

Draft version: Juntunen, M.-L. 2009. Ainedidaktiikka musiikinopettajakoulutuksessa. Teoksessa T. Kotilainen ym. (toim.) Musiikki kuuluu kaikille, KMO, 208-214.

Ainedidaktiikka musiikinopettajakoulutuksessa

Marja-Leena Juntunen

Artikkelissa tarkastellaan musiikin didaktiikan opettamiseen liittyviä ajankohtaisia kysymyksiä ja haasteita sekä luodaan lyhyt katsaus opetuksen lähihistoriaan. Lisäksi tekstissä tarkastellaan didaktiikkaa käsitteenä sekä didaktiikan opetuksen sisältöä ja tavoitteita. Osia tästä artikkelista on julkaistu aiemmin Musiikkikasvatus -lehdessä (1). Artikkelin eräiden, Sibeliuksen-Akatemian historiaa koskevien taustatietojen kartoittamisessa on avustanut Riitta Tikkanen.

Didaktiikan käsitteestä ja sisällöstä

Termi didaktiikka on suhteellisen vaikeasti määriteltävissä. Se pohjautuu alunperin kreikkalaiseen ilmaukseen *didáskein*, joka tarkoitti sekä opettamista että oppimista. Vastaava myöhemmin käytössä ollut latinankielinen ilmaisu on *didactica*. Didaktiikka -termin otti käyttöön saksalainen kasvatustieteilijä Wolfgang Ratke (1571-1635). (2) Vuonna 1657 tsekkiläinen pedagogi Johan Amos Comenius (1592-1690) kirjoitti teoksen *Didactica magna*, joka suomeksi käännettiin nimellä Suuri opetusoppi. Comeniuksen (1931) mukaan "didaktiikan tehtävä on etsiä ja keksiä sellainen menettelytapa, että opettajan työ supistuisi vähempään, mutta oppilas kuitenkin oppisi enemmän; että koulusta vähenisi meluava touhu, kyllästys ja turha työ; että koulu tarjoaisi suurempaa levollisuutta, työniloa ja perusteellista edistymistä".

Opetusoppi eli didaktiikka on kasvatustieteen osa-alue. Didaktiikka -termiä käytetään vain Pohjoismaissa ja Saksassa, lähin amerikkalainen vastine on *curriculum*. Didaktiikka on oppimisprosessin tarkastelua ennen kaikkea institutionaalisissa yhteyksissä (3). Laajassa merkityksessä didaktiikalla viitataan opetuksen ja oppimisen teoriaan ja käytäntöön. Siihen sisältyy oppimisen ja opettamisen sekä tiede ja teoria että suunnittelu ja päätösten teko koskien opetuksen sisältöä, tavoitteita ja toimintatapoja. Yksi vakiintuneimmista tavoista luokitella didaktiikkaa on jakaa se opetustapahtuman tarkasteluun, oppimisen tarkasteluun ja opetussuunnitelman tarkasteluun. Tietyn aihekokonaisuuden *didaktinen kokonaiskäsitteily* tarkoittaa koko oppimisprosessin huomioimista opetuksen suunnittelussa. Didaktiikan keskeisiä osatekijöitä ovat: 1) suunnittelu, tavoitteet ja opetussuunnitelmat, 2) suunnitelmien toteuttaminen, jolloin käytetään erilaisia työtapoja, opetusmenetelmiä ja -muotoja, oppimateriaaleja ja oppimisympäristöjä sekä 3) arviointi, jossa tarkastellaan, missä määrin tavoitteita on pystytty toteuttamaan ja saavuttamaan ja mitä muita seurauksia opetuksesta mahdollisesti on.

Opetusprosessin keskeisiä osatekijöitä ovat opettaja, oppiaine ja oppilas. Niin sanotulla didaktisella suhteella opettaja säätelee oppilaan ja oppiaineen kohtaamista. Didaktista suhdetta ei voida määritellä tiettyjen sääntöjen tai yleismaailmallisten ohjeiden kautta, vaan tärkeää on opettajan praktinen tieto ja pedagoginen ajattelu. Täten opettajan pedagogista ajattelua tulee lähestyä ja ymmärtää laajemmassa kulttuurisessa kontekstissa ja suhteessa opettajan uskomuksiin ja käsityksiin. (4) Kun tarkastellaan opettajan ja oppiaineen välistä suhdetta, on hyvä muistaa, että opetus ei aina johda oppimiseen ja että opettajan pätevyydellä on oppimisessa keskeinen merkitys. Ainedidaktiikan kannalta kysymys on aineenhallinnan ja pedagogisen taidon välisestä suhteesta.

Nykyään didaktiikan sijasta puhutaan usein opettajan pedagogisesta ajattelusta, jolla

tarkoitetaan opettajan jatkuvaa opetukseen liittyvää päätösten tekoa. Pedagogiikan ja didaktiikan välistä eroa on yleensä määritelty niin, että pedagogiikassa tarkastellaan kasvatusta yleensä, didaktiikassa pääpaino on opetustapahtuman tarkastelussa. Toisaalta esimerkiksi Pertti Kansanen (2006) mukaan didaktiikka ja pedagogiikka ovat sama asia.

