

Saara Kalliopuska

MUSIIKKIPEDAGOGIN KÄYTTÖTEORIAN PERUSTEET

Laulunopettajan pohdintaa hyvästä opettajuudesta

MUSIIKKIPEDAGOGIN KÄYTTÖTEORIAN PERUSTEET

Laulunopettajan pohdintaa hyvästä opettajuudesta

Saara Kalliopuska
Opinnäytetyö
Syksy 2020
Musiiikin tutkinto-ohjelma
Oulun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun ammattikorkeakoulu
Musiikin tutkinto-ohjelma, musiikkipedagogi

Tekijä: Saara Kalliopuska

Opinnäytetyön nimi: Musiikkipedagogin käyttöteorian perusteet – Laulunopettajan pohdintaa hyvästä opettajuudesta

Työn ohjaaja: Jaana Sariola

Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: Syksy 2020

Sivumäärä: 42

Tämän tutkimuksen aiheena on musiikkipedagogin käyttöteorian perusteiden hahmottaminen tutkimuskirjallisuuden pohjalta. Tavoitteena on hahmottaa hyvän opettajuuden osatekijät sekä perehtyä eri oppimiskäsityksiin ja oppijalähtöisiin opetusmenetelmiin instrumenttiopetuksen kontekstissa. Tarkoituksena on luoda kokonaiskuva kasvatustieteen keskeisistä teorioista ja ongelmanasetteluista kirjallisuuskatsauksen avulla.

Opinnäytteen teoreettinen viitekehys muodostuu kahdesta osasta. Ensimmäisessä osassa (luku 2) syvennytään musiikkipedagogin tietokäsitykseen, ihmiskäsitykseen ja ammattietiikkaan. Nämä kolme muodostavat instrumenttiopettajan pedagogiselle ajattelulle perustan, mitä vasten käsitykset opettamisesta ja oppimisesta piirtyvät. Toisessa osassa (luku 3) käsitellään eri oppimiskäsityksiä ja oppijalähtöisiä opetusmenetelmiä instrumenttiopetuksen kontekstissa. Tutkielmani sisältää aineistoa tieteenfilosofian, kasvatustieteen ja musiikkikasvatuksen alalta.

Kirjallisuuskatsauksen perusteella hyvä opettaja tuntee alansa keskeistä kirjallisuutta ja osaa hyödyntää tutkimustietoa omassa opetustyössään. Musiikkipedagogin pedagoginen ajattelu perustuu käsitykselle tiedosta, ihmisestä, ammattietiikasta ja oppimisesta. Instrumenttiopetuksessa on tärkeää ymmärtää eri tiedon lajien tehtävät ja tehdä käsitteellinen ero propositionaalisen eli tieteellisen tiedon ja taiteellisen tiedon välille. Musiikilliset tietämisen tavat ovat kontekstisidonnaisia ja eri tiedon lajit kuvaavat musiikillisen tietämisen eri puolia, joita instrumenttiopettaja voi hyödyntää oman opetuksensa jäsentämisessä. Ihmiskäsitys vastaa kysymyksiin ihmisen alkuperästä ja kasvatuksen ihanteista ja se vaikuttaa myös oppimiskäsityksiin. Instrumenttiopettajan työssä keskeisimpiä ihmiskäsityksiä ovat humanistinen ja holistinen ihmiskäsitys, jotka jättävät tilaa opettajan maailmankuvalle ja vakaumukselle, mutta antavat yleisiä ihanteita kasvatukselle. Instrumenttiopettajalla on kasvattajana velvollisuus tukea oppilaansa kokonaisvaltaista kasvua kohti hyvää elämää.

Instrumenttiopetuksessa on vallalla konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa oppiminen nähdään tiedon rakentamisena. Oppiminen on sisäinen prosessi, johon vaikuttavat oppijan taustatekijät, motivaatio ja metakognitiiviset taidot. Oppijalähtöisen opetuksen ihanteena on itseohjautuva oppija, jolla on hyvät oppimaan oppimisen taidot. Oppijalähtöisiä opetusmenetelmien soveltamisessa tulee huomioida oppijoiden ikä, riskitekijät ja menetelmien oikea-aikaisuus. Kokonaisvaltaisessa opetuksessa instrumenttiopettaja hyödyntää sekä opettaja- että oppijalähtöisiä opetusmenetelmiä ja eri oppimiskäsityksiin (behavioristinen, kognitiivinen, situatiivinen) pohjautuvia opetusmenetelmiä.

Asiasanat: musiikkipedagogi, käyttöteoria, tietokäsitys, ihmiskäsitys, ammattietiikka, oppimiskäsitys, oppijalähtöisyys

ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences
Degree Programme in Music, Music Pedagogue

Author: Saara Kalliopuska

Title of thesis: Basics of Instrument Teacher's Theory-in-Use – Singing Teacher's Reflection on Good Teaching

Supervisor: Jaana Sariola

Term and year when the thesis was submitted: Autumn 2020 Number of pages: 42

The subject of this thesis is to outline the basics of the theory-in-use in the context of instrument teaching. The aim is to find answers to the components of good teaching and to become acquainted with different learning concepts and learner-based teaching methods in the music education. The aim is to create an overall picture of the main theories and problem layouts in the field of education through a literature review.

The theoretical framework of the thesis consists of two parts. The first part (Chapter 2) concentrates on the music educator's understanding of knowledge, concept of human being and professional ethics. These three components form the basis for the pedagogical thinking of the instrument teacher. The second part (Chapter 3) deals with different concepts of learning and learner-centered teaching methods in the context of instrumental teaching. The thesis contains literature in the field of philosophy of science, education and music education.

Based on the literature review, a good teacher knows the key literature in his or her field and is able to utilize research information in practice. The pedagogical thinking of an instrument teacher is based on the notion of knowledge, concept of human beings, professional ethics and learning. In instrumental teaching it is important to understand the functions of the different types of knowledge and to make a conceptual distinction between propositional knowledge and musical knowledge. Types of musical knowledge are context-specific and different types of information describe different aspects of musical knowledge that an instrument teacher can utilize in structuring his or her own teaching. The concept of human being answers questions about human origin, ideals of upbringing and it also affects learning perceptions. The most important conceptions of human being are humanistic and holistic conceptions of humans, which leave room for the teacher's worldview and beliefs, but provide general ideals of education. As an educator, an instrument teacher has a duty to support his or her student's overall growth toward a good life.

In instrumental teaching, a constructivist conception of learning prevails, in which learning is seen as the construction of knowledge. Learning is an internal process that is influenced by the learner's background factors, motivation and metacognitive skills. In learner-centered teaching the ideal learner is a self-directed and autonomous learner with good learning skills. When applying learner-centered teaching methods, the age of the learner, risk factors and timing of the methods in the learning process have to be considered. In holistic teaching, the instrument teacher benefits from both teacher- and learner-centered teaching methods based on different learning concepts.

Keywords: instrumental teaching, theory-in-use, concept of human being, professional ethics, learner-centered teaching methods

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	MUSIIKKIPEDAGOGIN TIETOKÄSITYS, IHMISKÄSITYS JA AMMATTIETIIKKA	8
2.1	Musiikkipedagogin tietokäsityksestä	8
2.1.1	Konstruktivistinen vai realistinen tietokäsitys?	9
2.1.2	Taiteellinen tieto instrumenttiopetuksessa	11
2.2	Musiikkipedagogin ihmiskäsitys	15
2.2.1	Humanistinen ihmiskäsitys	17
2.2.2	Holistinen ihmiskäsitys.....	18
2.3	Musiikkipedagogin ammattietiikka.....	20
3	OPPIMISKÄSITYS JA OPPIJALÄHTÖISYYS INSTRUMENTTIOPETUKSESSA.....	24
3.1	Oppimiskäsitys musiikinopetuksessa	24
3.2	Oppijalähtöiset opetusmenetelmät musiikkipedagogiikassa	27
3.2.1	Valtatasapaino luokkahuoneessa	28
3.2.2	Oppisisältöjen toimivuus	29
3.2.3	Opettajan rooli	30
3.2.4	Vastuu oppimisesta	32
3.2.5	Arvioinnin prosessit ja tarkoitus	33
3.3	Oppijalähtöisen opetuksen kriittistä tarkastelua	34
4	POHDINTA	36
	LÄHTEET	39

1 JOHDANTO

Jokainen opettaja haluaa olla hyvä opettaja. Jokaisella on myös käsitys siitä, millainen hyvä opettaja on. Se on muotoutunut kokemuksista koulumaailmassa ja musiikkioppilaitoksissa. Jokaisella on käsitys myös huonosta opettajasta. Siitä, kun opettaja ei huomionnut, kysynyt kuulumisia, kohdannut empaattisesti tai antanut ansaittua palautetta. Hyvän opettajuuden määrittäminen ja sanallistaminen ei ole helppoa, koska jokainen opettaja tekee työtään omalla persoonallaan. Yhden tapa olla hyvä opettaja ei välttämättä juuri sellaisenaan ole oikea tapa toiselle. Muistan omalta polultani persooniltaan hyvin erilaisia hyviä opettajia niin koulusta kuin musiikkioppilaitoksistakin. Opettajilla on paljon merkitystä ihmisten elämässä. Sen huomaa ihmisten puheista kuin uutisistakin. Yle uutisoi keväällä 2020 siitä, miten laulukoe on yleinen koulutrauma suomalaisten keskuudessa (Marttila 2020). Toivottavasti laulukokeen aiheuttama kansallinen trauma hälvenee ajan kuluessa, kun uudet oppijat saavat kokemuksia instrumenttiopettajista, jotka kohtaavat heidät empaattisesti.

Kysymys hyvästä opettajuudesta voi tuntua ahdistavalta. Mikä riittää, kun aina voisi tehdä enemmän ja paremmin? Opettaja voi lievittää ahdistustaan hahmottelemalla omaa käyttöteoriaansa ja miettimällä opetuksensa päämääriä. Käyttöteorian eli pedagogisen ajattelun reflektointi on aina läsnä opettajan työssä, mutta aloittelevalla opettajalla on paljon enemmän mietittävänä, kun kokemukseen perustuvaa tietoa on paljon vähemmän kuin viisi tai kaksikymmentä vuotta opettaneella kollegalla. Laulunopettajan käyttöteoriaa on käsitelty useammassakin opinnäytteessä. Merirannan (2008) opinnäytetyö tarkastelee aloittelevan klassisen laulunopettajan näkökulmasta laulunopettajan käyttöteoriaa ja keskittyy erityisesti didaktisiin ja pedagogisiin aihealueisiin. Piiraisen (2008) opinnäytteen tarkoituksena on hahmotella pedagogisia ohjeita aloittelevalle laulunopettajalle, joiden avulla voi kohdata työssään esille tulevia yleisimpiä laulutekniikkaan liittyviä ongelmia. Hämäläinen (2013) tutki opinnäytetyössään opetuskokemuksensa sekä kirjallisuuden pohjalta omaa arvopohjaansa sekä sen vaikutuksia opetustyöhönsä. Olsonen (2012) on selvittänyt tutkimuksessaan nuorten musiikkipedagogien käsityksiä hyvästä soitonopettamisesta. Tulosten mukaan hyvässä soitonopettamisessa opettajan ja oppilaan välillä vallitsee tasavertainen ja kunnioittava suhde, jossa oppijan lähtökohdat, intressit ja kokemismaailma ovat keskiössä. Opettajan tehtävänä on antaa oma muusikkoutensa, ammattitaitonsa ja pedagoginen ajattelunsa oppijan käytettäväksi. (Olsonen 2012, 50–51.)

Tämä opinnäyte on kirjallisuuskatsaus musiikkipedagogin pedagogiseen ajattelun osatekijöihin ja tavoitteena tuoda saataville tieteellistä tietoa opettajan käyttöteorian eri aihealueista, kuten tietokäsityksestä, ihmiskäsityksestä, ammattietiikasta ja oppimiskäsityksistä. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Mistä tekijöistä hyvä opettajuus muodostuu?
2. Mitä ovat oppijalähtöiset opetusmenetelmät instrumenttiopetuksessa?

Luvussa 2 käsitellään ensimmäistä tutkimuskysymystä ja siinä perehdytään musiikkipedagogin pedagogisen ajattelun perusteisiin: tietokäsitykseen, ihmiskäsitykseen sekä opettajan etiikkaan laulunopettajaopiskelijan näkökulmasta. Taustoitin kutakin aihetta esittelemällä ensin filosofisia ja kasvatustieteellisiä teorioita ja yleisimpiä ongelmanasetteluita, joita tarkennetaan musiikkipedagogiikan erityiskysymyksiin. Siten on mahdollista syvällisesti tarkastella omaa tietokäsitystä, ihmiskäsitystä ja ammattietiikka. Luvussa 3 käsitellään toista tutkimuskysymystä ja siinä perehdytään vielä syvällisemmin musiikkipedagogin kohtaamiin käytännönongelmiin. Selvitän, mitä oppiminen on, mikä on opettajan rooli pedagogisessa suhteessa ja miten järjestää opetus oppijalähtöisesti. Luvussa 4 teen yhteenvedon teoreettisesta viitekehyksestä ja pohdin sitä, mitä hyötyä käyttöteoriasta on opettajan käytännön työn kannalta.

Opinnäytteessäni on käytännön esimerkkejä laulunopettajan näkökulmasta, mutta kukin musiikkipedagogi voi pohtia asioita oman instrumenttinsa kannalta. Työn tarkoituksena on antaa kaikille musiikkipedagogeille työkaluja oman pedagogisen ajattelunsa ja käyttöteorian kehittämiseen. Ajattelen, että yksi polku kohti hyvää opettajuutta alkaa siitä, kun opettaja tulee tietoiseksi omasta käyttöteoriastaan ja pohtii kriittisesti omia käsityksiään tiedosta, ihmisestä, etiikasta ja oppimisesta sekä pohtii omaan toimintaansa suhteessa tieteelliseen tietoon. Opettamisen päämäärien ja toimintatapojen tiedostamisen kautta on mahdollista viedä omaa opettajuutta kohti sitä ideaalia, joka hahmottuu perehtymällä eri ajattelijoiden käsityksiin ja tiedostamalla oman pedagogisen ajattelun lähtökohdat.

2 MUSIIKKIPEDAGOGIN TIETOKÄSITYS, IHMISKÄSITYS JA AMMATTIETIIKKA

Tässä luvussa syvennytään musiikkipedagogin tietokäsitykseen, ihmiskäsitykseen ja ammattietikkaan. Luvun ensimmäinen kokonaisuus käsittelee musiikkipedagogin tietokäsitystä. Opettamiseen liittyy läheisesti kysymys tiedosta, mitä se on ja miten sitä voidaan saavuttaa. Tieteellisen ja taiteellisen tiedon sekä eri tiedon lajien välille tehdään käsitteellistä erottelua. Toinen kokonaisuus käsittelee ihmiskäsitystä ja sen vaikutusta musiikkipedagogin oppimiskäsitykseen ja opetuskäytäntöihin. Musiikkipedagogille keskeisimmät ihmiskäsitykset ovat humanistinen ja holistinen ihmiskäsitys, joiden avulla opettaja voi rakentaa omaan maailmankuvaansa sopivan ihmiskäsityksen. Kolmas kokonaisuus käsittelee opettajan ammattietikkaan liittyviä kysymyksiä musiikkipedagogin vastuusta kasvattajana.

