



Pyörälä Henri

Musiikinopettajan pedagogiset haasteet ja valmiudet kitaran soiton ryhmäopettamisessa

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Musiikkikasvatus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Musiikinopettajan pedagogiset valmiudet ja haasteet kitaran soiton ryhmäopettamisessa
(Henri Pyörälä)

Kandidaatintutkielma, 25 sivua

Toukokuu 2021

Tässä kandidaatintutkielmassa tarkastelen kitaran ryhmäopetusta peruskoulun alaluokilla ja siihen liittyviä opettajan pedagogisia haasteita ja valmiuksia. Aihe kumpuaa omista kokemuksistani kitaran yksilöopetuksesta ja kitaran soitonhistoriastani. Koen aiheen tärkeäksi, sillä sitä koskeva tutkimus on ollut vähäistä. Kohderyhmäksi valikoitui peruskoulun alaluokat, jotta tarkasteltava ryhmä ei kasvaisi liian suureksi. Kirjallisuuskatsauksessa vastaan tutkimuskysymyksiin: (1.) *Mitä haasteita kitaran soiton ryhmäopetuksessa voidaan kohdata ja (2.) Mitä pedagogisia valmiuksia kitaran soiton ryhmäopetukseen musiikinopettajalla tulisi olla?* Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa musiikinopettajalta valmiuksia ja kohtaamia haasteita kitaran soiton ryhmäopetuksessa.

Toteutan kandidaatintutkielman systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa koostin aineiston ja analysoin koostamaani aineistoa tutkimuskysymysten kontekstissa. Lähteenä on käytetty monipuolisesti tuoreita ja vertaisarvioituja artikkeleita, tutkimuksia, sekä alan kirjallisuutta.

Aineiston perusteella erityistä tukea vaativien oppilaiden tukeminen ja ryhmänhallinta koetaan pedagogisiksi haasteiksi. Koen, että näihin ei annetta musiikkikasvattajan koulutuksessa tarpeeksi valmiuksia. Muiksi pedagogisiksi haasteiksi koetaan arviointi, sillä suuresta musisoivasta ryhmästä on hankala arvioida yhtä tiettyä oppilasta. Musiikinopettajan tärkeiksi pedagogisiksi valmiuksiksi koetaan ryhmänhallintataidot ja erityistä tukea vaativien oppilaiden tukeminen. Ryhmänhallintataidot ovat olennaisia käytöshäiriöiden hillitsemiseksi. Erityistä tukea vaativien oppilaiden sijoittaminen opettajan läheisyyteen mahdollistaa nopean reagoinnin oppilaan haasteisiin.

Tutkimuksessa esiin tulleet tulokset vastaavat hyvin tutkimuskysymyksiin. Aineiston luotettavuus syntyy niiden tuoreudesta ja vertaisarvioinnista. Tulokset olivat hyvin yhteydessä toisiinsa ja siitä voidaan päätellä niiden olevan luotettavia. Pro Gradu-tutkielmaani keräämäni aineisto sopii hyvin teoriapohjaksi ja avuksi tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen.

Avainsanat: musiikki, ryhmäopetus, pedagogiset valmiudet, pedagogiset haasteet, kitara, musiikinopettaja

Sisältö

1. Johdanto.....	4
2. Tutkimusasetelma	6
3. Teoreettinen viitekehys	8
2.1 Kitara soittimena	8
2.1.1 Kitaran historia	9
2.1.2 Kitaran soittoon liittyvät haasteet	10
2.2 Kitara pedagogisena työvälineenä.....	11
2.2.1 Kitara musiikin opetussuunnitelman perusteissa	11
2.2.2 Kitaran opetukseen liittyvät pedagogiset haasteet	12
2.2.3 Kitaran opetukseen liittyvät pedagogiset valmiudet.....	14
4. Johtopäätökset.....	18
3.2 Kitaran ryhmäopetuksen pedagogisia haasteita	18
3.2.1 Erilaiset oppilaat ja ryhmäkoot.....	19
3.3 Pedagogisia valmiuksia kitaran ryhmäopetukseen	19
3.3.1 Erialaisten oppilaiden kohtaaminen ja vuorovaikutus	20
5. Pohdinta	22
Lähteet	24

