

1581.

**MUSIIKINOPETTAJAN TYÖTÄ OHJAAVAT  
OPPIMISKÄSITYKSET**

Pro gradu -tutkielma  
Musiikkitieteen laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Kesä 1999  
Piia Eriksson

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> Humanistinen	<b>Laitos</b> Musiikkitieteen
<b>Tekijä</b> Piia Eriksson	
<b>Työn nimi</b> Musiikinopettajan työtä ohjaavat oppimiskäsitykset	
<b>Oppiaine</b> Musiikkikasvatus	<b>Työn laji</b> Pro gradu
<b>Aika</b> kesä 1999	<b>Sivumäärä</b> 55
<b>Tiivistelmä - Abstract</b> <p>Tutkimus selvittää musiikinopettajan työtä ohjaavia oppimiskäsityksiä: Mitkä ovat ne oppimiskäsitykset, joita musiikinopettaja käyttää kasvatustilanteissaan taustalla ja miten? Mistä musiikinopettajan kasvatustilanteista koostuu? Tutkimuksessa asiaa tarkastellaan kolmen erilaisen oppimiskäsityksen - behaviorismin, konstruktivismin ja kokemuksellisen oppimisen - pohjalta. Empiirinen osa koostuu teema-haastattelusta, jossa informanteina on neljä jyvaskyläläistä musiikinopettajaa.</p> <p>Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että haastatelluilla musiikinopettajilla on selvät kasvatustilanteista, joiden pohjalta he toimivat opetuksessaan. Nämä kasvatustilanteista koostuvat edellämainituista kolmesta oppimiskäsityksestä. Eniten haastateltujen musiikinopettajien kasvatustilanteista vaikuttaa tällä hetkellä konstruktivismi, joka painottaa oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta sekä oppilaan omaa aktiivisuutta uusiin opittaviin asioihin.</p> <p>Tutkimusta voidaan hyödyntää mm. musiikinopettajien koulutuksessa auttamaan opiskelijoita oman kasvatustilanteistaan sekä oppimiskäsityksen hahmottamisessa ja tiedostamisessa.</p>	
<b>Asiasanat</b> Oppiminen, oppimiskäsitys, musiikinopettaja	
<b>Säilytyspaikka</b>	
<b>Muita tietoja</b>	

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>4</b>
<b>2 MUSIIKINOPETUS YLÄASTEELLA</b>	<b>6</b>
2.1 Opetussuunnitelma	8
2.2 Opetus- ja työrauhahäiriöt	9
<b>3 OPPIMINEN JA SIIHEN LIITTYVÄT TEKIJÄT</b>	<b>12</b>
3.1 Oppiminen	12
3.1.1 Oppimistyylit	13
3.1.2 Täydellinen oppimisprosessi	15
3.2 Opettaminen ja kasvattaminen	17
3.3 Opettajan vaikutus	19
3.4 Motivaatio	21
<b>4 OPPIMISKÄSITYS</b>	<b>24</b>
4.1 Behavioristinen ja empiristinen oppimiskäsitys	25
4.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	27
4.3 Kokemuksellinen oppiminen	30
<b>5 HAASTATTELUTUTKIMUS</b>	<b>34</b>
5.1 Tutkimusongelma	34
5.2 Tutkimusmenetelmä	34
5.3 Tutkimuksen kulku	36
5.4 Tutkimuksen reliabiliteetti	36

ollut liikunnan ja kuvaamataidon lisäksi ainoa aine, jossa saa ilmaista itseään luovasti. Lasten on hyvin tärkeää saada luoda jotakin "omaa" ja musiikintunnilta siihen tulisi olla mahdollisuus.

## 2 MUSIIKINOPETUS YLÄASTEELLA

Siirtyminen peruskoulujärjestelmään vuonna 1975 toi tullessaan muutoksia musiikinopettajan työhön; musiikinopetukseen käytettävät tuntimäärät vähenivät runsaasti ja musiikki joutui kilpailuasemaan kuvaamataidon kanssa. Tämä nostatti esiin monia ongelmia, joista merkittävimpiä ovat liian suuret opetusryhmät, kiire ja asetettujen tavoitteiden saavuttamattomuus käytännössä. Myös suuri epäpätevien opettajien määrä oli - ja on yhä - ongelma. Positiivisena muutoksena voidaan pitää musiikinopetuksen sisällön monipuolistumista. (Väisänen 1995, 155.)

Musiikkia on joka puolella koko ajan. Sitä on vaikea määritellä, sillä kaikki äänet saavat aikaan jonkinlaista musiikkia. Se voi olla hyvin abstraktia tai konkreettista. Koulussa musiikinopettajan tehtävänä onkin antaa oppilaille mahdollisimman paljon juuri erilaisia musiikillisia elämyksiä, kokemuksia ja musiikillisia valmiuksia oppilaiden kykyjen mukaan. Opettajan tulisi antaa myös monia erilaisia musiikillisia vaikutteita ja yrittää opettaa oppilaita nauttimaan musiikista.

Mikä on musiikinopetuksen tavoite koulussa? Olisi hienoa, jos musiikinopettajan vaikutuksesta mahdollisimman monelle oppilaalle musiikki jäisi ainakin harrastukseksi, joka syntyisi esimerkiksi osallistumalla koulun kuoro- tai orkesteritoimintaan. Tällöin voitaisiin sanoa, että musiikin opetuksessa oltaisiin ainakin jollakin tapaa onnistuttu. Tätä on korostanut mm. Lehtonen (1986, 9-40, cit. Tulamo 1993, 10), joka pitää musiikin pysyvää harrastusta yhtenä musiikinopetuksen keskeisimpänä tavoitteena. Väisänen (1995) painottaa musiikinopetuksen kohtalon olevan vaakalaudalla yläasteella, minkä vuoksi tutkimuksia tulisi kohdistaa nimenomaan tälle alueelle. Myös oppilaille musiikinopettaja voi olla hyvinkin merkittävä, koska yläaste on monelle heistä viimeinen paikka, jossa saa musiikinopetusta. ( Väisänen 1995, 143.)

Pärjätäkseen elämässä, oppilaat tarvitsevat itselleen mm. luovuutta, terveen itsetunnon ja -tietoisuuden, empatiaa sekä nautinnollisuutta, jotka ovat elämän perusarvoja kaikissa eri kulttuureissa. Musiikinopetuksen tarkoituksena ei siis ole kasvattaa ja kouluttaa uusia musiikin ihmelapsia, vaan auttaa oppilaita musiikin avulla kasvamaan yhteiskunnan uusiksi jäseniksi ja rikastuttaa heidän arvomaailmaansa. (Elliot 1995, 236-237.)

Sariolan (1992) mukaan musiikkikasvatuksen perimmäinen tehtävä on kehittää lapsessa musiikillista ajattelua, joka syntyy kolmella eri tavalla: omaehtoisessa toiminnassa, tekemisen kautta ja luovassa ilmapiirissä. Tekemässään tutkimuksessa Sariola huomauttaa, että musiikkikasvatuksessa tulisi kiinnittää huomiota seuraaviin asioihin: 1) ihmiskäsitykseen, jonka mukaan lapsi on musiikallinen persoona ja kykenevä tuottamaan musiikkia itse, 2) musiikillisen ajattelun kehittämiseen kokonaisvaltaisemman eri taiteita läpäisevän eri lähestymistavan avulla, 3) mahdollisuuksien antamiseen luovaan ja elämykselliseen prosessiin, 4) teoreettisen tietouden ja käytännön musisoinnin yhdistämiseen ja 5) learning by doing -työtapojen hyödyntämiseen mm. niiden elämyksellisyyden ja oppilaskeskeisyyden vuoksi. (Sariola 1992, 82.)

Opetus voidaan linkittää hyvin kerhotoimintaan, jolla on koulujärjestelmässämme vanhat ja vahvat perinteet. Se voi olla hyvinkin hyödyllistä ja monipuolista opetusta, johon kannattaa panostaa. Kerhotoiminta ohjaa oppilaita monella tavalla sosiaaliseen kanssakäymiseen ja kerhotoiminnan avulla oppilas voi mm. syventää tunneilla omaksumiaan tietoja ja taitoja, oppia uusia ja kehittää entisiä harrastuksia sekä saada tunnustusta. Samalla oppilas voi vahvistaa itseluottamustaan ja edistää minäkäsityksen ja persoonallisuuden tasapainoista kehittymistä. Kerhotoiminta on tärkeä osa myös koulun musiikinopetusta. Se voi olla hyvinkin virikkeellistä ja monipuolista, ja kerhotuntien puitteissa on mahdollisuus saavuttaa tuloksellisempaa musisointia kuin luokkatunneilla. Kerhojen aihepiireinä voivat olla esim. kuoro, orkesteri, erilaiset soitin- ja lauluyhtyeet, soitonopetus ja musiikkiliikunta. (Lahdes 1997, 102-103; Peruskoulun opetuksen opas: musiikki 1987, 65.)

Musiikinopetuksen tulee olla nimenomaan sellaista, että se herättää oppilaassa tutkivan asenteen, joka puolestaan on edellytys luovan musiikillisen ajattelun kehittymiselle. Opiskelun tavoite onkin oppilaan toiminnallisuuden virittäminen, jossa keskeisiin toimintatapoihin kuuluu mm. musiikillinen ilmaisu. (Hellasvuo 1995, 10-11.)

## 2.1 Opetussuunnitelma

Tässä luvussa keskitytään tarkastelemaan musiikinopetuksen tavoitteita nimenomaan opetussuunnitelman lähtökohdista. Musiikin kohdalla peruskoulun opetuksen oppaassa todetaan, että "peruskoulun musiikinopetuksen tehtävänä on ohjata oppilaita mahdollisimman monipuolisesti vastaanottamaan musiikkia taiteena, osallistumaan sen tuottamiseen ja suhtautumaan myönteisesti musiikkikulttuuriin ja sen kehittämiseen" (Perus-koulun opetuksen opas: musiikki 1987, 1). Yläasteen aikana oppilaat saavat tavat kokea monenlaisia kulttuurillisia vaihdoksia, jotka heijastuvat esim. musiikkimakuun. Näin ollen musiikinopettajan pitäisi olla selvillä oppilaidensa sen hetkisistä kiinnostuksista ja hyödyntää niitä opetuksessaan.

Lintulan (1995) tutkimuksessa käy ilmi, että opettajat pitävät musiikin opetussuunnitelman tärkeimpinä tavoitteina kokemusten ja elämysten tuottamista oppilaille, oppilaan ohjaamista pysyvään musiikin harrastamiseen ja oppilaan musiikillisten taitojen harjoittamista. Melko tärkeinä tavoitteina opettajat pitävät arviointi- ja valintakyvyn vahvistamista, monipuolisten musiikkikulttuurien esittelyä ja musiikillisten tietojen lisäämistä. Uuden opetussuunnitelman laadinnassa heidän mielestään ongelmallisinta on oppilasaineksen tasapuolinen huomioiminen ja opetuksen suunnittelu hyvinkin eritasoista opetusta saaneille tuleville seitsemäsluokkalaisille. (Lintula 1995, 126, 138.) Nykyään opetussuunnitelmien laadinta on siirretty valtakunnalliselta tasolta koulukohdittaisiksi, joten musiikinopettajilla on nyt enemmän päätösvaltaa musiikinopetuksen suunnitteluun kuin aikaisemmin. Samalla myös ala- ja yläasteen rajat ovat häviämässä ja tilalle muodostuu yhtenäisempi peruskoulu, jonka kaikilla luokka-asteilla on yhteinen opetussuunnitelma.

Mietittäessä musiikinopetuksen tavoitteita ja sen sisältöjä on huomioitava oppilaan vastaanottokyky, ikäkaus ja motivaatio musiikkia kohtaan. Yläasteen musiikinopetuksessa oppilaiden motivoitumista parantaa heidän osallistumisensa opetuksen suunnitteluun, jolloin tavoitteellinen ja suunniteltu työskentely vähentäisi työrauhahäiriöitä. Yhteistoiminta musiikissa lisää myös oppilaiden sosiaalistumista ja mahdollistaa hyvien vuorovaikutussuhteiden syntymisen. (Peruskoulun opetuksen opas: musiikki 1987, 1, 60-61.)

Yläasteella on tarkoitus vahvistaa ala-asteella opittuja tietoja ja taitoja eri tavoin. Seitsemännen luokan jälkeen musiikki siirtyy valinnaisten aineiden joukkoon, jolloin musiikkia voidaan opiskella ehkä tarkoituksenmukaisemmissa ryhmissä ja välineitä on riittävästi aktiiviseen työskentelyyn. Myös yhteiset projektityöt ja suunnittelu voidaan sisällyttää oppimistilanteisiin ja ne ehkä kasvattavat myös oppilaiden motivaatiota musiikin opiskeluun. (Peruskoulun opetuksen opas: musiikki 1987, 60-61.)

Uusimmissa opetussuunnitelmissa musiikinopetus nähdään eheyttävänä oppilaan kokonaispersoonallisuuden kasvattamisessa, ja erityisesti persoonallisuuden monipuolinen kehittyminen on uudistuneen peruskoulun tavoitteena (Väisänen 1995, 147). Samalla vaikutus ulottuu myös lapsen ja nuoren minäkäsityksen ja musiikillisen minäkäsityksen kehitykseen (Tulamo 1993, 8). Musiikinopetuksen tavoitteeksi on mainittu myös tunne-elämän kehitys, joten musiikinopetus on vuoden 1994 valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden perusteella tärkeä osa peruskoulun oppilaan kehittämistä eheäksi ja tasapainoiseksi persoonaksi sekä laajan yleissivistyksen omaavaksi yksilöksi. (Väisänen 1995, 147-148.)

Uusimmassa peruskoulun valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (1994, 97-98) sanotaan, että "peruskoulun musiikkikasvatuksen tehtävänä on, että oppilas saavuttaa musiikillisen ilmaisun perustiedot ja -taidot ja ymmärtää musiikin merkityksen yksilölle ja yhteisölle, kansalliselle sekä kansainväliselle kulttuurille". Nykyään monet yhteiskunnalliset muutokset ja kansainvälistyminen heijastuvatkin koulumaailmaan. Pysyäkseen tässä kehityksessä mukana koulun täytyy pystyä vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin ja sen vuoksi opetussuunnitelmaa tulee jatkuvasti uudistaa ympäristön muutosten mukaan. (Lintula 1995, 114).

## 2.2 Opetus- ja työrauhahäiriöt

Yläasteen musiikinopettajan rooli ei ole helppo. Työrauhaongelmat koetaan voimakkaimmin juuri yläasteella, jossa oppilasjoukko on varsin värikäs ja tuntimäärä on vähäinen. Tämän vähäisen tuntimäärän vuoksi opettajilla ei ole mahdollisuuksia läheiseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa, jolloin op-



pilaantuntemus saattaa jäädä hyvin heikoksi. Kiireetön opetus, rauhallinen eteneminen ja ystävällinen ilmapiiri puuttuvat usein musiikintunneilta. Musiikintuntien rauhattomuus johtuu varmasti myös osaltaan siitä, että yläasteella valinnaisia aineita valittaessa musiikkia otetaan juuri sen takia, ettei musiikintunneilla tarvitse tehdä mitään, verrattuna esimerkiksi kuvaamataitoon (Ruismäki 1991, 17-21). On paljon opetusryhmiä, joissa osa oppilaista on täysin omissa mietteissään tai keskittyvät toistensa kanssa tekemään omia "kiinnostavampia" asioita musiikintunnin aikana.

Suonperän (1989) tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että eniten vaikeuksia oppitunnin työrauhan säilyttämisessä kokivat naisopettajat ja virkaiältään keski-ryhmään kuuluvat (8-12 vuotta palvelleet) opettajat. Myös kaupunkikoulujen opettajat kokivat enemmän vaikeuksia luokan sosiaalisen järjestyksen ylläpitämisessä kuin maalaiskuntien koulujen opettajat. Rehtorit puolestaan kokivat työrauhahäiriöitä luokassa vähiten. (Suonperä 1989, 32.)