Didaktiikka on keskeinen osa opettajankoulutusta. Sen tavoitteena on muun muassa kehittää opiskelijan kykyä tiedostaa ja reflektoida toimintaansa ja sitä kautta oppia omista virheistä ja onnistumisista eli kehittää tulevan opettajan valmiuksia oman työnsä jatkuvaan arvioimiseen ja kehittämiseen. Kari Uusikylä ja Pia Atjonen (2005) esittävät, että didaktiikan opintojen tulisi ohjata ja harjoittaa opiskelijaa toimimaan tulevassa opetustyössään kuten lääkäri toimii – jokaisen yksilön parhaaksi. Didaktiikan opetuksen tulisi myös hyödyntää alan tutkimusta sekä tarjota valmiuksia ja motivoida tulevia opettajia oman alansa tutkimuksen seuraamiseen ja tutkimustulosten hyödyntämiseen opetuksessa.

Koska yleinen didaktiikka ei pysty vastaamaan jokaisen oppiaineen erityisiin haasteisiin, antaa ainedidaktiikka mahdollisuuden keskittyä ainekohtaiseen problematiikkaan. Yleisdidaktiikka antaa perustan ja viitekehysten ainedidaktiikalle. Musiikin ainedidaktiikka on käsitteenä nuori ja se on saanut erilaisia sisältöjä. Sillä tarkoitetaan esimerkiksi kokonaisuutena keinoista, joilla musiikin opetussuunnitelmaa toteutetaan (5). Musiikin didaktiikassa käsitellään yleisdidaktiikkaa soveltaen musiikin opettamiseen liittyviä kysymyksiä kuten opetuksen sisältöä, tavoitteita, työtapoja, suunnittelua ja arviointia. Musiikin didaktiikan opinnoissa opiskelijoiden odotetaan oppivan käytännöllisistä, teoreettisista ja filosofisista lähtökohdista käsin, miten musiikkia opetetaan (6). Siihen sisältyy ‘musiikkikasvatuksen tiede ja taide’ – sekä musiikkikasvatuksen teoria ja tutkimus että opettajan muusis-pedagoginen käsityö.

Musiikin didaktiikan opetuksen historiaa

Sibelius-Akatemian musiikinopettajien koulutuksessa musiikin opetusoppi tuli oppiaineeksi 1957 perustetun koulumusiikkiosaston ja uudistetun koulutuksen myötä. Siihen saakka Helsingin Musiikkiopistossa vuonna 1921 aloitetun koulujen musiikinopettajien koulutuksen pedagogiset opinnot olivat tarkastelleet vain yksinlaulun ja kuorolaulun opettamista (Dahlström 1982). 1960-luvulla musiikkikasvatuksen kansainvälisistä kongresseista (NMPU, ISME) saadut vaikutteet, etenkin Kodaly-, Dalcroze- ja Orff-pedagogiikasta, toivat uusia ulottuvuuksia musiikinopetukseen. Seuraavassa musiikinopettajien koulutusta koskeneessa uudistuksessa vuonna 1972, Ellen Urhon toimiessa koulumusiikkiosaston johtajana, opetusoppi aineena muuttui nimeltään metodiikaksi. Urho halusi vahvistaa pedagogiikan asemaa koulutuksessa ja hänen aloitteestaan metodiikan opinnot ulotettiin kattamaan koko koulutuksen ajan. Urhon vaikutuksesta pedagogiset opinnot muuttuivat käytännönläheisempään suuntaan. Itse musiikinopettajana toimineena Urho tunsu koulun arjen ja musiikinopettajan työn haasteet ja halusi antaa tuleville opettajille konkreettisia eväitä tulevaan työhön. Koska opetussuunnitelma oli tuolloin suhteellisen väljä ja oppimateriaaleja oli tarjolla todella niukasti, didaktiikan opetuksen yhtenä tavoitteena oli opetusmateriaalin valmistaminen tulevan opettajan käyttöön. Uudistukseen kuuluivat lisäksi mm. opetuksen harjoittelu opiskelijaryhmässä, koulutyöskentelyn observointi ja pienistä tuokioista täysimittaisiin opetustunteihin vähitellen etenevän opetusharjoittelun integrointi osaksi didaktiikan opintoja. Siihen asti opiskelijat olivat vasta valmistuttuaan suorittaneet nk. auskultoinnin ilman aikaisempaa opetusharjoittelukokemusta. Myös keskustelu tuli keskeiseksi työmuodoksi didaktiikan opetuksessa pelkän luennoinnin sijaan. (7) Urhon musiikinopettajakoulutuksessa aloittamat käytännöt ovat pääpiirteissään jatkuneet musiikin didaktiikan opetuksessa, joskin

yksityiskohtaisemmat opetuksen sisällöt ja painotusalueet ovat muotoutuneet aina ajan mukaisesti ja vaihtelevat nykyään jonkin verran opettaja- ja koulutuskohtaisesti.