2.1 Musiikkipedagogin tietokäsityksestä

Puolimatkan (2002) mukaan opettaja ottaa opettaessaan kantaa joko tiedostaen tai tiedostamatta erilaisiin oppimisteorioihin, tietoteoriaan, käsitykseen todellisuuden luonteesta, ihmiskäsitykseen, arvoteoriaan, etiikkaan ja uskontoteoriaan didaktisen teorian lisäksi. Tiedostamalla ja pohtimalla omia käsityksiään edellä mainituista asioista opettaja voi kehittää ja arvioida omaa toimintaansa opettajana. *”Oppimisen käsite on läheisesti sidoksissa tietoteoriaan. Aidon opetuksen tarkoituksena on auttaa oppilasta tietämään tai ymmärtämään uutta tietoa.”* (Puolimatka 2002, 11.) Myös Tuomisen & Wihersaaren (2006) mukaan tieto ja oppiminen liittyvät läheisesti toisiinsa. Eri oppimiskäsityksissä on erilaisia käsityksiä siitä, miten tietoa voidaan hankkia. (Tuominen & Wihersaari 2006, 127.) Opettajan on siis tärkeää pohtia, mitä tieto on, miten sitä voidaan hankkia ja millainen tieto on arvokasta ja relevanttia omalla alalla.

Kohtaamme arkielämässämme erilaisia tiedonlajeja. Lammenranta (1993) jakaa tiedonlajit kolmeen erilaiseen käyttötapaan. 1) Ihminen voi sanoa tietävänsä jonkun henkilön. Tietäminen tarkoittaa silloin tuntemista, että on tavannut tämän ja keskustellut hänen kanssaan. 2) Toinen tietämisen laji on osaaminen eli taito. Tiedän esimerkiksi, miten pyörällä ajetaan. Tässä on kuitenkin huomioitava se, että tällä voidaan tarkoittaa sekä taitoa tehdä jokin asia tai tietoa siitä, miten jokin asia tehdään, eli tietoa toiminnan säännöistä, vaikka sitä ei itse osaisikaan tehdä.

Esimerkiksi laulunopettaja voi tietää, miten särö tuotetaan ja mitkä elimet ääntöväylästä osallistuvat sen tuottamiseen, mutta ei osaa itse tehdä sitä. 3) Kolmatta tiedonlajia kutsutaan propositionaaliseksi tiedoksi ja tietoteoriassa ollaan kiinnostuneita tästä tiedonlajista. Esimerkiksi ”Tiedän, että C-duurikolmisoinnussa on sävelet C, E ja G” on propositionaalista tietoa, missä on kysymys todellisuutta koskevasta informaatiosta. (Lammenranta 1993, 72–75.)

Tiedon klassinen määritelmä on ”*tieto on hyvin perusteltu tosi uskomus*”. Tiedosta keskusteltaessa voidaan erottaa tiedon subjekti, kohde ja sisältö toisistaan. Tietoteorian keskeinen kysymys liittyy tiedon kohteen ja tiedon subjektin väliseen suhteeseen: Onko tiedon kohde olemassa tiedon subjektista riippumatta? Tietoteoriat jaotellaan klassisesti rationalistisiin ja empiristisiin näkemyksiin riippuen siitä, kumpaa tiedon hankinnan lähdettä niissä korostetaan, järkeä (rationalistit) vai havaintoa (empiristit). (Niiniluoto 1980, 137–140.) Rationalistien mukaan tietoa on mahdollista saavuttaa a priori eli ihmisellä on luonnostaan tietoa, joka perustuu puhtaaseen ymmärrykseen ja jota ei voida perustella kokemuksella. Empirismin mukaan tietoa saadaan ulkomaailmasta aistihavaintojen välityksellä a posteriori, jolloin tiedon lähteenä on empiirinen menetelmä tai kokemus. Immanuel Kant pyrki yhdistämään edellä mainitut näkemykset osoittamalla, että tiedon synnyssä järki yhdistää havainnot mielekkääksi kokonaisuudeksi. (Hirsjärvi 1984, 45–46.)

2.1.1 Konstruktivistinen vai realistinen tietokäsitys?

Hirsjärven (1984, 42) mukaan tietoteorian klassiset ongelmat, jotka on lyhyesti esitelty edeltävässä alaluvussa, ovat relevantteja myös kasvatustieteelle. Kasvatustieteessä oppiminen on yksi ydinkäsitteistä ja siihen kiinteästi liittyy myös tieto (Tuominen & Wihersaari 2006, 141). Koulukontekstissa ongelmana on staattinen tietokäsitys, jonka seurauksena suhtaudutaan passiivisesti tietoon. Tälle vastakohtainen on dynaaminen tietokäsitys, jossa oppija aktiivisesti prosessoi tietoa ja jäsentää sitä. (Voutilainen, Mehtäläinen & Niiniluoto 1989, 10.) Musiikkiopistoissa ja taiteen perusopetuksen parissa kysymys tiedosta ja erityisesti musiikillisesta tiedosta on hyvin relevantti. Tietokäsityksen pohtiminen vie musiikkipedagogit oppimiseen liittyvien opetuksen ydinkysymysten äärelle. Samalla myös tulee pohtia, miten musiikillinen tieto eroaa propositionaalisesta tiedosta. Mitä tapoja esimerkiksi laulutunnilla on saada tietoa omasta instrumentista ja miten tämä tietokäsitys mahdollisesti eroaa perinteisestä tietokäsityksestä.

Suomalaisessa kasvatustieteessä konstruktivistisen ja realistisen tietokäsityksen välillä on keskusteltu oppimiskäsityksistä, opetuksen teorioista ja niihin kytkeytyvistä tietoteoreettisista kysymyksistä (Tuominen & Wihersaari 2006, 141). Konstruktivistinen oppimiskäsitys on tällä hetkellä vallitseva oppimiskäsitys. Siksi seuraavassa esitelen kritiikkiä, mitä konstruktivistinen tietoteoria on saanut osakseen ja esittelen tälle vastakkaisen näkemyksen eli realistisen tietoteorian. Siljanderin (2014) mukaan konstruktivismi voidaan ymmärtää ensisijaisesti tietoteorian ja toissijaisesti oppimisen teoriana. Klassinen kiista rationalistien ja empiristien välillä on siis edelleen ajankohtainen kasvatustieteessä. (Siljander 2014, 219.) Realistisessa ontologiassa todellisuudesta on mahdollista saada ”enemmän tai vähemmän osuvia kuvauksia”. Todellisuuden ja kielen välillä on vastaavuussuhde. Siten järjen ja havaintojen avulla voidaan muodostaa teorioita, jotka kuvaavat todellisuutta mahdollisimman totuudellisesti. Konstruktivistinen ontologian mukaan kielen ja todellisuuden välillä ei tarvitse olla vastaavuussuhdetta, koska sosiaalinen maailma rakentuu kielellisesti ja on riippuvainen ihmisten tulkinnoista. (Siljander 2014, 222.)

Tynjälän (1999) mukaan konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen on vaikuttanut kantilainen tiedonkäsitys, pragmaattinen totuusteoria, konsensusteoria ja koherenssiteoria. Konstruktivistisessa tiedonkäsityksessä ajatellaan, että ihminen ei voi saada aistihavaintojensa pohjalta todellisuudesta objektiivista tietoa. Konstruktivismi voidaan jakaa kahteen näkemykseen: yksilökeskeiseen konstruktionismiin, jossa korostetaan havaintojen tulkitsemista sisäisten havaintojen pohjalta, sekä sosiokonstruktivismiin, joka korostaa kielen ja toiminnan merkitystä ihmisten tiedonmuodostusprosessissa. Nykykonstruktivistien mukaan mielen sisäiset rakenteet pohjautuvat käsitteisiin ja käsitejärjestelmiin, jotka ovat riippuvaisia ja muovautuvat siinä kulttuurissa, jossa ihminen elää (vrt. Kantin järjen kategoriat ja niiden muuttumattomuus). Siksi käsitys maailmasta on erilainen eri kulttuurista tulevilla ihmisillä. Tästä ei kuitenkaan Tynjälän mukaan seuraa relativismi, sillä konstruktivismissa totuuden edellytyksenä on pragmatismi eli tiedon toimivuus käytännössä, konsensusteoria eli ihmisten kesken vallitseva yksimielisyys tiedon pätevydestä ja kolmantena totuuden koherenssiteoria eli tieto ei voi olla ristiriidassa itsensä kanssa. (Tynjälä 1999, 23–26.)

Puolimatkan (2002) mukaan realismin perusmerkitys tulee ontologiasta: todellisuus on olemassa ihmismielestä riippumatta. Ihmistä ei siis tarvita havaitsemaan todellisuuden oloita, jotta ne olisivat olemassa. Realistisen lähestymistavan mukaan todellisuudesta on myös mahdollista saada luotettavaa tietoa. Samalla hyväksytään kuitenkin ihmisen rajallisuus ja tarve tiedon korjaamiselle, kun sille on olemassa kriteerit, joiden pohjalta tiedon luotettavuutta arvioidaan. Realismin taustalla

vaikuttaa yleissivistävä kasvatusihanne, jossa ajatellaan, että ihminen saa ja tarvitsee luotettavaa tietoa luonnosta, arvoista ja normeista. Luonnontiedettä koskevaa tietoa ilmaistaan tieteellisissä teorioissa, jotka tutkivat luonnon säännönmukaisuuksia. Teorioita tulee tarkentaa ja tarvittaessa hylätä tieteellisen tutkimuksen tuottaman tiedon avulla. Ihminen voi saada myös eettisistä totuuksista ja arvoista tietoa, vaikka eri ihmisyksilöillä ja eri kulttuureissa on erilaisia näkemyksiä. (Puolimatka 2002, 15–17.)

Laulunopetuksen näkökulmasta konstruktivismin ja realismin välistä kiistaa voidaan katsoa kahdesta eri näkökulmasta. Realistinen näkemys lauluun liittyvästä tiedosta voi olla laulun tutkijalla ja opettajalla, joka tutkii laulutekniikkaa ja äänenmuodostusta. Tieteellisessä metodissa otetaan huomioon tieteen itsensä korjaavuus, mutta nykyhetkessä saatavaa tieteellistä tietoa laulutekniikasta voidaan pitää todellisuutta mahdollisimman tarkasti kuvaavana. Laulutuntien kontekstissa tietokäsitys voi olla konstruktivistinen. Laulunopettaja ja oppilas voivat keksiä omia ilmauksiaan lauluteknisille asioille. Tällöin laulun todellisuus ja tieto rakentuvat sosiaalisesti ja ovat riippuvaisia niistä tulkinnoista, joita opettaja ja oppilas antavat käyttämälleen kielelle. Usein oppilas sanoittaa asian omalla tavallaan ja opettaja voi hyödyntää ilmaisua pedagogisena välineenä. Silloin kysymyksessä ei ole kielen ja todellisuuden vastaavuussuhde, vaan mielikuva, jonka avulla oppilas voi saada laulutekniseen ongelmaan apua. Oppilaan kehittyessä ja kasvaessa on kuitenkin tärkeää, että oppilaan tiedot eivät muodostu vain itse keksimilleen kielellisille ilmaisuille. Niiden haasteena on merkityksen epämääräisyys. Laulutunnilla mielikuva voi toimia hienosti, mutta kotona sen merkitys voi olla jo hämärtynyt.

2.1.2 Taiteellinen tieto instrumenttiopetuksessa

Anttilan (2004) mukaan perinteinen tiedonkäsitys (pyrkimys objektiivisuuteen, neutraaliuuteen ja totuuteen) ei sovi musiikin- ja soitonopetukseen, sillä se on ristiriidassa konstruktivistisen tiedonkäsityksen kanssa, joka korostaa tiedon subjektiivisuutta ja liittymistä tunnekokemuksiin. Anttila ehdottaakin musiikillisen tiedon ihanteeksi *”mahdollisimman suurta subjektiivisuutta ja suhteellisuutta, siten että opettajat ja opiskelijat ymmärtäisivät kaiken musiikkitiedon ja taitojen olevan yksilöllistä, kunkin ihmisen arvojen, preferenssien ja tavoitteiden värittämää.”* Saarikallio (2013, 37) korostaa myös musiikillisen tietämisen olevan subjektiivista ja kokemuksellista. Propositionaalisen tieto yksinään ei riitä ilmaisemaan ja kuvailemaan musiikillista tietoa. Räsänen (2010, 339) mukaan taide- ja taitoaineissa kokonaisvaltaiseen tiedonkäsitykseen sisältyy ajatus eri

tiedon lajien samanarvoisuudesta, missä taidetta, taitamista ja tietämistä pidetään tasaveroisina tietämisen tapoina.

Luvussa 2.1 esiteltiin Lammenrannan (1993) esimerkit eri tiedonlajeista. Edellä on käsitelty lähinnä propositionaalista tietoa, mutta musiikissa on usein kyse taidosta tehdä jotain, kuten soittaa tai laulaa. Tuomisen & Wihersaaren (2006, 130) mukaan taitotiedossa ihmisellä on tieto, miten jokin asia tehdään, mutta ei taitoa tehdä sitä ja tietotaidossa ihminen sekä tietää, miten asia tehdään, että osaa tehdä sen. Palataan aiempaan esimerkkiin, jossa laulunopettaja tiesi, mitkä osat ääntöväylästä osallistuivat särön tuottoon, mutta ei itse osannut tuottaa säröä (taitotieto). Opettaja voi jopa opettaa oppilaalle, miten ääni tuotetaan, jos hänellä on pedagogista tietoa, miten särön voi oppia tekemään. Tietotaidon lisäksi laulun kontekstissa myös kolmas vaihtoehto on mahdollinen. Laulaja voi osata tehdä jonkin äänen (esim. metallinen ääni), mutta ei tiedä, miten hän tuottaa sen. Tieto voi olla silloin kehollista tietämistä, jossa laulaja kehollisen (ääni tuntuu tietynlaiselta ja erilaiselta verrattuna esim. huokoiseen ääneen) ja auditiivisen (ääni kuulostaa tietynlaiselta esim. voimakkuudeltaan ja sävyltään) kokemuksen avulla osaa tuottaa metallisen äänen, vaikka ei tiedä mitä ääntöväylässä tapahtuu metallisen äänentuotossa (ks. Porander 2013, 138). Tämä on hyvin yleistä lauluoppilaideni keskuudessa, että he osaavat tuottaa erilaisia ääniä, mutta eivät tiedä propositionaalisen tiedon tavoin, miten se tarkalleen tehdään. Lauluun ja äänentuottoon liittyvien tunteuksien analysointi on keskeinen tapa saada tietoa laulamisesta.

Taiteellista ja musiikillista tietoa on pyritty jäsentämään eri tavoin. Elliotin (1995) mukaan musiikillinen tieto voidaan jakaa viiteen tiedonlajiin, joista muusikkous muodostuu:

1. Proseduraalinen musiikillinen tieto
2. Formaali eli propositionaalinen musiikillinen tieto
3. Informaali musiikillinen tieto
4. Impressionistinen musiikillinen tieto
5. Ohjaava eli metakognitiivinen musiikillinen tieto.

Silloin kuin ihminen soittaa tai laulaa hyvin, hän osoittaa moniulotteista musiikillista tietämistä (knowledge). 1) Proseduraalinen musiikillinen tieto ilmenee taitona tehdä jotain. 2) Toinen tietämisen laji on formaali musiikillinen tieto, joka sisältää verbaalista tietoa, käsitteitä, kuvauksia ja teoreettista (esim. musiikinteoria) tietoa. Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian mukaan formaali tieto tulee kytkeä oppimistilanteessa kontekstiin. 3) Informaali musiikillinen tieto on vaikeasti

sanallistettavissa olevaa tietoa toimia musiikillisessa tilanteessa mielekkäällä tavalla. Se perustuu muusikon kokemuksiin erilaisista musiikillisista tilanteista ja selviytyä niistä hyvin aikaisemmin saavutetun kokemustiedon perusteella. 4) Impressionistisella musiikillisella tietämisellä Elliot tarkoittaa intuitioon perustuvaa tietoa, jossa ekspertti valitsee kahdesta vaihtoehdosta paremmalta tai oikeammalta tuntuvalta vaihtoehdosta. Se on tunteeseen perustuvaa ajattelua, missä tunne antaa tietoa siitä, miten jossain musiikillisessa kontekstissa tulisi toimia. 5) Ohjaavaa musiikillista tietoa voidaan kutsua myös metatiedoksi eli muusikon taipumusta ja kykyä tarkkailla, mukauttaa ja hallita musiikillista ajattelua sekä toiminnan hetkellä että pidemmällä aikavälillä. (Elliot 1995, 53–66.)