Työrauhahäiriöt näyttävät osin riippuvan opettajan suorittamasta tutkinnosta, hänen hoitamastaan virasta sekä opetettavasta oppiaineesta. Sosiaalisen järjestyksen ylläpitämisessä vaikeudet riippuvat myös mm. opettajan sukupuolesta, opettajakokemuksesta ja koulun sijainnista. Kaupunki- ja maaseutumiljöö poikkeavat kasvuympäristönä toisistaan, joten tämä näkyy myös mm. asenteina koulua ja opettajan ammattia kohtaan. (Suonperä 1989, 33-35.)

Opetus- ja työrauhahäiriöt johtuvat osaltaan myös siitä, että oppilaat ovat keskenään hyvin eritasoisia yläasteelle tullessaan. Kun yläasteen musiikinopettaja saa opetettavakseen oppilaita monelta eri ala-asteelta, on ilmeistä, että kaikilla oppilailla ei voi olla samanlaisia tietoja ja taitoja. Tämän vuoksi opettajien pitäisikin tehdä enemmän yhteistyötä musiikinopetuksen suunnittelussa, jotta ala- ja yläasteen musiikinopetus pystyttäisiin niveltämään parhaalla mahdollisella tavalla. Heidän tulisi kiinnittää huomiota erityisesti musiikin päätavoitteisiin ja keskeisiin sisältöihin sekä opiskelun luonteeseen, sillä ne on laadittu yhteisesti koko peruskoululle (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 97). Helasvuon (1995) tuloksista käy ilmi, että musiikinopetuksen niveltäminen onnistuu parhaiten silloin, kun eri luokka-asteiden opettajilla on pitkäaikainen ja hyvä yhteistyö. Opettajien pitää olla joustavia ja yhteistyökykyisiä. (Helasvuo 1995, 60.)

Musiikki on juuri sellainen oppiaine, jonka opetuksen looginen eteneminen alasteelta yläasteelle vaatii musiikinopettajilta runsaasti yhteistyötä varsinkin suunnittelussa - mutta onko opettajilla motivaatiota tähän? Monen opettajan mielestä on varmasti turhauttavaa opettaa sellaista ainetta, jota on vain yksi opitunti luokkaa kohden viikossa (Helasvuo 1995, 21).

## 3 OPPIMINEN JA SIIHEN LIITTYVÄT TEKIJÄT

### 3.1 Oppiminen

"Oppiminen on vaativaa, monivaiheista henkistä toimintaa. Se on oppilaan oman persoonallisen tulkinnan muodostamista opittavasta asiasta. Parhaimmillaan oppiminen on tavoitteellista, tietoista työskentelyä omakohtaisesti koettujen ongelmien ratkaisemiseksi, mahdollisimman yleispätevän ja toimivan selitysperiaatteen tai ratkaisumallin löytämiseksi, sisäistämiseksi ja soveltamiseksi." (Engeström 1984, 2.)

Oppimisella tarkoitetaan kokemuksen aiheuttavaa, suhteellisen pysyvää käyttäytymisen muutosta ja käyttäytymisen potentiaalien - tietojen, taitojen ja tunnereaktioiden - muutosta, joka ilmenee joko oppimishetkellä tai myöhemmin (Kuusinen 1991, 23). Oppiminen on siis kokemuksesta johtuvaa, suhteellisen pysyvää käyttäytymisen muutosta. Käyttäytymisen muuttuminen voi perustua myös kypsymiseen, joka tapahtuu yksilössä ilman erityistä oppimista tai opettelua "normaalissa ympäristössä". Esimerkiksi pienet lapset oppivat kävelemään ilman kummempaa harjoitusta, ellei oteta lukuun ns. susilapsia, joilla kävelyyn kypsyminen ei ole automaattista. (Kuusinen 1991, 23, 25.) Käyttäytymisen muutoksen lisäksi oppiminen on oppijan maailmankuvaa muokkaava tapahtuma ja sen vaikutukset voivat olla monenlaisia. Se voi aiheuttaa muutoksia mm. oppijan tietorakenteissa, metakognitiivisissa taidoissa, motivaatiossa, uskomuksissa ja itsetunnossa. Oppimisen tuoma hyöty voi siis olla moni-

puolisempi ja pidempään vaikuttava kuin oppija on odottanut. (Ruohotie 1996, 80.)

Sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa. Omia ajatuksia on mahdollista arvioida vuorovaikutusprosessissa sekä itsekseen että vastavuoroisesti muiden kanssa. Perusteltaessa ryhmässä omia käsityksiä ja ratkaisuja, voidaan oppia muilta, mutta myös kyseenalaistaa omia ajatusprosesseja, ennako-oletuksia ja itsestänselvyyksiä. (Ruohotie 1996, 80.) Yhteistoiminnallisuus tukeekin hyvin paljon oppimisen itsenäistymistä ja vapautumista. Yhdessäoppiminen pyrkii sosiaaliseen muutokseen, jossa mm. avoimuus, ryhmäkeskustelut ja yhteinen prosessointi ovat hallitsevia piirteitä. Oppilaan yksilöllinen kasvu ja itsenäistyminen kulkevat rinnakkain sosiaalisen kasvun ja kehittymisen kanssa. Oppijan itsenäisyys kasvaa samalla, kun mahdollisuus vaikuttaa itseensä ja omaa oppimista koskeviin ratkaisuihin lisääntyy. Näiden päätösten myötä myös yhteistoiminnallinen oppiminen korostuu. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 29.)

### 3.1.1 Oppimistyylit

Yksilön oppiminen on yhteydessä jo ennalta opittuun tietoon ja kykyyn liittää siihen uutta informaatiota. Tutkimuksista on käynyt ilmi, että yksilöllä saattaa olla ajasta ja tehtävän luonteesta riippumattomia tapoja orientoitua oppimistehtäviin ja opiskeluun. Näitä tapoja asennoitua oppimiseen tai lähestyä oppimistehtäviä sanotaan oppimistyylikeiksi. Ne viittaavat yksilön mieltymyksiin oppia tietyllä tavalla. Oppimistyylit ovat usein pysyviä ja luonteenomaisia. Niitä ovat mm. kenttäsidonnaisuus, kentästä riippumattomuus, holismi, serialismi sekä syvä- ja pintaprosessointi. (Kuusinen 1995, 56-60.)

Amerikkalainen psykologi Herman Witkin (Kuusinen 1995) käytti kenttäsidonnaisuus ja kentästä riippumattomuus -käsitteitä kuvatakseen yksilöiden välisiä havaitsemistyylien eroja. Jos kenttäsidonnaista havaintojentekoa dominoi havaintokenttä, niin havaitseminen on kokonaisvaltaista, kun taas toisessa ääripäässä havaitseminen on kentästä riippumatonta eli yksilö havaitsee osan kentästä erillisenä. Tätä on testattu mm. piilokuvatestillä, jossa annetun kuvan löytäminen isommasta ja monimutkaisemmasta kuvasta tuottaa hyvinkin erilaisia tuloksia. Tutkittaessa uralla ja koulutuksessa suuntautumista kenttäsidonnaisten ja kentästä riippumattomien välillä, on havaittu eroja. Tutkimuksen

mukaan mm. arkkitehdit, insinöörit ja luonnontieteilijät ovat suhteellisen riippumattomia kentästä, kun taas mm. peruskoulun opettajat, taiteilijat ja monet hoitotyön alalla toimivat ovat usein suhteellisen kenttäsidonnaisia. Yksilöllisiä poikkeuksia on kuitenkin runsaasti ja vaikka kyse onkin melko pysyvistä reaktiوتاipumuksista, ne eivät suinkaan ole muuttumattomia ja niihin voidaan vaikuttaa opetuksen ja koulutuksen avulla. (Kuusinen 1995, 56-58.)

Holismia ja serialismia Witkin on tutkinut selvittäessään miten eri henkilöt toimivat tekstejä opetellessaan. Holistista strategiaa käyttävät henkilöt muodostavat asiasta kokonaiskäsitelmän ja etenevät kokonaisuudesta yksityiskohtiin. Serialistista strategiaa käyttävät henkilöt puolestaan etenevät opiskelussaan askel kerrallaan kiinnittäen huomionsa yksityiskohtien oppimiseen. Serialisti ja holisti voivat päätyä samaan oppimistulokseen oppimistavasta riippumatta. (Kuusinen 1995, 59.)

Tutkittaessa oppimisen prosessoinnin tasoja, voidaan tulosten perusteella erottaa niistä kaksi: pinta- ja syvätaaso. Pintatason prosessoinnissa oppija keskittyy enemmän itse tekstiin kuin sen sisältöön ja pyrkimyksenä on oppia itse teksti, ei sen sisältämiä asioita. Pintaprosessointiin liittyy se, että tekstiä ei ajatella, opiskeluasenne on passiivinen ja yksityiskohdat käsitellään irrallisina. Syväprosessoinnissa lukija puolestaan yrittää saada selville tekstin sanoman ja merkityksen. Hän ei opettele tekstiä ulkoa, vaan tarttuu laajempiin periaatteisiin ja tekee päätelmiä. Oppija pyrkii ilmaisemaan asian omin sanoin ja yhdistämään siihen aikaisempia tietojaan. Oppimisen tehokkuutta tutkittaessa on havaittu, että syväprosessointi tuottaa paremmat tulokset koulu- ja opiskelumenestyksessä kuin pintaprosessointi. Mutta myös ulkoaopettelua tarvitaan mm. kieliä ja kemiallisia kaavoja opeteltaessa. (Kuusinen 1995, 60-62.) Syvätaason oppiminen tuottaa kuitenkin oleellisesti paremman kyvyn analysoida opittuja asioita, jäsentää ne kokonaisuutena ja soveltaa niitä sekä uusiin että vanhoihin tietoihin ja ongelmiin (Engeström 1987, 26). Näiden oppimistyylien avulla siis päästään erilaisiin oppimistuloksiin ja olisikin hyvä, jos oppija tiedostaisi eri oppimistyyliä ja voisi käyttää niitä hyväkseen erilaisissa oppimistilanteissa.

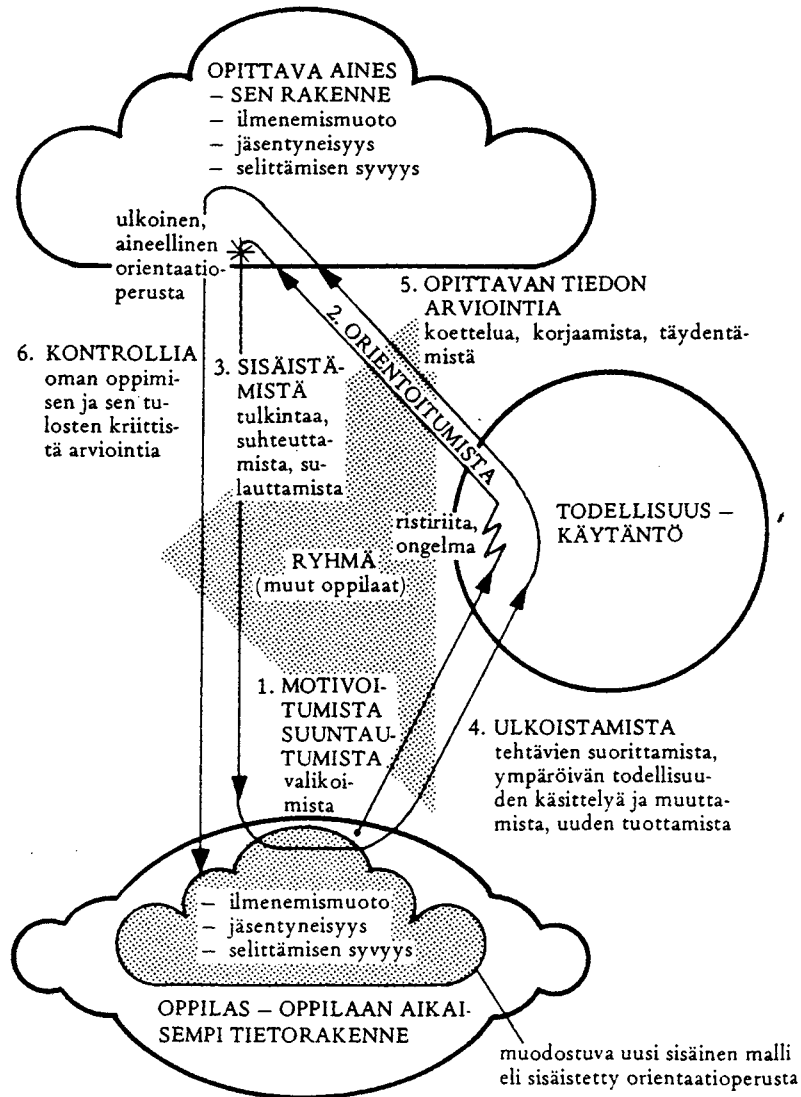
### 3.1.2 Täydellinen oppimisprosessi

Engeström määrittelee täydellisen oppimisen oppimiseksi, joka johtaa korkealaatuiseen tietoon, opittavan aineksen itsenäiseen hallintaan ja kykyyn soveltaa sitä uusissa tilanteissa. Engeströmin esittelemässä täydellisessä oppimisprosessissa (Kuvio 1, s.16) oppilas on tutkijan roolissa. Tällöin hän etsii selitysmallia jollekin ilmiökokonaisuudelle, kokeilee muodostamaansa mallia käytännössä ja korjaa sitä tarvittaessa. Engeström on jakanut prosessin kuuteen eri osatekijään, jotka vaativat oppilaalta erilaisia oppimistekoja. (Engeström 1987, 45.)

Ensimmäisenä Engeström esittelee motivoitumisen eli tietoisien mielenkiinnon heräämisen opittavaa asiaa kohtaan. Tämä kuitenkin edellyttää oppilaalta ristiriidan tiedostamista, joka syntyy opittavan uuden ajattelu- ja toimintamallin sekä oman aikaisemman tietorakenteen välillä. Toinen osatekijä on orientoituminen, joka tarkoittaa jäsenytymistä ja tietoisien ennakkokuvan, lähtökohtamallin muodostamista, joka selittää ongelman ratkaisemiseksi tarvittavan periaatteen ja tietorakenteen. Oppijan tulee muodostaa itselleen tietoinen "seula", jonka avulla hän näkee ja valikoi oleelliset asiat ja kytkee yksityiskohdat kokonaisuuksiksi. Kolmanneksi Engeström esittelee sisäistämisen eli aikaisemman ajattelu- ja toimintamallin muokkaamisen sekä muuttamisen uuden periaatteen ja uuden tiedon avulla. Tällöin oppija suhteuttaa uutta tietoa aikaisempaan tulkintaan ja sulauttaen tiedot uudeksi malliksi. Neljäs osatekijä on ulkoistaminen, jolloin opittavaa periaatetta, mallia sovelletaan. Sen avulla voidaan mm. ratkaista konkreettisia ongelmia ja vaikuttaa ympäröivän todellisuuden muuttumiseen. Viidentenä osatekijänä on arviointi, jolla tarkoitetaan oppilaan suorittamaa kriittistä tarkkailua opittavan ajattelu- ja toimintamallin pätevyydestä ja todenmukaisuudesta. Viimeisenä osatekijänä Engeström esittelee kontrollin eli oppilaan suorittaman tarkkailun omasta oppimisestaan. Hänen tulee pysähtyä erittelemään oppimissuoritustaan uuden opittavan periaatteen valossa ja tarvittaessa korjata suoritustaan tai käsitystään asiasta. (Engeström 1987, 45-47.)

Täydellisen oppimisprosessin lähtökohtana on siis oppilaan tietoisuuteen noussut ongelma tai ristiriita. Oppija muodostaa ratkaisumallin selvittääkseen ristiriidan. Syntyy alustava selitysmalli, ennakkokuva, jota käytetään tarkasteltavaa kokonaisuutta jäsenettäessä ja tulkittaessa. Seuraavaksi alkaa uuden tiedon testaaminen käytännössä. Tietoa on käytettävä mm. konkreettisten the-

tävien suorittamiseen. Samalla oppija voi arvioida oppimaansa tietoa ja tehokkaasti kontrolloida omaa oppimistaan. (Engeström 1987, 47.)