1. Johdanto

Kitara on monipuolinen soitin, jolla pystytään soittamaan monimutkaisia sointuja ja erilaisia melodioita. Kitaraa käytetään monessa eri genressä, esimerkiksi jazzissa, blues-musiikissa, klassisessa musiikissa ja rock-musiikissa. Kitaran muoto ja rakenteelliset tekijät, sekä sen notaatiojärjestelmä epäjohdonmukaisuudessaan luovat oppilaalle ympäristön, jossa on vaikeuksia kehittää oppilaan omaa musiikillista tietoutta. Rakenteellisten tekijöiden ja notaatiojärjestelmän epäjohdonmukaisuuden myötä kitara on vaikea soitin. (Harrison, 2010.) Kitaroita löytyy koulun musiikinluokista useita kappaleita (Unkari, 2012) ja sitä voidaan käyttää soljuvasti yhdessä Orff-soittimien ja nokkahuilun kanssa (Linnankivi, Tenkku & Urho, 1988, s. 188–189). Haleyn (2019) mukaan kitara luokkasoitina on kuitenkin erityisen palkitseva, usein oppilaalle riittää muutaman soinnun tai tutun melodian soittaminen onnistumisen tunteen saavuttamiseksi. Hänen mielestään kitara ei ole sidottuna tiettyyn genreen tai käyttötarkoitukseen. Joillekin oppilaille kitara toimii säestyssoittimena ja osa oppilaista käyttää sitä sävellystyökaluna lauluille ja soolojen improvisoinnille. (Haley, 2019.)

Tämän kandidaatintutkielman aiheena on musiikinopettajan pedagogiset valmiudet kitaransoiton opetuksessa ja siihen liittyvät haasteet. Tarkastelen aihetta lähtökohtaisesti perusopetuksen musiikinopettajan ja ryhmätilanteiden kitaransoiton opetuksen kautta. Tämä näkökulma valikoitui erityisesti sen takia, sillä kitara on suosittu soitin ja peruskoulussa sen soittamisen opettaminen tapahtuu ryhmäopetuksessa. Kandidaatintyössä haluan myös tarkastella yleisesti musiikinopettajan pedagogisia valmiuksia, sillä ne ovat kitaran ryhmäopetuksen kannalta olennaisia valmiuksia. Lähden pohtimaan aihettani erityisesti ryhmätyöskentelyn ja eri oppilastyyppeiden kautta, sillä nämä kiinnostavat itseäni suuresti ja koen niiden olevan musiikinopettajan työssä yleisemmin kohdattuja haasteita. Tutkimuskysymykseni kandidaatintutkielmaan ovat: *Mitä haasteita kitaran soiton opetuksessa voidaan kohdata?* ja *Mitä pedagogisia valmiuksia musiikinopettajalla tulisi olla kitaran soiton opetukseen?*

Kitara on minulle henkilökohtainen soitin, jota olen soittanut useita vuosia. Kiinnostukseni kandidaatintyön aihetta kohtaan kumpuaa näin ollen omasta soitinvalinnasta. Lisäksi yleisesti opetustyössä vastaantulevat ongelmat ja haasteet ovat kiinnostuksen kohteina. Olen jonkin verran pitänyt kitaran soiton yksilötunteja ja koin niissä pedagogisia haasteita. Haasteet saivat minut pohtimaan, että jos minulla on yksilöopetuksessa pedagogisia ongelmia, minkälaisia

pedagogisia valmiuksia minulla tulisi olla ja minkälaisiin haasteisiin joudun varautumaan ryhmäopetuksessa peruskoulun musiikinopetuksessa. Koen aiheen olevan tärkeä musiikkikasvatuksen kentällä, sillä musiikkikasvattajan opinnoissa tarjotaan vähäisesti valmiuksia instrumenttien ryhmäopetukseen.

Toteutan kandidaatintutkielmani systemaattisen kirjallisuuskatsauksen muodossa ja etsin sen avulla kitaransoiton opetukseen vaadittavia pedagogisia valmiuksia, sekä siihen liittyviä haasteita. Kirjallisuuskatsauksen alussa esittelen tutkimusasteleman, jonka jälkeen käsittelen teoreettisessa viitekehyksessä tutkimuskysymyksien kannalta tärkeitä teorioita. Aluksi esittelen kitaran soittimena, jonka jälkeen käyn tiivistetysti läpi kitaran historiaa, sekä kitaran fyysisiä ja teoreettisia haasteita. Tämän lisäksi tulkitan perusopetuksen opetussuunnitelmia kitaran näkökulmasta. Oma hypoteesini liittyen pedagogisiin valmiuksiin on, että musiikinopettajan tulisi olla valmis kohtaamaan erityisesti keskittymisvaikeuksia ja/tai käytöshäiriöitä omaavia oppilaita, sekä kohdata heitä pedagogisesti pätevillä tavoilla.

