musiikkikasvattaja, mutta pedanttina ihmisenä hän haluaisi olla vielä parempi. Liisa ei uskaltaisi nimittää itseään muusikoksi, koska kokee, että silloin soitto- ja improvisointitaidon pitäisi olla parempia. Liisa kokee olevansa semiprofessionaalinen.

Musiikkiluokanopettajilla vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä toimii hyvin, mutta ei niin kuin musiikkiopiston kopissa virheitä korjaten. Opettajat ovat joustavia ja muuttavat tunnin kulkua tarkoituksenmukaisesti. Kaikki musiikkiluokanopettajat pystyvät laulamaan ja soittamaan yhtä aikaa sekä huomioimaan oppilaat samalla. Opettajat huomioivat oppilaiden osaamisen ja motivaation stemmoja helpottamalla ja hyviä suorituksia kannustamalla.

Kaikilla musiikkiluokanopettajilla korostuu kasvatustieteellisessä oppilaskeskeisyys. Yksi opettajista korostaa ihmissuhdetaitoja, yksi jatkuvaa kehitystä ja yhden mielestä on myös asioita, joita on järkevä opettaa opettajajohtoisesti. Opettajat kokevat itsensä luoviksi, rohkeiksi, avoimiksi ja ihan hyväksi musiikkikasvattajiksi. Vain yksi opettajista kokee itsensä myös muusikoksi (nimenomaan kitaran kanssa).

### 7.3.3 Musiikkiin erikoistumattomat luokanopettajat

#### **Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus**

Jaana muuttaa tarvittaessa suunnitelmia, jotta motivaatio säilyisi ja päästäisiin tavoitteisiin.

Samin mielestä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus sujuu ihan hyvin. Sami pitää tärkeimpänä saavutuksena sitä, jos saa istutettua oppilaisiin pienen halun laulamisesta tai soittamisesta tai kiinnostuksen musiikkiin.

Elisan mielestä suurimman osan oppilaista kanssa vuorovaikutus toimii, mutta muutamaa oppilasta ei oikein saa mukaan, vaikka hän kuinka yrittää. Elisa muuttaa tuntisuunnitelmaansa tarvittaessa oppilaiden motivaation mukaan.

Ainon mielestä opettaja ja oppilaan välinen vuorovaikutus toimii hyvin, koska hänen opetuksessaan on tarpeeksi lapsilähtöistä mukana esim. lapset saavat tehdä omiin sanoituksiin omat melodiat.

### **Oppilaiden osaamisen ja motivaation huomiointi**

Jaana kokee voivansa laulaa, soittaa ja ohjata oppilaita samaan aikaan. Jaanalla on ollut sellainen systeemi, että toisen musiikkitunnin lopusta on aina joka viikko varattu 10–15 minuuttia oppilaiden taitojen esittämiseen. Konserttitunnilla kaikki halukkaat ovat saaneet esiintymiskokemusta ja oppilaat ovat tykänneet siitä.

Sami huomioi opetuksessaan oppilaiden motivaation ja osaamisen esim. ruokkimalla oppilaiden paloa ja halua esiintymiseen. Sami pyrkii myös huomioimaan oppilaiden tunnetilaa, ettei lauleta väkisin.

Elisa yrittää olla kannustava ja kannustaa musiikista kiinnostuneita oppilaita hakemaan musiikkiluokalle. Elisan mielestä oppilaiden osallistuminen ja positiivisten kokemusten saaminen menee laadun edelle.

Aino muuttaa tarvittaessa tuntisuunnitelmaansa oppilaiden motivaation mukaan. Joskus kun jokin homma ei ole onnistunut, Aino on antanut lasten keksiä uuden ratkaisuehdotuksen. Aino pystyy mielestään ottamaan oppilaat huomioon opetuksensa aikana.

### **Kasvatusnäkemys ja musiikkikasvattajuus**

Jaana oli nuorempana määrällävämpi, mutta nykyään hän korostaa oppilaskeskeisyyttä eli opetuksessa lähdetään liikkeelle oppilaista ja heidän taidoistaan. Jaana on omasta mielestään kaikessa opetuksessa vaativa.

Sami kokee olevansa vanhan kansan pelimannihenkeen kasvattava tyyppi. Sami kokee itsensä muusikoksi, mutta käyttää mieluummin pelimanni-sanaa.

Elisa ajattelee, että kaikkien tulisi laulaa omalla äänellään ja hän on ajatellut ottaa opetuksessaan enemmän klassista musiikkia. Elisa pyrkii keksimään aina uusia asioita tunneille, etteivät ne olisi samanlaisia. Elisa kokee nykyisissä ympyröissään eli alkuopetuksessa olevansa jonkintasoinen musiikkikasvattaja, mutta heti kun viereen tulee koulutetumpi ihminen, niin Elisa ei koe itseään kovinkaan hyväksi musiikkikasvattajaksi.

Aino korostaa opetuksessaan oppilaskeskeisyyttä. Ainin mielestä on tärkeää, että lapsi olisi ajatteleva, aktiivinen ja osallistuva, nauttisi tekemisestä ja saisi hyviä kokemuksia. Aino kokee olevansa idearikas, luova ja lapsekas musiikkikasvattaja.

Musiikkiin erikoistumattomien luokanopettajien mielestä vuorovaikutus opettaja ja oppilaan välillä toimii hyvin; yksi opettajista tosin sanoi, että muutamaa oppilasta on vaikea saada mukaan. Vain kahdella opettajalla onnistuu laulaminen ja soittaminen yhtä aikaa. Opettajat kokevat kannustamisen tärkeäksi; he haluavat ruokkia oppilaiden paloa ja halua esiintymiseen sekä ottaa huomioon oppilaiden tunnetilan.

Musiikkiin erikoistumattomien luokanopettajien kasvatuskäsityksessä korostuu oppilaskeskeisyys. Opettajien mielestä on tärkeää, että oppilaat saavat positiivisia kokemuksia ja elämyksiä musiikissa. Opettajat kokevat itsensä idearikkaiksi, luoviksi, lapsekkaiksi, vaativiksi ja pelimannihenkeen kasvattaviksi musiikkikasvattajiksi. Ainoastaan yksi opettaja kokee itsensä muusikoksi, mutta hän käyttää mieluummin pelimanni-sanaa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että kaikilla opettajaryhmillä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus toimii hyvin. Opettajat myös ottavat huomioon oppilaiden osaamisen ja motivaation esim. helpottamalla stemmoja ja kannustamalla hyviä suorituksia. Kahdella musiikkiin erikoistumattomalla ei onnistu laulaminen ja soittaminen yhtä aikaa; kaikki keskittyminen menee pianonsoittoon, koska he ovat vielä niin kiinni itse soittimessa.

Kaikilla opettajaryhmillä korostuu oppilaskeskeisyys heidän kasvatuskäsityksissään, vaikka he kokevat musiikin opettajajohtoisemmaksi kuin jonkin muun aineen. Opettajat kokevat itsensä erilaisiksi musiikkikasvattajiksi. Vain yksi opettaja joka ryhmästä kokee itsensä muusikoksi. Opettajat suhtautuvat muusikko-sanaan kriittisesti; he kokevat, että pitäisi harrastaa itse aktiivisesti musiikkia, jotta voisi luonnehtia itseään muusikoksi.

## 7.4 Haastateltavien didaktisen ja pedagogisen suhteen painotus

### 7.4.1 Musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat

#### **Nykypäivä**

Kaisa opettaa tällä hetkellä kahdelle kakkosluokalle ja yhdelle viitosluokalle musiikkia eli yhteensä kuusi tuntia viikossa. Kaisalla didaktinen ja pedagoginen suhde kulkevat aika käsi kädessä. Kaisa näkee sisällöksi sen, mitä haluaa oppilaille opettaa. Opetussuunnitelma antaa raamit sisällölle ja oppilas antaa hänelle tavan toimia.