KUVIO 1: Oppimisen malli (Engeström 1987, 98).

### 3.2 Opettaminen ja kasvattaminen

"Kasvatusvoittoisen opettajan tavoitteena on kasvattaa oppilaat sosiaalisesti sopeutuviksi ja mieleltään tasapainoisiksi, vastuuseen ja myönteiseen asennoitumiseen työyhteisöä kohtaan, jatkuvaan vastuuseen omasta työstä sekä omien ja toisten rajoitusten hyväksymiseen ja silti myönteiseen suhtautumiseen (opiskelu)työhön" (Kari 1990, 70).

Lahdes (1997, 11) on määritellyt kasvatuksen seuraavasti: "Kasvatus on tarkoituksellista intentionaalista toimintaa: sillä pyritään päämääriin ja niistä johdettuihin tavoitteisiin." Opetuksen hän puolestaan toteaa olevan "kasvatustavoitteista johdettavaa tarkoituksellista ja suunniteltua opettajan ja oppilaiden välistä sosiaalista, vuorovaikutuksellista toimintaa, jonka tarkoituksena on luoda oppilaalle edellytykset oppimisen avulla tavoitteiden saavuttamiseen". Näin ollen opettaja ei voi suoraan vaikuttaa oppilaan oppimisprosessiin, mutta hän voi pyrkiä herättämään oppilaassa tietoista ja aktiivista oppimisen pyrkimystä (Lahdes 1986, 20, 1997, 89). Oppilaiden heikoista oppimistuloksista opettajan ei tule syyttää oppilaita, vaan hänen on pohdittava miksi oppilaiden oppimistoiminnan virittäminen ja ohjaaminen oikealla tavalla ei onnistunut. Opettajan tulisikin käsittää opettaminen lähinnä oppilaan oppimistoiminnan virittämiseksi ja ohjaamiseksi. (Engeström 1984, 3.)

Opetus ja kasvatus ovat samaa tarkoittavia synonyymejä. Arkikielessä opetus kuitenkin määritellään hieman suppeammaksi, sillä sitä käytetään lähinnä koulukasvatuksessa ja tällöin kasvattajat ovat opettajia. Kasvatustermiä puolestaan käytetään koulun ulkopuolisessa opetuksessa; mm. kodit ja laitokset. Koulutuksella ja kasvatuksella on kuitenkin samat päämäärät. (Lahdes 1997, 11-12.) Tärkeää on myös muistaa, että yksi kasvatuksen perusehto - opetuksen ja kasvatuksen lisäksi - on kasvattajan ja kasvatettavan välinen vuorovaikutus, jolla on merkittävä rooli oppilaan yleisessä minäkäsityksen ja persoonallisuuden kehityksessä. Yksilön persoonallisuus muodostuukin nimenomaan suhteessa muihin ihmisiin; miten hän kokee itsensä vuorovaikutustilanteissa ja millaisia käyttäytymismalleja, normeja ja ohjeita hän hyväksyy, jäljittelee ja toistaa. (Liikanen 1991, 22.)

Opetustilanne on tapahtuma, jossa inhimillisen toiminnan perusluonne tulee esiin. Inhimillisen toiminnan olennaisin piirre opettajalla ja oppilaalla on



tavoitekäyttäytyminen. Opettajan tehtävä on mm. auttaa oppilaita sopeutumaan yhteiskunnan jäseniksi, jolloin hänellä pitää siis olla tietty tavoite päästäkseen haluamaansa lopputulokseen. Ihmissuhdetaito on olennainen osa opettamista. Yleensä opettajankoulutuksessa kiinnitetäänkin suurta huomiota ihmissuhdetaitojen kehittämiseen. Aineenopettajien kohdalla pääpaino on puolestaan ollut itse aineen opiskelussa. (Kari 1990,11,17.) Pitää muistaa, että yksi tärkeimmistä asioista opettamisessa on oppilaantuntemus ja oppilaan huomioinnonottaminen. Mitä paremmin opettaja tuntee oppilaansa, sitä paremmin hän voi toimia oppilaidensa parhaaksi ja heidän taitojensa sekä vaatimustensa mukaisesti. Aineenopettajalla saattaa kuitenkin olla jopa satoja oppilaita viikossa, jolloin hän ei luonnollisestikaan voi syventyä yksilön tuntemiseen yhtä hyvin kuin esimerkiksi luokanopettaja.

Yläasteella opettajan tavoitteena opetuksen lisäksi tulisi olla jonkinasteinen sosialisatio. Käsite tarkoittaa sananmukaisesti yhteiskunnallistamista eli prosessia, jossa uudet lasten ja nuorten ikäluokat muokkautuvat yhteiskunnan jäseniksi (Takala 1995, 10). Sosialisatian ei aina välttämättä tarvitse olla yksisuuntaista vaikuttamista, jossa aikuisten sukupolvi muokkaa lapsia ja nuoria edellisten sukupolvien kaltaisiksi. Itse asiassa juuri tästä pitäisi päästä eroon. Teollistuneissa yhteiskunnissa sosialisatiosta on hiljalleen tullut myös sukupolvien välinen vuorovaikutusprosessi. Näin uusi sukupolvi ei ole vain sosialisatian kohde, vaan se pyrkii myös asettumaan joitakin sosialisatiopyrkimyksiä vastaan ja voi näin ollen ajan mittaan muuttaa kulttuurin sisältöä. (Takala 1995, 11.) Koulu sopii sosialisatian ja kasvatuksen toimintaympäristöksi varsin hyvin, sillä se on tarkoituksellisesti suunniteltu kasvatusta ja oppimista varten; tätä vartenhan koululla on opetussuunnitelma (Antikainen 1993, 119).

Pitäisikö opetuksen muuttua? Ja jos pitäisi, niin miten? Sahlberg & Leppilampi (1994) esittävät muutamia konstruktivismiin perustuvia ehdotuksia, joilla opetusta voitaisiin kehittää. Ensinnäkin opettajan ja oppilaiden roolien pitäisi muuttua. Behavioristinen oppimiskäsitys korostaa opettajan ulkoista toimintaa, joka on johtanut opettajakeskeiseen opettamiseen. Yleisesti on ajateltu, että opettajalla on päävastuu oppilaan oppimisesta. Näin ollen opettajan tehtävänä on siis valmistella ja jäsentää opittavat asiat mahdollisimman helposti opittavaan muotoon. Opettajan roolin pitäisikin nyt muuttua tiedon jakajasta oppimisen ohjaajaksi ja oman tiedonalansa asiantuntijaksi. Opettajan tulisi tuntea oppilaansa ja ohjata heidän oppimistaan mahdollisimman hyvin.

Päävastuu oppimisesta siirretään oppilaille, jolloin opettajan tulee luottaa heidän omaan aktiivisuuteensa. Oppilaiden vastuuta voidaan lisätä opetuksen yhteissuunnittelulla ja yhteisellä oppimistuloksien arvioinnilla. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 26.)

Oppilaiden ja opettajien roolien muuttumisen lisäksi Sahlbergin ja Leppilammen (1994) mielestä opetusmenetelmiä ja didaktisia lähestymistapoja pitäisi monipuolistaa. Nykyinen kouluopetus perustuu lähinnä suoran vaikuttamisen keinoihin, jolloin opetuksessa pyritään suoraan muuttamaan oppilaiden käyttäytymistä valmiiden mallien avulla. Konstruktivismi painottaa mm. tietojen prosessointia, tietorakenteiden muokkaamista ja muistin hallintaa, joten opetuksenkin tulisi olla epäsuoraa vaikuttamista. Tällöin opetus olisikin sellaisten olosuhteiden järjestämistä, joissa oppilas olisi tekemisissä ympäristössään olevan tiedon kanssa, ja joissa hänellä olisi mahdollisuus käsitellä tietoa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Parasta ja kaikille sopivaa opetustapaa ei kuitenkaan ole, joten opettajan on hallittava erilaisten opetusmenetelmien käyttäminen erilaisissa opetustilanteissa. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 26.)

### 3.3 Opettajan vaikutus

Opettaja on tietoisesti tai tiedostamattaan malli, jota oppilaat eri olosuhteissa kunnioittavat ja jäljittelevät. Näin opettaja edistää oppilaan kasvua, ja kasvatustyöhön on oikeastaan jonkinlaista mallin antamista kehitysvaiheessa olevalle oppilaalle. (Kari 1990, 21-22.) Suurin vaikuttaja peruskouluikäisen lapsen oppimiseen on usein opettaja. Näin ollen opettajalla on kaksoisrooli opettajana ja kasvattajana. Pessimistisimmät kasvatuksen tutkijat ovat todenneet, että opettajan vaikutus kaikkeen oppilaan kehitykseen on korkeintaan vain muutaman prosentin luokkaa. Siispä myös monet opettajaa voimakkaammat tekijät vaikuttavat oppilaan henkiseen ja muuhun kehitykseen. Tämän vuoksi opettajan ei pidä vaatia itseltään liikaa mm. oppilaan minäkäsityksen kehittäjänä. Kuitenkin opettaja toimii eräänä peruskasvattajana ja kotikasvatuksen tukijana sekä täydentäjänä. (Kari 1985, 60-61, 85-95.)

Tutkijat ovat havainneet, että opettajalla on mahdollisuus toimia myös moraalikasvattajana. Tällöin hänen tulisi mm. nostaa esille moraalisia kysymyksiä,

luoda avoin ja turvallinen ilmapiiri, selventää moraaliongelmia, välttää yksisuuntaista auktoriteettia sekä kohdella kaikkia tasavertaisina ja oikeudenmukaisesti. (Kuusinen 1991, 166-167.) Haavio (1948; cit. Kari 1990, 22) osoittaa kirjassaan selvästi, että tullakseen hyväksi kasvattajaksi opettajalta vaaditaan paljon muutakin kuin tietoja, taitoja ja opettamisen tekniikkaa. Kasvatustyössä myös opettajan persoonallisuudella on keskeinen merkitys (Kari 1990, 54).

Jos opettajan ja oppilaan välinen suhde on lämmin, niin opettaja hyväksyy oppilaan ja tämän tunteet. Opettaja osoittaa arvostavansa oppilasta yksilönä riippumatta tämän muista suorituksista, esim. koulumenestyksestä. Oppilas kokee opettajan teot oikeudenmukaisina eikä pelkää häntä. Empaattinen opettaja pystyy myös asettumaan oppilaan asemaan erilaisissa mm. musiikin opiskeluun liittyvissä asioissa ja tilanteissa. (Tulamo 1993, 102.)

Viileä ja etäinen opettaja puolestaan säilyttää tietyn välimatkan oppilaaseen, joko tietoisesti tai tiedostamattaan. Hän saattaa viestittää lapselle, etteivät tämän tunneilmaisut tai mielipiteet ole tärkeitä tai toivottavia. Opettaja voi myös muilla keinoilla, esim. sanoin, ilmein tai elein viestittää, ettei hän arvosta oppilasta. Hän voi suhtautua oppilaan musiikillisiin ominaisuuksiin ja suoriin vähättelevästi tai liian kriittisesti. Tämä puolestaan saattaa välittyä oppilaalle niin, ettei hän tunne olevansa hyväksytty tai riittävän pätevä musiikin opiskelijana. Lapsen havainnot heijastuvat edelleen hänen musiikilliseen minäkäsitykseensä. (Tulamo 1993, 102.)

Opettajan pitää olla erittäin tietoinen oppilaistaan ja heidän kehitysvaiheistaan, jotta oppimisprosessi sujuisi mahdollisimman luontevasti. Ihmisen kehityksen tunteminen onkin välttämätön edellytys jokaiselle kasvattajalle ja opettajalle (Kuusinen 1991, 11). Lamkin (1968; cit. Renko 1971, 28) pyrki kokeellisesti tutki-  
maan opettajan kokemustaustan vaikutusta opetuksen tehokkuuteen. Tuloksista käy ilmi, että kokeneiden opettajien alaisuudessa oppilaiden suoritustaso on selvästi korkeampi kuin esim. harjoitusopettajien. Lisäksi kokeneet opettajat suoriutuvat toisia paremmin, kun siirrytään vähemmän lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta lahjakkaiden oppilaiden pariin. Tulokseksi siis saadaan, että opettajien yleinen tieto oppilaiden kyvyistä on yksi olennainen tekijä opetuksessa, jotta päästäisiin mahdollisimman hyviin tuloksiin.

Rengon (1971, 98-99) tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että opettajalla on monta tapaa vaikuttaa oppimiseen ja sen tuloksiin: opetuksen tehokkuuteen vaikut-

tavia tekijöitä ovat mm. opettamiskertojen lukumäärä, opetuksen havainnollistaminen, opetuksen loogisuus ja opettajan persoonallisuus. Burns (1982; cit. Korpinen 1990, 40) toteaa useiden tutkimusten perusteella, että hyvät tulokset saavuttavilla "tehokkailla" opettajilla on korkeampi itsearvostus kuin "tehottomilla" opettajilla. Nämä "tehokkaat" opettajat ajattelevat itsestään myönteisemmin ja varmemmin ja heillä on myös positiivisempi vaikutus oppilaidensa minäkäsitykseen. Itseluottavaiset opettajat, jotka hyväksyvät itsensä, hyväksyvät todennäköisesti myös muut. Näin ollen opettajan omat asenteet itseään kohtaan ovat tärkeitä myös lapsille ja heidän hyväksytyksi tulemisen tunteelle.

### 3.4 Motivaatio

Eri oppimistyytlejä tutkittaessa on huomattu, että yksilöllä on pysyviä tapoja lähestyä ja jäsentää oppimistehtäviä. On havaittu, että yksilön motivaatio vaikuttaa paljon mm. siihen, millä tavoin oppija lähestyy tehtäviä ja kuinka hyvin hän yrittää hänelle annettuja tehtäviä opetella. (Entwistle 1987; cit. Kuusinen 1991, 57.)

Motivaatio ilmenee mm. käyttäytymisessä määräten kuinka vireästi ja min käsuuntaisesti yksilö toimii. Motivaatiolla voimme selittää miksi ihminen tekee niin kuin tekee tai jättää tekemättä. Motivaatio näkyy siis yksilön tekemisissä valinnoissa, mutta sen olemassaoloa voidaan havainnoida myös tekemisen kestolla eli pysyvyydellä. Mitä kauemman aikaa yksilö suuntaa tekemistään tiettyyn toimintaan ja mitä suurempia haasteita hän on valmis ottamaan, sitä suurempi on motivaatio. (Kuusinen 1995, 218.) Motivaatio on tärkeä tekijä toiminnan tuloksellisuuteen nähden. Esimerkiksi kerhoissa opitaan enemmän ja ilmapiiri sekä toiminta on miellyttävämpää, jos ohjaaja pystyy virittämään joka yksilössä arvokkaita tunteita. (Kari 1990, 84.)

Toiminta voi olla sisäisesti motivoitunutta, jolloin yksilö on kiinnostunut opittavista asioista, asioiden liittämistä aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin. Tällaiselle oppimiselle on ominaista pyrkimys ymmärtämiseen. Tällöin oppilas tähtää oppimisessaan syväprosessointiin. Toiminta voi olla myös ulkoisesti motivoitunutta, jolloin oppimiselle tyypillistä on monet pintaprosessointiin liitetyt piirteet. Tällöin yksilön tavoitteena on selviytyä hänelle annetuista tehtävistä ja

muistaa yksityiskohdat mieleenpainaamalla ne. Pyrkimykset vaikuttaa motivaatioon ovat selvästi esillä koulu-maailmassa. Motivaatioon on vaikutettu ensisijaisesti ulkoisten palkkioiden ja rangaistusten avulla. Koulussa tämä on käytännöllisesti katsoen toteutettu lähinnä arviointina. (Kuusinen 1991, 12, 57, 197.) On kuitenkin havaittu, että näillä ulkoisilla rangaistuksilla on yhä negatiivisemat seuraukset: tiedon mielekkyys puuttuu ja oppilaiden ilo sekä itseluottamus katoavat (Kuusinen 1995, 210).