2. Tutkimusasetelma

Kirjallisuuskatsauksen tavoitteena oli selvittää, mitä pedagogisia valmiuksia musiikinopettajalla tulisi olla kitaransoiton ryhmäopetuksessa ja minkälaisia haasteita hän voi kohdata tätä soitinta opettaessa. Apunani näihin tavoitteiden saavuttamiseksi olen asettanut kaksi tutkimuskysymystä:

1. Mitä haasteita kitaran soiton ryhmäopetuksessa voidaan kohdata?
2. Mitä pedagogisia valmiuksia kitaran soiton ryhmäopetukseen musiikinopettajalla tulisi olla?

Rajasin kirjallisuuskatsauksen koskemaan peruskoulussa alaluokilla tapahtuvaa kitaransoiton ryhmäopetusta. Tällöin tutkimuksen ulkopuolelle rajautuivat kansalaisopistoissa, konservatorioissa ja muissa vastaavissa instituuteissa tapahtuva yksilötuntien pito. Erääksi tarkkailun kohteeksi kirjallisuuskatsauksessa tuli kitaran soiton ryhmäopetukseen liittyvät haasteet. Halusin tarkastella niitä erityisesti itse soittimen näkökulmasta, sekä mahdollisten haasteiden näkökulmasta. Mielenkiintonani oli myös haasteisiin nähden tarkastella myös musiikinopettajan pedagogisia valmiuksia liittyen kitaran soiton ryhmäopetukseen.

Kandidaattitutkielmani liittyen musiikinopettajan pedagogisiin valmiuksiin kitaransoiton opetuksessa toteutin systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Salmisen (2011) mukaan systemaattisessa kirjallisuuskatsauksen avulla pyritään tiivistämään aiempien tutkimusten olennaisia sisältöjä katsauksen aihepiirin ympärillä. Hänen mukaansa systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa asetetaan tutkimusmateriaali historialliseen, sekä tieteenalan kontekstiin. Tarkoituksena on seuloa tärkeitä tutkimuksia tieteellisten tulosten näkökulmasta. (Salminen, 2011, s. 9.)

Katsaukseni aloitin aineistonkeruulla. Toteuttaessa aineistonkeruuta, voidaan joutua tarkastelemaan tutkimussuunnitelmaa tai tutkimusongelmaa uudestaan. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkimustulokset eivät ole ajattomia ja paikattomia, vaan niitä voidaan pitää muuttuvina ja paikallisina. Tämän vuoksi tutkimussuunnitelma voi muuttua matkan varrella. Aineistokeruun jälkeen aineisto vaatii analyysia, jossa empiirisestä aineistosta lähdetään rakentelemaan erinäisiä teorioita. Tämän jälkeen voidaan suorittaa analyysien tulkinta ja raportointi. (Eskola & Suoranta, 1998.)

Tehdessäni kirjallisuuskatsausta löysin muutamia aiempia tutkimuksia ja kirjallisuutta aiheeseen liittyen aiheeseeni. Flávio Apro ja Dennis Siebenaler (2016) ovat tehneet vertailuja kitaran soiton opetusta koskevan kahden eri tyyllisen metodin välillä: kuulonvaraisen/mallista oppimisen ja perinteisen nuoteista oppimisen välillä. Matthew Rescsanszky (2017) on taas tehnyt artikkelin liittyen formaalin ja informaalisen pedagogiikan sekoittelusta kitaran luokkahuoneopetuksessa lukioympäristössä. Eli Harrison (2010) kartoitti artikkelissaan *Challenges Facing Guitar Education* kattavasti, mitä haasteita kitaran soittajalla on muun muassa soittimen rakenteen ja notaatiojärjestelmän kanssa. Marja-Leena Juntunen (2014) on tehnyt korkeakoulun musiikinopetuksesta tutkimuksen, jossa tutkittiin instrumenttiopettajien kouluttajien käsityksiä hyvästä soiton opetuksesta. Edellä mainitut artikkelit ja tutkimukset olivat olennaisessa osassa teoreettista viitekehystä kirjoittaessani.