Koko 1970-luvun ajan metodiikkaopinnoissa ns. musiikkikasvatusmetodien opettaminen oli keskeistä. Musiikkikasvatuksen menetelmiä (erityisesti Kodály ja Orff) käytettiin malleina tavoista opettaa musiikkia. Vuonna 1980 Sibelius-Akatemiassa voimaan tulleen tutkinnonuudistuksen sekä kasvatustieteen vahvan vaikutuksen myötä metodiikka muuttui (aine)didaktiikaksi, mikä nimitys on edelleenkin käytössä. 1980-luvulta lähtien oppiaine on yhä enemmän suuntautunut kehittämään opettajaopiskelijan omaa ajattelua ja ongelmanratkaisukykyä ja on näin jättänyt enemmän myös opettamisen tapoja koskevaa vastuuta oppijalle ja opettajalle itselleen. Vielä 1980-luvulla musiikkikasvatuksen menetelmiä käytettiin eräänlaisina mahdollisina malleina musiikin opetukselle. Nykyään kukin musiikkikasvatuksen menetelmä näyttää toimivan lähinnä esimerkkinä tiettyä musiikinopetuksen työtappaa, kuten laulamista, soittamista, musiikillista keksimistä tai liikkumista, korostavasta musiikin opettamisen ja oppimisen käytännöstä.

Ainoa, edelleen käytössä oleva, suomalainen musiikin didaktiikan oppikirja on Marja Linnankiven, Liisa Tenkun ja Ellen Urhon kirjoittama 'Musiikin didaktiikka', joka on julkaistu vuonna 1981. Se perustuu tekijöidensä pedagogisille näkemyksille ja tarjoaa alakoulun (I-VI luokkien) musiikinopettamiseen selkeitä ohjeita, jopa metodisen mallin. Sen keskiössä ovat oppilaan kuuntelunaidon ja luovuuden kehittäminen. Vähitellen vaikeutuvien äänimaisemien ja äänileikkien kautta tutustutaan moderniin musiikkiin ja toisaalta musiikin kokonaisuotojen hahmottamisen kautta lähestytään perinteistä klassista musiikkia.

Jyväskylän ja Oulun yliopiston musiikinopettajakoulutuksissa musiikin ainedidaktiikka on sisältynyt opetussuunnitelmaan koulutuksien alusta lähtien. Eri koulutuksilla ei ole mitään yhtenäisiä linjauksia koskien didaktiikan opetuksen sisältöjä, ajoituksia tai laajuuksia, vaan kukin koulutusohjelma tekee omat ratkaisunsa kuten muutenkin koulutuksen sisällön suhteen. Eri koulutuksien ja opettajien välinen yhteistyö luo kuitenkin mahdollisuuksia aineen edelleen kehittämiseen. Tässä merkityksessä ja myös erään tutkimusprojektin tiimoilta järjestettiin muutamien pääkaupunkiseudulla asuvien didaktiikan opettajien tapaamisia syksyllä 2007. Sibelius-Akatemian professori Heidi Westerlundin kutsumana opettajat kokoontuivat kolme kertaa keskustelemaan didaktiikan opettamisen kokemuksista ja haasteista suomalaisessa (musiikin)opettajakoulutuksessa. Keskusteluihin osallistuivat Riitta Tikkanen, Reijo Aittakumpu, Mirja Karjalainen-Väkevä ja allekirjoittanut. Koonnit kyseisistä keskusteluista ovat olleet pohjana seuraavassa musiikin didaktiikan opetuksen tarkastelussa.

Musiikin didaktiikan opetuksen lähtökohdat

Musiikin didaktiikan opettamisen lähtökohdana on kulloinkin voimassa oleva musiikin valtakunnallinen opetussuunnitelma. Lisäksi eri aikoina erilaiset oppimiskäsitykset suuntaavat opettamisen käytäntöjä tiettyyn suuntaan. Didaktiikan opettajan henkilökohtaiset (musiikki)kasvatusfilosofiset näkemykset, vahvuusalueet sekä tiedostetut tai tiedostamattomat uskomukset, ihanteet ja asenteet ovat myös väistämättä opetukseen vaikuttavia tekijöitä. Tarkastelen seuraavassa viime vuosikymmenten aikana tapahtuneita muutoksia valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa sekä käsityksissä opettamisesta ja oppimisesta.

Näkemyksistä, mistä eri vaiheista ja tekijöistä 'onnistunut' oppimisprosessi koostuu, vaihtelee ihmis- ja oppimiskäsityksen mukaan. Ihmiskäsitys ohjaa sitä, mihin opetuksessa kiinnitetään huomiota ja miten ilmiöitä tarkastellaan. Tämä vaikuttaa ihmiskuvaan, joka ilmenee edelleen

teorioissa ja malleissa. Vallitseva ihmiskäsitys hioutuu ja muuttuu ajan mukana. Samanaikaisesti voi vaikuttaa myös toisistaan erilaisia ihmiskäsityksiä. Kunkin opetusta ja oppimista koskevan näkemyksen pohjalla on kasvatustieteen piirissä tietynlainen ihmiskäsitys ja -kuva. Kasvatustieteen näkemykset siitä, miten ihminen oppii ja millaiset opetusmenetelmät ovat tarkoituksenmukaisia ovat ajan myötä muuttuneet ja monipuolistuneet. Keskeinen muutos on ollut huomion siirtyminen opetuksen ohella myös oppimiseen.