Opettaja ei voi vaikuttaa oppilaan oppimiseen suoraan, vaan hänen on herättävä motivaatiota; oppiminen on oman toiminnan tulosta (Lahdes 1997, 143). Siksi opettajan tulisikin opetuksessaan miettiä tarkasti millä keinoilla hän saisi oppilaat motivoituneiksi, jotta mielenkiinto opittaviin asioihin säilyisi. Opettajan tulisi ottaa huomioon oppilaiden tietojen ja taitojen taso kyseisessä aineessa; liian helpot tai liian vaikeat tehtävät eivät jaksaa innostaa oppilaita. Onkin muistettava, että didaktikassa opettajan yhtenä perustaitona on pidetty juuri motivaation ja aktiivisuuden herättämistä (Lahdes 1997, 13-14). Motivointi onnistuu ymmärrettäessä ja otettaessa huomioon kunkin oppilaan minän sisäiset ja yksilölliset ominaisuudet, joihin käyttäytyminen perustuu (Kuusinen 1995, 221).

Eräs keino motivoida oppilaita on erilaisten työtapojen huomioiminen: opettajan kannattaa käyttää hyväkseen ajankohtaisia didaktisia suuntauksia ja kasvatusihanteita. Tällä hetkellä muodissa on mm. oppijakeskeisyys. Muita perinteisiä, mutta keskenään erilaisia työtapoja ovat mm. opettajajohtoinen esittävä opetus, luokkakeskustelu, ryhmätyöskentely ja yksilöllinen työ (Lahdes 1997, 154-174).

Opetustilanteen alkaessa opettajan tulisi saada oppilaat riittävän virittyneiksi ja suuntautuneiksi opettavaan asiaan. Opettajan on huolehdittava myös siitä, että oppilaat ovat riittävän kauan tarpeeksi motivoituneita. Usein opetustilanteen virikkeenä koulussa on ulkoinen pakko. Tällöin ei opetus voi kuitenkaan olla kovin tehokasta. Tehokkaana voidaan puolestaan pitää tilannetta, jossa oppija itse haluaa oppia ja tuntee tilanteen mielekkääksi. (Lahdes 1986, 255-256.) Yksi motivaation osatekijä onkin käsitys opiskelun mielekkyudesta. Se syntyy siitä, kuinka tärkeänä, hyödyllisenä tai kiinnostavana oppija pitää oppimistehdävää tai kurssia (Ruohotie 1996, 95). Opittava asia koetaan mielekkääksi, jos se todetaan merkitykselliseksi omien tarpeiden näkökulmasta. Mielekkäälle

oppimiselle on ominaista mm. yksilön itselleen asettamat tavoitteet, jolloin myös tulevaisuuteen suuntautuminen painottuu. (Lahdes 1986, 255-256.)

## 4 OPPIMISKÄSITYS

"Oppimiskäsitys tarkoittaa selitystä tai teoriaa siitä, mitä oppiminen on ja millaisia periaatteita siihen liittyy. Oppimisesta ei ole olemassa yhtä oikeaa teoriaa tai käsitystä, vaan se riippuu aina tulkitsijasta." (Sahlberg & Leppilampi 1994, 21.)

Kaiken opetuksen taustalla on jonkinlainen käsitys siitä, mitä oppiminen on. Tätä kutsutaan oppimiskäsitykseksi. Oppimiskäsitykset saattavat olla hyvinkin monimuotoisia ja vaihtelevia. Opetustyössä oppimiskäsitykset muovautuvat ja koostuvat mm. monista eri käytäntöön liittyvistä tottumuksista, asenteista, arvoista ja oppilaaseen liittyvistä olettamuksista oppimisprosessin aikana. Oppimiskäsityksiin vaikuttavat mm. monet yhteiskunnalliset perinteet, normit ja odotukset, joita yhteiskunta asettaa sen hetkisellem opetukselle ja koulutukselle. Muita vaikuttavia tekijöitä ovat oppimista koskevat tutkimusten teoriat ja tulkintaperinteet. (Rauste-vonWright & von Wright 1994, 103.)

Oppimiskäsitykseen liittyy läheisesti kasvatustilfilosofia, joka pitää sisällään mm. opettajan tavoitteet omassa opetuksessaan. Mihin kasvatustilfilosofiaa sitten tarvitaan? Reimer (1989) sanoo, että kaikessa, mitä musiikinopettaja työssään tekee, näkyy hänen kasvatustilfilosofiansa ja se, mihin hän todella uskoo. Tämä on nähtävissä käytännössä valintoja tehdessä: millä perusteella esim. musiikinopettaja valitsee kuunteluesimerkit. Nämä valinnat ovat suoraan verrannollisia opettajan suhteeseen opetettavaa asiaa kohtaan: mitä syvempi ymmärrys, sitä tarkemmat ja tehokkaammat musiikinopettajan tekemät valinnat. (Reimer 1989, 7.)

Viimeisen kymmenen vuoden aikana on selvästi korostunut kahden perinteisen oppimiskäsityksen, behavioristisen ja kognitiivisen oppimiskäsityksen vastakkainasettelu. Tutkimuspuolella 1950-luvulta tapahtuneen muutoksen seurauksena ihmisen käyttäytymiseen keskittyvä behavioristinen tutkimus on korvautunut ihmisen psyykkisiin prosesseihin ja toimintaan kohdistuvalla kognitiivisella tutkimuksella. Molemmilla oppimiskäsityksillä on pitkät historialliset juurensa. Vuosisadan alkupuolella empiristiset käsitykset olivat hallitsevassa asemassa, mutta 1950-luvulta alkaen, kognitiivisen teorian kehityksen myötä alaa on vallannut rationalismilta vaikutteita saanut konstruktivistinen oppimiskäsitys. Sen puitteissa oppimista pidetään lähinnä tiedon konstruoimisprosesina. Näitä kahta oppimiskäsitystä voidaan luonnehtia toteamalla, että empirismissä painotetaan oppimisprosessin ulkoista ja konstruktivismissa sen sisäistä säätelyä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 104-105.)

#### **4.1 Behavioristinen ja empiristinen oppimiskäsitys**

Behaviorismin juuret ovat peräisin E. L. Thorndiken ajatuksista, ja häntä pidetäänkin oppimisen psykologian isänä. Hänen teoriansa liittyi assosiaatioteoriaan, mutta sisälsi kaksi tärkeätä lisäpiirrettä; käyttäytymismuotojen oppimisen ja motivaation merkityksen. Hänen ajatuksistaan on peräisin myös yrityksen ja erehdyksen kautta oppiminen. Ne yritykset, jotka johtavat palkitsemiseen, opitaan. Näin ollen oppimista säätelevät siis toimintojen seuraukset. Tätä on kutsuttu vahvistamisen periaatteeksi. Thorndiken ajatuksia systematisoitiin ja radikalisoitiin behaviorismin piirissä, kun se ensimmäisen maailmansodan jälkeen alkoi nousta oppimisen tutkimuksen valtasuuntaukseksi. Johdonmukaisin ja omaperäisin behavioristi oli B. F. Skinner. Hänen oppimiskäsityksensä oli hänen itse kehittämänsä "ohjelmoitu opetus". Siinä opetettava asia esitetään pieninä yksikköinä (S), joihin oppija vastaa (R). Vastausta seuraa välitön palaute eli vahvistaminen. Asiaa opettaessa S-osa voi koostua esim. muutamasta lauseesta ja niihin liittyvistä kysymyksistä. S-osia laadittaessa on tärkeää huomioida, että vääriä vastauksia tulee välttää. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 109-111.)



Käytännön tasolla behaviorismin vaikutukset ovat sulautuneet mm. Thorndiken teorian vaikutuksiin. Tälle pohjalle rakentuvat käsitykset oppimisprosessista eivät luonnollisestikaan ole yhtenäisiä, mutta niillä on kuitenkin yhteisiä piirteitä, joita voidaan kutsua empiristiseksi oppimiskäsitykseksi. Perustana ovat selvät behavioristiset tavoitteet: opetus tähtää konkreettisiin ja mittaaviin toimintoihin. Kun tavoitteet on muotoiltu, analysoidaan kriteeritehtävät ja niiden edellyttämät taidot. Laajat tavoitteet pilkotaan osatavoitteiden sarjaksi ja näihin osatavoitteisiin pyritään aina yhteen kerrallaan. Kun se on saavutettu, lähdetään etenemään kohti seuraavaa. Tämän matkan varrella vahvistetaan (palkitaan) kaikkia oikeita suorituksia. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 112-113.)

Empirismin yhtenä peruspilarina voidaan pitää vertikaalin transferin periaatetta, jossa kokonaisuudet rakennetaan pienistä osista. Tähän liittyy oletamus, että kun kaikki opetettavan kokonaisuuden osat määritetään tarkasti, luodaan perusta kokonaisuuden opettamiselle. Myös lateraalisisella transferilla on tehtävänsä. Opitut tiedot ja taidot voivat siirtyä itsenäisinä ja muuttumattomina uusiin yhteyksiin, ne säilyvät samanlaisina kontekstista riippumatta. Tämän mallin mukaan oppimisen mittaaminen on periaatteessa helppoa: kriteerinä on oikea vastaus kysymykseen, oikea reaktio tai toiminta ärsykkeeseen. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 113.)

Vertikaalin ja lateraalisen transferin taustalla on näkemys tiedon pysyvyydestä. Luonnollisesti tiedon jotkut osat vanhenevat ja ne on korvattava uusilla, mutta rakenne ei yleensä muutu. Taustalla on havaittavissa myös oletamus oppijan kykyjen muuttumattomuudesta. Lähinnä tähän olettamukseen perustuukin käytäntö mitata oppilaiden kykyjä, esim. oppimis- ja muistamiskykyjä. Kyseisellä periaatteella on monta etua. Se on pitkän perinteen pohjalta muovautunut, se on selkeä ja arkiajattelun mukainen. Opettajan kannalta se on johdonmukainen ja turvallinen, ja sitä on pidetty toimivana ainakin perustaitoja opetettaessa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 113.)

Koulujen käsitys tiedosta ja oppimisesta perustuu yhä edelleen paljolti behavioristiseen näkemykseen, jossa oppiminen on käyttäytymisen muutosta. Muutosta konstruktivismiin päin on kuitenkin selkeästi havaittavissa. Behaviorismi painottaa yksinäisen oppimisen korostamista, oppilaalle välittömän palautteen antamista, virheellisten suoritusten sivuuttamista ja ulkoisen aktiivisuuden korostamista. Behaviorismissa opetuksen kehittämisen ja tutkimisen mielenkiinto

on kohdistunut opetuksen järjestelyihin, opettajan toimintaan sekä oppilaan reaktioihin ja käyttäytymisen muutoksiin. Opetuksen korostaminen onkin johtanut opettajakeskeiseen toimintaan, jolloin opettajan toiminta ja käyttäytyminen ovat keskeisessä roolissa oppimistapahtuman aikana. Opetus on ymmärretty toiminnaksi, jossa valmiiksi jäsennellyt tiedot jaetaan vastaanottajalle eli oppijalle. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 21.) Oppimaan oppimisen taitojen ymmärtämiselle ja opettamiselle ei behavioristinen oppimisen teoria anna kuitenkaan riittäviä lähtökohtia (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 18).

## 4.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Behaviorismin haastajaksi 1950-luvun lopulla nousi ns. kognitiivinen psykologia, johon konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu. Kognitiivisessa psykologiassa ihmistä tarkastellaan informaation käsittelijänä. Tästä näkökulmasta oppiminen on osa kokonaisprosessia, johon liittyvät havaitseminen, muistaminen, ajatteleminen ja päätöksenteko. Ajan mittaan on käynyt ilmi, että maailma ja sen mukana myös tietomme muuttuvat nopeasti. Ei enää riitä, että opetamme nykyistä tietoamme, vaan oppijalle on luotava edellytykset oppia jatkuvasti uutta. Oppimaan oppimisen taito on tullut koulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi. Konstruktivistinen oppimiskäsitys johtaakin joustavan ja oppijan valmiuksia painottavan opetuksen korostamiseen (Rauste-von Wright & von Wright 1994,17-18, 121).

Tällä hetkellä vallitseva oppimiskäsitys on konstruktivistinen oppimiskäsitys. Konstruktivistinen oppiminen on merkityksiä ja tulkintoja rakentavaa toimintaa (Kuusinen 1995, 17). Oppimiskäsityksen mukaan opetuksen lähtökohtana on oppijan tapa hahmottaa maailmaa ja sen tulkintaan käytettyjä käsitteitä. Niiden varassa oppijan tulisi muokata opittavan asian sisällöt. Uuden tiedon omaksumiseen vaikuttavat lisäksi strategiat, joita oppija käyttää oppimiseen ja ongelmanratkaisuun. (Ruohotie 1996, 79.) Tärkeää on tietää myös oppijan tavoitteiden rakenne, sillä usein mielekkäiksi koetaan juuri omaan elämäntilanteeseen liittyvät haasteet (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 122).

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Tämä ilmenee selkeästi tarkasteltaessa lapsen tapaa tutkia ympäristöään; lapsihan etsii palautetta kokeilemalla. Koska oppiminen siis heijastaa toimintaprosessia, toiminnan säätely on myös oppimisen säätelyä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 123.) Oppijan toimintaan vaikuttaa mm. hänen näkemyksensä omasta roolistaan oppimisprosessissa eli se, katsooko oppija olevansa vastuussa omasta oppimistoiminnastaan vai odottaako hän muiden ohjaavan sitä. Oppijan oman roolin hahmottaminen puolestaan riippuu hänen itsetunnostaan. (Ruohotie 1996, 79.) Itsetunto myötäilee oppijan uskallusta kokeilla mm. odotustensa ja hypoteesiensa kantavuutta sekä ulkoisella että sisäisellä toiminnan tasolla (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 123). Radikaalin konstruktivismiin puolestapuhujat ovat yleensä sitä mieltä, ettei opetuksella ylipäänsä voi olla minkäänlaista selvää tavoitetta (Haapasalo 1997, 106).

Haapasalo (1997) toteaa, että opettaminen on tarkoittanut lähinnä luontoa, ihmistä tai yhteiskuntaa koskevien, jo hankittujen, tiedostettujen ja systematisoitujen tietojen välittämistä oppilaille. Tämän onnistumiseksi on kehitetty erilaisia pedagogisia keinoja, jotka usein ovat johtaneet alistavaan strategiaan, missä mm. arvosanoilla, kannustamisella, palkitsemalla jättämisellä ja rankaisemisella on ollut keskeinen merkitys. Oppiminen puolestaan on tarkoittanut sitä, että oppilas on ottanut nämä tiedot vastaan ja omaksunut ne. Tämän perusteella voidaan väittää, että perinteinen opettajajohtoinen didaktiikka ei sovellu luontevasti konstruktivismiin päämäärien toteuttamiseen. Yleensä sen mukaiset ratkaisut tukevat vain hyvin motivoituneita sekä sopeutuvaisia oppilaita ja johtavat usein passiiviseen oppimiseen. (Haapasalo 1997, 105.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa tietojen ja taitojen siirtymisen merkitystä, joten oppimisvaiheessa kiinnitettäessä monipuolisesti huomiota oppijan tiedon käyttöön tulevassa elämässään ja toiminnassaan, tiedon myöhempi käyttö helpottuu. Uusissa tilanteissa tiedon siirtymistä edistää pyrkimys etsiä yhteyksiä jo opitun tiedon ja nykytilanteen välillä sekä selitysten ja perustelujen pohtiminen. (Ruohotie 1996, 79.) Jokaisen oppilaan aikaisemmat kokemukset ja ennakkokäsitykset eroavat toisistaan, joten kaikki eivät opi samalla tavalla samoja opetusmenetelmiä käyttämällä. Juuri tämän takia konstruktivismiin mukaan opettajan tärkein tehtävä onkin järjestää oppimiselle ympäristö, jossa oppilaan olisi mahdollista tarkastella aikaisempia kokemuksiaan ja

tietojaan, sekä käsitellä uutta tietoa mahdollisimman aidossa ja mielekkäässä asiayhteydessä. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 25.)

