

**Musiikinopettajan pedagoginen ajattelu  
-haastattelututkimus osana  
Moniku-projektia**

Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Musiikkitieteen Laitos  
Kevät 2001  
Hanne Lahti

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> HUMANISTINEN	<b>Laitos</b> Musiikkitieteen laitos
<b>Tekijä</b> Hanne Lahti	
<b>Työn nimi</b> Musiikinopettajan pedagoginen ajattelu haastattelututkimus osana Moniku-projektia	
<b>Oppiaine</b> Musiikkikasvatus	<b>Työn laji</b> Pro gradu -tutkielma
<b>Aika</b> Kevät 2001	<b>Sivumäärä</b> 75
<b>Tiivistelmä - Abstract</b>  <p>Työssä on tutkittu musiikinopettajan pedagogista ajattelua haastattelututkimuksen avulla. Mielenkiinnon kohteena oli, kuinka opettaja suunnittelee tuntejaan uutta materiaalia saatuaan, ja millaisia päätöksiä hän tekee tunnin aikana ja sen jälkeen. Tutkimus on osa laajempaa Moniku-projektia (monikulttuurinen musiikinopetus), jonka puitteissa toteutettiin Moniku-materiaalikokeilu vuosien 1999-2000 aikana. Kokeiluun osallistuneista valittiin viisi haastateltavaa tähän tutkimukseen.</p> <p>Työn alkupuolella selvitetään pedagogiseen ajatteluun liittyviä käsitteitä ja otetaan esille Pertti Kansasen opettajan pedagogisen ajattelun malli, johon tämän työn teoriatausta osaltaan pohjautuu. Myöhemmin tarkastellaan musiikinopettajan työtä ja tämän hetken polttavia kysymyksiä. Moniku-projektin taustaa ja toteutusta selvitetään teoriaosuuden lopussa.</p> <p>Haastattelukysymykset keskittyivät opettajien pitämiin, Moniku-materiaaliin pohjautuviin, tunteihin. Oletuksena oli, että opettajat pystyvät palauttamaan mieleen tunneilla tapahtuneita asioita paremmin, kun keskitytään tiettyihin ennalta sovittuihin tunteihin.</p> <p>Kaikki haastatellut olivat jo valmiiksi kiinnostuneita monikulttuurisuudesta ja olivat tutustuneet monikulttuurisiin aiheisiin koulutuksessaan tai myöhemmin opetustyössä. Opettajat suunnittelivat tuntinsa pitkälti vanhojen mallien mukaan riippumatta uudesta materiaalista. Materiaali toi kuitenkin uusia ideoita tunnin toteutukseen. Opettajien haastatteluissa esiintuomat tavoitteet olivat hyvin konkreettisia ja käytännönläheisiä.</p>	
<b>Asiasanat</b> Opettajan pedagoginen ajattelu, reflektointi, Moniku-projekti, monikulttuurinen musiikinopetus	
<b>Säilytyspaikka</b> Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen kirjasto	
<b>Muita tietoja</b>	

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA	4
2.1 Opettajan pedagoginen ajattelu	4
2.1.1 Opettajan pedagogisen ajattelun kolmitasomalli	7
2.1.2 Reflektointi	11
2.1.3 Opettaja päätöksentekijänä	12
2.1.4 Tavoitteellisuus ja vuorovaikutus opetustilanteen peruskäsitteinä	16
2.1.5 Taideaineiden opettajan pedagoginen ajattelu	17
2.1.6 Opetussuunnitelma opettajan työssä	19
2.2 Musiikinopettajan työnkuva	21
2.2.1 Ammattitaitoinen musiikkikasvattaja	22
2.2.2 Musiikin opetussuunnitelma	23
2.3 Monikulttuurisuus	26
2.3.1 Monikulttuurinen koulu	27
2.3.2 Monikulttuurinen musiikinopetus	28
2.4 Moniku-projekti	30
2.4.1 Projektin filosofinen lähtökohta	30
2.4.2 Projektin toteutus	31
2.5 Aiemmat tutkimukset	32

3 TUTKIMUKSEN ESITTELY	36
3.1 Tutkimusongelmat	37
3.2 Teemahaastattelu	38
3.3 Tutkimuksen kulku	40
3.4 Tutkimuksen luotettavuus	42
4 MUSIIKINOPETTAJAT PEDAGOGISINA AJATTELIJOINA	45
4.1 Haastateltavien esittely	47
4.2 Opettajuuden kokeminen	48
4.3 Suunnittelu eli preinteraktiivinen vaihe	50
4.4 Toteutus eli interaktiivinen vaihe	54
4.5 Arviointi eli postinteraktiivinen vaihe	58
4.6 Tulosten analysointi	60
4.6.1 Suunnittelu	60
4.6.2 Toteutus	62
4.6.3 Arviointi	63
5 POHDINTA	64
Lähteet	67
Liitteet	72

# 1 JOHDANTO

Opettajan työ ja siihen liittyvät vaatimukset ovat muutoksen tuulissa. Opettajan työ ei ole enää vain tietyn aineen hallitsemista ja tiedon välittämistä oppilaille. Opettajan ammattiin kohdistuvat vaatimukset ovat lisääntyneet verrattuna muutaman vuosikymmenen takaiseen. Opettajalta edellytetään kykyä omaksua jatkuvasti uutta, halua olla kehittämässä omaa työympäristöään luokassa ja kollegojen kesken. Häneltä odotetaan kykyä ottaa kantaa ongelmatilanteisiin yhdessä oppilaiden vanhempien kanssa ja tehdä yhä enenevässä määrin yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Opettajan työssä ei ole kysymys pelkästään tietyn oppilasryhmän opettamisesta, vaan työssä toimitaan myös laajemmassa yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. Opepro-hankkeen raportissa (Luukkainen 2000) todetaan, että nykyinen koulu edellyttää opettajalta myös aiempaa enemmän aktiivisuutta suunnittelu- ja kehittämistehtävissä. Opettajan odotetaan olevan ikuinen opiskelija, aktiivinen, motivoitunut ja lähes kaikesta mahdollisesta kiinnostunut, joustava, muuntautumiskykyinen ja muutoksissa mukana pysyvä. Opettajan työhön kuuluu jatkuva oman työn ja ammatin arvioiminen, kehittäminen sekä uudistaminen. (Luukkainen 2000, 105.) Toisaalta hyvän opettajan ominaisuudet eivät välttämättä ole muuttuneet niin paljon. Hyvän opettajan ominaisuuksiin on aina liittynyt kyky oppia virheistä, analysoida omaa opetusta ja kehittää sitä.

Viime vuosikymmeninä, erityisesti 1970-luvulta lähtien, on kasvatustieteellisessä tutkimuksessakin keskitytty tutkimaan opettajan omaa ajattelua. Tutkimusongelmana on ollut mm. se, miten hyvä opettaja ajattelee ja mihin hänen tuntisuunnitelmansa perustuvat sekä millaisia päätöksiä hän tunnin aikana tekee ja kuinka hän arvioi opetustaan.

Myös musiikinopettajien koulutuksessa on luonnollisesti kiinnitetty reflektiiviseen ajatteluun eli oman toiminnan kriittiseen arviointiin huomiota. Opetusharjoittelussa opetellaan oman suorituksen arviointia. Välineinä käytetään itsereflektointia raporttien ja päiväkirjojen avulla, mutta myös ohjaavan opettajan ja tovereiden arviointia. Opettajan työ on jatkuvaa tutkimusta: itsestään selvyyksien kyseenalaistamista, uusien näkökulmien etsimistä, kokeilua, tulosten arviointia ja uusien päätösten tekoa työn jatkamiseksi (Luukkainen 2000, 105).

Tein kasvatustieteen proseminarityöni liittyen juuri opetusharjoittelun itse- ja toveriarviointiin. Tutkielmani aiheeksi arviointi ja opettajan ajattelun tutkiminen tuli, kun minua pyydettiin mukaan Jyväskylän musiikkitieteen laitoksella tehtävään monikulttuurisen musiikinopetuksen oppimateriaalikokeiluun (Moniku-projekti). Sen osana haluttiin toteuttaa nk. opettajatutkimusta, joka tarkentui myöhemmin musiikinopettajan pedagogista ajattelua luotaavaksi tutkimukseksi.

Haastattelututkimuksen avulla olen pyrkinyt selvittämään, kuinka musiikinopettajat ovat käyttäneet uutta, tässä tapauksessa Moniku-projektiin liittyvää, materiaalia. Tarkoituksenani oli saada selville, millaisia päätöksiä he ovat materiaalia tutkiessaan tehneet ja millaisia ennakkokäsityksiä heillä oli ennen pitämiään Moniku-tunteja ja sen jälkeen. Opettajan ajattelun ytimeen on vaikea päästä yhden suppeahkon haastattelututkimuksen avulla, mutta tavoitteena on ollut valottaa joitain tyypillisesti musiikinopettajan eteen päivittäin tulevia ongelmia ja päätöksentekoprosesseja.

Aihetta suoranaisesti sivuavia tutkimuksia on vähän. Paljon kuitenkin löytyy tietoa opettajan henkilökohtaisen käyttöteorian luomisesta ja esimerkiksi opettajan

vuorovaikutustaidoista. Taideaineiden opettamisen tutkimisesta kiinnostuneita tutkijoita on Suomessa muutamia. Suoranaisesti musiikinopettajan työhön liittyviä tutkimuksia tältä saralta en ole löytänyt yhtään. Kuitenkin aineen monipuolisuus ja opettajan vapaus melko vapaasti valita haluamiaan opetuskokonaisuuksia antaa aiheen kysyä, millä perusteilla opettajat päätyvät ratkaisuihinsa.

Tässä työssä selvitetään aluksi keskeisiä käsitteitä opettajan pedagogisen ajattelun tutkimuksessa ja käsitellään Pertti Kansasen opettajan pedagogisen ajattelun kolmitasomallia, johon tämän työn teoreettinen viitekehys osaltaan pohjautuu. Tutkimustulokset esitellään Kansasen malliin tukeutuviin teema-alueisiin jaoteltuina ja lopuksi arvioidaan saatuja tuloksia ja tutkimuksen onnistumista.

## 2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

### 2.1 Opettajan pedagoginen ajattelu

Pedagoginen ajattelu on päätöksentekoa. Työssään opettaja joutuu tekemään päätöksiä jatkuvasti, koska tilanteet vaihtuvat koko ajan. Silloin, kun tilanteet eivät vaadi välitöntä päätöksentekoa, voidaan ajattelua luonnehtia reflektioivaksi. Tällöin on aikaa pohtia ja miettiä vaihtoehtoja. (Kansanen 1996, 46.) Opettaja tekee päätöksiä oli sitten kysymyksessä opetuksen suunnittelu, ratkaisut tunnin aikana tai opetuksen arviointi. Opettajan työssä tarvitaan didaktisen, psykologisen ja sosiaalisen tiedon soveltamista, eikä se onnistu ilman hyvää ajattelukykyä (Uusikylä 1998, 190).

Opettajan didaktinen ajattelu on kasvatustieteessä hyvin kotimainen käsite. Sillä ymmärretään opetustapahtuman aikaista tavoitteista käyttäytymistä, jossa opetuksen vuorovaikutusluonnetta korostetaan. Didaktista ajattelua ja pedagogista ajattelua pidetään synonyymeina, mutta didaktinen tuo usein mieleen ahtaita mielle yhtymiä, jonka vuoksi pedagoginen ajattelu on todettu käyttökelpoisemmaksi termiksi. Pedagogisella ajattelulla tarkoitetaan rutiiniajattelun vastakohtaa. Pedagoginen ajattelu sisältää opetuskäytäntöjen perustana olevaa filosofista ajattelua, teoretisointia ja teoreettisten mallien rakentelua. (Puurula 1999, 112-113; Kansanen 1996, 45-46.)



Opettajan ajattelua koskeva tutkimus on lisääntynyt kognitiivisen tutkimussuuntauksen lisääntymisen myötä. Voidaan jo puhua jonkinlaisesta tutkimusperinteestä, vaikka tutkimusteema ei olekaan kovin vanha. Amerikkalainen kasvatustieteologia on ollut kiinnostunut ajattelusta yleensä, kun taas Suomessa on oltu kiinnostuneita opettajan ajattelun kasvatuksellisista seuraamuksista. Ajattelua on tarkasteltu sisällöllisesti ottaen mukaan pedagogiset teemat ja ajattelumallit. (Kansanen 1996, 45.)

Uudempi, tulkitseva paradigma tuli käyttöön 1970-luvun puolivälissä juuri kognitiivisen tutkimusotteen suosion kasvaessa. Opettajan ulkoisen käyttäytymisen ja siihen liittyvän opetuksen tehokkuuden tutkimuksen sijaan alettiin kiinnostua opettajan ajattelun laadullisesta tutkimuksesta. Mielenkiinnon kohteena on ollut, kuinka paljon opettajat itse painottavat opetustapahtumaa ja millaisen merkityksen he tilanteelle antavat. Opettajaa tarkastellaan reflektiivisenä ammattilaisena, jolloin pelkästään ulkoisen käyttäytymisen havainnointi ei riitä, sillä opettajan ajattelulla ja hänen tekemillään päätöksillä on ratkaisevan tärkeä vaikutus siihen, miten hän opettaa. (Patrikainen 1997, 29-30.) Eräs tärkeä muutos opettajan ajattelun tutkimuksessa on, että sitä ei enää yhdistetä oppimiseen tai oppimistuloksiin vaan se käsitetään eri muodoissaan itsenäisenä tutkimusalana (Kansanen 1999, 29).

Pedagogisen ajattelun tutkimuksella tarkoitetaan opettajan ajattelun normatiivista näkökulmaa, jolloin kiinnostus kohdistuu siihen, kuinka ajattelu siirtyy deskriptiivisestä normatiiviseen. Kun opettaja tekee päätöksen tai ottaa kantaa, voidaan etsiä myös perusteita. Perusteet voivat olla joko tiedostettuja tai tiedostamattomia ja perustuvat joihinkin tiettyihin arvoihin. Opettajan pedagoginen ajattelu perustuu hänen henkilökohtaiseen uskomusjärjestelmäänsä, joka voi myös olla joko tiedostettu tai tiedostamaton. Uskomusjärjestelmästä siis riippuu, kuinka opettajat perustelevat päätöksiään. (Kansanen 1996, 46.) Kansanen on havainnut, että opettajat harvoin esittävät perusteluja toiminnalleen. Enimmäkseen opettajat kuvailevat toimintaansa sisällöllisesti ja tilannekohtaisesti. Koska arvojen selvittäminen suoraan on hankalaa, tutkimuksissa opettajilta usein kysytään intentioista ja käsitteistä. Ongelmaa saatetaan lähestyä esimerkiksi opetusharjoittelussa kysymällä ohjaajilta, millaisia neuvoja ja

ohjeita he antavat harjoittelijoille. Ohjeet sinänsä eivät ole tärkeitä, mutta niiden avulla päästään helpommin taustalla piileviin arvoihin ja implisiittisiin teorioihin. (Kansanen 1996, 48.)

Opettajan pedagogista ajattelua voidaan lähestyä kahdelta kantilta. Näkökulma on sisäistä, kun tutkitaan suoraan pedagogista käytäntöä itseään ja ulkoista silloin, kun tutkimus liittyy kasvatuksellisiin kysymyksiin, mutta viittaa käytäntöön vain epäsuorasti. On havaittu taipumusta siihen, että käytetään ainoastaan toista lähestymistapaa tutkimuksissa. Opettajan ajattelun ymmärtämisessä tarvitaan kuitenkin sekä käytännön pedagogiikkaa ja tietoa siitä, kuinka se sijoittuu kontekstiinsa. (Husu 1999, 20.) Kontekstin määrittämisen lisäksi täytyy löytää opetustapahtuman keskeiset tekijät. Ydinkäsitteiksi määritellään yleensä tavoitteisuus ja interaktio. Tavoitteisuus viittaa opetuksen tarkoituksuonteeseen, joka määritellään opetussuunnitelmassa. Opetuksen tavoitteet eroavat inhimillisen toiminnan muista tavoitteista siinä, että opettaja on omaksunut opetussuunnitelman tavoitteet ja sisäistänyt ne osaksi omaa opetustaan. Interaktio puolestaan viittaa toimintaan eli opetustapahtumaan. (Kansanen 1996, 45.)

Opettajan omaan perspektiiviin keskittyvää tutkimusparadigmaa on arvosteltu siitä, että se ei ota huomioon taustalla vaikuttavia yhteiskunnallisia tekijöitä, vaan keskittyy ainoastaan osallistujan näkökulmaan. Myös opettajien toiminnassaan käyttämät, tahattomasti sisäistetyt normit jäävät helposti vaille riittävää huomiota. Jos tutkija rajoittuu ainoastaan opettajan näkemyksiin, ei voida olettaa, että tutkimustulokset antavat riittävän pohjan opetus- ja kasvatuskäytäntöjen kriittiseen arviointiin tai institutionaaliseen keskusteluun. (Patrikainen 1997, 32.) Ensisijaisesti ei tarvita niinkään valmiita teorioita tai tiukkoja käsityksiä. Enemmänkin tarvitaan tietoa niistä tilanteista, joissa opettaja toimii, kokemuksista, joita opettajilla on ja suunnitelmista, joita opettaja toteuttaa. Ilman tätä lähtökohtaa tuskin minkäänlaista tietoa opettajan käytännöistä voidaan muodostaa. (Husu 1999, 24.)

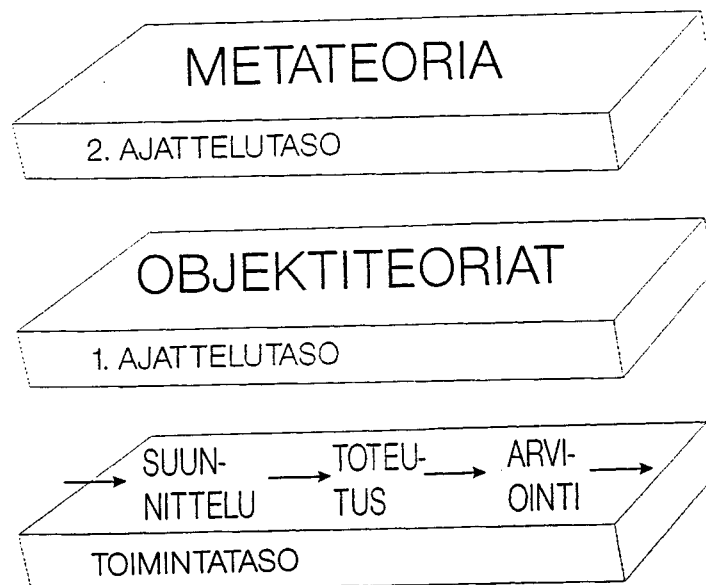
Opettajan pedagogisessa ajattelussa on siis kysymys opetustapahtuman kokonaisuudesta, vaikka sitä onkin lähestytty opettajan näkökulmasta. Nykyinen narratiivinen tutkimussuuntaus pyrkii mahdollisimman autenttiseen kokemusten kerrontaan ja kieltää tutkijaa ohjailemasta kertomuksen muodostumista tai strukturoimasta sitä. Kaikenlaisten mallien rakentamista pidetään tutkittavan manipuloimisena. Opettajan pedagogisen ajattelun tutkimuksessa on kuitenkin tukeuduttu tiettyihin malleihin, jotka helpottavat kulloinkin kyseessä olevan teeman tarkastelua opetustapahtuman kokonaisuudessa. Tämä opetustapahtuman kokonaisuus on perusteeksi, jonka pitäisi olla kaiken tutkimuksen taustalla koko ajan. Opetuksen yksityiskohtia voidaan tutkia, mutta ne täytyy palauttaa alkuperäiseen kontekstiin, siihen kokonaisuuteen, jonka kanssa opettaja työskentelee ja jonka hän hallitsee. Opettaja on jatkuvasti vastuussa koko luokkatilanteesta. Siinä limittyvät opettajan pedagoginen ajattelu, päätökset, asenteet, omat kokemukset, tunnetilat, oppilaiden reaktiot ja senhetkinen motivaatiotila, ympäristö, kollegojen vaikutus työhön ja työskentelyilmapiiriin jne. yhdeksi kokonaisuudeksi. Strukturointi auttaa tutkimusongelmien täsmentämisessä, mutta sen pitää myös kyetä osoittamaan, missä nämä ongelmat kokonaisuudessa sijaitsevat. (Kansanen 2000, 89.)

Uusikylän (1998) kirjassa viitataan eräisiin tutkijoihin, jotka uskovat, että opettajan ajattelun tutkimus, reflektiivisyyden käsitteeseen liitettynä, tulee muodostamaan tulevaisuudessa johtavan opetuksen tutkimuksen alueen. Uusikylä sanookin, että näin on juuri käymässä, kun alan auktoriteettien ajatuksia tehdään tunnetuksi eri maissa. Myös Suomesta löytyy monia tutkijoita, jotka ovat keskittyneet opettajien reflektisyyden tutkimiseen. (Uusikylä 1998, 191.)

### **2.1.1 Opettajan pedagogisen ajattelun kolmitasomalli**

Tarkastelen tässä luvussa opettajan pedagogisesta ajattelusta muodostettua kolmitasomallia (kuvio 1) Pertti Kansanen mukaan. Hän on tutkinut opettajan pedagogista ajattelua useiden vuosien ajan ja muodostanut mallin, jossa opettajan

ajattelu jaetaan kolmeen tasoon. Teoria pohjautuu Eckard Königin ideaan, jonka tämä esitteli kirjassaan 1970-luvun puolivälissä. Tasot on nimetty toimintatasoksi, ensimmäiseksi ajattelutasoksi ja toiseksi ajattelutasoksi. Toimintataso puolestaan jakautuu preinteraktiiviseen vaiheeseen, interaktioon ja postinteraktiiviseen vaiheeseen. (Kansanen 2000, 90.) Tämä hierarkkinen malli on suosittu tapa tarkastella opettajan implisiittisen teorian puolia tai persoonallisten uskomusjärjestelmien eri tasoja. Epäselvää on, voidaanko tasot laittaa ylipäätään tällaiseen hierarkkiseen järjestykseen, ja kuinka hyvin se kuvaa todellisuutta. Joka tapauksessa malli selkeyttää asioiden analysoimista. (Kansanen 1996, 49-50.)