Kirjallisuuskatsauksessa käytettyjen artikkelien, tutkimuksien ja teosten löytämiseksi olin asettanut julkaisuaikavälin vuosille 2010–2021. Katsauksessa lähtökohtaisesti pyrin löytämään vertaisarvioituja artikkeleja tiedon hyvän laadun takaamiseksi. Kirjallisuus, jota kirjallisuuskatsauksessa käytin oli suomen- ja englanninkielisiä artikkeleja, tutkimuksia ja teoksia. Hakukannoista hyödynsin Oula-Finnan omaa kirjastohakua ja sen lisäksi myös kansainvälisiä hakukantoja, kuten EBSCO, ProQuest ja Google Scholar. Suomenkielisiä hakusanoja, joilla olin pyrkinyt etsimään viitteitä, artikkeleja ja teoksia ovat: *kitarapedagogiikka, musiikkikasvatus, pedagogiset valmiudet, kitara, kitaransoiton opetus, erityisoppilas, inklusiivinen opetus*. Englanninkielisiä artikkeleja, teoksia ja muita vastaavia julkaisuja etsiessä olin vastineeksi käyttänyt englanninkielisiä nimikkeitä, kuten *pedagogical skills, guitar pedagogy, music education, guitar, teaching guitar, teacher, difficulties, inclusive classroom*.

3. Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa esittelen kitaraa soittimena rakenteellisesti ja sen soittamista lyhyesti. Lisäksi tarkastelen kitaran historiaa ja sen esiintyvyyttä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Sen jälkeen käsittelen kitaran käyttöä pedagogisena työvälineenä ja kitaran opetukseen liittyviä pedagogisia haasteita ja valmiuksia. Käsittelen alkuun kitaran historiaa sen esiasteista nykyiseen tilanteeseen saakka. Tarkastelen sen jälkeen kitaraa perusopetuksen opetussuunnitelman ja paikallisen perusopetuksen opetussuunnitelman kautta. Jotta pedagogisia haasteita pystyy ymmärtämään, on tärkeää avata soittimeen itsessään liittyviä haasteita. Lopuksi koostan tutkimuskysymyksien kannalta tärkeitä asioita, kuten kitaran käyttöä pedagogisena työvälineenä, sen opettamiseen liittyviä pedagogisia haasteita ja valmiuksia.

2.1 Kitara soittimena

Kitara on kansansoitin Espanjasta ja sen suosio pohjautuu sen hiljaiseen sointiin, täyteläisiin sointuihin ja ilmeikkääseen ääneen (Essen, 1961, s. 21). Kitara on luuttusoitinten perheeseen kuuluva 6-kielinen soitin, josta on myös versioita muilla kielityksillä. Kitarasta esiintyy esimerkkinä seitsemän- ja kahdeksankielisiä versioita, mutta tässä kirjallisuuskatsauksessa keskiössä on kuusikielinen kitara. Modernissa klassisessa kitarassa on kuusi kieltä, puinen kaikukoppa ja kaikukopalla laakea takakansi. Kitaran kielet kiinnitetään kitaran päässä olevaan virituskoneistoon ja kitaran rungossa olevaan tallakappaleeseen. Kitaraa soitettaessa käytetään joko sormia tai plektraa. Kitaroita on useita erilaisia. Akustisissa kitaroissa on muun muassa klassisia kitaroita, jotka kielitetään nailonkielillä, ja teräskielisiä kitaroita, jotka kielitetään nimensä mukaisesti teräskielillä. Kitaralle ominainen viritys on E-A-D-G-B-e ja kitaralle kirjoitettu musiikki soi oktaavia ylempää. (Heck, Turnbull, Sparks, Tyler, Bacon, Timofeyev & Kubik, 2001.)

Kitarasta syntyvän äänen laatuun vaikuttaa ensisijaisesti sen rakenne. Lisäksi äänen laatuun vaikuttaa myös se, millä tavoin sitä soitetaan. Tila, jossa kitaraa soitetaan määrittää lopullisen äänenlaadun. Esimerkiksi tilan rakennusmateriaalit, lämpötila ja muoto vaikuttavat erityisesti kaiun laatuun ja äänen kuuluvuuteen yleisesti. Kitaraa voidaan soittaa kieliä näppäilemällä sormilla ja/tai plektralla. Muita lisävälineitä kitaran soittamiseen ovat esimerkiksi capo, jolla saadaan lukittua kaikki kielet tietyistä kohdasta kaulaa poikkinauhoja vasten, jotta avonaisten kielten äänentyyli voidaan saada eri sävellajeissa. Toisena esimerkkinä mainittakoon slide-putki, joka on valmistettu joko metallista tai lasista. Slide-putki mahdollistaa kokonaisten

sointujen liu'uttamiseen helpottamiseen pitkin kaulaa. Tätä käyttäessä yleensä käytetään erilaisia erityisvirityksiä. (Saastamoinen, 1975, s. 13 & 19.)

