

# **ORFF-PEDAGOGIIKKA YLÄKOULUSSA JA LUKIOSSA**

Jade Aulos

Maisterintutkielma

Jyväskylän yliopisto

Musiikin, taiteen ja kulttuurin

tutkimuksen laitos

Musiikkikasvatus

Syksy 2017

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> Humanistinen tiedekunta	<b>Laitos</b> Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
<b>Tekijä</b> Jade Aulos	
<b>Työn nimi</b> Orff-pedagogiikka yläkoulussa ja lukiossa	
<b>Oppiaine</b> Musiikkikasvatus	<b>Työn laji</b> Maisterintutkielma
<b>Aika</b> Syyslukukausi 2017	<b>Sivumäärä</b> 75
<b>Tiivistelmä</b>	
<p>Aiheenani on Orff-pedagogiikan käyttö yläkoulussa ja lukiossa. Kiinnostuin aiheesta huomattessani, että Orff-pedagogiikkaa käytetään lähinnä varhaisiän musiikkikasvatuksessa, kuten musiikkileikkikoulussa ja alakoulun musiikinopetuksessa, mutta ei juurikaan yläkoulussa tai lukiossa. Varhaisiän musiikkikasvatuksessa ja alakoulussa on huomattu, että Orff-pedagogiikan kokonaisvaltainen ja oppilaslähtöinen opetus soveltuu hyvin musiikin opiskeluun. Kuitenkin jostakin syystä tällainen opetustapa ei ole siirtynyt yläkouluun ja lukioon asti.</p> <p>Tutkimuskysymyksiä on kaksi: miten Orff-pedagogiikkaa hyödynnetään yläkoulussa ja lukiossa ja millainen merkitys Orff-pedagogiikalla on opettajuuden näkökulmasta eli miten opettaja näkee sen osana omaa opettajuuttaan. Tutkimusmenetelmänä käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua ja observointia. Tein Orff-pedagogiikkaan, opettajuuteen sekä peruskoulun ja lukion valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin liittyvistä kysymyksistä haastattelurungon, jota opettajat täydensivät kommentteillaan.</p> <p>Haastattelin neljää yli 20 vuotta musiikin aineenopettajana toiminutta yläkoulun ja/tai lukion opettajaa Etelä- ja Keski-Suomesta. Tiedonkeruuvaihe, eli haastattelut ja observoinnit, ajoittui syyskuun 2016 ja helmikuun 2017 välille. Kävin kouluilla observoimassa opettajien oppitunteja ja tuntien jälkeen haastattelin heitä.</p> <p>Haastatteluista ja observoinneista nousi esiin se, että suurimmalle osalle opettajista Orff-pedagogiikka ja sen periaatteet olivat jonkin verran tuttuja. Opettajat käyttivät Orff-pedagogiikan työtapoja, kuten musiikillista keksintää ja yhteissoittoa melko paljon opetuksessaan. Vähiten käytettyjä työtapoja olivat prosessityöskentely ja aktiivinen kuuntelu. Opettajista suurin osa ajatteli Orff-pedagogiikan soveltuvan hyvin tai erittäin hyvin yläkoulu- ja lukiokäyttöön. Haastatteluissa tuli myös ilmi, että Orff-pedagogiikan työtavat ja oppilaslähtöinen opetustyyli tukevat hyvin opetussuunnitelmia ja auttavat opettajaa näin ollen saavuttamaan opetussuunnitelmien tavoitteet. Observointi auttoi minua tutkijana näkemään, kuinka opettajat osasivat hyödyntää hyvin eri työtapoja työssään.</p> <p>Orff-pedagogiikalle on selvästi tarvetta myös yläkoulussa ja lukiossa, sillä haastateltavien mielestä se innostaa oppilaita oman musiikillisen luovuuden kehittämiseen. Orff-pedagogiikan kehollisuus ja sen eriyttämismahdollisuudet esimerkiksi soitossa voivat auttaa hyvin yläkoululaisia ja lukiolaisia löytämään musiikin ilo. Orff-pedagogiikka ei ole kaavoihin kangistunut metodi, vaan se antaa opettajalle ideoita toteuttaa omaa tyyliään.</p>	
<b>Asiasanat</b> orff-pedagogiikka, yläkoulu, lukio, opetussuunnitelmat, opettajuus	
<b>Säilytyspaikka</b> Jyväskylän yliopisto	
<b>Muita tietoja</b>	

## Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Aikaisemmat tutkimukset</b> .....	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>Orff-pedagogiikka</b> .....	<b>8</b>
<b>3.1</b>	<b>Orff-soittimisto</b> .....	<b>10</b>
<b>3.2</b>	<b>Orff-pedagogiikka Suomessa</b> .....	<b>14</b>
<b>3.3</b>	<b>Orff-pedagogiikka ja opettaja</b> .....	<b>16</b>
<b>3.4</b>	<b>Orff suhteessa muihin musiikinopetusmetodeihin</b> .....	<b>19</b>
3.4.1	Orff-pedagogiikka ja Kodály-metodi .....	20
3.4.2	Orff-pedagogiikka ja Montessori-pedagogiikka .....	21
3.4.3	Orff-pedagogiikka ja Steiner-pedagogiikka .....	22
3.4.4	Orff-pedagogiikka ja Dalcroze-rytmiikka .....	23
3.4.5	Orff-pedagogiikka ja Suzuki-metodi .....	24
<b>4</b>	<b>Opetussuunnitelmat</b> .....	<b>27</b>
<b>4.1</b>	<b>Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014</b> .....	<b>27</b>
<b>4.2</b>	<b>Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015</b> .....	<b>29</b>
<b>4.3</b>	<b>Orff perusopetuksen opetussuunnitelmissa</b> .....	<b>31</b>
4.3.1	Luovuus opetussuunnitelmissa: vuoden 1970 perusopetuksen opetussuunnitelma .....	32
4.3.2	Laaja-alaisuus sekä aihekokonaisuudet ja taiteidenväliset kurssit .....	35
<b>5</b>	<b>Tutkimusasetelma</b> .....	<b>38</b>
<b>5.1</b>	<b>Tutkimuskysymykset</b> .....	<b>38</b>
<b>5.2</b>	<b>Tutkimusmenetelmät</b> .....	<b>38</b>
<b>5.3</b>	<b>Tutkimusaineisto</b> .....	<b>40</b>
<b>5.4</b>	<b>Tutkimuksen luotettavuus</b> .....	<b>42</b>
<b>5.5</b>	<b>Tutkijan rooli</b> .....	<b>44</b>
<b>6</b>	<b>Tulokset</b> .....	<b>47</b>
<b>6.1</b>	<b>Haastattelut</b> .....	<b>47</b>
6.1.1	Opettajien taustat ja omat kokemukset Orff-pedagogiikasta .....	47
6.1.2	Oma opettajuus ja Orff-pedagogiikka .....	49
6.1.3	Tyypillinen oppitunti ja tärkeintä opettajuudessa .....	52
6.1.4	Orff-pedagogiikan mahdollisuudet ja haasteet yläkoulussa ja lukiossa .....	55
6.1.5	Kurssikokemus ja opettajana kehittyminen .....	57
6.1.6	Muiden pedagogiikoiden ja metodien tuntemus .....	58
6.1.7	Orff-pedagogiikka ja uudet opetussuunnitelmat .....	59
<b>6.2</b>	<b>Observoinnit</b> .....	<b>60</b>
6.2.1	Kaisan tuntien observointi .....	60
6.2.2	Jarkon tunnin observointi .....	61
6.2.3	Eevan tuntien observointi .....	62
6.2.4	Liisan tuntien observointi .....	63
<b>7</b>	<b>Tulosten tarkastelu</b> .....	<b>65</b>
<b>7.1</b>	<b>Tulosten tarkastelu tutkimuskysymysten näkökulmasta</b> .....	<b>65</b>
<b>7.2</b>	<b>Tulosten tarkastelu teorian näkökulmasta</b> .....	<b>67</b>
7.2.1	Orff-pedagogiikka tuloksissa .....	67
7.2.2	Opettajuus tuloksissa .....	69
7.2.3	Opetussuunnitelmat tuloksissa .....	70
<b>8</b>	<b>Päätätö</b> .....	<b>72</b>
<b>8.1</b>	<b>Tutkimuksen keskeinen anti</b> .....	<b>72</b>
<b>8.2</b>	<b>Tulosten luotettavuus ja jatkotutkimusaiheita</b> .....	<b>73</b>
<b>9</b>	<b>Lähteet</b> .....	<b>75</b>

# 1 JOHDANTO

Tutkimukseni aiheena on Orff-pedagogiikan käyttäminen musiikin opetuksessa yläkoulun ja lukion puolella. Tutkimuksessa sivutaan muita musiikkipedagogiikan menetelmiä, joita opettajat työssään käyttävät: Dalcroze-rytmiikkaa, Montessori- ja Steiner-pedagogiikkaa, Kodály- ja Suzuki-metodia sekä sitä, miten näitä käytetään opetuksessa. Nämä pedagogiikat tunnetaan nimellä vaihtoehtopedagogiikka, sillä ne tuovat vaihtoehdon tavalliseen musiikkipedagogiikkaan ja musiikin opettamiseen. Tätä kuvailen tarkemmin kappaleessa 2.4; Orff-pedagogiikka suhteessa muihin musiikinopetusmetodeihin.

Valitsin tämän aiheen, koska olen itse kiinnostunut käyttämään Orff-pedagogiikkaa opetuksessani alakoulun ohella myös yläkoulussa ja lukiossa. Minua kiinnosti, kuinka muut opettajat käyttävät esimerkiksi Orff-pedagogiikan prosessilähtöistä työtapaa sekä se, mitkä asiat nähdään Orff-pedagogiikan suhteen hyödyllisinä yläkoululaisten ja lukiolaisten opetuksessa ja mitkä ei. Haastattelin tutkimuksessani neljää etelä- ja keskisuomalaista musiikin aineenopettajaa, joilla jokaisella oli opettajakokemusta vähintään kahdenkymmenen vuoden ajalta. Tutkimusmenetelmänä käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua ja observointia, jotta saisin mahdollisimman laajasti nähdä opettajia työssään ja vertailla haastatteluaineistoa observoinnista saataviin tuloksiin.

Musiikkikasvatuksen työelämän kehittämisen kannalta tutkimukseni kartoittaa Orff-pedagogiikan ohella myös muiden pedagogiikoiden käyttöä ja sovelluksia. Tutkimushypoteesini oli, että monet musiikinopettajat käyttävät useampaa kuin yhtä pedagogiikkaa opetuksessaan ammentaen niistä ideoita omaan opetukseensa. Arvelin, että Orff-pedagogiikka ei välttämättä ole vielä suuressa määrin käytössä yläkoulussa ja lukiossa, sillä sen käyttöä on tutkittu vain alakoulussa ja varhaiskasvatuksessa. Suomalaisessa musiikinopetuksessa etenkin Orff-pedagogiikka ja Kodály-metodi ovat olleet keskiössä jo vuosikymmenten ajan. Orff-pedagogiikka tuli suomalaisille tutuksi 1950-luvulla, jolloin sitä sovellettiin yhdessä Kodály-metodin kanssa (Jurva 2009; Rautio 1959). Orff-pedagogiikkaa on käytettiin myös muidenkin pedagogiikoiden ja metodien, kuten Dalcroze-rytmiikan, kanssa, jolloin näistä molemmista saatiin ideoita monipuolisen musiikinopetuksen

kehittämiseen (Suomi 2009, 73-87). Erilaiset pedagogiikat tukivat musiikinopetusta laajasti antaen uusia mahdollisuuksia laulujen säestykseen ja taideintegraatioon (Jurva 2009, 139).

Opiskellessani Lahden ammattikorkeakoulussa vuonna 2015 tein opinnäytetyöni Orff-pedagogiikasta ikäihmisten parissa. Suunnittelin tuolloin omaa pedagogiikkaa, Seniorien rytmiryhmää, jossa ikäihmiset pääsivät mm. laulamaan kaanonissa, soittamaan perkussioita ja kehosoittimia, opettelemaan hieman musiikin teoriaa sekä tekemään erilaisia oppimista tukevia muistiharjoituksia. Tutkimuksessani kävi ilmi, että seniorit nauttivat kovasti soitosta ja laulamisesta sekä Orff-pedagogisesta prosessityöskentelystä, jota teimme lukuvuoden aikana. Muistiharjoitukset olivat myös kovin pidettyjä, kun taas tuoliliikunta ei ollut oppilaiden mielestä kiinnostavaa.

## 2 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Orff-pedagogiikka on mielletty jo monen vuosikymmenen ajan pienten lasten opetukseen sopivaksi lähestymistavaksi. 1950-luvulla tehtiin ensimmäiset suomalaiset sovellukset Orff-pedagogiikan käytöstä alakoulussa ja varhaiskasvatuksessa. Ensimmäisen kerran Orff-pedagogiikka mainittiin Jorma Pukkilan ja Matti Raution kirjassa ”Musiikkia oppimaan”. Siinä painotettiin rytmisointinten merkitystä, sillä niiden käyttö herättää lasten kiinnostuksen musiikkiin ja avartaa heidän näkemyksiään musiikista. (Kuosmanen 2012, 19.) 1950-60-luvulla ilmestyi useita Orff-pedagogiikkaa ja Kodály-metodia musiikinopetuksessa hyödyntäviä teoksia. Niissä painotettiin Orff-soittimiston käyttöä, sillä sen nähtiin auttavan nuotinlukutaidon kehittämisessä ja musiikinopetuksen arvioinnin parantamisessa. (Jurva 2009, 139-143.)

Orff-pedagogiikan käyttöä on tutkittu pääosin varhaiskasvatuksessa, kuten musiikkileikkikouluissa, ja alakouluissa. Esimerkiksi Laasonen-Vuori (2005) käsitteli pro gradu-tutkielmassaan Orff-pedagogiikan mahdollisuuksia varhaisiän musiikkikasvatuksessa ja Pertti Vesterholm (1999) tutki omassa pro gradussaan improvisointia Carl Orffin musiikkikasvatusmenetelmässä peruskoululaisten kanssa. Orff-pedagogiikkaa sivuavia tutkielmia, kuten väitöskirjoja, löytyy myös paljon muualtakin kuin musiikin alalta. Anu Penttinen (2007) tarkasteli lisensiaatintutkielmassaan Orff-pedagogiikan kokonaisvaltaiseen opetukseen pohjautuvaa musiikkiliikuntaa osana liikunnan aineenopettajakoulutusta. Muitakin esimerkkejä löytyy esimerkiksi lapsen luovuuden kehittämisestä Orff-pedagogiikan avulla musiikkileikkikoulussa (Vakkuri 2005), kuvataiteen ja Orff-pedagogiikan avulla moniaistillisuuden opettamisesta varhaisiän musiikkikasvatuksessa (Kekäläinen 2004) sekä musiikillisesta keksinnästä osana sovellettua Orff-pedagogiikkaa (Ervasti 2003).

Yläkoulun ja lukion puolella kuitenkin Orff-pedagogiikkaa ei ole tutkittu oikeastaan lainkaan. Ainoa aiheeseen viittaava tutkimus on Minna Salmelan pro gradu-tutkielma (Salmela 2006), jossa hän tarkasteli bodyperkussion eli kehorytmien käyttöä yläkoulussa. Kehorytmien avulla voidaan harjoitella muun muassa soittotarkkuutta ja perussykettä ja tuoda selkeästi esille tempoeroja. Kehorytmejä tekemällä kinesteettinen muisti oppii tuntemaan liikkeen nopeuden, suunnan ja rytmin, joka auttaa jatkossa muistiinpalauttamista. Tutkimuksessaan Salmela piti seitsemäsluokkalaisille musiikintunteja, joissa käytettiin kehorytmejä perussykkeen ja sanarytmien oppimiseen. Lopuksi kehorytmit siirrettiin rytmisoittimille ja tehtiin pieni esitys.

Oppilaat oppivat kehorytmien avulla hyvin rytmit ja saivat ne siirrettyä rytmisoittimille. Monien rytmitaju kehittyi myös ja suurin osa oppilaista piti työtappaa mielekkäänä. (Salmela 2006.)

Orff-pedagogiikan on helposti nähty olevan varhaisiän musiikkikasvatuksen ja alakoulun musiikinopetuksen väline, jolla saadaan oppilaat innostettua osallistumaan musiikilliseen toimintaan esimerkiksi erilaisten leikkien, soittotehtävien ja improvisaation avulla. Opiskellessani varhaisiän musiikkipedagogiksi Lahden ammattikorkeakoulussa pohdin usein sitä, kuinka nämä asiat voitaisiin siirtää yläkoulun ja lukion puolelle ja näin saada parempia oppimistuloksia. Observointieni pohjalta olen huomannut, että yläkoulussa ja lukiossa musiikin opetus on usein melko paljon bändisoittoon ja populaarimusiikkiin painottuvaa, kun taas alakoulussa ja varhaisiän musiikkikasvatuksessa soitetaan lastenlaulujen ohella monipuolisempaa musiikkia, kuten kansanmusiikkia ja maailmanmusiikkia. Populaarimusiikissa ja bändisoitossa ei tietenkään ole mitään pahaa, mutta opetus suunnitelmien perusteissa (POPS 2014; LOPS 2015) mainitaan, että oppilaille tulisi tarjota myös yläkoulussa ja lukiossa mahdollisuuksia syventää musiikkisuhdettaan ja oppia tuntemaan muita kulttuureja. Tässä apuna voisi esimerkiksi käyttää Orff-pedagogiikkaa ja sen oppilaslähtöisiä toimintaan innostavia työtapoja.

Tavoitteenani on, että opettajat saavat tutkimuksestani ideoita oman opetuksensa kehittämiseen ja huomioivat, että erilaisista pedagogiikoista ja metodeista voisi olla hyötyä opetuksen monipuolistamisessa. Toivon myös, että Orff-pedagogiikkaa käytettäisiin enemmän myös yläkoulussa ja lukiossa, sillä se auttaisi hyvinkin erilaisia opiskelijoita löytämään musiikin ilon ja aloittamaan kenties loppuelämän kestävän soittoharrastuksen. Yläkoulun ja musiikin tunneilla on haasteena alakouluun verrattuna tuntien vähyys ja musiikin rooli valinnaisaineena, minkä vuoksi opettajien tulisikin koettaa tarjota mahdollisimman mielenkiintoista ja samaan aikaan kehittävää musiikkipedagogiikkaa, jotta musiikkia valittaisiin valinnaisaineeksi ja jotta musiikin kiinnostus oppiaineena kasvaisi. Näkisin, että Orff-pedagogiikan tarjoamat monipuoliset työtavat ja elementit voivat auttaa musiikin kiinnostuksen lisäämisessä ja täten elinikäiseen harrastamiseen kannustamisessa.

### 3 ORFF-PEDAGOGIIKKA

Orff-pedagogiikka on säveltäjä-filosofi Carl Orffin kehittämä musiikkipedagoginen lähestymistapa, jonka lähtökohtana on vuorovaikutuksessa tapahtuva oppimisprosessi. Oppimisprosessin elementtejä ovat kuuntelu, puhe, liike, laulu ja soitto. Orff-pedagogiikka lähtee kokeilusta edeten improvisointiin ja sen tavoitteena on laaja-alainen taideintegraatio. Tärkeä lähtökohta opetuksessa on usko oppijan oppimiseen ja tilan jättäminen opettajan omalle osaamiselle ja luovuudelle. (Perkiö 2010, 28.) Tämän vuoksi Orff-pedagogiikka ei ole sananmukaisesti pedagogiikka, vaan Carl Orffin ja Gunild Keetmanin kehittämä musiikkikasvatusajattelu, jonka tavoitteena on kehittää opettajan omaa pedagogista osaamista (Kaikkonen, Oksanen & Perkiö 2014, 4). Orffin ajatus musiikista kiteytyy kreikkalaiseen sanaan *musiké*, jossa yhdistyy musiikki, liikunta, puhe ja tanssi yhdeksi kokonaisuudeksi. Oppimisessa tärkeää on ryhmän rooli, joka tukee yksittäistä oppijaa. (Perkiö 2010, 28.)

Olellaisina elementteinä opetusprosessissa Perkiö (2010) määrittää kokeilun ja elämykset, joihin tutustutaan monipuolisten työtapojen avulla. Oma keho on tärkein soitin, ja työtavoissa se tulee eniten ilmi liikkeen ja tanssin avulla. Ilmaisuu syntyy näin ollen liikkeen yhteyden tiedostamisesta suhteessa omaan ja yhteiseen sykkeeseen. Äänikokeiluissa lähdetään omalla äänellä leikkimään puheen ja laulun työtapojen avulla. Soitto työtapana pitää sisällään erilaisia puhe- ja sanarytmejä, jotka tukevat oppimista. Orff-soittimistoon tutustutaan tarkemmin seuraavassa alakappaleessa. Aktiivinen kuuntelu on myös tärkeä työtapo, joka auttaa oppijaa hahmottamaan erilaisia elementtejä musiikissa. Improvisaatio ja ilmaisu työtapoina ovat esillä kaikissa eri osa-alueissa. (Perkiö 2010, 28-29.)

Pedagogiikan kehittäjä Carl Orff syntyi Münchenissä heinäkuussa 1895 ja kuoli samassa paikassa maaliskuussa 1982. Hän aloitti soittotunnit viisivuotiaana soittamalla pianoa, urkuja ja selloa. Nuorempana hän toimi avustajana musiikkiteatterissa. Vuonna 1917 hän pääsi Münchenin kamariorkesterin kapellimestariksi. Hänen tuotantoonsa vaikutti suuresti määrien Monteverdi ja Schönberg. (Vainio 1997, 22.) Vuonna 1924 Orff perusti tanssinopettaja Dorothee Güntherin kanssa Güntherschulen, jossa opetettiin musiikkia ja tanssia yhtäläisesti. Koulu takavarikoitiin natsien toimesta vuonna 1944 ja poltettiin maan tasalle toisen maailmansodan aikana. Tällöin useita satoja arvokkaita nuotteja ja soittimia tuhoutui. Sodan jälkeen Orff yhdessä Güntherin kanssa perusti jatkokoulun Güntherschulelle. (Goodkin 2002,



5-6.) Orff kutsuttiin oppilaidensa kanssa esiintymään Bayerin radioon vuonna 1948. Heidän musiikkiohjelmansa piti sisällä Orffin säveltämiä kappaleita ja se nousi heti suureen suosioon Saksassa lasten ja nuorten keskuudessa. Orff esitteli ideoitaan kansainvälisessä musiikkikasvatusseura ISME:n konferenssissa Wienissä vuonna 1961, ja perusti Orff-instituutin Salzburgiin vuonna 1963 (Viitaila-Pulkkinen & Nenonen 1993, 197).

Orff etsi vaikutteita Dalcroze-rytmiikasta, ja hän kävikin usealla eri kurssilla tutustuen Èmile Jaques-Dalcozen rytmiikkaan pohjautuvaan musiikkipedagogiikkaan 1920-luvulla. Yhdessä Gunild Keetmanin kanssa hän kehitti kasvatusfilosofian, jonka pohjalta he julkaisivat viisiosaisen sarjan Musik für Kinder vuosina 1950-1954. Tämä kirjasarja ja Orffin musiikkikasvatusfilosofia muodostavat Orff Schulwerkin, joka toimii opetuksen lähtökohtana. Kirjoissa on erilaisia asteittain vaikeammiksi meneviä rytmisiä ja melodisia harjoitteita. (Viitaila-Pulkkinen & Nenonen 1993, 197-198.) Orff halusi liittää pedagogiikkansa osaksi muita taiteita ja painotti opetuksessa musiikinopetuksen liittämistä osaksi teatteria, tanssia ja muita taidemuotoja. Tavoitteena hänellä oli se, että lapset saataisiin aktiivisesti osallistumaan laulamiseen ja soittamiseen yhdessä ryhmänä. (Suomi 2009, 73-87.)

Orff oli ennen kaikkea filosofi ja säveltäjä eikä pedagogi, minkä vuoksi hän painotti kirjoissaan sitä, että jokaisen pedagogin tulee itse löytää omat työtapansa opettaa musiikkia Orff-Schulwerkin lähtökohtiin perustuen. Kirjat toimivat vain alustavina ohjenuorina, joista opettaja löytää ideoita pedagogiikan toteuttamiseen ja niistä löytyy materiaalia eri tarkoituksiin ja erilaisille ryhmille. (Goodkin 2002, 160-163.) Opetuksen tulee pohjata oman maan kansanperinteeseen, jonka kautta tutustutaan muiden maiden kulttuureihin ja historiaan. Schulwerkiin ei liity mitään tiettyä opetusmetodia tai opetussuunnitelmaa, joka kohdistaisi opetuksen tietyn ikäisille oppijoille. (Perkiö 2010, 28, 35.) Suomesta poiketen kuitenkin Goodkin, Frazee ja Kreuter kertovat, kuinka Yhdysvalloissa pedagogiikka toteutetaan esimerkiksi San Franciscon San Francisco Schoolissa. Siellä opetusta järjestetään pääosin 3-14-vuotiaille lapsille johdonmukaisesti Orff-pedagogiikan pohjalta etenevän opetussuunnitelman mukaan. (Goodkin 2002; Frazee & Kreuter 1987.) Tässä suomalaisilla opettajilla on paljon vapaammat kädet tulkita Orff-Schulwerkin ajatuksia.

### 3.1 Orff-soittimisto

Perkiö (2010) määrittää soittamisessa lähtökohdaksi äänten kokeilun ja kuuntelun sekä Orff-soittimistoon tutustumisen. Kun soittimiin on tutustuttu leikinomaisesti, siitä edetään muotorakenteisiin, improvisointiin ja lopuksi säveltämiseen. Soittamisessa tukena toimivat erilaiset puhe- ja sanarytmit. (Perkiö 2010, 29.) Frazee ja Kreuter (1987) näkevät instrumentit tarpeellisiksi jo varhaisessa vaiheessa, sillä ne tukevat oppilaan sävelkorkeuden tajua ja auttavat muotorakenteiden hahmottamisessa. Ne myös eroavat lauluäänestä sävelkorkeuden ja rytmimahdollisuuksien takia, mikä tekee niistä loistavia improvisaation kannalta. (Frazee & Kreuter 1987, 20-22.)

Carl Orff keräsi soittimistoa eri lähteistä. Hän sai esimerkiksi afrikkalaisen ksylofonin mysteerisiltä ruotsalaisilta kaksosilta, jotka lähettivät sen hänelle. Tämän ksylofonin pohjalta Orff lähti kehittämään laattasoittimia varten soveltuvaa pedagogista etenemistapaa ja sai avukseen cembalontekijä Karl Maendlerin kehittämään laattasoittimia. Musikologi Curt Sachs kehitti nokkahuilun, jolle myös Orff pohti pedagogista käyttötarkoitusta. (Goodkin 2002, 5-6.) Güntherschulessa Orff kokeili erilaisia soittimia ja niiden mahdollisuuksia. Siellä hän etsi vaihtoehtoa länsimaiselle taidemusiikille, jota opetettiin 1900-luvun alkupuolella pääasiallisesti ”ainoana oikeana musiikkina”. Hän etsi soittimia Afrikasta ja Aasiasta ja toi niitä koululle oppilaiden kokeiltavaksi. (Frazee & Kreuter 1987, 9-12.)

Orff-soittimistoon kuuluvat erilaiset laattasoittimet, kansansoittimet, nokkahuilut ja perkussiosoittimet. Soittimet jaetaan ei-viritettäviin soittimiin ja viritettäviin soittimiin. Ei-viritettävät soittimet ovat perkussiosoittimia. Ne pitävät sisällään puiset soittimet (claves ja quirro), metalliset soittimet (triangeli ja lehmänkello), suuret perkussiot (timpani ja kongi) ja kalvolliset soittimet (käsirumpu ja bongo). Viritettäviin soittimiin kuuluu laaja joukko laattasoittimia kuten metallisia ja puisia ksylofoneja ja bassopaloja. Nokkahuilun äänenlaatu vastaa laattasoittimia ja sitä käytetään improvisointiin ja melodioiden soittoon. Näiden lisäksi usein orkesterisoittimia käytetään Orff-soittimistossa lisänä, jos ne eivät jyrää allensa hiljaisempia soittimia. (Frazee & Kreuter 1987, 22-25.) Orff ei halunnut käyttää tasavireisiä soittimia, kuten pianoa, koska hän halusi, että soittimia voitaisiin helpommin virittää suhteessa toisiinsa. Ne myös toimivat tasavireisinä paremmin laulamisen taustalla. (Goodkin 2002, 89-90.)