Kuvio 1. Opettajan ajattelun kolmitasomalli (Kansanen 1996, 49)

Jokaisella opettajalla on oma käsityksensä siitä, miten opetustapahtuman elementit kytkeytyvät toisiinsa. Tämä käsitys on osittain tietoinen, osittain tiedostamaton, ja sitä kyetään perustelemaan eri tavoin. Opettajankoulutuksen tutkimuspainotteisuus pyrkii siihen, että nämä perustelut olisivat mahdollisimman pitävät. Jos perustelujen pohjalla on tutkimuksellisia argumentteja, ne lienevät mahdollisimman pitävät. Opettajan ajattelu on luonnollisesti paljolti intuitiivista ja rationaaliset ja intuitiiviset perustelut ovat sekoittuneet toisiinsa, mutta ratkaisuja on silti mahdollista perustella monella eri tavalla. (Kansanen 2000, 90.)

Opettajan pedagoginen ajattelu osoittaa opettajan käsityksen omasta opetuksestaan ja didaktiikastaan. Kirjallisuudessa tälle on annettu useita nimityksiä, kuten käyttöteoria, objektiteoria jne. Kaikilla käsitteillä on omat vivahteensa, mutta yhteistä kaikille on opetustapahtuman tarkasteleminen teoreettisesta näkökulmasta. Objektiteorioita voi olla useita. Tasomallin kolmas taso, metateoriataso, on jo hyvin vaativa, eikä sitä odoteta esiintyvän kovin laajalti. Pikemminkin voidaan puhua opettajan pedagogisen ajattelun metateoreettisista piirteistä. (Kansanen 2000, 91.)

Tärkeä kysymys on se, onko kyseessä todellinen tasohierarkia vai kuvaustapa. Tasot ovat joka tapauksessa keskenään vuorovaikutuksessa, eikä kysymyksessä ilmeisesti ole aito hierarkia vaan eri tekijöiden samanaikainen keskinäinen yhteys. Vuorovaikutus lienee yhtä paljon rinnakkaista kuin hierarkkistakin. Tasokuvaukseen liitetään helposti myös arvotus, mutta siitä ei Kansanen mukaan ole kysymys. (Kansanen 2000, 91.)

Toimintatasolla opetusprosessi etenee kolmessa toistaan seuraavassa syklissä. Suunnittelu eli preinteraktiivinen vaihe edeltää toteutusta eli interaktiivista vaihetta. Lopuksi on vuorossa arviointi eli postinteraktiivinen vaihe. Objektiteoriatasolla tarkastellaan toimintatasoa, josta pyritään rakentamaan malleja ja kokonaisuuksia kyseessä olevasta ilmiöstä. Metateoriatasolla taas voidaan tutkia eri objektiteorioita ja muodostaa mahdollisia kokonaisuuksia, metateorioita. Erityisesti kasvatuksen arvokysymykset ovat keskeisiä. Niissä joudutaan etsimään kasvatuksellisten arvojen lähtökohtia, käsityksiä arvojen alkuperästä ja erityisesti yhteiskunnan

koulutuspoliittisten ratkaisujen taustoja. Objektiteoriaa voidaan luonnehtia teoriaksi opetuksen käytännöstä ja metateoriaa teoriaksi kasvatustieteestä tieteenalana. (Kansanen 1996, 49; Kansanen 1993b, 47.)

On ymmärrettävää, että koko opetusprosessia on mahdotonta tutkia yhdessä tutkimusprojektissa, vaikka mukana olisi useitakin tutkijoita. Opettajan täytyy kuitenkin jatkuvasti hallita koko kokonaisuutta. Kansanen mainitsee, että kaikki tutkimusparadigmat ovat käyttökelpoisia, ja ottaa kantaa myös opettajakoulutukseen. Hän painottaa, että opettajien tulisi tuntea tutkimusmetodologiaa ja syventyä pariin tutkimusmetodiin voidakseen vahvistaa omaa itsenäistä asemaansa ja oppia itsenäistä päätöksentekoa. Mitä enemmän opettajalla on tietoa omasta työstään ja mitä enemmän hän ymmärtää, mihin hänen päätöksentekonsa pohjautuu, sitä enemmän vapauksia hänellä on työssään ja sitä kriittisempi hän voi olla opetussuunnitelman asettamissa rajoissa. Ilman valmiutta pedagogiseen ajatteluun, ymmärrystä työn tavoitteista ja työn metodologisesta luonteesta, vuorovaikutus syntyy vain toimintatasolla. Tietämys tutkimusmetodeista ei tarkoita sitä, että opettaja toimisi luokassa kuin tutkija ikään. Nostamalla opettajan ajattelua kohti toista ajattelutasoa voidaan vapauttaa hänet autoritäärisistä siteistä ja vahvistaa opettajan ammatin itsenäistä luonnetta. (Kansanen 1993a, 59-60.)

Kansanen artikkelissa (1990) todetaan, että kokenut opettaja ei toimi käytännössä mallien varassa, vaan hän suunnittelee ja toimii tilanteiden mukaan. Sen sijaan opetuksesta puhuttaessa tarvitaan malleja. Didaktiikan tiedeluonteen analysoimiseksi näyttää hedelmälliseltä eritellä eri malleja, ei niinkään teorian ja käytännön kannalta, vaan objektiteorian ja metateorian näkökulmasta. Objektiteoria on tietyn teorian lauseista koostuva kokonaisuus, ja metateorian kohteena on yksi tai useampia objektiteorioita. Metateorian ja objektiteorian yhteyksistä antaa selkeän kuvan tapanimittää objektiteoriaa kasvatustieteeksi ja edelleen tarkemmin kasvatuskäytännön teoriaksi sekä metateoriaa kasvatustieteen teoriaksi. Kumpikin teoriaso jakautuu edelleen deskriptiiviseksi ja normatiiviseksi. Kun metateoria objektiteorian kautta kytketään käytäntöön, saadaan tarkastelulle perustaso, kasvatuskäytäntö. Didaktisista

malleista voidaan sanoa välittömästi, etteivät niiden yhteydet kasvatuskäytäntöön ole selkeitä siinä mielessä, että objektiteoriat antaisivat toimintaohjeita, puhumattakaan siitä, että mallien metateoreettiset piirteet olisivat suorassa yhteydessä käytäntöön. (Kansanen 1990, 68-72.)

### **2.1.2 Reflektointi**

Reflektointi voidaan määritellä oman toiminnan perusteiden ja lähtökohtien sekä sen seuraamusten kriittiseksi pohdinnaksi, joka mahdollistaa rutiineista vapautumisen ja synnyttää vastuun oman työn kehittämistä. Esimerkiksi opetussuunnitelmatyössä refleктоiva asenne on ensiarvoisen tärkeä. Työtään refleктоiva opettaja pysähtyy itsestään selvyyksien kohdalla, kokeilee uusia toimintamalleja ja ottaa vastuun kehittämisestään. (Luukkainen 2000, 108.) Kyse on tällöin nimenomaan käytännöllisen ymmärryksen laajentamisesta. Lähtökohtana on silloin oman työn kehittäminen ja myös omaan työhön liittyvät kokemukset, ei niinkään akateeminen tietämys. Reflektion eräänä tavoitteena onkin juuri kokemusten käsitteellistäminen, jonka kautta käytännön havainnot ja teoreettiset periaatteet pyritään saamaan kosketuksiin toistensa kanssa. (Kiviniemi 2000, 21.)

Refleктоimisen käsitettä on alettu käyttämään opettajan omaan työhönsä kohdistuvasta itsearvioinnista. Idea opettajasta refleктоivana ammattilaisena on John Deweyltä jo 1930-luvulta, ja se korostaa, että ammattilaisen omien uskomusten perusteiden arviointi on välttämätön pohja hyvälle toiminnalle. Refleктоivaa asennetta pidetään nykyisin opettajan ammatillisen kasvun välineenä. (Leino 1997, 78-79.)

Mezirov (1996) erottaa reflektiosta omaksi luokakseen kriittisen reflektion, jolla tarkoitetaan nimenomaan aikaisemman oppimisen ennako-oletusten pätevyiden kyseenalaistamista. Vaikka reflektion voikin olla oleellinen osa niin toimintapäätösten tekemistä kuin prosessin jälkeistä arviointiakin, kriittinen reflektion ei voi muuttua välittömän toimintaprosessin olennaiseksi osaksi. Se edellyttää pysähtymistä, jossa

yksilö voi arvioida omia käsityksiään ja toimintaansa ja tarpeen vaatiessa muuttaa niitä. Kriittinen reflektio ei koske toiminnan tapaa vaan sen syitä ja seuraamuksia. (Mezirov 1996, 28-30.)

Reflektiivinen asiantuntija pyrkii asettamaan oman toimintansa taustaoletukset kriittisen tarkastelun kohteeksi. Tällöin voidaan puhua reflektion kaksoisluonteesta, johon toisaalta kuuluu syventyminen omien tunteiden, asenteiden, ajatusten ja toimintojen tarkasteluun. Toisaalta kyse on ilmiöiden, toimintojen ja ajattelutapojen käsitteellistämistä ja tarkastelusta. Pyrkimyksenä on etäisyyden ottaminen päivittäisiin tilanteisiin, mikä antaa samalla arki ajattelua syvempiä valmiuksia omien toimintatapojen suunnitteluun. Siten reflektiossa kohtaavat hyvinkin henkilökohtainen prosessi ja tieteellisuonteinen intellektualisoiminen. (Kiviniemi 2000, 21.)

Perinteinen opetusmallin kaavio, jossa tavoitteiden määrittämisen ja suunnittelun kautta edetään toteutukseen ja sen arviointiin, voidaan yhä ottaa myös reflektiivisen opetustoiminnan pohjaksi. Perinteisesti on korostettu vain toteutuksen eli opetusjärjestelyjen erilaisia tapoja sekä arvioinnin eri vaihtoehtoja; tavoitteita pidettiin usein valmiiksi annettuina ja suunnittelua lähinnä teknisenä kysymyksenä. Nykyisin mallin jokainen osa on otettava reflektiiviseen tarkasteluun. On siis kyseenalaistettava myös tavoitteen sopivuus ja suunnittelun vaiheet samalla tavalla kuin muutkin osat. (Leino 1997, 80.)

### **2.1.3 Opettaja päätöksentekijänä**

Päätöksenteko on osa opettajan ajattelua ja varmistaa sen, että opettaminen on suunniteltua ja ajateltua. Opettaja tuskin on tyytyväinen pelkästään intuitiivisiin päätöksiin vaan pikemminkin pyrkii rationaaliseen ajatteluun, joka oikeuttaa päätökset. Rationaalinen, reflektiivinen ajattelu on perustavanlaatuinen tekniikka, joka hyvin kehittyneenä on ehdoton edellytys tehokkaalle opettamiselle. (Kindsvatter 1988, 15.) On selvää, toteaa Kansanen (1993a, 51), että on mahdotonta olla opettaja ilman



henkilökohtaisia arvoja tai toimia ammatissa ottamatta kantaa erilaisten vaihtoehtojen välillä, joita jatkuvasti tulee opettajan eteen.

Suunnitteluvaiheessa tehtävät päätökset opettajan on mahdollista tehdä ajan kanssa ja pohtien. Opettaja voi käydä läpi joitakin opetettavaa asiaa tarkentavia kysymyksiä ja ottaa huomioon ne kasvatukselliset lähtökohdat, tutkimustulokset ja teorian, jotka liittyvät opetettavaan aiheeseen. Kysymyksiä voivat olla muun muassa seuraavat: Onko valittu aihe sopiva näille oppilaille juuri nyt? Onko oppilailla tarpeeksi tietoja ja taitoja käsitellä tätä aihetta? Minkälaisia ovat oppilaiden asenteet aihetta kohtaan ja miten ne vaikuttavat? Minkälainen lähestymistapa voisi herättää oppilaissa suurimman motivaation? Kuinka aihe liittyy kurssin kokonaisuuteen? Muitakin tarkentavia kysymyksiä on syytä tehdä, kuten: Mitkä avainkysymykset herättävät oppilaiden mielenkiinnon ja johdattavat aiheeseen? Millaisia järjestelyjä on tehtävä? Kuinka oppilaiden erilaiset tarpeet voidaan kohdata? (Kindsvatter 1988, 10-12.)

Opettaja tekee tunnin aikana päätöksen keskimäärin joka toinen minuutti. Lisäksi päätökset joudutaan usein tekemään nopeasti, sillä aikaa on rajoitetusti. Opettajan menestys työssään on paljolti riippuvainen näiden päätösten laadusta. Kokenut opettaja, joka on kohdannut monenlaisia tilanteita ja oppinut yrityksen ja erehdyksen kautta, on etulyöntiasemassa. Kokemattomampikin opettaja voi ennen tuntia käydä läpi erilaisia toimintamalleja erilaisiin päätöksentekoa vaativiin tilanteisiin. Kun tilanne sitten tulee, on helpompi tehdä oikeita arvioita ja valita sopiva toimintatapa. Esimerkkinä voisi olla opettajan suunnitelma laittaa oppilaat työskentelemään ryhmissä. Hän ei kuitenkaan tunne oppilaitaan kovin hyvin, eikä tiedä ovatko he tottuneet ryhmätyöskentelyyn, joten hän miettii etukäteen vaihtoehtoisen tehtävän, jos alkuperäinen suunnitelma ei syystä tai toisesta toimisi. Huolimatta etukäteissuunnittelusta ei koskaan voida ennakoida kaikkia vastaantulevia tilanteita. Opettaja voi kuitenkin käyttää esimerkiksi seuraavia toimintatapoja päätöksentekoa vaativassa tilanteessa. Hän voi pysähtyä hetkeksi ja punnita mahdollisia vaihtoehtoja tai myöntää oppilaille suoraan, että tilanne vaatii hiukan pitempää pohtimista. Kolmas tapa on tehdä päätös, jos seuraukset eivät ole kestävämpiä ja reflektoida tilannetta myöhemmin. (Kindsvatter 1988, 12.)

Arviointivaiheessa opettaja pohtii muun muassa sitä kuinka oppilaat ovat saavuttaneet annetut tavoitteet. Mitä selvemmin opettaja on asettanut opetukset tavoitteet ja arvioinnin kriteerit, sitä helpompaa on tehdä tunnin jälkeisiä päätöksiä. Opettajan tulisi tehdä päätelmiä myös siitä, kuinka hyvin ohjeiden anto toimi. Luonnollinen kysymys voisi olla: kuinka tehokkaasti onnistuin tiedon esittämisessä? Suoria vastauksia kysymyksiinsä opettaja voi löytää mm. tarkkailemalla, kuinka aktiivisia ja oma-aloitteisia oppilaat ovat ja millaisia tuloksia oppilaat saavuttavat. Vastauksia antaa myös opettajan oma kokemus siitä, kuinka hyvin oppilaat ylsivät asetettuihin odotuksiin. (Kindsvatter 1988, 12-14.)

Kindsvatter (1988, 15) listaa asioita, joita optimaalinen päätöksenteko sisältää. Niitä ovat 1) yhtyminen käsitykseen siitä, että päätöksenteko on perustavanlaatuinen opettajan taito 2) opettajan tietoinen halu olla taitava päätöksentekijä 3) ymmärrys siitä, että kasvatustiede on perusta hyvälle opetukselle 4) opettajan uskomusjärjestelmän perustuminen nykyaikaiselle pedagogiikalle 5) tarkoituksellinen, systemaattinen lähestyminen päätöksentekoon suunnittelussa, opetuksessa ja arvioinnissa.

Denis Hayes (1999, 343) puhuu artikkelissaan päätöksenteon merkityksestä ja sen harjoittelemisesta jo koulutuksen aikana. Monet ammattitaitoiset opettajat tuntuvat tekevät vaivattomasti päätöksiä oppitunnin kuluessa, kun taas kokemattomalle opettajalle sama tilanne tuottaa ongelmia. 1970-luvun lopulla julkaistu malli esittää, että opettaja tekee jatkuvasti havaintoja ympäristöstään ja näiden vihjeiden perusteella hän kykenee tehokkaaseen päätöksentekoon. Mitä paremmin opettaja siis pystyy tulkitsemaan ympäristön viestejä, sitä todennäköisemmin oppiminen ja opettaminen on tuloksellista. Monet päätöksenteon mallit korostavat myös opettajan työkokemuksen merkitystä.

Elliott (1993) kirjoittaa, että opettajan käsitykseen oppilaiden oppimisesta vaikuttavat tilanteeseen liittyvät tekijät, mutta myös tilanteen ulkopuoliset tekijät (vaikkapa oppilaan nälkä, jolloin nälän vaikutus on oppilaaseen sama huolimatta tunnista tai

opettajasta). Elliottin mielestä kokemattomat opettajat eivät havaitse tilanteen ulkopuolisia tekijöitä kovin hyvin, eivätkä he osaa erottaa tärkeitä tekijöitä vähemmän tärkeistä, kun tekevät tunnin kulkuun liittyviä päätöksiä. Mallin mukaan aloittelevat opettajat siirtyvät analyyttisestä, tietoisesta päätöksenteosta intuitiiviseen päätöksentekoon ja lopulta koko tilanteen ymmärtämiseen, jolloin opettaja osaa ottaa huomioon kaikenlaisia tuntiin liittyviä tekijöitä ja pystyy muodostamaan siitä kokonaiskuvan. (Elliott 1993, 72-73.)

Opettajat tekevät siis päätöksensä vihjeiden perusteella, joita on runsaasti ympäristössä. Hayesin artikkelissa (1999, 345) ehdotetaan, että päätökset, jotka kokenut opettaja tekee rutiininomaisesti ja ilman tietoista ajattelua, vaativat kokemattomalta opettajalta tietoista ajattelua. Hayes toteaa, että luokassa tapahtuvat tilanteet tulevat harvoin kokeneille opettajille täytenä yllätyksenä.

Hayes (1999) sanoo, että kokemattomilta opettajilta ei ainoastaan puutu tietoa päätöksentekoon sopivista strategioista, vaan myöskin tietoa siitä, *mitä* heidän pitäisi tietää. Opettajan työn luonteeseen kuuluvasta jatkuvasta päätöksenteosta voidaan sanoa, että mitä enemmän opettajan ajattelu muuttuu puhtaasti älyllisestä enemmän alitajuiseksi, sitä spontaanimpaa on päätöksenteko. Opettajaharjoittelija, jotka vielä operoivat täysin älyllisellä tasolla, joutuvat käyttämään päätöksiin paljon aikaa. Se taas saattaa kostautua myöhemmin tunnin kuluessa. Kokenut opettaja, joka on assimiloinut kokemukset ajatteluunsa, puolestaan osaa reagoida luokan tapahtumiin sujuvasti. (Hayes 1999, 348-350.) Vaikka opettajaharjoittelija olisi kuinka työteliäs ja lahjakas tahansa, hänen täytyy silti tehdä tarkoituksellista oman työnsä reflektointia saavuttaakseen tietyt opettajuuden tärkeät osa-alueet kuten alitajuisen, spontaanin päätöksenteon taidon (Hayes 1999, 353).

#### **2.1.4 Tavoitteellisuus ja vuorovaikutus opetustilanteen peruskäsitteinä**

Kansanen (1993a) on päätynt opetustilannetta tutkiessaan kahteen tärkeään sitä kuvaavaan käsitteeseen, jotka ovat tavoitteellisuus ja vuorovaikutus. Koko prosessissa on tavoitteellisuus aina mukana. Toisaalta tavoitteet saavat merkityksensä opetussuunnitelman kautta, toisaalta tavoitteet tulevat osaksi osallistuvien ihmisten ajattelua. Sekä oppilaat että opettajat tuovat oppimisprosessiin mukanaan aikomuksia, jotka ovat peräisin jo aiemmista kokemuksista. Kansanen erottaa toisistaan aikomukset ja tavoitteet. Sekä oppilailla että opettajalla on omia aikomuksiaan, mutta opettajan kannalta on tärkeää pystyä yhdistämään omat aikomukset ja opetussuunnitelman tavoitteet. Opetussuunnitelmassa esitettyjen tavoitteidenkin täytyy ensin sisäistyä opettajan mieleen, ennen kuin ne ovat mukana prosessissa. Jos tämä onnistuu, voidaan opettajan ajattelua kutsua tavoitteelliseksi ja tätä kautta myös pedagogiseksi ajatteluksi. (Kansanen 1993a, 52-53, 57.)

Vuorovaikutus voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen (vrt. em. Kansanen malli), preinteraktiiviseen, interaktiiviseen ja postinteraktiiviseen. Nämä kolme vaihetta muodostavat jatkuvan kehän, jossa postinteraktiivinen vaihe aloittaa aina uuden preinteraktiivisen vaiheen niin, että ne yhdistyvät jatkuvaksi suunnittelun, opetuksen ja arvioinnin kehäksi. (Kansanen 1993a, 53.)

Normaalin luokassa tapahtuvan vuorovaikutuksen lisäksi voidaan erottaa myös epäsuora vuorovaikutus oppilaiden ja opettajan välillä. Opettajan suunnitellessa tunteja hänen tulee ottaa huomioon luokan aiempi historia ja tilannetekijät, jotka muodostavat hänen suunnittelunsa raamit. Oppilaat puolestaan tekevät kotiläksyjä ja valmistautuvat tulevaan tuntiin. Kansanen määrittelee siis vuorovaikutuksen yleisesti sisällyttäen siihen myös epäsuoran vuorovaikutuksen. (Kansanen 1993a, 53-54.)