2.1.1 Kitaran historia

Eurooppalaisen kitaran esi-isien historia ylettyy keskiajalle asti. Historiassa muun muassa luuttu oli hyvinkin yleisessä käytössä, mutta se kuitenkin joutui väistymään kehittyneimpien soittimien tieltä. Tämän päivän modernia kitaraa ovat edeltäneet vihuella ja 4-kerantainen. Vihuelan historian alku sijoittuu renessanssin ajoille ja sitä soitettiin kolmella eri tavalla: jousella, sormilla ja plektralla ja näin ollen. (Turnbull, 1991, s. 5.) 4-kerrannainen kitara sisälsi neljä kieliparia ja sen aikakautta oli 1400-luku. Barokkiajalla kitara alkoi saamaan 5-kerrannaisen muodon. Ensimmäisiä 6-kerrannaisia kitaramuotoja alkoi ilmaantumaan 1700-luvulta lähtien Espanjassa, Ranskassa ja Italiassa. Nämä kitarat myös kielitettiin kieliparein, eli yhtä kieltä kohden lisättiin toinen kieli välittömään läheisyyteen, joka viritettiin joko samaan vireeseen tai oktaavia ylemmäs. Tämä käytäntö vakiintui vahvasti Espanjassa tuohon aikaan. Soittajat Italiasta ja Etelä-Ranskasta alkoivat suosimaan 6-kielistä kitaraa, joka oli kielitetty yksittäisin kielin. (Heck ym., 2001.)

1700-luvulle saakka kitaralla oli vielä paljon yhteistä luutun kanssa, kuten esimerkiksi pyöreä takakansi. Kuitenkin kehitys toi kitaralle mekaaniset viritystapit puisten sijaan ja otelautaan tuli nauhat. Aluksi materiaalina käytettiin norsunluuta tai eebenpuuta, mutta myöhemmin käyttöön tuli metalli. Kitaraan kehitettiin myös avonainen kaikukopan aukko ja sen otelautaa lyhennettiin. Kehitys mahdollisti kaulan liitoskohdan tulevan 12. nauhan kohdalle kitaran rungon ja kaulan välillä. (Heck ym., 2001.)

Nykyiseen muotoonsa kitara kehittyi 1800-luvulla, jolloin se saavutti standardikokonsa ja -muotonsa ensimmäisen kerran sen historian saatossa. Nykyiseen kuusikieliseen muotoonsa kitara kehittyi viisikielisestä kitarasta, ja sen alkuperäistä tarkoituspäätä ei ole tiedossa. Vaikka kuusikielisestä kitarasta oli tulossa standardi Espanjassa, kuitenkin kuusikielistä kitaraa edeltänyt 6-kerrannainen kitara oli siellä edelleen suuressa käytössä. Espanjassa käytettiin vielä vanhaa intervallisarjaa virityksessä, mutta nykyiseen viritysmuotoonsa kitara kehittyi jossain Espanjan ulkopuolella, joko Ranskassa tai Italiassa. (Turnbull, 1991, s. 62–64.)

Suomalaisessa koulussa kitaran käyttäminen soittimena tuli varsin myöhään esimerkiksi Orff-soittimiin verrattuna. Vuonna 1946 Aukusti Salon julkaisemassa opetussuunnitelmassa

musiikki oppiaineena mainitaan lauluna. 1940-luvulla suuri paino oli kansanlaulujen tai niiden tapaisten laulujen opettelussa. (Salo, 1946, s. 46.) Lukiessa kirjallisuutta liittyen kitaran käyttöön suomalaisessa koulussa, kirjallisuudesta on hankala löytää tiettyä ajanjaksoa, milloin kitara on tullut soittimeksi kouluun. Piha (1958) kertoo, että 1950-luvulla koulussa käytettiin Scheitholtia nokkahuilun rinnalla. Scheitholt on 4- tai 5-kielinen sitransukuinen laakea kielisoitin. Suomessa eri soitinten käyttö oli kuitenkin lähinnä kokeiluluontoista ja siihen liittyen muun muassa Gunnar Pesonen oli suunnitellut koulutyöhön käytettäväksi nelikielisen harjoittelumandoliinin. Piha (1958) mainitsee teoksessaan Juho Majamäen julkaiseman kirjan ”Soiton aakkoset”, jossa on maininta harjoitussoittimien rakennepiirustuksista, merkittävänä esimerkkinä mainittakoon *oppilaskitara*. (Piha, 1958, s. 99–101.)