*Kaisa: ”et se sisältö on kuitenkin siellä olemassa, mutta se oppilaslähtöisesti sitten mietitään että tuota mitä ne oppilaat osaa ja mitä haluaisi heidän oppivan”*

Kaisan mielestä molemmat suhteet ovat tärkeitä opetuksessa. Suhde on luokasta ja tunnista riippuen aina erilainen.

Katri opettaa tällä hetkellä kuusi tuntia musiikkia viikossa: 3.-4. luokalle (oma luokka), 3. luokalle, 4. luokalle ja lisäksi hän pitää koulun kuoroa. Katrin mielestä kumpikin suhde on yhtä tärkeä, mutta ehkä pedagoginen suhde on enemmän esillä.

*Katri: ”Se on aika vaikea sanoa, et mikä niillä on painoarvo. Et ehdottomasti pitää niinku olla se oma aine hallinnassa ja mahdollisimman monipuolisesti ja syvällisesti, et siinä on aina varaa opettajankin kehittyä koko ikänsä. Se ei niinku koskaan lopu se kehittyminen, se on tärkeä, mutta ilman tuota pedagogista suhdetta ei tuu mistään mitään. Et se pitäis pystyä niinku henkilökohtaisella tasolla myöskin luomaan se suhde oppilaaseen. Ja siinä tulee sitten persoonallisuus varmaan aika tärkeeseen rooliin. Et miulla on aina vähän niinku pientä leikkimieltyä niitten oppilaiden kanssa ja se on varmaan se, jonka mä luulen että menee perille. Et ei tarvii kattoo kun silmästä silmään ja jos on joku semmonen, vaikka sanon vakavastikin, mutta sanon sen melkeen niinku silmillä nauramalla niin ne on heti niinku juonessa mukana. Että lapset on semmoisia välittömiä, että miten sen nyt sanoisin. Ilman molempia ei tule toimeen, kumpikin on yhtä tärkeitä niinku siinä mielessä. Mutta jos ei se suhde oppilaisiin ei ole elävä ja lämmin, en usko, että se oppikaan menee perille. Ala-asteikäisellä niillä on tunteet niin suuressa roolissa. Että ehkä siinä mielessä sitten mulla saattaisi olla pedagoginen suhde vielä enemmän esillä.”*

Taina opettaa tällä hetkellä kolme tuntia musiikkia viikossa: omalle 5.luokalle ja 1.luokalle. Tainan mielestä pedagoginen suhde on painokkaampi ja se voi vaikuttaa didaktiseen suhteeseen.

*Taina: ”Tota se opettaminen lähtee tuosta didaktisesta suhteesta ja se tapahtuu ennen sitä oppituntia ja toi pedagoginen suhde voi muuttaa sitä didaktista suhdetta sitten tilanteen vaatimalla tavalla, kyseisestä tilanteesta tai oppilasjoukosta tai jostakin väliintulevasta joukosta riippuen. Mutta jos näin on, että toi pedagoginen suhde sitten saattaa vaikuttaa siihen didaktiseen suhteeseen, niin kaipa sitten voi sanoa, että pedagoginen on painokkaampi. Ei oppi mene perille, vaikka mitä on suunnitellut ellei lapsella ole kykyä ottaa vastaan vaikka siitä syystä, että ampiainen lensi korvaan. Se on hoidettava se tilanne sillä läsnäolohetkellä heti alta pois.”*



## **Elämäkokemus**

Kaisa on opettanut musiikkia nyt noin 15 vuoden ajan, tosin välissä on vuosia, jolloin hän ei ole opettanut musiikkia. Kaisan mukaan elämäkokemuksen aikana ei ole tapahtunut varsinaisia muutoksia suhteiden painotuksessa. Sisältö on tarkentunut ja tullut tutummaksi pidempänä jatkumona; tietää opetussuunnitelman sisällön tarkemmin, jolloin on helpompi ottaa asia esille oppilaskohtaisesti.

Katri on opettanut musiikkia 34 vuotta. Uran alkuvuosina pedagoginen suhde oli vähemmässä roolissa. Katri kokee, että voi ottaa rennommin nykyään, vaikka aine on edelleen hallinnassa. Katrin mielestä kokonaisuus ja tunnelma ovat tärkeämpiä kuin viisi minuuttia sinne tai tänne.

Taina on opettanut musiikkia 26 vuotta. Uran alkuaikana molemmat suhteet olivat epävarmempia Tainalle, mutta pedagoginen suhde oli ehkä silloinkin painokkaampi.

*Taina: ”Ehkä oli epävarmempaa itselle se molemmatkin asiat ja taas toi pedagoginen suhde on sellainen, että siihen on ihan pakko reagoida. Mutta itsellä oli suurempi vaiva ton sisällön valinnassa, kun ei vielä ollut kokemusta oppilasjoukosta ja sit mulla oli niin suuri se skaala silloin, että saattoi olla 15-vuotias teini, poika ja sit mulla oli myös 4-vuotias pikkutyttö soittamassa, opettelemassa pianoa soittamaan, että tuota niin väkisin se pohjautui siihen, että kenen kanssa olet tekemisissä kuitenkin ja minkälainen on sen vastaanottajan kyky ottaa vastaan, että mitä mä yritän opettaa, että sanoisin, että suunnittelun puolella toi sisältö oppilaalle niin oli sellaista etukäteen merkittävämpi, mutta siitä ei ole mitään hyötyä, vaikka miten paljon suunnittelisi, jos oppilas ei kykene ottaa vastaan sitä. Eli väkisin se on heti aika alkuvaiheessa ehkä enempi kallistunut tuonne pedagogisen suhteen puolelle.”*

## **Eri luokkien opettaminen**

Kaisan mielestä ykkösen ja kakkosen opetus on tietyllä tapaa peruspohjan luomista, rytmi- ja melodiatajun kehittämistä. Kolmatta luokkaa kohti motoriset taidot alkavat olla hyviä, jolloin pääsee käytäntöön oppilaiden tietojen ja taitojen kanssa. Viidennellä ja kuudennella luokalla on paljon oppilaita, jotka harrastavat musiikkia, jolloin musiikinopetus on helpompaa (osaavat lukea nuotteja ym.).

*Kaisa: ”musiikilliset tiedot ja taidot, yhteissoittotaito, nuotinlukutaidot kehittyvät, niin tietyllä tavalla tässä ykköskakkosella joutuu aika pitkään tosissaan opettaja laulamaan itse ja leikkimään mukana”*

Katrin mielestä isompien oppilaiden kanssa voi tehdä pitempään töitä kerrallaan, kun taas pienten kanssa opetellaan soittoa lyhyemmissä varteissa ja väliin lauletaan piristykseksi lempilaulu.

Tainan mielestä eri luokkien opettamisessa on eroja, koska ihmiset ja kaverisuhteet ovat erilaisia. Tainalla on kokemusta siitä, että omien oppilaiden kanssa pääsee pidemmälle ja parempiin tuloksiin kuin rinnakkaisluokan oppilaiden kanssa, vaikka nämä olisivat musiikillisesti taitavampia.

Yhdellä erikoistujista didaktinen ja pedagoginen suhde on tasapainossa, kun taas kahdella painottuu enemmän pedagoginen suhde – tosin nämä kaksi opettajaa korostivat myös molempien suhteiden tärkeyttä opetuksessa. Yhdellä opettajista suhteiden painotuksessa ei ole tapahtunut muita muutoksia elämäkokemuksen aikana kuin että sisältö on tullut tutummaksi pidempänä jatkumona. Yhdellä opettajista painottui alkuaikana didaktinen suhde ja toisella taas pedagoginen suhde. Eri luokkien opettamisessa on luonnollisesti eroja, varsinkin kun miettii pienempien ja isompien oppilaiden opetusta.