Goodkin (2002) kuvaa perkussiosoitimia todella olennaisena osana Orff-pedagogiikkaa. Lapsella herää jo varhain kiinnostus soittaa mielenkiintoisen näköisiä ja kuuloisia perkussioita, mihin häntä tulisi kannustaa. (Goodkin 2002, 79.) Itse työssäni musiikkileikkikoulun opettajana huomasin, että juuri clavesit ja marakassit herättivät paljon kiinnostusta jo pienissä oppilaissa. Kuitenkin, jotta tämä kiinnostus jatkuu pidempään kuin leikki-iän loppuun, on tehtävä mielekästä, eri ikäryhmille soveltuvaa ohjelmistoa perkussioille. Näin perkussioiden soittoa saa myös suunnattua yläkoululaisille ja lukiolaisille, jotka usein saattavat alkuun suhtautua hieman ynseästi värikkäisiin ja omituisiin perkussioihin kuten vibraslaapiin ja caxixiin. Goodkin (2002) listaa perkussiosoitamisen hyötyjä: ne ovat halpoja ja helppoja tehdä, soittaminen niillä on helppoa ja niistä voi helposti tehdä erilaisia soitinkokoonpanoja. Perkussioilla soittaminen aloitetaan kehorytmeistä ja edetään vaiheittain aina improvisaatioon asti. Orff näkee, että perkussiot ovat yhteistyössä luovuuden kanssa. Siksi perkussiot ovatkin erilaisissa yhtyeissä tuomassa väriä, aksentteja ja ostinatoja soittamiseen. (Goodkin 2002, 80-82.)

Laattasoittimet auttavat oppilasta näkemään intervallit konkreettisesti edessään. Poistamalla soittimesta säveliä voidaan myös eliminoida ”väärinsoittamisen” mahdollisuus. Orff kuvaa laattasoittinten ensisijaista tehtävää lauluäänien säestyksessä. Niillä soitetaan usein kappaleen pohjalle urkupiste ja tästä edetään erilaisten ostinotojen kautta soittamaan pentatonista musiikkia viisisävelasteikon mukaan. Laattasoittimet auttavat solmisaation ja korvakuulon kehittymisessä. Niiden yksinkertainen soittotekniikka antaa aloittelevallekin soittajalle onnistumisen kokemuksia ja tunteen laadukkaasta soitosta. Ongelmallista laattasoittimilla on kuitenkin se, ettei niitä soittamalla kehity nuotinlukutaito. Tätä varten Orff suunnitteli ohjelmistoa nokkahuilulle, jolla soitetaan lapsille tuttuja lauluja. Laattasoittinten sävellaji voi myös olla ongelmallinen lasten laulukorkeuden kannalta. Goodkin (2002) kuvailee yläkouluun siirryttäessä soittimiston muuttumista kromaattisempaan suuntaan. Tällöin soittimistoon lisätään erilaisia bändi- ja orkesterisoittimia tukemaan soittoa. (Goodkin 2002, 90-95.)

Nokkahuilu tuli ensimmäisinä soittimina osaksi Güntherschulen soittimistoa jo 1920-luvulla. Se on melodiasoitin, jolla voidaan soittaa pitkiäkin ääniä, toisin kuin laattasoittimilla. Sen äänenväri on ainutlaatuinen ja pehmeä. Nokkahuilu on puusoitin, joka mahdollistaa hengityksen ja sormien koordinaation yhdistämisen soittaessa. Näin ollen se kehittää

hienomotoriikkaa. Nokkahuilua käytettiin jo barokkimusiikissa ja se tunnetaan myös ympäri maailman erilaisina versioina. Soittimena se on kevyempi ja helpompi kuljettaa kuin esimerkiksi laattasoitin. (Goodkin 2002, 101-103.)

Lapsen ensimmäinen ja läheisin melodiasoitin on *laulu*. Frazee ja Kreuter (1987) ohjeistaa, että lapsille tulee opettaa äänen tuottamista ja intonaatiota jo varhaisessa vaiheessa. Alussa lapselle esitetään melodiset intervallit ja tutustutetaan hänet pentatoniseen asteikkoon, joka toimii improvisaation pohjana pitkään. Myöhemmin tutuksi tulee diatoninen molli ja duuri. Laulaminen auttaa musiikillisten elementtien opiskelussa, sillä laulurytmit ovat eriyettyjä ja niissä voi harjoitella erilaisia musiikillisia käsitteitä kuten matalaa ja korkeaa sekä hidasta ja nopeaa. Orff painotti myös kansanlaulujen merkitystä, sillä ne tarjoavat mallia motiiveista ja fraaseista. Laulun avulla lapsi pääsee myös nopeasti improvisoimaan. (Frazee & Kreuter 1987, 18-20.)

Tärkeä osa soittimistoa on myös *kehosoittimet* ja niillä tehtävät kehorytmit. Kehosoittaminen on esimerkiksi taputtamista, mitä esiintyy kaikissa kulttuureissa osana musisointia. Sitä käytetään enemmän informaaleissa musiikin traditioissa, säestämässä tanssia ja polyrytmiikkana. Tömistäminen on myös kehosoittamista. Joissain kulttuureissa siihen liitetään tiettyjä jalkineita kuten kumisaappaita luomaan syvyyttä. Jalkoihin lyömistä käytetään esimerkiksi afroamerikkalaisissa juba- ja hambone-tyyleissä samoin kuin rintaan lyömistä esimerkiksi maorien musiikissa ja napsutusta jazzmuusikoiden keskuudessa. Kehorytmit ovat vaivattomasti saatavilla ja niiden visuaalis-kinesteettinen ominaisuus tekee niistä tanssinkaltaisen instrumentin. Tavanomaisiin soittimiin verrattuna kehosoittimet lisäävät väriä kappaleeseen ja tuovat siihen leikinomaisuuttakin. Kehorytmiikka auttaa muun muassa kehittämään tarkkaavaisuutta ja tunnistamaan äänenväriä, äänen kestoa ja ymmärtämään erilaisia soittotekniikoita. (Goodkin 2002, 67-71.)

Keith Terry (Goodkin 2002) on kehittänyt laajemman version Orffin kehosoittamisesta: hän kutsuu sitä *kehomusiikiksi*. Terry suunnitteli nuottiviivaston kehosoittimille, joka pitää sisällään eri kehonosia rinnan taputuksesta aina tömistyksiin asti. Kehomusiikki on elementaarista ja se toimii kehon omien materiaalien kanssa mukautuen mihin tahansa musiikkityyliin. Soittaminen kehosoittimilla kannustaa myös oman musiikin luomiseen, sillä omasta kehosta saa monenlaisia erilaisia ääniä. Kehomusiikki pitää sisällään erilaisia pattereita kuten kolmeen ja viiteen taputtamisen sekä erilaisia taputuskuvioita, joita voi käyttää

monenlaisesti eri musiikkityyleissä. Terry näkee, että kehomusiikki kehittää musiikillisen ymmärryksen sijaan matemaattista ajattelua. Taitava muusikko voi keho-soittimien avulla säveltää moninaisia rytmisiä pattereita esimerkiksi runon pohjalta. (Goodkin 2002, 71-78.)

Amerikassa, esimerkiksi San Francisco Schoolissa, Orff-pedagogiikkaa opetetaan viisi vuotta tarkan ja nopeasti etenevän opetussuunnitelman mukaan. Opetussuunnitelmassa käydään läpi muun muassa yhteissoittotaitoja, notaatiota, musiikillisia käsitteitä ja improvisaatiota. Opetus aloitetaan alakouluikäisenä. Opettajalla on vastuu materiaalin luomisesta ja valinnasta niin, että se palvelee pedagogisia intressejä. (Frazee & Kreuter 1987, 53-216.) Soittamisen osalta Orff-soittimet ovat mukana muun muassa melodioiden opettamisessa, laulun säestämisessä, musiikillisten käsitteiden opettamisessa ja oman säveltämisen tukemisessa. Yläkouluun siirryttäessä lisätään soitinten määrä ja soitto-ohjelmisto etenee kromaattisempaan suuntaan. Soittimistoon lisätään myös bändi- ja orkesterisoittimia tukemaan soittoa. (Goodkin 2002, 89-95.)

Orff-pedagogiikka saapui Suomeen jo 1950-luvun loppupuolella melkein 60 vuotta sitten. Tällöin suomalaiset pedagogit alkoivat kehittämään siitä omia sovelluksiaan ja pohtimaan Orff-soittimiston mahdollisuuksia. Rautio (1959) toi soittimistoa musiikinopettajien tietoisuuteen, ja näin 1950-luvulla kouluihin alkoi tulla esimerkiksi laattasoittimia. Rautio näki, että osa laattasoittimista oli tarkoitettu vain yhteissoittoon niin kutsutuissa Orff-orkestereissa, kun taasen osa kuului tyypillisiin luokkasoitimiin. Opetuksessa lähdettiin liikkeelle alakoulussa tutustumalla diatoniseen musiikkiin laajentamalla sitä pikkuhiljaa kirkkosävellajeihin. Alussa soitettiin pientä terssiä tasaisissa neljäosissa ja lisättiin siihen sitten lyömäsoittimia tuomaan rytmiä. Huomio oli soitto-asennossa ja -tekniikassa. Rautio ei suosittelut Orff-soittimiston rytmisoittinten yhdistämistä kouluorkesteriin, koska Orff-yhtye on ”kamarimusiikinomainen”. Opetus tapahtui pääosin korvakuulolta ja johtaja oli pikemminkin osa joukkoa kuin kaikesta määräävä diktaattori luokan edessä. Materiaalina käytettiin suomalaiseen kansanperinteeseen nojaavia teoksia huomioiden Orff-pedagogiikan puhtaan tyylin. (Rautio 1959, 63, 83-88.) Tästä lähtien suomalaisissa kouluissa on ollut käytössä erilaisia Orff-soittimia monipuolisesti etenkin säestämässä laulua.

Orff-soittimien käytöstä koulussa annettiin paljon esimerkkejä 1960-luvun musiikkipedagogiikan teoksissa. Esimerkiksi Sonninen (1964) suosittelee, että soittaminen Orff-soittimistolla eli koulusoittimilla aloitettaisiin jo alakoulun ensimmäisillä luokilla.

Opetuksessa tukena toimivat taputus- ja sanarytmit, laulu ja liikunta, jotka ohjaavat musiikin harjoittamista ja etenemistä loogisesti tasolta toiselle. (Sonninen 1964, 185.) Urho (1964) kuvaa tarkemmin esimerkiksi rytmisoittimilla tapahtuvan soiton opetusta. Niihin voidaan tutustua yksitellen tai kaikki kerrallaan, käyttää niitä laulun tukena tai rytmin opettelussa ja luovissa harjoitteissa. Toisella luokalla voidaan perehtyä säveltasojen merkintöihin ja havainnollistaa sykettä piirroksin. (Urho 1964, 235-244.) Soiton opetuksen suhteen Orff-pedagogiikkaan nojaavia esimerkkejä löytyi 1960-luvun musiikin opetusoppaissa vain alakoulun suhteen. Myös viime aikoina julkaistuissa musiikkikasvatuksen teoksissa ei löydy mainintaa Orff-pedagogiikan käytöstä yläkoulun tai lukion puolella. Yläkouluun siirryttäessä näin ollen opettaja jää ilman tarkempia ehdotuksia pedagogiikan soveltamisesta. Tämä mielestäni vaikuttaa vahvasti siihen, että Orff-pedagogiikka mielletään pääosin alakoulussa ja varhaiskasvatuksessa käytettäväksi pedagogiseksi lähestymistavaksi.

### **3.2 Orff-pedagogiikka Suomessa**

Carl Orff esitteli ajatuksiaan kansainvälisessä musiikkikasvatuskongressissa Wienissä vuonna 1961. Hänen ajatuksensa tulivat kuitenkin suomalaisille tutuiksi jo 1950-luvulla ensimmäisen Orff-Schulwerkin ilmestyttyä vuonna 1954. Wienin kongressiin osallistui suomalaisia musiikkikasvatuksen ammattilaisia, jotka kiinnostuivat Orff-pedagogiikasta. Heistä esimerkiksi Rautio (1959) lähti kehittämään pedagogiikan suomalaista sovellusta jo 1950-luvun loppupuolella. Tuolloin suomalainen musiikinopetus oli murrosvaiheessa, kun oppiaineen sisältöjä lähdettiin laajentamaan. Luokkiin tarvittiin koulusoittimia, ja Orff-soittimisto nähtiin avaimena musisoinnin lisäksi. Sillä pyrittiin aktivoimaan epämusikaalisina pidettyjä oppilaita. Soittimet havainnollistivat muita välineitä ja menetelmiä tehokkaammin monia tärkeitä musiikkiopin kohtia. Kuitenkin ongelmana oli suomenkielisten ohjeistusten puuttuminen. (Sidoroff 2009, 43-48.) Orff-pedagogiikan ohella 1950- ja 60-luvulla suosittuihin pedagogiikoihin kuului Kodály-pedagogiikka, jota käsiteltiin Orff-pedagogiikan ohella aikalaiskirjoissa. Martti Rautio käsitteli Orffin ajatuksia vuonna 1959 julkaistussa kirjassaan ”Rytmiikasvatus ja koulusoittimet”, johon myös Jurva (2009, 139-140) viittaa.

Jurva (2009) näkee, että 1960-luvulla Orff-soittimisto innosti musiikinopettajia kehittämään omaa opetustaan. Soittaminen aloitettiin rytmisoittimista, joilla korostettiin iskusäveliä tai niitä käytettiin tehosoittimina. Koulusoittimia käytettiin muun muassa havainnollistamaan

musiikin peruskäsitteitä, kehittämään nuotinlukutaitoa ja antamaan tekemistä laulutaidottomille. Soittamista vähäteltiin ja sävellyksiä kutsuttiin leikkisävellyksiksi, joiden tarkoituksena ei olisikaan saavuttaa normaalille laulusäestykselle asetettuja vaatimuksia. Orff-pedagogiikasta oltiin poimittu kirjoihin haastavia säestyksiä ja ostinatoja, joiden tavoitteena oli tuolloin nuotinluvun opettaminen. Orffin ajatus improvisaatiosta ei myöskään valitettavasti siirtynyt soitinten mukaan koulukäyttöön. Kirjassaan ”Rytmiikasvatus ja koulusoittimet” (1959) Rautio kuvasi Orff-Schulwerkia mainiona pedagogiikkana, joka ei kuitenkaan sinällään sovellu Suomeen. Orff-pedagogiikkaan myös suhtauduttiin tuolloin pedagogiikkana, jota pystyi opettamaan hyvin ilman erikoiskoulutustakin. (Jurva 2009, 140-143.)

Orff-pedagogiikasta etsittiin uusia mahdollisuuksia opettaa musiikkia muuttuvan opetussuunnitelman piirissä. Jorma Pukkilan ja Eero Sipilän toimittamassa teoksessa ”Koulumusiikin käsikirja” (1964) tavoitteena oli tehdä uudistuvan musiikinopetuksen tueksi teos, joka valottaa ajankohtaisia opetuksellisia ongelmia. (Pukkila & Sipilä 1964, 3.) Jo tuolloin puhuttiin kovasti musiikinopetuksen yhteissoiton merkityksestä, aktiiviseen harrastustoimintaan kannustamisesta ja monipuolisen kuuntelun, liikunnan, laulun ja soiton kautta tapahtuvasta musisoinnista (Kuusisto 1964, 5-6), mitä myös Orff painotti. Orff-pedagogiikan hyödyistä ”Koulumusiikin käsikirjassa” Urho (1964) mainitsi etenkin artikulaatiota kehittävät lorut ja sanarytmit, mitä tuolloin käytettiin muutenkin paljon pääosin alakoulun puolella. Orff-pedagogiikasta otettiin myös käyttöön erilaiset rytmisoittimet ja niiden säestysmahdollisuudet sekä vapaan improvisaation periaate. (Urho 1964, 235-240.)

Orff-pedagogiikan sovellus Suomessa 1960- ja 1970-luvuilla oli liian painottunut soittamiseen. Siinä unohdettiin pedagogiikan perusidea eli liikunnan, kuuntelun, laulun ja soiton yhdistäminen prosessinomaisesti. Siirryttäessä peruskouluun 1970-luvulla Orff-pedagogiikan ajatukset tulivat osaksi valtakunnallisia opetussuunnitelmia. Soittimisto innosti soittamaan ja kiinnostus luovaa toimintaa kohtaan kasvoi. Opetussuunnitelmien sisällöissä mainittiin ensimmäistä kertaa vapaa ja kuvaileva liikunnallinen improvisaatio sekä dramatisointi. (Suomi 2009, 73-87.) Orff-pedagogiikka aiheutti kuitenkin usein väärinymmärrystä opettajien keskuudessa. Sen luultiin korostavan liikaa rytmiä, vaikka tarkoituksena on rytmien selkeyden avulla opettaa oppilaita kuuntelemaan sointivärejä ja etsimään omilla soittimilla erilaisia sävyjä. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 178-180.)

Orff-pedagogiikka alkoi kiinnostaa enemmän musiikkikasvattajia 1980-luvulla. Tuolloin perustettiin Suomen Orff-pedagoginen yhdistys, MUSISOI ry vuonna 1985. Sen perustajina toimivat Matti Sarapaltio, Heikki Ruismäki, Raimo Räsänen, Harri Setälä ja Jukka Siukonen. MUSISOI ry toimi vuosina 1985-1992 kunnes sen toiminta loppui. (Siukonen 2015, 13-15.) Vuonna 1993 perustettiin JaSeSoi ry – Orff-Schulwerk Association of Finland jatkamaan MUSISOI ry:n perinteitä. JaSeSoi ry pyrkii edistämään Orff-pedagogista musiikkikasvatusta Suomessa järjestämällä monipuolista koulutusta. Yhdistyksen järjestämien koulutusten kuten RytmikSen ja Orff-kurssien tavoitteena on muun muassa tukea osallistujan työssä jaksamista ja omaa pedagogista kasvua. JaSeSoi on Orff-Schulwerk Salzburgin valtuuttama Orff-koulutuksen järjestäjä Suomessa. Jäseniksi yhdistykseen voivat liittyä kaikki musiikkikasvatuksesta kiinnostuneet henkilöt. Jäseninä JaSeSoissa on muun muassa musiikin aineenopettajia, luokanopettajia, soitonopettajia ja lastentarhanopettajia. (JaSeSoi ry.) Aloitin itse JaSeSoin kursseilla käymisen vuonna 2013 ja nyt olen ollut vuodesta 2015 mukana yhdistyksen hallituksessa auttamassa kurssien järjestämisessä ja pedagogiikan toteuttamisessa.

### 3.3 Orff-pedagogiikka ja opettaja

Fraze ja Creuter (1987, 5-12) kuvaavat Orffin ajatuksia siitä, millainen on hyvä opettaja: taiteellinen, herkkä, hyvän maun omaava, spontaani ja vastaanottavainen. Hänen huomionsa on lapsissa ja hän pystyy antamaan sopivasti tilaa oppilaille. Kuitenkaan Orffin mukaan ei ole olemassa vain yhtä hyvää opettajaa vaan pikemminkin monta erilaista opettajatyyppeä, jotka opettavat oman esimerkinsä kautta. Opettajan tulee antaa oppilailleen työkaluja improvisointiin ja itsensä ilmaisuun. Hänen tulee huolehtia oppilaista ja antaa heille hyvää opetusta luottaen heidän muusikkouteensa. Parhaiten opettaja pystyy tähän suhtautumalla Orff-pedagogiikkaan ikään kuin ehdotusten pedagogiikkana. Se antaa tilaa luoville opettajille ja lapsille vapauden tehdä mekaanisten ohjeiden vastaisesti. (Fraze & Kreuter 1987, 5-12.) Opettajalla on siis paljon vastuuta ja velvollisuutta, mutta myös luovuutta toteuttaa juuri omannäköistään Orff-pedagogiikkaan pohjautuvaa opetusta.

Orff-pedagogiikan mukaan opettava opettaja saa ideoita opetukseensa Musik für Kinder-kirjasarjasta, josta muodostuu Orff-Schulwerk. Goodkin (2002) kuitenkin painottaa, etteivät kirjat ole metodioppaita, joita täytyisi noudattaa tietyllä tavalla, vaan niistä tulee valita sopivia



tehtäviä. Kirjojen kappaleet antavat mallin säestykselle ja improvisaatiolle. Niiden ideoita opettajan tulee osata soveltaa eri ryhmille. Tämä ajatus poikkeaa aika paljon valloillaan olevasta ajattelutavasta, että sävellykset tulisi esittää niin kuin ne ovat niitä muokkaamatta. Kirjoista saa hyvin erilaista materiaalia eri tarkoituksiin kuten tanssiin ja draamaan soiton, laulun, rytmiikan ja liikunnan ohella. (Goodkin 2002, 157-161.) Herman Regner, Orff-instituutin entinen johtaja, näkee myös, että Schulwerk on vain virike opettajan omille ideoille, joita hänen tulee soveltaa oman kansallisen perinteensä pohjalta (Perkiö 2010, 35).

Orff-Schulwerkin materiaalin lisäksi opettaja saa hyvin materiaalia esimerkiksi käydessään Orff-kursseja ja keinoja toteuttaa pedagogiikkaa käytännössä. Monet Suomessa Orff-pedagogiikkaa työssään käyttävät musiikinopettajat ovat usein käyneet JaSeSoin järjestämän musiikkipedagogiikan koulutusohjelman. Tämä perustuu Carl Orffin ja Gunild Keetmanin kehittämään musiikkikasvatusajatteluun. Koulutus pitää sisällään Orff-pedagogiikkaan perustuvia käytännönläheisiä ja syventäviä harjoituksia, joilla kurssilainen kehittää omaa pedagogiikkaansa. Koulutus rakentuu kursseista 1-3 ja lopputyöseminaarista, jossa reflektoidaan omaa oppimistaan. Suoritettuaan koulutuskokonaisuuden opiskelija saa kansainvälisen Orff-Schulwerk Forum-standardin mukaisen todistuksen. Yleistavoitteina koulutuksessa on opettaa soveltamaan taitoja ja tietoja, vahvistaa omaa opettajapersoonaa ja kehittää kasvatusajattelua. Nämä ohjaavat opettajaa löytämään omat työtapansa ja auttavat tekemään opettamisesta luovan, taiteellisen prosessin, jossa opettaja etsii monipuolisia lähestymistapoja huomioiden oppilaiden yksilölliset lähtökohdat. (Kaikkonen ym. 2014, 4-5.)

Goodkin (2002) kuvaa, kuinka aikoinaan 1900-luvun alkupuolella Orffin ajatukset lapsesta aktiivisena osallistujana olivat hyvin vallankumouksellisia. Ne haastoivat valloillaan olevan oppimiskäsityksen ja musiikkipedagogiikan, jossa painotettiin länsimaista taidemusiikkia ylivertaisena suhteessa muihin musiikkityyleihin. (Goodkin 2002, vii.) Itse näen Orff-pedagogiikan soveltuvan hyvin pohjaksi jokaiselle opettajalle, sillä Orff-pedagogiikan lähtökohta on oppilaslähtöinen. Anttila ja Juvonen (2006) kertovat, että nykyiset opetussuunnitelmien perusteet pohjaavat hyvin oppilaslähtöiseen opetusnäkemykseen, jonka mukaan opettajan tehtävä tunneilla ei ole opettaa musiikkia vaan oppilasta. Tärkeämpää kuin erilaisten oppisisältöjen läpikäyminen on saada oppilas kehittämään omia musiikillisia tieto-, taito- ja tunneskeemojaan. (Anttila & Juvonen 2006, 30-31.)

Linnankivi, Tenkku ja Urho (1988) määrittävät myös opettajan oppilaslähtöistä ajattelutapaa. Keskiössä on opetuksen suunnittelu lapsen ehdoilla. Opettajan tulee pystyä huomioimaan lasten tunne-elämän kehitys, kehittää musiikillista ajattelukykyä ja ohjata lasta keksimään itse (Linnankivi ym. 1988, 5-6), mitä myös Orff painottaa pedagogiikassaan. Hänen mukaan ihmisen tulee pystyä ilmaisemaan itseään laulaen, soittaen ja tanssien. Pedagogiikassa muun muassa kannustetaan oppilaita luomaan omaa materiaalia yhdessä ja yksin, löytämään oman äänen ilmaisumahdollisuudet ja kehittämään omaa soittotaitoaan. Tärkeää on myös se, että oppimisen edetessä opettajan merkitys vähenee ja oppilaat saavat tehdä enemmän itse. (Viitaila-Pulkinen & Nenonen 1993, 198-199.) Lehtinen, Lerkkanen ja Vauras (2016) kuvaavat oppilaslähtöistä kasvatusta, joka tukee ja edistää lasten oppimisen mahdollisuuksia ja kannustaa oppijaa toimimaan ryhmässä. Verrattuna opettajalähtöiseen kasvatukseen, oppilaslähtöinen kasvatusta on keskustelevalta ja se antaa tilaa oppilaiden mielipiteiden esittämiselle. Tällaista kasvatusta käytetään pääosin esi- ja alkuopetuksessa (Lehtinen ym. 2016, 247), mikä on mielestäni kovin harmillista, sillä uskon, että oppilaslähtöisyydelle olisi tarvetta myös yläkoulun ja lukion puolella.

Orff näkee, että opettajan tulee osata reflektoida opetustaan (Kaikkonen ym. 2014), mikä tarkoittaa käytännössä ja ongelmatilanteissa tapahtuvien strategioiden arviointitaitoa ja oman toiminnan tarkastelua kriittisesti. Juntunen ja Westerlund (2013) painottavat myös, että opettajan tulee osata ohjata oppilaita myös refleктоimaan omaa toimintaansa (Juntunen & Westerlund 2013, 7), mihin myös Orff-pedagogiikassa pyritään kannustamalla oppilaita pohtimaan omaa toimintaansa kriittisesti. Esimerkiksi kuuntelussa Orff painottaa, että oppilaiden tulee pystyä aktiiviseen kuunteluun ja analysoimaan muiden tuotoksia osana vuorovaikutuksellista kasvamisprosessia sekä pystyä ymmärtämään oma merkityksensä osana ryhmää, jossa toimii. (Perkiö 2010, 28-29.)

Musiikinopettajalla on valtavasti mahdollisuuksia toteuttaa haluamaansa pedagogiikkaa, joka voi pohjautua esimerkiksi Orff-pedagogiikan ajatuksiin. Kuitenkin on tärkeä muistaa, että Orff itse ei halunnut määritellä pedagogiikkaansa niin tarkasti, että se rajoittaisi opettajia toimimaan yhdessä muotissa. Ruismäki (1991) näkee, että opettajan oma persoonallisuus vaikuttaa opetukseen. Opettaja voi valita tavoitteita, jotka hän saavuttaa eri työtapoja hyödyntäen. Nämä työtavat tulee sopia opettajan taitoihin, motiiveihin ja tavoitteisiin, sillä valtakunnallisten opetussuunnitelmien tavoitteet ovat melko väljiä ja tilaa-antavia. Tärkeää onkin aineenhallinta, joka tarkoittaa opettajan valmiutta soveltaa tietoa ja taitoa käytännön

opetustyössä, sekä didaktiset valmiudet ja työmotivaatio. Kaiken tämän taustalla on tietoisesti tai tiedostamatta opettajan oma musiikkimaailma käsityksineen, arvoineen ja asenteineen. (Ruismäki 1991, 53-54, 81, 273.) Tätä Orff myös halusi määrittäessään opettajan olevan hyvällä tyylitajulla varustettu taiteellisesti orientoitunut herkkä, spontaani ja vuorovaikutukseen kykenevä kasvattaja (Kaikkonen ym. 2014, 5).

### **3.4 Orff suhteessa muihin musiikinopetusmetodeihin**

Erilaiset vaihtoehtopedagogiikat tulevat musiikinopettajaksi opiskeleville tutuiksi yleensä jo opintojen alkuvaiheessa musiikin ainedidaktisissa opinnoissa. Tuolloin tutustutaan myös vaihtoehtopedagogiikan käsitteeseen, jota käytettiin 1970- ja 80-luvuilla. Se kattaa erilaiset musiikkipedagogiikat ja musiikinopetusmenetelmät kuten Orff-, Steiner- ja Montessori-pedagogiikan, Dalcroze-rytmiikan sekä Suzuki- ja Kodály-menetelmät. Niiden avulla opettaja voi monipuolistaa työtänsä lisäämällä opetuksensa erilaisia työtapoja ja menetelmiä. (Kaisto, Mars & Repo 1985, 2.) Vaihtoehtopedagogiikka kuitenkin sanana viittaa siihen, että pedagogiikat olisivat jotenkin vaihtoehtoisia suhteessa yleiseen pedagogiseen suuntaukseen. Vaihtoehtopedagogiikkaan liittyvää opiskelua on synonyymi metodipille eli metodiikalle, jota käytettiin paljon opettajien pedagogisissa opinnoissa 1970-luvulla. Metodiikka muuttui ainedidaktiikaksi 1980-luvulla, joka on nykyään yleisesti käytössä oleva nimi. (Juntunen 2009, 208-214.)