Opettajan ajattelulle on tyypillistä, että päätöksenteko tunnin aikana suuntautuu kahteen suuntaan: päätöksenteon pohja on tavoitteissa ja sen tulevaisuus tuloksissa. Tässä prosessissa aika on tärkeä epäsuora tekijä. Vuorovaikutusprosessi koostuu jatkuvasta

suunnittelusta ja arvioinnista, jotka edeltävät ja seuraavat vuorovaikutustilannetta. Tuntitilanteita ohjaa luonnollisesti jatkuva päätöksenteko. Opettajan tietoisuus opetuksen tavoitteista voi vaihdella paljonkin. Opetustilanne saattaa olla ikään kuin ulkoapäin ohjattu, jolloin päämäärät ja tavoitteet ovat ennalta asetettuja, eikä opettajan persoonallinen panos näy. Esimerkkinä voisi olla valmiiksi tehty opetusmateriaali tai hyvin tiukasti tulkittu opetussuunnitelma. Toisaalta opettaja voi myös olla täysin tietoinen opetussuunnitelman tavoitteista ja päämääristä. Opetus määritellään tavoitteelliseksi silloin, kun opetus seuraa niitä periaatteita, jotka opetussuunnitelmassa on esitetty. Tämäkään ei vielä riitä, vaan opettajan on ymmärrettävä päämäärät ja tavoitteet ja lopulta sisäistettävä ne osaksi omaa elämäntapaansa. (Kansanen 1993a, 56-57.)

### **2.1.5 Taideaineiden opettajan pedagoginen ajattelu**

Puurula (1999) pohtii, onko taideaineilla, jopa erityisesti musiikilla, eroa opettajan kannalta verrattuna muihin kouluaineisiin, kuten matematiikkaan, historiaan tai kieliin. Voidaan myös tutkia, poikkeavatko tunnit rakenteellisesti toisistaan ja vielä enemmän, onko opettajien pedagogisella ajattelulla eroavaisuuksia? Musiikkia ei ole järkevää erottaa liiaksi tässä vaiheessa muista taideaineista jo senkin vuoksi, että tutkimustietoa ei ole vielä tarpeeksi. Oppiaineissa, joissa praktisen ja teoreettisen tiedon käsitteet ovat samanaikaisesti käytössä, tai taitamisen ja tietämisen alue kietoutuvat yhteen, olisi opettajan pedagogisen ajattelun selvittäminen erityisen haastava tehtävä. Praktinen tieto on erään määritelmän mukaan enemmän kuin itse suoritus, tekemistä tai osaamista. Se syntyy tekemisen tietoisesta analyysistä ja tutkimisen tuloksena. (Puurula 1999, 112.)

Oppiaineen rakenteen myytti on edelleen kasvatustieteellisessä keskustelussa ajankohtainen oletus opetuksen olennaisimmista tekijöistä ja se liittyy ajatukseen oppiaineiden uniikista luonteesta. Taito- ja taideaineiden oikeutuksesta puhuttaessa on vedottu näiden aineiden ylivoimaisuuteen esim. esteettisen kasvatuksen, taiteellisen ajatustoiminnan tai taiteen kielen, vain sille tyypillisen symbolijärjestelmän

opettamisessa. Puolustajat puhuvat esim. taiteiden kielestä eli taiteiden vertauskuvien järjestelmästä vastakohtanaan kielellinen merkkijärjestelmä. Eräs suuntaus löytää oikeutuksen ja perustelun aineen opettamiselle juuri siitä, että taidekasvatuksella on taidekohtaisesti omat rakenteensa ja ajattelutapansa. Vastustajat sanovat, että myös muita kuin taideaineita voidaan opettaa siten, että ne tukevat oppilaan esteettisen ja taiteellisen herkkyyden kehitystä. Heidän mukaansa opetuksen sisältö ei määrää opetuksen toteutustapaa. Voidaan myös sanoa, ettei oppiaineella ole merkitystä opettajan opetustietoisuuden rakentumisessa ja kohdentumisessa. Puurulan tutkimuksessa luokka-asteesta, oppiaineesta tai opetettavasta asiasta riippumatta opettajat painottivat oppilaiden kiinnostuksen ja ajattelun kehittämistä, sekä luokan yhteenkuuluvuuden tunteen herättämistä. (Puurula 1999, 110-112.)

Sava (1998) on tuonut esiin muutamia taito- ja taideaineita yhdistäviä tekijöitä:

- 1) aineissa tapahtuva toiminta on luonteeltaan nonverbaalia
  - 2) olennaista on praktinen, ulospäin näkyvä/kuuluva toiminnallisuus, tekeminen, tuottaminen
  - 3) aineissa on olennaista jokin taito
  - 4) taito edellyttää usein pitkäaikaista harjoittelua
  - 5) taito mielletään yleensä luonteeltaan motoriseksi
  - 6) luomisprosessin tuloksena on konkreettisesti aistittava tuotos, produktio
  - 7) toiminnoilla on persoonallinen, yksilöllinen luonne: yksilöllinen luomisprosessi
- (Sava 1998)

Puurula pohtii, voisiko taidekasvattajien pedagogiikka tai didaktinen ajattelu olla erilaista kuin muiden opettajien. Puurula viittaa tutkimuksiin, joiden mukaan opettajan käsitys oppiaineesta ja sen edustamasta tiedon tyypistä on voimakkain oppitunnin suunnitteluun vaikuttava tekijä. Tiedon struktuurit vaikuttavat suunnitteluun, ja samoin niiden taustalla olevat aiemmat opetuskokemukset, käsitykset ja arvot. (Puurula 1999, 112.)

Musiikkikasvatuksen tulisi olla pääasiassa esteettistä. Siitä syystä musiikkikasvatuksen tulisi antaa suuri huomio oppilaiden mahdollisuudelle kehittää kykyä ymmärtää musiikin merkityssisältöä. Linnankiven, Tenkun ja Urhon (1988) mukaan musiikinopetuksen tulisi tarjota positiivisia kokemuksia ja esteettisiä elämyksiä kaikille oppilaille. On perusteltua ottaa opetuksen rungoksi eteneminen tiedollisella alueella, musiikillisen ajattelukyvyyn kehittämiseksi. Mutta edettäessä kognitiivisen suunnittelun mukaisesti muitakaan osa-alueita ei saisi laiminlyödä. Kognitiivinen tehtävä esitetään soivan materiaalin, musiikin, yhteydessä, jolla on myös affektiivinen ja psykomotorinen funktionsa. Perimmiltään musiikinopetus, kuten kaikki taideopetus, tähtää ihmisen luovuuden kehittämiseen, jota ei voida rationaalisesti selittää. Musiikinopetuksessa tulee aina ottaa huomioon sen voimakkaasti affektiivinen luonne. (Linnankivi et al. 1988, 29.)

### **2.1.6 Opetussuunnitelma opettajan työssä**

Suomessa vietiin 1990-luvun puolivälissä läpi opetussuunnitelmauudistus, jonka päällimmäinen muutos oli siirtää pääpaino opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta valtakunnallisesta keskusjohtoisesta suunnittelusta yksittäisille kouluille ja opettajille. Opetussuunnitelma alettiin ymmärtää dynaamiseksi prosessiksi, joka reagoi jatkuvasti arviointituloksiin ja ympäristön muutoksiin. Koulukohtaista opetussuunnitelmaa laadittaessa korostuu opettajan rooli oman työnsä kehittäjänä sekä kouluyhteisön vahvuuksien tunnistamisen merkitys. (POPS 1994, 8-10.) Siirtyminen koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin on asettanut opettajat aivan uusien haasteiden eteen ja pakottanut kasvamaan ja kehittymään monessa suhteessa varsin nopeassa tahdissa. Onkin erityisen tärkeää, että opettajat voisivat laajentaa tietoisuuttaan ja keskusteluaan yli koulukohtaisten opetussuunnitelmien. Heidän tulisi pystyä näkemään opetussuunnitelmatyön koulutuspoliittiset yhteydet sekä tiedostamaan koulun toimintaan kohdistuvat yhteiskunnalliset paineet ja kehityssuunnat. (Luukkainen 2000, 56-57.)

Viime vuosina on tultu huomaamaan, että opettajat ovat avain koulun kehittämiseen ja muutosten tekemiseen. Kaikki ponnistelut uudistaa esim. opetussuunnitelmaa ovat arvottomia, ellei opettajia oteta huomioon suunnittelussa. Opettajat eivät vain opeta koulussa; opettajat suurelta osin tekevät koulun. Se, mitä opettajat uskovat, opettavat ja tekevät luokassa, muodostaa sen opin, jonka oppilaat saavat. Opettajan ajattelun tutkiminen on nykyisin monien tutkimuksen ja kasvatuksen kehittämisen ohjelmien pääasia. (Husu 1999, 12.)

Kansanen (1993a, 51) erään tutkimuksen perimmäinen idea on saada selville, kuinka opettajat siirtyvät ajattelussaan kuvailevasta normatiiviselle tasolle. Itsestään selvää on, että opettajan ammatissa ei voi toimia ottamatta kantaa asioihin omien henkilökohtaisten arvojensa pohjalta ja valitsemalla alituisesti erilaisista vaihtoehdoista ja jatkuvasti reflektoida opettajan ajattelua. Kuinka nämä arvot sitten tulevat koulutusprosessiin ja mikä on opettajan rooli tässä prosessissa? Kansanen mukaan se tapahtuu kahdella tavalla: analysoinnin ja koulutuksellisten tavoitteiden ja päämäärien määrittämisen kautta ja sen päätöksentekoprosessin kautta, joka tapahtuu käytännön opettajan työssä. Ensimmäisessä vaihtoehdossa arvot siirtyvät opetussuunnitelman kautta opettajan työhön. Opettajan täytyy toki harkita ja arvioida arvonsa, ennen kuin ne ovat osa hänen ajatteluaan. Jos tätä pohdintaa ei tapahdu, kasvatustilannetta ohjaillaan ikään kuin ulkopuolelta. Toinen tapa arvojen siirtymiseen opettajan työhön on suoraan opettajan ajattelun kautta, jota ohjaavat erilaiset tekijät, kuten kokemus, persoonallisuus ja opettajan koulutus. Opetussuunnitelmassa esiin tulevien arvojen lisäksi opettajan omilla käsityksillä koulutuksesta, opettamisesta, oppimisesta ja oppilaista on keskeinen merkitys tässä prosessissa. (Kansanen 1993a, 51.)



## 2.2 Musiikinopettajan työnkuva

Musiikinopettajan työnkuva on muiden opettajien tavoin muuttunut opetussuunnitelmauudistuksen myötä. Aiemmin tarkat suunnitelmat pitivät opetussisällöt samankaltaisina koko maassa, mutta nyt opettajalla on paljon enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa omaan työhönsä ja koko suunnitteluprosessiin. Usein tuntuu kuitenkin olevan niin, että koulukohtaiset opetussuunnitelmat tehdään kyllä säännösten vaatimalla tavalla, mutta niiden vaikutus itse työhön ei välttämättä ole kovin selvä.

Juuri nyt maassamme keskustellaan tuntijaon uudistamisesta peruskoulussa, mutta aiheesta ei ole vielä tarkkaa julkaistua tietoa. Kevään 2001 aikana opetusministeriön asettaman tuntijakotyöryhmän on määrä saada ehdotuksensa valmiiksi ministerineuvoston päätettäväksi. Uutena ehdotuksena on mm. joidenkin oppiaineiden niputtaminen yhteen. Tämä tarkoittaisi sitä, että tuntimääriä ei määriteltäisi enää vuosiluokittain, vaan niputetut aineet muodostavat kokonaisuuden ja tarkan tuntijaon tekeminen siirtyisi ilmeisesti kunta- tai koulutasolle. Tällä hetkellä esimerkiksi yläasteella seitsemäsluokkalaiset saavat kaikki yhden viikkotunnin musiikinopetusta, jonka jälkeen kurssit ovat valinnaisia. (Pietinen 2001, 14-15.) Koulujen musiikinopettajien liiton puheenjohtajan E. Karhin (henkilökohtainen tiedonanto 10.4.2001) mukaan pelkona on, että taideaineet jäävät lukuaineiden jalkoihin ja erityisesti 8.- ja 9.-luokka-asteen valinnaisten aineiden tuntimäärät joudutaan jakamaan yhä useamman aineen kanssa. Taideaineiden aseman puolustaminen tulee olemaan jälleen tärkeä tehtävä, jottei tuntimääriä tulla nykyisestä vähentämään.

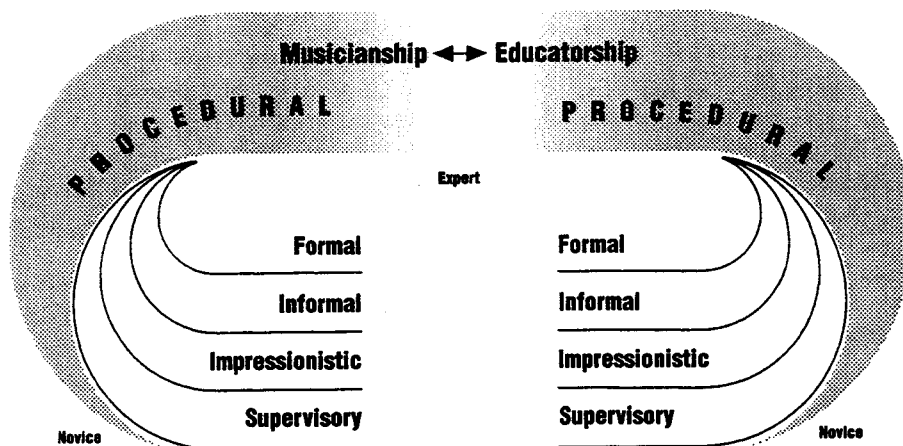
Vaikka taideaineet eivät ole olleet mukana ylioppilaskirjoituksissa kirjoitettavien aineiden joukossa, on viime vuosina kehitelty lukiodiplomia. Sen tarkoituksena on antaa mahdollisuus oppilaalle osoittaa taitonsa myös taideaineissa tietynlaisen portfolion muodossa. Oppilas esittelee työssään edistymistä aineessa pidemmällä aikavälillä. Kaiken kaikkiaan lukiodiplomin muoto ei ole vielä kovin selkiintynyt, ja

sen muoto voi vaihdella paljonkin koulusta ja oppilaastakin riippuen. Joka tapauksessa lukiodiplomin myötä on toivottu lisättävän myös aineen arvostusta.

Musiikinopettajat, niin kuin opettajat yleisemminkin, kokevat ongelmikseen vähäisen tuntimäärän ja suuret ryhmäkoot. Suuren joukon kanssa on vaikea toteuttaa musiikin opetussuunnitelmassakin peräänkuulutettuja elämyksellisyyden ja oman musisoinnin tavoitteita. Tutkimusten mukaan myös rauhattomuus ja häiriöt luokassa ovat lisääntyneet viime vuosina. Toisaalta opettajilla on siis mahdollisuuksia toteuttaa opetustaan enemmän kuin ennen, mutta käytännön tilanteet ja uupuminen työssä verottavat ideoiden toteuttamista ja uusien projektien suunnittelua.

### 2.2.1 Ammattitaitoinen musiikkikasvattaja

Opettajan muusikkous ja kasvattajuus ovat erottamattomia. Elliott esittelee (1995) kaavion ammattitaitoisen musiikkikasvattajan ajattelusta (kuvio 2).



Kuvio 2. Ammattitaitoinen musiikkikasvattaja (Elliott 1995, 263)<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Kuvion alkuperäinen otsikko on "The Professional Music Educator"

Ajattelu jakaantuu neljään osa-alueeseen, joista muodollinen kasvatustieteellinen tietämys (*formal educational knowledge*) sisältää tietoa kasvatustieteestä, kasvatustieteestä, opetussuunnittelun teoriasta ja lapsen kehityksen teorioista. Epävirallinen kasvatustieteellinen tieto (*informal educational knowledge*) paljastaa, mitä opettaja pitää itsestäänselvyytenä puhuttaessa oppimisesta, oppilaista jne. Tärkein lähde epäviralliselle kasvatustieteelliselle tiedolle on juuri päätöksenteko itse opetustilanteissa. Musiikkikasvattajan täytyy tietää, kuinka tehdä nopeita päätöksiä ja arvioita käytännön tilanteessa. Virallisen ja epävirallisen kasvatustieteellisen tiedon lisäksi opettaja usein *tuntee*, kuinka asiat olisi parasta tehdä. Tätä tunnetta Elliott kuvaa impressionistiseksi tiedoksi (*impressionistic knowledge*). Se on myöskin johonkin tiettyyn tilanteeseen sidottua tietoa ja kehittyy, kuten muutkin tiedon lajit, opettajaharjoittelussa hyvien ohjaavien opettajien avulla. Viimeinen tiedon lajeista on ohjaava kasvatuksellinen tieto (*supervisory educational knowledge*). Sen ehkä tärkein puoli on taiteellisten standardien ja perinteiden ylläpitäminen. Kasvattajuutta ei siis opita vain kirjoista vaan tarvitaan hyviä esimerkkejä, ohjaavia opettajia, jotka voivat demonstroida musiikkoutta ja kasvattajuutta oman esimerkinsä avulla. (Elliott 1995, 263-264.)

### 2.2.2 Musiikin opetussuunnitelma

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa musiikkikasvatuksen tehtäviksi mainitaan tunne-elämän ja luovuuden kehittäminen. Opetuksen tulisi tarjota runsaasti mahdollisuuksia yhteistoimintaan ja vuorovaikutukseen. Opetuksen tavoitteena on elämysten ja kokemusten saaminen ja sitä kautta myönteisten asenteiden saavuttaminen. Oppilaan tietoja ja taitoja kehitetään monipuolisilla työtavoilla. Lisäksi oppisisällöksi valittavan musiikillisen aineksen tulee kattaa mahdollisimman monipuolisesti musiikkikulttuurin eri osa-alueita. (POPS 1994, 97.)

Elliottin (1995) mukaan musiikki poikkeaa muista kouluaineista ja siksi ei pidä olettaa, että opetussuunnitelman muodostamiskäytännöt voitaisiin sellaisenaan siirtää muista

aineista (historia, matematiikka, tieteet) musiikkiin. Elliott esittelee opetussuunnitelman erilaisia määritelmiä ja toteaa, että 1950-luvulta lähtien teknis-rationaalinen opetussuunnitelmamalli on ollut vallitsevana. Tämä malli on ollut niin hallitseva, että sen on katsottu olevan opetussuunnitelma itse. Elliott painottaa, että myös musiikinopetuksen opetussuunnitelmat ovat hyvin pitkälle olleet teknis-rationaalisia, vaikka jotkut opettajat ovatkin suhtautuneet siihen varauksellisesti.

Teknis-rationaalinen opetussuunnitelma pohjautuu mekaaniseen kuvaan opettamisesta. Opettaja on henkilö, joka ratkaisee hyvin muodostettuja ongelmia tieteellisten teorioiden avulla. Opettaminen on valmiin tiedon (teoreetikoilta) viemistä eteen päin oppilaille niin tehokkaasti kuin mahdollista. Toisekseen opetussuunnitelman pääidea on kontrolli. Opettajilta vaaditaan tarkat suunnitelmat tunnin kulusta ja siitä kuinka oppiminen tapahtuu. Päämääränä ei ole tieto, kasvu tai nautinto vaan tavoitteiden väheneminen. Kolmanneksi perinteinen opetussuunnitelman tekeminen olettaa, että kaikki tieto kaikilla aloilla on laitettavissa kirjalliseen muotoon. Oletuksena on, että mieli on älyllinen ja ruumis fyysinen. Tästä seuraa, että musiikki, tanssi ja fyysinen koulutus eivät ole vakavasti otettavia, ennen kuin ne voidaan esittää kirjallisesti. Neljäs perinteisen opetussuunnitelman ongelma on siinä oletuksessa, että opetettavalla aineella on tietty rakenne, joka voidaan pilkkoa osiin ja analysoida sanallisesti. Ongelma on myös silloin, kun yritetään soveltaa myös musiikkiin tieteellisissä aineissa käytettyä tapaa ymmärtää asioita ikään kuin ulkopuolelta sanallisesti pohtien. Tämä johtaa siihen, että musiikissakin painopiste siirtyy aktiivisesta musisoinnista passiiviseen kuuntelemiseen ja valmiiden olettamusten opetteluun. (Elliott 1995, 243-248.)

Elliott kumoaa ajatuksen siitä, että eri taiteenaloja pitäisi opettaa yhdessä ja että ne liittyvät läheisesti toisiinsa ja auttavat ymmärtämään muita taiteita. Elliott sanoo, että eri taiteisiin tulee saada hyvää opetusta, joka keskittyy kyseessä olevan taiteen erityispiirteisiin. Musiikkia voi oppia vain tekemällä ja harjoittelemalla musiikkia.

Eräs tärkeä tulos opettajien päätöksentekoa ja opetussuunnittelua tutkittaessa osoitti, että opettajat käyttävät harvoin suunnittelunsa perustana tavoitelähtöistä mallia, jota

usein käytetään opettajaharjoittelussa. Samoin opetussuunnittelun suunnitteluryhmät kirjasivat ylös tavoitteita vasta työnsä loppuvaiheessa ikään kuin osoittaakseen opettajille tarkoituksensa, mutta harvemmin heti alussa. Tutkimukset osoittavat myös, että opettajan ajatuksissa tapahtuvat valmistelut ovat paljon monimutkaisempia ja tärkeämpiä työhön nähden kuin kirjoitetut tuntisuunnitelmat. Suunnitellessaan opettajat näyttävät käyvän itsensä ja muiden kanssa keskustelua ennen tuntia ainetiedosta, materiaalista, oppilaiden tasosta, tunnin päämääristä, opetusstrategioista ja arvioinnista. Toisin sanoen opettajan päätökset liittyen kysymyksiin miksi, mitä ja kuinka liittyvät kiinteästi kysymyksiin kuka, missä ja milloin. Ammattimaista opetusta kuvaa se, että opettaja toimii tarkoituksenmukaisesti niin, että oppimista voisi tapahtua. Tämä tavoitteellisuus ei vain erota opettamista muista toiminnoista, vaan se myöskin luo tietynlaisia tarkoituksellisia/tavoitteellisia tilanteita. Opettajan tilannetaju antaa opetustilanteelle tarkoituksen. Opettajan tavoitteelliset toiminnat riippuvat suuresti opettajan ainetuntemuksesta. (Elliott 1995, 250-251.)