Behavioristinen oppimisenäkemyksellinen oli hyvinkin vallitseva 1920-luvulta 1960-luvulle, mutta vielä 1980-luvulla behaviorismi vaikutti vahvasti ajatteluun. Keskeinen oletus behavioristisessa oppimisenäkemyksessä on, että kun toivottavaa käyttäytymistä (reaktiota) vahvistetaan palkitsemalla, se toistuu. Behavioristisen näkemyksen vaikutus opetukseen korostaa opettajan toimintaa. Opettajan on osattava valita oikeat ärsykkeet saadakseen aikaan oikeat reaktiot eli toivottavaa käyttäytymistä ja sitten osattava palkita sitä sopivassa määrin. Opettaja on aktiivinen, oppija on passiivinen vastaanottaja. Kasvatuksellisessa behaviorismissä kaikki on ennalta määrättyä (8). Musiikin opettamiseen sovellettuna tämä tarkoittaa, että opetuksen tehtävänä on saavuttaa ennalta määritellyt ja jo olemassa olevat musiikin tiedolliset ja taidolliset tavoitteet.

1990-luvulla konstruktivismi valtasi alaa kasvatuksellisessa ajattelussa. Se suuntaa opettajan kiinnostusta oppijan kokemuksiin ja hänen aikaisempaan tietämiseen ja ymmärtämiseen. Se myöskin jättää paljon vastuuta oppimisesta oppijalle itselleen. (9) Oppimisen edellytyksenä on, että oppija itse tiedostaa, mitä hän kulloinkin opittavasta asiasta ymmärtää tai ei ymmärrä (10). Näin myös itsearviointi ja reflektointitaito tulevat keskeisiksi. Musiikinopetuksessa konstruktivismi on joissain tapauksissa tulkittu tarkoittavan, että opettajan tulisi vain ja ainoastaan opettaa musiikkia, josta oppilaat ovat ennestään kiinnostuneita ja joka on heille tuttua.

Musiikin didaktiikan opinnoissa vaikuttavat nykyisin, ainakin jossain määrin, kokonaisvaltaiset ja osallistujakeskeiset oppimiskäsitykset, jotka ovat syntyneet vastakkainasetteluna toisaalta behavioristiselle opettaja- ja oppiainekeskeiselle pedagogiikalle ja toisaalta niille kognitiivisille suuntauksille, jotka tarkastelevat oppimista ulkoisesta, toiminnasta irrallaan olevana abstraktina psyykkisenä prosessina. Opettamaan oppimisen ajatellaan etenevän konkreettisia kokemuksia ja toimintaa reflektoiden kohti ilmiöiden ymmärtämistä ja parempia toimintamalleja. Kokemuksellisen oppimiskäsityksen (11) perustoimintatavat ovat konkreettinen kokeminen, harkitseva havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen ja osallistuva kokeileminen. Prosessi etenee syklistä, sillä onnistunut oppimisprosessi tuottaa aina uutta sovellettavaa tietoa ja uusia kokemuksia, jotka jälleen 'käsitellään' eli reflektoidaan.

Valtakunnallinen opetussuunnitelma musiikin didaktiikan opetuksen lähtökohtana

Kulloinenkin valtakunnallinen musiikin opetussuunnitelma antaa didaktiikan opetukselle perustan ja raamit. Vuoden 1985¹ valtakunnallinen opetussuunnitelma oli normatiivinen. Se määritteli yksityiskohtaiset musiikin opetuksen sisällöt ja tavoitteet kullekin lukukaudelle. Myös oppikirjat perustuivat tälle opetussuunnitelmalle ja tarjosivat opetusmateriaalia muun muassa musiikin teorian, historian, kuuntelun, soittamisen ja laulamisen alueilta seuraten opetussuunnitelmassa esitettyjä opetuksen tavoitteita ja sisältöalueita.

1990-luvulla valtakunnallinen opetussuunnitelma koki rajun muutoksen. Vuoden 1994

¹ Koska didaktiikan opettajien tapaamisissa keskusteltiin didaktiikan opetuksesta 1980-luvusta eteenpäin, rajoittuu myös valtakunnallisten opetussuunnitelmien tarkastelu tässä yhteydessä samaan ajanjaksoon.

opetussuunnitelma korosti oppilaskeskeisyyttä, opetuksen situationaalisuutta sekä paikallisia opetussuunnitelmia ja antoi lähinnä suuntaa-antavia ideoita ja ohjeita musiikin opettamiselle koulussa. Kun ennalta määrättyt oppimisen tavoitteet muuttuivat väljiksi ja siten melko vapaasti tutkittaviksi, opettajan vastuulle jäi tavoitteiden ja sisältöjen muotoilu, oppimisympäristöjen ja työtapojen suunnittelu ja oppilaiden positiivisen motivaation rakentaminen. Samoihin aikoihin opettajien kesken käytiin aktiivista keskustelua siitä, mitkä musiikin tyylilajit olisi sisällytettävä koulun musiikin opetukseen. Lisäksi yhä enemmän kiinnitettiin huomiota yksittäiseen oppilaaseen ja hänen musiikillisen kiinnostuksensa kohteisiin musiikin opetuksen lähtökohtana. Tässä uudessa tilanteessa, jossa opetuksen sisältöjä ei oltu valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa määritelty, opetuksessa alettiin käyttää yhä enemmän populaarimusiikkia; sitä musiikkia, jota oppilaat kuuntelivat vapaa aikanaan muutenkin ja mikä oli heille entuudestaan tuttua. Tämä käytäntö heijasti osittain opettajien ymmärrystä siitä, mitä tarkoitti oppilaan näkökulman huomioiminen musiikin opetuksessa. Toisaalta myös klassisen musiikin aikaisempi hegemonia vaikutti tilanteeseen.