Kitaran käytön historiasta suomalaisessa koulussa oli hankala löytää tietoa. Esimerkkinä tälle oletukselle voidaan pitää vuonna 1967 opetusministeriön julkaisemaa väliaikaista opetussuunnitelmaa. Pihan (1958) teoksessa ei suoranaisesti mainittu kitaran käyttöä, mutta hän kuitenkin mainitsee muiden kielisoitinten käytöstä. Oulun kaupungin varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelmassa vielä vuonna 1963 mainitaan musiikki laulu oppiaineena, mutta kuitenkin koulusoittimien mahdollisuus tulee 3. vuosiluokalta lähtien (Oulun kaupunki, 1963, s. 75). Väliaikaisessa opetussuunnitelmassa mainitaan, että esimerkiksi viululla, harmonilla ja *kitaralla* toteutettu hillitty säästys luo lapsille kokemuksen yhteisestä musisoinnista ja merkittävän musiikkielämyksen. Kuitenkin ensisijaisina soittimina ovat nokkahuilu, kellopeli ja rytmisoittimet. Yläasteella mahdollisuutena on mainittu opetussuunnitelmassa musiikin erikoiskursseissa muun muassa ”Kitaran soiton kurssi” ja ”Säästyskurssi (piano, kitara, kontrabasso, rummut)”. (Opetusministeriö, 1967, s. 14 & 27.) Näiden tietojen pohjalta voitaisiin olettaa, että kitaran käyttö koulussa nousi merkittävästi 1960-luvun loppupuoliskolla.

2.1.2 Kitaran soittoon liittyvät haasteet

Kitaran soittoon haasteet lähtökohtaisesti tulevat soittaminen fyysisestä olemuksesta. Otelautaa painettaessa, nuorilla oppilailla ja aikuisilla esiintyy vaikeuksia venyttää kättään ja sormia useiden nauhojen välillä. Joillakin oppilailla voi olla hankaluuksia tavoittaa nauhoja, jotka ovat kauimpana kitaran rungosta, lähellä kitaran lapaa. Vasenkätisillä oppilailla hankaluus on myös kitaran kielijärjestyksessä. Ongelma ratkaistaan joko vaihtamalla kielten järjestyksen päinvastaiseen järjestykseen tai etsiä vasenkätisille oppilaille vasenkätiselle valmistettu soitin. (Harrison, 2010.)

Harrisonin (2010) mukaan eräs haaste aloittelevalle kitaransoittajalle esiintyy melodioiden soitossa. Haaste tässä ilmenee välittömänä puoli- ja kokosävelaskelten tulkintana kitaran otelaudalla. Esimerkiksi pianonsoittoon verrattuna, pianonsoittajat pystyvät helposti C-duuri asteikkoa soittaessa turvautumaan pelkkiin valkoisiin koskettimiin, mutta kitarassa ei ole pianon tapaan valkoisia ja mustia otenauhoja, joihin kitaristi voisi tukeutua kyseistä asteikkoa soittaessa. Äänenkorkeuteen liittyen kitaran kuusi kieltä aiheuttaa tilanteen, jossa yksi sävel voi löytyä useasta eri kohtaa otelautaa ja asteikoille voi olla monia eri sormituksia. (Harrison, 2010.)

2.2 Kitara pedagogisena työvälineenä

Pedagogisesta näkökulmasta kitara on poikkeuksellisen uusi tulokas (Harrison, 2010). Luokkasoittimena kitaroita löytyy musiikinluokasta useita. Musiikinluokan perusvarustukseen tulee kuulua pedagogisesti soveltuva soitin ryhmän jokaista oppilasta kohti ja usein tämä soitin on ollut kitara. (Unkari, 2012, s. 39.) Kitara luokkasoittimena on aina arvokas säästyssoitin ja sillä voidaan hyvin havainnollistaa muun muassa intervaleja ja sointuja opetustilanteessa. Sointivärliltään kitaraa voidaan käyttää hyvin yhteen esimerkiksi Orff-soittimien ja nokkahuilun kanssa. (Linnankivi, Tenkku & Urho, 1988, s. 188–189.) Kitara on pedagogisena työvälineenä monipuolinen, eikä se ole sidottu tiettyyn genreen tai käyttötarkoitukseen. Koulussa käytetään yleensä nylonkielistä akustista kitaraa, joka on teräskieliseen akustiseen kitaraan verrattuna pienempi. Nylonkielten painaminen otelautaa vasten ei tunnu yhtä raskaalta teräskieliseen verrattuna. Musiikintunneilla kitaraa voidaan hyvin soittaa suurella joukolla, pareittain sekä pienissä ryhmissä. (Haley, 2019.)