Ainedidaktiikan tarkoitus on kehittää opettajaksi opiskelevan ongelmanratkaisukykyä ja omaa ajattelua. 1980-luvulla eri menetelmät toimivat mahdollisina musiikinopetuksen malleina. Nykyään ne toimivat pääosin esimerkkeinä tiettyjä työtapoja korostavasta musiikin opettamisesta ja oppimisesta käytännössä. (Juntunen 2009, 208-214.) Opetussuunnitelmassa painottuvat opetuksen päämäärät ja tavoitteet, kun taas didaktiikassa keinot, menetelmät ja opetustapaan liittyvät asiat. Opetusmenetelmät pohjautuvat valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin. (Linnankivi ym. 1988, 7-9.) Björk ja Huhtinen-Hildén (2013) näkevät, että etenkin opintojen alkuvaiheessa opiskelija saattaa turvautua tuttuihin menettelyihin ennen kuin hän osaa pohtia omaa toimintaansa kriittisesti. (Björk & Huhtinen-Hildén 2013, 21.) Myös itse nuorena musiikinopettajana pohdin kovasti suhtautumistani eri pedagogiikoihin ja metodeihin. Tutustuin näiden peruseräisiin ja etsin itselleni sopivaa opetustyyliä peilaamalla omaa opetustani esimerkiksi Orff-pedagogiikan ajatuksiin ja käytänteisiin.

Erilaiset musiikkipedagogiikat ja musiikinopetukselliset metodit pyrkivät erilaisten menetelmien käyttämiseen monipuolisesti. Tätä myös painotetaan opetussuunnitelmien perusteissa peruskoulussa ja lukiossa (POPS 2014; LOPS 2015), mitä tarkastelen enemmän valtakunnallisia yläkoulun ja lukion opetussuunnitelmia käsittelevässä luvussa 3. Orff, Kodály, Suzuki, Dalcroze, Montessori ja Steiner eivät ole sinällään mielestäni vaihtoehtoja musiikinopetukselle vaan pikemminkin musiikinopetusta täydentäviä: niiden avulla opettaja voi pohtia omaa opetustaan laajemmin ja ymmärtää paremmin syy- ja seuraussuhteita eri työtapojen ja niistä seuraavien käytänteiden parissa. Myös haastatteluiden tuloksissa luvussa 5 tuli tämä näkökulma esille vahvasti osalla opettajista, jotka vieroksuivat vaihtoehtopedagogiikan käsitettä ja ajatusta pedagogisista suuntauksista eriteltyinä omiin kategorioihinsa. Seuraavaksi tarkastelen eri pedagogiikoita ja metodeja sekä niiden suhdetta Orff-pedagogiikkaan.

### **3.4.1 Orff-pedagogiikka ja Kodály-metodi**

Kodály-metodi tuli Suomeen samoihin aikoihin kuin Orff-pedagogiikka 1950-luvun loppupuolella. Kodály ja Orff mainittiin yhdessä ensimmäistä kertaa Matti Raution vuonna 1959 ilmestyneessä ”Rytmikäsventus ja koulusoittimet” teoksessa (Jurva 2009, 139-141). Vuonna 1964 ilmestyneessä Erkki Pohjolan ja Egil Cederlöfin kirjassa ”Piiri pieni pyörii” yhdisteltiin Orffin ja Kodály ajatuksia (Sidoroff 2009, 48). Orff ja Kodály olivat pitkälti tärkeimpiä opetusmenetelmiä Suomessa ja Neuvosto-Virossa aikoinaan. Niiden nähtiin antavan ratkaisun mahdollisiin työrauha- ja motivaatio-ongelmiin erilaisten oppilaslähtöisten työtapojen avulla. Nämä työtavat aktivoivat oppilaita eri tavalla kuin pelkkä soitto ja laulu, mikä omalta osaltaan kiinnosti pedagogeja tutustumaan Orffin ja Kodály ajatuksiin. (Anttila & Juvonen 2003, 10.)

Kodály-metodin kehitti Zoltán Kodály Unkarissa kollegoidensa Jenő Ádamin, Benjamin Rajeczky ja György Kerényin kanssa. Kodály filosofinen ajatus oli perustaa musiikinopetus kansanlaulupohjalle eli opettaa laulujen avulla heille musiikillinen äidinkieli. Koulutuksen tehtävänä oli sivistää koko kansaa ja korostaa musiikin merkitystä ihmisen kokonaisvaltaisessa kehityksessä. Työtapoihin kuuluu ensisijaisesti laulaminen sekä sormi- ja laululeikit. Relatiivisen säveltapailun ja siihen liittyvien käsimerkkien avulla oppilasta autetaan hahmottamaan sävelkorkeuksia, sävellajeja ja melodiakulkuja. Soittimina käytössä

ovat pääosin rytmisoittimet. Kuuntelussa keskiössä on aina elävä musiikki. (von Creutlein 1993, 193-194.)

Suhteessa Orff-pedagogiikkaan Kodály-metodi käyttää vain hieman kehorytmiikkaa. Goodkin (2002) kertoo, että monet opettajat opettavat rytmejä Kodály'n periaatteiden avulla. Myös musiikinteorian suhteen Orff-pedagogiikkaa työssänsä käyttävät opettajat opettavat solmisointia Kodály'n käsimerkkien avulla. (Goodkin 2002, 70, 129-135.) Bacon (1970) erittelee Kodály'n ja Orffin eroja. Kodály on metodi, joten se sopii opetussuunnitelmaan toisin kuin Orff, joka on elämäntapa. Bacon näkee, että ne ovat kolikon kaksi kääntöpuolta: toisessa on lukutaito, toisessa esteettinen tietoisuus ja henkilökohtainen ilmaisu. Kumpikaan ei toimi ilman toista. (Bacon 1970, 17.)

Linnankivi, Tenkku ja Urho (1988) vertailevat Kodály'n ja Orffin pedagogisia pääpiirteitä keskenään. Kodály on materiaalien pohjalta syntynyt menetelmä samoin kuin Orff-pedagogiikka, joka kuitenkin ei ole menetelmä, vaan opettajille ideoita antava opas. Kodály-metodin tavoitteisiin kuuluu kansanlaulujen sekä musiikin luku- ja kirjoitustaidon opetus relatiivisella säveltapailumenetelmällä ja laulamisen kehittäminen, missä yhtenäistä Orff-pedagogiikkaan on kansanlaulujen painotus ja laulamisen kehittäminen. Molemmat myös painottavat taidemusiikin merkitystä ja kansanlaulujen käyttämistä soittamisen materiaalina. Kodályssa opetus aloitetaan varhain ja kuulohavainto on oppimisen perustana samoin kuin Orffissäkin, jossa myös lähdetään laulamaan pentatonisessa asteikossa. Toimintatavoissa erilaista on se, että Kodályssa käytetään paljon vähemmän soittimia kuin Orffissa. Orffissa myös painotetaan paljon enemmän rytmikasvatusta. (Linnankivi ym. 1988, 184-186.)

### **3.4.2 Orff-pedagogiikka ja Montessori-pedagogiikka**

Montessori-pedagogiikan kehitti italialainen lääkäri Maria Montessori 1900-luvun alkuvuosina. Hän perusti vuonna 1907 Casa dei Bambini koulun Rooman slummialueille, jossa hän kehitti kasvatus- ja hoitomenetelmänsä. (Keltti-Laine 1991, 7-15.) Se on opetusmenetelmä, jossa luotetaan lapsen kykyyn kasvaa ja kehittyä oman aikataulunsa mukaan. Lasta oppimisessa auttaa absorboiva mieli, jonka avulla hän imee ympäristöstä tietoja ja asenteita omaksuen kulttuurin käytänteet aluksi alitajuntaisesti ja myöhemmin tietoisesti. Kehitystä ohjaa tietyt herkkyykskaudet, joiden aikana eri taidot opitaan helposti.

Myöhemmin taitojen oppiminen on vaikeampaa, jos niitä ei ole opittu suotuisan kehityskauden aikana. (Ilmarinen 1993, 190-191.)

Maria Montessori kehitti Montessori-musiikkikasvatuksen yhdessä pianonsoitonopettajan Anna Maria Maccheronin kanssa. Yhdessä he kehittivät musiikkivälineitä, jotka ovat itsestään toiminnan suuntaa korjaavia ja näin ollen pedagogisia. (Keltti-Laine 1991, 31-35.) Montessorin musiikkikasvatuksessa laulaminen on jokapäiväistä ja lapsien kanssa lauletaan heille tutuista aiheista. Tuttuja lauluja sovelletaan myöhemmin soitossa, improvisoinnissa ja teorian opetuksessa. Soittimina toimivat perkussiot, Montessori-kellot ja Orff-soittimisto. Kuuntelukasvatus aloitetaan hiljaisuuden kuuntelulla ja tehdään erilaisia tarkkaavaisuuteen liittyviä leikkejä. Musiikkiliikunta pohjautuu Dalcroze-rytmiikkaan, ja keskiössä on kehonhallinta. Myös kuten Dalcrozessa, musiikilliset käsitteet koetaan ensin liikkumalla. Tärkeää on myös liikeilmaisuus, kuten liikunta improvisoiden eri musiikkinäytteiden avulla. (Ilmarinen 1993, 190-191.)

Orffin ja Montessorin ajatukset lapsen oppimisesta ovat melko samankaltaisia. Orff halusi, että leikki toimisi itsestään korjaavana ja itsessään riittävänä samalla tavalla kuin Montessori-materiaali. Näin ollen opettaja ei siis kerro lapselle oikeaa vastausta, koska hän saa sen itse leikistä. (Goodkin 2002, 14.) Orff myös painottaa pedagogiikassaan liikkumisen merkitystä ja improvisaatiota jo varhaisessa vaiheessa. Laulaminen on molemmissa pedagogiikoissa myös keskiössä. Ne eroavat kuitenkin toisistaan siten, että rytmiä opetetaan Orff-pedagogiikan mukaan liikunnan ja kehorytmien avulla, mutta Montessori ei pidä kehorytmejä kuten taputtamista merkityksellisenä rytmin oppimisen kannalta. Montessori-pedagogiikka on myös kokonainen pedagogiikka kuten Steiner-pedagogiikka ja siinä on tarkasti eritelty opetettavat osa-alueet ottaen huomioon lapsen iän ja kehitystason. (Kaisto ym. 1985 51-56, 159-160.)

### **3.4.3 Orff-pedagogiikka ja Steiner-pedagogiikka**

Steiner-pedagogiikka on saksalaisen Rudolf Steinerin kehittämä pedagogiikka, jonka lähtökohtana on useimmat humanit elämänalueet käsittävä antroposofinen hengenvirtaus. Steiner näkee lapsen kokonaiskehityksen etenevän kehityspsykologian mukaan, jolloin tärkeää on lapsen kokonaiskehityksen tukeminen auttamalla lasta eri ikävaiheissa. Kokonaisvaltaisuudessa tärkeää on eurytmia, joka vaikuttaa koko persoonallisuuden kehittymiseen. Työtapoina Steinerin musiikkipedagogiikassa käytetään leikkiä laulun ja

soiton kautta, akustisen musiikin kuuntelua ja improvisointia pentatonisella asteikolla. Soittimistossa käytössä ovat perkussiot, kellot, ksylofonit, huilut ja CHOROI-soittimet. Musiikkia opiskellaan pääosin laulamalla ja tärkeää onkin lauluäänen kehittäminen ja samojen laulujen laulaminen niin, että lapsi oppii niiden musiikilliset ajatukset. Musiikki ja liike ovat myös keskiössä Steiner-pedagogiikassa. (Pesonen 1993, 188-189; Nicol & Taplin 2012, 85-93)

Steiner-pedagogiikassa ja Orff-pedagogiikassa on yhteistä opettajan suhtautuminen oppilaisiin. Steiner-pedagogiikassa kasvattajan tulisi huomata oppilaidensa inhimillisyys ja kehitys, (Kaisto ym. 1985, 68-69) mihin myös Orff-pedagogiikassa pyritään ohjaamalla lasta kehittämään itseään monipuolisesti ja suhteessa omiin taitoihinsa ja kiinnostuksenkohteisiinsa (Linnankivi ym. 1988, 5-6). Steiner-pedagogiikka näkee Orff-pedagogiikan tavoin musiikin olevan kaikessa kehollisessa toiminnassa mukana ja auttamassa oppilasta kehittämään itseään. Tärkeää myös on laulaminen ja hyvä äänenmuodostus sekä pentatoniikka. Kuitenkin Steiner-pedagogiikka painottaa duurimusiikin merkitystä pienillä lapsilla, jotta se vahvistaisi heidän iloista suhtautumista maailmaan ja vasta yli kymmenen vanhana moniäänisen musiikin ja mollimusiikin ottamista mukaan ohjelmistoon. (Kaisto ym. 1985, 80-97.) Orff-pedagogiikassa sen sijaan pyritään jo pienestä pitäen tuomaan lapsille tarjolle mahdollisimman moninaista musiikkia duurissa, mollissa ja eri moodeissa. (Perkiö 2010, 28-29.)

#### **3.4.4 Orff-pedagogiikka ja Dalcroze-rytmiikka**

Dalcroze-rytmiikan kehitti itävaltalainen Émile Jaques-Dalcroze 1900-luvun alkupuolella. Se perustuu musiikin ja liikkeen yhdistämiseen musiikinopetuksessa. Dalcroze tutustui 1880-luvulla opinnoissaan arabialaisen musiikin epäsäännöllisiin ja monimutkaisiin rytmeihin. Tuolloin hän ajatteli, että länsimaalainen ihminen voi myös saavuttaa rytmiset taidot aloittaessaan rytmiopinnot varhain. (Juntunen 2010, 18.) Dalcroze-rytmiikan ajatukset toimivat pohjana Orff-pedagogiikalle. Dalcroze-rytmiikassa rytmin toteuttaminen perustuu kehon luonnollisiin liikerytmeihin. (Suomi 2009, 73-74.) Orff perehtyi Émile Jaques-Dalcrozen kirjaan ”Eurhythmics”. Sen pohjalta hän kehitti pedagogiikkaansa vahvasti tanssijoiden kuten Gunild Keetmanin ja Dorothee Güntherin kanssa. (Goodkin 2002, 56.)

Opettaessaan harmoniaa ja säveltapailua Genevessä Dalcroze huomasi, että oppilaiden taidot olivat heikkoja kuuntelukyvyn ja musiikillisen ilmaisuuden suhteen. Tuolloin hän kritisoi

opetuksen mekaanisuutta ja pirstaleisuutta. Dalcroze lähti kehittämään omaa pedagogiikkaansa lähtökohtanaan dualistinen näkemys tiedon luonteesta ja mielen ja kehon yhtenäisyydestä. Dalcroze-rytmiikka koostuu rytmiikasta, improvisoinnista, plastiikasta ja säveltapailusta. Rytmiikassa musiikkia lähestytään koko kehon kautta, sillä keho liikkeineen on rytmisen. Tärkeää on alkuun etenkin ajantajun kehittäminen kävelemällä sykkeessä, jotta tämä taito siirtyisi myöhemmin soittamiseen. Plastiikka on ajan ja voiman fyysinen ilmaisumuoto, jossa tärkeää on yksilöllinen kokemus ja herkkyys musiikille. Improvisointi pitää sisällään spontaanin musiikki-ilmaisun ja musiikillisen vuoropuhelun opettajan ja oppilaiden välillä. Se on olennaisena osana teoriaopintoja, jotta oppilas oppisi soveltamaan oppimaansa. Säveltapailussa keskiössä on sävelkorkeuden ja –suhteiden hahmotus sekä kuuntelukyvyn kehittäminen. Olennaista on myös sisäisen kuuntelun harjoitus, relatiivinen solmisaatio ja liikunnalliset säveltapailuharjoitteet. (Juntunen 2010, 18-23.)

Kehorytmiikkaa käytetään paljon enemmän Orff-pedagogiikassa kuin Dalcroze-rytmiikassa. Orffissa ja Dalcrozessa on kuitenkin yhteistä solmisointi Kodály'n periaatteiden mukaan. (Goodkin 2002, 90, 137). Dalcroze-rytmiikassa myös soittimet tulevat käyttöön vasta omaan ääneen tutustumisen jälkeen toisin kuin Orff-pedagogiikassa, jossa soittimet ovat jo pienestä pitäen läsnä. Yhteistä Dalcroze-rytmiikalle ja Orff-pedagogiikalle on improvisaation painotus tärkeänä osana soittamista, oppilaan luovuuden kehittäminen ja musiikin elementtien opettelu liikkeen kautta. Molemmat pedagogiikat myös painottavat oman musiikillisen ilmaisun kehittämistä ja keksimistä osana musisointia. (Viitaila-Pulkkinen 1993, 195-196; Perkiö 2010, 28-30.)

### **3.4.5 Orff-pedagogiikka ja Suzuki-metodi**

Suzuki-metodin kehitti japanilainen viulunsoiton opettaja Shinichi Suzuki 1900-luvun alkupuolella. Hän muutti 1920-luvulla Saksaan ja siellä ollessaan huomasi kielen opiskelun olevan vaikeaa. Tämän ansiosta Suzuki alkoi pohtia musiikin oppimista suhteessa kielen oppimiseen. Hän huomasi, että oppilaille on rajaton oppimiskyky. Tärkeää oppimisen tukemisessa on hidas, kypsymisen kautta tapahtuva oppiminen ja säännöllinen harjoittelu jo pienestä pitäen, jotta lapsi tottuu siihen. Suzuki-metodissa aloitetaan kuuntelemaan korkealaatuista musiikkia ennen soittotunteja, kunnes lapsi oppii tunnistamaan ne. Oma instrumentti valitaan pitkän prosessin aikana, missä myös vanhemmat ovat mukana ja he käyvät myös soittotunneilla ja tutustuvat metodin pedagogisiin ajatuksiin. Alkuun soitetaan



pitkälti korvakuulolta ja kerrataan paljon. Oppilas käy yksilö- ja ryhmätunneilla, joissa on mukana eritasoisia oppilaita. Suzuki näki, että vertaisoppijuus tekee hyvää lapselle ja sitä pääsee parhaiten tapahtumaan eri tasolla olevien oppilaiden ryhmässä. (Winberg 1980, 11-26.)

Orff-pedagogiikassa ja Suzuki-metodissa on yhteistä usko lapsen omaan oppimiseen. Winberg (1980) kuvaa Suzukin ajatuksia lapsen oppimisen potentiaalista rajattomiksi. Tärkeää onkin oppimisen kannalta perheen kannustus ja sitä kautta vanhempien asenne musiikkiin, joka motivoi oppilasta. Suzuki-metodia on kokeilu koulumaailmassa ja se edellyttää todella hidasta tahtia, jotta kaikki oppijat pysyvät mukana. Metodissa pyritään välttämään virheitä (Winberg 1980, 27-29, 52-53), mikä poikkeaa Orff-pedagogiikasta siten, että siinä ei pyritä luomaan täydellisiä soittajia vaan oppilaita, joilla on aito kiinnostus musiikkia kohtaan (Perkiö 2010, 28-30). Turpin (1986) näkee myös, että Orff-pedagogiikka ja Suzuki-metodi molemmat opettavat hyvin rytmien hahmottamista ja soittoa korvakuulolta. Hän pohtii myös, että korvakuulolta soittaminen sopii hyvin myös yläkoulussa käytettäväksi lähtökohdaksi, kun kaikki oppilaat eivät osaa soittaa. (Turpin 1986, 58-59.)

Yhteistä näillä pedagogiikoilla ja metodeilla on se, että niitä käytetään pääosin varhaiskasvatuksessa ja alakoulussa. Kaikissa puhutaan varhain aloitetun musiikinopetuksen merkitystä musiikin oppimisen kannalta. Turpin (1986) tarkastelee Kodályä, Dalcrozea, Orffia ja Suzukia yläkoulun puolella, mikä on myös itselläni tutkielmani aiheena. Hän näkee, että monet opettajat huomaavat usein yläkoulussa opettaessaan tarvetta monipuolistaa työtapojaan. Suhteessa alakoulun musiikinopetukseen, yläkoulussa opettajat eivät niinkään ole kiinnostuneita metodien käytöstä, mikä olisi suotavaa monipuolisen opettamisen kannalta. Opettajat jakautuvat metodien ja pedagogiikoiden suhteen kahteen kategoriaan: niihin, jotka valikoivat eri pedagogiikoista parhaita ideoita ja niihin, jotka suosivat vain yhtä tiettyä suuntausta. Jälkimmäinen tyyli ei Turpinin mielestä kannata, sillä se ei anna kaikkia vastauksia. Esimerkiksi Dalcroze sopii hyvin yläkoulun musiikkiliikuntaan ja tukemaan silmä-käsi-koordinaatiota. Kodály puolestaan tukee solmisaatiota ja käsien hienomotoriikan kehittymistä. Orff auttaa vaikeiden stemmojen opettelussa ja improvisaation kehityksessä. Suzuki yläkoulussa sopii hyvin instrumentaaliopetukseen, sillä läheskään kaikki yläkoululaiset eivät osaa lukea nuotteja. (Turpin 1986, 56-59.)

Erilaiset pedagogiikat ja metodit antavat opettajille paljon eväitä. Tärkeää mielestäni olisikin muistaa välillä pohtia omaa opetustaan suhteessa eri pedagogiikoihin ja koettaa löytää niistä itselleen omaan opetukseensa ja opetustyyliinsä sopivaa materiaalia. Orff-pedagogiikan opiskelu auttaa hyvin hahmottamaan myös muiden pedagogiikoiden ajatuksia oppilaslähtöisyydestä, luovuudesta ja musiikin innosta. Omassa opetuksessa tärkeää näkemykseni mukaan onkin tiedostaa omat tiedot ja taidot ja pyrkiä kehittämään niitä erinäisten täydennyskoulutusten myötä. Avoin suhtautuminen eri pedagogiikoihin ja metodeihin voi auttaa etenkin nuorta opettajaa löytämään uusia mahdollisuuksia syventää omaa opettajuuttaan.

## 4 OPETUSSUUNNITELMAT

Yläkoulussa ja lukiossa on käytössä omat valtakunnalliset opetussuunnitelmat, jotka sisältävät kaiken toiminnan koulussa ja sen ulkopuolella asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Opetussuunnitelma kuvaa oppiainesta ja tuntimäärää sekä opetusta edeltäviä, varsinaisia opetusta koskevia ja opetuksen jälkeisiä toimenpiteitä. Opetussuunnitelmaan tulee kuulua opetuksen sisällöt, tavoitteet ja kokemukset ja sen tulee tarjota suunnitelma niiden toteuttamiseen. (Lintula 1996, 115.) Yleisten valtakunnallisten opetussuunnitelmien ohella on olemassa myös Lahdeksen (1985, 82) määrittämät etukäteen laadittu, toteutuva ja oppilaiden kokema opetussuunnitelma. (Lahdes 1985, 82.) Opetuksessa nämä eri opetussuunnitelmat saattavat näkyä eri tavoin oppilaille ja opettajille, mikä on hyvä tiedostaa pohtiessa omaa opetustaan.

Tarkastelen seuraavissa alakappaleissa tällä hetkellä voimassa olevaa vuonna 2014 valmistunutta valtakunnallista peruskoulun opetussuunnitelmaa (POPS 2014) ja vuonna 2015 valmistunutta valtakunnallista lukion opetussuunnitelmaa (LOPS 2015) sekä niiden suhdetta Orff-pedagogiikkaan. Tarkastelussa on myös Orff-pedagogiikka suhteessa perusopetuksen laaja-alaiseen opetukseen, lukion aihekokonaisuuksiin ja teemakursseihin sekä vuoden 1970 luovuutta korostavaan valtakunnalliseen peruskoulun opetussuunnitelmaan.

### 4.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014

Uusin peruskoulun opetussuunnitelma on vuodelta 2014. Siinä musiikin opetuksen tehtävänä on luoda oppilaille edellytykset aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen ja monipuoliseen musiikilliseen toimintaan. Opetuksessa keskiössä on oppilaan musiikillisen osaamisen laajentaminen, myönteisen musiikkisuhteen vahvistaminen ja musiikin harrastamiseen kannustaminen. Tavoitteena on luoda arvostava ja utelias suhtautumistapa musiikkiin ja monimuotoiseen kulttuuriseen toimintaan. Opetuksessa tärkeintä on toiminnallinen musiikinopetus, joka edistää oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä sekä kokonaisvaltaista kasvua. Opetuksessa pyritään huomioimaan oppilaiden musiikilliset kiinnostuksenkohteet ja linkittämään musiikillinen toiminta osaksi koulun toimintakulttuuria.

Tärkeää on myös tarjota oppilaille mahdollisuuksia säveltää ja osallistua muuten luovaan musiikilliseen toimintaan. (POPS 2014, 141.)

Vuosiluokilla 7–9 musiikin opetuksen tavoitteena on luoda pohja musiikin elinikäiselle harrastamiselle ja vahvistaa myönteistä suhdetta musiikkiin. Tavoitteena on myös rakentaa arvostavaa suhtautumista kulttuuriseen monipuolisuuteen ja musiikkiin. Oppilaiden kriittistä musiikkikulttuurien lukutaitoa kehitetään ohjaamalla heitä analysoimaan ja arvioimaan musiikin avulla viestimistä ja vaikuttamista. Tärkeää on myös vahvistaa oppilaiden aiempaa oppimista kertaamalla ja syventämällä alakoulussa opittuja taitoja. Oppilaille annetaan mahdollisuus vaikuttaa oman oppimisensa suunnitteluun ja arviointiin sekä mahdollisuus toimia yhdessä ja erikseen musiikki-ilmaisussa muiden oppilaiden kanssa. Tieto- ja viestintäteknologiaa käytetään tukemaan opetusta, ja samalla tutustutaan muun muassa digitaalisen median tekijänoikeuksiin ja musiikkiin liittyviin eettisiin ongelmiin. (POPS 2014, 422.)

Musiikin opetuksen tavoitteina yläkoulussa on muun muassa osallistaa oppilasta toimimaan yhdessä ryhmässä ja eri musiikillisissa yhteisöissä, kehittää oppilaan äänenkäyttöä ja laulutaitoa, rohkaista monipuoliseen musiikkiliikunnalliseen kokemukseen, rohkaista oppilasta keskustelemaan musiikista musiikin käsitteitä käyttäen sekä ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutusta tunteisiin ja hyvinvointiin. Näihin tavoitteisiin liittyy sisältöalueita, jotka tukevat tavoitteiden saavuttamista hyödyntäen oppilaiden kokemuksia. Musiikillisten taitojen opettelu tapahtuu musisoiden eli laulaen, kuunnellen, soittaen, liikkuen, säveltäen ja improvisoiden hyödyntäen taiteidenvälistä työskentelyä ja teknologiaa. Sisältöihin kuuluu muun muassa musiikillisen toiminnan periaatteet, musiikin rakenteet, musiikki suhteessa omaan elämään ja monipuolinen musiikillinen ohjelmisto. (POPS 2014, 422-423.)

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 on hieman erilainen suhteessa vuoden 2004 opetussuunnitelmaan. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa (POPS 2004, 150-151) musiikin opetuksen tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään musiikilliset kiinnostuksenkohteensa ja tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua, mitä myös vuoden 2014 opetussuunnitelma painottaa. Tärkeänä eroavaisuutena on kuitenkin se, että vanha opetussuunnitelma keskittyy asiasisältöjen läpikäymiseen ja siihen, mitä oppilaan tulee oppia, kun taas uuden opetussuunnitelman keskiössä on se, mitä ja miten opetetaan. Tärkeää tällöin on ohjata

oppimisprosessia ja tukea oppimista. Sisältöjen sijaan huomio on opittavissa taidoissa ja opettajan rooli muuttuu oppimisen edistäjäksi tiedonjakajan sijaan. (POPS 2004, 150-151; POPS 2014, 32.) Vanhassa opetussuunnitelmassa on määritelty vuosiluokkien 5–9 musiikinopetuksen tavoitteeksi muun muassa kehittää oppilaan osaamista musiikillisen ilmaisun eri alueilla, oppia ymmärtämään musiikin elementtejä ja syventää musiikin lajien tuntemusta. Keskeisinä sisältöinä on esimerkiksi äänenkäyttöä ja ääni-ilmaisua kehittävät harjoitteet, yhteissoitto monipuolisesti eri tyyllilajeissa ja omien musiikillisten ideoiden kokeilu improvisoiden. (POPS 2004, 151.) Uusi opetussuunnitelma (POPS 2014) lisää uutta sisältöä musiikin opetukseen kannustamalla käyttämään monipuolisia työtapoja ja opettajan omia vahvuuksia opetuksen rakentamisessa (POPS 2014, 422-423.)