Sava (1998) on jaotellut viisi erilaista tietämisen tapaa taiteessa:

1. Aisti- ja tunnetieto
2. Taito- ja toimintatieto
3. Taiteen käsite- ja mielikuvatieto
4. Mietiskelevä ajattelu
5. Dialoginen tietäminen.

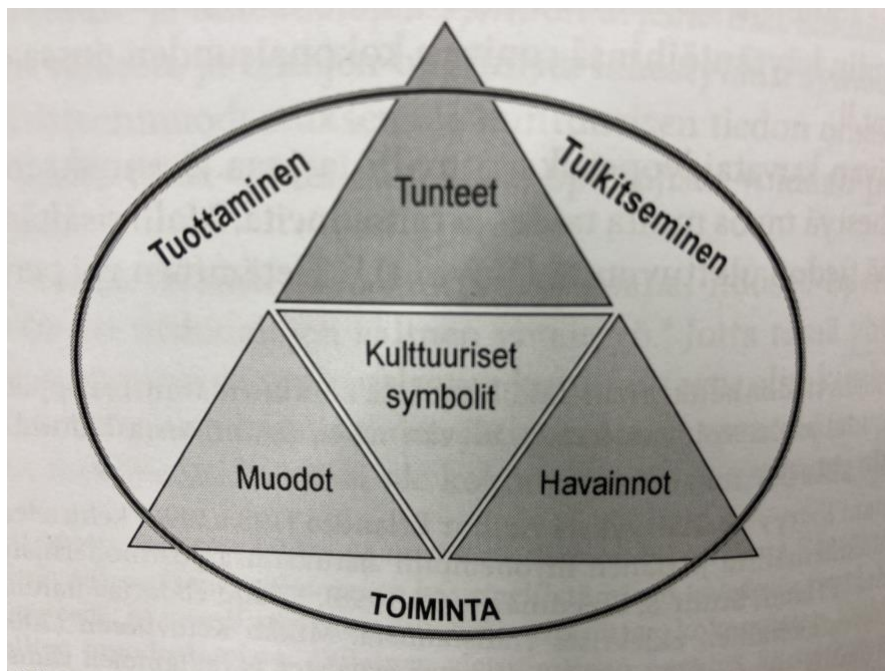
1) Aistitiedon avulla yksilö on kosketuksissa ulkoiseen todellisuuteen. Aistiminen voi olla vastaanottamista, kuten musiikin kuuntelua tai aistikokemuksen saamista, taiteen tekemisprosessissa. Tunnekokemus on yksilön sisäinen merkityssuhde, joka ohjaa ulkoiseen tai sisäiseen toimintaan. 2) Taito- ja toimintatieto sisältää esimerkiksi muusikon tietoa omasta instrumentistaan, teoreettista tietoa sekä taitoa. Taidon kautta aisti- ja tunnekokemukset voidaan muovata teokseksi, joka voidaan jakaa toisten kanssa. 3) Käsite- ja mielikuvatiedon avulla ihminen voi käsitteellistää ja tiedostaa omia ilmaisullisia prosessejaan sekä pohtia ja analysoida luovaa prosessiaan. 4) Mietiskelevä ajattelu merkitsee reflektointia ja teoreettista ajattelua, jonka avulla ihminen jäsentää kriittisesti omaa olemistaan, toimimistaan ja kokemuksiaan. 5) Dialoginen tietäminen merkitsee taiteessa minä-sinä-suhteen ulottuvuutta, jossa taiteellinen ilmaisu sekä sen vastaanotto ja tulkinta muodostavat vuorovaikutussuhteen muusikon ja vastaanottajan välille. (Sava 1998, 110–115.)

Räsänen (2010) mukaan taide- ja taitoaineiden tieto, tässä tapauksessa musiikillinen tieto, perustuu

1. Havainnoille
2. Tunteille
3. Musiikissa ilmeneville käsitejärjestelmille

4. Kulttuurisille symboleille.

Taidetiedossa voidaan painottaa (ks. kuva 1) erilaisia tapoja saada tietoa. 1) Aistihavaintojen kautta oppilas saa tietoa yhteisestä todellisuudesta. 2) Tunteiden kautta oppilas saa tietoa omasta sisäisestä todellisuudestaan, jota refleктоimalla voi ilmaista itseään. 3) Muotojen eli musiikin käsitejärjestelmien (esim. nuotit) välityksellä voidaan käsitteellistää ulkoista ja sisäistä todellisuutta ilman sanoja. 4) Kulttuurinen tietäminen sitoo esimerkiksi eri musiikkityylit omaan kulttuuriseen kontekstiinsa ja oppilas oppii lukemaan erilaisia symbolijärjestelmiä, kuten esimerkiksi nuotteja tai esitysmerkintöjä. Edellä esitetyt tiedonlajit kietoutuvat toisiinsa musiikillisessa tuottavassa (esim. säveltäminen, laulaminen) tai tulkinnallisessa (esim. musiikin kuunteleminen) toiminnassa. Havainnot ja tunteet ovat muusikon hiljaista tietoa, jotka ilmenevät musiikissa. Muusikko ikään kuin ajattelee niiden avulla. Samoin musiikin kuuntelija voi ymmärtää teoksen merkityksen havainnoimalla ja aistimalla. Tämä tieto voidaan myöhemmin purkaa sanoiksi ja liittää siihen samalla erilaisia kulttuurisia käsitteitä ja symboleja. (Räsänen 2010, 347–350.)



KUVA 1 Taidetiedon neljä ulottuvuutta Räsänen (2010, 348) mukaan

Savan ja Räsänen taiteessa tietämisen tavoissa on paljon samoja elementtejä. Molemmat korostavat aisti- ja tunnetiedon merkitystä sekä taiteen sosiaalista ulottuvuutta. Taiteen kulttuurinen konteksti mahdollistaa sen, että osaamme antaa taiteelle merkityksiä ja ymmärrämme esimerkiksi musiikin käsitteellisiä ja symbolisia järjestelmiä, kuten nuotteja. Elliotin musiikillisen tiedon jaottelu antaa kattavan kuvan muusikon tietämisen tavoista. Eri tiedonlajien hahmottaminen

instrumenttiopetuksessa voi auttaa opettajaa oppijan arvioinnissa ja palautteen antamisessa, oppimistaitojen kehittämisessä ja opetuksen jäsentämisessä.

2.2 Musiikkipedagogin ihmiskäsitys

Ihmiskäsitys muodostaa pohjan kaikelle ihmisen tavoitteelliselle toiminnalle, erityisesti kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa. Osittain kysymykset ihmisluonnosta ovat tieteen ulottumattomissa, ja niitä on mahdotonta tarkasti käsitteellistää ja määritellä. Ropon (1985) mukaan erilaiset ihmiskäsitykset pyrkivät vastaamaan siihen, mikä ihminen pohjimmiltaan on, mikä tämän suhde on itseensä ja ympäristöönsä, sekä kysymyksiin ihmisen alkuperästä ja siitä, miten suhtaudutaan ihmisen käyttäytymisen negatiivisiin piirteisiin. Vastaukset ovat erilaisia riippuen siitä, mistä filosofisesta suuntauksesta niihin vastataan. Länsimaissa naturalistinen, kristillinen, humanistinen ja marxilainen ihmiskäsitys ovat vaikuttaneet laajimmin kulttuuriin. (Ropo 1985, 3–5.) Taulukossa 1 on koottuna edellä mainittujen ihmiskäsitysten ominaispiirteet ja niiden vaikutukset kasvatukseen. Alaluvuissa 2.2.1 Humanistinen ihmiskäsitys ja 2.2.2 Holistinen ihmiskäsitys perehdytään tarkemmin kahteen ihmiskäsitykseen, jotka ovat musiikkipedagogin työn kannalta keskeisimpiä.

Patrikaisen (1997, 48) mukaan kasvatustieteessä kysymys ihmisen perusolemuksesta on hyvin keskeinen, sillä opettajan ihmiskäsitys rakentaa pohjan opettajan ajattelulle ja toiminnalle. Ropon (1985, 3) mukaan ihmiskäsitykseen liittyy kysymys ihmisihanteista eli mihin suuntaan ihmisen toivotaan kehittyvän. Hirsjärvi (1982) kuvaa opettajan ihmiskäsityksen muodostuvan hyvin erilaisista ja eritasoisista aineksista. Siihen vaikuttavat opettajan maailmankuva sekä ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin käsitykset ihmisestä. Ne heijastuvat välttämättä myös hänen käsityksiinsä oppijan perusluontoisista ominaisuuksista ja vaikuttavat käytännön opetustyössä. (Hirsjärvi 1982, 5.)

Rauhalan (2005) mukaan yleiskielessä ihmiskäsityksellä voidaan tarkoittaa perusasennoitumista ihmiseen. Siihen sisältyy monenlaisia aineksia, kuten teoreettista tietoa ihmisestä, kulttuuriperinteen vaikutuksia, uskomusten ja ideologioiden antamia arvostuksia sekä kokemuksemme tiedostamattomia sisältöjä. (Rauhala 2005, 18.) Hirsjärven (1982) mukaan on olennaista kysyä, onko kasvattajan ihmiskäsityksestä eroteltavissa joitain mahdollisimman merkityksellisiä piirteitä, kun oppijaa tarkastellaan kasvatuksen ja opetuksen kohteena. Kasvatuksen näkökulmasta on mahdollista erotella neljä näkökulmaa, jotka ovat luonteeltaan yleisiä, mutta tärkeitä ihmiskäsitykseen liittyviä osatekijöitä. Ensimmäinen on ”ihanteita ja

päämääriä koskevat käsitykset” eli minkälaisia ihanteita ja päämääriä opetukselle asetetaan. Toinen osatekijä on ”välttämättömyyskäsitykset”, joissa on kysymys kasvatuksen ja opetuksen tarpeellisuudesta ja välttämättömyydestä. Kolmas osatekijä on ”mahdollisuuskäsitykset”, joiden avulla kysytään, tarvitseeko lapsi ulkopuolista tukea kasvussaan. Neljäs osatekijä ”oikeutusta koskevat käsitykset”, joka kysyy, voiko ulkopuolelta vaikuttaa lapsen kasvuun merkityksellisellä tavalla. (Hirsjärvi 1982, 5–6.)

Taulukko 1 Koonti naturalistisen, kristillisen, humanistisen ja marxilaisen ihmiskäsityksen ominaispiirteistä ja vaikutuksista kasvatukseen.

Ihmiskäsitys	Ihmisen perusluonne	Kasvatuksen tavoitteet	Implikaatiot kasvatukseen	Kasvatustulokset
Naturalistinen	<ul style="list-style-type: none"> - Ihminen on evoluution tulos.² - Ihmislaji kehittyi vähittäisen muuntelun kautta² - Ihmisluonto ei ole hyvä eikä paha² - Negatiiviset piirteet käytöksessä johtuvat ympäristöstä.³ - Moraali pohjautuu ihmisen vietteihin³ 	<ul style="list-style-type: none"> - Kokonainen ihminen: tunteet, järki ja vaistot ovat kehittyneet³ - Luonnollisten taipumusten vahvistaminen³ - Sosialisatio yhteiskuntaan: yksilö samaistuu ryhmäänsä ja toteuttaa yksilölliset tarpeensa⁴ 	<ul style="list-style-type: none"> - Perintötekijät vaikuttavat ihmisen kykyihin ja kasvuun¹ - Kasvatuksen mahdollisuudet: 1. Näkemys: Biologia asettaa rajat → kasvatuksella ei juurikaan voida vaikuttaa ihmiseen³ 2. Näkemys: Kasvatuksella voi vaikuttaa kasvuun¹ 	<ul style="list-style-type: none"> - Pragmatismi (Dewey)³ - Rekonstruktivismi³ - Reformipedagogiikka³ (Rousseau) - Analyttinen pedagogiikka: behaviorismi ja curriculum-ajattelu³
Kristillinen	<ul style="list-style-type: none"> - Jokainen ihminen on ainutlaatuinen ja arvokas Jumalan kuvaksi luotuna → ehdoton ihmisarvo⁶ - Ihminen on vapaa ja itsenäinen → vastuussa omista teoistaan² - Perisynti: syntiinlankeemuksen seurauksena paha on osa ihmisen olemusta ja siksi ihminen tarvitsee sovituksen Kristuksessa.² - Synnin seurauksena ihminen on rajallinen (moraali, järki)¹ 	<ul style="list-style-type: none"> - Tavoitteena ihmisen vapautuminen syyllisyydestä lunastustyön tähden → vapauttaa ihmisen voimavarat ja luovat edellytykset persoonan kasvulle.³ - Tavoitteena vastuunottaminen itsestä ja muista.³ - Totuuden ja hyvyyden etsiminen⁶ - Rajallisuudesta huolimatta kasvatuksella voidaan tukea ihmisen kasvua.¹ 	<ul style="list-style-type: none"> - Ihmisen älyllisiin kykyihin voi luottaa⁶ - Kasvatus on normatiivista, sillä ihminen vastuussa omista teoistaan Jumalalle.³ - Valinnanvapaus katsomuksen suhteen³ - Kasvatuksella voidaan vaikuttaa ihmisen kehitykseen, kun tunnustetaan ihmisen rajallisuus.³ 	<ul style="list-style-type: none"> - Kristillinen kasvatus: Agape-traditio ja kristilliskreikkalainen traditio⁶ - Ei sitoudu mihinkään tiettyyn virtaukseen, vaan voi yhdistellä eri kasvatustilanteita³
Humanistinen	<ul style="list-style-type: none"> - Ihminen on pohjimmiltaan hyvä → negatiiviset piirteet käytöksessä johtuvat ympäristöstä.² - Ihmisellä on ehdoton ihmisarvo¹ 	<ul style="list-style-type: none"> - Mahdollisuus toteuttaa itseään² - Tavoitteena: kykyjen, taitojen, itsetuntemuksen, harmonisuuden kehittyminen² - Järjen kehittymisen avulla ihmisestä tulee hyveellinen³ - Kulttuurin asettamat tavoitteet kasvatukselle⁵ 	<ul style="list-style-type: none"> - Kasvatustilanteet: kasvatuksen avulla ihmisestä tulee ihminen² - Kasvatustilanteiden muokkaaminen ihmisen kasvuun suotuisaksi² 	<ul style="list-style-type: none"> - Aristotelismi⁴ - Idealismi⁴ - Kulttuuripedagogiikka⁴ - Eksistentiaalinen pedagogiikka³
Marxilainen	<ul style="list-style-type: none"> - Ihminen ei ole pohjimmiltaan paha, vaan vieraantunut tosi olemuksestaan ja siksi ihmiset sortavat toisiaan² - Luova työ vapauttaa ihmisen kommunistisessa yhteiskunnassa² - Eri yhteiskuntajärjestelmät (kapitalistinen vrt. kommunistinen) tuottavat erilaisia ihmisiä.¹ - Kollektiiviset arvot yksilön edelle¹ 	<ul style="list-style-type: none"> - Ideaali ihminen on tietoisesti tuottava ja hän hyödyntää tuotantovälineitä yhteisen edun hyväksi¹ - Marxilais-leniniläisen maailmankatsomuksen omaksuminen¹ 	<ul style="list-style-type: none"> - Kasvatustilanteet on ensisijaisesti yhteiskunnalla.³ - Kasvatuksen avulla voidaan jalostaa ideaali-ihminen kommunistiseen yhteiskuntaan² 	<ul style="list-style-type: none"> - Marxilainen kasvatus¹

Lähteet: Hirsjärvi (1982)¹, Ropo (1985)², Peltonen (1979)³, Myhre (1959) Peltosen (1979) mukaan⁴, Myhre (1972) Peltosen (1979) mukaan⁵, Puolimatka (2008)⁶.