Opettamisen hahmottaminen vuorovaikutusprosessiksi on vanha aate, mutta konstruktivismissa se nousee keskeiseen asemaan. Siinä painotetaan vastuun jakamista ja sosiaalista tukea. Sosiaalisessa kontekstissa yksilön ajatteluprosessit tulevat näkyviin niin hänelle itselleen kuin muillekin, ja tämä luo hänelle uusia mahdollisuuksia reflektoida niitä sekä itsekseen että vastavuoroisesti muiden kanssa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 128.) Näin oppilas rakentaa omaa tietämystään ja oppii samalla uutta ollessaan vuorovaikutuksessa ja hankkimalla tietoa omakohtaisen toiminnan kautta yhdessä toisten kanssa. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 26.)

Konstruktivistinen opiskelu perustuu yksinomaan oppilaiden luovaan henkiseen aktiivisuuteen ja sen mahdollisimman optimaaliseen ylläpitämiseen. Jotta aktiivisuus syntyy, ilmenee ja kehittyy, sille tulisi järjestää mahdollisimman suotuisat olosuhteet. Oppilaiden omien oppimisstrategioiden ja sisäisen itsesäätelyn kehittyminen edellyttää sopivien ongelmanratkaisuprosessien järjestämistä. Lähestymistavan tulisi perustua oppilaiden hyväksymään oppimistehtävään, joka on pedagogiselta kannalta hyödyllinen. Tehtävän on liityttävä oppilaiden tietojen ja taitojen järjestelmään tavalla, jonka he hyväksyvät. (Haapasalo 1997, 106-107.)

Konstruktivismi suosittaa oppimistapahtumassa opettajalle kolmea eri roolia. Ensiksikin opettaja voi järjestää tietynlaisia tilanteita edistääkseen ideoiden rakentumista oppilaiden ajattelussa. Toiseksi opettajan tulisi tukea oppilaita refleктоivaan ajatteluun korjatakseen ja muokatakseen skeemojaan tehokkaammiksi ja yleisemmiksi. Kolmantena roolina opettajan tulisi korostaa oppilaan kokemuksia tarkoituksena rakentaa siltoja arkielämän ja koulussa opittavien asioiden välille. (Haapasalo 1997, 107.)

Tavoitteellinen oppiminen on taito, jonka voi oppia. Taidon merkitys on korostunut tiedon nopean kasvun myötä ja ammattikuvien muuttuessa staattisista alati muuntuviksi. Tiedon kasvuun on pyritty vastaamaan mm. yliopistoissa lisäämällä opetettavia tai opittavia sisältöjä, mutta tämä johtaa vähitellen umpikujaan. Vaihtoehtona on, että pyritään kasvattamaan taitavia oppijoita, jotka itse kykenevät laajentamaan ja uusimaan tietojaan eli hallitsevat oppimisen taitoja. Ei kuitenkaan ole olemassa yleistä oppimaan oppimisen taitoa, mutta

sen sijaan on toimintamuotoja, jotka voivat edesauttaa oppimista sisällöistä ja tilanteista riippumatta. Tässä ymmärtämisen pedagogiikassa korostetaan mm. perustelujen ja implikaatioiden pohtimista, analogioiden etsimistä, esimerkkien tuottamista ja selitysten puntarointia. Ei myöskään tule unohtaa oman oppimisprosessin reflektoinnin merkitystä. Tämän tapaiset toiminnot ovat ominaisia aktiiviselle asennoitumiselle, joka puolestaan edistää järkevien oppimisen strategioiden valintaa ja kehittämistä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 130.)

Usein on puhuttu opettamisen kahdesta perusasenteesta: toiselle on ominaista hallintakeskeisyys (behaviorismi), jossa opettaja viitoittaa tien ja on vastuussa siitä, että tietä seurataan. Taustalta kumpuaa oletus, että ihminen pyrkii suorittamaan hänelle annetut tehtävät. Toiselle taas on ominaista pyrkiä luomaan sellainen oppimisympäristö, joka tarjoaa oppilaalle mm. ongelmia, keinoja, ohjausta ja tukea (konstruktivismi). Taustalla on oletus, että ihminen pyrkii sekä ymmärtämään maailmaa että etsii syitä ja selityksiä. Voidaan tietenkin ajatella, että kummatkin tavat lähestyä opetukseen liittyviä ongelmia ovat mielekkäitä riippuen siitä, minkä opettamisesta kulloinkin on kysymys. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 133.)

### 4.3 Kokemuksellinen oppiminen

Kokemuksellinen oppiminen pohjautuu humanistiseen psykologiaan, suuntaukseen, jonka piiriin ovat lukeutuneet monenlaiset ihmisen arvoa, ainutlaatuisuutta ja luovuutta korostavan ideologian omaksuneet tutkijat. Yhtenäisimmillään humanistinen psykologia oli 1960-luvulla. Yksi humanistisen suuntauksen edustajia yhdistävä asia oli minän tai itsen - self'in - keskeisen aseman korostaminen ihmisen kehityksessä ja elämässä. Self'in on katsottu olevan ihmiselle lajityypillinen ja redusoitumaton persoonallisuuden perusrakenne. Humanistisessa psykologiassa jokaisen yksilön self'iin on katsottu liittyvän juuri hänelle luonteenomaisia, ennalta annettuja potentiaaleja, mahdollisuuksia, jotka voivat joko toteutua tai jäädä toteutumatta. Suuntaus tähdentää yksilön ainutlaatuisuutta ja luovaa itsen toteuttamista sekä kokemusten aitouden merkitystä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 135-137.)

Kokemuksellinen oppiminen pohjautuu humanistiseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on tahtova ja sisäisen motivaation voimalla itseään ohjaava yksilö, joka samalla on tietoinen että vastuullinen omista ratkaisuksistaan. Hänellä on halu itsenäistyä ja ohjata omaa oppimistaan. Tässä tilanteessa opettajan rooli muuttuu perinteisestä kontrolloijasta ja auktoriteetista ohjaajaksi ja kannustajaksi. Näin oppimisen vastuu siis siirtyy enemmän oppijalle. Samalla yleinen vastuu oppimisesta siirtyy yksilöstä myös muihin oppijoihin yhteisössä, jolloin oppimisesta muodostuu yhteisvastuullista toimintaa. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 29.)

Humanistisen psykologian vaikutus psykologiatieteessä alkoi vähentyä 1970-luvulla. Tärkein syy tähän olivat psykologiassa tapahtuneet muutokset, ja niin 1960-luvulla kognitiivinen suuntaus nousikin pinnalle syrjäyttäen behaviorismin ja humanistisen psykologian. Kognitiivinen suuntaus, jossa nykyisen konstruktivismin juuret ovat, sai vaikutteita humanistiselta psykologialta varsinkin elämänkaaren ja persoonallisuuden tutkimuksen alueilla. Konstruktivismi korostaa kuitenkin yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen keskeistä roolia yksilön kehityksen säätelijänä, joten se viittaa toisenlaiseen ihmiskäsitykseen kuin humanistinen psykologia. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 138.)

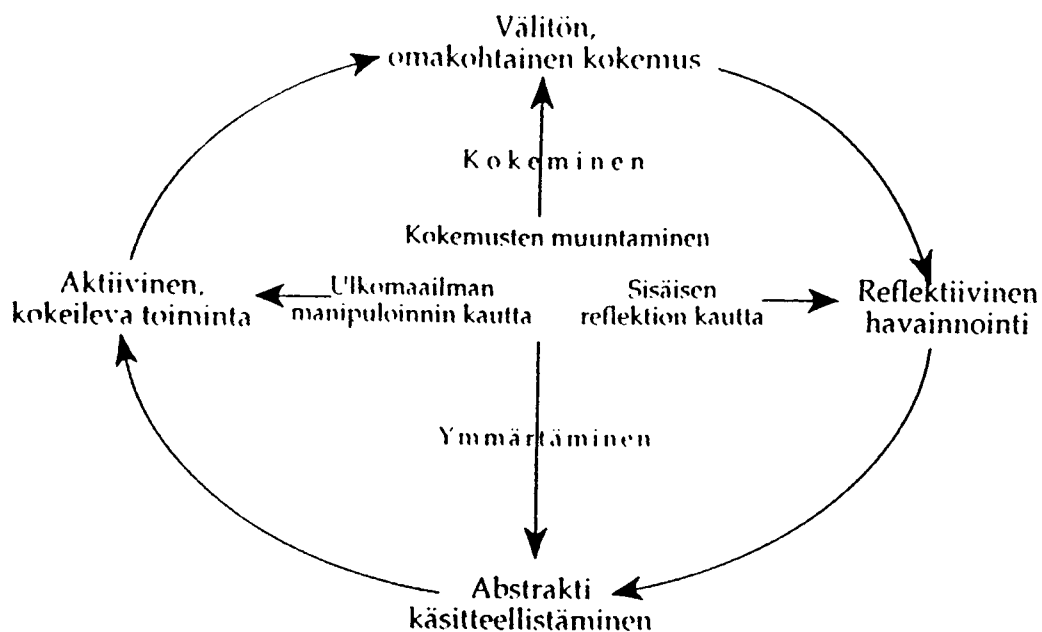
Humanistisen psykologian aatemaailmaan kytkeytyvää, itsereflektion roolia painottavan kokemuksellisen oppimisen periaatetta on sovellettu lähinnä aikuiskasvatuksen ja -koulutuksen piirissä. Sovellusmuotoja on paljon erilaisia ja ne ovat usein selvästi toisistaan poikkeavia. Toiminnan tavoitteita ovat useimmiten koulutukseen osallistuvien työ- ja toimintatapojen uusiminen, itsetuntemuksen kasvattaminen, erilaisten toimintastrategioiden aktiivinen kokeilu ja uusien asenteiden sisäistäminen. Oppijan kokemuksilla ja elämyksillä on prosessissa tärkeä rooli. Niissä tulee esiin yksilön minä ja niitä reflektoidessa yksilö voi kehittää itseään. Tavoitteiden asettelussa korostetaan siis henkistä kasvua ja omien mahdollisuuksien toteuttamista. Oppimistilanteena useimmiten on joko keskustelu- tai tehtäväryhmä, jossa opettajan rooli on toimia lähinnä asiantuntijana ja ohjaajana. Oppimisprosessissa opittujen taitojen ja itsetuntemuksen odotetaan transferoituvan muuhun oppimiseen. Tällöin oppija pystyisi jatkossa entistä paremmin suunnittelemaan ja toteuttamaan omaa oppimistoimintaansa myös ollessaan vailla ryhmän ja ohjaajan tukea eli toimimaan itseohjautuvasti. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 140-141.)

Reflektio on yksi kokemusoppimisen perusprosessi. Se tarkoittaa oman toiminnan ja ajattelun pohdintaa. Se on jatkuvaa ja aktiivista itsearviointia, jonka kohteena ovat ihmisen omat käsitykset, uskomukset ja tietämisen muodot. Reflektio onnistuu parhaiten, jos ihmisellä on avoin asennoituminen ja älyllinen ajattelun taito. Reflektointi voi olla myös ryhmän sisäistä vuorovaikutuksellista sosiaalista pohdintaa, jolloin kohteena voi esimerkiksi olla ryhmän yhteinen toiminta. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 28.)

Pedagogiikan alueella kokemuksellisen oppimisen menetelmien käyttö on perustunut pitkälti humanistisen psykologian aatemaailmaan. Osittain samantyyppisiin, kokemusten ja niiden reflektoinnin merkitystä korostaviin oppimismenetelmiin on päädytty myös toisen reitin välityksellä (mm. behaviorismi ja konstruktivismi). Kun oppiminen hahmotetaan tiedon konstruomiseksi nousee esiin kysymys, miten tätä konstruktioprosessia voisi parhaiten edesauttaa. Kokemuksellisen oppimisen menetelmien käytölle löytyykin sekä teoreettisia että empiirisiä perusteluja: on todettu, että tiedon tulkinnassa ymmärtämisellä on tärkeä rooli ja ymmärtämisen tehokkaana välineenä toimii omien kokemusten reflektointi. Omien konstruktioiden (tulkintojen) toimivuuden kokeilulla on oppimisessa olennainen merkitys, sillä kun oppija tulee tietoiseksi omista käsityksistään ja tuo ne julki, hän voi reflektoida niitä sekä itsekseen että vastavuoroisesti muiden kanssa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 142-143.)

Humanistisen psykologian mukaisesti kokemuksellisen oppimisen menetelmät on johdettu lähinnä ihmisen perusluonnetta koskevasta näkemyksestä, jossa niiden on katsottu palvelevan yksilön henkistä kasvua sekä yksilöllisen minän kehitystä ja vapautumista. Nimenomaan on korostettu prosessien luovaa luonnetta ja itseohjautuvuutta eli yksilön itsensä toteuttamista. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen yhteydessä menetelmien käyttö perustuu puolestaan teoriaan siitä, miten ihminen prosessoi informaatiota. Uteliaisuus, tiedon saamisen tarve, oletetaan ihmisen perusluonteeseen kuuluvaksi piirteeksi. Opetus- ja oppimisprosessissa olennaista ei ole oppimisen kokemuksellisuus vaan oppijan reflektiivisen toiminnan suuntautuminen. Tapa, jolla kokemuksellisen oppimisen menetelmiä on tarkoituksenmukaista käyttää, riippuu aina kyseessä olevasta tavoitteesta: tavoitteiden virittämä suuntautuneisuus antaa prosessille selkärangan ja henkisen kurinalaisuuden. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 143-144.)

Kokemuksellista oppimista painottava suuntaus on pyrkinyt selittämään oppimista jatkuvana syklisenä prosessina. Sahlberg ja Leppilampi (1994) esittelevät tämän nelivaiheisen kokemusoppimisen syklin (Kuvio 2): välitön omakohtainen kokemus, reflektiivinen havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeileva toiminta. Tähän sykliin kuuluvat myös kokemusten ymmärtämisen ja muuntamisen ulottuvuudet. Ymmärtämisellä tässä tarkoitetaan sitä, missä määrin oppiminen on tiedostamatonta ja missä määrin tiedostettua käsitteiden ymmärtämistä. Kokemusten muuntaminen puolestaan sisältää aktiivista toimintaa ja omakohtaista havainnoivaa pohdintaa, joka luo uusia merkityksiä aikaisemmin käsittämättä jääneille ja ongelmallisille asioille. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 28, 31.)



KUVIO 2: Kokemusoppimisen ulottuvuudet ja tiedon muodot (Sahlberg & Leppilampi 1994, 28).



## 5 HAASTATTELUTUTKIMUS

### 5.1 TUTKIMUSONGELMA

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää oppimiskäsityksiä, jotka ohjaavat musiikinopettajaa työssään ja siinä käytettävissä menetelmissä. Oppimiskäsitysten taustalla on aina jonkinlainen kasvatus- tai oppimisfilosofia, jonka pohjalta opettajat toimivat. Heillä on usein omassa opetuksessaan myös selkeät tavoitteet, joihin he pääsevät käyttämällä tiettyjä opetusmenetelmiä. Tässä tutkimuksessa on haluttu selvittää musiikinopettajan työtä ohjaavia oppimiskäsityksiä nimenomaan kasvatusfilosofian ja opettajien käyttämien opetusmenetelmien perusteella. Tutkijan oma ennakkokäsitys aiheesta on, että musiikinopettajilla yleensä on jonkinlainen kasvatusfilosofia opetuksensa taustalla. Tämä ennakkoletus pohjautuu tutkijan omiin seurantakokemuksiin viime lukuvuoden ajalta. Seurantakokemukset ovat osoittaneet, että tällä hetkellä musiikinopettajien opetusta ehkä voimakkaimmin ohjaava oppimiskäsitys on konstruktivismi. Tämä on käynyt ilmi mm. musiikinopettajien käyttämisestä työtavoista ja yleisestä asenteesta opettamista ja oppilasta kohtaan.