## **4.2 Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015**

Uusin lukion opetussuunnitelmien peruste (LOPS) on vuodelta 2015. Musiikin opetuksen lähtökohtana on musiikin tärkeä asema osana kulttuuria ja inhimillistä toimintaa. Opetus tähtää opiskelijan musiikkisuhteen tiedostamiseen ja sen syventämiseen, sillä omakohtainen musiikkisuhte vahvistaa opiskelijan itseluottamusta ja kokonaisvaltaista hyvinvointia. Musiikin opiskelu lisää musiikillista sivistystä ja rohkaisee opiskelijaa luovaan taiteelliseen ajatteluun sekä elinikäiseen musiikin harrastamiseen. Opetuksessa keskeistä on yhdessä tekeminen, ilmaiseminen ja myönteiset kokemukset. Luovan ja kriittisen ajattelun kehittyminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa, jolloin tärkeää on vahvistaa sosiaalisia taitoja musiikin opetuksen avulla. Työtavoista ja sisällöistä mainitaan laulu, soitto, kuuntelu ja luova tuottaminen sekä musiikin integroiminen muihin aineisiin. Oppisisältöjen valinnassa huomioidaan oppilaiden erilaiset valmiudet ja kiinnostuksenkohteet. (LOPS 2015, 233.)

Opetuksen tavoitteet jakautuvat musiikin merkitykseen ja hyvinvointiin, musiikilliseen osaamiseen, kulttuuriseen osaamiseen ja monilukutaitoon sekä oppimaan oppimiseen. Musiikin merkitys ja hyvinvointi auttavat opiskelijaa tiedostamaan oman suhteensa musiikkiin, opettaa häntä arvostamaan erilaisia käsityksiä musiikista sekä käyttämään musiikkia hyvinvoinnin edellytyksenä. Musiikillinen osaaminen pitää sisällään laulamisen, soittamisen ja säveltämisen avulla itsensä ilmaisemisen, kuuntelutaitojen kehittämisen ja niiden tulkitsemisen sekä eri tyylien, lajien ja historian tuntemuksen syventämisen.

Kulttuurinen osaaminen ja monilukutaito auttavat opiskelijaa tunnistamaan oman kulttuuri-identiteettinsä, ymmärtämään musiikkikulttuurien monimuotoisuuden, toimimaan kansainvälisissä yhteyksissä, tiedostamaan äänen ja musiikin merkityksen arjessaan ja tulkitsemaan äänen ja musiikin mediakäyttöä. Viimeinen osa-alue, oppimaan oppiminen, pyrkii oppilaan vastuulliseen ja pitkäjänteiseen toiminnanohjaamiseen ryhmässä sekä tavoitteiden asettamiseen ja oman työskentelyn arviointiin. (LOPS 2015, 233-234.)

Uusi opetussuunnitelma määrittää lukion taideaineiden jaon niin, että opiskelijalla on kaksi pakollista taideainetta eli musiikin ja kuvaamataidon kurssia, joista ainakin toisen tulee olla musiikkia. Ensimmäisellä musiikin kurssilla, ”Musiikki ja minä”, opiskelijan tavoitteena on löytää omat tapansa toimia musiikin avulla ja osallistua musiikilliseen toimintaan. Kurssilla syvennetään omaa musiikillista osaamista ja pohditaan omaa asemaa musiikin kuuntelijana, tulkitsijana ja tekijänä. Omakohtainen musiikkisuhde auttaa opiskelijaa ymmärtämään musiikin merkityksen omassa elämässään. Kurssilla myös muun muassa kehitetään äänenkäyttöä, soittotaitoa ja musiikin tuntemusta. Toisella kurssilla, ”Moniääninen Suomi”, keskittyy suomalaisen musiikin tuntemuksen lisäämiseen ja kulttuuri-identiteetin vahvistamiseen. Siinä opiskelija tutkii erilaisia musiikkikulttuureita ja oppii ymmärtämään niiden taustatekijöitä huomioiden suomalaisen musiikin osana globaalia musiikkimaailmaa. Opiskelussa käytetään monipuolisia työtapoja ja musisoidessa keskitytään omaan taiteelliseen ilmaisuun sekä kuuntelu- ja vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Ohjelmisto pitää sisällään eri musiikkilajeja perinnesäveltämisestä taide- ja populaarimusiikkiin. (LOPS 2015, 233-235.)

Vuoden 2003 opetussuunnitelma on melko samanlainen kuin vuoden 2015 opetussuunnitelma pienine muutoksine. Molemmissa painotetaan opiskelijan oman musiikkisuhteen merkitystä ja sen syventämistä, sillä se vahvistaa itsetuntemusta ja kokonaisvaltaista hyvinvointia. Tärkeänä myös molemmissa opetussuunnitelmissa on myönteisten kokemusten tarjoaminen ja yhteismusisointi sekä oppiaineen valitseminen huomioiden opiskelijoiden toiveet. Vuoden 2015 opetussuunnitelma määrittää kuitenkin laajemmin musiikinopetuksen tavoitteet ja sisällöt kuin aikaisempi opetussuunnitelma. Vuoden 2003 opetussuunnitelman tavoitteisiin kuuluu muun muassa oman musiikkisuhteen tiedostaminen, itsensä ilmaiseminen musiikillisesti, kuuntelutaitojen kehittäminen ja vastuullinen toiminta ryhmätilanteissa, kun taas uusi opetussuunnitelma syventää näitä tavoitteita sisältöalueilla ja tarkemmilla kuvauksilla. Molemmissa opetussuunnitelmissa on kaksi pakollista lukion musiikin kurssia

samalla sisällöllä, mutta uudessa opetussuunnitelmassa ne ovat vielä tarkemmin kuvattuna. (LOPS 2003, 170-171; LOPS 2015, 232-235.)

### **4.3 Orff perusopetuksen opetussuunnitelmissa**

Opetusmenetelmät on nähty kuuluvan suomalaisessa opetussuunnitelmassa opettajan ammatilliseen vapauteen, minkä vuoksi niiden osuus opetussuunnitelmateksteissä on ollut vähäinen. (Atjonen 2005, 77.) Opetussuunnitelmissa on määritelty tavoitteet, muttei se, miten niihin päästään. Tämä antaa tilaa opettajalle kehittää itse omia opetusmenetelmiään. Uudessa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa musiikin sisällöt ja tavoitteet tukevat vahvasti Orff-pedagogiikan periaatteiden mukaan opettamista. Uusi opetussuunnitelma käy hyvin läpi eri tavoitteita ja sisältöalueita, joilla näihin tavoitteisiin päästään. Keskiössä on musisointi eli laulu, soitto, kuuntelu, liikunta, improvisointi ja sävellys sekä taiteidenvälinen työskentely. Kuten Orff-pedagogiikassa, uudessa opetussuunnitelmassa pyritään saavuttamaan sisällöt oppilaslähtöisesti oppilaiden ajatuksia kuuntelemalla. (POPS 2014, 422.)

Opetussuunnitelma kannustaa opettajaa hyödyntämään moninaisia työtapoja (POPS 2014, 422-423), joita myös painotetaan Orff-pedagogiikassa, kuten Perkiö (2010) analysoi. Orff-pedagogiikkaan kuuluu olennaisena osana liike ja tanssi, joiden kautta oma ilmaisu syvenee. Tämä näkyy myös hyvin vuoden 2014 opetussuunnitelmassa, jonka sisältöihin kuuluu muun muassa ilmaisun kehittäminen ja omien ideoiden tuottaminen. Työtapoihin kuuluva puhe ja laulu on Orff-pedagogiikassa äänikokeilujen lähtökohtana, ja se löytyy myös uudesta opetussuunnitelmasta, jossa mainitaan äänenkäytön syventäminen ja ääniharjoitteet. Soittaminen Orff-pedagogiikassa on tärkeää muun muassa musiikin elementtien opetuksessa ja improvisointiin siirryttäessä. Uusi opetussuunnitelma painottaa myös soiton merkitystä etenkin yhteissoiton ja ilmaisun kehittymisen kannalta. Kuuntelussa uusi opetussuunnitelma ja Orff-pedagogiikan työtavat kulkevat yhdessä, sillä molemmat painottavat monipuolista kuunteluohjelmistoa ja aktiivista kuuntelua. Orff-pedagogiikka näkee taideintegraation tarpeellisena osana opetusta, mitä myös uusi opetussuunnitelma korostaa laaja-alaisissa opinnoissa. (Perkiö 2010, 29; POPS 2014, 20-25, 422-423.)

Lukion opetussuunnitelmien perusteet vuodelta 2015 on myös ajatusmaailmaltaan hyvin lähellä Orff-pedagogiikkaa. Orff-pedagogiikan tavoin opetussuunnitelma vuodelta 2015 kannustaa eri työtapojen käyttämiseen monipuolisesti. Keskiössä on opiskelijan musiikkisuhteen syventäminen ja elämysten hankinta, mikä on myös Orff-pedagogisen opetusprosessin tavoite. Orff-pedagogiseen opetusprosessiin kuuluu olennaisina elementteinä kokeilu ja elämys, joita lähdetään lukion opetussuunnitelmassakin tarkastelemaan itseilmaisun kautta. Opetussuunnitelman tavoitteisiin kuuluu muun muassa auttaa opiskelijaa ilmaisemaan itseään musiikillisesti ja kehittää opiskelijan kuuntelutaitoja. Nämä molemmat tavoitteet löytyvät myös Orff-pedagogiikan periaatteista. Lisäksi lukion opetussuunnitelmien perusteet vuodelta 2015 painottavat kulttuurisen osaamisen ja median kriittisen käytön merkitystä. Molemmissa on tärkeää musiikinopiskelu yhdessä osana ryhmää. (Perkiö 2010, 29; LOPS 233-234.)

Orff-pedagogiikan ajatukset ovat selvästikin vahvasti esillä sekä peruskoulun että lukion opetussuunnitelmien perusteissa. Tämän vuoksi olisikin tärkeää, että opettaja yläkoulussa ja lukiossa perehtyisi Orff-pedagogiikkaan, sillä se tukee musiikin opetusta. Orff-pedagogiikkaan liittyy musiikin sisältöalueet ja tavoitteet, joihin pääseminen onnistuu helpoiten silloin, kun opettajalla on käytössään esimerkiksi Orff-pedagogiikan työtapoja ja tarkastelunäkökulmia. Uudet opetussuunnitelmat ovat molemmat myös hyvin oppilaslähtöisiä, kuten myös Orff-pedagogiikka. Seuraavissa alakappaleissa tarkastelun kohteena on luovuutta painottava vuoden 1970 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet sekä laaja-alaiset opinnot peruskoulussa sekä aihekokonaisuudet ja taiteidenväliset kurssit lukiossa.

#### **4.3.1 Luovuus opetussuunnitelmissa: vuoden 1970 perusopetuksen opetussuunnitelma**

Otin tarkastelukannakseni myös vuoden 1970 perusopetuksen opetussuunnitelman, sillä se painottaa luovuutta hyvin samalla tavalla kuin Orff-pedagogiikka. Vuoden 1970 opetussuunnitelma kannustaa visuaalisin keinoin tapahtuvaan musiikilliseen ilmaisuun, jossa hyödynnetään musiikin eri elementtejä. Kun oppilas saa ilmaista oman näkemyksensä vapaasti, voi syntyä yhteisesitys, joka yhdistelee äänellistä, liikunnallista ja kuvallista ilmaisua. (POPS 1970, 283.) Tämä on myös tavoite Orff-pedagogiikassa, kun luovan ilmaisun avulla lähdetään muodostamaan prosessia, joka etenee prosessiympyrän periaatteiden mukaan. Tällöin tavoitteena on monipuolinen musiikillinen prosessi, jossa yhdistyy



esimerkiksi monitaiteelliset työtavat, musiikkiliikunta, yhteismusisointi ja laulu (Kaikkonen ym. 2014, 8-18). Kuten vuoden 1970 opetussuunnitelmassa myös Orff-pedagogiikassa pyritään kehittämään voimakkaasti lapsen kokonaispersoonaa musiikin avulla antamalla hänelle tilaa oman ilmaisun ja omien ideoiden esilletuomiseen sekä niiden jalostamiseen yhdessä ryhmän kanssa (POPS 1970 I, 274-275 & Perkiö 2010, 28).

Vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteena oli nostaa taideaineiden arvostusta ja lisätä niiden tuntimäärää. Tässä opetussuunnitelmassa määriteltiin tarkemmin musiikin oppisisällöt. Tällöin myös mainittiin ensimmäistä kertaa soittaminen, luova ilmaisu, toiminnallisuus, kansanmusiikki, viihdemusiikki ja musiikin harrastaminen koulun ulkopuolella. (POPS 1970 I, 274-288.) Eriytetyn opetuksen vastapainoksi nousi 70-luvulla ajatus luovasta toiminnasta musiikinopetuksen pohjalla. Yleisopetuksessa tavoitteena oli tuolloin kehittää oppijan kokonaisvaltaista kehitystä, kun taas eriytettyssä opetuksessa tavoitteena oli soitto ja laulu. Luova toiminta kyseenalaisti eriyttämisen ja siirsi painopisteen heikoimpien oppilaiden ohjaukseen. Ensimmäistä kertaa tutuksi tuli myös aineintegraatio, jonka avulla oppilaan persoonallisuus pääsi kehittymään paremmin. (Sidoroff 2009, 43-48.) Perusopetuksen opetussuunnitelman lisäksi myös lukiossa musiikin määrä kasvoi 1970-luvulla, kun jokaiselle vuosikurssille tuli vaihtoehtoisena lisäkurssi kuvaamataitoa ja musiikkia (Kukkula 2009, 70-71).

Musiikki sijoitettiin taideaineena esteettisen kasvatuksen piiriin vuoden 1970 opetussuunnitelmassa. Esteettinen kasvatus oli yksi opetussuunnitelman läpäisevistä teemoista. Sen tavoitteena oli vaalia ja ohjata oppilaiden luovaa toimintaa ja tarjota taidekasvatusta integroivana opetuksena. Opetuksessa oli silloin huomio oppilaan kokonaispersoonan kehittämisessä. (POPS 1970 I, 25, 44-45.) Musiikkia oli silloisella yläasteella yhteisenä aineena seitsemännellä ja kahdeksannella vuosiluokalla yksi vuosiviikkotunti. Yhdeksännellä luokalla musiikki oli valinnainen kuvaamataidon kanssa. Valinnaisaineita oli neljästä kuuteen tuntia valittavissa yläkouluaikana. (POPS 1970 I, 142.) Vuoden 1970 opetussuunnitelma otti kantaa musiikinopetuksen erityspiirteisiin ja korosti opetuksen elämyksellisyyttä sekä opettajien kykyä toteuttaa itseään (POPS 1970 opas 11, 3), mitä myös Orff-pedagogiikassa painotetaan. Tärkeää oli myös se, että opettaja sai toteuttaa itseään omana persoonanaan ja käyttää itselleen soveltuvia metodeja (POPS 1970 opas 11, 3, 12).

Vuoden 1970 opetussuunnitelman yläasteen opetukseen suunnattu opas 11b (1976) painotti yläasteen opetuksen yleisiä suuntaviivoja korostaen yhteistoimintaa. Musiikillisina työtapoina yläasteella mainittiin ensisijaisesti kuuntelu ja myös laulu, yhteissoitto, luova toiminta ja liikunta. (POPS 1970 opas 11b, 5-6.) Oppiaineuksessa yläasteella oli muun muassa kotimaisia ja ulkomaisia kansanlauluja, virsiä, tunnettuja lauluja ja ajankohtaisia viihdelauluja suomeksi ja muilla kielillä. Kuuntelussa painotettiin kansanmusiikkia ja sen pohjalta syntyneitä musiikkia. Musiikkia oli myös tarjolla valinnaisaineena ja erikoiskursseina kuten säestys-, jazz-, kuuntelu- ja yksinlaulukurssina. Ne pidettiin koulujen aikataulujen puitteissa samoin kuin musiikkikerhot, jotka olivat kaikille koulun oppilaille avoimia ja joissa tavoitteena oli etenkin lujittaa yhteistyötä koulun ja kodin välillä. (POPS 1970 I 275-276, 286.)

Vuoden 1970 opetussuunnitelma antoi opettajalle hyvän mahdollisuuden toteuttaa omaa opetustaan monipuolisesti huomioiden etenkin luovan ilmaisuuden merkityksen jokaisella luokka-asteella. Se painotti luovuutta yksilön persoonallisuuden kehityksen perusedellytyksenä. Musiikinopetuksen lähtökohtana tulee olla vapaa ilmaisuus. Kaikessa musiikin harjoittamisessa tulee kannustaa lapsia omatoimisuuteen. Opettajalla on vastuu lapsen omatoimisuuden kehittämisessä esimerkiksi erilaisten harjoitteiden avulla, jotka voivat auttaa parantamaan lasten keskittymiskykyä ja sopeutumista. Luova ilmaisuus pitää sisällään vapaan improvisoinnin, joka voi lähteä esimerkiksi elävän elämän äänien kuten paperin rapinan jäljittelystä ja edetä sitten sitä kautta äänisommitelmien muodostamiseen. Liikunnan ja kuuntelun yhteydessä luova ilmaisuus voi olla liiku kuin kuulet – tyylinen ohjeistus, joka antaa tilaa lapsen omaan ilmaisuun tai laululeikki, jossa on tilaa improvisoinnille. (POPS 1970 I, 282-283.)

Kaiken kaikkiaan vuoden 1970 opetussuunnitelma antoi hyvän pohjan luoville, Orff-pedagogiikkaa musiikinopetuksessa painottaville työtavoille. Kuitenkin seuraavissa opetussuunnitelmissa vuosina 1985, 1994 ja 2004 luovuutta kannustavat ajatukset jäivät vähemmälle tarkastelulle eikä luovien työtapojen toteuttamisesta tunnilla ohjeistettu niin tarkasti kuin vuoden 1970 opetussuunnitelmasa. Nokelainen (2016) näkee, että uudessa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa on palattu vuoden 1970 luovuutta kannustavaan ilmapiiriin. Vuoden 1970 opetussuunnitelmien keskiössä oli paljon samoja ajatuksia, joita myös Orff-pedagogiikassa painotetaan. (Perkiö 2010, 20-21; Nokelainen 31-32.).

### 4.3.2 Laaja-alaisuus sekä aihekokonaisuudet ja taiteidenväliset kurssit

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa tuli uutena osa-alueena laaja-alainen osaaminen, jolla tarkoitetaan taitojen, asenteiden, arvojen, tietojen ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Laaja-alainen osaaminen pyrkii opettamaan oppilaalle taitoja ja tietoja käyttäen eri osa-alueita hyödykseen. Opetuksen tarve juontaa juurensa ympäröivän maailman muutoksista ja siitä, että tulevaisuudessa tarvitaan laaja-alaista osaamista työmaailmassa ja kansalaisena toimimisessa. Osaamisen kehityksen pohjana toimivat arvot, oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri. Jokaisessa oppiaineessa hyödynnetään aineen sisältöjä ja menetelmiä laaja-alaisen opetuksen pohjana. (POPS 2014, 20.) Laaja-alainen opetus on tärkeässä osassa myös Orff-pedagogiikassa, jossa syvennetään osaamista yhdistämällä musiikkiin elementtejä muista oppiaineista kuten liikunnasta ja näyttelemisestä. (Goodkin 2002; Perkiö 2010.)

Laaja-alaiseen oppimiseen kuuluu seitsemän osaamiskokonaisuutta, joilla on useita yhtymäkohtia toisiinsa. Niiden yhteinen tavoite on tukea oppilaan ihmisenä kasvamista. Laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet pyrkivät myös rohkaisemaan oppilasta tunnistamaan oma erityislaatunsa sekä omat kehittymismahdollisuutensa ja vahvuutensa. Nämä osaamiskokonaisuudet ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), monilukutaito (L4), tieto- ja viestintäteknologian osaaminen (L5), työelämätaidot ja yrittäjyys (L6) sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7). Jokainen laaja-alainen osaamiskokonaisuus on tarkemmin määritelty aineen kuvauksessa. (POPS 2014, 20-25.)

Laaja-alainen opettaminen aloitetaan alakoulussa ja se jatkuu yläkoulun loppuun asti. Yläkoulussa laaja-alainen oppiminen vaikeutuu, kun oppiaineiden välinen yhteistyö ja koulunkäynnin haasteet kasvavat. Tällöin on erityisen tärkeää tarjota nuorelle mahdollisuuksia saada osaamisen ja onnistumisen kokemuksia, jotka vahvistavat hänen itsetuntoaan. Yläkoulussa jatketaan kestävän hyvinvoinnin ja kestävän elämäntavan rakentamista sekä pohditaan kestävää kehitystä käytäntöjen, esimerkkien ja teorioiden pohjalta. Laaja-alaisuus näkyy opetuksessa kaikissa oppiaineissa myös yläkoulussa ja edellyttää opettajalta taitoa suunnitella monialaisia oppimiskokonaisuuksia oppilaiden kanssa. (POPS 2014, 281.)

Yläkoulun musiikin opetuksen tavoitteet jakautuvat erilaisiin laaja-alaisen osaamisen osa-alueisiin. Musiikinopetuksen tavoitteena on kannustaa oppilasta toimimaan musiikillisen ryhmän jäsenenä, mikä liittyy vuorovaikutukseen ja ilmaisuun (L2) sekä osallisuuteen, vaikuttamiseen ja kestäväen tulevaisuuden rakentamiseen (L7). Musiikilliset taidot äänenkäytön, soiton, musiikkiliikunnan ja kuuntelun suhteen kuuluvat myös vuorovaikutukseen ja ilmaisuun (L2). Luovan suhteen rakentaminen ja improvisaatioon ohjaaminen tavoitteena on myös osa vuorovaikutusta ja ilmaisua (L2) mutta niissä myös harjoitetaan laaja-alaisena osaamiskokonaisuutena ajattelua ja oppimaan oppimista (L1) sekä työelämätaitoja ja yrittäjyyttä (L6) tutustumalla säveltämiseen ja sovittamiseen. Tieto- ja viestintäteknologia (L5) toteutuu hyvin musiikin tekemisen kautta. Kulttuurin ymmärrys ja musiikin näkeminen taiteenlajina linkittyvät vuorovaikutukseen ja ilmaisuun (L2) ja monilukutaitoon (L4). Myös itsestään huolehtiminen ja arjen taidot (L3) näkyvät hyvinvoinnissa ja turvallisuudessa musiikintunneilla kun tavoitteena on ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiinsa ja hyvinvointiinsa sekä huolehtimaan omasta kuulostaan. (POPS 2014, 422-423.)

Lukiossa laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet ovat hieman eri muodossa aihekokonaisuuksina. Aihekokonaisuudet ovat oppiainerajoja ylittäviä laaja-alaisia osaamisalueita ja teemoja, jotka ovat huomioitu oppiainekohtaisissa osuuksissa. Kaikkien ainekokonaisuuksien yhteisinä tavoitteina on muun muassa saada opiskelija havainnoimaan ja analysoimaan nykyajan toimintaympäristöjä ilmiöineen, ymmärtämään asioiden välisiä yhteyksiä ja vuorovaikutussuhteita sekä saada kokemuksia vertaisoppijuudesta, jakamisesta ja ratkaisujen ideoinnista. Aihekokonaisuuksiin kuuluu aktiivinen kansalaisuus, yrittäjyys ja työelämä, hyvinvointi ja turvallisuus, kestävä elämäntapa ja globaali vastuu, kulttuurien tuntemus ja kansainvälisyys, monilukutaito ja mediat sekä teknologia ja yhteiskunta. Nämä ainekokonaisuudet huomioidaan opinnoissa ja myös muun muassa vapaaehtoistyössä, työharjoittelussa ja muussa lukion ulkopuoleisessa toiminnassa, kuten soittotunneilla. (LOPS 2015, 26-31.)

Lukion vuoden 2015 opetussuunnitelma esittelee myös taiteidenvälisiä kursseja, joissa yhdistyy eri taiteenaloja. Kurssien tehtävänä on ”laajentaa ja eheyttää musiikin, kuvataiteen ja opetussuunnitelmassa päätettävien mahdollisten muiden taideaineiden opetusta” (LOPS 2015, 248). Nämä kurssit tarjoavat mahdollisuuksia taideoppimiselle, joka perustuu laaja-alaiseen

oppimiseen ja teemallisiin kokonaisuuksiin. Opintojen tehtävänä on vahvistaa oppilaan osallisuutta ja kulttuurisen tiedon ymmärtämistä. Ne luovat mahdollisuuden kehittää lukion toimintakulttuuria ja yhteistyötä lukion ulkopuolisten tahojen kanssa. Kurssien tavoitteisiin kuuluu myös eri taiteenalojen tietojen soveltaminen, oman osaamisen kehittäminen taiteenalojen työtavat ja opiskeluympäristöt huomioiden sekä tavoitteellinen työskentely ryhmän jäsenenä. Valtakunnallisiin soveltaviin taiteidenvälisiin kursseihin kuuluu ilmaisutaitoa ja musiikkia yhdistävä ”Monitaiteellinen musiikkiprojekti” (TA1), kuvataidetta ja vapaavalintaista taiteenalaa yhdistävä kurssi ”Nykytaiteen keinoin” (TA2) sekä eri taiteenalojen toimintatapoihin ja ilmiöihin pohjaava ”Taidetta kaikin aistein” (TA3). (LOPS 2015, 248-249.)

Laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet peruskoulussa ja aihekokonaisuudet sekä taiteidenväliset kurssit lukiossa ovat täynnä yhtymäkohtia Orff-pedagogiikkaan. Tämän tiedostaminen auttaa opettajaa syventämään omaa opetustaan. Opettaja voi ottaa omaan opetukseensa osia Orff-pedagogiikasta perustellen niiden tarpeellisuutta laaja-alaisen opetuksen toteuttamisessa. Esimerkiksi vuorovaikutus ja ilmaisu (L2) toteutuu Orff-pedagogiikassa yhteissoiton ja musiikillisen toiminnan kautta jatkuvasti. Prosessiympyrän hahmottaminen taas auttaa lukion musiikinopettajaa toteuttamaan kurssin ”Monitaiteellinen musiikkiprojekti”: lähtökohtana tällöin voi olla esimerkiksi oppilaan tunnille tuoma runo, josta lähdetään tekemään laulua. Laulun jälkeen siihen voidaan keksiä tanssi, josta oppilaat voivat maalata taulun ja niin edelleen. Näin opetus etenee vuorovaikutuksellisessa prosessissa yhdessä oppilaiden ja opettajan kanssa hyödyntäen musiikin elementtejä ja työtapoja. (Perkiö 2010, 28-29.)

## 5 TUTKIMUSASETELMA

### 5.1 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa on kaksi tärkeää kysymystä:

1. Miten Orff-pedagogiikkaa hyödynnetään yläkoulussa ja lukiossa?
2. Miten opettaja näkee Orff-pedagogiikan osana omaa opettajuuttaan?

Näiden kysymysten pohjalta lähdin muodostamaan haastattelurunkoa tutkimusmenetelmänä käyttämäni puolistrukturoidun teemahaastattelun periaatteen mukaan. Haastatteluiden lisäksi observoin myös opettajia työssään.

### 5.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, kartoittava kuvaus toistaiseksi vähän tunnetusta aiheesta, Orff-pedagogiikasta yläkoulussa ja lukiossa. Aineiston keräämisessä käytän puolistrukturoitua teemahaastattelua ja observointia. Haastattelu mahdollistaa keskustelemisen, jolloin tutkija saa selville syviäkin asiayhteyksiä, joita ei voisi muulla metodilla saavuttaa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 11). Haastattelussa ollaan suorassa vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa. Se antaa tutkittavalle mahdollisuuden tuoda omia näkemyksiään esille vapaasti ja mahdollistaa haastateltavan puheen sijoittamisen laajempaan kontekstiin. Haastattelun avulla voidaan syventää vastauksia ja saada perusteluita, miksi haastateltava ajattelee tietyllä tavalla. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34-35.)

Haastattelu eroaa tavallisesta vuorovaikutuksesta Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mielestä siten, että haastattelu tähtää informaation keräämiseen, jolloin sillä on päämäärä, toisin kuin tavallisella keskustelulla. Haastatteluita on erilaisia, joista valitsin tutkimukseni kannalta olennaisen tutkimushaastattelun, joka tuki tiedonkeruuprosessia. Tutkimushaastattelu pitää sisällään tutkimuskysymyksen ja sen määrittämisen, johon halutaan saada tutkimalla selvennys (Hirsjärvi & Hurme 2000, 42-43).

Hirsjärvi ja Hurme (2000) kuvaavat puolistrukturoitua teemahaastattelua vapaana haastattelumuotona, jossa haastatteli kysyy kaikilta haastateltavilta samat kysymykset antaen haastateltavien vastata omin sanoin. Hän voi myös tehdä täydentäviä kysymyksiä tarpeen vaatiessa. Haastattelu kohdistuu tiettyihin teemoihin, joita käydään läpi haastattelun edetessä. Teemahaastattelussa korostetaan haastateltavien yksilöiden kokemusmaailmaa ja heidän omia määritelmiään tilanteista, joihin pureudutaan haastattelun avulla. Teemahaastattelu mahdollistaa ihmisten omien tulkintojen esilletuomisen ja merkitysten syntyneen vuorovaikutuksen avulla. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48.)