Musiikkipedagogilla on koulutuksensa puolesta teoreettista sekä arkikokemukseensa perustuvaa tietoa ihmisen oppimisprosessista ja oman instrumenttinsa opettamisesta, jota hän hyödyntää työssään. Sen lisäksi opettajan maailmankuva ja ihmiskäsitys vaikuttavat opetustyössä joko tiedostamatta tai tiedostaen. Taulukossa 1 on koottuna neljän keskeisen länsimaissa vaikuttaneen

ihmiskäsityksen piirteitä ja vaikutuksia kasvatukseen. Perehtymällä eri ihmiskäsityksiin musiikkipedagogi voi saada syvyyttä oman ihmiskäsityksensä pohdintaan ja tulla omasta ihmiskäsityksestään tietoisemmaksi.

2.2.1 Humanistinen ihmiskäsitys

Humanistisen ihmiskäsityksen juuret ulottuvat antiikin Kreikan filosofien ajatteluun. Humanismissa keskeisiä arvoja ovat ihmisen arvon tunnustaminen sekä sivistykseen pyrkiminen. Antiikin filosofit pyrkivät kokonaisvaltaiseen näkemykseen maailmasta ja sitä teoretisoidessaan he päätyivät hyvin erilaisiin päätelmiin hyvästä elämästä ja elämän tarkoituksesta. (Hirsjärvi 1982, 32–33, 53–54.) Myös Ropon (1985) mukaan humanismi korostaa ihmisen ehdotonta arvoa. Kasvatuksen tarkoituksena on antaa ihmiselle mahdollisuus toteuttaa itseään. Ihminen on yksilö, jonka kykyjä, taitoja, itsetuntemusta ja harmonisuutta pyritään edistämään kasvatuksella. Moderni humanismi korostaa ihmisen järkeä ja moraalialia. Humanistinen kasvatuskäsitys on optimistinen, sillä siinä ajatellaan, että ihmisestä tulee ihminen kasvatuksen kautta ja ihminen on pohjimmiltaan hyvä. Negatiiviset piirteet ihmisen käytöksessä ovat seurausta ulkopuolisen maailman aiheuttamista, mutta niiden kitkemiseen voidaan vaikuttaa kasvatuksella ja ympäristön muutoksella. (Ropo 1985, 10–12.) Eksistentiaalinen pedagogiikka edustaa pessimistisempää näkemystä sisällyttämällä käsitykseen ihmisolemuksesta irrationaalisia voimia, jotka voivat mitätöidä kasvatuksen tulokset (Peltonen 1979, 93).

Peltonen (1979) esittelee Myhren (1956) näkemystä, jonka mukaan humanismista voidaan erottaa neljä erilaista kasvatustilfilosofista kokonaiskäsitystä, jotka ovat 1) aristotelismi, 2) idealismi, 3) kulttuuripedagogiikka ja 4) eksistentiaalinen pedagogiikka (Myhre 1959, 164–174; viitattu Peltonen 1979, 87). 1) Aristotelismissa kasvatustustustuu Aristoteleen ajatuksiin kasvatuksesta. Hänen mukaansa järki on väline, jonka avulla ihminen saavuttaa onnen elämässään. Järjen avulla ihminen pystyy hillitseämään viettejään ja vaistojaan, kykenee omaksumaan hyveitä ja ymmärtämään ihmisluontoa sekä etsimään korkeampia totuuksia. (Sjöstrand 1970b 31; viitattu Peltonen 1979, 87.) Kasvatustustustun päämääränä on auttaa ihmistä löytämään oma olemuksensa ja elämään sopuisuudessa itsensä kanssa. Siksi järjen kehittäminen on avain siihen, että vapaa ihminen kehittyy moraaliltaan ja tavoiltaan hyveelliseksi ihmiseksi. (Peltonen 1979, 88.) 2) Platon, Sokrateen oppilas, oli objektiivinen idealisti: kaiken olevaisen taustalla on täydellinen ideamaailma, jonka heijastumaa aistimaailma on (Hirsjärvi 1982, 34–38). Idealismissa ihminen nähdään pohjimmiltaan henkisenä olentona, jonka tulee pyrkiä kohti muuttumatonta totuutta. Totuus on

absoluuttinen, vaikka ihmisten mielipiteet ja käsitykset vaihtelisivatkin siitä. Kasvatuksen päämääränä on sivistynyt persoonallisuus, joka saavutetaan lähestymällä absoluuttista, täydellistä persoonallisuutta. (Myhre 1972, 442–443; Myhre 1956, 169–171; viitattu Peltonen 1979, 88–89.)

3) Kolmannessa humanistisessa virtauksessa, kulttuuripedagogiikassa (tai moderni humanismi), keskeisenä käsitteenä on kulttuuri. Sillä tarkoitetaan koko ihmiskunnan historian aikana kertynyttä inhimillistä ajattelu- ja arvoperintöä. Kasvatuksen tarkoituksena on saattaa sukupolvet kosketuksiin tämän tiedon kanssa ja auttaa uudet sukupolvet luomaan uutta kulttuuria. Kasvatuksen avulla ihminen myös löytää korkeamman minänsä. (Myhre 1972, 388–389; viitattu Peltonen 1979, 89.) Schreinerin (1959) mukaan ihminen pääsee kosketuksiin omaan persoonallisuuteensa ja voi toteuttaa itseään vain, jos hän on kosketuksissa yleisiin, objektiivisiin kulttuuriarvoihin. Yksilön persoonallisuuden kohdatessa nämä arvot, tämä tulee osaksi tätä objektiivista hyvää. Kasvatus on aina sidoksissa ympäristöönsä ja sen tehtävänä on valmentaa yksilöstä yhteiskuntakelpoinen jäsen. (Schreiner 1959, 45–46; viitattu Peltonen 1979, 89–90.) Kulttuuripedagogiikassa ei kuitenkaan ajatella, että kasvatukselle voitaisiin määritellä universaaleja päämääriä, sillä kasvatuksen päämäärät riippuvat ympäröivästä kulttuurista (Myhre 1972, 391; viitattu Peltonen 1979, 90).

4) Eksistentiaalisessa pedagogiikassa painotetaan ihmisen vapautta ja yksilöllisyyttä. Ihmisen olemassaoloon liittyy pessimistisyys, joka on heijastumaa maailmansotien aiheuttamasta traumasta ja kokemuksesta, että ihminen on heitetty maailmaan. (Myhre 1972, 402; viitattu Peltonen 1979, 90). Hirsjärvi erottaa eksistentiaalismin humanismista erilliseksi suuntaukseksi, jonka sisällä on ollut hyvin erilaisista taustoista tulevia ajattelijoita. Muun muassa Kierkegaard, Marcel ja Jaspers olivat kristittyjä ja Sartre, Nietzsche sekä Heidegger ateisteja. (Hirsjärvi 1982, 67–68.) Näkemyksessä ihminen on vapaa ja toimii silloin moraalisesti, kun teko luo mahdollisuuden maksimaaliseen vapauteen. Kasvatuksella on sama tavoite: ihmisen tulee ottaa vastuu itsestään ja pyrkiä lisäämään vapautta. Siksi lapselle ei opeteta jotain yhteiskuntajärjestystä tai moraalisääntöjä erikseen, vaan lapsen tulee oppia arvioimaan, miten voi omilla toimillaan lisätä vapautta yhteiskunnassa. (Westergaard 1976b, 69–70; viitattu Peltonen 1979, 91.)

2.2.2 Holistinen ihmiskäsitys

Perinteiset historian saatossa esitetyt ihmiskäsitykset voidaan jaotella myös sen mukaan, mitä osaa ihmisyydessä on painotettu ja mikä ihmisolemuksessa on ollut perustavanlaatuisesti

merkittäväntä. Rauhala (2005) tyypittelee historian saatossa esiintyneet ihmiskäsitykset monistisiin, dualistisiin, pluralistisiin ja monopluralistisiin ihmiskäsityksiin. Monistisissa ihmiskäsityksissä ihmisolemusta määrittää yksi olemisen muoto, kuten esimerkiksi materia (esim. naturalistinen ihmiskäsitys). Dualistisissa ihmiskäsityksissä (esim. Platon) ajatellaan, että ihmisen olemassaololla on kaksi perusmuotoa, ruumis ja henki. Pluralistisissa ihmiskäsityksissä puolestaan pyritään hahmottamaan ihminen erilaisten osajärjestelmiensä kokonaisuutena, joista jokaisella on oma suhteellisen itsenäinen tehtävä. Nykyinen ihmistutkimus tarkastelee ihmistä usein pluralistisena systeeminä ja eri tutkimusaloilla tutkitaan ihmisen eri puolia. Haasteeksi muodostuu kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen saavuttaminen. Monopluralistisessa ihmiskäsityksessä pyritään osoittamaan, että *”ihminen on ykseys erilaisuudessa”*. Ihmisen eri olemusmuotoja ei voida redusoida eli palauttaa yhdestä olemusmuodosta toiseen, mutta silti ihminen pyritään näkemään kokonaisvaltaisesti. Monopluralistista ihmiskäsitystä voidaan siksi kutsua myös holistiseksi ihmiskäsitykseksi. (Rauhala 2005, 25–28.)

Rauhala jakaa holistisessa ihmiskäsityksessä ihmisen olemassaolon perusmuodot kolmeen olemassaolon muotoon:

1. Tajunnallisuus (psykkishenkinen olemassaolo)
2. Kehollisuus (olemassaolo orgaanisena tapahtumana)
3. Situationaalisuus (olemassaolo suhteina todellisuuteen) (Rauhala 2005, 29–32).

Rauhalan mukaan 1) tajunnallisuus tarkoittaa inhimillisen kokemuksen kokonaisuutta eli mielellisyyttä. Mielen avulla ihminen ymmärtää, tietää, tuntee, uskoo, uneksii yms. asiat joksikin. Mieli antaa asioille merkityksen, sillä ihminen ei voi havaita tajuntaa itseään, vain sen sisältöjä. 2) Kehollisuus tarkoittaa ihmisen kehossa olevia elimiä ja elintoimintoja. Kehon orgaaninen elämä on mielekästä ja tarkoituksen mukaista. Ihmiskäsityksen kannalta on tärkeää ymmärtää elämän erilaisia ilmentymiä ihmisen olomassaolon kokonaisuudessa. 3) Situationaalisuudella tarkoitetaan ihmisen tapaa olla olemassa suhteessa omaan elämäntilanteeseensa. Ihmiselämän situaatiot koostuvat erilaisista osatekijöistä. Osa situaatioista on sellaisia, joihin ihminen ei voi itse vaikuttaa, kuten mihin perheeseen syntyy tai minkälaisia katastrofeja tai luonnonmullistuksia ihminen joutuu kohtaamaan. Toisia osatekijöitä ihminen pystyy valitsemaan, kuten harrastukset. Situaatiota voidaan katsoa rakentuvan konkreettisista ja ideaalisista komponenteista. Konkreettisia komponentteja ovat elämän realiteetit bakteereista yhteiskunnan ja kulttuurin rakenteisiin. Ideaaleja komponentteja ovat arvot ja normit sekä henkisen ilmapiirin muodot, uskonnolliset ja

aatteelliset virtaukset sekä taiteen ja luonnon että ihmissuhteiden kokeminen. Lyhyesti ilmaistuna Rauhalan mukaan: ”*situaatio on kaikkea sitä, mihin ihminen on suhteessa.*” (Rauhala 2005, 34–47.)

Holistinen ja humanistinen ihmiskäsitys tuovat ihmiskäsityksen eri puolet esille. Musiikkipedagogi voi hyödyntää niitä oman ihmiskäsityksensä jäsentelyssä, sillä ne antavat tilaa myös opettajan omalle maailmankuvalle ja vakaumukselle. Humanistisilla ajattelijoilla on ollut historian aikana erilaisia vakaumuksia kristillisestä ateistiseen. Humanistinen ihmiskäsitys kuvailee ihmisen perusluonnetta, antaa kasvatukselle yleisiä ihanteita ja periaatteita. Holistinen ihmiskäsitys pyrkii huomioimaan ihmisolemuksen eri puolet: tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden. Musiikkipedagogin voi hyödyntää ihmisolemuksen eri puolia käyttämällä vaihtelevasti erilaisia opetuskäytäntöjä. Esimerkiksi laulunopetuksessa on hyvin oleellista auttaa oppilasta tuntemaan oma kehonsa, sillä keho toimii instrumenttina. Oman kehon tuntemusten analysointi ja ääntöväylän fysiologian tunteminen edistävät oppimista ja ovat välttämättömiä taitoja itsenäiseksi laulajaksi tulemisessa. Erilaisten ihmiskäsitysten tunteminen ja ymmärtäminen voi auttaa musiikkipedagogia kohtaamaan oppilaansa kokonaisvaltaisesti.

2.3 Musiikkipedagogin ammattietiikka

Tässä luvussa perehdytään musiikkipedagogin ammattietiikkaan ja kasvatustieteen keskeisiin eettisiin kysymyksiin. Opetusalan ammattijärjestö OAJ on määrittellyt opettajalle eettiset periaatteet, joiden mukaan opettajan toiminta perustuu ihmisarvon kunnioittamiseen, totuudellisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen. Opettajan ihmiskäsitys on sidoksissa opettajan arvoihin ja ammattietiikkaan, joita säätelee lainsäädäntö ja opetussuunnitelmat (OAJ 2020). Etiikka ja arvokysymykset ovat käytännöllisen filosofian osa-alueita ja niissä käsitellään kasvatustieteen ydinkysymyksiä (Tuominen & Wihersaari 2006, 235). Opettajan toiminnan taustalla vaikuttavat joko harkiten tai tiedostamatta omaksutut arvot. Ne ohjaavat opettajan käsityksiä hyvästä opettajuudesta ja siten vaikuttavat myös didaktisiin ja pedagogisiin valintoihin, joita opettaja tekee kohdatessaan oppilaitaan. (Puolimatka 2002,15.) Opettajan maailmankatsomus vaikuttaa kasvatustoiminnan taustalla ja erilaiset ratkaisut tulevat ymmärrettäviksi, kun niitä peilataan siihen. Maailmankatsomus koostuu käsityksistä eli tiedosta, uskomuksista, arvoista ja normeista. Arvot kertovat siitä, mistä pidämme tai emme pidä. Normit puolestaan määrittelevät oikean ja väärän toiminnan. Kasvatustieteen arvot kertovat arvostuksistamme ja toivotuista tulevaisuuden tiloista.

Kasvatusta koskevien normien avulla pyritään ohjaamaan opettajan toimintaa. (Hirsjärvi 1984, 66–67.)

Etiikan peruskäsitteet, arvot, moraali ja etiikka, ovat arkielämässämme käytössä ja niiden filosofinen merkitys voi olla hämärtyneet. Moraali-sanana (lat. mos/mores) ja etiikka-sanana (kreikk. ethos/ethika) alkuperä tarkoittaa tapoihin liittyvää. Moraalilla siis on tarkoitettu hyvää ja oikeaa ihmisen toimintaa erotuksena väärästä ja pahasta. Filosofissa moraalilla voidaan tarkoittaa ihmisen käyttäytymistä ja kielenkäyttöä suhteessa oikeaan ja väärään. Kasvatuksen kentällä etiikka nähdään yläkäsitteenä, jonka tehtävänä on erotella teoreettisesti hyvä ja oikea. (Tuominen & Wihersaari 2006, 235–236.) Hirsjärvi (1984, 69) tekee saman tyyppisen erottelun moraalien ja etiikan käsitteiden välille: moraalissa on kyse käytännöllisistä ratkaisuista ja etiikassa pohditaan teoreettisessa mielessä hyvää ja oikeaa.