#### 7.4.2 Musiikkiluokanopettajat

##### **Nykypäivä**

Maija opettaa tällä hetkellä musiikkia neljä tuntia viikossa oman 6. luokkansa oppilaille. Maija on mielestään enemmän pedagoginen kuin didaktinen opettaja. Opettaminen perustuu hänen itsensä ja oppilaiden väliseen suhteeseen, mutta hän toteaa, että musiikinopiskelu musiikkiluokalla lähtee aika paljon sisällöistä liikkeelle.

*Maija: ”Eli mä oon omasta mielestäni ihan selkeästi sellainen opettaja, että mä niin kun, kun mä tuun tänne työhön, niin mä ihan ehdottomasti tulen olemaan näiden lasten kanssa. Ja sitten niin kun, mä mietin tietysti myös tätä didaktista puolta, tietysti, ihan pakosti. Mutta mun tapa olla opettaja on ehdottomasti se, että me ollaan niin kun ihmisinä täällä luokassa, aivan selkeesti. Että tästä pedagogisesta suhteesta lähtee mun opetustyö niin kun aina liikkeelle. Ja sitten se on sellanen, koska tää didaktinen suhde ei merkitse mulle kovinkaan paljon, niin meidän koulupäivät on hirveen joustavia eli mä en niinku koskaan tee semmosta tarkkaa, jotkut opettajat tekee esim. seuraavaksi*

*viikoksi ihan tuntikohtaisen, jonka ne jakaa oppilaillekin etukäteen et tätä me tehdään ens viikolla. Mut mä en vois kuvitellakaan semmosta tekeväni, koska sit mulla ois kaikki kädet niinku sidottu.”*

Ville opettaa tällä hetkellä musiikkia neljä tuntia viikossa: kolme tuntia omalle 5.luokalleen ja lisäksi yhden tunnin viikossa bändikerhoa. Ville korostaa omassa opetuksessaan pedagogista suhdetta. Villen mukaan sisältö tulee opetuksessa aina olla, mutta hän lähtee mieluummin tekemään materiaalia oppilasjoukon mukaan.

Liisa opettaa tällä hetkellä musiikkia omalle 3. luokalleen kolme tuntia viikossa. Liisan mielestä molemmat suhteet ovat yhtä tärkeitä.

### **Elämäkokemus**

Maija on opettanut musiikkia 29 vuotta. Maijan mukaan elämäkokemuksen myötä painotus on muuttunut didaktisesta suhteesta pedagogiseen.

Ville on opettanut musiikkia 28 vuotta. Villen mukaan uran alussa didaktinen suhde oli enemmän painottunut eli painotus on muuttunut elämäkokemuksen myötä didaktisesta pedagogiseen.

Liisa on opettanut musiikkia 13 vuotta. Uran alkuaikana didaktinen suhde painottui.

*Liisa: ”Kyllä se sisältö painottu silloin alkuaikoina. Sitä aika orjallisesti yritti noudattaa tosiaan opsia, vaan päntätä oppilaille päähän, siellä on hirveesti asioita. Silloin oli vielä eri ops kuin tämä, että siellä oli vielä enemmän asioita ja sitä kuvitteli voivansa kaataa tietoa oppilaiden päähän ilman että sitten tiesin välttämättä heidän edeltäviä taitojaan. Että kyllä nyt on niinku paljon realistisempi käsitys näistä asioista, mitä oppilas pystyy oppimaan ja mitä hänen täytyy osata etukäteen, jotta voi oppia uusia asioita.”*

### **Eri luokkien opettaminen**

Maijan mielestä kolmas- ja neljäsluokkalaisten ovat huippuja innostuksessaan, että he syttyvät mille vaan. Viides- ja kuudesluokkalaisten kanssa pitää tehdä enemmän töitä ja tsemppata, kun esim. laulaminen alkaa hiljentyä ja itsekritiikki kasvaa.

Villen mielestä eri luokkien opettamisessa on eroja. Viidesluokkalaisilla on paljon enemmän taitoja kuin kolmasluokkalaisilla. Kolmasluokkalaisten kanssa lähtee liikkeelle pienistä jutuista ja siitä jatkuu kaari toivottavasti vielä yläkoulun puolelle.

Liisan mielestä kuudennelle luokalle mennessä oppilaiden innostus ja yrittämisen halu meinaa hiipua ja itsekritiikki kasvaa, kun se siihen asti on ollut aika nousujohteista ykkösestä vitoseen. Liisan mukaan musiikkiluokan ja ei-musiikkiluokan ero on turhankin jyrkkä. Liisan mielestä on haastavampaa saada ei-musiikkiluokan oppilaat innostumaan musiikista kuin musiikkiluokkalaisten.

Yhdellä musiikkiluokanopettajista didaktinen ja pedagoginen suhde on tasapainossa, kun taas kahdella painottuu enemmän pedagoginen suhde. Kaikilla opettajista painottui uran alkuaikana didaktinen suhde ja painopiste on siirtynyt pedagogisen suhteen suuntaan – kahdella didaktisesta pedagogiseen suhteeseen. Eri luokkien opettamisessa on eroja. Pienempiä ei tarvitse juurikaan motivoida, mutta isommilla innostus hiipuu ja itsekritiikki kasvaa. Yksi opettajista koki saman ilmiön myös vertaillen musiikkiluokkaa ja ei-musiikkiluokkaa: ei-musiikkiluokkalaisten innostaminen on haastavampaa kuin musiikkiluokkalaisten.

#### 7.4.3 Musiikkiin erikoistumattomat luokanopettajat

##### **Nykypäivä**

Jaana ei opeta tällä hetkellä musiikkia. Pääsääntöisesti Jaana opettaa musiikkia omalle luokalleen aina 1. ja 2. luokalla kaksi tuntia viikossa. Jaanan mielestä didaktisen ja pedagogisen suhteen välinen ero ei ole aina selkeä, koska opettaminen on kokonaisvaltaista. Suhteiden painotukset vaihtelevat.

*Jaana: ” Tietysti tunnit vaihtelevat, eiväthän ne aina ole samanlaisia. Niin joskus tietysti on tuota niin, katsotaan sitäkin miten oppilas siihen sisältöön reagoi, että se voi olla niin kuin enemmän tavoitteena. Mutta sitten niin kyllähän näitä erilaisia pedagogisia tapoja niin joutuu pienten kanssa varsinkin keksimään, keksimäänkin sanotaanko näin. Niin, sekin suhde tulee aika voimakkaaksi.”*

Sami opettaa tällä hetkellä neljä tuntia musiikkia viikossa: kaksi tuntia omalle 3. luokalleen sekä kahdelle 6. luokalle. Samilla painottuu musiikinopetuksessa pedagoginen suhde.

*Sami: ”Sitten tehdään se musiikin tekemisen ehdoilla sitä musiikkia musiikkitunneilla, et kyllä mulla se painotus niin kuin 99 prosenttisesti on tällä pedagogisella suhteella. Mä haluan luoda sen tunnelman ja sen musiikkifiloksen oppilaan kanssa sen hetken elementeillä, mitä ollaan tekemässä, en ota painolastia siitä mitä sen pitäisi olla. Tiedän mitä siellä on ja totta kai silloin kun edetään niin pyrin ottamaan niitä, mutta niin kuin sanoin, oon sanonut, että jos tilanne on hyvä ja on mukava filis, en mä sitä katkaise sillä, että nyt pannaan laulukirjat pois ja opiskellaan jotakin teoriaa. Otetaan sitten niitä silloin vaikka vähemmässä määrin, kun sen aika on koittanut.”*

Elisa opettaa tällä hetkellä kaksi tuntia musiikkia viikossa omalle 2. luokalleen. Elisalla painottuu musiikinopetuksessa pedagoginen suhde, varsinkin kun nyt on vain oma luokka opetettavana.