Teemahaastattelussa tutkija teemoittelee kysymykset tietyn aihepiirin mukaan ja sen perusteella muodostaa kysymysrunгон, jota käyttää hyödykseen haastattelussa. Teemat ohjaavat haastattelua ja niistä nousee esille uusia kysymyksiä. Haastattelutilanteessa myös tutkittava voi tarkentaa teemakysymyksiä esittämällä omia kysymyksiä tutkijalle ja näin ollen konkretisoida hänelle omia ajattelumallejaan tutkittavan asian tiimoilta. Teema-alueet on hyvä pitää väljinä, jotta niihin voidaan kommentoida monipuolisesti ja kenties tutkijalle uudesta näkökulmasta. Niiden pohjalta tutkija voi syventää keskustelua tarvittavan verran saadakseen aiheesta mahdollisimman paljon irti. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66-67.) Kysymysrunko löytyy seuraavasta kappaleesta 4.3. Tutkimusaineisto.

Käytin tutkimuksessani hyödyksi myös havainnointia eli observointia. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2002) määrittelevät observoinnin kertovan sen, mitä todella tapahtuu, kun taas haastattelu tai kysely näyttää vaan sen, mitä henkilöt havaitsevat. Näin saadaan tietoa siitä, toimivatko ihmiset niin kuin sanovat toimivansa. Observointi on tieteellistä havainnointia, sillä siinä tutkijalla on aina oma näkemys, jonka kautta hän tarkkailee toimintaa. Sen avulla saadaan välitöntä tietoa yksilöiden ja ryhmien toiminnasta. Ongelmana voi kuitenkin observoitaessa olla se, että tutkija vaikuttaa tuloksiin olemalla itse paikalla observointitilanteessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 199-201.)

Observoidessani istuin luokan sivustalla ja tarkastelin opetusta hiljaa. Joissain luokissa läsnäoloani alkuun kummaksuttiin, sillä luokassa ei ollut aiemmin ollut observoijia. Tällöin kerroin rehellisesti sen, kuka olen ja mitä teen, ja tunti jatkui normaalisti ikään kuin minua ei olisi ollutkaan. Observoinnin avulla tutkijana pystyin tarkkailemaan opetustilannetta, oppilaiden keskinäisiä sekä opettajan ja oppilaiden välisiä suhteita. Observoinnin avulla sain paljon enemmän tunnistusta irti ja pystyin pohtimaan sitä, millaista oppimista tapahtuu opettajan

valvovan silmän ulottumattomissa silloin, kun hän esimerkiksi on toisella puolella luokkaa. Kirjasin havaintojani ylös, ja tarkastelen niitä enemmän kappaleessa 5 Tutkimustulokset.

Käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua ja observointia toistensa täydentäjinä, mikä mahdollistaa Hirsjärven ja Hurmeen (2000) perusteella laajemman tietämyksen keräämisen aiheesta ja näin ollen antaa minulle tutkimuksen kannalta varmempia tuloksia. Tämä myös auttaa tutkimusongelmien ratkaisussa paremmin ja antaa tutkijalle laajemman kuvan tutkittavasta asiasta. Teemahaastattelua käytetään paljon kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa, jota myös tämä tutkimus edustaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 195). Tutkimukseni kannalta siis puolistrukturoitu teemahaastattelu ja observointi sopivat hyvin vastaamaan siihen kysymykseen, miten Orff-pedagogiikkaa käytetään yläkoulussa ja lukiossa.

### 5.3 Tutkimusaineisto

Haastateltavien valinta on tärkeä osa tutkimusta ja aineistonkeruuta. Haastateltavia ei saa olla liian montaa tai liian vähän, sillä liian pienellä aineistolla on mahdotonta tehdä edes alustavia yleistyksiä mutta toisaalta liian suuri aineisto vaikeuttaa syvällisten tulkintojen tekemistä. Tämän vuoksi laadullisessa tutkimuksessa usein valitaan harkinnanvarainen näyte, mikä tarkoittaa sitä, että tutkija valitsee haastateltavansa tiettyihin kriteereihin pohjaten. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 59.) Tutkimuksessani valitsin tuntemieni musiikinopettajien keskuudesta kaksi Orff-pedagogiikasta tietävää opettajaa ja toiset kaksi olivat opettajia, joilla oli jonkin verran tietämystä aiheesta. Kriteerinä haastateltavien valinnalle pidin sitä, että tutkittavan on oltava kokenut opettaja, jotta hänellä on tarpeeksi tietämystä opetustyöstä. Tutkimuksen tarkoitus määritti näin ollen haastateltavat, sillä he edustavat tiettyä ryhmää eli yläkoulun ja lukion musiikin aineenopettajia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 83.)

Tutkimustani varten haastattelin neljää musiikinopettajaa, joista yksi toimi pelkästään yläkoulussa, yksi pelkästään lukiossa ja kaksi sekä lukiossa että yläkoulussa. Kaikilla opettajilla on opetuskokemusta musiikista 20–30-vuotta. Heistä kaksi oli Keski-Suomesta ja kaksi Uudeltamaalta. Opettajista yksi oli opiskellut Sibelius-Akatemiassa, yksi Jyväskylän yliopistossa, yksi Turun poikkeuskoulutuksessa ja yksi Oulun yliopistossa. Laitoin marraskuussa 2016 viidelle haastateltavalle pyynnön osallistua haastatteluun, joista neljä vastasi olevansa kiinnostunut osallistumaan haastatteluun. Tästä joukosta muodostui



harkinnanvarainen näyte (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58-59), joka on tutkimuksen syvällisemmän ymmärtämisen kannalta merkittävä. Tutkimuksen kvalitatiivisen luonteen takia ole tarvetta saada tilastollista yleistystä aiheesta, eikä se olisi ollut mahdollistakaan näin pienellä näytteellä.

Käytän haastateltavista roolinimiä. Uudeltamaalta kotoisin oleva Kaisaksi kutsumani opettaja on koulutukseltaan luokan- ja musiikinopettaja. Hän valmistui luokanopettajaksi aikoinaan, mutta siirtyi tämän jälkeen opiskelemaan musiikinopettajaksi valmistuen vuonna 1997 Oulun yliopistosta musiikkipedagogiksi KM. Kaisalla on opetuskokemusta kahdenkymmenen vuoden ajalta. Uusimaalainen Eeva on yläkoulun ja lukion opettaja. Hänellä on opettajakokemusta yli 30 vuotta, ja hän on tämän lisäksi kouluttanut paljon opettajia muun muassa JaSeSoissa. Koulutukseltaan hän on musiikin maisteri MuM. Jarkko on keskisuomalainen yläkoulun ja lukion musiikinopettaja. Hän opiskeli Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatusta valmistuen musiikkipedagogiksi FM ja on siitä lähtien opettanut musiikkia 20 vuotta. Liisa on keskisuomalainen yläkoulun ja lukion musiikin opettaja. Hän valmistui ensin luokanopettajaksi ja opiskeli sen jälkeen musiikkitiedettä Jyväskylässä, mistä jatkoi Turkuun opiskelemaan musiikkikasvatusta poikkeuskoulutuksessa. Opetuskokemusta hänellä on yli kolmenkymmenen vuoden ajalta.

Kaikki haastattelemani opettajat olivat kokeneita musiikinopettajia (opetuskokemusta enemmän kuin 20 vuotta), mikä teki haastattelun vastausten vertailusta helpompaa, sillä kaikilla oli kokemusta työstä sen iloineen ja suruineen. Haastateltavat olivat kukin valmistuneet eri paikasta, mikä omalta osaltaan toi minulle haastattelijana mielenkiintoisen mahdollisuuden pohtia eri koulutusten merkitystä opettajan ammattitaidon rakentumisessa. Haastattelut pidettiin tammi-helmikuussa opettajien kouluilla ja ne kestivät keskimäärin puoli tuntia. Observoin myös kaikkia opettajia syksyn 2016 ja helmikuun 2017 välillä, mistä kerron enemmän kappaleessa 5 Tutkimustulokset.

Haastattelukysymykset opettajille olivat seuraavat (suluissa vaihtoehtoinen kysymys kokeneemmalle opettajalle):

1. Kuinka kauan olet opettanut ja miten päädyit alalle?
2. Kuinka tuttua sinulle on Orff-pedagogiikka? (Milloin tutustuit Orff-pedagogiikkaan?)
3. Mitä Orff-kursseja olet käynyt?

4. Millainen on tyypillinen oppituntisi?
5. Miten kuvaisit itseäsi opettajana? Mitkä ovat vahvuutesi ja heikkoutesi?
6. Mikä on sinulle tärkeintä opettajuudessa?
7. Millainen on sinusta opettaja, joka kutsuu itseään Orff-opettajaksi?
8. Kuinka tuttuja sinulle on seuraavat vaihtoehtopedagogiikat: Kodály, Suzuki, Steiner, Montessori ja Dalcroze?
9. Miten Orff-pedagogiikka soveltuu yläkouluun ja/tai lukioon? Mitkä ovat sen mahdollisuudet ja haasteet?
10. Tuleeko sinulle mitään muuta mieleen liittyen Orff-pedagogiikkaan tai pedagogiikkaan ylipäättänsä?

Haastattelutilanteissa tuli myös muun muassa seuraavia täydentäviä kysymyksiä joillekin opettajille: miten koet Orff-pedagogiikan näkyvän opetussuunnitelmassa sekä miten käytät erilaisia työtapoja opetuksessasi. Nämä kysymykset nousivat esille opettajien puhuessa itselleen mielekkäistä aiheista. Tämä onkin juuri teemahaastattelulle tyypillinen metodi Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan: haastatteluista herääviä ajatuksia voidaan käyttää hyödyksi lisäkysymysten muodostamisessa haastattelun aikana, jolloin saadaan monipuolisempia ja syvällisempiä vastauksia. Opettajista myös osa esitti minulle kysymyksiä Orff-pedagogiikkaan liittyen, joihin vastailin haastattelun lomassa. Tunnelma haastatteluissa oli alun jännitystä lukuun ottamatta rentoutunut, ja joidenkin opettajien kanssa tuntui, että juttua olisi voinut jatkaa vaikka koko päivän. Observoin myös opettajien oppitunteja, ja käytän tutkimuksessa tätä aineistoa haastattelun lisänä syventämään siinä esiintyviä asioita. Pohdin esimerkiksi observoinnin kautta näkemiäni asioita suhteessa opettajan sanomisiin omasta oppilaslähtöisestä opetustyylistä tai erilaisten työtapojen käytöstä.

#### **5.4 Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa sen reliabiliteetti ja validiteetti. Reliabiliteetti tarkoittaa tulosten toistettavuutta. Tutkimus on onnistunut, jos toinen tutkija voi toteuttaa tutkimuksen ja saada samankaltaisia tuloksia. Reliabiliteetin ohella tärkeää on tutkimuksen pätevyys eli validiteetti, joka tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä asiaa, jota tutkimuksessa on tarkoitus tutkia. Esimerkiksi haastattelun validiteettia heikentää se, jos haastateltavat eivät käsitä kysymyksiä oikein vaan vastaavat niihin eri tavoin kuin tutkija on

ajatellut. Jos tutkija sitten käsittelee näitä vastauksia oman tutkimusmenetelmänsä kautta hän voi saada vastauksia, jotka eivät ole validiteetiltaan päteviä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 213-214.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen reliabiliteettia kohentaa tutkijan tarkka kuvaus tutkimuksen etenemisestä ja tutkimuksessa saaduista päätelmistä. Tutkijan tulee kertoa tarkasti erilaisista aineistonkeruuvaiheista ja niihin liittyvistä osatekijöistä, kuten haastatteluiden olosuhteista ja muista aineistonkeruupaikoista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 214.) Tutkimuksessani keräsin aineistoa ennen haastatteluiden järjestämistä marraskuusta 2016 tammikuuhun 2017, ja kirjasin ylös niistä nousevia ajatuksia ja olennaisia asioita monen kymmenen sivun edestä. Tämän jälkeen jaottelin havaintoni erilaisiin kategorioihin: niihin, joissa käsitellään Orff-pedagogiikkaa, niihin, joissa käsitellään opetussuunnitelmia ja niin edelleen. Haastattelua varten muodostin teemoihin pohjautuvan kysymysrungon, otin yhteyttä haastateltaviin ja sovin haastatteluajat haastateltavien aikataulujen mukaan.

Analysoitaessa kvalitatiivista aineistoa tutkijan on tehtävä siitä erilaisia luokitteluita, jotka on kerrottava tutkimuksessa. Luokitteluissa tärkeää on se, miten ja miksi ne ovat syntyneet ja mikä niiden rooli on tutkimuksessa. Reliabiliteetin kannalta tärkeää on myös tutkimuksen tulosten tulkinta, mikä edellyttää tutkijalta taitoa pohtia vastauksia myös teoreettisen tarkastelun tasolla. Tutkijan on osattava tulkita tutkimusta ja perustella päätelmänsä tutkimuksessa. Tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia lisää myös monen eri tutkimusmenetelmän käyttö eli triangulaatio. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 214-215.) Itse käytin tutkimuksessani kahta menetelmää: puolistrukturoitua teemahaastattelua ja observointia, joiden avulla sain paljon aineistoa analysoitavaksi. Luokittelin aineiston jo sen keruuvaiheessa eri kategorioihin, jotta saisin mahdollisimman laajan näkemyksen teoriataustastani. Haastatteluaineistot teemoittelin eri luokkiin, joista kerron tarkemmin kappaleessa 5 Tulokset.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös kielen huomioiminen haastattelutilanteessa. Kielessä pitää huomioida mahdolliset sivumerkitykset eli konnotaatiot, jotka voivat vaikuttaa tulkintoihin pahimmillaan niin, että haastattelija ja haastateltava eivät puhu samasta asiasta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 53). Näin kävi yhdessä haastattelussa, kun kysyin haastateltavalta, miten hän käsittää Orff-pedagogiikan. Tällöin haastateltava rupesi puhumaan Carl Orffin teoksista ja sivuutti täysin kysymykseni. Tämän huomattuani palasin kysymykseen takaisin ja

sain täydentävän vastauksen selkeyttämällä kysymyksenasettelua. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 105) mukaan kysymysten tulee olla helposti ymmärrettäviä ja sopivan lyhyitä ja puheessa tulee välttää akateemista kielenkäyttöä väärinkäsitysten välttämiseksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000.)

## 5.5 Tutkijan rooli

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija ja se, mitä tiedetään, kietoutuvat toisiinsa saumattomasti. Näin tutkijasta tulee ikään kuin omalta osaltaan osa tutkimusta ja sen tuloksia. Joskus kvalitatiivinen tutkimus pyrkii yleistettävyyden sijaan löytämään tai paljastamaan tosiasioita vain vähän tunnetusta aiheesta, joskus se taas tarkastelee tunnetumman aiheen pienempää osa-aluetta. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2002, 152). Tutkijana minun on tärkeää tiedostaa oma roolini suhteessa tutkimukseeni ja sen tuloksiin, sillä omine ajatuksineni olen tämän tutkimuksen kanssa sidoksissa ja ne heijastuvat pohdinnoistani ja tulkinnoistani.

Kiinnostukseni Orff-pedagogiikkaan heräsi opiskellessani Lahden ammattikorkeakoulussa musiikkileikkikoulunopettajaksi vuonna 2012. Tällöin koulullemme tuli kouluttaja, joka piti meille kurssin nimeltä Orff-pedagogiikka. Innostuin välittömästi, ja vuonna 2013 osallistuin ensimmäiselle JaSeSoin järjestämälle SyysSeSoin-kurssille. Kurssilta sain paljon eväitä omaan opettajuuteeni ja kipinän tutustua tähän mielenkiintoiseen ja monipuoliseen pedagogiikkaan. Kesällä 2014 osallistuin ensimmäiselle viikon mittaiselle Orff-kurssille. Se viikko avarsi maailmaani: löysin uusia työtapoja, ymmärsin nonverbaalin opetuksen merkityksen ja hahmotin Carl Orffin filosofiaa. Kuitenkin matkani oli tässä vaiheessa vasta alussa. Aloin käydä JaSeSoin kursseilla yhä aktiivisemmin ja vuonna 2015 sain paikan yhdistyksen hallituksesta. Hallituspestiini kuuluu muun muassa kokouksiin osallistumista, kurssien tiimeissä toimimista ja erinäisten juoksevien asioiden hoitamista.

Itselleni Orff-pedagogiikka on tuttu ja turvallinen pedagogiikka, josta olen saanut paljon vinkkejä työhöni käytännössä. Kuitenkin lähtiessäni tekemään tätä tutkimusta tiedostin, ettei läheskään kaikille musiikin aineenopettajille ole tuttua Orff-pedagogiikka ja sen käytänteet. Oletin, että haastateltavieni joukosta osalla saattaisi olla kokemusta Orff-kurssien käymisestä Suomessa tai muualla. Pohdin myös haastateltavien mahdollisia ennako-oletuksia Orff-pedagogiikan suhteen. Heillä jokaisella omat opiskelut olivat loppuneet ainakin 20 vuotta

sitten, mikä omalta osaltaan saattoi vaikuttaa siihen, etteivät he välttämättä muistaneet tarkalleen, mitä Orff-pedagogiikka pitää sisällään. Tämän vuoksi pyrin haastatteluissa vastaamaan heiltä esiin nousseisiin kysymyksiin pedagogiikasta mahdollisimman hyvin teoriataustaan nojaten.

Oletin tutkimukseni alussa, että haastateltavat saattavat käyttää työssään Orff-pedagogiikan työtapoja tietämättään niistä. Tätä varten halusin ehdottomasti käydä observoimassa jokaista opettajaa, jotta näkisin mahdollisimman hyvin, mitä työtapoja he käyttävät ja mitä eivät sekä millainen opettajan ja oppilaiden välinen suhde oli. Pohdin myös haastateltavieni mahdollista suhdetta muihin pedagogiikoihin ja metodeihin. Kenties joku heistä olisi perehtynyt esimerkiksi Kodály-metodiin ja käyttäisi tunneilla laulun tai soiton opettamisen yhteydessä käsimerkkejä. Tätäkin varten koin, että observointi auttaa, sillä välttämättä haastatteluissa opettajat eivät osaa eritellä oman toiminnan taustalla olevia pedagogisia ajatuksia.

Alkuun tutkimuksessani pelkäsin, etten osaisi olla objektiivinen, vaan lähtisin ylistämään Orff-pedagogiikkaa ikään kuin se olisi paras musiikinopetuksen työväline. Kuitenkin mitä pidemmälle etenin aineistonkeruussa, haastattelujen pohdinnassa ja aiheeni työstämisessä huomasin, että olin onneksi väärässä. Pystyin mielestäni haastattelutilanteessa pitämään näkemykseni tarpeeksi avoimena, enkä vaikuttanut tutkimustuloksiin esimerkiksi ohjailemalla opettajia vastaamaan tietyllä tavalla. Silti esimerkiksi opettajien pohtiessa käyttämiään työtapoja tunneilla autoin heitä kysymällä, kuinka paljon he käyttävät vaikka musiikkiteknologiaa työssään. Tämä osa-alue ei olisi välttämättä tullut heille mieleen, mutta jatkokysymyksen avulla sain asiasta lisäselkoa.

Tutkijan rooli on usein laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa läheinen suhteessa tutkittaviin (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2002, 124). Näin oli myös omassa tutkimuksessani, jossa jalkauduin kouluille observoimaan ja haastattelemaan opettajia heidän omassa työympäristössään. Halusin tutkijana tehdä tilanteesta mahdollisimman rennon, jotta tutkittavilla olisi mukava ja rauhallinen olo ja he pystyisivät avoimemmin puhumaan kanssani. Rentoutunut ilmapiiri mahdollistaa sen, että tutkittavat voivat puhua vapaasti sensuroimatta itseään ja näin ollen saan tutkijana enemmän irti aiheesta.

Tutkija ei ole samanvertaisessa asemassa suhteessa tutkittaviensa kanssa. Hänen tulee pitää mielessä oma roolinsa alan asiantuntijana ja pyrkiä käyttämään selkeää ja yksiselkoista kieltä,

jotta haastateltavat ymmärtävät, mihin hän haastattelussaan pyrkii. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 53.) Tutkijana pyrin ottamaan huomioon tämän seikan esimerkiksi tarkentamalla kysymyksiäni, jos ne eivät olleet tutkittavalle selkeitä ja vastaamalla parhaani mukaan myös tutkittavien kysymyksiin haastattelun edetessä ja uusien aiheiden tullessa esiin. Tutustuin myös ennen haastattelun tekoa Orff-pedagogiikkaan, opettajan asiantuntijuuteen ja opetussuunnitelmiin tarkasti, sillä niiden avulla pystyin tuomaan omaa tietämystäni paremmin esille ja vastaamaan tutkittavien mahdollisiin kysymyksiin.

Tunsin tutkittavista kaksi entuudestaan, mikä omalta osalta vaikutti tutkijanrooliini: Eeva oli opettanut minua Orff-kursseilla ja Jarkkoa olin käynyt observeerimassa aiemmin opinnoissani. Heille olin siis tuttu, mikä toisaalta saattoi vaikuttaa heidän ajatuksiinsa minusta ja tutkimuksestani. Kuitenkin kaikissa haastatteluissa oli samanlainen rento tunnelma huolimatta siitä, kenet olin tuntenut entuudestaan. Kaikkien kanssa haastattelu eteni normaalisti joskus kysymyksistä toisiin hyppien, joskus suunnittelemassani järjestyksessä kestäen suunnilleen puoli tuntia.

## **6 TULOKSET**

Haastattelin tutkimuksessani neljää yläkoulun, lukion tai molempien oppilaitosten opettajaa Etelä- ja Keski-Suomesta. Kaikki opettajat ovat kokeneita musiikin aineenopettajia, joilla usealla oli myös taustalla toinen koulutus kuten luokanopettajan koulutus. Kävin myös observoimassa jokaista opettajaa vähintään yhden tunnin verran, jotta saisin käytännössä nähdä heitä työskentelemässä. Tämä auttoi minua huomaamaan yhtäläisyyksiä heidän opetuksensa ja haastatteluissa läpikäytyjen asioiden välillä, kuten siinä, kuinka he mielestään ottavat oppilaat huomioon omassa opetuksessaan. Seuraavassa kappaleessa käyn haastattelut opettajakohtaisesti läpi.

### **6.1 Haastattelut**

Tein haastattelut puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Puolistrukturoitu teemahaastattelu mahdollisti minulle tutkijana sen, että sain tehtyä lavean kysymysrunгон, mihin opettajat pystyivät lisäämään kysymyksiä ja kommentteja eri aiheista omien intressiensä pohjalta. Usein myös haastatteluissa tuli haastateltavilla mieleen asioita, joita en ollut osannut pohtia etukäteen. Haastattelujen pohjalta löysin yhteneviä teemoja, jotka esiintyivät kysymysten ympärillä, mutta myös alkuperäisten kysymysten ulkopuolella. Tämän kappaleen alaluvut ovat teemojen myötä nimettyjä ja tarkastelen niitä kaikkien haastateltavien suhteen.

#### **6.1.1 Opettajien taustat ja omat kokemukset Orff-pedagogiikasta**

Kaisa on eteläsuomalainen lukion musiikinopettaja, joka on aiemmalta koulutukseltaan luokanopettaja. Hän on myös opiskellut draamapedagogiikkaa ja musiikkiterapiaa, joista hän käyttää työssään hyödykseen eri osa-alueita. Opetustaustaa Kaisalla on kahdenkymmenen vuoden ajalta. Orff-pedagogiikka on Kaisalle nimenä tuttu, mutta hän ei ole käynyt Orff-pedagogisilla kursseilla, sillä ei ole kokenut pedagogiikkaa omakseen. Työssänsä hän kuitenkin käyttää hyödykseen tämän pedagogiikan elementtejä ja kokeekin ne tärkeiksi. Tärkeänä Orff-pedagogisena ajatuksena hän pitää sitä, että jokainen oppilas saa olla mukana toiminnassa omalla tasollaan ja että opetus lähtee yksinkertaisista harjoitteista liikkeelle. Kaisalle tärkeää on myös se, että hän saa pedagogiikan ajatuksista itselleen vinkkejä omaan

työhönsä. Hän on käynyt musiikinopettajalle suunnattuja lyhytkursseja, joista osa on ollut Orff-pedagogiikkaan painottuvia. Lisäksi hänellä on kokemusta draamapedagogiikan koulutuksista ja improvisaatioon liittyvistä kursseista.

Jarkko on keskisuomalainen ala- ja yläkoulun sekä lukion musiikinopettaja. Hän kiinnostui musiikin opettamisesta soittoharrastuksensa kautta ja lähti opiskelemaan alaa parikymmentä vuotta sitten. Orff-pedagogiikka on hänelle tuttua opiskeluiden ajalta, jolloin opetusohjelmaan kuului Orff-kurssi. Opetuksessaan hän käyttää rytmikkatehtäviä, jotka pohjautuvat pedagogiikkaan. Kaisan tavoin Jarkko kokee, että hän löytää Orff-pedagogiikasta itselleen sopivia asioita, joita hyödyntää omassa opetuksessaan. Hän ei ole halunnut opiskella pedagogiikkaa sen tarkemmin, mutta kertoi olevansa siitä kiinnostunut. Muina kursseina Jarkko on käynyt rytmikkaan, maailmanmusiikkiin ja musiikkiteknologiaan liittyviä kursseja, joista hän on saanut ideoita omaan opetukseensa.

Eeva on eteläsuomalainen yläkoulun musiikinopettaja, jolla on opetustaustaa kolmenkymmenen vuoden ajalta. Hänellä on opetettavana sekä tavallisia luokkia että musiikkiluokkia. Orff-pedagogiikka on Eevalle tuttua jo kahdenkymmenen vuoden takaa, kun hän kävi JaSeSoin järjestämällä Orff-pedagogisella Rytmiseminaari-kurssilla Orivedellä. Tämän jälkeen hän kävi Orff 1-kurssilla Suomessa ja Orff-tasokursseilla Salzburgissa tehden myös vuoden mittaisen Special Course-kurssikokonaisuuden Orff-instituutissa. Hän on myös käynyt Amerikassa San Franciscossa kursseilla opiskelemaan ja opettamassa. Nykyään hän toimii JaSeSoissa kouluttajana osana pedagogista kollegiota. Orff-kurssien lisäksi Eeva on käynyt maailmanmusiikin kursseilla muun muassa Ghanassa sekä opiskelijana että opettajana.

Liisa on keskisuomalainen yläkoulun ja lukion musiikinopettaja, jolla on taustalla luokanopettajan opinnot. Hänellä on opetuskokemusta kolmenkymmenen vuoden ajalta. Hänelle Orffin ajatukset ovat tuttuja jo kansakouluajoilta, jolloin häntä opetti kuoronjohtaja ja musiikin oppikirjailija Gudrun Kämäräinen os. Viergutz. Kämäräisen kanssa Liisa ja muut kuorolaiset lauloivat Carl Orffin lauluja Musik für Kinder-vihkoista ja levyttivät niitä Herra Piipoo-nimiselle levyille. Hän ei ole käynyt Orff-kursseja, mutta on tutustunut pedagogiikan peruseräiteisiin. Liisa on käynyt esimerkiksi Jyväskylä Summer Jazz-festivaaleilla järjestettävällä Latin Jazz Orff-kurssilla, jota piti muusikko-säveltäjä Heikki ”Mike” Koskinen. Hän on myös Jarkon tavoin opiskellut musiikkiteknologiaa ja käynyt aktiivisesti Koulujen Musiikinopettajien syys- ja kevätpäivillä kouluttautumassa.



Halusin tarkoituksella haastatella erilaisia opettajia, joilla on erilaiset taustat ja kokemukset Orff-pedagogiikasta, sillä näin sain mahdollisimman monipuolisia näkökulmia tästä pedagogiikasta ja sen tuntemisesta. Haastatteluvaiheessa kuitenkin yllätyin siitä, että yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kukaan haastateltavista ei ollut käynyt Orff-kursseja, vaan he olivat saaneet oppinsa muualta kuten opiskelua ajoilta tai myöhemmin Orff-pedagogiseen kirjallisuuteen perehtymisen kautta. Tuolloin muistan pelänneeni, ettei heillä olisi hyvää käsitystä pedagogiikasta ja että haastattelut olisivat turhia, mutta pelkoni onneksi oli aiheeton. Haastattelujen edetessä jokaisella opettajalla oli onneksi hyvä tai melko hyvä käsitys Orff-pedagogiikasta ja sen mahdollisuuksista. Kaikki opettajat olivat kiinnostuneita oman opetuksensa kehittämistä ja kävivät 1-2 vuoden välein kursseilla syventämässä ammattitaitoaan eri musiikin osa-alueissa.

### **6.1.2 Oma opettajuus ja Orff-pedagogiikka**

Haastatteluista ilmeni yhteisenä teemana oma opettajuus ja sen kokeminen. Omaan opettajuuteen liittyy tuntemus omasta ammattitaidosta vahvuuksineen ja heikkouksineen sekä itselleen soveltuvien työtapojen käyttäminen tunneilla. Jokainen opettaja kuvaili hyvin asiantuntevasti itseään opettajana, ja pohdimme myös opettajien kanssa, mitä Orff-pedagogiikka voi tarkoittaa osana omaa opettajuutta. Tärkeänä kysymyksenä halusin myös kysyä sen, mitä opettajat ajattelevat, jos joku määrittää itsensä Orff-opettajaksi.