Puolimatkan (2011, 15) mukaan länsimaisessa kulttuurissa arvopohjaan on vaikuttanut kolme valtavirtatraditiota. Antiikin hyve-eettisessä cultura animi -perinteessä kasvatuksen tavoitteena oli jalostaa ja muokata ihmisen hengenvoimia ja sielua filosofian kautta. Juutalaiskristillisessä imago Dei -perinteessä kasvatuksen tavoitteena on tulla jumalankuvan kaltaiseksi ja vaalia sitä, mihin ihminen on luomisen perusteella kutsuttu. (Siljander 2014, 34.) Edellä mainitut perinteet olettavat arvojen olevan osa todellisuutta, joten ne ovat luonteeltaan arvorealistisia näkemyksiä. Arvot eivät siis ole pelkästään ihmisten välisiä sopimuksia, vaan ne pätevät ihmisen mielipiteistä riippumatta. Kolmas traditio on naturalismi, missä arvot perustuvat luonnollisiin tekijöihin, kuten kipuun ja nautintoon. Ihminen nähdään luonnostaan muokattavassa olevana ja ihmisen pahuus johtuu ympäristöstä. Siten arvokäsitys on subjektiivinen. (Puolimatka 2011, 15–19.)

Tirrin & Kuusiston (2019) mukaan opettajan ammattietiikan taustalla ei vaikuta vain yksi kaiken kattava teoria, vaan ammattietiikka voi muodostua usean eri teorian pohjalta. Etiikka voidaan jakaa teleologisiin ja deontologisiin normatiivisiin teorioihin. Niiden tarkoituksena on ilmaista universaaliperiaate, jota noudattamalla ihminen päätyy moraalisesti oikeaan ratkaisuun. Teleologiset teoriat ovat seurauseettisiä teorioita eli tekojen seurauksista tai tuloksista voidaan päätellä, onko teko moraalinen vai ei. Opettaja siis toimii moraalisesti oikein, jos toiminnan seuraus on oppilaan parhaaksi. Deontologinen teoria on velvollisuusetiikka, jossa ihmisen toiminnan seuraukset eivät määrittele hyvää ja oikeaa. Tunnetuin velvollisuuseetikko on Immanuel Kant (1724–1804), jonka mukaan ihmisen tulisi toimia aina niin, että toiminnasta voidaan tehdä

yleispätevä sääntö (esim. varastaminen ei ole missään tilanteessa oikein). (Tirri & Kuusisto 2019, 21–24.)

Tirrin & Kuusiston (2019) mukaan opettajan tulee tiedostaa omat eettiset ihanteet ja tärkeimmät viiteryhvät, jotka ovat vaikuttaneet opettajan arvojen ja etiikan muotoutumiseen. Opettajan tulisi vastata itselleen, millainen ihminen haluaa olla, ja pohtia millaisia eettisiä ratkaisuja ihanne-minä tekisi, jotta ne olisivat sopusoinnussa oman persoonansa kanssa. Edellä esitellyissä teorioissa usein korostetaan rationaalista ajattelua ja tiettyjen periaatteiden soveltamista riippumatta tilanteesta, vaikka opettajan moraaliseen toimintaan vaikuttavat tämän arvot, uskomukset ja tunteet. Aristoteelisessa traditiossa eettisiä pulmia kohdatessa opettajan haasteena on herkkyyden tunnistaa tilanteesta olennaiset tekijät, mikä muotoutuu kokemuksen, intuition ja ennakoitaitojen karttuessa. Aristoteleen hyve-eettisessä ajattelussa hyvään elämään kuuluu yksilön moraalisten hyveiden kehittyminen osana yhteisöjä, sillä ne antavat pohjan onnelliselle elämälle. (Tirri & Kuusisto 2019, 25–27.)

Väri (2004) asettaa kasvatuksen ihanteeksi pyrkimyksen kohti hyvää elämää. Vaikka ”hyvä elämä” on mahdotonta määritellä, niin se on kasvatuksen tärkein teoreettinen ja käytännöllinen ongelma (ks. Menonin paradoksi). Kasvattajan tehtävänä on auttaa kasvatettavaa hyvään elämään, vastuuseen ja itseksi tulemiseen, vaikka ei näitä kasvatustavoitteita pystyäkään määrittelemään tiedollisesti. Kasvattajalla on kuitenkin käytännöllisen järkensä antamaa tietoa toimintansa päämääristä, kasvatustilanteen vaatimuksista ja soveliaista menetelmistä. (Väri 2004, 26–28.) Jos tämä hyväksytään kasvatuksen päämääräksi, niin silloin musiikkipedagogin tulisi olla yhtenä kasvattajista edistämässä tätä päämäärää. Toinen ongelma, minkä musiikkipedagogi kohtaa, on pedagoginen paradoksi. Kasvatussuhde on aina myös valtasuhde, jossa kasvattajan tehtävänä on tehdä itsensä tarpeettomaksi, mutta siihen päästäkseen kasvattaja joutuu ottamaan vastuun ja ohjaamaan (eli rajoittamaan kasvatettavan vapautta) kasvuprosessia (Siljander 2014, 31).

Musiikkipedagogi kohtaa työssään eettisiä kysymyksiä pohtiessaan suhdettaan oppilaisiinsa, oppisisältöihin ja kasvatustehtävänsä ihanteisiin. Opettajalla voi olla kiusaus kohdella lahjakasta oppilasta välineenä oman maineen pönkittämiseen tai opettaja voi välittää oppilailleen asenteita siitä, mitä ”hyvä musiikki” on, vaikka tarkemmin ajatellessaan huomaisi, että kutakin musiikkia ja musiikkikulttuuria tulisi arvioida oman estetiikkansa ehdoilla. Sensitiivisessä musiikinopettamisessa oppilas on keskiössä ja siksi siihen kuuluu oppilaan persoonan huomioiminen ja musiikkimaun arvostaminen. Kun opettaja on selvittänyt itselleen oman arvoperustansa ja ihanteensa, omaa

toimintaa voi reflektoida kriittisesti. Tavoitteena kuitenkin on, että musiikkipedagogi voi tehdä eettisesti kestäviä ratkaisuja työssään, jotta voi kokea olevansa sopusoinnussa oman persoonansa ja ihanteidensa kanssa.

3 OPPIMISKÄSITYS JA OPPIJALÄHTÖISYYS INSTRUMENTTIOPETUKSESSA

Tässä luvussa tarkastellaan musiikkipedagogin pedagogista ajattelua. Kansasen (1998) mukaan opettajan pedagoginen ajattelu opetustilanteessa tapahtuvaa päätöksentekoa, joka pohjautuu hänen tiedostettuun tai tiedostomattomaan henkilökohtaiseen uskomusjärjestelmäänsä. Opettaja reflektoi omaa toimintaansa tilanteessa, jossa ei tarvitse tehdä välittömiä päätöksiä. Koulutus muovaa tulevan opettajan pedagogista ajattelua sisältämällä opetusharjoittelua, kasvatusteoreettisia opintoja ja aineenhallintaa. (Kansanen 1998, 46–47.) Luvussa tarkastellaan oppimiskäsitystä musiikin kontekstissa ja oppijalähtöisiä opetusmenetelmiä instrumenttiopetuksessa. Oppijalähtöisessä opetuksessa tavoitteena on auttaa oppijaa kehittämään omia oppimistaitojaan, jotta hänestä voi tulla itsenäinen oppija. Musiikkipedagogin käsitys oppimisesta vaikuttaa väistämättä siihen, miten hän opettaa ja mitä opetusmetodeja hän pitää tehokkaina oppimisen kannalta.

3.1 Oppimiskäsitys musiikinopetuksessa

Oppiminen on yksi kasvatustieteen sekä muidenkin tieteenalojen, kuten psykologian, peruskäsitteistä. Oppimisesta puhutaan paljon arkielämässä ja kaikki tuntuvat tietävän sen määritelmän arkikokemuksensa perusteella. Oppiminen ja oppimiskäsitys pitää erotella toisistaan selvyuden vuoksi. Siljander (2014) määrittelee oppimisen seuraavasti: *”Laajimmassa merkityksessä oppimisella tarkoitetaan prosessia, jossa on keskeistä muutos oppijan taidoissa, tiedoissa, ajattelutavoissa tai toiminnassa.”* Erilaiset oppimiskäsitykset puolestaan pyrkivät vastaamaan siihen, mitä oppimisessa tapahtuu ja mitkä seikat vaikuttavat oppimisprosessiin. Oppimiskäsityksiä voidaan kutsua myös oppimisteorioiksi (esim. behaviorismi, realismi, konstruktivismi) ja ne voidaan jaotella kahteen luokkaan sen perusteella, painottavatko ne oppimisen sisäisiä vai ulkoisia prosesseja. Kysymys on siis siitä, kuinka paljon oppimisprosessiin voidaan vaikuttaa ulkopuolelta. Itsesäätelyn paradigmassa painotetaan oppilaan omaa toimintaa ja ulkoisen säätelyn paradigmassa pedagogi voi vaikuttaa oppimisprosessiin antamalla sopia virikkeitä oppilaalle. Molemmista kuitenkin oppiminen ymmärretään ihmisen sisäisenä prosessina. (Siljander 2014, 58–61.)

Konstruktivismi on yksi lukuisista kasvatustieteen suuntauksista (itsesäätelyn paradigma). Sanalla konstruktio viitataan siihen, miten tieto ja oppiminen rakentuvat oppijan mielessä. Sosiaalinen todellisuus rakentuu kunkin yksilön tulkinnoista, ja tulkinnot muuttuvat koko ajan uuden tiedon muokatessa niitä. Konstruktivistiset oppimisteoriat ovat saaneet vaikutteita erityisesti psykologian parissa kehitetyistä oppimisteorioista. (Siljander 2014, 215–218.) Konstruktivismilla on kasvatustieteessä monia suuntauksia, mutta yhteistä niille on se, että oppija nähdään aktiivisena toimijana. Eri suuntauksissa puolestaan korostuu, kuka on aktiivinen toimija konstruointiprosessissa – yksilö, ryhmä vai yhteisö. (Tynjälä 1999, 21–22). Pääsuunaukset jaetaan yksilökonstruktivistisiin ja sosiokonstruktivistisiin lähestymistapoihin. Ensimmäisessä painotetaan yksilön mentaalaisia prosesseja, havainnointia jäsentäviä skeemoja sekä oppijan itsesäätelyn merkitystä oppimiselle. Toisessa näkemyksessä oppiminen perustuu sosiaalisiin, kulttuurisiin ja yhteisöllisiin ilmiöihin ja prosesseihin. (Siljander 2014, 216–217.) Suunaukset eivät kuitenkaan jyrkästi sulje pois toistensa painotuksia. Yksilökonstruktivistisiin näkemyksiin sisältyy ajatus siitä, että tietoa konstruoidaan yksilön sisäisen maailman lisäksi osallistumalla kulttuuriin. Sosiokonstruktivistisissä näkemyksissä huomioidaan se, että oppija konstruoi aktiivisesti omaa maailmaansa osallistuessaan sosiaaliseen toimintaan. (Tynjälä 1999, 59–60.)

Perinteisesti tapa opettaa musiikkia on ollut mestari-kisällimalli. Se on ollut tapa oppia ja opettaa musiikkia ympäri maapalloa eri kulttuureissa ja sen avulla eri musiikkiperinteitä on välitetty sukupolvelta toiselle menestyksekkäästi. (Ahonen 2004, 26.) Tässä lähestymistavassa oppiminen on mallioppimista. Perinteisesti kisälli on seurannut mestarin työskentelyä ja oppinut vähitellen siitä, miten toimia. Vähitellen mestari on antanut kisällille enemmän vastuuta: kun oppipojan taidot karttuvat, hän pääsee soveltamaan käytännössä oppimaansa. Nykyaikaisessa tavassa toteuttaa mestari-kisällimallia soitonopetuksessa oppijalla on aktiivinen ja vastuullinen rooli, passiivisen vastaanottajan sijaan. Mestari antaa kisällin soittoon tai lauluun uusia näkökulmia ja kehitysehdotuksia. Opettaja voi antaa ehdotukset joko suullisesti tai soittamalla malliksi. (Pöyhönen 2011, 34–35.) Mestari-kisällimallissa opettaja jakaa oppijalle myös hiljaista tietoa, jota ei tiedosta jakavansa (Hakamäki 2013, 16). Järvelän (2014, 32) mukaan opettajan tehtävänä on antaa muusikon malli oppijalle.

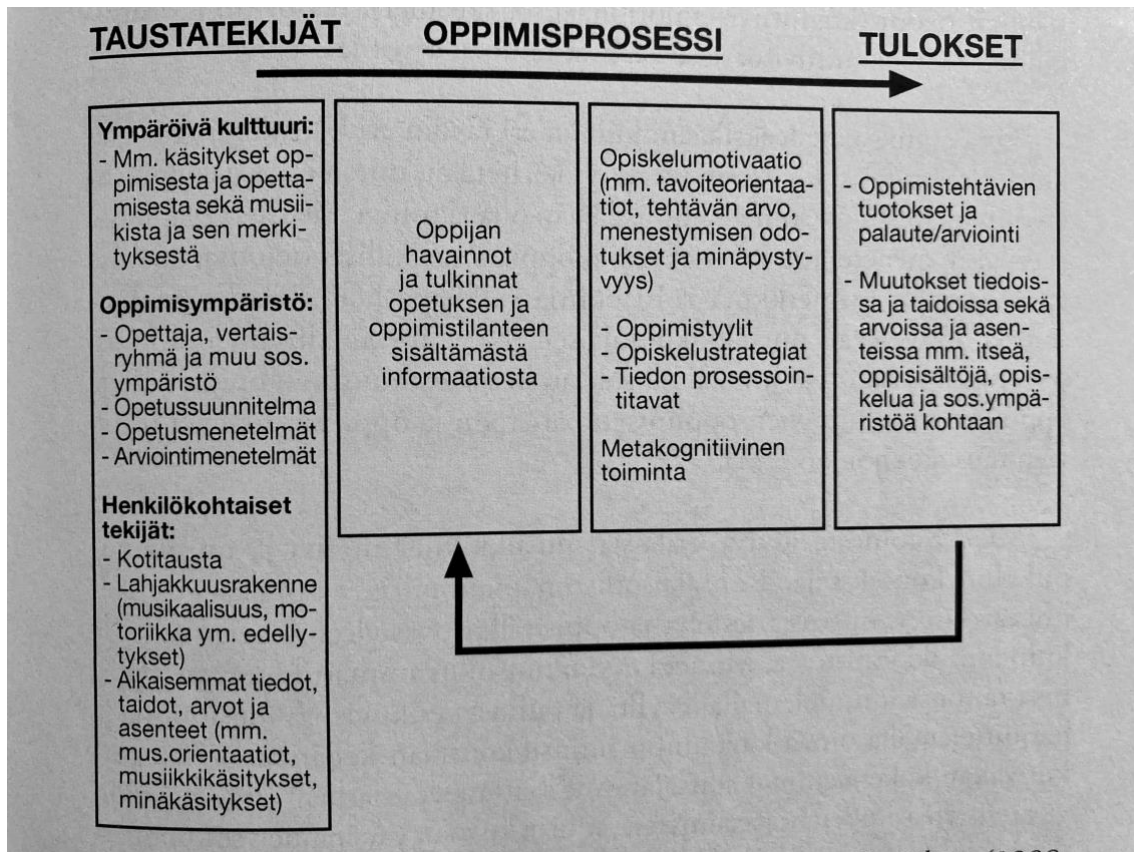
Ahosen (2004) mukaan musiikkia voidaan oppia implisiittisesti eli tiedostamatta, jolloin esimerkiksi lapsi kuulee elinympäristössään lauluja ja osaa toistaa niitä, sekä eksplisiittisesti, jolloin musiikin oppimisen eteen joudutaan tekemään tietoisesti töitä. Musiikin oppimisteoriat voidaan jaotella 1) behavioristiseen, 2) kognitiiviseen ja 3) situatiiviseen näkökulmaan. (Ahonen 2004, 15–16.) 1900-

luvulla konstruktivismia edeltänyt kasvatustieteellinen valtasuuntaus oli behaviorismi. Oppimisen ajateltiin tapahtuvan siten, että opettaja jakaa tietoa oppilaille, jotka ottavat sitä vastaan vaihtelevalla menestyksellä, ja oppimista on tapahtunut silloin, kun oppilaan tietomäärä on kasvanut. Musiikkiopistoissa behaviorismilla on ollut vankka jalansija. Kokonaisvaltaisessa opetuksessa myös behavioristisella lähestymistavalla on paikkansa esimerkiksi soitto- tai laulutekniikan opettelussa, mutta monimutkaisten tieto- ja taitokokonaisuuksien opettamisessa se ei ole tehokkain tapa oppia. (Anttila & Juvonen, 2002 88–89.)