*Elisa: ”Luulisin, että enemmän niin kun aistii just sitä, että mikä on se niin kun se mieliala, ainakin varsinkin niin kun tänä syksynä. Että mitä niin kun on sopivaa ottaa tietyllä tunnilla. Ja mikä on sellainen mieliala ja vire siellä luokassa.”*

Aino ei opeta tällä hetkellä musiikkia. Ainon mukaan suhteet ovat aika tasapainossa: uuden ryhmän kanssa pedagoginen suhde painottuu enemmän, mutta tutun ryhmän kanssa suhteet ovat tasapainossa. Ainolla opetus lähtee silti liikkeelle didaktisesta suhteesta, vaikka pedagoginen suhde painottuu pienten kanssa. Ainon mielestä ei kuitenkaan millään tunnilla painotu didaktinen suhde.

## **Elämäkokemus**

Jaana on ollut opettajana yli 30 vuotta, josta hän on opettanut musiikkia noin puolet ajasta eli 15 vuotta. Vuosien myötä Jaana on rohkaistunut ja pedagoginen suhde on tullut tärkeämmäksi. Jaana on oppinut, kuinka asiat voi opettaa oppilaille.

*Jaana: ”On ilman muuta, että kyllä silloin nuorena vähän niin kuin lähti soitellen sotaan, että ei niin kuin osannut miettiä, että ei sitä millä lailla opettaa, ei sitä että miten vois in auttaa paremmin sitä oppilasta ja mikä sisältö ois tolle ja tolle. Ja miten sen sisällön opettaisi jollekin ja jollekin toiselle. Nyt vanhemmiten ehkä oon tullut liiankin kriittiseksi. Ainakin jos ajattelee, että kun tuntia suunnittelee, niin ne ensimmäiset versiot ei kelpaa enää ollenkaan. Ja rupee niin kuin miettimään,*

*mitä se oppilas siitä saa, ja onko tää nyt varmasti sopivin joku didaktinen menetelmä tähän. Ainakin mulla on tämmöinen tunne, että ei niin kauheesti miettinyt sitä nuorempana.”*

Sami on opettanut musiikkia 22 vuotta. Samin mielestä uran alkuaikana painottui vielä enemmän pedagoginen suhde, koska sisältö oli hänelle silloin vielä hämärän peitossa.

Elisa on opettanut musiikkia viisi vuotta. Alkuaikana, kun Elisa opetti musiikkia enemmän, hänellä painottui didaktinen suhde ainakin yhtä paljon kuin pedagoginen suhde.

Aino on ollut opettajana kymmenen vuotta, josta hän on opettanut musiikkia noin kuusi vuotta. Alkuaikana didaktinen suhde korostui Ainon musiikinopetuksessa.

*Aino: ”Musta tuntuu, että työuran alkuaikoina tuota tuota mä oon ollut niin kriittinen itselleni sekä lapsille, että silloin on voinut jopa tuo didaktinen suhde painottua enemmän. Nyt osaa vähän löysää enemmän ja ehkä osaan enemmän katsoa sitä lasta, jolloin se vuorovaikutus ilman muuta sieltä tulee ja musta se on hirveen tärkeä.”*

### **Eri luokkien opettaminen**

Jaanan mielestä luokilla 1–2 opetus on luontevaa, koska motivaatiota ei tarvitse juuri hakea. Ykköskakkosen musiikinopetus on kokonaisvaltaista, kuten muukin opetus. Luokilla 5–6 musiikki ei ole jokapäiväistä, eivätkä oppilaat innostu musiikista yks kaks jollakin muulla tunnilla. Oppilaat näkevät musiikin ylemmillä luokilla musiikkina erottaen sen muusta opiskelusta.

Samun mielestä eri luokkien opettamisessa on paljon eroja. Pienet ovat innokkaita, mutta isommilla taas taidot kasvavat, joten on helpompi ottaa jotain soittojuttuja isompien oppilaiden kanssa.

Elisan mielestä eri luokkien opettamisessa on eroja: on rauhallisempia ja vilkkaampia ryhmiä, ja oppilaiden motivaatio musiikkiin on erilainen.

Ainon mielestä eri luokkien opettamisessa on eroja. Alkuaikana, kun Aino opetti myös muille luokille musiikkia, piti lähteä liikkeelle pedagogisen suhteen luomisesta, jonka jälkeen päästiin didaktiseen suhteeseen.

Kahdella musiikkiin erikoistumattomalla luokanopettajalla didaktinen ja pedagoginen suhde on tasapainossa, kun taas kahdella opettajalla painottuu pedagoginen suhde. Kolmella opettajista on uran alkuaikana painottunut didaktinen suhde ja painopiste on siirtynyt pedagogiseen suuntaan.

Yhdellä opettajista painottui pedagoginen suhde, koska sisältö oli uran alkuaikana vielä hämärän peitossa. Erikoistumattomien mielestä eri luokkien opettamisessa on eroja. Opettajien mielestä ykköskakkosen opetus on kokonaisvaltaista. Pienet oppilaat ovat innokkaita, kun taas isommilla taidot kasvavat.

Kootusti kaikista opettajista voidaan tiivistää seuraavaa: jokaisesta opettajaryhmästä kahdella painottuu pedagoginen suhde opetuksessa; muilla didaktinen ja pedagoginen suhde on tasapainossa. Voikin päätellä, että ehkä suhteiden painotus on henkilökohtainen asia. Seitsemällä opettajalla didaktinen suhde on painottunut uran alkuaikana ja painopiste on siirtynyt työkokemuksen myötä pedagogisen suhteen suuntaan. Kaikki opettajaryhmät korostavat eri luokkien opettamisen eroja: pienemmillä oppilaille on enemmän motivaatiota ja innostusta, kun taas ylemmille luokille mentäessä oppilaiden innostus hiipuu ja itsekritiikki kasvaa, mutta toisaalta taas taidot paranevat.

### 7.5 Observointiaineiston tarkastelu

Kävin seuraamassa kolmen opettajan musiikkitunteja: musiikkiin erikoistuneen Tainan tunteja, musiikkiluokanopettajan Villen tunteja ja musiikkiin erikoistumattoman Samin tunteja. Observointien tarkoituksena oli haastattelun validiointi eli opettavatko ja toimivatko opettajat niin kuin ovat haastattelussa sanoneet. Tein kenttähavainnointilomakkeen pohjalta taulukot kuvaamaan tunnin ajallista kulkua, jolloin näkee paremmin, missä tunnin vaiheessa korostuu pedagoginen ja missä didaktinen suhde.

#### **Taina**

Kävin seuraamassa seitsemän Tainan musiikkituntia; neljä viidennen luokan tuntia (oma luokka) ja kolme ykkösluokan tuntia (ks. kuvio 4; taulukossa 2., 5. ja 6. tunti ovat ykkösluokan tunteja). Tainalla painottuu opetuksessaan pedagoginen suhde (22 rastia, kun didaktisella puolella on 18 rastia), etenkin 1. luokalle opettaessa (pedagogisella puolella 10 rastia, didaktisella puolella 7 rastia). 5. luokalle opettaessa suhteet ovat melko tasapainossa (pedagogisella puolella 12 ja didaktisella 11 rastia).

Taina sanoi haastattelussa, että pedagoginen suhde on hänellä painokkaampi, mikä pitää observointien perusteella paikkansa. Taina pärjää taidollisesti ja luokanhallinnallisesti alakoululaisten kanssa, mutta hänellä näyttää menevän suurin osa keskittymisestä omaan pianonsoittoon. Kitaran soittaminen on Tainalle vaikeaa, kuten hän haastattelussa sanoikin, mutta kyllä hän pärjää sen opettamisesta esim. käyttämällä paremmin osaavaa oppilasta apuopettajana.