Kaisa näkee vahvuuksikseen hyvän oppilastuntemuksen ja työstä nauttimisen, joka näkyy myös tunnilla. Hän uskaltaa heittäytyä eikä pelkää virheitä. Hän antaa esimerkillään oppilaille mallin uskaltaa ja olla rohkea. Kaisa huomioi myös hiljaisimmat oppilaat ja rohkaisee heitä. Heikkoutenaan hän pitää sitä, ettei kirjoita usein sovituksia mihinkään, vaan keksii stemmat kesken tunnin. Tilanne elää usein improvisaation varassa, ja hän ei halua tehdä turhaa työtä stemmojen kirjoittamisen suhteen. Haasteenaan hän myös pitää sitä, että ei välttämättä pysty tarjoamaan valmista materiaalia jo edistyneimmille oppilaille. Kaisa ei koe omakseen musiikkiteknologiaa ja miettiikin, että pitäisikö asian olla toisin. Hän haluaa hyväksyä omat vahvuutensa ja heikkoutensa sekä oppilaiden vahvuudet ja heikkoudet.

Niin ja jotenkin (pystyy) hyväksymään ne omat vahvuutensa ja heikkoutensa, ja sitten myöskin oppilaiden vahvuudet ja heikkoudet et me ymmärrämme toisiamme: meil on molemmilla vahvuuksia ja heikkouksia, et niitten kanssa tehään sitten töitä. (Kaisa)

Ajatus Orff-opettajasta on Kaisalle vieras ja hän pohtiikin, että sellainen on varmaankin Orff-kursseja käynyt opettaja. Kaisa ei ole täysin kokenut Orff-pedagogiikkaa omakseen, mutta käyttää sen elementtejä hyödykseen opetuksessa. Hänelle riittää se, että hän saa pedagogiikasta vinkkejä omaan opetukseensa. Kaisa näkee Orff-pedagogiikan hyvänä lisänä opetukseen, sillä sen periaatteista voi löytää uusia tapoja kokeilla eri asioita. Kaisalle on myös tärkeää ajatus siitä, ettei opettajan tarvitse osata kaikkea, vaan hän voi yhdessä oppilaiden kanssa miettiä kysymyksiä ja etsiä niihin vastauksia. Hänelle olennaista on se, että hän saa avarrettua näkemyksiään ja kehittyä työssään, sillä muuten työn tekeminen olisi raskasta. Kaisa on opettanut myös ulkomailla, minkä vuoksi hänellä on kokemusta muiden maiden raskaasta työstä. Suomessa opettajaan luotetaan paremmin Kaisan mielestä, mikä antaa opettajalle vapauksia toteuttaa omaa pedagogiikkaa.

Jarkko kokee, että hänen vahvuutensa ovat sopivien materiaalien valinnassa ja erilaisten toimintaan ohjaavien työmuotojen käytössä. Toimintaan ohjaavat työmuodot ovat Jarkon mielestä sellaisia, jotka eivät anna oppilaalle mahdollisuutta jäädä sivuun. Ne eivät kuitenkaan nosta toisia oppilaita jalustalle luokan eteen, vaan kaikki tekevät saman verran töitä yhdessä ryhmänä. Hän kokee pitkäjänteisyyden ja johdonmukaisuuden olevan omassa opetuksessaan asioita, joiden kanssa hänellä olisi vielä työstettävää. Hän uskaltaa kuitenkin kokeilla uusia työtapoja, vaikka ne eivät välttämättä aina toimisikaan täydellisesti. Tämän hän kuitenkin kokee olevan tarpeellista opettajana toimimisen ja kehittymisen kannalta.

Kyllä mä myöskin niinkun tartun uusiin juttuihin ja menen komeesti pientareen puolelle aina silloin tällöin: jos ei sitä uskalla tehdä niin se ois aika kamalaa. (Jarkko)

Jarkosta olisi mielenkiintoista, jos joku opettaja profiloituisi vain esimerkiksi Orff- tai Kodály-opettajaksi toteuttaen vain yhtä pedagogiikkaa omassa opetuksessaan. Hän näkee, että Orff-opettajan tulisi osata pedagogiikka todella hyvin, jotta hän voisi kutsua itseään sillä nimellä. Kuitenkin tärkeää hänestä olisi se, että jokaisella opettajalla olisi soveltamiskykyä ja mukautumiskykyä työn vaatimusten suhteen. Jarkko näkee Orff-pedagogiikan olennaisena osana muita pedagogiikoita. Hänestä on vaikea ajatella olevansa Orff-opettaja, sillä hän ei omassa opetuksessaan toteuta täysin tätä pedagogiikkaa. Esimerkiksi improvisointi pentatonisella eli viisisävelasteikolla ei ole Orff-pedagogiikkaa vaan se on ollut musiikinopetuksessa käytössä ennen Orffia ja Orffin jälkeen. Jarkko kokee, että joku voisi nähdä hänen opetuksensa olevan Orff-pedagogiikkaa, mutta taas toisaalta se on jotain aivan

muuta. Hän allekirjoittaa Orffin ajatuksen lapsen luovuuden tukemisesta ja musisoinnin kynnyksen pitämisestä matalana niin, että jokainen lapsi saa osallistua.

Eevan vahvuudet ovat laaja-alaisessa muusikkoudessa. Hän kuvaa muusikkouden olevan kuin reppu, jossa on laaja musiikillinen repertuaari, josta hän ottaa eväitä omaan opetukseensa. Hänellä on hyvä muusikkous, joka on tullut koulutuksen kautta. Eeva saa myös hyvin hallittua ryhmää ja osallistettua oppilaita toimimaan. Heikkoudet hän kokee kehittämisalueiksi. Niihin kuuluu musiikin sovittamisen haasteet ja se, ettei hän hallitse täysin esimerkiksi bändimusiikkia. Hän kuitenkin kokee, että aina on kehitettävää omassa opettajuudessaan, ja että hän on jo paljon kehittynytkin työssään vuosien varrella.

Eeva ei luokittele itseään Orff-opettajaksi, vaikka hänen työssään on paljon vaikutteita Orff-pedagogiikasta. Hän kokee, että Orff-opettajia voi olla monenlaisia. Tärkeää opettajalle on käyttää työssään Orff-pedagogiikan työtapoja kuten kehollisuutta esimerkiksi kehorytmiikan avulla, opiskelijoita osallistavaa opetusta ja painottaa työssään oppilaan merkitystä osana opetusprosessia ja oppilaan muusikkouden kehittämistä. Eeva korostaa kuitenkin sitä, että Orff-pedagogiikka ei ole metodi, jonka mukaan toimimalla voisi olla Orff-opettaja. Se on lähestymistapa, jota hyödyntämällä opettaja voi soveltaa Orff-pedagogiikkaa työhönsä omiin vahvuuksiinsa nojaten. Toisaalta hän näkee myös pedagogiikan mahdollisuuden siinä, että on olemassa Orff-Schulwerkin pedagoginen lähestymistapa.

Jos meil on Orff-Schulwerk, jos meillä on pedagoginen lähestymistapa, niin kyllä meillä on pedagogia, joka käyttää tätä lähestymistapaa opetuksessaan. (Eeva)

Eevasta Orff-pedagogiikassa on jotain sellaista, joka voisi olla hyvä yleissivistävä lähtökohta kaikkeen musiikinopetukseen. Se on hänestä luontainen lähestymistapa ilman, että sitä ajatellaan erikseen Orff-pedagogiikkana. Hänestä on turha korostaa Orff-pedagogiikkaa. Ajatus vaihtoehtopedagogiikasta ei myöskään ole mielekäs, sillä se herättää kysymyksen siitä, mikä on toinen vaihtoehto. Eeva näkee, että Orff-pedagogiikassa on paljon opiskelijan luontaiseen kasvuun ja kehitykseen liittyviä elementtejä, joita tulisi käyttää normaalissa opetuksessa. Hän voisi omassa opetuksessaan hyödyntää enemmän esimerkiksi prosessiympyrää, mutta muuten kokee käyttävänsä tarpeeksi Orff-pedagogisia ajatuksia.

Liisan vahvuudet opetuksessa ovat tarinankerronnassa, jolloin asiat etenevät kertomusten kautta. Tämä toimii hänestä parhaiten hiljaisessa luokassa, jolloin tarinat virittävät oppilaat

kuuntelemaan ja keskittymään paremmin. Hän on myös omasta mielestään ”tiukki”, ja hänen tiukka opetustyylinensä auttaa luokan työrauhan ylläpitämisessä. Heikkoudekseen hän kokee sen, ettei käytä uusia kappaleita opetuksessa, koska ei tiedä, mitkä kappaleista ovat hyviä opetuskäyttöön. Hän ei kuitenkaan koe tehtäväkseen valita populaarimusiikkia musiikintuntien ohjelmistoon. Liisa näkee, että Orff-opettaja voisi hyvinkin olla mahdollinen, ja kuka tahansa opettaja voisi olla Orff-opettaja. Orff-opettaja tutustuttaa Liisan mielestä oppilaat erilaisiin soittimiin ja soittotapoihin. Opettaja voi opettaa myös Orff-pedagogiikan ajatusten lisäksi muutakin.

Kukin opettaja voi olla myös Orff-opettaja. Ja se on niin, että voi opettaa kaikkea muutakin, tälle ajatellaan peruskoulussa. Opettaa kaikenlaista mutta opettaa myös Orffia, Orffilla. (Liisa)

Kysymykset omasta opettajuudesta ja Orff-pedagogiikan kokemisesta osana omaa opettajuuttaan herättivät paljon mielenkiintoisia ajatuksia opettajissa. Monet kokivat, että heille ei tämä pedagogiikka ole kovin tuttua, mutta että he löytävät omasta työstään paljon siihen liittyviä elementtejä. Orff-opettajaan liittyvä kysymys oli minun puoleltani kompakysymys. Orff itse on sanonut, ettei ole olemassa Orff-pedagogia, vaan on olemassa pedagogeja, jotka toteuttavat pedagogiikkaa omalla tavallaan (Frazee & Kreuter 1987, 5). Halusin kysymyksen asettelun avulla aktivoita haastateltaviani pohtimaan syvällisemmin Orff-pedagogiikkaa ja sainkin hyviä vastauksia jokaiselta opettajalta. Osa oli selvästi aiemminkin pohtinut omaa opettajuuttaan ja kenties omaa opettajuuttaan suhteessa Orff-pedagogiikkaan. Tässä myös auttoi vahvuuksien ja heikkouksien määrittely, sillä niiden avulla sain aktivoitua opettajia miettimään paremmin omaa opettajuuttaan ja sen kehittämispotentiaalia.

### **6.1.3 Tyypillinen oppitunti ja tärkeintä opettajuudessa**

Kaisan tyypillinen oppitunti pitää sisällään alkulämmittelyn, jossa on rytmikkaa tai draamallisia leikkejä, harjoitteita ja improvisaatiota. Sen avulla heittäytyään tunnelmaan ja hassutellaan. Tästä edetään aiheeseen, ja joka tunnilla soitetaan paljon. Tunnilla tärkeässä osassa on myös ryhmätyöt. Ryhmiin jako tehdään draamallisten harjoitteiden avulla, ja tunnilla työskennellään erilaisissa isoissa ja pienissä ryhmissä. Rytmikka voi pitää sisällään esimerkiksi sanarytmin soittamista, joka siirretään ostinatoksi kehosoitimille tai muille soittimille. Soiton ohella tärkeässä osassa on kuuntelu. Kaisaa harmittaa, kun hän ei ole saanut

aktivoitua oppilaita laulamaan. Silti hän pyrkii pitämään tunnilla tärkeänä osana laulun. Musiikin teoria tulee käytännön tekemisen kautta, ja tunneilla ei opetella nuotteja, koska Kaisa ei koe sitä tarpeelliseksi. Musiikillista keksintää on esimerkiksi silloin, kun sävelletään omia kappaleita ja tehdään erilaisia improvisaatioharjoituksia rytmiiikan avulla.

Musiikillista keksintää et jotenki improvisaation ja pienimuotoisten tämmöisten ihan niinku suunnitellaan joku rytmiiikkatehtävä niin että, et jokaisella on vaikka oma rytmi, ja sitten me tehään siitä pienissä ryhmissä vähän niinku biisi. Sitähän voi sitten kehittää aina vaan eteenpäin ja eteenpäin jos haluaa. Paljon sitä musiikillista keksimistä löytyy myös sieltä.  
(Kaisa)

Kaisalle tärkeintä opettajuudessa on se, että jokainen saa onnistumisen kokemuksia ja että kaikki oppilaat nauttisivat siitä, mitä tunneilla tehdään. Se on hänestä kova haaste, mutta myös mielenkiintoinen tavoite. Hän toteuttaa opetuksessaan itselleen merkittävää näppäripedagogiikkaa, joka mahdollistaa sen, että sama biisi soitetaan monella eri tavalla ja eri tasoilla. Kansanmusiikki on muutenkin Kaisalle tärkeää, sillä se antaa tilaa improvisaatiolle. Improvisaatio on voimistunut Kaisan opetuksessa muutaman viimeisen vuoden aikana, ja Kaisa kokeekin saavan improvisaatiosta voimaa. Hänelle tärkeää on opettajana kehittyminen.

Jarkon tyypillinen oppitunti pitää sisällään soittoa, laulua, kuuntelua ja keskustelua. Keskiössä hänellä on yhdessä tekeminen ja se, että tunneilla tapahtuisi jotain sellaista, jota voi vain tapahtua siellä. Hän kuvaa sitä sellaisena toimintana, jota oppilas ei voi tehdä yksin kotona, ja joka edellyttää jokaisen oppilaan huomioimista ja resurssien hyödyntämistä. Musiikillinen keksintä on osana säveltämistä kaikilla luokka-asteilla esimerkiksi iPadien avulla. Sävellystehtävät vievät aikaa ja niihin paneudutaan yhdessä. Musiikkiliikuntaa on Jarkon mukaan melko vähän, mutta hän käyttää kuitenkin kehorytmiiikkaa osana tunteja ja tansseja niissä kohdissa, joissa se on luontevaa. Ongelmana tansseissa Jarkko näkee kuitenkin sen, ettei hänen omat taitonsa ole kovin hyvät, minkä vuoksi hän ei aina keksi mielekästä liikunnallista tekemistä.

Tärkeää opetuksessa Jarkolle on oppilaan kasvun tukeminen ja onnistumisen kokemusten antaminen. Joskus onnistumiset tulevat esille juhlista tai vuosien jälkeen, kun oppilas tulee kiittämään opettajaa ja kertomaan omasta soittoharrastuksestaan. Luokkadynameikkaan vaikuttaminen on myös Jarkolle tärkeää esimerkiksi, jos hän saa omalla toiminnallaan

vähennettyä kiusaamista tai lisättyä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Olennaista on myös se, että lapsilla on kivaa ja että oppimisesta tulee onnistumisen kokemuksia.

Onnistuu, niin innostuu. (Jarkko)

Tyypillinen oppitunti Eevalla alkaa aina kehon herättelyllä ja oppimiseen virittelyllä. Ryhmä kohtaa toinen toisensa musiikin ja kehollisuuden kautta, mikä auttaa oppilaan kokonaisvaltaisen oppimisen tukemisessa ja ryhmäytymisessä. Aloituksesta siirrytään lauluun, soittoon tai rytmisiin elementteihin tunnin teeman mukaan. Näitä osa-alueita tarkastellaan musiikillisista tavoitteista lähtien ja niitä työestetään yhdessä tunnilla. Musiikillisesta keksinnästä improvisaatio on myös tärkeässä osassa tunnilla. Musiikkiliikunta näkyy Eevan tunneilla tansseina ja kehorytmiikkana. Myös musiikkiteknologiaan lähdetään virittäytymään kehollisen ilmaisun kautta. Eeva kokee, että tärkeää on herättää oppilaan muusikkous kehollisen toiminnan kautta.

Eevalle tärkeää opettamisessa on se, että hän voi tarjota oppilaille onnistumisen kokemuksia ja halun harrastaa musiikkia. Tavoitteena hänellä on tartuttaa musiikin ilo oppilaisiin. Olennaista on myös musiikilla kasvattaminen ja musiikissa kasvaminen, joka on hänelle syy siihen, miksi tätä työtä tehdään. Oppilaille hän haluaa antaa elämyksiä ja halua harrastaa musiikkia myös koulun jälkeen. Tunneilla hän haluaa kohdata oppilaat musiikillisten elämysten kautta ja hän pyrkiikin siihen, että oppilaat ja hän ovat yhdessä musiikissa. Musiikki on hänelle kaiken toiminnan tärkein lähtökohta.

Musiikki on vahva motivaattori ja halu jakaa sitä eteenpäin. Musiikilla kasvattaminen ja musiikissa kasvaminen on se, miksi täällä ollaan. (Eeva)

Liisan tunnit pitävät sisällään ”vähän sitä sun tätä”. Seitsemäsluokkalaisten opettamisen hän näkee turvaamisena, kun oppilaat tulevat eri alakouluilta ja eri taustoista. Soittamista käytössä on usein kitara ja rummut. Äänenkäytön harjoitukset ovat tyypillisiä, sillä ne tukevat äänenmurrosta läpikäyviä nuoria ja auttavat äänenhuollon opettamisessa. Musiikkiliikunta on pääosin kehorytmiikkaa, ja musiikillista keksintää on etenkin lukiolaisten kanssa rytmisoittimilla piirissä soittaen. Kehorytmiikka auttaa siinä, että musiikki sykkii koko kehossa, ja näin ollen syke on helpompaa hallita. Musiikin teoria tulee soittamisen kautta. Liisa ei halua käyttää nuotinlukuun aikaa. Kaisan tavoin hän ei koe tarpeelliseksi opettaa sitä, koska tunneilla on muutenkin niin vähän aikaa.

Tärkeää Liisalle on olla oppilailleen hyväntuulinen aikuinen, joka tarjoaa keinon musiikin avulla tulkita ja ilmaista itseään. Hän haluaa myös näyttää oppilaille sen, että jokaisessa on hyviä puolia ja kehuu oppilaita aina säännöllisesti. Liisa laulattaa perinteisesti oppilaansa kahden kesken, jotta hän saa selville, missä äänenmurros menee ja missä on soiva korkeus. Laulattaminen myös antaa mahdollisuuden kehua. Hänestä parasta on erilaisten oppilaiden kanssa toimiminen. Liisan intohimo on kuoromusiikki, jota hän haluaisi käyttää enemmän hyödykseen työssään. Kaikessa keskiössä on kuitenkin yhdessä toimiminen ja yhdessä asioiden kokeminen.

(Tunneilla on) Eläviä, innokaita, tai vastentahtosiakin, mutta persoonia, erilaisia persoonia.  
(Tärkeää) on niinkun yhdessäoleminen asian kuin asian kanssa. (Liisa)

Tunnin rakenteen pohtiminen auttoi minua huomaamaan observoinnissa yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia sen välillä, mitä opettajat sanoivat painottavansa ja mitä he painottivat. Jokaisella opettajalla oli kuitenkin hyvä näkemys oman tuntinsa kulusta ja tavoitteista sekä siitä, miten niihin päästään. Tuntien kuvailu toi myös esille opettajien tärkeinä pitämät asiat, kuten yhteistyön, oppilaiden kanssa toimimisen ja onnistumisen kokemusten antamisen, jotka tulivat esille kaikista vastauksista. Kaikki opettajat välittivät selvästikin oppilaistaan ja halusivat antaa heille intoa jatkaa musiikkiharrastusta myös myöhemmällä iällä.

#### **6.1.4 Orff-pedagogiikan mahdollisuudet ja haasteet yläkoulussa ja lukiossa**

Pohdin opettajien kanssa, miten heidän mielestään Orff-pedagogiikka toimii yläkoulussa ja lukiossa ja mitkä ovat sen mahdollisuudet ja haasteet. Kaisa miettii, ettei pedagogiikka toimisi välttämättä puhtaana lukiossa ja nostaakin esiin sen, että Orff-pedagogiikka on eniten ollut käytössä alakoulun puolella. Orff-pedagogiikan suhteen toimivaksi osa-alueeksi hän näkee aktiivisen kuuntelun ja yhteistoiminnalliset harjoitukset. Uutena asiana kerroin Kaisalle prosessiympyrästä, joka hänen mielestään kuulostaa hyvältä toimintatavalta kenties myös lukiossakin, sillä se on kokeileva ja antaa oppilaille tilaa. Samanlainen työmuoto löytyy myös draamakasvatuksesta, jota Kaisa käyttää omassa opetuksessaan.

Eeva ja Liisa näkevät Orff-pedagogiikan soveltuvan loistavasti yläkouluun ja lukioon. Eeva painottaa, ettei pedagogiikka ole kaavoihin kangistunut kuten joku metodi ja sen kehollinen lähestymistapa on avain oppimiseen. Haasteena voi olla se, jos joku Orff-pedagogiikan lähestymistapa on opettajalle tuntematon, niin opettaja ei välttämättä pysty seisomaan täysin

sen takana. Opettajan tulisikin tämän vuoksi koettaa kehittää omaa toimintakulttuuriaan niin, että tästä lähestymistavasta, kuten vaikka kehollisuudesta, tulee tuttu. Eeva itse opettaa niin, ettei luokassa oppilaat mene automaattisesti istumaan, vaan tunti aloitetaan aina aktiivisella harjoitteella. Tämä aktiivinen harjoite auttaa keskittymään ja aktivoimaan musiikkia, joka on meissä. Kokonaisvaltaisuus onkin Eevan mielestä tärkeää.

Kyllä, must se on ehdottomasti, must se on, et jos aatellaan musiikkii, niin kaikkihan on meissä niinku koko kehossa: et jos me soitetaan, niin sehän on kehon liike, sen lisäksi että se on tietysti toki ajattelussa, mutta kun sä soit, kun sä saat sen niinku koko kehosi soimaan, niin silloin se kuuluu siinä musiikissakin. (Eeva)

Liisa näkee myös Orff-pedagogiikan mahdollisuuden siinä, että sen avulla voi eriyttää opetusta. Oppilaat tulevat usein eri kouluista ja taustoista, mikä vaatii musiikinopetuksen kannalta paljon eriyttämiskykyä. Orff-pedagogiikka tarjoaa myös mahdollisuuden tehdä näyttäviä harjoitteita, joissa on moniäänisyyttä, sointupohjaa, sooloja ja orkesteria ilman, että oppilaat ovat huippumuusikoita. Soittamisen ei Liisan mielestä tarvitse olla kovinkaan erikoista, jotta se kiinnostaa. Hänen oppilaansa ovat myös pitäneet kovasti kehorytmiikasta. Ongelmana on voinut olla se, että jotkut oppilaat ovat pitäneet harjoituksia lapsellisina, mutta tämä vaihe menee usein ohi Liisan mukaan parissa vuodessa.

Mutta kyl se niinkun seiskaluokkalaiset ovat kyllä tykänneet, on tietenkin niin, että yleensä tykkää, mut onhan sitten niitä, jotka nyrpistää nenäänsä, mut se kuuluu ikään. Kun ei olla enää lapsia ja leikitä ja pelleillä niinkun opettaja tekee. (Liisa)

Orff-pedagogiikan mahdollisuudet yläkoulussa ja lukiossa ovat opettajien mielestä selvästikin sen tulkinnan ja toteuttamisen vapaudessa. Pedagogiikka tarjoaa hyvät puitteet, joissa opettaja voi tehdä näyttäviäkin soitinkokoonpanoja ja esityksiä, jotka rakentuvat prosessin ympärille. Keskiössä tällöin on oppilaan aktivoiminen ja yhteistyön voima. Mielestäni siinä juuri piilee Orff-pedagogiikan suuri mahdollisuus myös yläkoulun ja lukion puolella. Näen myös tärkeänä sen, että pedagogiikan käyttöä ei lopetettaisi alakoulun jälkeen vaan että sen käyttö jatkuisi yläkouluun, lukioon ja jopa aikuiskasvatukseen, jossa itse olen sitä käyttänyt. Harjoitteet kuitenkin kiinnostavat opiskelijoita, vaikka ne voisivat tuntua heistä hieman lapsellisilta alkuun. Tärkeää on kuitenkin osata soveltaa niitä myös yläkoululaisia ja lukiolaisia silmällä pitäen.



### 6.1.5 Kurssikokemus ja opettajana kehittyminen

Opettajista kaikki painottivat kursseilla käymisen merkitystä. Kaisa käy usein musiikinopettajille suunnatuilla lyhytkursseilla, joista osassa on ollut Orff-pedagogiikkaa opetuksessaan käyttäviä kouluttajia kuten Soili Perkiö, Markku Kaikkonen ja Elisa Seppänen. Hän on myös käynyt draamapuolen koulutuksissa ja saanut niistä innostusta omaan opetukseensa. Musiikkiterapiakursseista on myös ollut hyötyä. Kursseilta hän on saanut rohkeutta tehdä työtänsä hieman eri tavalla ja Kaisa on kokenut, että etenkin musiikkiterapiaopinnot ovat muokanneet häntä opettajana eniten. Jarkko on käynyt rytmiiikkakursseja ja tutustunut etenkin maailmanmusiikkiin. Kursseilta hän on myös saanut eväitä työhönsä ja päässyt vaihtamaan kokemuksia kollegoiden kanssa. Kurssien antia ei hänen mielestään ole suoranaisesti sovellettavissa koulukäyttöön, mutta niistä saa ideoita.

Eeva on Orff-kurssien ohella tehnyt musiikkikulttuurimatkoja esimerkiksi Afrikan maissa ja tutustunut sitä kautta eri maiden perinnemusiikkeihin paikan päällä. Hän on tutustunut moneen opettajaan ympäri Eurooppaa ja päässyt jakamaan kokemuksiaan ja ajatuksiaan heidän kanssaan. Liisa on käynyt musiikkiteknologian kursseja samoin kuin Jarkkokin taitojensa syventämisen takia. Hänelle on myös tuttua Koulujen Musiikinopettajien syys- ja kevätpäivät, sillä hän oli yhdistyksen hallituksessa noin kymmenisen vuotta mukana.

Kaikki opettajat kertovat kehitymisestään kursseilla. Kaisalle tärkeintä on ollut musiikkiterapia, josta hän on saanut materiaalia itselleen. Jarkko kokee taasen kurssien olevan tärkeä osa tietojen päivittämisen kannalta ja opettajana kehitymisessä. Hän mainitsee, että etenkin nuoret opettajat ottavat helposti vaikutteita uusista pedagogiikoista, jotka sittemmin muokkautuvat osaksi omaa opettajuutta. Työssä hän näkee, että koulutukset päivittävät omaa ammattitaitoa. Eeva on saanut eniten opetukseensa hyötyä Orff-pedagogiikasta, joka on antanut etenkin ryhmäopetukseen hyviä vinkkejä. Hän näkee, että opettajana kehittyminen on jatkuva prosessi, ja tärkeää siinä on juuri uuden kehittäminen ja oman toiminnan arviointi.

Et sitten ne (musiikinopetuksen tyylit kehittyvät) vaan oman työn tekemisen kautta niin sitä on vaikea sanoa, että onko joku alkusysäys tullu jostakin musiikkifilosofilta vai ei. No, siitä tulee oma tapa toimia luokassa, joka päivittyy hitaasti erilaisten kokemusten ja tämmösten sytykkeitten, ehkä koulutustenkin kautta. (Jarkko)

Se (opettajana kehittyminen) on välillä vähän työlästäkin et sä pohdit ja pähkäilet ja se siinä onkin muuten se yks asia, et se on hiukan haasteellisempaa tai vaativampaa et kun sä prosessoit ja mietit ja pohdit ja rakennat ja arvioit ja kehität uutta ja. Mut se on myöskin antosaa, kun se on elävä, se on koko ajan elävä ja muuttuva, ja mahdollisuuksia on niin paljon. (Eeva)

Kaikki opettajat kertovat, kuinka tärkeää heille on ollut käydä kursseja. Jokainen on oppinut kursseilta hyviä toimintaperiaatteita, jotka voidaan siirtää työelämään. Kaikki halusivat käydä lisääkin kursseilla ja syventää taitojaan, jotta voisivat olla parempia opettajia oppilailleen. Itse koen juuri kursseilla käymisen tarpeelliseksi näin nuorelle opettajalle, kuten Jarkkokin sanoi. Nuori opettaja saa kursseilta ideoita omaan työhönsä ja kokeneempi opettaja taasen saa syvennettyä työnsä käytäntöjä. Jokainen opettaja arvosti kovasti kursseja ja sitä, että ne antoivat uutta intoa työhön ja uusia näkökulmia.