Vuoden 2004 opetussuunnitelma määrittelee musiikin opetuksen tehtäväksi

”auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisen ilmaisuvälineitä ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan. Opetuksen tehtävänä on myös saattaa oppilas ymmärtämään, että musiikki on aika- ja tilannesidonnaista. Se on erilaista eri aikoina, eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa, ja sillä on erilainen merkitys eri ihmisille. Opetuksessa tulee ottaa huomioon, että musiikin ymmärtämisen ja käsitteellistämisen perustana ovat musisoinnin ja musiikin kuuntelun yhteydessä saadut merkitykselliset kokemukset. Musiikin opetus antaa välineitä oppilaan oman musiikillisen identiteetin muodostumiseen prosessissa, jonka tavoitteena on rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista erilaisiin musiikkeihin. Musiikillisia taitoja kehitetään pitkäjänteisellä, kertaamiseen perustuvalla harjoittelulla. Yhdessä musisoiminen kehittää sosiaalisia taitoja, kuten vastuullisuutta, rakentavaa kriittisyyttä sekä taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista. Oppilaan kokonaisvaltaisen ilmaisun kehittymistä tulee tukea myös etsimällä yhteyksiä muihin oppiaineisiin. Musiikin opetuksessa sovelletaan teknologian ja median tarjoamia mahdollisuuksia.” (12)

Tämä nykyinen musiikin opetussuunnitelma tunnistaa erilaisten musiikkien merkityksen musiikin opetuksen sisältönä. Se käsittää musisoinnin ei vain musiikin oppimisen välineenä vaan myös sisältönä ja korostaa yleistä musiikin opettamisen kasvatuksellista laatua. Musiikinopetuksen tavoitteet on suhteellisen vapaamuotoisesti ilmaistu, jopa tietyille vuosiluokille (luokat 1-4, 5-9 ja lukio) suunnatuissa, tarkennetuissa opetussuunnitelmissa. Toisaalta arviointia varten on annettu hyvinkin tarkka lista taidoista ja kyvyistä, jotka oppilaan tulisi omata saadakseen arvosanan 8/10.

Koska nykyinen valtakunnallinen opetussuunnitelma ei määrittele musiikin opetuksen sisältöjä yksityiskohtaisesti, vastuu siitä, mitä opetetaan on osittain jätetty oppikirjojen tekijöiden harteille. Toisaalta yhä enemmän tuotetaan opetusmateriaalia, joka ensisijaisesti tarjoaa soitto- ja lauluohjelmistoa. Tämä osaltaan heijastaa opetuksen keskiön uutta suuntautumista kohti musiikillista toimintaa ja musisointia musiikin opetuksen keskeisimpänä sisältönä.

Vaikka kautta aikojen musiikin asemaa kouluissa on perusteltu osana yleissivistävää kasvatusta, määritelmä tai tulkinta yleissivistyksestä on muuttunut merkittävästi. Aiemmin yleissivistys musiikissa tarkoitti musiikista tietämistä ja kykyä arvostaa ’hyvää’ musiikkia. Nykyään yleissivistys nähdään oppilaan henkilökohtaisena, merkityksellisenä musiikkisuhteena, joka

ohjaa edelleen oppilaan musiikillista mielenkiintoa ja harrastuneisuutta. Tämä ajattelu näyttää olevan periaatteiltaan yhteensopiva David Elliottin (1995) esiintuomien praksiialisen musiikkikasvatuksen ideoiden kanssa: musiikin opiskelun merkitys muotoutuu oppilaan oman musisoinnin (sisältäen myös musiikin kuuntelun) ja henkilökohtaisten kokemusten myötä.

Edellä kuvattujen muutosten tuloksena olemme tilanteessa, jossa: 1) valtakunnallinen opetussuunnitelma määrittelee vain yleiset ja summittaiset raamit musiikin opetuksen sisällölle. Sen sijaan, opettajien täytyy muotoilla ja perustella omat koulukohtaiset opetussuunnitelmansa sekä puolustaa työtään ja oppiaineensa asemaa. Eri aikakausien ja eri kulttuurien musiikkien sisällyttäminen opetukseen haastaa mitä suuremmassa määrin opettajan oman musiikillisen ammattitaidon; 2) oppikirjat eivät anna suoraa ohjeistusta opetuksen sisällöllisestä etenemisestä. Päinvastoin, opettajien tulisi pystyä suhtautumaan niihin kriittisesti sen sijaan, että he pitäisivät oppikirjoja valmiina esimerkkeinä opetussuunnitelman käytännön sovelluksista; 3) musiikin opettajien ei vain edellytetä aktivoivan kaikkia koulun oppilaita osallistumaan koulun musiikilliseen toimintaan ja projekteihin, vaan heidän oletetaan myös tekevän yhteistyötä koulun ulkopuolisten kulttuuritahojen, kuten taidekeskusten, teattereiden ja orkesterien kanssa; 4) musiikinopettajat joutuvat lisäksi jatkuvasti kohtaamaan moninaisuutta: maailma ei ole enää yksiselitteinen; pluralismi, monikulttuurisuus ja globalismi asettavat uusia haasteita myös musiikin opettamiselle. Seurauksena tästä kaikesta on, että musiikin opettajille on jätetty paljon vapautta mutta myös vastuuta; vastuuta tehdä päätöksiä ja valintoja sekä perustella niitä. Heille on jätetty myös eettinen vastuu päätöksistään; vastuu vastata kysymykseen, mikä on oikein ja hyväksi tälle tietylle oppilaalle, tässä tietyssä tilanteessa. Täten opettajan tehtäväkuva hajoo moninaisiin osiin ja haasteisiin. Opettajalta edellytetään kykyä reflektoida kaikkia opetuksen vaikuttavia ja opetustilanteissa läsnä olevia tekijöitä, ei vain sitä, mitä ja miten opettaa.