Taina sanoi haastattelussa myös, että musiikinopettajan tulisi olla musikaalinen ja hänellä tulisi olla pedagogista taitoa saadakseen oppilasjoukon innostumaan ja tekemään; Tainalla on näitä kumpaakin. Tainan mielestä tunnilla pitää olla paljon nimenomaan musiikkia, eikä asioiden selittämistä, mikä toteutui hänen tunneillaan. Mielestäni Taina osaa neuvoa hyvin oppilaita yhteissoitossa, kenen pitää kuunnella ketäkin, jotta saa tukea omaan soittoonsa. Lisäksi Taina antoi kolmesta observoitavasta opettajasta eniten palautetta oppilaille.

KUVIO 4. Tainan musiikkitunnit

Tunnin kulku	Pedagoginen suhde							Didaktinen suhde						
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
15 min	X	X	X		X	X	X	X			X			X
10 min	X	X	X	X	X		X		X		X	X	X	X
10 min		X	X	X	X	X		X		X		X	X	X
10 min	X	X	X			X	X			X	X	X	X	X

### Ville

Kävin seuraamassa viisi Villen musiikkituntia, jotka hän kaikki piti omalle 5. musiikkiluokalleen (ks. kuvio 5). Oman luokan musiikkituntien lisäksi hän pitää bändikerhoa, mutta niitä tunteja en käynyt seuraamassa. Villen opetuksessa painottuu selvästi pedagoginen suhde (20 rastia, kun didaktisella puolella on vain 7 rastia), aivan kuten hän haastattelussa sanoi. Vaikka didaktinen suhde painottuu vähemmän, on se koko ajan tunneilla mukana ainakin lähtökohtana tekemiselle.





**Sami**

Kävin seuraamassa kymmenen Samin musiikkituntia; neljä kolmannen luokan tuntia (oma luokka) ja kolme molemman kuudennen luokan tuntia (ks. kuvio 6; taulukossa 1., 4., 5. ja 6. tunti ovat kolmannen luokan tunteja). Samilla suhteiden painotus on kokonaisuudessaan sama (molemmilla puolilla on 26 rastia). Samilla näyttää painottuvan oman luokkansa opetuksessa enemmän pedagoginen suhde, kun taas muiden luokkien opettamisessa suhde on enemmän didaktisesti painottunut. Tämä voi johtua siitä, että oppilaantuntemus on parempaa omalla luokalla.

Samin haastattelussa mainitsema tuntisuunnitelmakaava pitää paikkansa; seuraamieni tuntien perusrakenne on aina samanlainen. Sami on laulupainotteinen musiikinopettaja, kuten hän haastattelussakin totesi. Sami sanoi haastattelussa, että hänellä painottuu 99 prosenttisesti pedagoginen suhde opetuksessaan, mikä ei observointien perusteella ihan pidä paikkaansa. Oman luokan kanssa pedagoginen suhde kyllä korostuu (13 rastia, kun didaktisella puolella on 5 rastia), mutta kuudensien luokkien kanssa painottuu didaktinen suhde (21 rastia, kun pedagogisella puolella on 13 rastia). Musiikkitunteja on oman luokan kanssa kaksi tuntia viikossa ja kun Sami opettaa muitakin aineita omalle luokalleen, on pedagogisen suhteen luominen helpompaa. On ymmärrettävää, kun Sami opettaa molemmalle kuudennelle luokalle musiikkia vain tunnin viikossa, eikä mitään muuta ainetta, että pedagogisen suhteen luominen vie enemmän aikaa. Lisäksi Sami opettaa oppilaita vasta ensimmäistä vuotta, joten hän ei ole ehkä ehtinyt tutustua oppilaisiin vielä kovin hyvin.

## KUVIO 6. Samin musiikkitunnit

Tunnin kulku	Pedagoginen suhde										Didaktinen suhde									
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
15 min				X		X				X	X	X		X		X		X	X	X
10 min	X		X	X	X	X	X	X					X	X			X	X	X	X
10 min	X	X	X	X	X	X	X	X		X			X		X		X		X	X
10 min	X		X		X	X				X	X		X	X	X			X	X	X

## 7.6 Opettajan musiikkitaustan merkitys opettajan tekemissä ratkaisuisissa

Olen jo teema-alueittain tehnyt yhteenvetoa ja vertailua eri opettajaryhmien kesken, joten tässä käsittelen tuloksia tiiviimmin toisen tutkimuskysymyksen osalta. Kaikilla musiikkia opettavilla luokanopettajilla on jonkinlaista musiikkitaustaa, mutta aineenhallinnassa on silti eroja eri opettajien kesken. Koska musiikkiluokanopettajat ovat samalla musiikkiin erikoistuneita luokanopettajia, tarkastelen näitä ryhmiä yhdessä.

Musiikkiin erikoistuneista luokanopettajista Kaisalla ja Katrilla, ja musiikkiluokanopettajista Liisalla, on erityisen vahva musiikkitausta. Kaikilla musiikkiin erikoistuneilla ja musiikkiluokanopettajilla on kertynyt paljon työkokemusta musiikinopetuksesta. Musiikkiin erikoistuneet korostavat opettajan aineenhallinnan merkitystä, mutta musiikkiluokanopettajat korostavat sen lisäksi oppilaiden motivointia ja kokonaisuuden hallitsemista. Heidän aineenhallintansa on aika vahva ja he kokevat hallitsevansa alakoulun musiikinopetuksen, mutta silti he kokevat puutteita pianon- ja kitaransoittotaidossa, laulamissa, äänentoiston hoitamisessa, musiikin tietoteknisessä osuudessa ja kouluorkesterin opettamisessa. Musiikkiin erikoistuneista

Kaisalla ja musiikkiluokanopettajista Liisalla didaktinen ja pedagoginen suhde on tasapainossa. Musiikkiin erikoistuneista Katrilla ja Tainalla, ja musiikkiluokanopettajista Maijalla ja Villellä korostuu taas pedagoginen suhde. Katri ja Taina korostavat kuitenkin myös molempien suhteiden tärkeyttä. Kaisalla ei ole tapahtunut suhteiden painotuksessa muutoksia uran aikana, mutta Katrilla ja kaikilla musiikkiluokanopettajilla painottui uran alussa didaktinen suhde ja Tainalla pedagoginen suhde.

Musiikkiin erikoistumattomista luokanopettajista Samilla ja Elisalla on melko vahva musiikkitausta. Erikoistumattomilla on kertynyt suhteessa vähiten työkokemusta musiikinopetuksesta, ja Jaana ja Aino eivät opeta tällä hetkellä musiikkia. Opettajat myöntävät aineenhallinnan tärkeän merkityksen, mutta heidän mielestään vähemmilläkin taidoilla pärjää. He korostavat etenkin opettajan omaa intoa opettaa musiikkia. Jaana, Elisa ja Aino kokevat hallitsevansa esi- ja alkuopetuksen musiikinopetuksen, mutta kokevat suuria puutteita aineenhallinnassaan ylempiä luokkia opettaessa. Opettajat kokevat puutteita etenkin pianonsoittotaidossaan; esimerkiksi prima vista -säestys ei oikein onnistu, minkä vuoksi tuntisuunnitelmat ovat todella tärkeitä musiikissa. Samilla ja Elisalla painottuu pedagoginen suhde, kun taas Jaanalla ja Ainolla didaktinen ja pedagoginen suhde on tasapainossa. Samilla painottui uran alussa pedagoginen suhde, kun muilla painottui didaktinen suhde.

Jokaisesta opettajaryhmästä kahdella painottuu pedagoginen suhde opetuksessa, kun muilla didaktinen ja pedagoginen suhde on tasapainossa. Opettajan musiikkitaustalla ei näytä olevan kauheasti merkitystä suhteiden painotuksessa.