2.2.1 Kitara musiikin opetussuunnitelman perusteissa

Kitaraa ei suoranaisesti mainita valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteissa tai sisältöalueissa. Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma (2016) mainitsee keskeisissä sisältöalueissa ”S1 Miten musiikissa toimitaan”-kohdassa yhtenä sisältönä rytmi-, melodia- ja sointusoittaminen perustekniikoiden harjoittelun yhteismusisoinnissa. Tavoitteissa mainitaan kohdassa T2, että oppilaan tulisi kehittää soittotaitoaan melodia- ja sointusoittimissa musisoivan ryhmän jäsenenä. (Opetushallitus, 2016, s. 263–264.) Kitara mielletään myös bändisoittimeksi. Tarkastellessani Oulun normaalikoulun opetussuunnitelmaa havaitsin, missä vaiheessa opetuksen sisällöissä kitara tulee käsittelemään. Kitaraan tutustutaan ensimmäisen

kerran normaalikoulun opetussuunnitelman mukaan 3. vuosiluokalla, jolloin oppilaat ovat 9–10-vuotiaita. Soittimeen liittyvää tietoutta ja taitoja syvennetään jokaisella vuosiluokalla entistä enemmän. (Oulun normaalikoulu, 2017, s. 346–348.) Koska kitaraa ei suoranaisesti esiinny opetussuunnitelmassa, on musiikinopettajalla autonominen vapaus toteuttaa opetustaan, sillä opetussuunnitelma ei anna tarkkoja määritteitä opetuksen sisällölle tai välineistölle.

2.2.2 Kitaran opetukseen liittyvät pedagogiset haasteet

Kitaran pedagogiseen lähestymiseen löytyy erilaisia opetus- ja oppimismenetelmiä. Oppimismenetelmät voidaan jakaa karkeasti kuulokuvan/mallista oppimiseen ja nuoteista oppimiseen (Apron & Siebenaler, 2016). Apron ja Siebenalerin (2016) mukaan pedagogioissa voidaan hyödyntää niin ikään formaalia ja informaalia pedagogiikkaa. Ng Hoon Hongin (2020) kertoo artikkelissaan formaaliin pedagogian olevan opettajakeskeistä ja hyvin järjestelmällistä. Formaalisissa pedagogioissa oppilaiden odotetaan saavuttavan ennalta asetetut tavoitteet, jotka opettaja on määritellyt opetussuunnitelman mukaan. Tässä pedagogisessa mallissa opetus on ajoitettua ja etenee opettajan mukaan. Informaalisissa pedagogioissa keskiössä on oppilaslähtöinen oppiminen. Siinä opetus ei ole niin järjestelmällisesti rajoittautunutta, hallittua ja tarkoituksellista, jolloin oppilailla on enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. Musiikin osalta informaalia pedagogiaa tapahtuu, kun oppilaat soittavat keskenään ja oppivat tekemällä ja soittamalla. (Ng, 2020.)

Kun opetetaan kitaran soittoa ryhmässä, haaste tulee siinä, miten asia esitetään niin, että oppilaat sen ymmärtävät. Yksi yleisimmistä virheistä, mitä useat musiikkikasvattajat tekevät, on oppilaiden ”hukuttaminen” liialliseen informaatioon musiikin teoriasta ja säännöistä. Vaarana tässä on se, että oppilaille vahvistetaan tunnetta siitä, että kuinka tietämättömiä he mahdollisesti olisivat. Jotta tältä vältyttäisiin, tulisi tuoda opetukseen enemmän tunnetta, jossa oppilaat kokevat yhdessä musiikin tekemisen tunnetta ja riemua. Tämän myötä olisi hyvä välttää liiallista teoreettista tietotulvaa. (Coleman, 2016.)

Kitaransoiton opetuksessa arviointiin liittyy pedagoginen haaste. Kun opiskellaan ryhmässä, samaan aikaan kun musiikinopettaja arvioi ryhmän toimintaa, tulee hänen myös arvioida oppilaan yksittäistä suoriutumista. Ryhmän sisällä eri oppilaat saattavat edistyä eri tahtia. Oppilaille tulisi antaa mahdollisuus osoittaa taitonsa. (Turner, 2004, s. 121.) Arvioinnissa voidaan käyttää apuna Bloomin taksonomiaa, mutta eri tasojen huomioonottaminen voi tuoda hankaluuksia musiikinopettajalle. Bloomin taksonomia on monitasoinen malli ajattelun

luokitteluksi (Forehand, 2010). Arvioinnin kohteet tätä mallia käytettäessä jaetaan kognitiivisiin, affektiivisiin ja psykomotorisiin ajattelun osa-alueisiin. Kognitiivisella osa-alueella otetaan huomioon tiedon hankkiminen ja sen omaksuminen, kun taas affektiivisella osa-alueella esiintyvät tunteet ja reaktiot. Psykomotorisella osa-alueella tarkastellaan mielen prosessin avulla tehdyt psykomotoriset liikkeet. Kun pohditaan arviointia musiikkiluokassa, arviointi voi helposti vastata psykomotorisen oppimisen tarpeita. Affektiivista osaa on erityisen hankala arvioida, sillä tunteet ja reaktiot ovat oppilaille yksilöllisiä, eikä niihin ole olemassa selkeää oikeaa tai väärää vastausta. (Hamann & Cooper, 2016, s. 62–63.)