Oppitunnin dynamiikka vaikuttaa opettajan käyttäytymiseen yhtä paljon kuin opettaja vaikuttaa tunnin kulkuun. Perinteinen opetussuunnitelma ei ota huomioon sitä, että useimmat ongelmat kohtaavat opettajaa tunnin aikana eikä niihin ole voinut varautua ennalta. Ekspertti, kuten erinomainen improvisoija, kohtaa tunnin aikana monia tilanteita ja ongelmia, tekee ratkaisuja ja ottaa kantaa aukeneviin mahdollisuuksiin. Ongelmat ja mahdollisuudet ovat sekä musiikillisia että kasvatuksellisia. Ammattitaitoinen musiikkikasvattaja on valmistautunut kohtaamaan sekä musiikillisia että kasvatuksellisia ongelmia, koska hän on sekä kasvattaja että muusikko. Muusikkous on se ainetta koskeva tieto, joka tarvitaan, jotta voi olla ammattitaitoinen musiikkikasvattaja. Kasvattajuus ei ole taito, tapa eikä konsti eikä myöskään tiede. Kasvattajuus on tilannekohtainen ja joustava tieto, joka antaa mahdollisuuden ajatella tilanteen mukaan ja ottaa huomioon oppilaiden tarpeet, aineen vaatimukset, yhteisön vaatimukset. Opettaja osaa valita sopivat oppimisstrategiat ja ne asiat, jotka oppilaiden on hyvä oppia. (Elliott 1995, 251-252.)

Elliott esittelee teknis-rationaalisen perinteen tilalle käytännöllisen opetussuunnitelman mallin. Sen sijaan, että opettaja toteuttaisi valmiiksi asetettuja tavoitteita, jotka eivät välttämättä sovellu senhetkiseen tilanteeseen, Elliott sanoo parhaan opetussuunnitelman syntyvän silloin, kun opettaja on osana suunnitteluprosessia. Opettajat ovat työnsä parhaita tuntijoita ja voivat olla myös oman työnsä tutkijoita. (Elliott 1995, 254.)

Elliott (1995) esittelee opetussuunnitelman tekoprosessin, jonka mukaan kaikkiin opetustilanteisiin kuuluvat seuraavat osa-alueet: *tavoitteet, tieto, oppijat, opettamis-oppimis-prosessi, opettajat, arviointi, oppimistilanne*. Jokainen opettaja antaa merkitykset näille sinänsä tyhjille osa-alueille omien kiinnostuksen kohteidensa, tavoitteidensa, tietojensa ja tekojensa mukaan. Se, kuinka opettaja toimii suhteessa näihin asioihin tietyssä tilanteessa, muovaa oppijoiden kokemuksen tilanteesta. Elliottin mukaan opetussuunnitelma on pohjimmiltaan jotain sellaista, jonka opettaja ja oppilaat kokevat jossain tietyssä tilanteessa sen tuloksena, että opetussuunnitelman osa-alueet on mietitty. (Elliott 1995, 255.)

### **2.3 Monikulttuurisuus**

Monikulttuurisuus Suomen mittakaavassa on vielä melko uusi käsite. Hyvin pitkään maamme on ollut väestöltään hyvin homogeeninen. Erityisesti viime vuosina maahamme on kuitenkin saapunut pakolaisia ja siirtolaisia muualta, ja heidän läsnäolonsa herättää tarpeen ymmärtää uusia kulttuureita. Tiedonvälitys on pienentänyt maapalloa siinä määrin, että vieraista kulttuureista tiedetään, mutta niiden syvämpi ymmärtäminen saattaa jäädä huteraksi.

### 2.3.1 Monikulttuurinen koulu

Monikulttuurisuuteen liittyvät kysymykset ovat olleet voimistuvan keskustelun kohteina Suomessa jo 1970-luvulta alkaen. Opettajankoulutus on vasta viime vuosina havahtunut käsittelemään näitä kysymyksiä, ja se näkyy nyt jossain määrin opinto-ohjelmissa ja opinto-oppaissa. (Luukkainen 2000, 237.) Koululla katsotaan olevan vastuu oppilaiden kasvattamisesta suvaitsevaisiksi ja muita kulttuureita tunteviksi kansalaisiksi. Monikulttuurinen opetus ei saisi kuitenkaan olla ainoastaan opetuksen järjestämistä maahanmuuttajaoppilaille vaan sen tulisi olla osa opetussuunnitelmaa kaikille oppilaille.

Monet koulut ovat mukana erilaisissa kansainvälisissä hankkeissa, toteaa Jokinen Opepro-selvityksessä (2000). Niihin osallistuminen ei ole ollut sattumanvaraista, vaan niihin on hakeuduttu aktiivisesti mukaan. Näissä tilanteissa oppilailla on ollut mahdollisuus kokea käytännössä, että tulevaisuudessa monissa ammateissa menestyminen edellyttää mutkatonta ja avointa asennetta uusiin kulttuureihin. Monikulttuurisuus on kuitenkin selkeimmin tullut kouluissa esille eri kansallisuutta edustavien oppilaiden kautta. Kulttuuriset painotukset ja erityispiirteet ovat näkyneet konkreettisesti koulujen opetussuunnitelmissa ja yksittäisissä oppiaineissa. (Jokinen 2000, 64.)

Monikulttuurisessa koulussa arvostetaan kulttuurien moninaisuutta ja siellä vallitsee suvaitsevainen ilmapiiri. Eri kulttuuriryhmistä tulevien oppilaiden tarpeet tiedostetaan ja otetaan huomioon eri oppiaineiden opetuksessa sisällöllisesti ja menetelmällisesti. Monikulttuurisuuden tulisi olla kokonaisvaltainen toimintaa ohjaava periaate, joka leimaa opettajan jokapäiväistä työskentelyä koulussa. Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteissa mainitaan kulttuurien moninaisuuden arvostaminen sekä suvaitsevaisuus ja avoimuus erilaisuutta kohtaan yhtenä keskeisenä kysymyksenä rakennettaessa opetussuunnitelman arvopohjaa. Sen ei kuitenkaan tulisi olla kritiikitöntä vieraiden kulttuurien piirteiden hyväksymistä, vaan suvaitsevaisen

ilmapiirin ja avoimuuden aikaansaamaa vuorovaikutusta erilaisten oppilaiden välillä. (Ikonen 1994, 98-99.)

Kansainvälistyminen, siihen liittyvät tapahtumat ja projektit sekä monikulttuurisuuden lisääntyminen asettavat opettajat ja heidän täydennyskoulutuksensa kiperien haasteiden eteen. Jokisen (2000) raportissa todetaan, että kyselyjen perusteella varsinkin ala- ja yläasteen opettajat kokevat, ettei heillä ole riittäviä valmiuksia kansainvälisten kontaktien hoitamiseksi, eikä riittävää osaamista tiuhaan vaihtuvien maahanmuuttajaoppilaiden huomioimiseksi. (Jokinen 2000, 65.)

### **2.3.2 Monikulttuurinen musiikinopetus**

Monikulttuurisella musiikinopetuksella voidaan tarkoittaa erilaisia tilanteita koulussa. Monikulttuurisuutta tuntitilanteeseen saattaa tuoda opettaja, oppilaat tai vieraan musiikkikulttuurin opettaminen. Maassamme tavallisin tilanne on suomalaisten homogeenisuuden takia ollut se, että tunnilla käsitellään vierasta musiikkikulttuuria ja lähtökohta on kaikille sama eli opetettava asia on kaikille outoa. Nykyisin yhä yleisempi vaihtoehto on kuitenkin se, että maahanmuuttajaoppilaat ja heidän edustamansa kulttuuri pyritään huomioimaan opetuksessa. Kolmas vaihtoehto on se, että opettajan kulttuurista on erilainen oppilaisiinsa nähden.

Musiikki on erinomainen keino tuoda esille jonkun kulttuurin erityispiirteitä ja syventää tietämystä. Skyllstad (1993) on todennut, että musiikki on osoittautunut tehokkaaksi keinoksi kehittää sekä yksilöllisiä että sosiaalisia inhimillisiä arvoja. Musiikillinen vuorovaikutus luo helpommin yhteenkuuluvuuden tunteen ja sosiaalisia arvoja kuin muut sosiaalisen kanssakäymisen muodot. Taiteisiin liittyvä toiminta on erityisen tärkeää persoonallisuuden kypsymisvaiheessa, jotta spontaanisuus ja luovuus säilyisivät. (Skyllstad 1993, 5, 7.)



Näihin päiviin asti koulun musiikkitunneilla on suurimmaksi osaksi keskitytty länsimaisen taidemusiikin ja populaarimusiikin opettamiseen. Länsimaista musiikkia korostamalla on saatettu antaa oppilaille kuva oman musiikkikulttuurimme ylivoimaisuudesta muihin nähden. Tästä luonnollisena seurauksena on voitu päätyä muiden musiikkikulttuurien vähättelyyn tai niiden tuomitsemiseen kulttuuritraditioomme kuulumattomina tai yksinkertaisesti huonoina. (Toivanen 1998, 49.)

Yleissivistävän koulun musiikkikasvatuksen tavoitteena tulisi olla monenlaiset kokemukset musiikista ja myös erilaisista musiikeista. Musiikillinen pluralismi ei kuitenkaan tarkoita sitä, että mikä tahansa käy missä tahansa tai että kaikki olisi yhtä hyvää. Enemminkin kyse on sen hyväksymisestä, ettei ole syytä etsiä yhtä oikeaa vastausta. Kasvatus tapahtuu aina jossain tietyssä kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissa. Oppilaat ja opettajat lähestyvät asioita, myös musiikkia, omien oletustensa pohjalta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivätkö oppilaat voisi muuttua tai että heidän musiikilliset maailmansa olisivat suljettuja. Tutustuminen vieraampiin kulttuureihin voi auttaa näkemään, kuinka myös oma kulttuurimme tuottaa rajoituksia samalla, kun se toimii muutoksen viitekehyksenä. (Westerlund 1999, 26-27.)

Musiikkikasvatuksen tai tiedon tavoitteena ylipäätään ei ole kopioida olemassa olevaa todellisuutta, vaan transformoida sitä paremman kokemuksen saavuttamiseksi. Se ei kuitenkaan välttämättä tarkoita sitä, että tulisi kokonaan unohtaa musiikin alkuperäinen konteksti. Pikemminkin on kyse ajallisen muutoksen ymmärtämisestä ja rekontekstualisoinnin hyväksymisestä. (Westerlund 1999, 28.)

Maailman musiikit opettavat myös, että musiikkia ei harjoiteta vain siksi, että joidenkin mielestä se on intellektuaalisesti mielenkiintoista. Musiikki voi olla hauskaa yhtä lailla kuin älyllistä, se voi olla kehollinen kokemus, se voi virkistää tai saada itkemään, musiikkia voi olla hauska tehdä yhdessä, mutta voi olla myös ilo musisoida itsekseen. (Westerlund 1999, 29.)

## 2.4 Moniku-projekti

### 2.4.1 Projektin filosofinen lähtökohta

Kukin kulttuuri määrittelee musiikkinsa säännöt ja tarkoitukset. Musiikki saa siis sisältönsä omasta kulttuurista ja muut kulttuurit tulkitsevat sitä toisin. Perinteinen länsimainen käsitys esimerkiksi on, että luonnonääniä ei hyväksytä sellaisenaan osaksi musiikkia. Joissakin kulttuureissa niitä pyritään tietoisesti ottamaan osaksi ihmisten toteuttamaa musiikki- ja äänimaisemaa. Musiikkia on siis mahdotonta jakaa hyvään ja huonoon, koska ihmiset kulloinkin kulttuurikohtaisesti päättävät ja muodostavat käsityksensä musiikista ja muista kulttuurin osatekijöistä. (Fredrikson & Toivanen 1999, 104.)

Yksi Moniku-projektin filosofisista taustavaikuttajista on ollut Titonin (1996) nelitahoinen musiikkikulttuurimalli. Mallin keskelle sijoittuu musiikin *affekti*, sen emotionaalinen vaikutus ja kyky saada meidät vaikkapa hymyilemään tai liikkumaan musiikin tahdissa. Affektin toteuttajana on *esitys*, joka on poikkeama tavallisesta rutiinista ja sen tarkoituksena on vaikuttaa yleisön käyttäytymiseen. Mallissa musiikkiesitys ymmärretään sääntöjen ohjaamiksi tarkoituksenmukaisesti järjestetyiksi soinneiksi. Kuulija, joka ei ymmärrä näitä sääntöjä, ei voi ymmärtää myöskään säveltäjän tai esittäjän tarkoitusperiä, musiikin rakenteita jne. Kolmas elementti on *yhteisö*, johon esitys sijoittuu. Esitys voi olla yhteisön sisäinen tapahtuma, tai yhteisö itse esittää sen toiselle yhteisölle. Yhteisön suhtautuminen ja reagointi vaikuttaa musiikin pysyvyyteen, muuttumiseen, vaihteluun, ilmiöiden olemassaoloon ja häviämiseen. Mallin neljäs elementti on *muisti/historia*. Yhteisö sijoittuu historiaan ja säilyy siinä muistin avulla, joka voi olla virallista, epävirallista, joko suullista, kirjoitettua, äänitettyä tai muuten muistiin merkittyä. Affekteilla, esityksillä ja yhteisöillä on kaikilla historiansa ja historia kertoo muutoksista musiikkia koskevissa säännöissä samoin kuin musiikin vaikutuksista ihmisiin ja ihmisten välisiin suhteisiin. (Titon 1996, 2-5.) Muun muassa tämän mallin avulla on pyritty Moniku-materiaaliin

löytämään sellaisia lähestymistapoja, jotka ottavat huomioon länsimaisesta musiikkikulttuurista vieraat tavat käsittää ja määritellä musiikkia.

Moniku-työryhmä, johon kuuluvat Jyväskylän Yliopiston musiikkikasvatuksen lehtori Pekka Toivanen, professori Maija Fredrikson sekä filosofian maisterit Kai Tuuri ja Timo Östman, on kirjannut ylös kasvatusfilosofiansa tavoitteita musiikkikasvatuksessa. Niihin kuuluu musiikillisten kuuntelukokemusten paletin lisääntyminen ja kyky havaita erilaiset musiikillisen ilmaisun muodot yhtä arvokkaina, mihin liittyy myös musikaalisuus- ja luovuuskäsitteiden uudelleenarviointi. Tavoitteena on mainittu myös musiikillisen ilmaisukyvyn laajeneminen, jolloin kyky ilmaista itseään musiikilla lisääntyy, kyky kuunnella ja arvostaa erilaista musiikkia kasvaa ja suvaitsevaisuus erilaista musiikkia kohtaan lisääntyy. (Moniku, 1996.)

#### **2.4.2 Projektin toteutus**

Monikulttuurinen musiikinopetus on ollut Jyväskylän Yliopiston Musiikkitieteen laitoksella tutkimuksen ja mielenkiinnon aiheena jo monia vuosia. Vuonna 1996 laitoksella käynnistettiin monikulttuurisen musiikkikasvatuksen kehittämiseen tähtäävä Moniku-projekti, jonka tavoitteena on ollut lisätä musiikinopiskelijoiden ja -opettajien tietämystä vieraista musiikkikulttuureista ja niiden opettamisen tärkeydestä. Tähän mennessä projektiin liittyen on valmistunut kolme opinnäytetyötä. Syksyllä 1999 saatiin valmiiksi kolme opetuspakettia CD-levyineen ja MIDI-tiedostoineen Irlannin, Pohjois-Amerikan intiaanien ja Islamilaisen alueen musiikkikulttuureista. Opetuspaketit päätettiin testata syksyn 1999 ja kevään 2000 aikana ympäri Suomea 30:llä musiikinopettajalla, jotka saivat materiaalipaketit vuodeksi käyttöönsä. Viimeisin opinnäytetyö on opettajien palautteen pohjalta tehty materiaalin kehittämiseen liittyvä kyselytutkimus. Laitoksen opiskelijat ovat muutenkin olleet mukana tiedonhaussa ja esimerkiksi materiaaliin liitettävien kappaleiden työstämis- ja sovittamisprosessissa.

Varsinaisesti Moniku-projektin tehtävänä on luoda kouluissa käytettävä monikulttuurinen opetusmateriaalikokonaisuus. Se on pääasiassa tähdätty yläasteen ja lukion opetukseen, mutta sitä voidaan soveltaen käyttää myös vapaan sivistystyön piirissä sekä yliopisto-opetuksessa. Materiaali on tietopaketin omaisesti suunnattu opettajille, jotka voivat sen avulla perehtyä ko. kulttuuriin ja valmistaa tunnit omien resurssien, tarpeiden ja kiinnostustensa mukaisesti. Materiaalia voi hyödyntää aina yläasteelta yliopistotasolle asti laajan ja informatiivisen, mutta samalla käytännönläheisen asiapohjansa ansiosta.

Moniku-työryhmä on myös listannut materiaalipaketin käyttömahdollisuuksia opettajan ja oppilaan näkökulmasta. Opettajalle materiaali antaa mahdollisuuden perehtyä kulttuurin arvoihin ja musiikkiin, toisin sanoen kulttuurilähtökohtaisen ajatteluun, mikä tuo asiantuntevuutta ja ideoita opetuksen suunnitteluun. Samalla materiaalipaketti tarjoaa valmista materiaalia opetuskäyttöön ja voi toimia virikkeenä oman innostuksen syntymiselle ja lisätiedon hankkimiselle. Oppilaalle materiaali voi toimia lähteenä itsenäiselle tiedonhankkimiselle ja lukiotasolla itsenäisen tai ryhmätyönä tapahtuvan esitelmä- ja tutkielmatyöskentelyn lähdemateriaalina samoin kuin musisointimateriaalina. (Moniku 1996.)

## **2.5 Aiemmat tutkimukset**

Pedagogisen ajattelun tutkimus liittyy laajemmin opettaja tutkijana -näkemukseen, joka englanninkielisellä alueella tunnetaan mm. käsitteillä “teachers as researchers” tai “reflective teacher”. Kansanen (1993b, 40) mukaan näkemys opettajan tehtävästä liittyy lähinnä amerikkalaiseen, kanadalaiseen ja brittiläiseen suuntaukseen, joka on tähdännyt koulujen tehokkuuden lisäämiseen. Opettaja tutkijana -näkemysten pohjalla on myös opettajan työn suuret muutokset lyhyessä ajassa; opettajalta vaaditaan enemmän kuin aiemmin.

Opettajan pedagoginen ajattelu on suosittu tutkimusaihe sekä Suomessa että ulkomailla. Suomalaisista tutkijoista voitaisiin mainita esimerkiksi Lahdes (1994), Ojanen (1993) ja Niikko (1993) sekä ulkomaisista tutkijoista Kincheloe (1994) ja Elliott (1993). Opettajan pedagogisen ajattelun tutkimus on keskittynyt kaikille opettajille yhteiseen tapaan ajatella ja reflektoida työtään. Nimenomaan musiikinopettajan pedagogiseen ajatteluun keskittyviä tutkimuksia en löytänyt lainkaan. On kuitenkin tärkeää tutkia, voiko eri aineen opettajilla olla omia erityisiä tapoja ajatella ja tehdä päätöksiä.

Patrikaisen (1997) mukaan opettajan pedagogista toimintaa ja ajattelua on analysoitu erityisesti opettajan ajattelun tutkimuksen (Teachers' Thinking and Action Research) piirissä. Opettajan ajattelun tutkimus voidaan jakaa myös seuraavalla tavalla kolmeen eri osa-alueeseen. 1) Opettajaa tarkastellaan teknis-rationaalisessa kontekstissa, jolloin tutkitaan opettajien tiedonprosessointia ja päätöksentekoa ja suureksi osaksi jättää huomiotta tai suodattaa pois ympäristöön ja persoonallisuuteen liittyvät tekijät. Tarkoituksena on kehitellä rationaalisen päätöksenteon malleja, jotka ohjaavat opettajan oppimista ja kehittymistä. Siihen liittyy myös miellekarttojen ja tilastollisten mallien kehittäminen. 2) Edelliselle traditiolle päinvastainen on kvalitatiivinen tutkimus, jonka mukaan opettajat säilyttävät omat henkilökohtaiset käyttöteoriasensa, jotka ovat muotoutuneet elämänhistorian ja sosiaalisen ympäristön vaikutuksesta. Tutkimusten lähtökohtana ovat opettajien omat kertomukset, tarinat ja mielikuvat, jotka ilmentävät opettajan työhön liittyviä tekijöitä. 3) Kolmas tutkimusalue on toimintatutkimus, joka edustaa kriittistä lähestymistapaa. Tutkija on mukana yhteisessä tutkimushankkeessa opettajien kanssa ja opettaja osallistuu tutkimusaiheen määrittelyyn. Parhaimmillaan tutkimus sijoittaa opettamisen persoonalliseen, sosiaaliseen ja poliittiseen kontekstiin. (Patrikainen 1997, 26-27.)