## 8 POHDINTA

### 8.1 Tutkimusprosessin arviointi

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ja ymmärtää musiikkia opettavan luokanopettajan tekemiä didaktisia ja pedagogisia ratkaisuja. Lisäksi kiinnostuksen kohteena oli opettajan oman musiikkitaustan ja aineenhallinnan merkitys opettajan tekemissä didaktisissa ja pedagogisissa ratkaisuisissa. Valitsin teemahaastattelun aineistonkoonnin menetelmäksi, koska halusin saada opettajien oman äänen paremmin kuuluviin. Lisäksi valitsin musiikkituntien observoinnin haastattelujen validioimiseksi. Tutkimukseni antaa jonkinlaista suuntaa opettajaksi opiskeleville, opettajille ja opettajankouluttajille siitä, mikä on opettajan musiikkiin erikoistumisen merkitys koulutuksen aikana suhteiden painotuksessa vai onko opettajan musiikkiharrastuneisuus koulutusta tärkeämpää.

Haastattelussa yhtenä virhelähteenä on sosiaalinen suotavuus. Haastatteluaineisto on aina konteksti- ja tilannesidonnaista: haastateltavat saattavat puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossakin toisessa tilanteessa (Hirsjärvi ym. 2006, 196).

Havainnointitutkimuksen luotettavuus koostuu Anttilan (1996, 221) mukaan ”edustavuudesta ja tarkkuudesta, johon vaikuttavat havainnoinnin harhattomuus ja täsmällisyys”. Havainnointimenetelmä saattaa häiritä tilannetta tai jopa muuttaa tilanteen kulkua (Hirsjärvi ym. 2006, 202). Sen takia havainnoitsijan kannattaa vierailta luokassa useampia kertoja.

Osallistuva havainnointi on aina subjektiivista toimintaa, joten eri ihmiset kiinnittävät ehkä huomiota eri asioihin tai tulkitsevat asiat eri tavalla eli joku toinen tutkija olisi voinut saada havainnoista erilaisia tuloksia.

Tutkimuksessani yhtenä virhelähteenä voi olla sosiaalinen suotavuus haastattelussa. Lisäksi haastattelun yhtenä virhelähteenä voi olla kiire tai haastattelua häirinneet tekijät. Osallistuvassa havainnoinnissa virhelähteenä on omat tulkinnat havainnoista sekä läsnäoloni luokassa, joka on saattanut vaikuttaa oppilaiden ja opettajan käyttäytymiseen tunnilla.

Haastattelussa olen pyrkinyt estämään virhelähteitä tekemällä haastattelut opettajan kanssa kahden kesken koululuokassa. Itse pyrin omalla käytökselläni luomaan rennon ja avoimen ilmapiirin haastattelulle ja keskustelun kululle, jolloin haastateltavat uskalsivat ilmaista vapaasti mielipiteitään. Havaitsin, että miehet suhtautuivat kysymyksiin rennommin kuin naiset. Osallistuvassa havainnoinnissa olen pyrkinyt estämään virhelähteitä havainnoimalla useampia musiikkitunteja.

Alasuutari (1994, 222) käyttää laadullisessa tutkimuksessa yleistämisen käsitteen sijaan suhteuttamista. Tulokset suhteutetaan osaksi laajempia kokonaisuuksia. Aineiston järkevä muodostamisen lisäksi yleistettävyyttä parantavat Eskolan ja Suorannan (1998, 66) mukaan mahdolliset vertailuasetelmat.

Luotettavuutta voidaan arvioida myös triangulaation avulla, jolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen, teorioiden tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa (Cohen, Manion & Morrison 2000, 112). Itse käytän tutkimuksessani menetelmätriangulaatiota eli tutkin tutkimuskohdettani haastattelujen ja tuntien seuraamisen avulla, sekä teoriatriangulaatiota eli tulkitsen tutkimusaineistoa erilaisilla teorioilla. Pyrin tutkimuksen luotettavuuteen kuvaamalla mahdollisimman tarkasti tutkimusprosessini toteutusta.

## 8.2 Tulosten tarkastelua

Enemmistöllä opettajista painottuu opetuksessaan pedagoginen suhde, kun loppuilla opettajilla didaktinen ja pedagoginen suhde ovat tasapainossa. Musiikkiin erikoistumisella ja musiikkiharrastuneisuudella ei näytä olevan merkitystä suhteiden painotuksessa. Normaalikoulussa opettavat luokanopettajat (Taina, Kaisa, Jaana ja Aino) painottavat kuitenkin enemmän opetussuunnitelman merkitystä opetuksessaan kuin muut. Normaalikoulussa opetussuunnitelma on tärkeämmässä roolissa jo opetusharjoittelijoidenkin vuoksi. Kaikilla muilla normaalikoulussa työskentelevillä paitsi Tainalla didaktisen ja pedagogisen suhteen painotus kulkee melko käsi kädessä.

Opettajien näkemykset aineenhallinnasta saavat tukea teoriasta. Kaikki opettajat kokevat aineenhallinnan tärkeäksi asiaksi, mutta musiikkiin erikoistuneet korostavat eniten aineenhallinnan merkitystä. Opettajat korostavat aineenhallinnassa etenkin opettajan laulu- ja soittotaitoa (ks. Vesioja 2006, 265) sekä tarkkaa sävelkorvaa (ks. Taebel 1980; Laitinen 1989, 53). Erikoistumattomat kokevat eniten puutteita pianonsoittotaidossaan, mikä heikentää heidän kokemaansa pystyvyyden tunnetta musiikinopetuksen suhteen. Musiikkiluokanopettajat ja erikoistumattomat taas korostavat aineenhallinnan lisäksi oppilaiden innostamista ja omaa motivaatiota. Opettajan oma muusikkous ei siis pelkästään riitä, jos hän ei ota huomioon oppilaita opetuksessaan. Opettajan tulee olla muusikkouden lisäksi kasvattaja, jota jokainen haastatelluista opettajista on.

Kaikki opettajat ovat asiantuntijuuden jossain kolmannen tason eli pätevän muusikon vaiheilla (ks. Elliott 1995, 70–71). He osaavat viedä käytäntöön jokaisen muusikkouden osa-alueen tietoja ja ratkaista monia musiikillisia ongelmia. Erikoistumattomista Jaana, Elisa ja Aino saattaisivat olla vielä edistyneen aloittelijan tasolla, koska heillä ei ole vielä kovin paljon kokemusta musiikinopetuksesta – Jaanalla on eniten – ja heillä menee suurin osa keskittymisestä omaan pianonsoittoon. Lisäksi he ovat opettaneet musiikkia pääasiassa vain esi- ja alkuopetuksessa. Erikoistuneista Katri, Ville ja Liisa saattaisivat olla jo etevän muusikon tasolla, mutta haastateltavien määrittelemisen asiantuntijuuden eri tasoille ei ole helppoa pelkästään haastateltavien itsensä kuvauksien perusteella. Kolmen opettajan musiikkituntien observoinnin perusteella sain jonkinlaista perustaa asiantuntijuuden tason määrittelylle, joten heidän osaltaan voin määritellä luotettavammin asiantuntijuuden tason. Mielestäni Taina ja Sami ovat asiantuntijuuden kolmannella tasolla, kun taas Villen laittaisin asiantuntijuuden neljännelle tasolle. Opettajilta olisi tietysti voinut kysyä asiaa suoraan, millä tasolla he kokevat itsensä olevan tai toinen vaihtoehto olisi ollut seurata kaikkien opettajien musiikkitunteja. Lehmannin (1997) jaottelun mukaan kaikki opettajat ovat mielestäni musiikillisen kompetenssin perus- ja amatööritasolla.