### 5.2 TUTKIMUSMENETELMÄ

Tutkimuksessa on käytetty haastattelututkimusta. Haastattelun avulla saa hyvinkin yksityiskohtaista ja syvällistä tietoa. Tutkimuksen aiheesta johtuen kyselytutkimus ei olisi menetelmänä sopinut, sillä se rajoittaa vastauksia. Haastat-

telu sen sijaan antaa haastateltavalle mahdollisuuksia kertoa asioita myös kysymysten ulkopuolelta. Näin ollen teemahaastattelu todettiin parhaiten tähän sopivaksi.

Tutkimuksessa on käytetty neljää informanttia. Valintakriteereinä ovat olleet pätevyys, työkokemus ja yhteistyö opettajiksi valmistuvien kanssa. Vaikka tutkimus keskittyykin nimenomaan yläasteen musiikinopetukseen, on haastateltavana myös yksi lukion musiikinopettaja.

Haastateltavina tutkimuksessa on neljä jyvaskyläläistä musiikinopettajaa. Heistä kaksi on naista ja kaksi miestä, joista käytetään seuraavia lyhenteitä: ensimmäinen naishaastateltava on N1, toinen naishaastateltava on N2, ensimmäinen mieshaastateltava on M1 ja toinen mieshaastateltava on M2.

N1:

- maalaiskunnan koulu
- toimii musiikin lehtorin virassa sekä yläasteella että lukiossa
- työkokemus 31 vuotta

N2:

- kaupungin koulu
- toimii päätoimisena tuntiopettajana lukiossa
- työkokemus kolme vuotta

M1:

- kaupungin koulu
- toimii päätoimisena tuntiopettajana ala- ja yläasteella sekä lukiossa
- työkokemus kolme vuotta

M2:

- kaupungin koulu
- toimii musiikinlehtorin virassa yläasteella ja lukiossa
- työkokemus 13 vuotta

Tutkimuksessa on keskitytty nimenomaan kolmeen oppimiskäsitykseen: behaviorismiin, konstruktivismiin ja kokemukselliseen oppimiseen. Tämä johtuu siitä, että behaviorismilla on kasvatuksellisesti pitkät perinteet, konstruktivismi on tällä hetkellä vallalla oleva oppimiskäsitys ja kokemuksellista oppimista painotetaan myös yllättävän paljon.

### 5.3 Tutkimuksen kulku

Ennen varsinaisia haastatteluja tehtiin koehaastattelu, jossa informanttina toimi opetusharjoittelua tekevä, musiikinopettajaksi valmistuva opiskelija. Koehaastattelun jälkeen osaa kysymyksistä tarkennettiin epäselvyyksien välttämiseksi ja yhdisteltiin samankaltaisuuden vuoksi. Toista koehaastattelua ei tehty.

Ennen varsinaista haastattelutilannetta jokainen musiikinopettaja sai kaksi kysymystä (kysymykset yksi ja kolme) etukäteen mietittäväksi. Tämän tarkoituksena oli varmistaa, että haastatteluun tultaessa haastateltava on jo valmiiksi miettinyt ja suunnannut ajatuksiaan kyseiseen asiaan; oman kasvatustilafilosofiensa ja oppimiskäsityksensä kertominen ei välttämättä ole kovin helppoa asiaa miettimättä.

Haastattelut tehtiin kahden päivän aikana. Kolmessa tapauksessa haastattelutilana oli musiikinopettajan oma luokka ja yhdessä oma työhuone. Häiritseviä tai haastattelun kokonaan keskeyttäviä tekijöitä ei ollut. Kaikki haastattelut äänitettiin c-kaseteille Jyväskylän yliopistolta lainatulla nauhurilla. Viimeiseksi haastattelut litteroitiin ja sen jälkeen aloitettiin vastausten purkaminen.

### 5.4 Tutkimuksen reliabiliteetti

Tutkimuksen reliabiliteetti eli luotettavuus tarkoittaa sitä, saadaanko samankaltainen tulos, jos tutkimuksessa käytetään toista haastattelijaa tai jos sama haastattelija toistaa haastattelun samoissa olosuhteissa. Teemahaastattelussa tilanne on kuitenkin ainutlaatuinen, ja saman henkilön haastattelemisen uu-

uudelleen muuttaisi sitä. Luotettavuuteen vaikuttajia tekijöitä ovat mm. haastattelijasta johtuvat virheet ja haastateltavien valinta. Jos haastattelijoita on useampi kuin yksi, on epätodennäköistä, että kysymysten merkitys säilyy samana kaikilla haastattelijoilla. Tärkeää on myös huomioida, mikä ryhmä parhaiten vastaa tutkimuksen ongelmanasettelua, jotta vastaukset haastattelukysymyksiin olisivat mahdollisimman luotettavia. Tutkimuksen reliabiliteetti voi kärsiä litteroinnissakin. Siirrettäessä haastattelun sisältöä kaseteilta paperille, siirtämistarkkuus vaihtelee, kuten myös se, mitä tietoa siirretään. Tämä johtuu siitä, että eri henkilöt kiinnittävät huomiota eri asioihin. Siirtämistarkkuutta voidaan kuitenkin parantaa tarkkojen ohjeiden avulla. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 129-130.)

Tässä tutkimuksessa pyritään temahaastattelun avulla tarkastelemaan juuri tällä hetkellä musiikinopettajan työtä ohjaavia oppimiskäsityksiä. Musiikinopettajan kasvatustilafilosofia ja oppimiskäsitys saattavat kuitenkin olla jatkuvasti pienoisessa muutoksessa, jonka vuoksi samojen tulosten saaminen on epävarmaa. Tutkimuksen luotettavuuteen voi osaltaan vaikuttaa myös haastattelijan suhde haastateltaviin. Tässä tapauksessa haastattelija tunsi ennestään kolme haastateltavaa, mutta tutkimuksen aihe on kuitenkin sen luonteinen, että haastattelijan ja informanttien välisellä suhteella ei ole merkitystä tutkimuksen tekemiseen eikä luotettavuuteen.

## 6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia aihepiiri kerrallaan. Jokaisen informantin vastauksista kerrotaan pääkohdat, jonka jälkeen päästään lopputuloksiin. Tarkoituksena on luokitella haastatellut musiikinopettajat vastauksien perusteella behavioristiseen, konstruktivistiseen tai kokemuksellisen oppimisen kategoriaan, jos mahdollista.

### 6.1 Kasvatusfilosofia

Ensimmäisenä tarkastellaan musiikinopettajien kasvatusfilosofioita sekä heidän musiikinopetuksen tavoitteita. Tarkoituksena on selvittää, mitä oppimiskäsitteitä musiikinopettajat edustavat, rajoittuuko heidän oppimiskäsityksensä selvästi vain yhteen kategoriaan, vai onko se sekoitus useampaa. Samalla tutkimus kiinnittää huomiota myös siihen, onko kyseessä olevan oppimiskäsityksen käyttö tiedostettua vai tiedostamatonta: käyttävätkö musiikinopettajat jollakin oppimiskäsitykselle tyypillisiä opetusmenetelmiä, mutta eivät itse huomaa sitä.

N1 sanoo kasvatusfilosofiakseen musiikin avulla ihmiseksi kasvamisen, joka vaatii ajallisesti koko elämän. Erittäin tärkeää hänen mielestään on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, joka on kaiken muun opetuksen ja oppimisen perusta.

"-- kasvatustilosophia on ehkä, se on aika hienosti sanottu, mutta ehkä musiikin avulla ihmiseksi kasvaminen."

N2 painottaa kasvatustilosophiassaan sitä, että tarjottavaa on kaikille. Koulun oppilasaines on hyvin kirjava, ja kaikille tulisi olla jotakin annettavaa. Painotus näkyy etenkin musiikin tekemisessä. Tavoitteena olisi, että voisi antaa elämyksiä tai jotain uutta ajattelemisen aihetta tai materiaalia oppilaan omaan musiikilliseen kehitykseen.

"Just se, että ois vähän jokaiselle jotakin, ja kyllä mä sitä niinku tekemistä painotan enempi."

M1 toteaa kasvatustilosophiansa muuttuvan jatkuvasti, mutta on olemassa myös tiettyjä periaatteita, jotka säilyvät. Hänen tavoitteenaan on, että oppilaista kasvaisi kriittisiä musiikinkuluttajia, jotka ymmärtäisivät paremmin musiikillista ympäristöään, musiikin historiallisuuden ja kontekstuaalisuuden. Tällöin oppilaat pystyisivät itse valitsemaan sen, mitä kuluttavat ja kykenisivät tekemään ennakkoluulottomia löytöretkiä musiikin maailmaan. Soittamisessa opettamiseen vaikuttaa se, ketä opetetaan. Jos opetettavat ovat valinnaisen musiikin valinneita aktiivisia soittajia, opettaja voi opettaa soittoon liittyviä asioita, kun taas oppilaat, jotka eivät aktiivisesti soita mitään, niin tavoitteet löytyvät ilmaisullisesta puolesta. Tällöin opettaja pyrkii tarjoamaan oppilaille löytöretkiä omaan itseensä, ja ohjaamaan luovaan ilmaisuun soittamisen ja laulamisen kautta. Sen kautta oppilas ehkä uskaltaa avata itsensä itselleen.

"Ja siis tällä mä pyrin siihen, että ne ei ois niinku höynäytettävissä musiikin kuluttajina, että heistä kasvais aktiivisia musiikinkuluttajia, jotka tosiaan pystyy itse valitsemaan omien mieltemystensä mukaan sen, mitä kuluttavat --"

M2 sanoo kasvatustilosophiallaan pyrkivän siihen, että oppilaista tulisi omaaloitteisia, johon liittyy oma tekeminen, ja kriittisiä tavalla, että on kyky valikoida, ottaa kriittinen asenne ja sitä kautta tehdä valintoja. M2 ei koe, että oppilaat muuttuisivat pelkästään musiikkia tekemällä, vaan nimenomaan sitä kautta, miten musiikinopettaja on heidän kanssaan. Luonnollisesti muutosta tapahtuu

myös musiikin kautta, mutta musiikinopettajan on hyvin tärkeää olla oppilaiden seurassa.

"Tavotteena on niinku sellane, et oppilaista tulis oma-alotteisia ja kriittisiä --. Sitten vielä siihen kasvatusfilosofiaan liittyy myöskin sellane, että -- ennenkaikkea mun tehtävä on niinku olla heidän kanssaan."

Näistä vastauksista huomaamme, että musiikinopettajien kasvatusfilosofiat saattavat vaihdella paljon. Niistä voidaan päätellä, että oppilaiden kasvattaminen ja valmistaminen elämään musiikin avulla on hyvin tärkeää. Haastateltavat pyrkivät myös saamaan aikaan hyvälaatuista vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Tärkeänä musiikinopettajat pitävät musiikillisten elämyksien ja kokeuksien antamista sekä oppilaiden kasvattamista kriittisiksi musiikin käyttäjiksi. Tämän perusteella voidaan sanoa, että haastateltujen musiikinopettajien kasvatusfilosofioissa on selvästi nähtävissä konstruktivismia, joka nimenomaan tähdentää oppijan tapaa hahmottaa maailmaa, oppimaan oppimisen taitoa ja vuorovaikutusta.

## 6.2 Opettajuus

Opettajuus tarkoittaa opettajan omaa käsitystään itsestään opettajana. Se sisältää opettajan kasvatusfilosofian ja oppimiskäsityksen, opettajan roolin, opettajan käyttämät opetusmenetelmät, opetuksen tavoitteet, opettajan ammatillisen minäkuvan ja vuorovaikutussuhteen ympäristöön. Nämä muuttujat ovat usein jatkuvan muutoksen kohteita, jolloin myös opettajuus muuttuu koko ajan. Se on usein kuitenkin vain hyväksi, sillä näin ollen turhauttava paikoilleen jumiutuminen ja kaavoihin kangistuminen voidaan estää.

Edellisessä luvussa todettiin, että haastatellut musiikinopettajat ovat kasvatusfilosofioidensa perusteella konstruktivismin edustajia. Tätä vahvistaa myös vastaukset, joita saatiin kysymyksiin numero viisi ja seitsemän. Vastauksissa painottuu opittavan asian mielekkyys, oppimisympäristön ilmapiiri, opitun asian

myös musiikin kautta, mutta musiikinopettajan on hyvin tärkeää olla oppilaiden seurassa.

"Tavotteena on niinku sellane, et oppilaista tulis oma-alotteisia ja kriittisiä --. Sitten vielä siihen kasvatusfilosofiaan liittyy myöskin sellane, että -- ennenkaikkea mun tehtävä on niinku olla heidän kanssaan."

Näistä vastauksista huomaamme, että musiikinopettajien kasvatusfilosofiat saattavat vaihdella paljon. Niistä voidaan päätellä, että oppilaiden kasvattaminen ja valmistaminen elämään musiikin avulla on hyvin tärkeää. Haastateltavat pyrkivät myös saamaan aikaan hyvälaatuista vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Tärkeänä musiikinopettajat pitävät musiikillisten elämyksien ja kokemusten antamista sekä oppilaiden kasvattamista kriittisiksi musiikin käyttäjiksi. Tämän perusteella voidaan sanoa, että haastateltujen musiikinopettajien kasvatusfilosofioissa on selvästi nähtävissä konstruktivismia, joka nimenomaan tähdentää oppijan tapaa hahmottaa maailmaa, oppimaan oppimisen taitoa ja vuorovaikutusta.

## 6.2 Opettajuus

Opettajuus tarkoittaa opettajan omaa käsitystään itsestään opettajana. Se saattaa sisältää opettajan kasvatusfilosofian ja oppimiskäsityksen, opettajan roolin, opettajan käyttämät opetusmenetelmät, opetuksen tavoitteet, opettajan ammatillisen minäkuvan ja vuorovaikutussuhteen ympäristöön. Nämä muuttujat ovat usein jatkuvan muutoksen kohteita, jolloin myös opettajuus muuttuu koko ajan. Se on usein kuitenkin vain hyväksi, sillä näin ollen turhauttava paikoilleen jumiutuminen ja kaavoihin kangistuminen voidaan estää.

Edellisessä luvussa todettiin, että haastatellut musiikinopettajat ovat kasvatusfilosofioidensa perusteella konstruktivismin edustajia. Tätä vahvistaa myös vastaukset, joita saatiin kysymyksiin numero viisi ja seitsemän. Vastauksissa painottuu opittavan asian mielekkyys, oppimisympäristön ilmapiiri, opitun asian



soveltaminen ja yhdistäminen muihin asioihin sekä tärkeimpänä kokeileminen ja tekeminen.

### 6.2.1 Oppimiskäsitys

N1 sanoo idealistisen oppimisen olevan uuden asian käsittämistä, ja että se asia on oppilaalle tärkeä. Samalla N1 painottaa oppimaan oppimisen tärkeyttä. Hänen mielestään tärkein asia musiikinopetuksessa ja suuri oppimiseen vaikuttava tekijä luokassa on hyväksyvä ja rakastava ilmapiiri, joka samalla on myös yksi oppimisen perusedellytys.

N2 toteaa oppimisen olevan tiedon soveltamista: opittua asiaa voisi soveltaa jossakin toisessa asiassa. Tämä olisi samalla osoitus myös siitä, että opetuksesta on jäänyt jotakin mieleen. Tai jos oppilas esittää jatkokysymyksiä tai musiikillinen kiinnostus herää, niin myös silloin oppimista on jollakin asteella tapahtunut. Tärkeintä N2:n mielestä musiikinopetuksessa on elämyksien ja kokemusten antaminen ja se, että oppilaat pääsevät itse tekemään ja kokeilemaan. Heillä saattaa olla paljon ennakkoluuloja esim. musiikin tekemisen suhteen, mutta kun päästään asiaan, niin lähes kaikilla onkin yllättävän hauskaa.