Tuntisuunnittelun tutkimiseen on rajaton määrä mahdollisuuksia, vain mielikuvitus on rajana. Opettajia voidaan pyytää kirjoittamaan suunnitelmansa ylös tai heidän ääneen ajattelemansa suunnitteluprosessi nauhoitetaan, ja tutkija voi litteroida ajatukset paperille. Haastattelut ja videoinnit ovat myös keinoja selvittää opettajan

suunnitteluprosessia. Monin verroin hankalampaa onkin tutkia opettajan ajatuksia tuntityöskentelyn aikana. Suora observointi ei juuri anna vastauksia ja lähes ainoaksi keinoksi jääkin kyseleminen. (Kansanen 1999, 30.)

Kansanen (1996, 49) esittelee myös toisenlaista lähestymistapaa soveltaneen Carterin ja Gonzalezin tutkimuksen, jossa he käyttivät hyvin muistettujen tapahtumien ideaa (*well remembered events*). Suomessa on käytetty käsitettä merkittävät oppimistapaukset. Tällä tarkoitetaan sellaista tilannetta koulussa, joka syystä tai toisesta jää opettajalle hyvin mieleen ja jonka hän kokee merkittävänä.

Kansanen (1996, 49) mainitsee myös toisen tutkimuksen, jossa käytettiin haastattelujen ytimenä suhteellisen kapea-alaista opetuksen taitoa, kyselemistä. Tästä huolimatta saatiin selville melko yleisiä implisiittisen teorian näkökohtia. Tulokset osoittivat, että jokaisen opettajan implisiittinen teoria suhteessa kyselemiseen on ainutlaatuinen ja dynaaminen ja verrattain yleinen esitys koko taidosta tietynä hetkenä.

Jukka Husu (1999) esittelee artikkelissaan Clarkin jaottelun, jossa viimeaikainen opettajan ajattelua koskeva tutkimus voidaan asettaa kolmeen osittain päällekkäiseen ryhmään. 1) Opettaja on päätöksentekijä, jonka tehtävänä on havaita oppilaiden tarpeita ja oppimisen ongelmia ja keksiä sopiva apu niihin. 2) Opettaja luo merkityksiä. Päätöksenteko on yksi opettajan keinoista luoda merkityksiä itselleen ja oppilaille. Opettaja on reflektiivinen ammattilainen ja pelkän diagnoosin ja hoidon hakemisen lisäksi opettajalla on laaja-alaisempaa tietoa opettamisesta ja oppimisesta. Opettaja osaa tulkita, muuntaa ja soveltaa tietoa niihin tilanteisiin, joissa hän toimii. 3) Opettaja on konstruktivistinen, joka jatkuvasti rakentaa omaa käyttöteoriaansa. Enää ei uskota, että opettaja voi vain havaita ongelmia ja keksiä niihin ratkaisun. Opettajasta riippumattomista syistä voi tulla vastaan ongelmia, joiden kanssa on vain tultava toimeen. On huomattu, että opettajilla on usein monisyisiä ja -tasoisia teorioita opettamisesta. Yhä enemmän on kallistuttu ajattelemaan, että se, mitä tapahtuu luokkahuoneessa (ja erityisesti opettajan päässä), on kiinteässä yhteydessä siihen, mitä tapahtuu niiden seinien ulkopuolella (ja opettaja pään ulkopuolella). On myös

huomattu, että opettajien ajattelua ei voida pelkästään selittää kognitiivisesta näkökulmasta. (Husu 1999, 11-15.)

Opettajan pedagogista ajattelua voidaan lähestyä kahdelta kantilta. Näkökulma on sisäistä, kun tutkitaan suoraan pedagogista käytäntöä itseään ja ulkopuolista silloin, kun tutkimus liittyy kasvatuksellisiin kysymyksiin, mutta viittaa käytäntöön vain epäsuorasti. On havaittu taipumusta siihen, että käytetään ainoastaan toista lähestymistapaa tutkimuksissa. Opettajan ajattelun ymmärtämisessä tarvitaan kuitenkin sekä käytännön pedagogiikkaa ja tietoa siitä kuinka se sijoittuu kontekstiinsa. (Husu 1999, 20.)

Patrikainen (1997, 38) on omassa tutkimuksessaan on rajannut tutkimusalueekseen opettajan opetustapahtuman aikaisen ajattelun. Opetustapahtuman suunnitteluvaiheeseen ja aikaisempiin oppimistilanteisiin liittyvän reflektion ja evaluaation oletetaan olevan mukana niissä käyttöteorioissa, joita opettaja hyödyntää interaktiossa.

Taideaineiden opettajien ajattelua on tutkinut muun muassa Arja Puurula. Hänen esittelemässään kansainvälisessä tutkimuksessa opettajien affektiivisen alueen kasvatusnäköyksiä on tarkasteltu osana opettajien pedagogista ajattelua. Tällöin pedagoginen ajattelu on määritelty uskomusjärjestelmäksi, jonka osina ovat kasvatustavoitteet ja arvopäämäärät. Keskeisenä teemana tarkastelussa on taito- ja taidekasvatuksen sekä muiden aineiden opettajien välisten asenne-erojen analysointi. (Puurula 1999, 109.)

Ensisijaisesti ei tarvita niinkään valmiita teorioita tai tiukkoja käsityksiä. Enemmänkin tarvitaan tietoa niistä tilanteista, joissa opettaja toimii, kokemuksista joita opettajilla on ja suunnitelmista, joita opettaja toteuttaa. Ilman tätä lähtökohtaa tuskin minkäänlaista tietoa opettajan käytännöistä voidaan muodostaa. (Husu 1999, 24.)

### 3 TUTKIMUKSEN ESITTELY

Tutkimukseni voidaan määritellä laadulliseksi tutkimukseksi, jonka lähtökohta on fenomenologinen. Fenomenologinen tutkimusote pyrkii ymmärtämään ilmiöitä, ei niinkään selittämään niitä. Suuntauksen keskeinen käsite on intentionaalisuus, joka viittaa siihen uskomukseen, että ihminen toimii tarkoituksellisesti eri tilanteissa. Ajatellessaan ihminen ajattelee *jotakin*, tietäessään ihminen tietää aina *jostakin* jne. Muita fenomenologiseen tutkimussuuntaan liittyviä käsitteitä ovat tutkimustulosten tulkitseva analysointi ja merkityssuhteiden etsiminen. Tärkeäksi osatekijäksi muodostuu myös kieli ja sen erilaiset merkitykset tutkijalle ja tutkittavalle. (Hirsjärvi 1985a, 69-70.)

Laadullinen eli kvalitatiivinen aineisto koostuu näytteistä; se on pala tutkittavaa maailmaa pikemminkin kuin vain joukko sitä koskevia mittaustuloksia. Tuon palan käänteleminen, mittaaminen ja tutkiminen on tarpeen, mutta sillä ei ole mitään virkaa, jos emme tiedä, miltä kulmalta pala on niin sanoaksemme lohkaistu. (Alasuutari 1999, 87-88.) Tässä tutkimuksessa tämä pala todellisuudesta on opettajan pedagoginen ajattelu suunnittelu-, tunti- ja arviointivaiheissa. Tulkinalliselle tutkimusotteelle on ominaista ymmärtää ilmiöitä, ei niinkään sen selittäminen kausaalisuhteiden avulla. Kvalitatiivisen tutkimusotteen ollessa kyseessä, tutkijat eivät käytä tilastollisia otantamenetelmiä eivätkä pyri tekemään tuloksista universaaleja yleistyksiä. (Patrikainen 1997, 29.)



Tutkimuksessani olen käyttänyt Leinon (2001) opinnäytetyötä. Leino teki kyselytutkimuksen kolmellekymmenelle Moniku-projektiin osallistuneelle musiikinopettajalle ja pyrki saamaan selville materiaalin käyttökelpoisuutta ja mahdollisia puutteita. Samoja aihepiirejä sivuavia tutkimustuloksia olen käyttänyt omassa työssäni vertailukohtana.

### **3.1 Tutkimusongelmat**

Tutkimuksen pääongelmana on musiikinopettajan pedagogisen ajattelun selvittäminen. Tässä tutkimuksessa opettajan toiminnan kehyksenä on monikulttuurinen musiikinopetusmateriaali, joka oli suurelta osin kaikille uutta materiaalia. Opettajilla oli mahdollisuus käyttää sitä oman harkintansa mukaan sopiviksi katsomissaan ryhmissä.

Opettaja joutuu yhdenkin oppitunnin aikana tekemään kymmeniä päätöksiä, joita hän ei ehdi tietoisesti kovin paljon ajattelemaan. Samoin suunnittelutyössä opettaja tekee monia valintoja esimerkiksi opetettavan materiaalin suhteen. Erityisesti musiikinopettajalla on monia eri mahdollisuuksia toteuttaa opetustaan, koska musiikin oppisisällöt ovat melko pitkälti opettajan itsensä päätettävissä. Tutkimuksessa selvitettiin sitä, kuinka suuressa määrin opettaja tekee päätöksiä oppilaidensa puolesta. Kiinnostuksen kohteena oli myös se, millä perusteilla hän karsii opetettavia asioita materiaalista ja kuinka hän toimii saadessaan uutta materiaalia käyttöönsä, jolloin hän joutuu tutkimaan uutta aineistoa tyhjältä pöydältä ilman omia valmiita toimintatapoja. Vastauksia haettiin myös siihen kuinka opettajan omat vahvuudet ja toisaalta heikkoudet vaikuttavat työn toteuttamiseen. Mielenkiinnon kohteeksi nousi esimerkiksi kysymys tutkimuksen opettajien pedagogisen ajattelun tasosta. Myös sellaiset menetelmään liittyvät kysymykset kuin, voiko haastattelun avulla tutkia opettajan

todellisia päätöksiä tunti-ilanteessa, ja onko haastattelututkimus tarpeeksi laaja selvittämään, kuinka opettajat toimivat suunnitellessaan tunteja, nousivat alaongelmiksi.

Opettajan pedagogisen ajattelun tutkimus jaetaan usein kolmeen (jossain tapauksissa neljään) tasoon kuten mm. Pertti Kansanen on tehnyt: (orientaatiovaiheeseen), suunnitteluun, opetustilanteeseen ja arviointiin. Omassa tutkimuksessani olen keskittynyt kaikkiin kolmeen vaiheeseen, joista kuitenkin suunnittelu ja arviointi korostuvat.

### **3.2 Teemahaastattelu**

Alunperin tarkoituksena oli tehdä kyselytutkimus suuremmalle opettajajoukolle, mutta kun kysymykset loppujen lopuksi osoittautuivat haastattelukysymysten laajuisiksi päätin vaihtaa tutkimusmetodia. Oletuksena oli myös se, että opettajat eivät välttämättä vastaa laajoihin kysymyksiin kirjallisesti niin pohtien kuin haastattelutilanteessa. Haastattelun aikana on mahdollisuus esittää haastateltavalle tarkentavia kysymyksiä ja selvittää vaikeasti ymmärrettävät kohdat. Haastattelussa tulee esille myös vaikeita kysymyksiä kuten, kuinka paljon haastatteliija voi ottaa kantaa vastauksiin ja esittää omia mielipiteitään.

Haastattelua ja kyselylomaketta verrattaessa on kiinnitetty huomiota mm. siihen, että haastattelussa on suuremmat mahdollisuudet motivoida henkilöitä kuin lomaketutkimuksessa. Haastattelussa haastateltavalla on enemmän mahdollisuuksia tulkita kysymyksiä, se on menetelmänä joustavampi ja sallii täsmennykset. Haastattelua voidaan myöskin käyttää kartoitukseen. Sillä saadaan muun tiedon ohella uusia hypoteeseja ja se saattaa osoittaa muuttujien välisiä yhteyksiä. Haastattelun haittapuoliksi voidaan laskea muun muassa se, että haastattelussa saadaan myös paljon tutkimusaiheen kannalta epärelevanttia tietoa. Haastattelun haittana on pidetty myös

sitä, että haastattelijoiden anonyymiutta ei voida taata samalla tavalla kuin kysymyslomakkeissa. (Hirsjärvi 1985b, 15-16.)

Haastattelun tyypiksi valitsin teemahaastattelun. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä siksi, että haastattelun aihepiirit, teema-alueet ovat tiedossa. Tästä menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelu tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys (Hirsjärvi 1985b, 36).

Aluksi ideana oli valita haastateltavat tehdyn materiaalikyselyn perusteella. Jos vastauksista olisi löytynyt selvästi toisistaan poikkeavia mielipiteitä olisi voitu muodostaa ryhmiä suhtautumisen mukaan. Kaikki vastaajat olivat kuitenkin tyytyväisiä tai hyvin tyytyväisiä käyttämäänsä materiaaliin. Seuraavaksi oli tarkoitus valita haastateltavat Jyväskylän alueelta yksinkertaisesti sen vuoksi, että matkakustannukset eivät nousisi kovin suuriksi. Kyselyjen jälkeen osoittautui kuitenkin, että monet opettajista kieltäytyivät siksi, etteivät olleet ehtineet käyttää opetusmateriaalia lainkaan. Loppujen lopuksi haastateltavat löytyivät eri puolelta Suomea. He kaikki olivat käyttäneet materiaalia kouluissaan. Mukana oli sekä ala-asteella, yläasteella että lukiossa toimivia opettajia. Tutkimuksen kannalta en katsonut merkittäväksi esimerkiksi sitä, missä opettaja asuu tai mistä hän on valmistunut.

Haastateltavia oli yhteensä viisi, joista naisia kolme ja miehiä kaksi. Heistä neljä on valmistunut Jyväskylän yliopistosta ja yksi Sibelius-akatemiasta. Tutkimusjoukko edustaa hyvin koko Moniku-oppimateriaalitutkimukseen osallistunutta joukkoa, jota Leino (2001) opinnäytetyössään tarkasteli. Tutkimusjoukon 30:stä opettajasta noin puolet oli miehiä, puolet naisia. Koulutukseltaan kyselyyn vastanneista opettajista oli musiikinopettajia 22, joista suurin osa oli valmistunut Jyväskylän yliopistosta ja loput Sibelius-akatemiasta sekä Oulun Yliopistosta. (Leino 2001, 44.)

### 3.3 Tutkimuksen kulku

Tein aluksi yhden koehaastattelun, jonka tarkoituksena oli havaita kysymysten mahdolliset puutteet ja huomata epäkohdat. Ensimmäinen haastattelu oli mielestäni kuitenkin niin onnistunut, että päätin sisällyttää sen lopulliseen tutkimusjoukkoon. Vuoden 2000 huhti-toukokuussa haastattelin yhteensä viittä Moniku-projektiin osallistunutta opettajaa. Lopulliset haastattelut sujuivat melko samaan tapaan kuin koehaastattelukin. Jonkun verran tein poikkeamia kysymysten järjestyksessä, mutta pääosin etenin alkuperäisen kysymysjärjestyksen mukaan. Tein joitakin tarkentavia kysymyksiä, mutta varoakseni vaikuttamasta haastattelun kulkuun vältin kommentoimasta liikaa vastauksia. Kaksi haastatteluista tehtiin yliopiston tiloissa, yksi läheisellä koululla ja kaksi haastateltavien kotona. Kodeissa ja yliopistolla tehdyt haastattelut sujuivat häiriöttä, mutta koulussa tehdyn haastattelun aikana tuli muutama keskeytys, vaikka alunperin olikin sovittu rauhallisesta ajankohdasta. Keskeytykset eivät kuitenkaan mielestäni vaikuttaneet ratkaisevasti haastattelun etenemiseen, koska haastateltava pystyi tauon jälkeen keskittymään jälleen kysymyksiin. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Niiden pituudet vaihtelivat puolesta tunnista neljäänkymmeneenviiteen minuuttiin.

Lähetin opettajille ennen haastattelua teemat (Liite 1), joihin aion haastattelussa keskittyä. Haastattelujen kuluessa pohdin, olisiko kuitenkin ollut viisasta antaa etukäteen opettajille kaikki kysymykset sellaisina, kuin aion ne kysyä. Nyt tuntui, että opettajat eivät olleet juurikaan etukäteen pohtineet antamiani teemoja. Ehkä selkeäsanaisien kysymysten näkeminen olisi innostanut opettajat niiden pohtimiseen. Haastattelujen kuluessa huomasin, että kysymykset K2 ja B6 (Liite 2) osoittautuivat hankaliksi vastata. Kysymys K2 ilmeisesti siitä syystä, että kysymyksen asettelu ei ollut tarpeeksi selkeä. Kysymyksen kohdalla oli liian monta tapaa ymmärtää, mitä kysymyksellä haettiin. Kysymyksessä B6 ongelmana oli se, että opettajien oli vaikea nopeasti palauttaa mieleen asioita, jotka olisivat vaikuttaneet eri ryhmien

työskentelyyn. Tosin hetken pohdittuaan haastateltavat saattoivat muistaa jotain aivan olennaista, jonka olivat jättää aluksi huomioimatta.

Osallistumiseni Moniku-materiaalin kokeiluun helpotti tutkimusryhmän valintaa, koska saatoin valita haastateltavani jo valmiista joukosta. Toisaalta koin sen eräänlaisena ongelmana, koska haastattelutilanteessa osoittautui, että opettajat vastailivat kysymyksiin, niin kuin olisin todella pääasiassa tutkinut heidän käyttämänsä materiaalin sisältöä, vaikka kysymykset käsittelivät lähinnä tuntien reflektointia. Haastattelun aikana en halunnut korostaa liikaa tutkivani opettajan pedagogista ajattelua tai muutenkaan painottaa kasvatustieteellisiä termejä, jolloin uskoakseni osa haastateltavista olisi saattanut kokea aiheen liian abstraktiksi.

Opettajien käsityksiä tunteista, ennakkokäsityksistä ja tuntien aikana tapahtuviin päätöksiin liittyvistä aiheista on helpompi kysellä silloin, kun opettajilla on jotkut tietyt tunnit tuoreessa muistissa ja heidän on helpompi palauttaa mieleen kyseisten tuntien aikana tapahtuneita asioita, toisin kuin jos olisin mennyt haastattelemaan mielivaltaisesti valittuna aikana. Osa haastateltavista oli pitänyt Moniku-materiaaliin liittyvät tuntinsa jo kuukausia ennen haastattelua, toiset lopettelivat viimeiset aiheeseen liittyvät tuntinsa juuri ennen haastattelua. Tämä vaikuttaa luonnollisesti asioiden muistamiseen ja aiheen kannalta tärkeiden asioiden mieleen palauttamiseen.

Haastattelujen litteroinnit tein syksyllä 2000. Litteroin haastattelut sanatarkasti, mutta esimerkiksi joitakin saman sanan toistoja pois jättäen. En muokannut haastateltavien kieltä kirjakieliseksi, vaan jätin sen alkuperäiseen muotoon. En myöskään katsonut tarpeelliseksi litteroida äänenpainoja tai pieniä taukoja. Loppusyksystä tutustuin tarkemmin aiheeni kirjallisuuteen ja loin teoriapohjaa ja ennen joulua aloitin työni kirjoittamisen ja tulosten kirjallisen analyysin.

### 3.4 Tutkimuksen luotettavuus

Mittauksen reliabiliteetti tarkoittaa mittaustuloksen toistettavuutta eli ei-sattumanvaraisuutta. Jos tulos on toisen mittauksen jälkeen kaikilta osiltaan sama kuin ensimmäinen, mittaus on ollut reliaabeli. Toisaalta jos mittauksen tulos olisi jokaiselta osaltaan erilainen poiketen ensimmäisestä mittauksesta, mittaus olisi ollut likimain satunnaista. Tavoitteena on luonnollisesti korkea reliaabeli. (Uusitalo 1991, 84.)

Haastattelussa satunnaisvirheitä voi syntyä useista syistä. Vastaaja saattaa muistaa jonkun asian väärin tai ymmärtää kysymyksen vaillinaisesti, haastatteliija saattaa tehdä virheitä esimerkiksi litteroinnissa tai tallennuksen yhteydessä. Vaikka tavoitteeksi on asetettava mahdollisimman reliaabeli mittaus, puutteellinen reliabiliteetti ei kuitenkaan välttämättä kaada koko tutkimusta. Tärkeää on pystyä arvioimaan käytettyjen mittarien reliabiliteettia, jolloin myös sen vaikutukset ovat arvioitavissa. (Uusitalo 1991, 84.)

Haastattelua tehdessäni havaitsin, että vastaajilla oli vaikeuksia ymmärtää joitakin kysymyksiä samoin kuin ne itse ymmärsin. Tällöin ongelmana oli ilmeisesti kysymyksenasettelu. Voidaan myös pohtia, miten haastateltavien vastauksiin olisi vaikuttanut se, jos haastattelijana olisi ollut joku muu, vaikka itse kysymykset esitettäisiinkin täsmälleen samanlaisina. Luultavasti vastaukset eroaisivat toisistaan, jos haastattelu tehtäisiin uudestaan vaikkapa vuoden päästä. Vastaajien saattaisi olla vaikea palauttaa mieleen Moniku-tunteihin liittyviä asioita yhtä tarkasti kuin ensimmäisellä kerralla. Varmuudella voidaan sanoa, että haastattelua ei voida koskaan toteuttaa täysin samanlaisena uudestaan, vaikka pyrittäisiin aivan samankaltaisiin mittausolosuhteisiin. Muuttuvia tekijöitä on runsaasti puhumattakaan niistä tekijöistä, joihin ei ole mahdollista vaikuttaa (unohtaminen, inhimilliset virheet, mielentila, vireys jne). Nieminen (1998) toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa tuotettu tulkinta on aina tutkijan persoonallinen näkemys, jossa ovat mukana hänen omat tunteensa ja intuitionsa. Tulkinta ei siis ole toistettavissa eikä siirrettävissä toiseen kontekstiin. (Nieminen 1998, 215.)