Musiikin didaktiikan opetuksen sisältö ja tavoitteet

Perinteisesti koulun valtakunnallinen musiikin opetussuunnitelma on antanut raamit myös didaktiikan opetuksen sisällölle ja tavoitteille. Nämä edellä kuvatut muutokset valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa, opettamista ja oppimista koskevassa ajattelussa sekä koulumaailmassa yleensä asettavat kuitenkin jatkuvasti uusia haasteita musiikin didaktiikan opetukselle ja sen uudistumiselle, tulisihan didaktiikan opetuksen tarjota tulevalle opettajalle eväitä kohdata koulutyöskentelyn arki ja sen vaatimukset. Aikaisemmin musiikinopettajakoulutuksen 'metodikursseilla' opetuksen tavat artikuloitiin ja demonstroitiin selkeästi. Nykyään opettaja-opiskelijat usein kokevat jäävänsä yksin vastuuseen, miten soveltaa aineenhallinnan mukanaan tuomaa sisältötietoa opetuksessa. Musiikissa hallittavat alueet sinänsä ovat laajentuneet huomattavasti. Niin sanotun kevyen musiikin ja maailman musiikin mukaan tulon myötä opettajan tulisi hallita lukuisia musiikin tyyllilajeja ja tyyllilajille ominaisia oppimisen ja opettamisen strategioita. Opettajan on lisäksi hallittava ja osattava opettaa monia erilaisia soittimia, tietokoneohjelmia ja AV-laitteita, oltava perillä musiikin tallentamisesta ja muokkaamisesta, jne. Lisäksi opettamisen ja opettajaksi oppiminen sinänsä sisältää omat haasteensa. Yhtenä suurena haasteena on, miten integroida opettamisen teoria ja käytäntö niin, että se johtaa näiden alueiden integroitumiseen opettajan omassa ajattelussa ja toiminnassa (13), mitä voitaneen edesauttaa (musiikin) aineenhallinnan ja pedagogisten näkökulmien jatkuvalla vuoropuhelulla kaikissa opettajaopinnoissa, myös esimerkiksi teoria-, historia ja soitinopinnoissa.

Vaikuttaa siltä, että opettajaksi opiskelevan omat kokemukset musiikin opettajista ja heidän opetuksestaan muodostaa, useimmiten tiedostamatta, vahvan mallin omalla opetukselle: opettajilla on taipumus opettaa niin kuin heitä on opetettu. Nuo mallit ovat juurtuneina vahvasti ja syväälle. Mallista oppimista käytetään myös yhtenä opettajuuteen ohjaavana keinona. Voidaan

kuitenkin pohtia opettajamallien todellista roolia ja merkitystä ja sitä, tulisiko niitä tarjota lainkaan. Keskeistä on, suhtaudutaanko opetusmalleihin ikään kuin valmiina malliesimerkkeinä vai opiskelijan omaa ajattelua aktiivivina prosesseina. Reflektion kautta voidaan 'opettajamalleihin' suhtautua kriittisesti ja tiedostetusti valita ns. hyvät esimerkit ja oppia myös huonoista kokemuksista. Didaktiikan opinnoissa tai kouluharjoittelun yhteydessä, etenkin opintojen alkuvaiheessa, opetustilanteiden ja toisten opettajien seuraaminen auttavat opiskelijaopettaja pääsemään alkuun pedagogisen ajattelun herättämisessä ja omassa opetuksessa. Näissä tilanteissa on tärkeää rohkaista ja muistuttaa opiskelijoita arvioimaan ja refleктоimaan näkemäänsä ja kokemaansa, kannustaa heitä muotoilemaan ja löytämään oman persoonallisen sovelluksensa annetusta mallista. Tällä tavoin opetuksen mallit voivat toimia kriittisen reflektion pohjana ja pintana kanavoimatta toimintaa vain yhteen mahdolliseen suuntaan.