Kognitiivinen näkökulma oppimiseen syntyi 1950–1960-luvulla vastareaktionä behaviorismille, missä oppiminen on tietojen omaksumista ja ymmärtämistä. Oppimisen tutkimuksessa kiinnostuttiin ihmismielestä ja sen osuudesta ihmisen oppimisprosessissa. (Ahonen 2004, 20.) Konstruktivismiin mukaan oppiminen on oppijan tiedoissa ja taidoissa tapahtuvaa kehittymistä sekä arvojen, tavoitteiden ja todellisuutta koskevien käsitysten ja uskomusten muuttumista. Oppimisen ilmenemistä voidaan tarkastella esimerkiksi määrällisenä (esim. tiedot lisääntyvät jostain aiheesta) tai laadullisena muutoksena oppijan tiedoissa, taidoissa ja tunnekokemuksissa, mikä auttaa oppijaa saavuttamaan itsensä ja ympäristön asettamia lyhyen ja pitkän aikavälin haasteita. (Anttila 2004, 9–10.) Behavioristisen musiikkipedagogin huomio kiinnittyy oppijan motorisiin taitoihin, kun kognitiivisesti suuntautuneen musiikkipedagogin huomio kiinnittyy oppijan musiikillisiin tietorakenteisiin. Situatiivisessa näkökulmassa oppiminen perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen, joka on aina tilannesidonnaista. Oppija on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opettajan, kavereiden, perheenjäsenten ja toisten oppijoiden kanssa. Musiikin oppimisessa tämä tarkoittaa sitä, että lapsi enkulturoituu oman kulttuurinsa musiikkiin. Esimerkiksi Suomessa lapsuutensa elänyt lapsi omaksuu säveljärjestelmäkseen duuri-mollitonalityetin. Musiikkikulttuurista riippuen oppija oppii erilaisia asioita, jotka ovat kyseisessä musiikkikulttuurissa relevantteja. Esimerkiksi mestari-kisällimalli on yksi situatiivisen musiikinoppimisen muoto. (Ahonen 2004, 22–25.)

Anttilan (2004) mukaan musiikin oppiminen on monimutkainen prosessi, joka koostuu taustatekijöistä, oppimisprosessista ja oppimisen tuloksista (ks. Kuva 2). Oppimisen taustatekijät muodostuvat ympäröivästä kulttuurista (sis. mm. erilaiset oppimiskäsitykset ja ympäröivän musiikkikulttuurin), oppimisympäristöstä (opettaja, opetussuunnitelma ja vertaiset) ja henkilökohtaisista tekijöistä (mm. perhe ja oppijan jo omaksutut tiedot). Oppimisprosessin keskiössä ovat oppijan havainnot ja tulkinnat opetustilanteen sisältämästä tiedosta. Tiedon vastaanottaminen ja ymmärtäminen riippuu siitä, kokeeko oppija tiedon itselleen relevantiksi.

Oppimiseen vaikuttaa myös oppijan motivaatio ja oppimistaidot. Musiikin oppimisprosessin tulokset voivat näkyä monella eri tavalla, kuten taitona soittaa tai laulaa uusi kappale tai kykyä analysoida musiikkia. Nämä kolme vaihetta toistuvat yhä uudelleen, kun oppimisen tuloksista tulee osa oppijan aikaisempia tietoja, minkä päälle taas rakentuu uutta tietoa. (Anttila 2004, 15–19.)



KUVA 2 Anttilan (2004, 15) sovellus Tynjälän (1999) oppimisen kokonaismallista musiikinopetuksen kontekstissa.

3.2 Oppijälhtöiset opetusmenetelmät musiikkipedagogiikassa

Ahosen (2004) mukaan edellä esitetyt erilaiset oppimiskäsitykset osoittavat oppimisen olevan monimutkainen prosessi, jota kukin näkökulma omalta osaltaan kuvaa mielekkäällä tavalla. Oppimiskäsitysten kirjo saattaa näyttäytyä opettajan käytännötyössä haasteena. Hedelmällisintä vaikuttaisi olevan opetus, jossa sovelletaan kaikkia lähestymistapoja. (Ahonen 2004, 28.) Oppijälhtöiset opetusmenetelmät vastaavat myös opettajan käytännötyössä kohtaamiin ongelmiin siitä, mitkä opetuskäytännöt edistävät oppimista. Weimerin (2002) mukaan oppijälhtöisessä opetuksessa huomio kiinnitetään oppijan oppimiseen. Sillä ei tarkoiteta, että oppiminen olisi helppoa, vaan opettajan tavoitteena on luoda sellainen oppimisympäristö, joka

edistää oppimista. (Weimer 2002, xvi-xvii.) López-Íñiguez (2017) mukaan uuden taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman (2017) käsitys oppimisesta perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Instrumenttiopetuksen kannalta se tarkoittaa sitä, että opetuksen tulee olla laaja-alaista, joustavaa sekä ottaa huomioon oppijan intressit ja persoonallisuus. Instrumenttiopetuksen tarkoituksena on tukea oppijan ajattelua, autonomiaa ja taiteellista identiteettiä. Keskeisimpiä tavoitteita opetuksessa silloin ovat 1) oppijan sisäinen motivaatio, 2) metakognitio eli oppimaan oppimisen taidot ja 3) oppijan realistinen käsitys omista taidoistaan. (López-Íñiguez 2017, 2–3.) Myös Grow'n (1996, 5) mukaan koulutuksen päämääränä on ”tuottaa” itseohjautuvia, läpi elämän oppivia oppijoita.

Weimerin (2002) mukaan oppijalähtöisen opetuksen käytännöissä tulee tehdä viisi muutosta opettajakeskeiseen opetukseen verrattuna:

1. Valtatasapaino luokkahuoneessa
2. Oppisisältöjen toimivuus
3. Opettajan rooli
4. Vastuu oppimisesta
5. Arvioinnin prosessit ja tarkoitus (Weimer 2002, 8–17).

Hyödynnän alalukujen 3.2.1–3.2.5 jäsentelyssä Weimerin viittä muutosta oppijalähtöiseen opetukseen. Kussakin alaluvussa keskitytään yhteen muutokseen kerrallaan ja tarkastelen muutoksia musiikkipedagogin työn näkökulmasta tuomalla eri tutkijoiden esittämiä näkökulmia aiheeseen. Oppijalähtöisten ja konstruktivististen periaatteiden soveltaminen instrumenttiopetuksessa edistää oppijan laaja-alaista kasvua muusikoksi (López-Íñiguez 2017, 3).

3.2.1 Valtatasapaino luokkahuoneessa

Weimerin (2002) mukaan oppijalähtöisessä opetuksessa tulisi tarkastella opettajan valtaa opetustilanteissa. Usein opettajan vallassa on kurssin sisältö, aikataulut, arviointimetodit ja oppimisympäristö. Opettajat saattavat suhtautua epäillen oppijoiden kykyyn tehdä päätöksiä, koska ajatellaan, että he eivät ole tarpeeksi kypsiä siihen. Se ei kuitenkaan ole tekosyy opettajan päätösvallalle varsinkin, kun opettaja voi antaa oppijoille erilaisia vaihtoehtoja, joista oppijat voivat tehdä hyviä valintoja oman oppimisensa suhteen. Vallan jakamisesta huolimatta opettajalla on vastuu keskeisistä päätöksistä oppimisessa. Eettisessä vallan jakamisessa opettaja auttaa oppijoita kehittämään heidän omia oppimistaitojaan, jotta lopulta heillä on tarvittavat taidot

elinikäiseen oppimiseen, sekä antaa heille valinnanvaraa heidän kykyjensä perusteella. Vallan jakamisen seurauksena oppijat ottavat enemmän vastuuta omasta oppimisestaan sekä hyväksyvät valintojensa seuraukset. (Weimer 2002, 23–29.)

López-Íñiguez (2017, 4) kehottaa instrumenttiopettajaa tekemään suunnitelmia ja asettamaan tavoitteet oppijan kanssa yhdessä neuvottelemalla. Anttilan (2004) mukaan sisäisesti motivoitunut oppilas haluaa opiskella ja ymmärtää syvällisemmin omaa instrumenttiaan ja musiikkia. Musiikkipedagogi ei voi vaikuttaa kaikkiin motivaatiotekijöihin, mutta opettajan tehtävänä on edistää sisäisen kiinnostuksen heräämistä. (Anttila 2004, 56.) Oppijan ottaminen mukaan tavoitteiden asettamiseen ja oman oppimisprosessin edistymisen seuraamiseen auttaa heitä näkemään oman vastuunsa oppimisestaan. Instrumenttiopettaja voi siis antaa rajallisen määrän vaihtoehtoja oppijalle, jotka ovat samalla instrumentin oppimisen kannalta rakentavia vaihtoehtoja. ”Oppiminen on elämää varten, ei koetta tai opettajaa varten”, kuten usein sanotaan. Laulun- ja soitonopetuksessa oppijat voidaan ottaa hyvin yksinkertaisilla tavoilla mukaan päätöksentekoon. Opettaja ja oppija voivat esimerkiksi yhdessä päättää, mitä kappaleita otetaan ohjelmistoon, ja mitä tavoitteita instrumentin opiskeluun asetetaan lukukaudelle. Samoin opettaja voi tutustua opetussuunnitelmasta nouseviin tavoitteisiin ja keskustella niistä yhdessä oppijan kanssa.

3.2.2 Oppisisältöjen toimivuus

Weimerin (2002) mukaan opetuksessa liian vahva sitoutuminen oppisisältöihin voi nousta esteeksi oppijälähtöiselle opetukselle. Usein ajatuksena on, että oppisisältöjen tulisi olla mahdollisimman laajoja, mutta sen sijaan tulisi tarkastella oppisisältöjen toimivuutta. Opettajat kokevat liian laajojen oppisisältöjen läpi käymisen olevan esteenä oppijälähtöisille opetusmenetelmille, koska silloin ei ehdittäisi käydä ennalta määritellyjä sisältöjä läpi. Tämä kuitenkin johtaa siihen, että oppijat eivät syvällisesti ymmärrä oppisisältöjen merkitystä eivätkä heidän oppimistaitonsa ja -tuloksensa kehity, vaan se rohkaisee pintapuoliseen opiskeluun. On joka tapauksessa mahdotonta opettaa kaikkea, mitä heidän tulisi tietää. Siksi elinikäisen oppimisen taidot ovat yksi tärkeimmistä tavoitteista koulutuksessa. (Weimer 2002, 46–49.)

Oppijälähtöisessä opetuksessa oppisisällöillä on kaksitahoinen tehtävä: tietopohjan luominen sekä oppimisen edistäminen. Oppisisältöjä voidaan hyödyntää oppimistaitojen edistämiseen kolmella tavalla. Ensinnäkin oppisisältöjä voidaan hyödyntää oppistaitojen kehittämisessä siten, että opettaja auttaa oppijaa omaksumaan tarkoituksenmukaisia strategioita, lähestymistapoja ja

tekniikkoja, joita he tulevat tarvitsemaan esim. musiikin opiskelussa. Toiseksi oppisisältöjen avulla voidaan edistää oppijan itsetietoisuutta omasta oppimisestaan, jotta he tulevat yhä enemmän tietoisiksi itsestään oppijoina sekä omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Kolmanneksi oppijoiden tulisi saada soveltaa oppisisältöjä käytäntöön asettamalla itse hypoteeseja ja tutkimalla niiden toimivuutta. (Weimer 2002, 51–52.)

López-Íñiguez (2017) mukaan instrumenttiopetuksen oppisisältöjä suunnitellessa tulisi ottaa oppijan aiemmat tiedot ja taidot huomioon, sillä silloin uusi tieto on ymmärrettävää ja merkityksellistä oppijalle. Musiikkipedagogin kannattaa olla mukana opetussuunnitelmatyössä ja reflektoida omaa toimintaa sekä muokata oppisisältöjä ja suunnitelmia oppijoiden kykyjen, tarpeiden ja instrumentissa edistymisen mukaan. (López-Íñiguez 2017, 4–5.) Kun opettaja osaa hyödyntää oppisisältöjä monipuolisesti edistääkseen oppijan oppimistaitoja, niin ei tule ristiriitaa sisältöjen ja oppimistaitojen edistämisen välille. Tämä vaatii instrumenttiopettajalta uskallusta antaa oppijoille aikaa tehdä soveltavia tehtäviä, vaikka ne joskus vaativat enemmän aikaa kuin perinteinen opettajajohtoinen opetus.

3.2.3 Opettajan rooli

Weimerin (2002) mukaan opettajan rooli oppijakeskeisessä opetuksessa on tuoda oppijat resurssien äärelle, suunnitella oppijoita sitouttavia tehtäviä ja aktiviteetteja, helpottaa yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista ja antaa malli siitä, miten haastavaa materiaalia voidaan hyödyntää, tutkia ja ymmärtää. Opettaja asemoi itsensä oppijan rinnalle ja auttaa tätä pitämään huomion ja keskittymisen päämäärässä ja oppimisprosessissa. Kun huomio kohdistuu enemmän oppimiseen kuin opettamiseen, oppimisen ei oleteta tapahtuvan automaattisesti. (Weimer 2002, 76–77.) Grow'n (1996) mukaan koulutuksen tavoitteena on auttaa oppijoita olemaan itseohjautuvia. Mitä riippuvaisempi oppija, niin sitä enemmän oppija tarvitsee opettajan auktoriteettia ja selkeitä ohjeita. Silloin opettaminen on opettajakeskeistä. Itseohjautuvuus on kuitenkin taito, jota voidaan opettaa. Hyvin itseohjautuvat oppijat puolestaan osaavat asettaa itse omat tavoitteensa, mutta he käyttävät eksperttiä, instituutioita ja muita resursseja saavuttaakseen tavoitteensa. Ongelmia syntyy silloin, kun opettajan opetustyyli ja oppijan itseohjautuvuuden taso eivät kohtaa. Siksi opettajan pitää sovittaa opetuskäytäntönsä yhdenmukaisiksi oppijan itseohjautuvuuden tason kanssa. (Grow 1996, 5–11.)

Saarisen (2020) mukaan nuorten oppijoiden kohdalla opettaja voi edistää itseohjautuvuutta rakentamalla oppijoihin vakaan ja luottamukseen perustuvan suhteen. Opettaja on vielä auktoriteettiroolissa, jonka vastuulla on järjestyksen pitäminen. Opettajan tulee usein ohjata oppilaita ja muistuttaa heitä asianmukaisesta käytöksestä eri tilanteissa. Oppijat tarvitsevat realistista ja selkeää palautetta toiminnastaan. Tehtävänannoissa opettaja opettaa tunteiden säätelytaitoja. (Saarinen 2020, 113.)