Scheurich (1997) vertailee kirjassaan modernia ja postmodernia käsitystä haastattelusta. Moderni käsitys, jota mielestäni paljolti nykyaikainenkin haastatteluihin liittyvä kirjallisuus edustaa, pitää haastattelijaa eräänlaisena jumalana, joka on täysin tietoinen siitä, mitä on tekemässä. Haastattelijan katsotaan voivan kommunikoida selkeästi haastateltavan kanssa ja paljastaa piilomerkitykset haastattelun aikana ja tehdä niistä yleistyksiä jälkeenpäin. Postmodernistit kritisoivat tätä käsitystä painottamalla sitä, että litteroidut tekstit ovat "kuollutta" tekstiä ilman kontekstia, äänenpainoja, tunnelmaa jne. Tuloksista tehdään yleistyksiä, joiden katsotaan olevan todellisuuden peilautumia. Postmodernistit katsovatkin, että modernin ajan haastattelumenetelmät heijastelevat lähinnä vain tutkijan omia ideologisia käsityksiä. (Scheurich 1997, 61-64)

Validiteetilla tarkoitetaan mittarin kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Validiteetin täydellinen puuttuminen tekee tutkimuksesta arvottoman. Silloinhan tutkitaan todellisuudessa aivan muuta asiaa kuin alun perin suunniteltiin tai kuviteltiin. Tällöin siis empiiriset havainnot kohdistuvat enemmän tai vähemmän sivuun siitä, mitä olimme ajatelleet tutkia. (Uusitalo 1991, 84-86.)

Suurempi teoriataustan tuntemus haastatteluvaiheessa olisi saattanut muuttaa kysymyksiä tai lisätä niiden tarkkuutta tai määrää. Kuten aina haastattelututkimuksissa tuloksiksi saadaan paljon sellaistaikin tietoa, jota ei suoranaisesti voi käyttää ko. tutkimuksen tarkoituksiin. Opettajan ajattelun tutkimiseen haastattelu on yksi harvoista tutkimusmenetelmistä, jolla voidaan saada asiasta tietoa. Kyselytutkimus, jota alun perin harkitsin, olisi luultavasti osoittautunut liian suppeaksi menetelmäksi tähän tarkoitukseen.

Siinä määrin kuin mittaaminen on reliaabelia ja validia, tutkimusaineisto on sisäisesti luotettavaa. Aineiston ulkoinen luotettavuus toteutuu silloin, kun tutkittu otos edustaa perusjoukkoa. Nämä kaksi osatekijää yhdessä määrittelevät sen, kuinka hyvin aineistoon voi luottaa. (Uusitalo 1991, 86.) Nieminen (1998) viittaa joihinkin tutkijoihin, jotka esittävät, että määrällisen tutkimuksen arviointia varten laaditut

kriteerit eivät suoraan sovellu laadulliseen tutkimukseen. Laadullisen tutkimuksen aineisto ei pyrikään olemaan edustava otos perusjoukosta, ja samassakin tutkimuksessa voidaan käyttää useita eri aineistoja. (Nieminen 1998, 215.)



## **4 MUSIIKINOPETTAJAT PEDAGOGISINA AJATTELIJOINA**

Haastattelun alkukysymykset kartoittavat opettajien taustaa, ajatuksia kasvattajuudesta ja muusikkoudesta sekä heidän käyttämiään painotuksia opetustyössä. Haastattelujen analysoimiseksi jaoin opettajan pedagogista ajattelua kartoittavat kysymykset suurempiin kokonaisuuksiin (suunnittelu, toteutus, arviointi) teema-alueittain Pertti Kansasen mallin mukaisesti.

Jaottelin kysymykset (Liite 2) eri pääotsikoiden alle. K:lla merkityt kysymykset käsittelevät opettajan aiempaa tietoa monikulttuurisesta musiikinopetuksesta ja käsitystä omasta opettajuudesta. Moniku-tuntien suunnittelua ja ennakointia kartoittavat kysymykset on merkitty A:lla ja B:llä puolestaan ne kysymykset, joissa kysyttiin tunnin jälkeisiä ajatuksia ja pyydettiin refleктоimaan opetusta.

### Haastateltavien esittely

- \*sukupuoli, ikä
- \*kuinka paljon tunteja/millä luokka-asteella (A0)
- \*miksi mukaan projektiin (A1)
- \*aiempi kokemus monikulttuurisesta materiaalista (K3, K4)

### Opettajuuden kokeminen

- \*muusikkous/kasvattajuus (K1)

\*tekijät, joita työssään painottaa (K2)

#### Suunnitteluvaihe

\*ensivaikutelma (A2)

\*aineiston karsinta (A3)

\*suunnittelun tavoitteet (A4)

\*oman suuntautumisen vaikutus suunnitteluprosessiin (A5)

\*oppilaiden ja opettajan suhtautuminen  
musiikkikulttuureihin (A6, A7)

#### Tuntien pitäminen

\*yleisvaikutelma (B1)

\*motivointi (B2)

\*oppilaiden kiinnostuksen kohteet (B3)

\*tuntien rakenne (B4)

\*oppilaiden työskentely tunneilla (B5, B7)

\*asiat, jotka vaikuttivat ryhmien työskentelyyn (B6)

\*ennakointi (B8)

#### Arviointi

\*kokemusten hyödyntäminen (B9)

\*omat sovellukset ja sovitukset (B10)

\*tuntien toteuttamisen helpot/vaikeat alueet (B11)

Luvun lopussa on analysoitu musiikinopettajan pedagogisen ajattelun erityispiirteitä haastattelujen pohjalta.

## 4.1 Haastateltavien esittely

O1 on 31-vuotias miesopettaja, joka toimii yläasteella, lukiossa sekä kuudennella luokalla, mutta piti Moniku-tunteja pelkästään kuudensille luokille. O1 perehtyi jo opiskeluaikana monikulttuuriseen opetusmateriaaliin. Nykyisessä työssään hän on aiemmin opettanut gamelanmusiikkia, islamilaista musiikkia ja Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkia. Opettaja lähti mukaan kokeiluun, koska materiaali näytti hyvältä ja siihen oli miellyttävä tarttua. Samalla se toi uutta kipinää opetukseen ja väriä syksyn harmauteen.

O2 on naisopettaja, 30, lukiossa. Häinkin osallistui monikulttuurisiin opintoihin opiskelujensa aikana ja on käyttänyt työssään opiskeluaikana kerättyjä materiaaleja. Moniku-materiaalitunteja hän piti lukiolaisten valinnaisryhmälle (40 h), jossa oppilaita oli ensimmäisen vuoden opiskelijoista abiturientteihin. Jokaiseen aihekokonaisuuteen käytettiin aikaa 4-6 tuntia. O2 piti kokeiluun osallistumista itsestään selvyutenä. Valmis paketti on opettajan mielestä aina tervetullut, ja kaiken lisäksi materiaali sopi mainiosti alkavaan kurssiin.

“No, sehän nyt oli itsestään selvyys. Totta kai, jos tällasia tarjotaan, niin. Ja varsinkin ku mä tiesin, että mulla on tämä kurssi, että siihen oli tosi helppo se sisällyttää, että ehkä pakollisiin kursseihin olis ollu hankalampi.....Ei ollut epäilystäkään, ettenkö ryhtyisi. Ja varsinki, ku itteä kiinnostaa nämä ja on aikasemminki tehny.”

O3 on 31-vuotias naisopettaja, joka opettaa yläasteella sekä Evy-luokilla. Opettaja osallistui monikulttuuriseen opetukseen koulutuksensa aikana ja teki myös opinnäytetyönsä aihepiiriin liittyen. Edellisenä vuonna opettaja oli pitänyt tunteja eri maiden musiikeista. Myös O3:lle kokeiluun osallistuminen oli itsestään selvyys. Edellisen vuoden monikulttuurinen opetus oli jäänyt opettajan mielestä pieneksi ja kynnys lähteä etsimään ja tekemään itse materiaalia on korkea, kun oma kokemus ja

taito aiheesta puuttuu. O3 totesi lähteneensä ilman muuta mukaan, kun valmista materiaalia tarjottiin.

O4 on miesopettaja, 31, lukiossa ja piti Moniku-materiaaliin liittyvät tunnit etnokurssin muodossa. Opettaja oli koulutuksessaan osallistunut monikulttuurisen musiikin opetukseen ja omassa työssään hän on käyttänyt monikulttuurista materiaalia jo parin vuoden ajan. O4 oli käyttänyt ko. Moniku-materiaalia jo aiemmin ja se vaikutti intoon osallistua Moniku-kokeiluun. Hän arveli kuitenkin, että olisi tullut mukaan ilman aiempaa tietoakin.

O5 on 47-vuotias naisopettaja, joka toimii yläasteella. O5:n koulutuksessa monikulttuurinen musiikinopetus sivuutettiin lähes kokonaan muutamia esitelmää lukuun ottamatta. Opettaja on kuitenkin asunut useita vuosia ulkomailla työskennellen opettajana ja ollut tekemisissä eri kulttuurien kanssa. Moniku-tunnit opettaja piti kaikille seitsemäsluokkalaisille (2 h/ryhmä) ja yhdeksäsluokkalaisille yhden kaksoistunnin verran. O5:a kiinnostaa monikulttuurisuus ja se innosti lähtemään mukaan kokeiluun. Ylipäänsä hän käyttää aikaa materiaalin etsimiseen kirjastoista, eri maiden lähetystöistä jne. ja tutkii mielellään asioita hiukan syvemmin.

## **4.2 Opettajuuden kokeminen**

Haastattelussa hahmoteltiin opettajien taustaa ja käsitystä omasta opettajuudesta kysymällä mm. ajatuksia muusikkouden ja kasvattajuuden painottumisesta omassa työssä. Lukiossa toimivat tuntuivat painottavan muusikkoutta, kun taas pääasiassa yläasteella tai ala-asteella toimivat mainitsivat kasvattajuuden olevan näkyvämpi osa työtä. O5:n mielestä nämä osa-alueet käyvät rinta rinnan eikä hän kävisi erottamaan niitä toisistaan.

” No kyllä ne mun mielestä niinku siis käy rinta rinnan, että tota. Mun mielestä opettajan, kyllä musiikinopettajan pitää olla muusikko ja tota. Mutta kyllä sitten kasvattajan roolikin siinä on siinä ihan selkee että tota. En mä niinku erottais niitä tai mun on vaikee ainakin sanoo, että kumpi ois jotenkin tärkeempi.”

Toisaalta O3, joka myöskin toimii yläasteella, kokee kasvattajan roolin erityisen tärkeäksi.

” No mulla on tavallisia perusopetuksen luokkia kaikki ja lisäksi vielä Evy-luokkia, erityisluokkia, niin kasvattajan rooli on kyllä hirveen vallitseva. Tosin sitä haluaa olla se muusikko siellä työyhteisössä ja niinkun oppilaiden suhteen, totta kai, mutta...ja varsinaisia helmiä on ne hetket, kun pääsee oikeesti musiikkia tekemään. Mutta kyllä se kasvattajan rooli on kauheen tärkeä.”

Kysyttäessä opettajilta oppimiseen liittyviä painotusalueita kaikki mainitsivat oppilaiden oman tekemisen. Sekä O1 että O2 totesivat, että tiedollisen puolen opetus on joillakin kursseilla tietoisesti jätetty vähemmälle. O1 sanoo seitsemäsluokkalaisten opetuksesta:

” No, nythän on niin, että kun tota esimerkiks yläasteella ei oo semmosta säännöllistä jatkumoa niin mä oon hylännyt yläasteen puolella semmoset ikään kuin musiikkitiedon semmosen systemaattisen opettamisen, joka rakentuisi tälleen näin menis, koska siellä on suuri osa oppilaita, että mä nään niitä vaan tai niitä nähdään vaan seiskaluokalla yhden kurssin puitteissa ja sit ne valitsee jotain erikoiskursseja, joihin ei voi ympätä mitä tahansa...”

Toinen kaikkien opettajien vastauksista esiin tuleva asia oli elämyksellisyys, josta esimerkiksi O1 käytti ilmaisua luova työskentely, ja O2 mainitsi erilaisten kokeilujen tekemisen ja äänimaisemien rakentelun. O5 korosti elämyksellisyyttä erityisesti seitsemäsluokkalaisten kohdalla, kun koko ikäluokka on mukana opetuksessa.

” No, siis no. Ensinnäkin mun mielestä kaikkein tärkeintä, kun ajattelee yläasteen opetusta, jossa se tärkein porukka on ne seiskaluokat, et siin on niinku tavallaan koko se ikäluokka hyppysissä niin niillä niinku semmosta musiikin riemua ja sitä..ne tulee hirveen monenlaisista kouluista. Toisissa on hyvinkin aktiivisesti ite musisoitu, laulettu ja soitettu ja kuunneltu musiikkia ja muuta, mutta sitten on toisia kouluja, joissa ei oo sitte tehty oikeestaan juur mitään. Ja sen näkee kyllä hirveen

herkästi, että siellä on tavallaan niinku se asennekasvatus jo tehty sen kuuden vuoden aikana. Et se on hirveen vaikea muuttaa sitte ja sit tietysti vielä vanhempien asenteet siihen päälle. Ja tota yhteiskunnan asenteet ja kaikki tämmöset, et niinkun. Et niille tulis semmonen olo, että musiikki on tärkeää ja musiikki on kivaa ja mä osaan sitä...”

O3 ja O5 mainitsivat erikseen musiikinopetuksen perustyömuodot eli laulamisen, soittamisen ja kuuntelemisen. O1:n ja pyrkimyksenä on kasvattaa oppilaista ajattelevia musiikinkuluttajia ja opastaa musiikin käyttöön erilaisissa tilanteissa. O3 mainitsi kokonaiskäsityksen saamisen kulloisestakin aiheesta ja pyrkimyksen siihen, että suhtautuminen vieraaseen kulttuuriin voisi olla myönteistä.

### **4.3 Suunnittelu eli preinteraktiivinen vaihe**

Opettajien ensivaikutelma materiaalista oli hyvinkin positiivinen. Moniku-materiaalia luonnehdittiin ammattitaitoisen oloiseksi ja sopivan kompaktiksi paketiksi, josta kuitenkin löytyy tarpeellinen määrä tietoa opettajan käyttöön. Myöskin nuottimateriaali sai kiitosta; lauluja oli riittävästi ja monista oli CD-levyllä kuunneltava versio. Kritiikkinä mainittiin, että kappaleiden vaikeustaso oli liian korkea varsinkin yläasteellaisia ajatellen. O5 mainitsi kirjallisten tanssiohjeiden olleen hankalia ymmärtää. O3 kommentoi materiaalia seuraavasti:

” Hmm..musta se kirjallinen osuus toimi hyvin, siinä oli paljon sitä semmosta taustatietoa ja ympäriltä vaikutelmia, mitä opettaja tarttee, mitä ei kaikki, kaikkee tietenkään sitten oppilaille tarvi kertoo, mutta se on tärkeää, että sen itte tietää. On niinku vähän syvemmällä siinä. Kappalekysymys on varmaan siitä hankala, että että..varsinkin jos on lyhyempi aika käytettävissä ja isompi ryhmä, se pitää olla hirveen yksinkertasta. Jotenkin hirveen helposti, tai lyhyessä ajassa omaksuttavaa ja monet niistä on sit sellaseen ehkä vähän vaikeita.”

Opettajat joutuivat luonnollisesti materiaalipaketeista valikoimaan, mitä asioita käyttivät oman ryhmänsä opetuksessa. Kaikki joutuivat karsimaan tietoasian opetusta mm. ajanpuutteen vuoksi tai siksi, että ryhmän tasoon nähden asia olisi ollut liian vaativa. O1 piti tärkeänä maantieteellistä hahmotusta ja kulttuurisen tiedon jakamista samoin kuin O2. O1 tarttui ensimmäisenä niihin kappaleisiin, jotka olivat jo ennestään tuttuja ja näin helpottivat hänen työtään; täysin outojen laulujen ääntämisten ja lausumisten opettelu tuntui suurelta urakalta. O2 päätyi ryhmänsä kanssa soittamaan kappaleita, joissa oli mukana laulua. Kaikkia kappaleita ei kyetty soittamaan, koska ne olivat liian vaativia ja kaikkiin instrumentaalikappaleisiin ei löytynyt soittajia. O5 totesi, että seitsemännellä luokalla ei ole ajanpuutteen vuoksi mahdollisuutta asioiden syvälliseen läpikäymiseen, joten hän piti parempana keskittyä muutamaan asiaan kerrallaan. O4 kommentoi omaa opetusmateriaalin valikointia näin:

”...Ainahan se on niin, että kun on iso paketti, ni siitä joutuu valikoimaan jotain niille tunneille. Eihän se nyt varmaan totani. Ehkä arabimusiikissa mä aika paljon kopioin sitä pakettia silleen oppilaille. Lähin toisella tavalla sitä tekemään. Mutta tota, aina sitä joutuu jotain jättää pois, mutta ei sillai, että ehtomasti tuota en käytä. Kyllä se meni vähän sen mukaan, että millanen se ryhmä oli. Mitä se ryhmä halus. Ja sitte miltä kannalta mä ite tykkään sitä aihetta niille opettaa. Just semmosia asioita poimin sieltä. Ehkä soittoesimerkit on sellasia, että niistä niinku näkee ekana, ku tietää minkälainen ryhmä sulla on, että toi juttu ei toimi siinä ryhmässä. Ehkä niinku tota sen teknisen osaamisen vuoksi, mikä ryhmässä on.”

Opettajat erittelivät opetuksensa tavoitteita ja eräs yhtenevä tavoite haastattelujen perusteella oli elämyksellisyyden ja kokemuksellisuuden painottaminen. Toinen opettajien korostama tavoite oli kokonaiskuvan muodostuminen kustakin opetettavasta kulttuurista. O1 painotti sitä, että oppilaat löytäisivät jonkun syyn siihen miksi musiikki on sellaista kuin se on ja korosti myös laajemman kansainvälisyyskasvatuksen merkitystä. O3 toi esille erään ajatuksen siitä, kuinka musiikin voisi tuoda oppilaille läheiseksi.

”...musiikin välittämät tunteet on samanlaiset riippumatta kulttuurista tai musiikkityylistä...Jos on rakkauslauluja eri musiikkikulttuureissa, pääsis vähän siihen tunteenkin kautta, affektin kautta, siihen hommaan sisälle ja oppilaat tavallaan ymmärtäis, että vaikka tää musiikin kieli on erilaista,

ni ne kuitenkin tuntemukset ja se mihin musiikkia käytetään, se funktio on kuitenkin sama heidän kulttuurissaan tai näissä kulttuureissa. Et se vaikka tää on vierasta ja tää on huono, vaan että hoksais sen, että kulttuureissa on musiikkia eri tarkoituksiin ihan niinku heidän omassaankin. Tämmönen ehkä on niinku filosofinen perusta ollu mulla, että ymmärtäis se, että mitenkä sitä sama funktio, se musiikki, palvelee. Oli se musiikki itsessään minkäläistä tahansa tai missä yhteydessä tahansa.”

Analysoivan kuuntelun opettaminen listattiin tavoitteisiin, ja erityisesti O2 painotti keskustelun ja pohdiskelun merkitystä tuntityöskentelyssä. O5 piti tavoitteenaan lähtemistä liikkeelle kansanmusiikista, koska se on omaleimaisin alue kulttuurissa. Materiaalissa esitelty populaarimpi aines on opettajan mielestä hyvä mahdollisuus kuulla, miten kansanmusiikkiainesta on käytetty populaarimusiikin tekemiseen.

Kaikki opettajat totesivat oman suuntautumisen vaikuttavan tunnin suunnitteluprosessiin ja pitivät sitä suorastaan suotavana, koska opettaja ei kuitenkaan voi hallita kaikkia alueita. Toisaalta todettiin, että myös ryhmän koostumus vaikuttaa suuresti. O1 ja O2 painottivat tuntityöskentelyssä soittamista ja tekemisen avulla oppimista, koska itse kokivat sen parhaaksi tavaksi. Myöskin opettajan oma erikoistietämys esimerkiksi tietystä maasta vaikuttaa suunnitteluun ja aiheen valintaan. O4 ja O5 puhuivat siitä, kuinka opettajan oma innostus musiikkiin näkyy ja painottivat, että taideaineiden opettajan persoona on vahva vaikuttaja. Opettajan välityksellä oppilaat aistivat, mikä merkitys musiikilla on opettajalle itselleen ja se taas välittää käsitystä siitä, onko musiikki ylipäänsä tärkeää.

Opettajat arvioivat ennako-oletuksiaan oppilaiden reaktioista monikulttuuriseen musiikinopetukseen ja jotkut totesivat etukäteen tienneensä, että oppilaat saattavat suhtautua aiheeseen suurellakin varauksella. O2 ja O3 eivät juuri ajatelleet tulevia reaktioita. O2 suhtautui luottavaisesti oppilaiden kiinnostukseen, koska he olivat saaneet valita kurssin itse. Lisäksi koulu on osana laajempaa kokeilua ja kansainvälisyyskasvatus on mukana koulun arjessa. O4 arveli, että oppilaat lähtevät mukaan joko puhtaalta pöydältä tai lievien ennakkoluulojen kanssa. Poikkeuksena hän arveli olevan irlantilaisen musiikin, joka on kuulokovaltaan tutumpi. O5 ei myöntänyt



miettineensä mahdollisia ennakko-oletuksia juurikaan. Koululla oli juuri menossa Eurooppa-viikko, jolloin koulun eurooppalaiset vaihto-oppilaat kävivät luokissa kertomassa kotimaansa musiikista ja kulttuurista. Kurssin aihe siis sopi hyvin koko koulun teemaviikkoon. Lisäksi opettaja totesi, ettei valitse esiteltäviä musiikkikulttuureja muodin mukaan vaan oman harkintansa perusteella.