M1 määrittelee oppimisen tapahtumaksi, jonka jälkeen osaa jotakin sellaista, mitä ei osannut sitä ennen. Silloin on tapahtunut oppimista. Oppimista on myös se, että hahmottaa asian eri tavalla kuin aiemmin ja osaa yhdistää asioita toisiinsa. Tärkeintä musiikinopetuksessa M1:n mielestä on se, että jos jollakin oppilaalla on kipinä, niin sitä ei sammuteta, ja jos jollakin sitä ei ole, niin sen saisi syttymään. Tärkeää on myös, että oppilaat oppisivat käyttämään musiikkia tehokkaammin ja monipuolisemmin.

M2 sanoo oppimisen ilmenevän monella eri tavalla. Se voi olla konkreettista taitojen oppimista eli soittamisen oppimista, kriittisyyttä tai käyttäytymisen muuttamista. Se voi olla myös sitä, että oppii arvostamaan eri asioita. M2 toteaa musiikinopetuksessa kokeilemisen olevan tärkeintä. Se, että oppilas pääsee kokeilemaan ja tuntemaan, minkälaista on soittaa esim. kitaraa.

Tärkeimpänä omassa musiikinopetuksessaan haastatellut siis pitävät monipuolista elämysten ja kokemusten antamista, hyväksyvää ilmapiiriä, jossa sekä opettajan että oppilaiden olisi hyvä olla ja musiikin tekemistä eli lähinnä soit-

tamista ja laulamista. Konstruktivismi ja kokemuksellinen oppiminen ovat aikaisemmin esitellyistä oppimiskäsityksistä juuri ne, jotka painottavat näitä asioita. Oppilaiden pitää päästä itse tekemään opittavaa asiaa, ja mitä mielenkiintoisempaa ja motivoivampaa kyseinen tekeminen on, sitä paremmin asia jää mieleen, ja näin ollen oppiminen on helpompaa ja mielekkäämpää.

## 6.2.2 Opettajan rooli

Vastauksista voidaan todeta, että nykypäivän opettajan asema on muuttunut entisestä aika paljon. Hän ei enää ole luokan edessä seisova auktoriteetti ja kommentaja, joka jakaa pelkkää tietoa, vaan pikemminkin ohjaaja ja auttaja, joka pyrkii edesauttamaan oppilaita omaan ja itsenäiseen oivaltamiseen. Seuraavassa haastateltujen vastauksia siihen, mikä heidän mielestään on opettajan rooli luokkatilanteessa.

N1 sanoo musiikinopetuksensa perustuvan paljolti yhteis- ja ryhmätyölle, varsinkin silloin, kun soitetaan ja lauletaan. Tällöin opettajan rooli on olla järjestämissä ja ohjaamassa toimintaa. Jos opetettavana on joku uusi asia, niin silloin opettajan rooli on opettaa asia kertomalla ja opetuskeskustelua käyttämällä.

" -- jos ny jossaki opettaja on ohjaaja, ni musiikissa. -- Ja tietysti parhain tilanne on se, jolloin kaikissa kamoissa on oppilas ja mä oon tuolla seuraamassa. Sillon mua monesti rupee itkettään, että täähän on upeeta. -- Mut sehän on aika harvinainen tilanne."

N2 toteaa olevansa äänessä koko luokan tunneilla, mutta yrittää kysellä oppilailta paljon, jotta opetus ei olisi niin yksipuolista. Samalla kyseleminen antaa kaikille halukkaille mahdollisuuden osallistua ja vaikuttaa tunnin kulkuun. Bänditunneilla opettajan rooli vähenee huomattavasti, koska silloin opettaja ei enää ole opettavan asian keskipiste.

"No koko luokan tunneilla, niin se on tietysti sitä, että mä oon koko ajan pääasiassa äänessä -- yritän niinku tehdä kysymyksiä jatkuvasti -- että ne sais itte osallistua. -- oppilaan rooli tietysti

suurempi on näillä bänditunneilla, et silloin ne itte joutuu olemaan aktiivisesti ja olla tekemässä."

M1 määrittelee opettajan kysymysten asettajaksi ja vastausten antajaksi. Aina ei kuitenkaan näin ole, ja hän käyttää välillä myös perinteisempää opettajajohtoista opetusmenetelmää. M1:n mielestä opettajan tehtävä on tehdä itsensä tarpeettomaksi. Silloin, kun asia etenee joustavasti oppilaiden kesken, ilman opettajaa, on asia todennäköisesti opittu hyvin.

" -- mun mielestä opettajan tehtävä on vähän sama kun poliisin, tehdä itensä tarpeettomaks. Et silloin ku homma pyörii sillai, että opettaja vois lähteä vaikka kahville välillä, niin silloin se on hyvin hoidettu."

M2:n mielestä musiikki aineena on periaatteessa opettajajohtoista. Perinteinen opettajan rooli kuitenkin jossain määrin karsiutuu välillä, koska aina on joku oppilas, joka on opettajaa parempi jollakin osa-alueella. Oppilaat joskus myös tutustuttavat opettajan erilaisiin uusiin musiikkityyleihin. M2:n toteaa, että opettajan ei tarvitse olla aina oikeassa. Hänellä on lupa erehtyä ja tehdä virheitä.

"Sehän on ihan tällöinen traditiokin sillä lailla, että orkesterilla on johtaja, ja bändillä on johtaja. -- musiikinopetus on sillä lailla tavallaan hirveen perinteistä, että sitä pitää vetää, sitä pitää ohjata ja potkia eteenpäin. -- Mä oon tehny sillä lailla, että kun joku rupes puhuun ambient-musiikista, niin mä sanoin, et mä en oikein tunne tätä, toss on kasetti, äänitä täyteen --"

Vastauksista voidaan päätellä, että opettajan rooli on todellakin nykyään erilainen verrattuna siihen, mitä se oli esim. 15 vuotta sitten. Opettajan roolin muuttuminen ohjaajaksi antaa oppilaille enemmän mahdollisuuksia löytää ratkaisuja itse ja kehittää omaa oppimisen taitoa. Opetus, jossa opettaja luennoi ja oppilaat kuuntelevat on joissakin tapauksissa hyvin käytännöllinen ja tarpeellinen, mutta konstruktivismin avulla päästään ehkä parempiin tuloksiin pitemmällä tähtäimellä, sillä silloin oppilas joutuu itse tekemään suurimman osan oppimis-

työstä. Kaikki haastatellut käyttävät sekä perinteistä opettajajohtoista että nykyään muodissa olevaa oppilaskeskeistä opetustapaa.

### 6.2.3 Opetusmenetelmät

N1 sanoo käyttävänsä suhteellisen paljon opettajajohtoista opetusta ja kyselytekniikkaa, varsinkin jos kyseessä on uuden asian opettaminen. Hän yrittää oppilailta kyselemällä saada nämä suuntaamaan ajatuksensa opittavaan asiaan ja kiinnostumaan siitä. Soittamisessa N1 painottaa yhteishengen ja ryhmätyön tärkeyttä. Siinä myös oppilaan rooli tulee esiin, sillä usein kappalevalinnathan tehdään oppilaita ajatellen. N1 toteaa, että ihanteellinen tilanne tunnilla on sellainen, kun oppilaat soittavat keskenään ja hän istuu ja kuuntelee soittamatta itse mitään.

N2 toteaa, että pakollisilla musiikin kursseilla, missä on suuret ryhmäkoot ja heterogeeninen oppilasaines, hän pyrkii antamaan oppilaille väläyksiä eri asioista, eikä kaikkea käsitellä välttämättä kovin tarkasti. Kyllä tietty linja on olemassa, mutta lähinnä keskitytään antamaan oppilaille tietoa jostakin uudesta asiasta, mikä todennäköisesti lukioikäisiä kiinnostaisi. Esimerkkinä taidemusiikin puolelta voisi olla tämän vuosisadan musiikki tai vastakohtana 1970-luvun teknomusiikki. Tärkeää olisi, että oppilaat saisivat elämyksiä ja kokemuksia.

M1 käyttää paljon kuuntelukasvatusta ja pitää myös kuuntelukokeita. Tärkeää niissä on nimenomaan osata tunnistaa oikea aikakausi ja tyyliä, ei niinkään säveltäjää, esiintyjää tai kappaleen nimeä. M1:n mielestä pitäisi kiinnittää huomiota siihen, että oppilaalle pyritään antamaan sellaisia tehtäviä, että hän aktiivisesti yrittää löytää ratkaisut hänelle asetettuihin ongelmiin. Samalla tulisi herättää myös kysymyksiä ja mielenkiintoa. Kaiken kaikkiaan M1 pyrkii kokonaisuuksia hahmottavaan opetukseen, eli kaikki opetettavat asiat hän pyrkii kytkemään toisiinsa.

M2 painottaa opetuksessaan oma-aloitteellisuutta, tekemistä ja luovaa toimintaa. Hänen tunneillaan tehdään kohtuullisessa määrin improvisointia ja joskus omia kappaleita esim. tiettyjen soitinryhmien kanssa mielikuvitusta käyttäen. Erittäin tärkeää on myös soittaa ja kuunnella erilaista musiikkia monipuolisesti.

Vastauksien perusteella voidaan todeta, että haastatellut musiikinopettajat pitivät kuuntelua erittäin tärkeänä opetusmenetelmänä. Kuuntelun avulla voidaan asioita esittää selkeästi ja havainnollisesti ja sen avulla voidaan antaa hyviä esimerkkejä musiikin monipuolisuudesta. Toinen painotettava asia on tekeminen. Oppilaiden pitää päästä itse kokeilemaan ja tekemään musiikkia, jolloin se ei jää vain kaukaiseksi ja abstraktiksi asiaksi. Kaikissa, varsinkin M1:n, vastauksissa on selvästi nähtävissä konstruktivismin piirteitä. Konstruktivismihan tähtää nimenomaan mm. uusien opittavien ja jo ennestään opittujen asioiden yhdistämiseen.

#### 6.2.4 Tiedonhankinta

Jotta opettavat asiat eivät vanhentuisi, tulee opettajien olla aktiivisia tiedon hankkijoita. On tietenkin tiettyjä faktoja, jotka eivät muutu, mutta opettajan tulee seurata omaa aikaansa ja valtavirtauksia pystyäkseen kommunikoimaan oppilaiden kanssa. Musiikinopettajan tilanne on sikäli helppo, että musiikki on usein erittäin tärkeä osa nuorten elämää, ja sitä on kuultavissa koko ajan joka puolelta. Näin ollen valtavirtauksia ja suosikkeja ei tarvitse lähteä etsimään kovin kaukaa, vaan ne selviävät radion tai television aukaisemalla.

N1 pysyy tietoisena nykymusiikista oppilaiden ja omien yläasteikäisten lasten avulla, sekä saa paljon uusia opetuksellisia ideoita ja virikkeitä opetusharjoittelijoilta, jotka käyvät pitämässä harjoittelutunteja. Pitkästä työkokemuksesta johtuen N1 ei ole enää kiinnostunut aktiivisesti musiikin tekemisestä ja harrastamisesta, konserteissa käymisestä yms. vapaa-ajalla, mutta musiikin kuuntelemisesta kotona kylläkin. N1 lukee jonkun verran psykologista kirjallisuutta ja ammattilehtiä, ja on käynyt muutaman kerran koulutuksessa. Hän mainitsee kiinnostuksen kohteekseen kasvatuksen sinänsä, kasvatuksen musiikin avulla.

N2 on kolmen vuoden työkokemuksen aikana ollut yhdellä kurssilla. Hän on myös käynyt musiikinopettajien tapaamisissa ja kirjaesittelyissä, joissa on tilaisuus vaihtaa mielipiteitä ja näkemyksiä toisten musiikinopettajien kanssa. N2 lukee ammattilehtiä ja on säännöllisesti yhteydessä opiskelutovereihin, jotka ovat muualla töissä. Konserteissa käyminen on kasvanut, sillä koulusta käydään joka kurssin aikana yhdessä konsertissa. Nykymusiikin seuraaminen on jäänyt vähiin, mutta aina joskus N2 katsoo televisiosta musiikkivideoita py-

syäkseen ajassa mukana. Tärkeänä N2 mainitsee myös oman muusikkouden ja soittotaidon ylläpitämisen.

M1 kertoo saavansa paljon hyödyllisiä opetuksellisia ideoita seuraamalla muiden tunteja. Tällä hän tarkoittaa opetusharjoittelijoiden pitämiä harjoittelutunteja. Niiden aikana näkee paljon erilaisia menetelmiä, joista viriää taas uusia ideoita. M1 hakee paljon virikkeitä sekä musiikkiin että muihin aiheisiin liittyvistä kirjoista. Hän sanoo miettivänsä ja pohdiskelevansa paljon myös itse. Kolmen vuoden työssäoloaikana M1 on käynyt yhdellä kurssilla ja musiikinopettajien kokoontumisissa. Nykypäivän musiikissa M1 pysyy mukana lainaamalla oppilailta levyjä ja seuraamalla silloin tällöin musiikkilistoja. Hän tekee myös noin 6-7 transkriptiota vuodessa, joiden avulla pärjää mainiosti.

M2 mainitsee helpoimmaksi opetuksen virikkeeksi uudet musiikin oppikirjat, mutta samalla hän kritisoi niiden vähäistä materiaalin vaihtumista ja uusien kappaleiden vähyyttä. Usein käy myös niin, että ne uudet kappaleet on jo ehditty soittamaan opettajan tekemistä transkriptioista, jolloin ne eivät ole oppilaille enää uusia. M2 tekee noin kymmenen transkriptiota vuodessa. M2 on käynyt muutamilla kursseilla ja lukee jonkun verran myös alan kirjallisuutta, mutta yrittää enemmänkin itse keksiä uusia opetusmenetelmiä olemalla erittäin kriittinen omaa työtänsä kohtaan. Tämä ankara kriittisyys siksi, että sen avulla hän pyrkii estämään omiin rutiineihin kangistumisen. Vapaa-aikanaan M2 ei panosta kovinkaan paljoa musiikkiin, vaan viettää sen perheensä kanssa. Kotona lapset kuuntelevat paljon musiikkia, joten heidän ja oppilaiden avulla pysyy hyvin selvillä musiikin valtavirtauksissa, vaikka ei seuraisikaan musiikkiohjelmia säännöllisesti.

Yhteenvedon voidaan todeta, että haastatellut musiikinopettajat, N2:sta lukuun ottamatta, eivät juurikaan harrasta musiikkiin liittyviä asioita koulun ulkopuolella. Siihen on varmasti monia syitä, joista yksi ainakin on raskas työ. Kun on koko päivän kuunnellut musiikkia, haluaa kotona hieman rauhaa ja hiljaisuutta. Konserteissa ja kursseilla käyminen sekä ajankohtaisen kirjallisuuden lukeminen on yllättävän vähäistä. Kaikki haastatellut ovat kuitenkin olleet musiikinopettajille järjestetyissä kirjaesittelytilaisuuksissa ja paikallisissa kokoontumistapahtumissa. Huomion arvoinen asia on myös se, että molemmat mieshaastateltavat ovat ideoineet itse omia menetelmiä ja kokeilleet niitä käytännössä.

### 6.3 Musiikinopettajuus

Musiikilla on kouluaineena pitkät perinteet. Musiikinopetus on aikaisemmin ollut sitä, että opettaja on säestänyt pianolla, kun oppilaat ovat laulaneet. Tänä päivänä se on ehkä parhaimmillaan oppilaiden musisointia, jota opettaja ohjaa. Tämä edellyttää sitä, että myös musiikinopettajien koulutuksen on pitänyt muuttua entistä monipuolisemmaksi ja laajemmaksi. Musiikki kouluaineena antaa nykyään paljon mahdollisuuksia käyttää erilaisia opetusmenetelmiä mm. soittaminen, laulaminen, kuunteleminen ja videoiden katselu. Jos opettaja ei jotakin asiaa osaa näyttää itse, hän voi esittää sen oppilaille jollakin muulla tavalla.