Weimer on määritellyt seitsemän opettajan roolia koskevaa periaatetta (jatkossa P1, P2... jne.), joiden avulla opetusta voidaan muuttaa oppikeskeiseksi:

1. Opettajat tekevät vähemmän oppimistehtäviä (esim. ratkaisee ongelmat ja summaa keskustelun)
2. Opettajat puhuvat vähemmän ja oppijat löytävät enemmän
3. Opettajat tekevät enemmän suunnittelutyötä
4. Opettajien tulisi antaa kokeneen oppijan malli
5. Opettajien tulisi auttaa oppijoita oppimaan enemmän toisiltaan ja toistensa kanssa
6. Opettajan vastuulla on luoda oppimista edistävä ilmapiiri
7. Opettajat antavat enemmän palautetta.

(P1 & P2) Weimerin mukaan oppijakeskeisessä opetuksessa opettaja ei tarjoile valmiina kaikkia oppimistehtäviä, kysy kysymyksiä ja anna vastauksia, vaan antaa oppijoille tilaa ja aikaa löytää itse vastaukset. Sen jälkeen niitä voidaan arvioida yhdessä muiden oppijoiden kanssa. (Weimer 2002, 81–85.) Myös López-Íñiguez (2017, 4) suosittelee auttamaan oppijaa tulemaan tietoiseksi oppimisprosessistaan kysymällä, miksi asioita tehdään ja millä toisella tavalla asiaa voitaisiin lähestyä. (P3) Oppijälähtöisessä opetuksessa opettajan suunnittelemien tehtävien avulla kartoitetaan oppijan aikaisempi tieto aiheesta ja johdatellaan heitä edemmäs, herätetään motivaatio ja halu osallistua. Tehtävät tulee suunnitella siten, että oppijat pääsevät simuloimaan ammattilaisten työskentelytapoja omalla tasollaan. Tällöin tehtävät lisäävät oppijoiden tietoa oppisisällöstä ja kehittävät heidän tietoisuuttaan omista oppimistaidoistaan. (Weimer 2002, 85–87.) Metakognitiivisten taitojen, kuten oppimaan oppimisen, itseanalysoinnin, itsearvioinnin ja itsetietoisuuden taitojen opettaminen on opettajan vastuulla. Näiden kehittyessä oppija oppii luottamaan itseensä oppijana eikä ole niin altis joskus musiikkioppilaitoksissa esiintyvälle kilpailulle. (López-Íñiguez 2017, 4.)

(P4) Opettajien tulisi näyttää oppijoille esimerkkiä siitä, miten opettaja kokeneena oppijan opettelee uusia asioita. Esimerkkiä näyttämällä oppijat saisivat mallin siitä, että oppiminen on kovaa työtä myös kokeneille oppijoille. (P5) Oppijälähtöisessä opetuksessa opettajan tulisi luoda mahdollisuuksia ryhmitöihin ja toisilta oppijoilta oppimiseen. (Weimer 2002, 87–90.) Musiikinopetuksessa oppimista voidaan tehostaa sosiaalisella vuorovaikutuksella ja opetuksessa tulee tarjota mahdollisuuksia esiintyä yksin ja yhdessä toisten kanssa. Nämä toimivat hyvinä vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitojen oppimistilanteina. (López-Íñiguez 2017, 4–5.) (P6) Hyvä oppimisilmapiiri edistää oppimista. Opettajan tulee johdattaa oppilaita kohti vastuunottamista omasta oppimisestaan. (Weimer 2002, 90.) Oppimisympäristön ilmapiiri voi olla Anttilan (2004) mukaan musiikin oppimista tukeva tai estävä. Oppija oppii ympäristöstään koko ajan tietoja, taitoja, käsityksiä ja asenteita niin tarkoituksella kuin huomaamattakin. Jos oppija kokee olemisensa uhatuksi, niin se puolestaan estää tavoitteellista opiskelua. (Anttila 2004, 94.) (P7) Oppijälähtöisessä opetuksessa arvosanojen rinnalla oppijat saavat opettajalta sellaista palautetta, joka auttaa heitä käyttämään koko potentiaaliaan oppimisprosessissa. (Weimer 2002, 90.) Arvioinnin tulisivatkin olla itseanalysoinnin väline, jonka avulla oppijan oppimisprosessia voidaan edistää (López-Íñiguez 2017, 4).

3.2.4 Vastuu oppimisesta

Edeltävät kolme muutosta, valtasapaino luokkahuoneessa, oppisisältöjen toimivuus ja opettajan rooli, ovat koskeneet opettajan toimintaa. Neljäs muutos, vastuu oppimisesta, koskee oppijoiden toimintaa. Oppijoiden tulee hyväksyä se, että lopulta vastuu oppimisesta on heillä itsellään. Oppiminen vaatii älyllisen kehittymisen kypsymistä, oppimistaitoja sekä ymmärrystä siitä, että toimii itsenäisenä oppijana. Opettajien tehtävänä on luoda tälle kasvulle edellytykset. (Weimer 2002, 95.) Oppimisympäristön ilmapiiriin tulisi rohkaista oppijoita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Weimerin mukaan ilmapiiriin voidaan vaikuttaa kolmen periaatteen avulla:

1. Vastuun selkeyttäminen opettamis- ja oppimisprosessissa
2. Syy-seuraus-suhteiden osoittaminen oppijan tekojen ja tulosten välillä
3. Johdonmukaisuus sanojen ja tekojen välillä.

1) Opettaja ei voi koskaan olla lopulta vastuussa oppijan oppimisesta, sillä päätös oppimisesta on viime kädessä oppijalla. Opettajan vastuulla on kuitenkin johdattaa oppijat oppimaan näyttämällä oppimisen arvo ja tarpeellisuus sekä tekemällä oppisisällöt heille relevanteiksi. Kun oppijan

kiinnostus on herännyt, niin opettajan vastuulla on tarjota resurssit oppimiseen, antaa rakentavaa palautetta oppimisprosessista ja arvioida sitä. 2) Oppijoille tulee antaa mahdollisuus kohdata tekojensa seuraukset. Jos oppilas tulee tunnille valmistautumatta, niin opettaja saattaa helposti antaa vastaukset tekemättömiin läksyihin ja siten tekee työn, joka oli oppilaan vastuulla. Tällöin oppilaan ei tarvitse ottaa vastuuta läksyjen tekemättä jättämisestä. Oppijat ottavat enemmän vastuuta omasta oppimisestaan, kun opettaja osoittaa heidän olevan vastuussa omasta oppimisestaan ja toiminnastaan johdonmukaisella toiminnalla. Opettaja auttaa heitä näkemään tämän syy-seuraussuhteen toiminnan ja tulosten välillä. 3) Opettajan käytöksen antama esimerkki merkitsee enemmän kuin puheet. Siksi opettajan tekojen tulee olla linjassa sanojen kanssa. (Weimer 2002, 102–107). Jo edellä mainittujen metakognitiivisten taitojen kehittymisen tukeminen auttaa oppijoita autonomisuuteen ja vähentää jatkuvan palautteen tarvetta (López-Iñiguez 2017, 5). Samalla tulee kuitenkin huomioida oppijoiden ikä ja valmius itseohjautuvuuteen (Saarinen 2020, 113).

3.2.5 Arvioinnin prosessit ja tarkoitus

Usein arvioinnissa keskitytään enemmän arvosanoihin kuin oppimiseen, sillä niiden ajatellaan korreloivan automaattisesti keskenään. Faktojen ja yksityiskohtien muistamisen mittaamisessa arvosanat toimivat hyvin. Muiden taitojen, kuten analysointitaitojen, synteisien tekeminen ja arviointitaidot sekä muut tietämisen tavat eivät välttämättä selviä arvosanoista. Oppijakeskeisessä arvioinnissa opettaja edelleen arvioi ja antaa arvosanoja oppijan työskentelystä, mutta samalla oppija pääsee osaksi arviointiprosessia. Kun oppijat oppivat arvioimaan sekä omaa että toistensa työtä, heidän itsesäätelytaitonsa kehittyvät ja itsenäisyys oppijana kasvaa. (Weimer 2002, 119–120.)

Oppijälähtöisessä arvioinnissa opettaja tekee oppijat tietoisiksi oppimisprosessistaan kysymällä heiltä, mitä he tekevät ja miksi ja tarjoaa heille samalla muitakin vaihtoehtoja. Monet oppijat stressaavat arviointia niin paljon, että se haittaa heidän oppimisprosessiaan. Opettajan tulisi auttaa heitä lievittämään stressiä valmistelemalla oppijoita siihen, mitä tulee tapahtumaan arviointitilanteessa ja olemaan tietoisia arvioinnin kriteereistä. (Weimer 2002, 125–128.) Myös Anttila & Juvonen (2002) korostavat, että sanallisella arvioinnilla, arviointikeskusteluilla ja itsearviointimenetelmillä voidaan edistää oppijan metakognitiivisten taitojen kehittymistä. Instrumenttiopetuksessa arviointi voi olla motivoiva tekijä oppimisprosessissa, jos oppija kokee, että hänen on mahdollista menestyä tekemällä töitä. Motivaatiota heikentävässä arvioinnissa

arviointiperusteet ovat liian korkeat suhteessa oppijan lähtötasoon. Tällöin oppija kokee, että ei voi menestyä musiikkiopinnoissaan kovallakaan työllä. Toinen motivaatiota heikentävä seikka on se, jos oppija kokee, ettei opinnoissa arvostella hänen etenemistään vaan arvioidaan kykyjä tai jopa ennen koulutusta hankittuja taitoja. (Anttila & Juvonen, 2002 148–151.)

3.3 Oppijälähtöisen opetuksen kriittistä tarkastelua

Oppijälähtöisen opetuksen tavoitteena on edistää oppijan oppimistaitoja. Itseohjautuvuus on autonomisen oppijan keskeinen taito ja tällä hetkellä yksi oppimisen trendeistä (ks. Saarinen, 2020). Oppijälähtöisyyteen ja erityisesti itseohjautuvuutta vaativiin tehtäviin liittyy sudenkuoppia, joista opettajan tulee olla tietoinen, jotta opetusmenetelmät todella vahvistavat oppijan oppimistaitoja. Weimerin (2002) kokemuksen mukaan oppijälähtöiset opetusmenetelmät saattavat aiheuttaa aluksi vastustusta oppijoissa, sillä he haluaisivat, että opettaja päättää asiat heidän puolestaan. Oppijat suhtautuvat kasvaneeseen vastuuseen vastahakoisesti ja tarvitsevat paljon palautetta sekä vahvistamista. Prosessin edetessä heidän itseluottamuksensa ja sitoutumisensa opiskeltavaan asiaan kasvaa. Silloin luokassa on havaittavissa energiaa ja innostusta. Tämän prosessin läpi käyminen hyödyttää myös opettajaa, sillä oppijat eivät enää ole passiivisia ja oppijoiden innostus ruokkii opettajan halua tehdä parhaansa. Samalla opettaja kokee opetustilanteen olevan hallussa. (Weimer 2002, 30–31).

Saarisen (2020) tutkimuksessa selvisi, että itseohjautuvuuteen pohjautuvat opetusmenetelmät usein käytettyinä heikentävät oppimistuloksia useilla osa-alueilla 15 vuoden iässä, kun taas opettajakeskeiset opetustavat olivat yhteydessä korkeampiin oppimistuloksiin. Tutkimuksessa oppimistuloksia arvioitiin lukemisessa, ongelmanratkaisussa, luonnontieteissä ja yhteisöllisessä ongelmanratkaisussa. (Saarinen 2020, 111.) Oppijälähtöiset opetusmenetelmät matematiikassa heikensivät oppimista poikien, ensimmäisen tai toisen maahanmuuttajasukupolven oppilaiden, paljon koulusta poissaolevien oppilaiden, yksinhuoltajaperheiden ja ilman vanhempia asuvien oppilaiden sekä matalamman koulutus- ja tulotason perheiden oppilaiden keskuudessa. (Saarinen 2020, 73.) Vaikka Saarisen tutkimus ei kohdistunut musiikkiin ja instrumenttiopetukseen, niin musiikkipedagogien kannattaa kiinnittää huomiota riskitekijöihin, jotta he voivat valita oppimisen kannalta mahdollisimman tehokkaita opetusmenetelmiä eri oppijoille.

Saarinen (2020) korostaa, että sopivia opetusmenetelmiä valitessa tulee huomioida oppilaiden ikä ja riskitekijät, sillä nuoret ja riskitekijöitä omaavat oppijat hyötyvät vahvemmassa opettajan

ohjauksesta. Itseohjautuvuutta sisältäviä oppimistehtäviä tulee käyttää harkiten ja oikea-aikaisesti. Osalle oppilaista ne ovat yhteydessä korkeampaan motivaatioon, hyvinvointiin ja positiivisiin tunteisiin oppituntien aikana. Oppilaille, joilla on riskitekijöitä, itseohjautuvuutta vaativat tehtävät puolestaan aiheuttavat useammin huonoa käytöstä, turvallisuuden tunteen heikentymistä ja sosialisatioprosessin häiriintymistä. Opettamismetodia valitessa opettajan tuleekin huomioida oppimisprosessin vaihe. Oppimisprosessin alkuvaiheessa, jolloin omaksutaan oppisisällön perusasioita, opettajakeskeinen lähestyminen voi olla tehokkaampaa oppimisen kannalta. Seuraavassa vaiheessa itseohjautuvuutta vaativat tehtävät, kuten käytännön toiminta ja kokemukselliset projektit, ovat hyödyllisiä oppimistaitojen kannalta. (Saarinen 2020, 112–113.)

Ryhmäopetuksessa haasteena voi olla ryhmän monimuotoisuus oppimistaidoissa, osalla voi olla hyvin pitkälle edenneet oppimaan oppimisen taidot, kun toiset tarvitsevat apua perustaitojen kehittämisessä. (ks. Weimer 2002, 69.) Musiikkipedagogeilla on instrumenttiopetuksessa yleensä joko yksi oppilas kerrallaan tai pienehkö ryhmä, jota he opettavat. Se mahdollistaa paremmin sen, että opettaja voi ottaa kunkin yksilön huomioon. Jotta opetus voi olla tehokasta ja edistää oppimaan oppimisen taitoja, niin hyvä opettaja huomioi oppilaansa kokonaisuutena ja hyödyntää tälle sopivia opetusmenetelmiä. Kuten Grow (1996) osoittaa artikkelissaan, niin opettajan on tärkeää huomioida oppijan itseohjautuvuuden taso, jotta opettaja voi auttaa häntä kehittymään itsenäiseksi oppijaksi.

4 POHDINTA

Tässä opinnäytteessä oli tavoitteena perehtyä musiikkipedagogin käyttöteoriaa koskevaan kirjallisuuteen ja etsiä vastauksia siihen, mitä on hyvä opettajuus ja mitä ovat oppijalähtöiset opetusmenetelmät instrumenttiopetuksessa. Halusin vahvistaa tietämystäni oman alani ammattikirjallisuudesta ja ymmärtää kokonaisvaltaisesti opetukseen liittyviä kysymyksiä ja ongelmanasetteluita. Pähkinänkuoressa yksi määritelmä hyvälle opettajuudelle tutkielman perusteella voisi olla se, että opettaja osaa omassa työssään yhdistää tutkimukseen perustuvaa tietoa opetustyönsä käytäntöihin. Perehtyminen tietoteorioihin, eri ihmiskäsityksiin ja opettajan ammattietiikkaan antaa hyvän pohjan oman käyttöteorian pohdiskelulle. Opinnäytteen tekeminen vahvisti ammattitaitoani. Kirjallisuuskatsauksen avulla olen päässyt taas hieman edemmäs siinä, että osaan liittää kasvatustieteen ilmiöitä erilaisiin konteksteihin. Teoreettinen tieto voi aidosti tukea käytännön opetustyötä.