Kaikki opettajat korostavat kasvatusnäkemyksessään oppilaskeskeisyyttä ja he kokevat itsensä ihan hyviksi musiikkikasvattajiksi. Suurimmalla osalla opettajista näyttää olevan myönteinen musiikillinen minäkäsitys (ks. Tulamo 1993). Minäkäsityksen osa-alueista korostuivat tiedostettu musiikillinen minäkäsitys (millainen kokee olevansa) ja musiikillinen ihanneminäkäsitys (millainen haluaisi olla). Kaikki opettajat kokevat jotain puutteita aineenhallinnassaan, vaikka heillä on musiikkitaustaa. Erikoistumattomat kokevat eniten puutteita pianonsoittotaidossaan; kaksi erikoistumatonta ei pysty soittamaan ja laulamaan yhtä aikaa, koska keskittyminen menee vielä omaan soittoon. Erikoistumattomista kolme neljästä kokee musiikkitaitonsa (aineenhallintansa) riittävän esi- ja alkuopetuksen musiikkiin. Vaikka kaikki opettajat ovatkin melko päteviä muusikoita, vain kolme heistä kokee itsensä muusikoksi. He kokevat, että pitäisi harrastaa itse aktiivisesti musiikkia sekä olla hyvä soitto- ja improvisointitaito, jotta he voisivat kutsua itseään muusikoiksi. Toisaalta jokainen opettaja on muusikko, noviisi – ekspertti -tasolla (ks. Elliott 1995, 70–71).

Suurimmalla osalla opettajista painottui uran alussa didaktinen suhde, kuten oletin, jolloin he ovat keskittyneet opettavan aineen ympärille ja oppineet uran aikana kiinnittämään enemmän huomiota oppilaiden tarpeisiin (ks. Schempp 1998). Jos vertaa opettajia ikien mukaan, huomaa että vanhemmilla opettajilla painottuu opetuksessa pedagoginen suhde, mikä myös osoittaa didaktisen suhteen muuttumisen pedagogisen suhteen suuntaan työuran aikana. Nuorimmilla opettajilla (30–

39-vuotiailla) yhdellä kolmesta painottuu pedagoginen suhde, keski-ikäisillä opettajilla (40–49-vuotiailla) kahdella kolmesta painottuu pedagoginen suhde ja vanhimmilla opettajilla (50–60-vuotiailla) kolmella neljästä painottuu pedagoginen suhde. Kaikki opettajat korostavat sitä, että eri luokkien opettamisessa on eroja.

Observointiaineiston mukaan opettajat näyttävät opettavan niin kuin sanovat. Opettajat painottavat enemmän tekemistä, musisoimista. Yhdellä opettajalla observoinnin perusteella korostuivat kuitenkin molemmat suhteet pedagogisen suhteen painottamisen sijaan. Observointiaineisto osoitti sen, että on merkitystä, opettaako opettaja omalle luokalle musiikkia – joille hän opettaa muitakin aineita – vai jollekin toiselle luokalle. Lisäksi luokka-asteella näyttää olevan merkitystä. Pedagoginen suhde näyttää painottuvan pienempien oppilaiden ja oman luokan kanssa.

Opettajan musiikkitaustalla ei näytä olevan kovin suurta merkitystä opettajan tekemissä ratkaisuisissa, vaan opettajan aineenhallinnalla – etenkin soittotaidolla – näyttää olevan enemmän merkitystä. Näyttäisi siltä, että niillä opettajilla, jotka kokevat puutteita pianonsoittotaidossaan, korostuu opetuksessa pedagoginen suhde – ainakin haastattelujen sisältöjen pohjalta. Oletin, että musiikkiin erikoistumattomilla opettajilla korostuisi didaktinen suhde, koska heidän aineenhallintansa ei ole välttämättä vahva, mutta tässä suhteessa oletukseni ei pitänyt paikkaansa. Musiikkiin erikoistumattomat opettajat kokivat kylläkin eniten puutteita aineenhallinnassaan, etenkin pianonsoitossa, mutta toisaalta esi- ja alkuopetuksessa pärjää vähemmällä soittotaidoilla, eikä pianoa ole pakko käyttää opetuksessa.

Tutkielmani herätti useita jatkotutkimusehdotuksia. Olisi mielenkiintoista tutkia musiikkia opettavan luokanopettajan tekemiä didaktisia ja pedagogisia ratkaisuja kvantitatiivisena tutkimuksena tai ainakin suuremmalla tapausmäärällä kvalitatiivisesti, jolloin saisi yleistettävämpää tietoa. Olisi hyvä tutkia musiikkiin erikoistumattomia musiikkia opettavia luokanopettajia, joilla ei ole minkäänlaista aiempaa musiikkitaustaa, jolloin näkisi vielä paremmin opettajan musiikkitaustan merkityksen hänen tekemissään ratkaisuisissa. Olisi myös mielenkiintoista ottaa tutkittavaksi musiikin aineenopettajia, jotka opettavat alakoulun puolella ainoastaan musiikkia, ja vertailla heitä luokanopettajiin. Koska aineenopettaja näkee oppilaita ainoastaan musiikkitunneilla, voisi olettaa, että pedagoginen suhde jää tällöin didaktisen suhteen varjoon. Olisi kiinnostavaa ottaa oppilaiden näkökulma mukaan tutkimukseen; miten oppilaat kokevat opettajan didaktiset ja pedagogiset ratkaisut. Tutkielmassani tuli ilmi, että normaalikoulun opettajat painottavat enemmän opetussuunnitelman merkitystä opetuksessaan kuin ”kenttäkoulujen” opettajat. Olisikin mielenkiintoista tutkia opetussuunnitelman ja opettamisen välistä suhdetta.



## LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntietä ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoalojen tutkimuksen työvälineet.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu University Press.
- Bandura, A. 1986. Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory. Prentice Hall.
- Cassell, C. & Simon, G. 1994. Qualitative Methods in Organizational Research. A Practical Guide. London: Sage.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. Research Methods in Education. London: RoutledgeFalmer.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 1994. Handbook of Qualitative Research. Guban ja Lincolnin artikkeli "Competing paradigms in qualitative research". Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, R. 1986. Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer. Oxford: Basil Blackwell.
- Elliott, D. J. 1995. Music matters. A new philosophy of music education. New York: Oxford University Press.
- Engeström, Y. 1984. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtiovarainministeriö.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Ferm, C. 2006. Openness and awareness roles and demands of music teachers. In Music Education Research Vol. 8, No. 2, July 2006.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järkeä, tunteita ja kulttuuria oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.
- Hargreaves, D. J. 1986. The Developmental Psychology of Music. Cambridge: Cambridge U. P.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

- Juvonen, A. 2000. ...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja – kampaus... Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina. Jyväskylän yliopisto.
- Kansanen, P. 1995. Teachers' Pedagogical Thinking - What Is It About? In C. Stensmo & L. Isberg (Red.), *Omsorg och engagemang* (pp. 32-45). Uppsala: Uppsala Universitet.  
<http://www.helsinki.fi/~pkansane/berglund.html> Haettu 7.10.2007.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teachers pedagogical thinking: Theoretical landscapes, practical challenges. New York: Peter Lang.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K.(toim.). 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kansanen, P. & Meri, M. Department of Teacher Education. Didactic relation in the teaching-studying-learning process. [http://www.helsinki.fi/~pkansane/Kansanen\\_Meri.pdf](http://www.helsinki.fi/~pkansane/Kansanen_Meri.pdf) Haettu 7.10.2007.
- König, Eckard. 1975. *Theorie der Erziehungswissenschaft. Band 1. Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik*. München: Wilhelm Fink.
- Laitinen, M. 1989. Musiikinopettajien valinnat, aineenhallinta ja opetustaito. Vuosina 1968–1977 valmistuneiden musiikinopettajien pääsykokeiden arviointi ja opetustaidon rakenteiden ja yhteyksien kuvaus. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 73. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehmann, A. C. 1997. The Acquisition of Expertise in Music. Efficiency of Deliberate Practice as a Moderating Variable in Accounting for Subexpert Performance. Teoksessa Deliège, I. & Sloboda, J. (toim.) *Perception and Cognition of Music*. Psychology Press, 161–187.
- Lehtinen, E. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- van Manen, M. 1995. On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: theory and practice* 1 (1), 33-50.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Reimer, B. 1989. A philosophy of music education. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Schempp, P., Tan, S., Manross, D., & Fincher, M. 1998. Differences in novice and competent teachers' knowledge. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 4 (1), 9-20.