”Mutta mä en kyllä sen perusteella en valitse niitä, jos mä joudun ite valitsemaan, että mikä nyt on muodissa, koska tota monta kertaa niin eihän oppilaat tiedä monistakaan kulttuureista mitään. Et ne ottaa sen niinku muissakin aineissa, että nyt opiskellaan tätä ja tätä, ettei ne sitä tavallaan tiedä onks opettaja päättäny sen vai onks se jossain ylemmillä tahoilla sanottu, että näin pitää opiskella.”

O1 yllättyi, kuinka konservatiivisia ja asenteellisia lapset ovat, vaikka olikin aavistanut, että motivointi on tarpeen. Opettajan mukaan lasten ensimmäinen reaktio uusiin asioihin on yleensä kielteinen, joten tehokas motivointi on tarpeen. Kaikissa tapauksissa motivointi ei kuitenkaan onnistu lainkaan.

Parhaiten opettajat tunsivat irlantilaisen musiikin ja kuvailivat suhtautumistaan siihen tuttavallisimmaksi. Irlantilainen musiikki on kuitenkin länsimaalaista musiikkia ja on siksikin helpommin lähestyttävää kuin kaksi muuta. O1 ja O4 kertoivat islamilaisen musiikin olevan heille itselleen vaikeimmin sulavaa, koska kosketuspintaa tähän kulttuuriin on ennestään melko vähän. O2 puolestaan koki intiaanien musiikin vieraimmaksi. O5 tunsu erityistä kiinnostusta islamilaista kulttuuria kohtaan. Suomessakin on paljon muslimeja, ja opettajan mielestä on tärkeää, että myös oppilaat saavat käsityksen kulttuurista ja musiikista. O1 otti esille sen faktan, että musiikkikulttuurit jäävät kaikesta tiedosta huolimatta opettajalle ulkokohtaiseksi, koska ei ole itse ko. kulttuurin jäsen.

#### 4.4 Toteutus eli interaktiivinen vaihe

Yleisesti ottaen opettajille jäi hyvin positiivinen kuva pitämistään monikulttuurisista tunneista. He olivat saaneet myöskin oppilailta myönteistä palautetta. O3:n oppilaat kiinnostuivat joistain asioista niin paljon, että niitä kehitettiin eteenpäin; muutamia kappaleita harjoiteltiin jopa esityskuntoon koulun juhliin. Myös O4:n ryhmä harjoitteli koulun juhliin kappaleen. Opettaja piti kurssia hyvin monipuolisena ja onnistuneena. O2 huomasi, että asiatieto painottui kurssilla, koska sitä oli niin runsaasti. Soittaminen jäi vähemmälle, mutta toisaalta runsas tietomäärä kirvoitti keskusteluja kulttuurista ja historiasta. O2 mainitsi vielä, että opettajalle valmiin materiaalin käyttö oli helpotus ja selkeytti ajatuksia. O1 yllättyi lasten konservatiivisuudesta ja vaikeudesta orientoitua mihinkään uuteen. Se antoi syyn miettiä, miksi ylipäänsä opettaa monikulttuurisia aiheita. Kurssin aikana pohdinta kuitenkin selkiytyi positiiviseen suuntaan.

Oppilaiden motivoinnista tunnin aiheeseen opettajilla oli monenlaisia ajatuksia. Tunnin aloittaminen musiikilla oli yksi tapa saada oppilaat kiinnostumaan päivän aiheesta. Motivaatiota lisäsi myöskin se, että oppilaat saivat itse olla mukana päättämässä käsiteltäviä aihepiirejä. Intiaanitanssit kiinnostivat oppilaita, samoin irlantilaiset tanssit. O4 käytti kurssin alussa yhden tunnin pelkästään motivoimiseen, johon kuului mm. yhteistä pohdintaa kulttuurienvälisistä asioista. Musiikki pyrittiin myöskin ankkuroimaan johonkin laajempaan kokonaisuuteen. Yksi keino herätellä mielenkiintoa on esittää provosoivia väitteitä, joihin oppilaiden on helppo tarttua. O1 totesi, että motivointi oli välillä puutteellista ja lapsia oli vaikea saada mukaan. Toisaalta hän mainitsi, että pienet yksityiskohdat voivat olla innostusta herättäviä.

Opettajat kokivat hankalaksi nimetä asioita, joiden uskoivat oppilaita tunneilla kiinnostaneen. Joka tapauksessa kaikki opettajat arvioivat, että oppilaita yleensä kiinnostaa eniten oma tekeminen; soittaminen, laulaminen, tanssiminen jne. O2 otti esille oppilaiden erilaiset kiinnostuksen kohteet.

” Että kyllä ne aika kiitettävästi kyllä osallistuu kaikkeen....Mutta en mä osaa sanoa, mikä siinä nyt olis, että ne on niin eri tyylisiä, että toisaalta niitä kiinnosti se asiatieta ja historia, että siinä tietysti aina integrointia vähän just historiaan ja maantietoon ja tavallaan vaikei musiikista tienny, niin sitten ne tiesi taas jostain muusta. Ehkä koki mielekkääksi tällaiset.”

Samaan päätelmään oli päätyntä myös O3.

” Mä luulen, että se kyllä jakaa mielipiteitä aika paljon. Että toisista on kiinnostavinta se, kun mä oon kertonu jotain niistä kulttuureista ja kun on kuunneltu. Ja ne on huomannu, että täällä ne laulaa tolla tavalla tai että onpa nyt tämmönenkin soitin olemassa, mutta sitten taas toiset nauttii enemmän siitä, että pääsee ite laulamaan....Mutta siinä on varmaan mielipiteitä lähes yhtä paljon kuin on tekijöitäkin.”

O4 huomasi oppilaiden pitävän erityisesti analyttisestä kuuntelusta, joka alkoi toimimaan hyvin sen jälkeen, kun oppilaat ymmärsivät analysoinnin idean. Myös O5 huomasi, että autenttisen materiaalin kuunteleminen herättää oppilaiden kiinnostuksen.

” No mä uskoisin, että kuuntelu on tietysti, sen autenttisen materiaalin kuuntelu on aina mielenkiintosta, että siellä voi olla jotain hauskoja tai yllättäviä tai ihan ihmeellisiä soundeja tai soittimia tai soittotapoja tai laulutyylyjä, äänenmuodostusta jotain tämmöstä, että tota, tai hauskoja sanoja tai rytmejä tai tämmösiä, jotka tota sitten ihan eri tavalla valottaa sitä kulttuuria, ku jos iskettäis nuotit käteen ja yritettäis ilman kuulohavaintoa niinku sitten ruveta tekemään sitä musiikkia.”

O1:n mielestä oppilaat saattavat sanoa asioita, joita eivät todellisuudessa tarkoitaakaan. Edelleen hän toteaa, että koko ryhmän kiinnostuksen ohjaaminen johonkin tiettyyn aiheeseen riippuu paljon myös luokan ns. johtohenkilöstä tai henkilöistä, joiden mielipiteillä voi olla suurikin vaikutus ryhmän suhtautumiseen eri asioihin.

Tuntien rakenteen opettajat arvioivat olevan aika lailla sama kuin yleensä tunneilla riippumatta materiaalista tai aiheesta. O1 esimerkiksi käyttää seuraavanlaista rakennetta tunnin toteuttamisessa, jonka on havainnut hyväksi: aluksi analyttistä kuuntelua, jolla herätellään oppilaiden mielenkiinto aiheeseen, sitten tehdään (soittaminen, laulaminen

jne.) ja lopuksi kootaan asiat vihkoon. Samantyyppistä tuntirakennetta käyttää myös O3, joka aloittaa yleensä myös musiikilla ja siirtyy sitten teoriaan ja pyrkii saamaan oppilaat mukaan esittämään kommentteja ja mielipiteitä. Moniku-tunneilla mukana oli myös videoita ja tanssia. O3 pyrkii opettamaan monikulttuuriset aiheet kaksoistunneilla, koska aihe vaatii usein enemmän pohjustamista, kuuntelemista ja valmistelua, kuin joku toinen aihe. O3 on kuitenkin sitä mieltä, että enemmän kuin Moniku-materiaali, tuntien rakenteeseen vaikuttaa opettajan omat tottumukset, tavat ja ajankäyttöön liittyvät asiat. O4 kertoo, että hänen tunneillaan musisoinnin ja teorian suhde on suunnilleen 50-50. Rakenne toimi pitkälti niin kuin opettaja oli ajatellutkin; aluksi asiaa, sitten kuuntelua, soittoa, kuuntelua, soittoa jne. O5 olisi kaivannut enemmän aikaa kulttuuriin syventymiseen ja mielikuvan luomiseen opetettavasta asiasta. Hän toteaa, että nykynuoriso on lyhytjännitteistä ja siitä syystä analysointiin ei riitä keskittymiskykyä. O5 tuo tärkeitä asioita esille rivien välissä, ei niinkään luennoimalla.

Opettajat arvioivat yleisesti ottaen, että ryhmät työskentelivät Moniku-tunneilla samalla intensiteetillä kuin muillakin tunneilla. Tosin O3 totesi, että oppilas, joka ei muutoin ole ollut kovin kiinnostunut muista aiheista, onkin saattanut innostua Moniku-aiheista aivan eri tavalla ja toisaalta myös päinvastoin. O2 sanoi, että oppilaat aktivoituvat, kun pääsevät itse tekemään. O4:n ryhmässä työskentely liittyi lähinnä kuuntelemiseen ja soittamiseen, kirjallisia töitä oli melko vähän. O5 sanoi, että työskentelyaktiivisuus riippuu paljon ryhmästä.

”...ja sitte ku yritettiin vielä soittaa, ni tota mielellään soittivat, mutta sitte joku toinen ryhmä, ni kuten sanottu, joka ei tykkää soittamisesta ja laulaminenki on vähän vaikeeta, ni ei sitten kannattanu niin kovin pitkään sitä asiaa jauhaa niitten kanssa.”

Opettajat mainitsivat monia erityisiä asioita, jotka vaikuttivat tunnin kulkuun. O1 totesikin, että ne asiat, jotka vaikuttavat tunnin kulkuun, ovat useimmiten ulkomusiikillisia, eivät niinkään materiaaliin liittyviä. Joissakin ryhmissä oli ollut oppilaita, jotka olivat kotoisin tunnilla käsiteltävistä maista tai sitten oppilaat olivat asuneet jonkun aikaa ulkomailla. Nämä oppilaat toivat lisäväriä opetukseen ja herättivät mielenkiintoa muissa oppilaissa. O2:n ryhmistä löytyi oppilaita, jotka olivat

harrastaneet mm. vatsatanssia ja flamencoja ja antoivat tanssista esimerkin luokalle. Motivoivana tekijänä saattoi olla esimerkiksi kappale, jonka oppilaat ovat kuulleet MTV:llä tai joku oppilas, joka voimakkaana mielipidevaikuttajana vaikutti koko ryhmän ilmapiiriin. Toisaalta ryhmässä saattoi olla myös joku, joka kaikin tavoin pyrki jarruttamaan tunnin kulkua, koska ei itse ollut kiinnostunut aiheesta. Oppilaiden osallistuminen tuntien suunnitteluun lisäsi opiskelumotivaatiota. Muita tekijöitä, joiden opettajat mainitsivat vaikuttaneen työskentelyilmapiiriin olivat mm. tuntien myöhäinen ajankohta, jolloin väsymys saattoi vaikuttaa oppilaiden keskittymiseen tai esimerkiksi abiturienttien kirjoituksista johtuvat poissaolot. O2 mainitsi, että työskentelyilmapiiriin voi vaikuttaa myöskin koulun yleinen ilmapiiri, joka rohkaisee hyviin tuloksiin eri aineissa. O4 kutsui silloin tällöin viereisestä luokasta muita kuuntelemaan oppilaidensa harjoittelemaa kappaleita. Hän arveli sen lisänsä motivaatiota harjoitella kappaleet esittämiskuntoon.

Tuntien tapahtumien ennakointi tuntui olevan opettajille helppoa. He arvioivat tuntien sujuneen aika pitkälle niin kuin olivat ajatelleetkin, vaikka pieniä muutoksia käsikirjoituksessa aina tapahtuukin. Ennakointia helpottaa oppilaiden tunteminen. O3 sanoikin, että uuden asian opettaminen on valinnaisten ryhmien kanssa helpompaa, kun jo tuntee oppilaita kun taas seiskaluokkalaisten kanssa arviointi onkin vaikeampaa. Opettaja kaipasi sitä, että saisi opettaa oppilaita kuudennesta yhdeksänteen luokkaan. Työn tekeminen on hänen mukaansa aivan toisenlaista, kun oppilaita tuntee jo entuudestaan. O4:n mukaan tunnilla on aina oltava tilaa järjestyksen muuttamiselle, motivoinnille, keskustelulle jne. Tärkeintä on, että saadaan suurin piirtein tehtyä se, mitä on ajateltukin. O2 ja O5 toivat esille sen, että oppilaiden omat esitelmät tuovat aina yllätyksiä mukanaan. Toiset suunnittelevat esitelmänsä huolella ja lisättävää jää opettajalle vähän kun taas toiset eivät ole perehtyneet aiheeseen kovin syvällisesti. O5 tiivistä tuntien ennakoinnin seuraavasti.

”...ni kyllä mun mielestä ne tunnit meni ihan sillä tavalla ku mä nyt olin suurin piirtein suunnitellukki. Eihän ne koskaan ihan niin mee, ku on suunniteltu, mutta eihän se kuulukaan mennä.”

#### 4.5 Arviointi eli postinteraktiivinen vaihe

Opettajat erittelivät kokemuksia, joita Moniku-tunneilla oli tullut ja pohtivat, mitä niistä voisivat hyödyntää jatkossakin. Opettajat olivat kokeneet aidot vieraan kulttuurin esittelijät (vaihto-oppilaat, ko. maasta muuttaneet, muualla asuneet oppilaat) luokassa hyviksi ja aikoivat kutsua vieraita toistekin. Yksi hyvä keino saada aitoa musiikkia tai vierailijoita kouluun, on tilata etnomusiikin ryhmiä Koulun Kerhokeskukselta. O1 harkitsi saman tyyppisen kurssin asettamista lukiolaisille valinnaiseksi. O2 mainitsi integraation muihin aineisiin toimineen hyvin, mutta käytännön toteutus kiireen ja sattumanvaraisuuden takia on hankalaa. Opettaja totesi myöskin integraatiokaavion käytön olleen ryhmässä toimiva asia, vaikkakin opettaja oli samalla huomannut, etteivät lukiolaiset olekaan vielä niin itsenäisiä esimerkiksi kaavion oma-aloitteisessa täyttämässä, kuin opettaja oli kuvitellut. O3: mielestä jokainen pidetty tunti auttaa aina eteenpäin. Niillä tunneilla, joita hän on pitänyt samanlaisina jo useita kertoja, hän tietää jo, kuinka asian voi esittää vähimmillä sanoilla tai helpoimmalla tavalla. O4 tulee käyttämään jatkossakin erillistä orientaatiotuntia kurssin aluksi ja filosofista lähtökohtaa siitä, mikä on lähtökohta eri musiikkityylien tuntemiseen. Aulakonsertit hän oli myöskin havainnut oppilaita motivoiviksi. O5 pyrkii jatkossakin käyttämään mahdollisimman autenttista materiaalia, kuten vierailijoita eri maista. Hyvä lähestymiskeino uuteen kulttuuriin on kertoa joku omakohtainen kokemus, jonka ei välttämättä tarvitse edes liittyä musiikkiin.

Opettajat olivat kehittäneet omia sovituksia kappaleista, jotka olivat materiaalipaketissa. Itse asiassa O1 totesi, että käytännössä joka ryhmälle on aina oma sovitus riippuen ryhmän soittajista ja tasosta. Opettajat tekivät aiheista omia kalvoja ja karttoja sekä etsivät kuvia värittämään opetusta ja käyttivät videoita aiheista. O4 oli rakentanut Moniku-materiaalin rakenteeseen perustuen reggae-musiikin esittelyn. O3 ei tehnyt

omia sovelluksia vaan arveli materiaalipaketin kappaleissa olevan tarpeeksi kokeiltavaa. Ideoita, joita jatkossa voi käyttää muissa aiheissa, hän tosin mainitsi saaneensa.

Kysyttäessä tuntien toteuttamisen helppoja ja vaikeita asioita, opettajat heti mainitsivat helpottavaksi tekijäksi valmiin materiaalin käyttämisen. Suunnitteleminen oli muihin tunteihin verrattuna helppoa, koska tieto oli tiiviissä muodossa. Materiaalista saattoi kerrata asiat ja sai varmuutta tunnin pitämiseen. Se ei kuitenkaan korvannut sitä varmuutta, joka olisi, jos itse olisi soittanut ko. musiikkia tai vierailut maassa. Tätä O4 kuvaili seuraavasti.

”...että kun opettaa aivan uudenlaista kulttuuria kaikilta näiltä äsken mainituilta kanteilta, ni jo semmonen tietynlainen kulttuurinen varmuus itsellään siitä asiasta puuttuu. Paljon varmempaa opettaa suomalaisen populaarimusiikin vaiheita, ku tietää tarkkaan, että minkälaisessa ympäristössä on eletty ja oltu. Mä en tiedä, se ei oppilaita varmaan haittaa, mutta itellään on sellanen tunne vaan, että enemmänki tästä vois niinku vielä itselläänki olla sisäistynyttä tietoa tästä asiasta. Että mä kerron, että nää tekee semmosta ja semmosta, mutta puuttuu se tunteen palo, että mä tiedän, että miks nää tekee ja mitä nää ajattelee ja kuin nää skulaa.... Et semmonen, itteeni häiritsee, mutta tuskin se niinku oppilaita häiritsee. Tuskin sitä opetustapahtumaa kauheesti liittyy, mutta ois kiva opettaa semmosta, minkä ois ite sisäistäny, tietäis kauheen vahvasti. Se ois aina silleen mukavampaa, mutta eihän sitä voi ihmisen olettaa tietävän sisäsyntyisesti kaikista maailman kulttuureista asioita. Jokainen kuitenkin edustaa tätä kulttuuria, missä on syntyny ja asuu.”

Materiaalin olemassaolo mahdollisti myös useiden suunnitelmien tekemisen varmuuden vuoksi, koska materiaalia oli niin paljon. O5 sanoi, että materiaalia saattoi käyttää monella eri tavalla ja rakentaa mille tahansa luokka-asteelle sopivan kokonaisuuden. O3 mainitsi, että aihe oli hänelle kiitollinen, koska se oli oppilaille uusi.

Tuntien toteuttamiseen liittyvinä vaikeina asioina pidettiin mm. materiaalin valikoimisen ja ryhmän tason arvioimisen vaikeutta ja esimerkiksi oppilaiden motivointia. Motivoinnin esim. O3 koki haasteelliseksi varsinkin, jos ei ole aiemmin opettanut ko. ryhmälle vierasta musiikkikulttuuria. Hänen mielestään ratkaisevaa onkin, millaiseksi oppilaiden suhtautuminen alussa muodostuu. O3 puhui myöskin siitä, että

hän on tottunut soittamaan tietynlaista musiikkia ja se taas vaikuttaa vääjäämättä etnomusiikin soittamiseen. Kompromissien tekeminen tuntuu vastahankaiselta, mutta siltä ei pysty välttymään. O5 mainitsi sen, että hänen piti uhrata jonkun verran aikaa tutustuakseen uuteen materiaalipakettiin.

## **4.6 Tulosten analysointi**

Tämän tutkimuksen perusteella en havainnut musiikinopettajan työssä selkeästi poikkeavia piirteitä verrattuna muiden opettajien työhön ja ajatteluun. Kallistuisin ennemminkin niputtamaan taideaineet omaksi erityiseksi ryhmäkseen johtuen niiden tekemiseen painottuvasta luonteesta. Tämän työn sivulla 18 esitettiin ajatus siitä, opettajien päätöksentekoon ja suunnitteluun ei loppujen lopuksi paljonkaan vaikuta aine sinänsä. Enemmän voi olla kyse opettajien tavasta suunnitella ja ajatella ylipäätään. Tähän opettajankoulutuksella on suuri mahdollisuus vaikuttaa positiivisesti korostamalla pedagogisen ajattelun ja reflektoinnin merkitystä.

### **4.6.1 Suunnittelu**

Kaikilla haastatelluilla opettajilla oli kokemusta monikulttuurisesta musiikinopetuksesta jo ennestään. Aihe oli tuttu koulutuksen ajoilta tai sitten se oli tullut vastaan työelämässä. Halukkuus Moniku-materiaalin kokeiluun osoittaa, että nämä opettajat pitävät vieraiden musiikkikulttuurien opettamista tarpeellisena, ja haluavat avukseen materiaalia (Leino 2001, 44).

Leinon työssä esiin tulleet eniten mainitut tavoitteet olivat kulttuurisen tiedon lisääminen, oppilaiden suvaitsevaisuuden lisääminen, oppilaiden kiinnostuksen herättäminen sekä opetuksen monipuolistaminen (Leino 2001, 47). Niin tässä kuin



Leinonkin tutkimuksessa esiin tulleet tavoitteet ovat hyvin konkreettisia ja käytännönläheisiä. Ne vahvistavat monien tutkimusten tuloksia, kuten aiemmin työssä mainitsemiani Elliottin (s. 24-25) ja Kansasen (s. 5) tutkimuksia, joissa todettiin opettajien tekevän tuntisuunnitelmansa ja perustelevan toimintansa hyvin käytännöllisellä tasolla. Pääasiassa opettajat käsittelevät konkreettisia tavoitteita ja tunnin etenemiseen liittyviä asioita sekä aikatauluja. Voidaan olettaa, että opettajien sisäistämät opetukseen liittyvät tavoitteet eivät tule esille jokaista tuntia suunnitellessa. Opettaja sisäistää omat tavoitteensa ja toimii niiden pohjalta palaamatta niihin jokaista tuntia suunnitellessa. Todennäköisesti opettajat aika ajoin palaavat tavoitteisiinsa ja tarkistavat päämääriään. Tavoitteet, päämäärät, yleistyksset ja mallit eivät välttämättä ole opettajalle selviä ja sanallisesti ilmaistavia, vaan alitajuisia ja selkiytymättömiä, mutta joka tapauksessa ne ohjaavat opetusta.