Opettajaksi (tai opettajana) kehittyminen edellyttää siis refleктоivan asenteen ja ajattelun harjoittamista. Vaikka reflektion on vahvasti yleinen käytäntö opettajakoulutuksessa ja keskeinen teema sen tutkimuksessa (14), on sillä myös omat rajoituksensa. Reflektion edellyttävät harjoitukset koetaan usein työläinä ja jopa turhauttavina. Reflektion vie aikaa ja usein tarvittavaa aikaa vähäisten resurssien takia ei ole käytettävissä. Opiskelijat eivät myöskään aina näytä täysin ymmärtävän refleksiivisen ajattelun merkitystä opettamiseen oppimisessa. Koska vielä nykyisten opettajaopiskelijoiden koulukokemukset ovat enimmäkseen opettajakeskeisestä pedagogiikasta, he näyttävät odottavat saman tradition valmiine malleineen ja ratkaisuihin jatkuvan. Tämä jatkumo voidaan osittain katkaista saattamalla opiskelijat heti opintojensa alussa refleктоimaan kokemuksiaan aiemmista opettajistaan sekä jo mahdollisesti muotoutuneita periaatteita opettamisesta, eikä vain musiikin vaan myös muiden oppiaineiden alueella. Tämä luo kriittistä pohjaa uusien opettamista koskevien periaatteiden ja uusien opettajamallien tarkastelulle. Lisäksi nykykäytännössä tavoitteena on, että myös jo työssään toimiva opettaja reflektion jatkuvasti omaa opetustaan ja tekee toimintaansa ohjaavia päätöksiä sekä opetuksen aikana että sen jälkeen (reflection on and in action).

Niin sanottujen musiikkikasvatusmenetelmien (tai metodien) asema ja suhtautuminen niihin on muuttunut. Didaktiikan opettajien kanssa keskustellessamme pohdimme paljon metodien roolia ja merkitystä tämän päivän musiikin didaktiikan opetuksessa. Vahvasti tuli esille ajatus, että menetelmät sellaisenaan voivat tarjota yksipuolisen ja jäykän mallin opetukselle. Toisaalta menetelmät voivat toimia työkaluina opettajan kriittisessä ajattelussa sekä mahdollisten oppimisvaikeuksien havaitsemisessa ja ratkaisemisessa. Ne voivat avata uusia tasoja ja kanavia musiikin oppimiseen ja näin avartaa ja rikastuttaa musiikkikasvatuksellista ajattelua ja toimintaa. Menetelmien opettamisessa voidaan opiskelijaa rohkaista ja ohjata löytämään hänen oma tapansa soveltaa niiden periaatteita oman persoonansa kautta, mikä puolestaan voi auttaa ammatillisen itsevarmuuden löytymisessä ja sitä kautta ammatillisessa jaksamisessa (15).

Musiikin didaktiikan opetuksen haasteita

Yksi didaktiikan opetuksen suurista haasteista näyttää olevan, miten ohjata opiskelijoita rakentamaan ja tunnistamaan opetuskäytäntöjen takana oleva kasvatuksellinen ajattelu. Vaikuttaa siltä, että opiskelijoita on vaikea motivoida kehittämään heidän omaa metakognitiivista pedagogista ajatteluaan. Varsinkin opintojen alkupuolella he eivät useinkaan ole vielä kypsyneet opettajuuteen ja sen kehittämiseen muiden, heidän mielestään mielenkiintoisempien, asioiden vetäessä heitä puoleensa. Täten, etenkin musiikin aineenopettajapuolella, voi kestää vuosia ennen kuin opiskelijat saavuttavat vaiheen, jolloin he ovat valmiita soveltamaan omaa kasvatuksellista ajatteluaan ja kriittisesti refleктоimaan opetustoimintaansa (16). Tätä prosessia voi edesauttaa pedagogisen reflektion sisällyttäminen

kaikkiin musiikkiopintoihin niin, että se suunnataan koskemaan sekä opiskelijan omaan oppimista että aikaisempien ja sen hetkisten opettajien opettamista.

Jos opiskelijan oman pedagogisen ajattelun kehittäminen asetetaan didaktiikan keskeiseksi tavoitteeksi, voimme kysyä: miten voimme didaktiikan opettajina tietää, mitä opiskelijat ajattelevat, ovatko he saavuttaneet tai edes aloittaneet oppimista ja opettamista koskevan refleksiivisen ajattelun prosessin? Tämä kysymys johdattelee tarkastelemaan didaktiikan opetuksen ja opetusharjoittelun vuorovaikutuksen merkitystä. Valitettavasti nykykäytännössä, useimmiten taloudellisista syistä, suuntana on, että didaktikoilla on yhä vähemmän mahdollisuuksia seurata opiskelijoidensa opetusharjoittelua. Joissakin koulutuksissa didaktiikan lehtorin työsuunnitelmaan ei ole varattavissa yhtään tuntia opetusharjoittelun seuraamiseen. Tämä syventää jo ennestään mahdollisesti olemassa olevaa teorian ja käytännön välistä kuilua sekä vaikeuttaa didaktiikan opettajan reflektiota hänen omaa opetustaan kohtaan ja täten myös didaktiikan opetuksen kehittämistä. Yleensä opetusharjoittelu tapahtuu normaalikouluissa, mutta esimerkiksi Sibelius-Akatemiassa on luotu 20 ns. tavallisen harjoittelukoulun verkosto ja harjoittelua on suunnattu tapahtuvaksi myös aikuiskoulutuksen puitteissa mm. työväenopistoissa. Näin opiskelijalla on mahdollisuus omakohtaisen opetuskokemuksen kautta tutustua laajemmin musiikkikasvatuksen kenttään.