Muistan opiskeluaikani tilanteen, jossa puhuttiin konstruktivistisesta tietokäsityksestä luennolla. Olin hämmentynyt, kun ymmärsin, että konstruktivistinen tietoteorian mukaan todellisuuden ja kielen välillä ei tarvitse olla vastaavuussuhdetta (ks. Siljander 2014, 222). Minua häiritsi ajatus tiedon suhteellisuudesta. Perehtyminen tietoteorioihin ja tiedon lajeihin on hälvettänyt hämmennystä, kun ymmärsin, että tiedon lajeilla on omat tehtävänsä ja ne kuvastavat ihmisen tietämisen eri puolia. Myös käsitteellinen ero propositionaalisen eli tieteellisen tiedon sekä taiteellisen tiedon välillä on hyödyllinen käytännöntyönkin kannalta. Musiikkipedagogi voi jäsentää omaa opetustaan erittelemällä itselleen, mistä tiedon lajista eri opetustilanteissa on kyse. Muusikon tietämisen tavat ovat usein situationaalisia (ks. Elliot 1995, 54) eli kontekstisidonnaisia ja hyvä opettaja auttaa myös oppijaa tunnistamaan, mistä tietämisen tavasta on kulloinkin kyse, jotta oppija voi tulla niistä vähitellen itse tietoiseksi. Se auttaa oppijaa analysoimaan omaa toimintaansa ja kehittämään sitä, joten se edistää myös oppimaan oppimisen taitoja. Arviointi- ja palauteantotilanteet ovat hyvä esimerkki käytännötilanteesta, jossa opettaja voi hyödyntää tietoaan eri tiedon lajeista ja antaa syvällistä palautetta oppijalle.

Opettajan ihmiskäsityksen ja ammattieettisen ajattelun taustalla vaikuttaa opettajan oma maailmankuva (ks. Hirsjärvi 1984, 66–67). Tutkimalla eri ihmiskäsityksiä ja ymmärtämällä, mihin oma ihmiskäsitys perustuu, musiikkipedagogi tulee tietoiseksi omista opettajuuteen ja oppijaan liittyvistä ihanteistaan. Ihanteet ja ideaalit auttavat löytämään tien kohti hyvää opettajuutta.

Ihmiskäsitykseen liittyy myös erilaiset oppimiskäsitykset. Opetussuunnitelma ja lainsäädäntö antaa raamit opettajan toiminnalle, ja ne määrittelevät myös ihanteita ja ideaaleja. Perinteisesti opettajat ovat kuitenkin saaneet toimia hyvin itsenäisesti ja järjestää opetuksen parhaan näkemyksensä mukaan. Siksi tietoisuus omista, opetussuunnitelman ja ympäröivän kulttuurin asettamista ihanteista auttaa määrittelemään opetuksen ihanteet vastuullisesti. Ihanteiden tiedostaminen auttaa opettajaa refleктоimaan omaa toimintaansa opettajana ja arvioimaan, toimiiko hän ihanteidensa mukaisesti. Opettajan ammattieettisessä ajattelussa ihanteet ja arvot koskevat kasvatuksen päämääriä. Värrin (2004, 26–28) asetti kasvatuksen päämääräksi kasvun kohti hyvää elämää, vaikka hyvän elämän määrittäminen on mahdotonta ja jokaiselle yksilölle se voi tarkoittaa hyvin erilaista lopputulosta. Eettisten periaatteiden linjaaminen antaa suuntaviivat hyvälle opettajuudelle.

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli perehtyä oppimiskäsityksiin ja oppijälähtöisiin opetusmenetelmiin instrumenttipedagogiikassa. Oppiminen on ihmisen sisäinen prosessi, johon vaikuttavat taustatekijät (kulttuuri, oppimisympäristö, henkilökohtainen tausta), oppijan metakognitiiviset taidot ja motivaatio, ja oppiminen näkyy muutoksena mm. oppijan tiedoissa ja taidoissa (ks. Anttila, 2004). Laulu- ja soittotunneilla opettaja voi tukeutua eri oppimiskäsityksiin: behavioristiseen, kognitiiviseen ja situatiiviseen oppimiskäsitykseen (ks. Ahonen 2004, 15–16). Ne kuvaavat oppimisprosessin eri puolia. Konstruktivismi on tällä hetkellä keskeisin tapa ymmärtää oppimista. On kuitenkin tärkeää huomata, että konstruktivismi ei sulje pois muita tapoja opettaa ja oppia, kuten mallioppimista ja behaviorismia, vaan eri oppimiskäsitykset täydentävät toisiaan. Kokonaisvaltaisessa opetuksessa opettaja voi hyödyntää oppimiskäsitysten eri tulokulmia oppimiseen ja tarkastella omien opetuskäytäntöjen monipuolisuutta pohtimalla, mitä opetustapoja todella työssään käyttää ja millaisissa tilanteissa.

Oppijälähtöisellä opetuksella tarkoitetaan usein sitä, että oppijalla on suuri vastuu omasta oppimisestaan ja oppijan ihanteena on tiedostava, itseohjautuva oppija, jolla on hyvät oppimaan oppimisen taidot (ks. Weimer 2002, xvi–xvii). On tärkeää huomata, että oppijälähtöiset menetelmät eivät kaikissa oppimistilanteissa ole tehokkaimpia oppimisen näkökulmasta ja ne aiheuttavat hajontaa oppimistuloksissa (ks. Grow 1996, 5–11, Saarinen 2020, 111). Itse määrittelin oppijälähtöisyyden siten, että opettaja käyttää oppilaan oppimisen kannalta tehokkainta opetusmetodia ja hyödyntää sekä opettaja- että oppijälähtöisiä metodeja instrumenttiopetuksessaan. On perusteltua hyödyntää opettajälähtöisiä opetusmetodeja, kun oppijalla on taustalla riskitekijöitä tai kun käydään läpi oppisisältöjen perusteita (ks. Saarinen 2020,

112–113). Oppijälähtöisessä opetuksessa keskitytään oppijan oppimistaitojen kehittämiseen ja siksi on tärkeää, että instrumenttiopettaja huomioi kunkin oppijan yksilöllisen tilanteen. Osa oppilaista voi olla hyvinkin kypsiä ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja osa puolestaan on hyvin riippuvaisia opettajan ohjauksesta. Keskittymällä oppimistaitojen kehittämiseen edistetään samalla tavoitetta siitä, että jonain päivänä oppija voi olla itsenäinen. Siksi oppimisen taitoja pitäisi tarkastella jatkumona, jossa nuori ja vasta-alkaja oppija on polkunsu alussa ja harjoittelee oppimistaitoja, kun kokenut oppija kantaa vastuunsa itse. On myös eettisesti arveluttavaa, jos itseohjautuvuutta vaaditaan oppijoilta, joilla ei ole siihen valmiuksia.

Opinnäytetyöni aihe on aina ajankohtainen, sillä jokainen musiikkipedagogi joutuu miettimään työssäni käsiteltyjä aiheita. Toivoisin, että työelämässään alkutaipaleella olevat musiikkipedagogit saisivat rakennusaineita oman käyttöteoriansa pohtimiseen ja teoreettinen tieto voisi auttaa heitä työelämän käytännönongelmissa. Ajattelen, että tiedostaminen ja oman alan keskeisten teoreettisten ongelmien ymmärtäminen voi olla yksi polku kohti hyvää opettajuutta. Uskon, että on helpompaa olla levollisesti opettaja, kun aika ajoin pysähtyy refleктоimaan omia ihanteitaan ja toimintaansa opettajana. Kokonaisvaltainen käsitys kasvatusalan ja musiikinopettamisen keskeisistä ilmiöistä ja ongelmanasetteluista antaa mahdollisuuden tarkastella kriittisesti eri kasvatusvirtauksia, oppimiskäsityksiä ja opetusmetodeja sekä tehdä perusteltuja ratkaisuja opetustyössä.

Ennen aiheeseen perehtymistä koin monet käyttöteorian aiheet irrallisina ja jäsentymättöminä. Tuntui kuin en ymmärtäisi edessäni olevaa nuottikuvaa. Tiedän, että sävelten tulisi muodostaa asteikko, mutta en tiedä, mikä on kunkin sävelen paikka ja funktio asteikossa. Pikkuhiljaa sävelet ovat löytäneet paikkansa, niiden funktio on selvinnyt ja tiedän, mitkä sävelet soivat konsonanssissa tai dissonanssissa keskenään. Perehtyminen oman alan kirjallisuuteen alkaa opintojen alussa. Se on pitkä prosessi ja alussa on haastavaa luoda yhteyksiä eri ilmiöiden välille. Itselleni opintojen loppusuora oli hedelmällinen hetki pohtia käyttöteoriaa syvällisemmin ja koen, että kokonaiskuva on hahmottunut selkeämmäksi ja ymmärrän paremmin alani keskeisten ilmiöiden syy-seuraussuhteita. Seuraava askel on pohtia käyttöteorian osa-alueita tarkemmin laulunopetuksen näkökulmasta.

LÄHTEET

Ahonen, Kari 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.

Anttila, Mikko 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Anttila, Mikko & Juvonen, Antti 2002. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu University Press.

Elliot, David 1995. Music Matters: A New Philosophy of Music Education. New York: Oxford University Press.

Grow, Gerald 1996. Teaching Learners to be Self-Directed. *Adult Education Quarterly* 41 (3), 125-149.

Hakamäki, Matti 2013. Aina nykyaikainen mestari-kisälli-metodi. *Kansanmusiikki* (1), 16–17.

Hirsjärvi, Sirkka 1982. Ihmiskäsitys kasvatustieteessä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hirsjärvi, Sirkka 1984. Kasvatustieteessä ja ihmiskäsitys. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hämäläinen, Niina 2013. Laulunopettajan pedagogisen ajattelun muodostuminen: Laulunopettajuuden kehittäminen kirjallisuuden ja reflektion avulla. Opinnäyte. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma. Hakupäivä: 25.10.2020
https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/69172/NIINA_HAMALAINEN_OPINNAYTETYO_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Järvelä, Mauno 2014. Näppäripedagogiikka. (toim. Huntus, Antti). Kaustinen: Kansanmusiikki-instituutti.

Kansanen, Pertti 1998. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa *Tutkiva opettaja 2* (toim. Sinikka Ojanen). Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Lammenranta, Markus 1993. Tietoteoria. Helsinki: Gaudeamus.

López-Íñiguez, Guadalupe 2017. Promoting constructivist instrumental music education as a mechanism for pedagogical equality. Toolkit for instrumental music teachers in Finland. Arts Equal. Arts as Public Service: Strategic Steps towards Equality. Cross-disciplinary research project (2015–2020). University of the Arts Helsinki. Hakupäivä: 20.11.2020 <https://www.artsequal.fi/documents/14230/0/artsequal+-+2017+-+toolkit+-+lopez+-+english+-+2017+11+06.pdf/d1105b15-0e44-43ab-91a6-4a75aa4a1688>.

Meriranta, Kirsi 2008. Aloittelevan laulunopettajan käyttöteoria. Opinnäyte. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Opettajan pedagogiset opinnot musiikin ja tanssin alla. Hakupäivä 25.10.2020 https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/19964/jamk_1239001945_1.pdf?s

Niiniluoto, Ilkka 1980. Johdatus tieteenfilosofiaan: käsitteen- ja teorian muodostus. Helsinki: Otava.

OAJ 2020. Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. Hakupäivä: 22.11.2020 Linkki: <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>

Olsonen, Marja 2012. Hyvä soiton opettaminen: nuorten musiikkipedagogien ajatuksia. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 137. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Patrikainen, Risto 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Peltonen, Aimo 1979. Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet: maamme koulun uudistusta vuosina 1956–1975 koskevien komiteamietintöjen käsitys ihmisestä ja eettisistä periaatteista. Väitöskirja. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.

Piirainen, Merja 2008. Pedagogisia ohjeita laulunopettajalle. Opinnäyte. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Opettajan pedagogiset opinnot musiikin ja tanssin alalla. Hakupäivä: 25.10.2020 Linkki: <https://core.ac.uk/download/pdf/38014883.pdf>.

Porander, Katariina 2013. Musiikkiin tarvitaan koko keho. Teoksessa Musiikkipedagogin käsikirja: vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. (toim. Päivi Jordan-Kilki, Eija Kauppinen & Eeva Viitasalo-Korolainen). Helsinki: Opetushallitus. 138–137.

Puolimatka, Tapio 2002. Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.

Puolimatka, Tapio 2008. Arvojemme juuret. Teoksessa Johdatus kristilliseen kasvatukseen. (toim. Jouko Porkka). Helsinki: Lasten Keskus: LK-kirjat. 15–62.

Puolimatka, Tapio 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Suunta-kirjat.

Pöyhönen, Markku 2011. Muusikon tietämisen tavat. Moniälykyys, hiljainen tieto ja musiikin esittämisen taito korkeakoulun instrumenttiopintujen näkökulmasta. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Rauhala, Lauri 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.

Ropo, Eero 1985. Erilaisista ihmiskäsityksistä. Teoksessa Ihmiskuva ja kasvatuksen haasteet. Helsinki: Tieteenfilosofinen tutkimusseura. 3–17.

Räsänen, Marjo 2010. Taide, taitaminen ja tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. Teoksessa Toistensa kohtaavat ainedidaktikat: Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009. (toim. Eero Ropo, Harry Silfverberg & Tiina Soini). Tampere: Tampereen yliopisto. 339–354.

Saarikallio, Suvi 2013. Musiikki on kokemuslaji. Teoksessa Musiikkipedagogin käsikirja: vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. (toim. Päivi Jordan-Kilki, Eija Kauppinen & Eeva Viitasalo-Korolainen). Helsinki: Opetushallitus. 37–47.

Saarinen, Aino 2020. Equality in Cognitive Learning Outcomes: The Roles of Educational Practices. Väitöskirja. University of Helsinki. Faculty of Educational Sciences. Hakupäivä: 20.11.2020.

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/320436/saarinen_aino_dissertation_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Sava, Inkeri 1998. Taiteen ja tieteen kietoutuminen tutkimuksessa. Teoksessa Taide tiedon lähteenä. (toim. Marjatta Bardy). Vaasa: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. 103–122.

Siljander, Pauli 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: peruskäsitteet ja pääsuuntauokset. Tampere: Vastapaino.

Tirri, Kirsi & Kuusisto, Elina 2019. Opettajan ammattietiikkaa oppimassa. Helsinki: Gaudeamus.

Tuominen, Markku & Wihersaari, Jari 2006. Ammattikasvatustieteessä. Helsinki: Okka, Opetus-, kasvatustieteiden ja koulutusalien säätiö.

Tynjälä, Päivi 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä.

Voutilainen, Touko, Mehtäläinen, Jouko & Niiniluoto, Ilkka 1989. Tiedonkäsitelmä. Helsinki: Kouluhallitus.

Värrö, Veli-Matti 2004. Hyvä kasvatustieteessä – kasvatustieteessä: dialogisen kasvatustieteessä filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

Weimer, Maryellen 2002. Learner-Centered Teaching – Five Key Changes to Practice. Hakupäivä: 20.11.2020 <https://tlap.ksu.edu.sa/sites/tlap.ksu.edu.sa/files/attach/ref17.pdf>.

Marttila, Matias 2020. Laulukoe on suomalaisille tavallinen trauma, selviää Ylen kyselystä – Tutkija: ”Epämusikaalisuus leima voi johtaa tunteeseen, ettei ole oikeutta tehdä musiikkia”. Yle. Hakupäivä: 25.10.2020 <https://yle.fi/uutiset/3-11239553>.