Materiaalin karsimiseen vaikutti pääasiassa käytettävissä oleva aika ja ryhmän koostumus. Useiden opettajien vastauksissa tuli esille tuntien vähyys ja sitä kautta vaikeus asioiden syvälliseen läpikäymiseen. Opettajien vastauksista ilmeni, että uusi materiaali ei vaikuta tuntien suunnitteluun niin radikaalisti, kuin olin ajatellut etukäteen.

Osa opettajista huomioi oppilaiden mielenkiinnon kohteet ottamalla heitä mukaan tuntien suunnitteluun. Toinen tapa on käyttää opettajan päätösvaltaa ja valita opetusaiheet ja opetustavat kuulematta oppilaita. Monet olivat kuitenkin huomanneet, että oppilaiden kiinnostusta ja motivoitumista aiheeseen voi lisätä antamalla heille mahdollisuus vaikuttaa tuntien sisältöön.

Parhaita hetkiä tunneilla olivat opettajien mukaan musisointihetket ja oppilaiden oma tekeminen. Vieraiden kulttuurien edustajien vierailut ja oppilaiden omat kertomukset musiikkikulttuuristaan olivat erityisen mielenkiintoisia. Opettajat tuntuivat hakevan autenttisuutta musisointiin niiden mahdollisuuksien puitteissa, joita oli käytettävissä.

Opettajat itse arvioivat omien vahvuuksien vaikuttavan suuresti tunnin toteuttamiseen, jopa aihevalintaan. Luonnollisesti aihe, josta opettajalla on ensikäden tietoa, on

helpompi työstää valmiiksi tunniksi. Opettajat tuntuivat harmittelevan sitä, että monesta musiikkikulttuurista heillä on vain ulkokohtaista tietoa, esimerkkinä vaikkapa Pohjois-Amerikan intiaanien musiikki.

#### 4.6.2 Toteutus

Opettajat kertoivat käyttävänsä pitkälti vanhoja hyväksi havaitsemiaan keinoja esimerkiksi oppilaiden mielenkiinnon herättämiseksi. Toisaalta materiaali antoi sysäyksen muun muassa analyttisen kuuntelun syventämiseen tai uudenlaiseen aiheeseen motivointiin.

Opettajien käyttämät työtavat ja tunnin rakenne säilyivät pitkälti samoina, kuin muillakin tunneilla. Uusi materiaali ei juuri tuntunut vaikuttavan tunnin rakenteeseen tai oppilaiden työskentelyn intensiteettiin. Oppilaita kiinnostaneet laulut tai vaikkapa intiaanitanssit saattoivat kuitenkin tuoda uutta väriä tunneille. Uudenlainen aihe saattoi myös kiinnostaa jotain oppilasta enemmän kuin musiikintunnin aiheet yleensä. Tosin oppilas saattoi olla passiivisempi Moniku-tunneilla kuin tavallisesti, jos aihe tuntui olevan liian kaukana omasta elämänpöyrästä.

Opettajat pystyivät kertomansa mukaan ennakoimaan tunnin kulkua hyvin. Päätöksentekoa vaati esimerkiksi tilanne, jossa oppilas piti esitelmän, jonka tarkasta sisällöstä opettajalla ei ollut ennakoon tietoa. Esitelmästä riippuen opettajalle saattoi jäädä paljonkin lisäiltävää tai vaihtoehtoisesti enemmän aikaa muuhun tekemiseen, jos oppilas oli kertonut jo kaiken oleellisen. Haastatteluissa esiin tulleet päätöksentekoa vaativat tilanteet liittyivät esimerkiksi uusiin työskentelytapoihin, kuten tanssiin tai analyttiseen kuunteluun, joista opettajalla ei ollut ryhmien kanssa aiempaa kokemusta. Oppilaat saattoivat olla innostumatta opettajan suunnittelema ohjelmasta ja silloin opettajalla täytyi olla toinen suunnitelma tunnin varalle.

### 4.6.3 Arviointi

Uuteen materiaaliin tutustuminen vie oman aikansa ja vaatii opettajalta viitseliäisyyttä. Materiaalin tulee olla selkeä ja esimerkiksi sanojen ääntämisohjeet ja tanssien askelkuviot on laadittava erityisen huolellisesti, jotta opettaja voi käyttää niitä vaivattomasti. Koko materiaali sai Leinon (2001, 78) tutkimuksessa opettajilta hyvän palautteen, ja sama tulos vahvistui haastateltujen vastauksista. Opettajat olivat varsin tyytyväisiä saadessaan käyttöönsä valmista, tiiviissä muodossa olevaa tietoa näistä musiikkikulttuureista. Haastatteluissa kävi ilmi, että joillakin opettajilla suunnitteluun meni jopa vähemmän aikaa kuin yleensä, koska lähes kaikki tarvittava tieto löytyi samasta paikasta.

Leinon (2001, 68) työssä ilmeni, että opettajat arvelivat tuntien jälkeen oppilaiden suhtautuneen myönteisimmin irlantilaiseen musiikkiin. Islamilaisten maiden musiikkikulttuuri herätti erilaisia tuntemuksia oppilaissa, myös torjuvia. Pohjois-Amerikan alkuperäisväestön musiikkikulttuuriin asennoiduttiin monella tavalla, ei kuitenkaan torjuvasti. Leino arvelee, että asennoitumiseen saattaa vaikuttaa tiedotusvälineiden luoma kuva eri kulttuureista sekä myöskin se, kuinka lähellä kyseinen musiikki on oppilaan yleensä kuuntelemaa musiikkia. (Leino 2001, 68.) Tulokset tukevat haastatteluissa saamiani tuloksia.

Haastattelujen perusteella ei voi vielä kattavasti sanoa, kuinka hyvin opettajat ovat kehittyneet pedagogisessa ajattelussaan. Haastattelemani opettajat osoittivat kykyä oman työnsä reflektointiin. Yksi haastateltavista oli Moniku-tuntien innoittamana pohtinut erityisesti monikulttuurisen musiikinopetuksen tarkoitusta ja mielekkyyttä. Moniku-projektiin osallistuneet opettajat ovat keskimääräistä valveutuneempia monikulttuurisista aiheista ja myöskin tottuneita refleктоimaan omaa työtään.

## 5 POHDINTA

Tutkimuksen tehtävänä oli kartoittaa musiikinopettajan pedagogista ajattelua. Tutkimusasetelmassa opettajat arvioivat ajatteluaan nimenomaan pitämiensä Moniku-materiaaliin perustuvien tuntien valossa. Suunnittelu- ja arviointivaiheista tutkimus antoi mielenkiintoista tietoa, mutta tunnin aikana tapahtuva päätöksenteko osoittautui hankalammaksi selvittää.

Pedagogisen ajattelun tutkimisessa haastattelu on lähes ainoita menetelmiä, jolla pystytään kartoittamaan opettajan omia ajatuksia. Sen lisäksi kannattaa kuitenkin käyttää muitakin menetelmiä, jotta opettajan työnkuvasta ja ajattelusta saataisiin mahdollisimman kattava ja totuudenmukainen kuva. Eri menetelmiä käyttämällä voidaan myös arvioida, kuinka lähellä opettajan suulliset tuntisuunnitelmat tai mainitut opetuksen tavoitteet ovat käytännön tuntitilannetta.

Viiden haastatellun vastauksista ei voi tehdä yleistäviä johtopäätöksiä, mutta ne ovat vahvistaneet joitakin aiempia tutkimustuloksia. Eräs vahvistunut tulos on opettajien pitäytyminen suunnitteluvaiheessa lähes pelkästään konkreettisissa tavoitteissa jättäen opetussuunnitelmassa mainitut tavoitteet mainitsematta. Tulokset antavat myös tietoa niille, jotka jatkossa kehittelevät Moniku-materiaalia yhä käyttökelpoisemmaksi. Porautuminen opettajan pedagogiseen ajatteluun, ja opettajan työn koko kirjon näkeminen, avasi itselleni uusia näkökulmia. Reflektiivisyys ja oman työn arviointi

paljastuivat merkittäviksi tekijöiksi opettajan työssä. Ne ovat tehokkaan opettamisen ja ammatissa kehittymisen ehtoja.

Opettajat tuntuvat toteuttavan tuntien suunnittelun ja itse tunnit melko samalla tavalla riippumatta materiaalista. Materiaali antoi kuitenkin monille opettajille uusia ideoita ja helposti saatavaa, kompaktia tietoa, jonka avulla oli helppo valmistella tunteja oudommistakin aiheista. Toisaalta Moniku-kokeiluun osallistuneet ja heistä haastatteluun valikoidut opettajat suhtautuivat muutenkin hyvin myönteisesti monikulttuurisuuteen, ja heillä kaikilla oli aiempia kokemuksia monikulttuurisesta musiikinopetuksesta. Tutkimus ei vastaa kysymykseen siitä, kuinka vähän tai ei olleenkaan monikulttuurisuuden kanssa tekemisissä ollut opettaja olisi suhtautunut materiaaliin.

Tutkimuksen opettajat tekivät ratkaisujaan pitkälti ryhmänsä tarpeiden mukaan. He myöskin käyttivät materiaalia harkiten ja valikoiden, mutta kuitenkin opetussuunnitelmaa mukailen. He eivät olleet orjallisesti kiinni ulkopuolelta annetuissa ohjeissa, vaan ottivat huomioon ryhmän tason ja sen kiinnostuksen aiheeseen. Opettajat kertoivat tekevänsä hyvin usein omia sovituksia ryhmän tarpeisiin. Leinin tutkimus ja haastattelut antoivat ymmärtää, että ne opettajat, jotka olivat perehtyneet monikulttuuriseen musiikinopetukseen jo koulutuksen aikana tai myöhemmässä vaiheessa työelämässä, olivat kiinnostuneimpia osallistumaan materiaalikokeiluun kuin ne, joilla tieto oli vähäistä. Tutkimusjoukko oli siis melko valikoitunutta ja aiheesta valistunutta.

Opettajat kuvailivat pitämiään monikulttuurisia tunteja hyvin onnistuneiksi, ja arvelivat jatkossa käyttävänsä tunneilla onnistuneita kokeiluja, kuten uudentyylistä motivointia tai analyttisen kuuntelun painottamista. Hyvien kokemusten rohkaisemana opettajat uskoivat käyttävänsä tulevaisuudessakin monikulttuurista materiaalia opetuksensa tukena.

Musiikinopettajan pedagogisen ajattelun tutkimus osoittautui mielenkiintoiseksi, mutta vielä melko tutkimattomaksi aiheeksi. Hyviä jatkotutkimuksen aiheita on monia. Musiikinopettajille ei käsittääkseni ole Suomessa tehty tutkimuksia tuntisuunnitelmien tekemisestä. Mielenkiintoista olisi keskittyä esimerkiksi Kansasen tutkimuksen tavoin opettajien sanallisiin tuntisuunnitelmiin ja niiden toteutumisen havainnointiin tuntitilanteessa. Jatkotutkimuksissa on hyvä kiinnittää huomiota myös siihen, että haastattelut tehdään mahdollisimman pian pidettyjen tuntien jälkeen, jotta vältetään unohtamisen aiheuttamat puutteet informaatioissa. Laajemmalla tutkimuksella olisi ehkä mahdollista selvittää onko opettajien päätöksenteossa ristiriita sen suhteen, miten he kuvailevat esimerkiksi suunnitteluprosessiaan ja mikä loppujen lopuksi vaikuttaa päätöksiin. Jatkotutkimuksissa voisi haastattelun lisäksi käyttää tutkimusmenetelminä tunnin seuranta, videointia ja vielä tarkempaa reflektointia tietyistä tunteista sekä tarkempaa taustojen selvittelyä esimerkiksi opetettavasta ryhmästä tunnin aikana tapahtuvan päätöksenteon selvittämiseksi. Jatkotutkimuksen aiheena voisi olla myös musiikinopettajien pedagogisen ajattelun tason arvioiminen.

Opettajan syvällisten päätöksentekoon johtavien syiden selvittely ei ollut mahdollista kattavasti tämän laajuisessa tutkimuksessa, mutta joitakin piirteitä varmasti tuli esille. Pertti Kansasen opettajan pedagogisen ajattelun malli osoittautui selkeyttäväksi tavaksi analysoida haastattelutuloksia, sillä se on riittävän selkeä ja yksinkertainen.

## LÄHTEET

Alasuutari, Pertti. 1999. Laadullinen tutkimus. (3. Painos). Tampere: Vastapaino.

Elliott, John. 1993. Professional Education and the Idea of Practical Educational Science, in J. Elliott (Ed.) *Reconstructing Teacher Education*. London: Falmer Press.

Elliott, David J. 1995. *Music matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.

Fredrikson, Maija & Toivanen Pekka. 1999. Monikulttuurinen musiikkikasvatus - kokemuksellisuutta ja uuden etsintää. Teoksessa S. Honkimäki (toim.) *Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 103-115.

Hayes, Denis. 1999. Decisions, Decision, Decisions: the process of getting better at teaching. *Teacher Development* 3, 341-354.

Hirsjärvi, Sirkka. 1985a. *Johdatus kasvatustilfilosofiaan*. Rauma: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, Sirkka, Hurme, H. 1985b. *Teemahaastattelu*. (3. painos) Helsinki: Gaudeamus

Husu, Jukka. 1999. Mindful orientation in teachers' pedagogical thinking. Teoksessa P. Kansanen (toim.) Discussions on some educational issues VIII. Research Report 204. University of Helsinki, 11-28.

Ikonen, Kristiina. 1994. Maahanmuuttajien opetus osana monikulttuurista koulua. Teoksessa T. Hiltunen, A. Mikkola (toim.) Monikulttuurinen koulu ja opetus. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki, 75-102.

Jokinen, Hannu. 2000. Koulutus ja opettajuus kuntien tulevaisuusskenaarioissa. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa - maailma koulussa: Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opetushallitus. Helsinki.

Kansanen, Pertti. 1990. Didaktiikan tiedetausta. Yliopistopaino. Helsinki.

Kansanen, Pertti. 1993a. An Outline for a Model of Teachers' Pedagogical Thinking. In P. Kansanen (Ed.), Discussions on Some Educational Issues IV. Research Report 121. Department of Teacher Education, University of Helsinki, 51-65.

Kansanen, Pertti. 1993b. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. Vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki, 40-51.

Kansanen, Pertti. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen "opettaminen". Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere, 45-50.

Kansanen, Pertti. 1999. The way thinking is once again. Teoksessa P. Kansanen (toim.) Discussions on some educational issues VIII. Research Report 204. Helsinki, 29-40.



- Kansanen, Pertti et al. 2000. Viisi polkua opettajasta tutkijaksi. Juva: PS-kustannus.
- Kincheloe, Joe. 1994. Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment. London: The Falmer Press.
- Kindsvatter, Richard. Wilen, William. Ishler, Margaret 1988. Dynamics of effective teaching. New York: Longman.
- Kiviniemi, Kari. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus. Helsinki.
- Lahdes, Erkki. 1994. Opettaja työnsä tutkijana. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Julkaisusarja B:46. Turku.
- Leino, Anna-Liisa & Leino, Jarkko. 1997. Opettaminen ammattina. Rauma: Kirjayhtymä
- Leino, Laura. 2001. Moniku-oppimateriaali koulujen musiikinopetuksessa: Opettajien kokemuksia monikulttuurisen musiikin oppimateriaalin käytöstä. Jyväskylän Yliopisto. Musiikkیتieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Linnankivi, Marja, Tenkku, Liisa & Urho, Ellen. 1988. Musiikin didaktiikka. Juva: WSOY.
- Luukkainen, Olli. 2000. Opettaja vuonna 2010: Opettajien perus- täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15, loppuraportti. Opetushallitus. Helsinki.

Mezirov, Jack et al. 1996. Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. (2. painos). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki.

Nieminen, Heli. 1998. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa M. Paunonen, K. Vehviläinen-Julkunen (toim.) Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Juva: WSOY, 215-221.

Niikko, Anneli. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere, 107-121.

Ojanen, Sinikka. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere.

Patrikainen, Risto. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu.

Pietinen, Jukka. 2001. Ehdotus perusopetuksen tuntijaoksi. Unisono 1 (1), 14-15.

POPS. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki.

Puurula, Arja. 1999. Taidekasvattajan didaktinen ajattelu - katsaus affektiivisen kasvatuksen kansainväliseen kyselytutkimukseen. Teoksessa J. Husu & P. Kansanen (toim.) Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja. Helsinki: Yliopistopaino, 109-131.

Sava, Inkeri. 1998. Taito- ja taideaineiden haasteita tieteelliselle opettajankoulutukselle. Teoksessa V. Meisalo & K. Sarmavuori (toim.) Ainedidaktiikan tutkimus ja tulevaisuus. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 56. Helsinki: Yliopistopaino.

Scheurich, James J. 1997. Research Method in the Postmodern. Qualitative studies series: 3. London: The Falmer Press.

Skylstad, Kjell. 1993. The Resonant Community 1989-1992 Summary Report. Fostering Interracial Understanding through Music. University of Oslo.

Titon, Jeff Todd. 1996. Worlds of Music: An Introduction to the Music of the World's Peoples. (Third Edition) New York: Schirmer Books.

Toivanen, Pekka. 1998. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen sisällöistä ja tavoitteista. Musiikkikasvatus (FJME) 3 (2), 49-56.

Uusikylä, Kari. 1998. Pedagogisen lahjakkuuden ulottuvuuksia. Kasvatus 2 (29), 190-200.

Uusitalo, Hannu. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma: Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.

Westerlund, Heidi. 1999. Musiikillinen pluralismi ja reflektiivinen kasvatuskäytäntö. Teoksessa I. Sava (toim.) Ajatuksia monikulttuurisesta. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja, F6. Helsinki.

Muita lähteitä:

Moniku. 1996. Moniku-projektin kotisivut. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.jyu.fi/musica/moniku>> (Luettu 22.3.2001)

## **LIITE 1**

Haastatteluteemat opettajille

Moniku-projekti

Hanne Lahti

### **Haastattelun teemat**

#### **Yleistä**

Oman opetuksen painopisteet, muusikon ja kasvattajan roolit työssä

Aiemmat kokemukset monikulttuurisesta musiikinopetuksesta

#### **Taustat**

Ensivaikutelma Moniku-materiaalista, materiaalin käytön suunnittelu

Tuntien suunnitleminen

Suhtautuminen musiikkikulttuuriin/musiikkikulttuureihin

#### **Pidettyjen tuntien arviointia**

Oma arvio pidettyjen tuntien sisällöstä/rakenteesta/työskentelyilmapiiristä/oppilaiden motivoinnista.

Kokemusten hyödyntäminen tulevaisuudessa

Tuntien suunnittelun helpot ja vaikeat alueet

**LIITE 2**

## Haastattelukysymykset

**KÄSITYS OMASTA OPETTAJUUDESTA**

K1. Miten musiikinopettajan kaksi roolia, muusikkona ja kasvattajana oleminen, painottuvat työssäsi?

K2. Mitä oppimiseen liittyviä tekijöitä painostat yleensä työssäsi musiikinopettajana?

K3. Osallistuitko koulutuksen aikana monikulttuurisiin projektiopintoihin?

K4. Oletko aikaisemmin käyttänyt monikulttuurista oppimateriaalia työssäsi musiikinopettajana?

**TAUSTAT**

A0. Mille ryhmille olet pitänyt tunteja ja minkä verran?

A1. Miksi päätit osallistua Moniku-materiaalin käyttökokeiluun?

A2. Mikä oli ensivaikutelmasi oppipaketista, sen a) kirjoitetusta b) soivasta aineksesta?

A3. Päätitkö heti jättää käyttämättä jotakin aineistosta? Mitä ja miksi?

A4. Suunnitellessasi oppitunteja, mihin tavoitteisiin suunnittelusi pääasiassa perustui?

A5. Miten oletat oman musiikillisen suuntautumisesi vaikuttaneen tuntien suunnitteluprosessiin?

A6. Miten oletit oppilaiden suhtautuvan musiikkikulttuuriin/musiikkikulttuureihin?

A7. Miten kuvaat omaa suhtautumistasi ko. musiikkikulttuuriin/musiikkikulttuureihin?

### **PIDETTYJEN TUNTIEN REFLEKTOINTIA**

B1. Yleisvaikutelmasi pitämistäsi tunneista Moniku-materiaalin pohjalta?

B2. Miten onnistuit motivoinnissa monikulttuuriseen aiheeseen?

B3. Mikä osuus oppituntien sisällöstä kiinnosti oppilaita eniten ja miksi?

B4. Miten suunnittelemissi tuntien rakenne onnistui?

B5. Kuvaile oppilaiden työskentelyä tunneilla?

B6. Mitkä asiat tunneilla vaikuttivat eri ryhmien työskentelytapoihin ja miksi?/Tapahtuiko tunneilla jotakin, joka vaikutti ryhmien työskentelyyn? Mitä luulet, miksi nuo asiat tapahtuivat?

B7. Miten kuvailisit työskentelyilmapiiriä tuntien kuluessa?

B8. Miten onnistuit ennakoimaan suunnitelmissasi tuntien tapahtumia?

B9. Mitä opetuksen yhteydessä saamiasi kokemuksia voit hyödyntää monikulttuurisen opetuksesi tulevassa suunnittelussa?

B10. Oletko kehittänyt Moniku-materiaalin pohjalta omia sovelluksia/tehtäviä/sovituksia? Millaisia?

B11. Mikä tuntien toteuttamisessa oli helppoa ja mikä vaikeaa?