Yhtenä haasteena musiikin didaktiikan opetuksessa on tutkimuksen näkökulman sisällyttäminen opetukseen. Musiikinopettajien tutkinnonuudistuksen (v. 1980) myötä tutkimuksesta on tullut osa musiikkikasvatuksen opintoja. Näin ollen didaktiikan opetuksen ei pelkästään tule pyrkiä teorian ja käytännön yhdistämiseen vaan myös tutkimuksen näkökulman integroimiseen opetuksessa.

Lopuksi

Musiikinopettajille ei enää kukaan tarkasti sanele, mitä ja miten opettaa. Päinvastoin, heitä vastassa on ennalta arvaamaton ja avoin maailma, joka edellyttää rohkeutta päästää irti turvallisuuden tunteesta sekä halua ja valmiutta elää tässä hetkessä ja toimia sen mukaisesti. Opettajat haastetaan tekemään päätöksiä, olemaan itsekriittisiä ja vastuullisia toimistaan. Tämä asettaa yhä suurempia haasteita myös musiikin didaktiikan opetukselle ja sen kehittämiseksi, mahdollisesti yhteistyössä eri oppilaitosten kesken. Niin musiikkia kouluissa kuin musiikin didaktiikkaa yliopistoissa opettavat opettajat tarvitsevatkin mahdollisuuksia vaihtaa ajatuksiaan ja kokemuksiaan opetuksen sisältöä ja laatua koskevissa asioissa sekä reflektoida ja arvioida moninaisia arvoja ja kulttuureja sisältävän musiikkikasvatusmaailmamme muutoksia ja uusia haasteita.

Viitteet:

- (1) ks. Juntunen 2007
- (2) Kansanen 1999, Nielsen 2007, Uusikylä & Atjonen 2000
- (3) Kansanen 2006
- (4) Mm. Pepin 1999
- (5) Linnankivi, Tenkku & Urho 1981
- (6) Nielsen 2007
- (7) Urho 2008
- (8) ks. mm. Baum 2005
- (9) Rauste-von Wright & von Wright & Soini, 2003; Tynjälä 2002
- (10) Rauste-vonWright & vonWright 1997
- (11) Kolb 1984

- (12) Opetushallitus 2004
- (13) Korthagen & Kessel 1999; Ball 2000; Mueller & Skamp 2003
- (14) ks. mm. Bengtsson 1995, Goodman 1984, Smyth 1989
- (15) ks. myös Juntunen & Westerlund 2009
- (16) ks. Schön 1987

Lähteet:

- Ball, D. 2000. Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 241-247.
- Baum, W. M. 2005. *Understanding behaviorism: behavior, culture, and evolution*. Malden, MA: Blackwell Publishing
- Bengtsson, J. 1995. What is Reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teachers and Teaching* 1(1): 23 – 32.
- Comenius J. A. 1931. *Suuri opetusoppi*. 2. painos. Suomentaja E. J. Tammio. Porvoo: WSOY.
- Dahlström, F. 1982. *Sibelius-Akademin 1882-1982*. Sibelius-Akatemian julkaisuja.
- Elliott, D. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford & London: Oxford University Press.
- Goodman, J. 1984. Reflection and teacher education: A case study and theoretical analysis. *Interchange* 15 (3): 9-26.
- Juntunen, M.-L. 2007. Musiikin didaktiikka opettajankoulutuksessa: kokemuksia ja haasteita, *FJME* 10(1-2), 59-64).
- Juntunen, M.-L. & Westerlund, H. 2009. The Legacy of Heroic Metanarratives in Music Education “Methods”. *Research Studies in Music Education*, review-prosessissa.
- Kansanen, P. 1999. The *Deutsche Didaktik* and the American Research on Teaching. *Didaktik/Fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession?* TNTEE Publications 2(1), 21-36.
- Kansanen, P. 2006. Onko didaktiikka kadonnut? Esitelmä Kasvatustieteenpäivillä 24.11.2006 Oulussa.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: experience as the source of learning and development* New Jersey: Prentice-Hall.
- Korthagen, F. & Kessels, J. 1999. Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*: 4-17.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1981. *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus.
- Mueller, A. & Skamp, K. 2003. Teacher candidates talk. Listen to the unsteady beat of learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 428-440.
- Nielsen, F. 2007. Music (and arts) education from the point of view of Didaktik and Bildung. In L. Bresler (Ed.) *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer, 265–286.
- Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* [on line]. [Viitattu 20.10.2007]. Saatavissa: <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1558>.
- Pepin, B. 1999. Existing models of knowledge in teaching: developing an understanding of the Anglo/American, the French and the German scene . TNTEE Publications 2(1), 49-66.
- Rauste-vonWright, M.-L. & vonWright, J. 1997 *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. 9. Uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Schön, D. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smyth, J. 1989. *Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education*.

- Journal of Teacher Education 40 (2): 2-9. Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisessa. Konstruktiivisen oppimiskäsityksen perusteita. 1.-3. painos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisessa. Konstruktiivisen oppimiskäsityksen perusteita. 1.-3. painos. Helsinki: Tammi.
- Urho, E. 2008. Suullinen tiedonanto 31.8.2008.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.