Musiikintunnilla oppilaille tulee antaa mahdollisuus musiikin tekemiseen ja kokemiseen. Monipuolistuneen koulutuksen myötä musiikinopettajilla on nykyään paremmat mahdollisuudet antaa oppilaille laaja tieto- ja taitopaketti musiikintunneilla. Mitä menetelmiä käyttämällä se onnistuu parhaiten? Uuden asiatiedon opettaminen tapahtuu usein perinteisesti opettajajohtoisena, joskin oppilaat pyritään ottamaan siinä entistä enemmän huomioon heiltä kyselemällä ja opetuskeskustelun avulla. Apuna voidaan käyttää myös videoita ja muita visuaalisia apuvälineitä tai oppilaat voivat itse ottaa selvää uudesta asiasta. Soittamisen opettaminen on helpompaa, mitä pienempi ryhmä on kyseessä. Soittamisessa opettaja näyttää usein mallia, jonka jälkeen oppilaat tekevät saman perässä. Tässä nousee vuorovaikutus tärkeään asemaan ja ryhmän asema korostuu. Musiikintunneilla soittamisen aikana opettajan rooli on ryhmän soittotasosta riippuen olla joko ohjaaja tai kanssamuusikko.

Musiikki aineena tuntuu painottuvan opetusmenetelmiltään aikaisemmin esitettyihin kolmeen oppimiskäsitykseen: behaviorismiin, konstruktivismiin ja kokemukselliseen oppimiseen. Jonkinlaista behaviorismia on nähtävissä uuden asiatiedon opettamisessa, konstruktivismia soittamisessa ja yleensä vuorovaikutustilanteissa ja kokemuksellista oppimista oppimisen vastuun siirtyessä opettajalta oppilalle, joka viime kädessä on itse vastuullinen omista ratkaisuistaan.

Kuten kaikissa asioissa, myös musiikinopettajuudessa on sekä hyviä että huonoja puolia. Paras asia N1:n mielestä on, kun oppilaat uskaltavat tarttua soittimiin ja soittavat ilman häntä. Myös se on palkitsevaa, kun näkee, että oppi-

lailla on oma yhtye. Toinen puoli on sitten työn rankkuus. Musiikinopettajan työssä vaaditaan myös paljon henkistä vahvuutta. N2 toteaa saman asian. Musiikinopettajan työ on välillä todella raskasta, mutta palkitsevaa. Parasta on aineen monipuolisuus ja oppilaat.

N1: " -- Mut se on niinku se lahja, jonka sit saa, kun on vuosikaudet niitten kanssa oltu. Sitten ne lukiossa, niil on joku jyttybändi. Ne on ollu niitä parhaimpia hetkiä. --"

N2: "Parasta ehkä se monipuolisuus, että on niin tosi monenlaista ja sitten oppilaat. Raskainta on raskas työ. -- Ei mulla tunteja paljon oo --, mutta suunnittelu, tietysti normaalit juhlat, mutta sitten on koulun omat järjestämät sisäiset juhlat --."

M1:n mielestä parasta musiikinopetuksessa on tunne, jolloin tuntee olevansa oppilaiden kanssa samalla tasolla. Käytännössä tämä voi tapahtua esim. soittamisen yhteydessä, kun opettaja tuntee itsensä kanssamuusikoksi oppilaiden kanssa. Joskus oppilaiden kanssa käydään myös esiintymässä koulun ulkopuolella, joka on todella palkitsevaa. Mutta se on myös raskasta kaikkine harjoituksineen ja järjestelyineen. Raskasta on myös joskus itse opettaminen, koska opettajan pitää olla esimerkillinen ja esikuva sekä tietystä mielestä objektiivinen ja neutraali. M2 toteaa parhaaksi puoleksi sen, kun näkee, että oppilaat oppivat ja kehittyvät. Ja vielä paremmalta tuntuu, jos oppilaat huomaavat myös itse, että nyt on jotakin opittu. Pahinta musiikinopetuksessa on rutiini, johon tulee kiusaus jäädä, koska se on todella helppoa.

M1: "-- Mut kyllä mä tykkään siitä, että mä saan tehdä niinku, parhaimmillaan mä tunnen itseni jopa niinku sillai kanssamuusikoksi oppilaitten kanssa. -- Raskainta on tällasten ei-musiikillisten kasvatuksellisten asioitten setviminen --."

M2: "No, kyllähän se tietenkin parasta on semmonen, tää kuulostaa kliseeltä, mutta nähdä, kuinka oppimisprosessi etenee. -- Se on tosiaankin hienoa, että näkee, että ihmiset oppii ja kehittyi. - - Ja pahinta, se on tietenkin sellanen rutiini --. Kun rutiinia tulee, niin tulee tämmönen lihallinen kiusaus jäädä siihen rutiiniin, koska se on hirveen helppoa. --"



## 6.4 Vuorovaikutus

Tässä tutkimuksessa on jo aiemmin tullut ilmi vuorovaikutuksen tärkeys opetuksessa. Vuorovaikutuksen laatu luo luokkaan ilmapiirin, joka vaikuttaa hyvin paljon siihen, miten halukkaita oppilaat ovat tulemaan musiikintunnille, ja miten hyvin he viihtyvät siellä. Tässä yhteydessä voidaan mainita mielekäs oppiminen, joka lähtee liikkeelle nimenomaan mielenkiintoisesta tavasta tuoda esiin uusi opittava asia, opettajan ja oppilaiden välisestä kanssakäymisestä sekä luokasta oppimisympäristönä. Mitä mielekkäämpää oppiminen on, sitä paremmin opittava asia jää myös mieleen.

N1 painottaa opetuksessaan vuorovaikutusta todella paljon. Hän näkee hyvin tärkeänä sen, että luokkaan tulisi luoda salliva, hyväksyvä, innostava ja kannustava ilmapiiri, jotta aratkin oppilaat uskaltaisivat tuoda itsensä esiin. Musiikki on koulussa ilmaisuaine, eikä se ole kaikille aina helppoa. Parhaisiin tuloksiin pääsee pitämällä oppilaista. Opettajan tulisi aina jaksaa olla iloinen ja vastaanottavainen, vaikka olisi kuinka väsynyt. Mutta tärkeintä on se ilmapiiri, että oppilaiden olisi helppo tulla ja olla musiikintunnilla.

N2 yrittää lisätä oppilaiden keskinäistä ja opettajaan suuntautunutta vuorovaikutusta teettämällä ryhmitöitä ja aktivoimalla oppilaita eri tavoin. Tärkeää N2:n mielestä on oppilaan kohtaaminen ja huomioiminen yksilönä. Pienryhmätunneilla tähän on paremmat mahdollisuudet, ja oppilaat pääsevät enemmän esiin yksilöinä.

M1 sanoo vuorovaikutuksen lähtevän hänen omasta habituksestaan. Hänellä on muusikon tausta ja opettajan koulutus, jotka yhdessä antavat hyvät valmiudet tulla toimeen erilaisten oppilaiden kanssa. Myös sellaiset oppilaat, joilla on ongelmia muissa kouluaineissa pärjäävät hyvin M1:n kanssa.

M2 kertoo pitävänsä tärkeänä sitä, että opettaja ei ole luokassa vain fyysisesti, vaan myös henkisesti. Opettajan tehtävä on ennen kaikkea olla oppilaiden kanssa. M2:n tavoite on, että luokassa olisi mukava tunnelma ja oppilailla olisi kivaa musiikkia tehdessä. Aina ei myöskään tarvitse orjallisesti seurata omaa tuntisuunnitelmaansa, vaan tarvittaessa ja oppilaiden halutessa voidaan puhua aivan muista asioista.

Opettajan työhön kuuluu kiinteänä osana joustavuus. Oppilaat ovat välillä arvaamattomia: nuorten ihmisten sisällä tunteet kuohuvat ja he käyvät läpi monenlaisia muutoksia juuri yläasteen aikana. Opettajan tulisi ottaa nämä seikat huomioon opetuksessaan ja joustaa tarvittaessa. Se ei kuitenkaan aina ole helppoa ja vaatii opettajaltakin paljon. Vastauksista päätellen kaikki haastatellut musiikinopettajat pitävät vuorovaikutusta hyvin tärkeänä osana musiikinopetustaan ja panostavat siihen koko ajan oppilaat huomioimalla. Tämä viittaa konstruktivismiin, jossa tähdennetään oppilasta omana yksilönä ja oman kehityskaaren omaavana henkilönä. Myös kokemuksellinen oppiminen painottaa yksilön ainutlaatuisuutta.

## 7 PÄÄTÄNTÖ

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että ennakkokäsitys opettajien kasvatustilasta ja oppimiskäsityksestä oli oikea. Haastatelluilla musiikinopettajilla on selkeät kasvatustilat, joiden mukaan he toimivat opetuksessaan. Haastattelussa olleiden musiikinopettajien kategorioiminen eri oppimiskäsityksiin osoittautui odotettua vaikeammaksi. Tutkimuksessa todetaankin vain, että heillä jokaisella on omat painotusalueet, opetukselliset tavoitteet ja opetusmenetelmät. Ketään heistä ei voi suoraan luokitella yhteen kategoriaan, vaan heidän oppimiskäsityksensä on sekoitus useampaa, yleensä kaikkea kolmea edellä esitettyä. Joillakin opetus painottuu kuitenkin selvemmin johonkin tiettyyn kategoriaan kuin toisella.

Tällä hetkellä konstruktivinen oppimiskäsitys on se, mikä eniten ohjaa haastattelussa olleita musiikinopettajia opetuksessaan. Tätä vahvistavat heidän vastauksensa, joissa he painottavat vuorovaikutuksen merkitystä ja oppilaan omaa aktiivisuutta uusiin opittaviin asioihin. Vastauksista voidaan myös päätellä, että konstruktivismi ei ole kuitenkaan ainoa oppimiskäsitys, johon musiikinopettajat tukeutuvat. Behaviorismi tulee esiin opettajajohtoisen opetuksen yhteydessä, jossa painotetaan oppilaan roolia nimenomaan kuuntelijana ja tiedon vastaanottajana. Kokemuksellista oppimista puolestaan on huomattavissa mm. siinä, että musiikinopettajat ajattelevat oppilaita yksilöinä, jotka tulee ottaa huomioon eri tavoin. Oppilasta myös arvostetaan omalla itsellään.

Miten kasvatustilat ja opetus jatkavat kehitystään? Miten perinteiset oppimiskäsitykset pärjäävät tulevaisuudessa vai unohtetaanko ne kokonaan? Onko seuraava vaihe sellainen, jossa opettajaa ei ehkä enää tarvita ollenkaan, vaan oppilaat vastaavat itse omasta koulutuksestaan? Näihin kysymyksiin ei tietenkään

ole olemassa yhtä oikeata vastausta. Todennäköisesti opetus keskittyy yhä enemmän oppilaan tarpeisiin osata käsitellä ja hankkia uutta tietoa omaan käyttöönsä. Oppilaista kasvatetaan yhä itsenäisempiä ja oma-aloitteisempia yhteiskunnan jäseniä, joilla on mahdollisimman paljon erilaisia vaihtoehtoja sijoittua hyvin työelämään ja löytää oma paikkansa tulevaisuuden yhteiskunnassa.

Mikä on musiikinopetuksen tulevaisuus? Tarvitaanko musiikinopettajia ja musiikinopetusta? Tarvitaanko musiikkia? Musiikki on aina ollut keskeinen osa kulttuuria, ja sen asema vahvistuu ja leviää entisestään. Koulussa musiikki on taideaine, jota tarvitaan tietoaaineiden väliin. Mutta se ei saa kuitenkaan olla vain pelkkä rentoutusaine pitkän koulupäivän päätteeksi. Elämässä ihmisillä pitää olla myös pehmeitä arvoja ja mahdollisuus luovuuteen ja ilmaisuun. Musiikin lisäksi toisena taideaineena koulussa on kuvaamataito, jolla on sama funktio. Se antaa oppilaille mahdollisuuden omaan tekemiseen ja luovaan ilmaisuun sekä tavallaan myös rentoutumiseen.

"Jos koulussa ei musiikkia opetettas, niin musta tuntuu, että aika pian se kulttuuri sitten loppus kokonaan -- . Että kyllä sen musiikinopetuksen merkitys on siinä, että saa jotenki semmosen kokemuksen ja valmiuden myöskin itse tehdä ja arvioida. Pelkästään niinku se, että -- tiedostaa sellasen, että radion voi laittaa pois, ja tiedostaa sen, että tää musiikki on täyttää roskaa. Ettei kaikkea tartte ottaa vastaan. Että kyllähän se on ihan tärkeä asia. Sitä ei voi väheksyä, ja jos se jäis noitten matikanopettajien harteille, niin tästä maailmasta ei tulis mitään!"

## LÄHTEET

- Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Elliot, D.J. 1995. Music Matters. A New Philosophy of Music Education. New York: Oxford University Press.
- Engeström, Y. 1984. Mielekäs oppiminen ja opetus. (4. Painoksen 1. muuttamaton lisäpainos) Julkaisusarja B nro 17. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Engeström, Y. 1987. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus
- Haapasalo, L. 1997. Oppiminen, tieto ja ongelmanratkaisu. Vaajakoski: Gummerus.
- Helasvuo, P. 1995. Peruskoulun ala-asteen ja yläasteen musiikinopetuksen niveltäminen.  
Helsinkiläisten ala- ja yläasteiden musiikkia opettavien opettajien näemyksiä musiikinopetuksen niveltämisestä ja sen kehittämisen tarpeellisuudesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B19: 1995.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. (3. Painos) Helsinki: Gaudemus.
- Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 366.
- Kari, J. 1990. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Kuusinen, J. (toim.) 1991. Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Liikanen, P. 1991. Opettajan persoonallisuus ja suomalainen kulttuuri. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 46.
- Lintula, R. 1995. Artikkeliteoksessa Musiikkikasvatuksen tutkimus. Vuosikirja 1995. Suomen Kodaly-keskus. Toim. Jukka Louhivuori ja Anu Sormunen. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.
- Peruskoulun opetuksen opas: musiikki. 1087. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki.

- Renko, M. 1971. Opettajan tehokkuus oppilaiden koulusaavutusten ja persoonallisuuden kehittämässä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 26. Jyväskylän yliopisto.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Reimer, B. 1989. A Philosophy of Music Education. Second Edition. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. Jyväskylä studies in the arts 37. Jyväskylän yliopisto.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin?: yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Sariola, J. 1992. Luova musiikillinen toiminta. Raportti luovan musiikillisen toiminnan kokeilusta Joensuun normaalikoulun ala-asteella lukuvuosina 1989-92. Joensuun normaalikoulun julkaisuja N:o 7. Joensuu.
- Suonperä, M. 1989. Opetusvaikeustutkimus: Peruskoulun yläasteen opetustyöhön liittyvien vaikeuksien kartoitus Hämeen läänissä. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu N:o 23/ 1989.
- Takala, T. (toim.) 1995. Kasvatussosiologia. (4. Painos) Juva: WSOY.
- Tulamo, K. 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Väisänen, H. 1995. Artikkeliteoksessa Musiikkikasvatuksen tutkimus. Vuosikirja 1995. Suomen Kodaly-keskus. Toim. Jukka Louhivuori ja Anu Sormunen. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.

# LIITTEET

## Haastattelukysymykset

1. Mikä on kasvatusfilosofiasi?
  - tavoitteet musiikinopetuksessasi
2. Miten se näkyy opetuksessasi?
3. Mikä on opettajan ja oppilaan rooli luokkatilanteessa?
4. Mistä ja miten saat uutta tietoa opetustasi varten?
  - opetus, opetusmenetelmät, virikkeet
  - kirjallisuus, kurssit
  - konsertit, televisio
5. Mitä mielestäsi on oppiminen?
6. Mikä on opetuksesi perusta ja mitä menetelmiä siinä käytät?
7. Mikä on tärkeintä musiikinopetuksessasi?
8. Mitä annettavaa juuri sinulla on oppilaille musiikinopettajana?
9. Mikä on musiikinopettajan työssä parasta, mikä huonointa?
10. Miksi musiikkia tulee opettaa?