- Siljander, P. 2005. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Stegall, J. R., Blackburn, J. E. & Coop, R. H. 1978. Administrators' Ratings of Competencies for an Undergraduate Music Education Curriculum. *Journal of Research in Music Education* 26, 1, 3-15.
- Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R. & Haverinen, L. *Praktikumikäsikirja* 2004. *Studia Pædagogica* 33. <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/noframes/kehykseton.htm> Haettu 7.10.2007.
- Taebel, Donald K. 1980. Public School Music Teachers' Perceptions of the Effect of Certain Competencies on Pupil Learning. *Journal of Research in Music Education* 28, 3, 185-197.
- Tulamo, K. 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 2. Valtion painatuskeskus, Pasilan Valtimo. Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, nro 113. Savonlinnan okl.

## LIITTEET

## Liite 1

**Haastateltavien ikäjakauma**

Haastateltavien ikä	Haastateltavien määrä
30–39	3
40–49	3
50–60	4
Yhteensä	10

## Liite 2

**Pro gradun haastattelurunko**Opettajan musiikkitausta:

ikä, ammatinvalinta, koulutus, asuin- ja työpaikat (musiikin opetus: monta vuotta opettanut ja mille luokka-asteille, mikä on nykytilanne: monta tuntia opettaa viikossa ja mille luokka-asteille), elämäntilanne, työviihtyvyyys ja motivaatio, musiikkiharrastukset (konserteissa käyminen, instrumentin soittaminen, musiikin kuunteleminen, sovittaminen, säveltäminen) ja musiikin merkitys omassa elämässä.

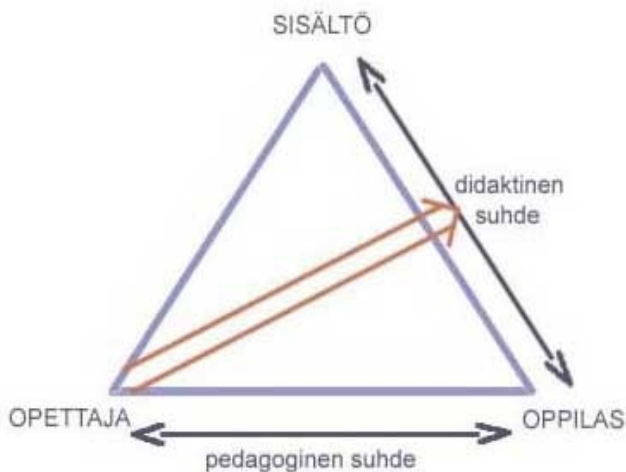
Didaktiset kysymykset:

1. Mikä on opetussuunnitelman merkitys musiikin opetuksessasi? Ehtiikö käydä läpi opetussuunnitelman sisällöt?
2. Mikä käsitys sinulla on oppilaiden osaamisen tasosta oppisisällön oppimisessa? Osaatko valita sopivaa sisältöä oppilaille ja laatia oppimateriaalia tarvittaessa myös itse?
3. Koetko hallitsevasi musiikin opetuksen ja sen sisällöt? Miksi / miksi et?
4. Mikä on tuntisuunnitelman merkitys opetuksessasi? Reflektoitko omia tuntejasi?
5. Pystytkö laulamaan samalla, kun soitat pianoa? Viekö pianonsoitto kaiken tarkkaavaisuuden? Entä pystytkö keskittymään samalla oppilaisiin ja antamaan heille palautetta?
6. Mitä taitoja luokanopettaja tarvitsee opettaakseen musiikkia (aineenhallinnan merkitys)? Mitä taitoja koet itselläsi olevan?
7. Millaiset valmiudet koulutus antoi musiikin opettamiselle? Entä mikä merkitys on omalla työkokemuksella?

Pedagogiset kysymykset:

1. Miten huomioit opetuksessasi oppilaiden osaamisen ja motivaation?
2. Minkälaisia haasteita oppilaiden erilaiset taidot ja itsetuottamus asettavat musiikkikasvatukselle? Kuinka usein tapahtuu niin, etteivät oppilaat ikään kuin uskalla oppia, vaan vetäytyvät haasteista? Millaisia noloja tilanteita tai epäonnistumisen kokemuksia syntyy? Kuinka yrität näitä haasteita voittaa?

3. Muutako tuntisuunnitelmaa tarvittaessa ottaaksesi huomioon oppilaiden motivaation ja kiinnostuksen kohteet? (Esimerkiksi syntynyt innostunut ilmapiiri, voimakas kiinnostus yhteen pikemmin kuin toiseen asiaan) Miksi? Millaisessa tilanteessa?
4. Miten molemminpuolinen luottamus ja kannustus toteutuvat? Eli opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus? (Kuinka oppilaiden välinen vuorovaikutus vaikuttaa luottamukseen. Yritätkö ja kuinka asiaan vaikuttaa?)
5. Kykenetkö kuuntelemaan, ottamaan huomioon ja kunnioittamaan oppilaita opetuksesi aikana? Millä tavalla tämä tapahtuu? Kerro asiasta jokin esimerkki.
6. Mitä tavoitteita asetat oppilaan persoonalliselle kasvulle? Miten nämä tavoitteet liittyvät/tukevat musiikkikasvatusta?



#### Didaktisen ja pedagogisen suhteen selitys ja esimerkit:

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää musiikkia opettavan luokanopettajan tekemiä didaktisia ja pedagogisia ratkaisuja sekä opettajan musiikkiin perehtymisen merkitystä hänen tekemissään ratkaisuissa.

Didaktinen suhde tarkoittaa opettajan suhdetta oppilaan ja sisällön väliseen suhteeseen. Opettaja käyttää opetussuunnitelmaa opetettavan sisällön pohjana ja osaa valita sopivaa sisältöä oppilaille. Opettaja hallitsee opetettavan aineensa ja kykenee myös itse laatimaan oppimateriaalia.

Pedagoginen suhde tarkoittaa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta, johon liittyy molemminpuolinen luottamus ja kannustus (vuorovaikutus). Opettaja huomioi opetuksessaan

oppilaiden osaamisen ja motivaation sekä muuttaa tuntisuunnitelmaansa tarvittaessa. Opettaja kykenee myös kuuntelemaan ja ottamaan huomioon oppilaita opetuksensa aikana.

Didaktinen ja pedagoginen suhde opettajan omassa opetuksessa:

Mitä tavoitteita asetat opetuksellesi? Mikä on kasvatuksellinen näkemyksesi?

Mitä mieltä itse olet didaktisen ja pedagogisen suhteen painotuksesta, kumpi painottuu enemmän?

Onko elämäkokemuksen myötä tapahtunut muutoksia suhteiden painotuksessa?

Onko eri luokkien opettamisessa eroja? Luokanhallintataitojen merkitys?

Miten ja millä alueilla olet kehittynyt musiikinopetuksessa? Täydennyskoulutuksen tarve?

Millainen musiikkikasvattaja olet? Koetko olevasi myös muusikko?

Mikä on musiikinopettajan tärkein taito? Integroitko musiikkia paljon muihin aineisiin?

Mitkä sisällöt edustavat didaktista ja mitkä pedagogista suhdetta?

## Liite 3

**Pro gradun kenttähavainnointilomake**

		rasti	lisätietoa	Huom.
Didaktinen suhde	Opsin asioiden käsittely			
	osa-alueet: kuunteleminen soittaminen laulaminen musiikkitieto			
	oppimateriaalia tehty itse			
	pianonsoittotaito ja kyky laulaa samalla			
	muut taidot esim. kitaransoitto			
	opettaja näyttää mallia oppilaille			
	Pedagogi- nen suhde	oppilaiden osaamisen ja motivaation huomiointi: yksilötasolla yleisesti		
eriyttäminen: yksilötasolla yleisesti				
positiivisen ja rakentavan palautteen antaminen oppilaille: yksilötasolla yleisesti				