### **6.1.6 Muiden pedagogiikoiden ja metodien tuntemus**

Kysyin jokaiselta opettajalta, miten he tuntevat Kodály- ja Suzuki-metodit, Dalcroze-rytmiikan sekä Steiner- ja Montessori-pedagogiikat. Kaisalle tutuin näistä viidestä on Steiner-pedagogiikka, joka on tuttua hänen poikansa koulun kautta sekä Montessori-pedagogiikka, joka tuli hänelle tutuksi luokanopettajana toimiessaan. Jarkolle tutuinta on Kodály, sillä se on eniten käytetty kouluissa. Samoin myös Eevalle, joka sai Kodály-pedagogisen koulutuksen lapsena. Hänelle tuttua on myös Steiner-pedagogiikka tuttujen opettajien kautta sekä Dalcroze-rytmiikka, jonka pohjalta Orff-pedagogiikka on kehittynyt. Liisa kokee tutuksi myös Kodály-pedagogiikan, jota käytettiin hänen kouluaikoinaan, Suzuki-metodin esikoisen soittoharrastuksen myötä ja Steiner-pedagogiikan tuttaviansa kautta.

Kaisa näkee, että hän ei haluaisi rajoittaa opetustyyliään mihinkään tiettyyn pedagogiikkaan tai metodiin. Hän kokee, ettei ole löytänyt mitään itsellensä täysin ominaista pedagogiikkaa, vaan haluaa ottaa jokaisesta hyviä ideoita. Hän on sitä mieltä, että etenkin Steiner- ja Montessori-pedagogiikka ovat niin vahvoja pedagogiikoita, että niiden noudattaminen tarkoin voisi olla melko työlästä ja silloin opettajan tulisi pysyä vain yhdessä pedagogiikassa. Samoilla linjoilla ovat myös muut opettajat. Jarkkokaan ole perehtynyt pelkästään yhteen ja ainoaan pedagogiikkaan tai metodiin. Ne ovat kaikki tulleet hänelle tutuiksi opiskeluaikoina. Liisa ajattelee samoin kuin Kaisa. Hän haluaa ottaa jokaisesta pedagogiikasta vähän sieltä ja täältä oman opetuksensa tueksi. Tätä kautta hänelle on myös tullut oma tapa opettaa, kun hän on käynyt erilaisia kursseja ja tutustunut eri pedagogiikoihin.

En kyllä niinkun mitään niistä (pedagogiikoista ja metodeista) ottaisi sillä tavalla, että olisin niinkun yhden lajin. Vähän sieltä, yhtä hyvää sieltä ja toinen täältä ja sitä myötä se on tullut se oma tapa opettaa. (Eeva)

Mä en halua mihinkään niinku, et että mikään rajoittais mua. Niin että silloin jotenkin koen, että mä katon kaikista vähän semmosia, jotka tuntuu minusta hyvältä. (Kaisa)

Jokaisella opettajalla tuntui olevan haastatteluiden perusteella hyvä näkemys muista pedagogiikoista ja metodeista sekä niiden sisällöistä. Kaikki kuitenkin tuntuivat olevan yhtä mieltä siitä, etteivät he kokeneet tarpeelliseksi perehtyä vain yhteen pedagogiikkaan. He halusivat ottaa jokaisesta pedagogisesta suuntauksesta hyödyllisiä ajatuksia omaan opetukseensa, kuten Kodály-metodista relatiivisen solmisaation ja Dalcroze-rytmiikasta liikunnan. Tämä koskee myös Orff-pedagogiikkaa, joka tarjosi monen opettajan mielestä loistavia työkaluja opetukseen. Pedagogiikoissa olevia yhtäläisyyksiä ja eroja en valitettavasti ymmärtänyt kysellä opettajilta. Niiden pohtiminen olisi myös tuonut mielenkiintoisen lisän haastatteluihin.

### **6.1.7 Orff-pedagogiikka ja uudet opetussuunnitelmat**

Orff-pedagogiikan toimintatavat ovat isona osana uusia opetussuunnitelmia perusopetuksessa ja lukiossa. Opettajien haastatteluissa pohdimme sitä, millaisena opettajat pitävät uusia opetussuunnitelmia ja sitä, miten Orff-pedagogiikan ajatukset tukevat niitä. Kaisalle tutuin opetussuunnitelma on lukion opetussuunnitelma, joka painottaa vahvasti oppilaslähtöisyyttä. Hän oli opettanut jo pitkään uuden opetussuunnitelman periaatteiden mukaisesti ennen kuin se tuli voimaan. Kaisa pohtii, miten uusi opetussuunnitelma toimisi lukiossa, missä ylioppilaskirjoitukset painavat päälle. Hänestä uusi opetussuunnitelma antaa vapaammat kädet opettajille. Jarkko näkee uuden opetussuunnitelman tuovan lisää luovuutta musiikintunneille verrattuna siihen, että vain soitettaisiin nuoteista.

Eevan mukaan Orff-pedagogiikka tukee uutta opetussuunnitelmaa loistavasti, sillä uudesta opetussuunnitelmasta löytyvät kaikki tässä pedagogiikassa myös mainitut lähestymistavat. Uusi opetussuunnitelma painottaa musiikkiliikuntaa ja säveltämistä sekä erilaisten työtapojen käyttöä. Eeva on uuden opetussuunnitelman ”suuri fani”, ja hän arvostaa suuresti sen oppilaslähtöistä henkeä. Monialaisuus on myös tärkeää, mikä tulee hyvin Orff-pedagogiikassakin esille. Liisa on samoilla linjoilla Eevan kanssa ja ajattelee, että opetussuunnitelma tukee hyvin musiikillista keksintää kuten Orff-pedagogiikkakin. Pedagogiikka antaa hänestä hyviä keinoja toteuttaa opetussuunnitelmaa.

Sieltähän löytyy kaikki lähestymistavat: siellä puhutaan musiikkiliikunnasta ja siellä puhutaan säveltämisestä ja et siellä on paljon semmosia asioita, jotka niinku tukee paljonkin tän näitten lähestymistavan ja työtapojen käyttöä oikein hyvin. Ja koko OPSin ajattelu, ei pelkää musiikinopetuksen kohdalta vaan koko se OPSin henki on oppijalähtöinen, joka on must niinkun hieno asia. (Eeva)

Nehän (Orff-pedagogiikan ajatukset) niinku on hyviä keinoja: niistä on vaan apua toteuttaa sitä uutta OPSia. (Liisa)

Uudet opetussuunnitelmat perusopetuksessa ja lukiossa pohjaavat hyvin Orff-pedagogiikan ajatuksiin jokaisen opettajan mielestä. Opettajat näkevät tärkeänä uusissa opetussuunnitelmissa oppilaslähtöisyyden, monialaisuuden ja erilaiset työtavat, jotka myös tulevat hyvin esille Orff-pedagogiikassa. Kaikki opettajat tuntuivat myös pitävän uusien opetussuunnitelmien tuomasta pedagogisesta vapaudesta, josta opettaja nauttii saadessaan suunnitella uusia oppimiskokonaisuuksia oppilailleen. Toivonkin, että opettajat osaisivat löytää yhtenäisyyksiä Orff-pedagogiikan ja uuden opetussuunnitelman välillä, jotta he voisivat syventää omaa ammattitaitoaan ja kehittyä opettajina.

## **6.2 Observoinnit**

Observoin kaikkia opettajia, jotta saisin paremman kuvan siitä, millaista opettajien tunneilla on ja miten niissä toteutuu Orff-pedagogiikka käytännössä. Seuraavissa alakappaleissa pohdin observointeja opettajakohtaisesti ja käyn läpi niitä elementtejä, jotka ovat yhtenäisiä ja eroavaisia opetuksen suhteen.

### **6.2.1 Kaisan tuntien observointi**

Observoin Kaisan opettamassa lukiossa kitarakurssia ja produktiokurssia. Kitarakurssilla aiheena oli blueskierto, jota käytiin läpi yhdessä ja pareittain. Tunnilla alussa käytiin tunnelmat läpi ja opettaja sai hyvin heräteltyä keskustelua. Alkulämmittely oli soittamista ringissä, joka myös aktivoi opiskelijoita. Taustalla soimassa oli blueskierto. Mielenkiintoinen osuus oli, kun pareittain soitettiin 1-2 kielellä toiselle pieniä sooloja kysymys-vastaus-tyylisesti. Osa oppilaista aloitti tuossa tehtävässä melko varoen, mutta innostui pian jo soittamaan pidempiäkin pätkiä. Tunnin yleistunnelma oli keskittynyt ja kiinnostunut. Opettaja auttoi opiskelijoita ja varmisti, että kaikki ymmärsivät tehtävänannon.

Seuraamani produktiokurssi noudatti hyvin Orff-pedagogiikan periaatteita. Siinä opiskelijoille oli annettu mahdollisuus luoda itse omien ideoidensa pohjalta produktio, missä opettaja toimi taustalla auttamassa heitä tarvittaessa. Produktiokurssin alussa oli alkulämmittely, jossa jazzin soidessa taustalla liikuttiin eri tavoin. Tämä harjoitus rentoutti ja johdatteli produktioon. Produktiokurssilla näkyi hyvin erilaiset musiikilliset työtavat kuten soitto, laulu, liikunta ja kuuntelu, kun muita oppilaita kuunneltiin ja seurattiin. Keskustelua oli hyvin, ja opettaja ohjasi sitä oikeaan suuntaan. Mielenkiintoista oli myös puheen osuus, jota oli esityksessä. Puhe ja laulu linkittyvät yhteen myös Orff-pedagogiikassa ja ovat yksi tärkeimmistä työtavoista (Perkiö 2010, 28).

Kaisan tunneilla tuli hyvin tutuiksi Orff-pedagogiikan eri työtavat, joihin kuuluu puhe, laulu, liike, soittaminen ja kuunteleminen. Puheen kanssa työskenneltiin ja rakennettiin runoja, jotka kuvastivat prosessia. Liikeilmaisua oli hyvin esillä alkulämmittelyissä, joissa toiminta tapahtui imitaation ja improvisaation kautta kuten Orff-pedagogisessa prosessissakin. Laulu oli melko pienessä osassa, koska opiskelijat eivät olleet kiinnostuneita siitä. Soittamisessa käytettiin hyvin monipuolisia instrumentteja hyödyksi ja harjoiteltiin soittamaan yhdessä ja erikseen. Kuuntelemista oli mukana etenkin produktiossa, jossa opiskelijat kuuntelivat opettajaa ja toisiaan etsien yhdessä ideoita, joiden avulla saisivat produktiosta mielenkiintoisemman. Kaiken kaikkiaan Kaisan tunneilta löytyi hyvin oppimista tukevia Orff-pedagogiikan työtapoja.

### **6.2.2 Jarkon tunnin observointi**

Kävin katsomassa Jarkon yläkoululla opettamaa tuntia. Tunnilla oli alkuun kuunteluharjoitus, joka pohjautui opiskelijoiden tuomaan toivemusiikkiin. Tämä on mielestäni mielenkiintoinen ja varsin toteutuskelpoinen idea, sillä näin saadaan näytettyä opiskelijoille heidän oma vaikutusmahdollisuutensa tunnin kulkuun. Aiheeseen johdattelusta kertova teksti oli taululla ja muutenkin tunnin kulku oli selkeä. Tunnilla soitettiin eri vuosikymmenten musiikkia bändisoittimilla, sillä teemana oli Suomi 100-hengen mukaisesti suomalainen musiikki eri vuosikymmeniltä. Opiskelijat olivat alkutunnista hieman unisen oloisia, mutta soittamaan päästyään innostuivat. Jarkon tyyli opettaa oli selkeä, ja hän keskittyi hyvin opiskelijoihin, puhui rauhallisella äänellä ja piti kuria yllä olemalla sopivan tiukka. Joissain kappaleissa tempo oli ehkä hieman liian nopea, mutta muuten opetus sujui melko perinteisellä

opettajalähtöisellä tavalla kuitenkin oppilaiden kysymykset ja kommentit huomioiden ja sopivasti heidän kanssaan vitsaillen.

Jarkon tunnilla näkyi parhaiten Orff-pedagogiikassa esiintyvistä työtavoista soittaminen, laulu ja kuuntelu. Soittamisessa oli hyvin huomioitu monipuoliset instrumentit. Laulussa tärkeänä osana oli äänenavaus, johon opiskelijat keskittyivät ja josta he pitivät selvästi. Kuuntelussa tärkeänä osa-alueena oli opiskelijoiden aktivoiminen ja heidän mielipiteiden huomiointi. Kuuntelu oli aktiivista ja siinä olennaisessa osassa oli kappaleen analysointi yhdessä ryhmän kanssa. Tunnilla ei ollut liikettä ja tanssia eikä improvisointia, mutta se oli kuitenkin ehjä ja selkeä kokonaisuus ilman näitäkin elementtejä. Oppimisen tukena olisi myös voinut olla esimerkiksi soitossa sanarytmejä, mutta siinä huolimatta opiskelijat osasivat oikein hyvin soittaa ja laulaa samanaikaisesti. Jarkon selkeä malli innosti opiskelijoita ja piti sisällään paljon Orff-pedagogisia työtapoja, kuten hän itsekin sanoi haastatteluosuudessa.

### **6.2.3 Eevan tuntien observointi**

Eevan koululla kävin katsomassa yhden pienryhmän ja yhden isomman ryhmän tuntia. Pienryhmätunnilla oli isompaan ryhmään verrattuna keskittyneempi ja rennompi tunnelma. Tällä tunnilla tehtiin aluksi lämmittely, joka sisälsi musiikkiliikuntaa ja kehorytmiikkaa. Tunnilla opeteltiin rytmikuvio ja soitettiin laattasoittimilla kappale. Kappaleen oppimisen tukena opettaja käytti rytmiä, joka auttoi selvästi opiskelijoita hahmottamaan paremmin melodiana. Soittaessaan opiskelijat lausuiivat rytmiä, mikä tuki oppimista. Opettaja antoi toisen stemman yhteydessä nuottien etsimistehtävän, joka innosti opiskelijoita ja sai heidät yhdessä ratkomaan tätä tehtävää.

Ison ryhmän tunnilla oli myös alkuun lämmittely, joka johdatti tunnin aiheeseen eli latinorytmeihin ja niiden soittamiseen djembeillä koko ryhmän kanssa. Opettaja piti tunnilla tiukkaa kuria ja vaati ehdotonta kännykkäkieltoa. Tälläkin tunnilla oli kehorytmiikkaa ja hauska taputustehtävä, josta tehtiin leikkimielinen kilpailu. Tämä kilpailu innosti opiskelijoita ja sai heidän naureskelemaan ja pelleilemään hyvin yhdessä. Soittaessa opettaja lisäsi kappaleeseen pikkuhiljaa uusia soittimia ja uusia rytmejä, mikä piti hyvin oppilaiden mielenkiinnon yllä. Lauluosuudessa yllätyin positiivisesti siitä, että melkein kaikki opiskelijat lauloivat mukana. Yhdistettäessä laulu ja soitto osa opiskelijoista pysyi mukana ja osa ainakin yritti pysyä mukana keskittymällä silminnähdessä tehtävänantoon. Eevan ote ryhmästä oli

raudanluja ja hän puuttui välittömästi ylimääräiseen puuhasteluun, mutta piti kuitenkin luokassa rentoa tunnelmaa yllä omalla esimerkillään.

Eevan opetus noudatti hyvin Orff-pedagogiikan peruseriaatteita. Siinä oli työtavoista parhaiten esillä liike ja soittaminen kehosoitimilla. Liikeilmaisussa myös hyödynnettiin hyvin tilaa ja siinä tuli selkeästi esille ryhmän yhteinen syke. Laulussa opiskelijat osallistuivat innokkaasti ja opettelivat laulun kaikuna. Monipuolinen soittimisto piti sisällään laattasoittimia ja rytmisoittimia. Soitossa uudet stemmat harjoiteltiin imitoiden ja sanarytmit tukivat oppimista. Aktiivista kuuntelua tällä tunnilla oli vähiten, ja sitä oli lähinnä silloin kun opettaja kertoi tunnista ja sen tavoitteista tai kappaleen taustoista. Improvisaatiota oli eri soittimilla hieman ja se selvästi oli opiskelijoille mieluisaa, vaikka jotkut saattoivat hieman arastella sitä minun ollessa observoijana. Eeva osaa hyvin ottaa huomioon Orff-pedagogiikan työtapoja ja käyttää niitä luovasti tehden tunnista mielenkiintoisen sekä oppilaille että varmasti myös itsellensäkin.

#### **6.2.4 Liisan tuntien observointi**

Observoin Liisan yläkoululla valinnaisen musiikinkurssin oppituntia. Tunnilla lähdettiin heti soittamaan ja tavoitteena oli soittaa eri soittimia tunnin aikana. Opiskelijat hieman vieroksuivat minua, koska he olivat kovin ujoja ja osa ei oikein uskaltanut soittaa kunnolla. Kaksoistunnin toisella puoliskolla opiskelijat olivat jo tottuneet minuun ja uskalsivat soittaa enemmän. Opettaja yritti aktivoida heitä myös laulamaan suomalaisia kansanlauluja, mutta he eivät oikein innostuneet. Monet opiskelijat kävivät koettamassa eri soittimia. Eräs sanoi suoraan, ettei osaa, ja opettaja rohkaisi häntä. Näin opiskelija innostui soittamaan ja osasi myös aika hyvin. Tunnelma tunnilla oli melko keskittynyt ja opettaja piti tempoa yllä, joka taisi joillekuille olla liian nopea. Hän kävi auttamassa oppilaita soittamisessa. Tunnin lopussa oli hyvä loppukeskustelu siitä, mitä oli tehty.

Liisan tunnilla eniten käytössä olevat Orff-pedagogiset työtavat olivat laulu ja soitto. Soitossa monipuolisuus tuli hyvin esille eri instrumenttien avulla. Opiskelijat pääsivät soitossa tutustumaan hyvin eri soitinten ominaisuuksiin ja soittamaan laattasoittimia. Laattasoittimissa he käyttivät erilaisia säestysmalleja kuten bordunaa, joka pitää sisällään perusäänen ja kvintin sekä murrettua bordunaa, jossa soitetaan vuorotellen perusääni, kvintti ja oktaavi. Tämä murrettu borduna oli joillekuille melko vaikea, mutta hyvä harjoitus silti. Tunnilla oli

vähemmän musiikkiliikuntaa, aktiivista kuuntelua ja improvisaatiota, mutta Liisan itsensä mukaan soittaminen olikin alunperin tunnin opetuksellisena lähtökohtana. Soittamisen kautta voisi edetä seuraavalla tunnilla monipuolisempaan ilmaisuun ja antaa opiskelijoille myös enemmän mahdollisuuksia toteuttaa itseään. Nyt tunti oli melko opettajavetoinen, mikä toimii tietenkin joissakin yhteyksissä. Toisaalta opiskelijat voisivat innostua enemmän, mikäli heille annettaisi eväitä improvisaatioon esimerkiksi musiikkiliikunnan kautta.

Jokaisella opettajalla oli hyvä suhde opetettaviin ryhmiin. Kuitenkin osa opettajista oli hieman autoritäärisiä, mutta joidenkin ryhmien kohdalla tällainen opetustyyli toimi hyvin. Jos olisin observoinut enemmän kuin yksi tai kaksi ryhmää opettajakohtaisesti olisin kenties huomannut erilaisia työtapoja enemmänkin. Nyt huomioni keskittyi lähinnä työtapoihin ja opettajan ja oppilaiden vuorovaikutukseen. Jokaisen opettajan työssä näkyi kuitenkin se, mitä itse eniten arvostan eli rakkaus työtä kohtaan ja aito kiinnostus opiskelijoihin. Osa opettajista näytti sen vitsailemalla opiskelijoiden kanssa, osa ohjaamalla sopivan tiukalla otteella ja osa kyselemällä ja avustamalla. Opettajat käyttivät moninaisia työtapoja hyödykseen, joista osa oli kuin suoraan Orff-pedagogiikan periaatteista.



## 7 TULOSTEN TARKASTELU

### 7.1 Tulosten tarkastelu tutkimuskysymysten näkökulmasta

Päätutkimuskysymykseni oli se, miten Orff-pedagogiikkaa hyödynnetään yläkoulussa ja lukiossa. Toinen tutkimuskysymykseni oli se, miten opettaja näkee Orff-pedagogiikan osana omaa opettajuuttaan. Nämä kysymykset herättivät jatkokysymyksiä, joiden pohjalta tein puolistrukturoidun teemahaastattelun ja observoin opettajia työssään. Haastattelut ja observoinnit antoivat paljon uusia näkemyksiä Orff-pedagogiikkaan ja innostivat pohtimaan pedagogiikkaa laajemmassa viitekehyksessä.

Orff-pedagogiikan eri työtapoja ja toimintaperiaatteita hyödynnetään yläkoulussa ja lukiossa jonkin verran. Haastattelemani opettajat mainitsivat käyttävänsä Orff-pedagogiikan työtavoista eniten yhteissoittoa ja laulua. Observoinneissa tuli myös ilmi se, kuinka osa opettajista osasi hyvin hyödyntää rytmisiä harjoituksia, musiikkiliikuntaa ja innostaa oppijoita tekemään itse erilaisia projekteja musiikin ja muiden taidemuotojen kanssa. Opettajien mukaan Orff-pedagogiikka myös soveltuu hyvin yläkoulun ja lukion musiikin opettamiseen, koska sen kokonaisvaltainen toimintatapa innostaa oppilaita osallistumaan ja siinä on paljon eriyttämismahdollisuuksia niin ylös- kuin alaspäin.

Haastateltavat opettajat tiesivät hyvin Orff-pedagogiikasta ja osasivatkin tämän ansioista pohtia kanssani laajasti Orff-pedagogiikkaa yläkoulun ja lukion kannalta. Heistä suuri osa painotti selvästi sitä, että Orff-pedagogiikka soveltuu hyvin yläkouluun ja lukioon, eikä sen opettamista tämän takia tulisi lopettaa alakoulun loputtua. Olen itse asiasta samaa mieltä, sillä vaikka jotkin Orff-pedagogiset tehtävät saattavat tuntua alkuun oppilaista erikoisilta tai oudoiltakin on hyvä opettaa heille erilaisia työtapoja, joiden kanssa työskennellä luokassa. Yläkoulussa ja lukiossa monelle oppilaalle tulee oppimisvaikeuksia, kun oppimateriaali vaikeutuu huomattavasti verrattuna alakouluun. Tämän takia musiikin on mielestäni oltava tukena oppimisessa ja musiikin opiskelun on annettava oppilaille onnistumisen kokemuksia. Mielestäni yläkoulussa ja lukiossa monet oppilaat tulisivat pitämään enemmän musiikin tunteista, jos niissä käytettäisiin Orff-pedagogiikan työtapoja, kuten esimerkiksi kehorytmejä ja erilaisia projekteja.

Orff-pedagogiikka ei ollut monella haastateltavallani opettajalla automattinen osa omaa opettajuutta. Heistä osa ikään kuin koki saavansa siitä ideoita omaan opetustyöhönsä, mutta mainitsi, ettei ole tutustunut pedagogiikkaan ja sen ajatuksiin tarpeeksi hyvin osatakseen soveltaa sitä kaikissa osa-alueissa. Mielestäni tämä ei ole tarpeellistakaan, sillä opettajan tulee osata soveltaa omia taitojaan tilannekohtaisesti ja hyödyntää oppimaansa. Opettajista kukaan ei halunnut käyttää vain yhtä pedagogiikkaa opetustyössään, vaan jokainen heistä mainitsi ottavansa vaikutteita esimerkiksi yhdestä tai useammasta eri opetusmenetelmästä. Osa opettajista oli käynyt kursseilla, joissa he olivat syventäneet esimerkiksi musiikkiteknologian taitoja.

Opettajien haastatteluissa pohdimme myös rajaa Orff-pedagogiikan ja yleisen musiikkipedagogiikan rajamaastossa. Carl Orffin pedagogiset ajatukset herättivät myös pohtimaan sitä, mitä hän on tarkoittanut tehdessään pedagogiikkaa, joka kuitenkin mahdollistaa opettajille valtavan paljon valinnanvapautta ja muokkaamismahdollisuuksia. Orff ei itse ollut pedagogi, eikä hän halunnut antaa liian tarkkoja ohjeita opettajille, sillä hän uskoi opettajien omaan luovuuteen ja halusikin, että opettaja itse innostuu kehittämään omia pedagogisia ajatuksiaan. (Frazee & Kreuter 1987, Goodkin 2002.) Opettajilla ei ollut halua profiloitua Orff-pedagogeiksi, sillä tämä rajaus voisi heidän mielestään sulkea muita pedagogisia lähtökohtia pois. Tämän vuoksi onkin tärkeä miettiä sitä, missä menee raja tietyn pedagogiikan tai metodin ja yleisen musiikkikasvatuksen välillä sekä pyrkiä hälventämään tätä raja-aitaa antamalla opettajille mahdollisuuden soveltaa omia pedagogisia ajatuksiaan työssään.

Mun on vaikeeta nyt niinku eritellä, et mitä se alkuperäinen Orff-pedagogiikka on. Mun nähdäkseni se on aika lailla sekottunut: se on osana montaa muuta juttua ehkäpä. En koe käyttäväni Orff-pedagogiikkaa, vaikka se näyttää siltä. Mua ei ahista yhtään se, et jos joku kutsuu sitä Orff-pedagogiikaks mitä mä tuolla teen, mut sitten vaan se, et seuraavassa käänteessä mä teen jotain ihan muuta. Mä saattaisin hyvin kuvitella, et ”Lähempä nyt noilla ksylofoneilla vaikka improvisoimaan pentatonista asteikko”, ja vaikka se olis täsmälleen Orff-pedagogin mielestä niinku Orff-pedagogiikkaa niin tota kyllä mä näkisin sen kuitenkin jonakin muuna. Jos nyt ei mun mielestä sitä voi omia Orffin (naurahtaa) metodiksi. (Jarkko)

Mä en tiedä itseasiassa niinku omassa opetuksessani että, että onko tarvetta, onko tarvetta olla enemmän (Orff-pedagogiikka toteuttava opettaja)? Mä oon aika, aika ite aika tyytyväinen, että jos haluaisi olla enemmän niin ehkä sitten miettisi sitä opetuksen jatkumaa jotenkin selkeemmin, systemaattisemmin niitten portaitten mukaan mut musta se kombinaatio, minkä itse oon rakentanut, niin mä oon itse aika tyytyväinen, että siihen mitä me tehdään. (Eeva)

Sain hyvin vastauksia sekä tutkimuskysymyksiini että kysymyksiin, jotka tukivat tutkimuskysymyksiä kuten siihen, miten muita pedagogiikoita käytetään. Nämä muut kysymykset antoivat myös hyvin näkemystä opettajuudesta ylipäätään. Observoimalla sain lisätietoa opettajien toimintatavoista tunneilla ja pääsin näkemään hyviä esimerkkejä esimerkiksi kehorytmiikan opettamisesta sekä laattasoitinten soiton organisoinnista. Opettajien työskentelyä oli ilo seurata, sillä heillä jokaisella oli oma tapansa työskennellä. Nämä tavat olivat selvästikin oppilaille tuttuja ja turvallisia ja tukivat oppimista. Työtapoja opettajat olivatkin kertomansa mukaan oppineet esimerkiksi kursseilla käydessään. He olivat saaneet myös kursseilta vertaiskokemuksia, jotka olivat opettamisen kannalta olennaisia.

## **7.2 Tulosten tarkastelu teorian näkökulmasta**

Tutkimukseni teoriaosuus kattaa Orff-pedagogiikan, opettajuuden sekä peruskoulun ja lukion valtakunnalliset opetussuunnitelmat, joista opetussuunnitelmat eivät sinällään toimi teoreettisena pohjana vaan kysymystenasettelun lähtökohtana ja vertailukohtena. Haastatteluissa mietin kysymykseni niin, että ne käsittäisivät laajasti nämä kolme eri osaluetta antaen niihin vastauksia. Orff-pedagogiikkaan liittyviä kysymyksiä oli luonnollisesti eniten, koska aiheenani on Orff-pedagogiikka yläkoulussa ja lukiossa, mutta pyrin myös kysymysten asettelulla viemään keskustelua kohti opettajan kokemusta omasta opettajuudestaan ja suhtautumisestaan opetussuunnitelmiin.

### **7.2.1 Orff-pedagogiikka tuloksissa**

Orff-pedagogiikan elementeistä haastateltavat mainitsivat omassa työssään laulun, soiton, liikkeen ja kuuntelun. Tämän lisäksi on olemassa myös puhe, jota yleensä Orff-pedagogiikassa hyödynnetään esimerkiksi sanarytmien opettamisessa ennen soittamiseen siirtymistä. Oppiminen lähtee kokeilusta edeten improvisointiin, mitä monet opettajat eivät ainakaan observointitilanteissa näyttäneet tekevän. Observoitaessa he lähtivät lähinnä rakentamaan oppimista jo valmiista paloista joskus ilman nuotteja ja joskus nuottien kanssa. Usko oppilaan oppimispotentiaaliin kuitenkin näkyi hyvin observoitaessa ja haastatteluissa. Kaikki opettajat antoivat oppilaille tilaa tunnilla tehdä joitakin osa-alueita yhdessä tai pienessä ryhmässä. Opettaja observoi toimintaa taustalla ja auttoi heitä kehittämään työskentelytapojaan. (Perkiö 2010, 28.)

Orff-pedagogiikan työtavoista vähiten esillä haastatteluiden ja observointien perusteella oli liike- ja tanssi-ilmaisu. Osa opettajista mainitsi käyttävänsä paljon aktiivista kuuntelua ja äänikokeiluja, jotka Orffin mukaan auttavat tukemaan muun muassa puheen kehitystä ja sanarytmien oppimista. Vain osa kertoi käyttävänsä kehosoittimia, jotka Orff on kuitenkin määrittänyt tärkeimmäksi soittimeksi laulun ohella. (Perkiö 2010, 28-29.) Kehollisuus näkyi lähinnä haastateltavien ihanteissa, sillä osa heistä mainitsi käyttävänsä kehollisuutta vain vähän tai ei ollenkaan ajanpuutteen tai taitojensa vähäisyyden takia. Opettajista Kaisa mainitsi kuitenkin kaipaavansa enemmän vinkkejä siihen, kuinka Orff-pedagogiikan eri työtapoja voitaisiin käyttää opetuksessa.

No, se kuuntelu on mun mielestä, nyt aktiivinen kuuntelu, ja siihen kaipaisin omassa työssäniikin niinkun enemmän vinkkejä. (Kaisa)

Orff-soittimistoa oli hyvin esillä melkein kaikkien observoitavieni opettajien luokassa. Jotkut opettajat käyttivät observointitunneilla hyödykseen laattasoittimia, jotka ovat Orffin mukaan suunnattu ensisijaisesti laulun säestämiseen. (Goodkin 2002, 90-95.) Liisan tunnilla tämä oli hyvin esillä hänen houkutellessaan oppilaita laulamaan tuttuja kappaleita ja soittamalla samaan aikaan bordunaa. Eevakin opetti laattasoittimilla erilaisia ostinatoja, joiden rytmit oltiin alkuun harjoiteltu kehorytmiikan ja sanarytmien avulla. Jarkon tunnilla esillä oli erilaisia perkussiosoittimia ja hieman kehorytmiikkaa samoin kuin Eevan tunnilla. Laulaminen oli melkein kaikkien opettajien tunneilla vähäistä, vaikka se olisikin tukenut hyvin musiikillisten elementtien opiskelua ja fraasiajattelua.

Näkisin, että nykyäänkin opettajilla on melko samanlainen ongelma Orff-pedagogiikan käytön suhteen kuin 1960-luvulla, jolloin Orff-pedagogiikka tuli Suomeen. Tällöin opettajat lähinnä käyttivät Orff-pedagogiikkaa rytmien opettamiseen ja unohtivat sen mahdollisuudet improvisaation kehittämisessä ja oppilaslähtöisyyden lisäämisessä. Myös prosessinomainen työskentely ei vielä ole rantautunut musiikinopetukseen, vaikka se tukisi valtakunnallisia opetussuunnitelmia ja yhteistoiminnallista oppimista. (Linnakivi ym. 1988, 178-190.) Haastattelemi opettajat pitävät selvästikin Orff-pedagogiikasta, mutta eivät välttämättä ymmärrä sen täyttä potentiaalia. Mielestäni tärkeää olisikin tarjota paljon lisäkoulutusta Orff-pedagogiikan ohella myös muiden pedagogiikoiden ja metodien suhteen, jotta niitä voitaisiin paremmin hyödyntää opetuksessa.

### 7.2.2 Opettajuus tuloksissa

Haastatteluissa pohdimme paljon opettajien käsityksiä omasta opettajuudestaan eri näkökulmista kuten vahvuuksien ja heikkouksien näkökulmasta. Haastatteleman opettajat olivat hyvin paljon Carl Orffin ihanteen mukaisia: he olivat taiteellisia, hyvän maun omaavia ja spontaaneja opettajia, joiden huomio oli lasten taitojen kehittämisessä. Jokainen opettaja haluaa antaa lapsille työkaluja improvisointiin ja itseilmaisuun, mitä Orff myös painottaa. (Frazee & Kreuter 1987, 5-12.) Haastatteluiden ohella myös observoitaessa tämä tuli hyvin ilmi, ja katsoinkin mielelläni opiskelijoiden innokasta työskentelyä yhdessä pienryhmissä tai pareittain. Opettajista kuitenkin vain Eeva oli tutustunut Orffin Musik für Kinder-kirjasarjaan, jonka pohjalta Orff on kehittänyt pedagogiikkaansa. Opettajat saivat siitä mielestäni hyviä ideoita omaan opetukseensa, sillä Goodkin (2002, 157-160) näkee, että kirjojen mallit antavat hyvän pohjan säestykselle ja improvisaatiolle sekä mahdollisuuksia soveltaa näitä eri ryhmille.

Vahvuuksikseen osa opettajista mainitsi oppilaslähtöisen opetustyylin, johon myös opetussuunnitelmien perusteet peruskoulussa ja lukiassa pohjautuvat. Observoidessani opettajia huomasin, kuinka osa heistä aktivoi hyvin oppilaita keskustelemaan ja pohtimaan yhdessä tunnin eri osa-alueita ja antoi heille tilaisuuden toteuttaa omia ideoitaan. Anttila ja Juvonen (2006, 30) näkee tämän myös tärkeänä, sillä näin opettaja saa helpommin innostettua oppilaitaan toimimaan ja kehittämään omia musiikillisia tietorakenteitaan. Oppilaslähtöinen opetustyyli on keskustelevaa ja ryhmätoimintaan kannustavaa (Lehtinen ym. 2016, 247), minkä vuoksi se haastateltavien mielestä on avain toimivampaan musiikinopetukseen.

Jutellessani haastateltavien kanssa vahvuuksista ja heikkouksista esiin tuli hyvin myös oman toiminnan reflektointi, jota myös Orff painottaa (Kaikkonen ym. 2014). Opettajista jokainen osasi pohtia tunneilla syntyneitä ongelmatilanteita nopeasti ja haastatteluosuudessa pohtia omaa toimintaansa kriittisesti. Jäin kuitenkin kaipaamaan Orff-pedagogiikan ajatusta siitä, että opettajat aktivoisivat oppilaitakin pohtimaan itse omaa toimintaansa, mikä auttaisi heitä esimerkiksi ymmärtämään omaa merkitystään osana ryhmää (Perkiö 2010, 28-29). Observointien pohjalta tällaista toimintaa ei tunneilla näkynyt, mutta kenties useampia tunteja observoimalla olisin voinut huomata paremmin, kuinka opettajat aktivoivat oppilaita huomioimaan omaa kehittymistään. Kaikki opettajat painottivat reflektointia ja jatkuvaa

kehitystä omassa työssään, sillä vain näin opettaja voi auttaa paremmin oppilaitaan oppimaan. Tässä esimerkiksi Eevaa on auttanut Orff-pedagogiikka ja sen antamat välineet opetukseen.

Niin kyl mulle Orff-pedagogia on tarjonnut eniten niitä välineitä (opettamiseen). Se on ollut ihan äärettömän tärkeä siinä omassa opettajuudessaan, opettajana kasvamisen prosessissa. (Eeva)

### 7.2.3 Opetussuunnitelmat tuloksissa

Valtakunnalliset perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmat (POPS 2014; LOPS 2015) toimivat kysymystenasettelun taustalla, sillä opetus peruskoulussa ja lukiossa pohjautuu aina niihin. Opetussuunnitelmista opettaja saa tietoa siitä, millaisia tavoitteita ja sisältöjä mihinkin oppiaineeseen kuuluu. (Lintula 1996, 115; POPS 2014; LOPS 2015.) Opetussuunnitelmat eivät ole teoreettisia, vaan opettajille suuntaa-antavia, kuten uudet opetussuunnitelmat, jotka antavat opettajalle melko vapaat kädet toimia ja pohtia omia työtapojaan. Tähän myös Orff-pedagogiikassa pyritään antamalla opettajalle vapaat kädet toteuttaa pedagogiikkaa (Kaikkonen ym. 2014; Perkiö 2010).

Opettajat kertoivat työssään huomioivansa opetussuunnitelmissa painottuvia asioita, kuten oppilaslähtöisyyttä, monialaisuutta ja monipuolisia työtapoja. Näistä etenkin laaja-alaisuus yläkoulussa sekä aihekokonaisuudet ja taiteidenväliset kurssit lukiossa näkyivät hyvin observoidessani. Esimerkiksi seurattessani Kaisan opetusta projektikurssilla, opiskelijat yhdistivät hyvin musiikin kokonaisuuksia osaksi äidinkielen ja liikunnan aihealueita projektissaan. Tällainen laaja-alaisuus auttaa hyödyntämään oppiaineen sisältöjä laajemmin ja antaa oppilaille kokemuksia taitojen ja tietojen yhdistämisestä eri konteksteissa (POPS 2014, 20). Myös Orff-pedagogiikka painottaa laaja-alaisuutta (Goodkin 2002; Perkiö 2010, 29), minkä osa opettajista mainitsi haastatteluissa. Eeva mainitsi, että laaja-alaisissa aihekokonaisuuksissa voisi hyvin käyttää hyödykseen Orff-pedagogiikan prosessiympyrää (Perkiö 2010, 29).

Ensimmäiset monialaiset on lähinnä semmosii lähinnä kokeiluvaiheita, että ei niin oo mietitty. Nyt täytyy tutkia tarkemmin, et miten prosessiympyrä toimii niinku tuossa (laaja-alaisen opettamisen hyödyntämisen) ajattelussa. Siinä vois olla ihan hyvinkin mahdollisuus, en tota nyt oo tullut ajatelleeksi. Joo, täytyykin kattoo, et miten se menee. (Eeva)

Opetussuunnitelmissa ei ole mainittu erikseen opetusmenetelmiä, sillä ne on nähty kuuluvan opettajan ammatilliseen vapauteen (Atjonen 2005, 77). Opettajilla on näin ollen ollut vapaus

kehittää omia opetusmenetelmiään, joissa he ovat voineet hyödyntää jo olemassa olevia menetelmiä ja pedagogiikoita, kuten esimerkiksi Orff-pedagogiikkaa. Haastatteluissa ja observoinneissa kävi ilmi, että juurikin näin opettajat toimivat pääosin, sillä niin he saivat itse kehitettyä omia ideoitaan. Opetussuunnitelmat painottavat monipuolisten työtapojen käyttämistä tunneilla (POPS 2014, 422-423; LOPS 2015 233-234), mihin myös Orff-pedagogiikassa pyritään. Opettajat kertoivat käyttävänsä monipuolisia työtapoja ja mainitsivat niistä muun muassa laulun, soiton ja musiikillisen keksinnän. Kuitenkin esimerkiksi liikeilmaisuus oli melko pienessä roolissa haastatteluiden ja observointien perusteella, mitä mielestäni saisi olla lisääkin opetuksessa tuomaan siihen rikkautta.

Keskustelu opetussuunnitelmista jäi joidenkin haastateltavien kanssa valitettavan vähälle muiden aiheiden mielekkyyden ja yhdessä haastattelussa ajan puutteen takia, mutta sain silti mielenkiintoisia näkökulmia. Opettajat kehuivat uusien opetussuunnitelmien oppilaslähtöisyyttä, luovuuden korostamista ja monitaiteellisuuden kehittämistä. Joillekin opettajille uusi opetussuunnitelma on antanut vinkkejä työhön, mutta toisilla oli kokemus lähinnä siitä, ettei se ole tuonut opetukseen mitään uutta lisää, kuin vain vapautta työn toteuttamiseen. Osa opettajista on huomionnut Orff-pedagogiikan ajatusten läsnäolon opetussuunnitelmissa ja he kehuivatkin haastattelussa sen lähtökohtia ja mahdollisuuksia myös yläkoulun ja lukion näkökulmasta.

Toki vahvasti on se oppilaslähtöisyys ja uus OPS tietenkin lukiossa huomattiin kuvataideopettajan kanssa, että tähän on sitä mitä me ollaan tehty jo niinku pitkään. Et omalta osalta se uus opetussuunnitelma ei kyllä niinku tuonu juurikaan uutta, et ehkä anto vielä enemmän varaa sitten ja rahkeita kokeilla kaikennäköistä uutta asiaa. (Kaisa)

(Orff-pedagogiikan ajatuksista uudessa opetussuunnitelmassa:) Tavallaan niinku se, että luovuus on mukana musiikintunneilla versus sitten se, että soitettas vaan nuoteista. (Jarkko)

## 8 PÄÄTÄNTÖ

### 8.1 Tutkimuksen keskeinen anti

Pro gradu-tutkielma Orff-pedagogiikka yläkoulussa ja lukiossa tarkastelee opettajien näkemyksiä Orff-pedagogiikan mahdollisuuksista ja haasteista yläkoulun ja lukion puolella. Näistä tärkeimmiksi mahdollisuuksiksi koettiin Orff-pedagogiikan monipuoliset työtavat ja oppilaslähtöisyys, joiden avulla opettaja saa innostettua oppilaitaan soittamaan, laulamaan ja musisoimaan yhdessä. Orff-pedagogiikka auttaa myös laaja-alaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa käyttämällä amerikkalaisen musiikkipedagogin Jean Wilmouthin kehittämää työtapaa nimeltä prosessiympyrä. Prosessiympyrässä lähtökohtana on mikä tahansa työtapa kuten esimerkiksi kuuntelu, josta lähdetään kehittämään monipuolista opetusprosessia hyödyntäen muita työtapoja yhdessä ryhmän kanssa. (Perkiö 2010, 29.) Prosessiympyrää hyödyntäen voidaan suunnitella esimerkiksi kevätjuhla.

Orff-pedagogiikan haasteena oli opettajien mielestä kehollisten työtapojen, kuten kehollisen ilmaisuuden ja kehorytmiikan, käyttäminen sujuvasti osana omaa opetusta. Opettajalla tulee olla kokemusta näistä työtavoista hyödyntääkseen niitä tunneillaan. Toisena haasteena nähtiin tarinallisuuden ja mielikuvaharjoitteiden kokeminen lapsenmielisinä, jolloin niitä ei uskallettu tarjota vanhemmille opiskelijoille. Tässä mielestäni auttaa opettajan tietämys harjoiteltavasta asiasta ja tehtävien muokkaaminen omalle ryhmälle sopivaksi. Esimerkiksi tarinan voi itse tehdä oppilaiden kanssa, minkä jälkeen se ei enää vaikuta niin lapsenmieliseltä kuin opettajan tarjoama kenties kaikille tuttu lastensatu.

Tutkimuksen tavoitteena on myös antaa musiikinopettajille yläkoulussa ja lukiossa ideoita laajentaa omaa opetustyyliään löytämällä ajatuksia ja työtapoja Orff-pedagogiikasta ja muista musiikinopetuksen menetelmistä kuten Kodály-metodista, Suzuki-metodista tai Steiner-pedagogiikasta. Toiveena on, että opettajat osaisivat ottaa huomioon paremmin tuntejaan suunnitellessaan valtakunnallisten opetussuunnitelmien taustalla vaikuttavat pedagogiset lähtökohdat ja niiden käyttömahdollisuudet. Erilaiset pedagogiikat ja metodit antavat hyviä ideoita tuntien suunniteluun. Tärkeää on kuitenkin osata tarkastella näitä kriittisesti ja pohtia niiden mahdollisuuksia ja haasteita sekä soveltamismahdollisuuksia omien ryhmiensä kanssa.



## 8.2 Tulosten luotettavuus ja jatkotutkimusaiheita

Tulosten raportoinnissa tärkeää on olla rehellinen ja luotettava tutkimuksen kulun, tutkimusmenetelmien ja tutkimustulosten suhteen. Tulosten luotettavuutta heikentää sepittäily, vääristely ja luvaton lainaaminen. Luotettavuutta parantaa tutkimusmittareiden validiteetti ja reliabiliteetti eli se, kuinka hyvin mittarit mittaavat niitä asioita, joita niiden olisi tarkoitus mitata. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 213-214.) Pohdin kappaleessa 4 tarkemmin tutkimuksen lähtökohtia ja tutkimuskysymyksiä. Seuraavissa kappaleissa tarkastelunäkökulmana on tulosten luotettavuus.

Käytin tulosten hankkimisessa tutkimusmenetelminä puolistrukturoitua teemahaastattelua ja observointia. Päädyin näihin tutkimusmenetelmiin siksi, koska halusin antaa haastateltaville tilaa vastata ja kysyä myös itse kysymyksiä. Halusin observoinnilla tarkastella opettajien toimintaa käytännössä ja verrata haastatteluista saamaani informaatiota käytännössä huomaamiini asioihin. Observointi antoi mielestäni melko vähän uutta informaatiota, minkä vuoksi se ei ehkä olisi ollut kovinkaan tarpeellinen vaihe. Kuitenkin observoimalla sain hyvin näkemyksen siitä, miten opettajat toimivat valvovan silmän alla ja pystyin keskustelemaan observoidessa heränneistä asioista, kuten työrauhasta ja työskentelytavoista heidän kanssaan.

Sain melko samankaltaisia vastauksia, mikä saattaa selittyä sillä, että haastateltavani olivat melko samankaltaisia kokeneita opettajia. Pyrin tulosten tarkastelussa tuomaan tämän julki ja näenkin, että tämä voi olla hyvä mahdollisimman monipuolisten tulosten saamisen kannalta. Heillä kaikilla on kokemusta opettamisesta ja näin ollen vahvat näkemykset opettamisesta ja omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Haastatteluissa pyrin selvittämään mahdollisimman laajasti opettajien ajatuksia. Tässä auttoivat kysymykset, jotka johdattelivat keskustelua silloin, kun en olisi muuten saanut tarpeeksi laajoja vastauksia irti haastateltavista. Tämä ei silti syö tutkimuksen luotettavuutta, sillä en johdatellut kysymyksilläni haastateltaviani vastaamaan tietyllä tavalla.

Tutkimukseni on melko harvinainen, sillä Orff-pedagogiikkaa on pääosin tutkittu varhaiskasvatuksen ja alakoulun musiikinopetuksen näkökulmista. Tämän vuoksi on olemassa paljon mahdollisia jatkotutkimusaiheita, joita voisi lähteä työstimään. Mielenkiintoinen aihe voisi olla se, miten Orff-pedagogiikan prosessimainen työtapo toimisi esimerkiksi koulun juhlien suunnittelussa ja miten se voisi aktivoida opiskelijoita paremmin osallistumaan

erilasiin projekteihin. Toinen mahdollinen tutkimusaihe voisi olla se, kuinka opiskelijat itse kokevat Orff-pedagogiikan käytön yläkoulussa ja/tai lukiossa. Miten he näkevät pedagogiikan ja mitkä ovat heidän mielestään sen mahdollisuudet ja haasteet.

Kolmas tutkimusaihe voisi tarkastella Orff-pedagogiikan ja muiden pedagogiikoiden välistä suhdetta. Siinä järjestettäisiin tutkimus, jossa toiselle koeryhmälle opetetaan musiikkia Orff-pedagogiikan työtapojen avulla ja toiselle koeryhmälle esimerkiksi käyttämällä Montessori- tai Steiner-pedagogiikkaa. Tätä Kaisto (ym. 1985) tarkasteli tutkimuksessaan, joka sijoittui alakoulun ensimmäiselle ja toiselle luokalle. Tutkimusasetelmana oli tuolloin se, miten Montessori- ja Steiner-pedagogiikkaa sekä Suzuki-metodia voisi hyödyntää alakoulun musiikinopetuksessa. Tätä voisi laajentaa myös yläkoulun tai lukion puolelle.

## 9 LÄHTEET

- Anttila, M. & Juvonen, A. 2003. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta osa 2. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa. Joensuu University Press Oy.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2006. Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta, osa 3. Joensuu: Joensuu University Press.
- Atjonen, P. 2005. Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino. 77.
- Bacon, D. 1970. Kodály and/or Orff? Music Educators Journal. Vol. 56 No. 8. (4/70). Sage Publications. MENC: The National Association for Music Education. Haettu 20.1.2017: <http://www.jstor.org/stable/3392776>. 17-18.
- Björk, C. & Huhtinen-Hildén, L. 2013. Musiikin opettamisen ammattilaiseksi. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H. & Westerlund, H. (toim.): Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: PS-kustannus.
- von Creutlein, T. 1993. Kodály-menetelmä. Teoksessa Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. (toim.): Musiikki varhaiskasvatuksessa-käsikirja. Hip hoi musisoi! Espoo: Fazer Musiikki Oy. 193-194.
- Ervasti, M. 2003. Lorutan laulun, sävellän sillan, piirrän partituurin, äänikuvitan kertomuksen. Musiikillinen keksintä osana sovellettua Orff-pedagogiikkaa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Lisensiaatintyö.
- Fraze, J. & Kreuter, K. 1987. Discovering Orff. A Curriculum for Music Teachers. New York: Schott Music Corporation.
- Goodkin, D. 2002. Play, Sing and Dance. An Introduction to Orff Schulwerk. Miami: Schott Music Corporation.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

- Ilmarinen, L. 1993. Montessori-pedagogiikka. Teoksessa Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piironen, A. & Mäkinen, L.: Musiikki varhaiskasvatuksessa-käsikirja. Hip hoi musisoi! Espoo: Fazer Musiikki Oy, 190-191.
- JaSeSoi ry:n nettisivut. 2017. Haettu 11.4.2017: [www.jasesoi.org](http://www.jasesoi.org)
- Juntunen, M-L. 2009. Musiikin didaktiikka opettajankoulutuksessa. Teoksessa Kotilainen, T. & KMO (toim.): Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen musiikinopettajat ry 100 vuotta. Helsinki: Koulujen musiikinopettajat ry. 208-214.
- Juntunen, M-L. 2010. Dalcroze-pedagogiikka. Teoksessa Juntunen M-L., Perkiö, S. & Simola-Isakkson, I. 2010. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Musiikkia liikkuen. Helsinki: WSOYpro. 18-23.
- Jurva, J. 2009. Musiikinopetuksen uudet tuulet 1960-luvun oppikirjoissa. Teoksessa Kotilainen, T. (toim.): Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen musiikinopettajat ry 100 vuotta. Helsinki: Koulujen musiikinopettajat ry. 139-143.
- Kaikkonen, M., Oksanen, T. & Perkiö, S. 2014. Orff OPS. Musiikkipedagogiikan koulutusohjelman opetussuunnitelma. Orff-kurssit I, II ja III. Järvenpää: Järvenpään kirje- ja lomakepaino Oy.
- Kaisto, L., Mars, S-P. & Repo, P. 1985. Mitä virikkeitä Montessori-pedagogiikka, Steiner-pedagogiikka ja Suzuki-metodi voivat antaa peruskoulun musiikinopetukseen. Oulun yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Pro gradu-tutkielma.
- Kekäläinen, T. 2004. Moniaistillisuus lapsen eheyttä vaalimassa. Kuvataide ja Orff-pedagogiikka varhaisiän musiikkikasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen laitos. Pro gradu-tutkielma. Haettu 16.6.2017: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2004968292>
- Keltti-Laine, S. 1991. Montessori-musiikkikasvatus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kukkula, T. Musiikinopetusta tavallisessa lukiossa. Teoksessa Kotilainen, T. (toim.): Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen musiikinopettajat ry 100 vuotta. Helsinki: Koulujen musiikinopettajat ry. 70-71.
- Kuusisto, T. 1964. Musiikinopetuksesta. Teoksessa Pukkila, J. & Sipilä, E. (toim.) Koulumusiikin käsikirja. Helsinki: Westerlund. 5-12.
- Lahdes, E. 1985. Monikasvoinen opetussuunnitelma. Teoksessa Kangasniemi, E. (toim.) Opetussuunnitelma ja sen toimeenpano. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 268.

- Lehtinen, E., Lerkkanen, M-K., & Vauras, M. 2016. Kasvatuspsykologia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Juva: WSOY.
- Lintula, R. 1996. Opetussuunnitelma 1994 – tavoitteiden toteutuvuus musiikinopettajien arvioimana yläasteella ja lukiossa. Teoksessa Louhivuori, J. & Sormunen, A. (toim.) Musiikkikasvatuksen tutkimus. Vuosikirja 1995. Suomen Kodály-keskus. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 15. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lukion opetussuunnitelmien perusteet (LOPS) 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Lukion opetussuunnitelmien perusteet (LOPS) 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Musiikki. POPS-70, opas 11. 1974. Helsinki: Kouluhallitus.
- Musiikki. POPS-70 opas 11b, täydennysosa. 1976. Helsinki: Kouluhallitus.
- Nokelainen, A. 2016. Luovuuden merkitys alkuopetuksen musiikkikasvatuksessa. Uuden opetussuunnitelman 2014 mukanaan tuomat muutokset ja mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen laitos. Pro gradu-tutkielma. Haettu 24.6.2017: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201610024245>
- Penttinen, A. 2007. Musiikista ja liikkeestä musiikkiliikuntaan. Toimintatutkimus musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa kehittävstä kurssista liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Lisensiaatintutkimus. Haettu 16.6.2017: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2007614>
- Pesonen, T. 1993. Steiner-pedagogiikka. Teoksessa Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. (toim.): Musiikki varhaiskasvatuksessa-käsikirja. Hip hoi musisoi! Espoo: Fazer Musiikki Oy. 188-189.
- Perkiö, S. 2010. Orff-pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, M-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Musiikkia liikkuen. Helsinki: WSOYpro. 28-35.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. 1971. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetusministeriö.
- Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (POPS) 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (POPS) 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pukkila, J. & Sipilä, E. (toim.) 1964. Koulumusiikin käsikirja. Helsinki: Westerlund.

- Rautio, M. 1959. Rytmikasvatus ja kouluosoittimet. Helsinki: Fazerin musiikkikauppa Oy.
- Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys ja uranvalinta. *Jyväskylän Studies in the Arts* 37.
- Salmela, M. 2006. Keho käyntiin ja musisoimaan. Tutkimus kehorytmiikan ja Orff pedagogisten lähtökohtien soveltuvuudesta peruskoulun yläluokkien musiikinopetukseen. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu-tutkielma. Haettu 3.1.2017: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2006545>
- Sidoroff, Tuomas. 2009. Laulunopetuksesta musiikinopetukseksi: musiikkikasvatuksen murros aikalaiskirjoituksissa 1952-1973. Teoksessa Kotilainen, T. (toim.): *Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen musiikinopettajat ry 100 vuotta*. Helsinki: Koulujen musiikinopettajat ry. 43-48.
- Siukonen, J. 2015. Siukonen, J. 2015. MUSISOI ry - vapaan musiikkikasvatuksen tukiyhdistys. *JaSeSoi Journal* 2/2015. 13-15.
- Sonninen, A. 1964. Kouluosoittimet, soitintaminen ja sovittaminen. Teoksessa Pukkila, J. & Sipilä, E. (toim.) *Koulumusiikin käsikirja*. Helsinki: Westerlund. 185-216.
- Suomi, H. 2009. Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikinopetus. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.): *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen musiikkikasvatusseura FiSME ry. 73-87.
- Turpin, D. 1986. Kodály, Dalcroze, Orff, and Suzuki: Applications in the Secondary Schools. *Music Educators Journal*. Vol. 72, No. 6. Major Approaches to Music Education. Sage Publications. 2/86. Haettu 13.11.2016: <http://www.jstor.org.ezproxy.jyu.fi/stable/3401279>
- Urho, E. 1964. Musiikin opetus kansankoulun ala-asteella. Teoksessa Pukkila, J. & Sipilä, E. (toim.) *Koulumusiikin käsikirja*. Helsinki: Westerlund. 225-258.
- Vainio, L. 1997. ”Aus dem Spiel für da Spiel”. Carl Orffin pedagogiset ajatukset praksiaalisen musiikkikasvatuksen valossa. *Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto*. Pro gradu-tutkielma.
- Vakkuri, E-L. 2005. Lapsi ja luovuus musiikkileikkikoulussa. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.
- Vesterholm, P. 1999. Improvisointi Carl Orffin musiikkikasvatusmenetelmässä. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Pro gradu-tutkielma. Haettu 16.6.2017: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-1999807548>

- Viitaila-Pulkkinen, E. 1993. Dalcroze-metodi. Teoksessa Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. (toim.): Musiikki varhaiskasvatuksessa-käsikirja. Hip hoi musisoi! Espoo: Fazer Musiikki Oy. 195-196.
- Viitaila-Pulkkinen, E. & Nenonen, P. 1993. Carl Orff-Schulwerk. Teoksessa Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. (toim.): Hip hoi musisoi! Espoo: Fazer Musiikki Oy. 197-199.
- Winberg, L. 1980. Suzuki-soitonopetusmenetelmästä. Helsinki: Hellas.