Apro ja Siebenaler (2016) vertailivat tutkimuksessaan mallintamista ja nuoteista lukemista oppimismenetelminä. Tutkimuksen pohjaltaan voidaan huomata, että nuoteista soittamiseen ja mallista/korvakuulolla oppimisella on omat hyvät ja huonot puolensa. Korvakuulolta oppivilla kitaristeilla on hankaluuksia sanallistaa tai selittää prosessiaan musiikin teorian termein. Tämänkaltaisten kitaristien huomataan omaavan tietynlaista taituruutta, joka ilmenee kaksi-osaaisessa prosessissa: 1) musiikin muistamisesta ja 2) musiikin tuottamisena fyysisesti. Tämä voi lisätä musiikinopettajalle haastetta opetustyylillä tai menetelmällä miettiessä. Nuoteista lukevat oppilaat ovat analyttisempia, mutta tämä johtaa myös siihen, että he eivät ole samalla tavalla luovia ja ilmeikkäitä soitossaan. Nuoteista opettaminen on myös erittäin rajoittavaa, mikä tuli heidän artikkelissaan ilmi. (Apro & Siebenaler, 2016.) Tästä voidaan päätellä, että opetustyyliä pitää oppilas tai ryhmä kohtaisesti pohtia, sillä kaikille sama opetustyyli ei välttämättä sovi.

Eräs suuri pedagoginen haaste, joka liittyy kitaran soiton opettamiseen peruskoulussa, ovat suuret luokkakoot. Tämä on yksi suurimpia tekijöitä, jonka vuoksi musiikinopettajat harkitsevat alan vaihtoa. Suuret opetusryhmät vaativat musiikinopettajalta ryhmänhallintataitoja. Yleinen harhakuva esimerkiksi tunteja suunnitellessa on kuvitelma ”täydellisistä” oppilaista, jotka osaavat käyttäytyä hyvin. Todellisuudessa tämänkaltaisia luokkia on erittäin harvassa. Luokkahuoneen hallinta on sellainen osio myös musiikkikasvattajana kasvussa, johon ei ole yhtä tiettyä tapaa tehdä, vaan jokaisen on löydettävä oma tapansa. (Feldman & Contzius, 2011, s. 79.)

Hamannin ja Cooperin (2012) mukaan yleinen haaste musiikin ryhmäopetuksessa on mahdolliset luokassa esiintyvät oppilaiden käytöshäiriöt. Heidän mielestään musiikin tunnit ovat otollisia häiriöille, sillä ne ei eivät sisällä muihin aineisiin verrattuna konkreettisuutta tai rakennetta. Musiikin tunteilla oppilailla on tapana tehdä soittimillaan ääniä ja tämä helposti

johtaa siihen, että kun soitto loppuu, saattaa joku vielä soittaa sen jälkeen tai alkaa puhumaan. Oppilailla voi tulla ryhmäsoitossa olo näkymättömyydestä ja he saattavat luulla, että musiikinopettaja ei välttämättä kuule tai näe heitä. Tämä voi johtaa siihen, että oppilas alkaa testaamaan rajoja ja käyttäytymään tietoisesti huonosti, jotta hän saisi musiikinopettajan huomion. Kitaraa opettaessa oppilaat saattavat alkaa soittamaan tietoisesti häiritsevällä tavalla ja musiikinopettajalla on hankaluuksia tarttua näihin tilanteisiin. (Hamann & Cooper, 2012, s. 305.)

2.2.3 Kitaran opetukseen liittyvät pedagogiset valmiudet

Tarkastellessa kitaran opetukseen liittyviä pedagogisia valmiuksia, on hyvä käsitellä myös yleisesti musiikinopettajan valmiuksia. Kun lähdetään yleisesti miettimään musiikinopettajan pedagogisia valmiuksia, ne voidaan karkeasti jakaa kolmeen erilliseen osioon. Nämä kolme osiota ovat erityinen *tieto*, *taito* ja *taipumus*. Edellä mainitut erinäiset osa-alueet ovat jokaiselle kuitenkin erittäin yksilölliset. Osa-alueiden hallinta on kuitenkin välttämätöntä saavutettaessa koulutukseen asetettuja tavoitteita. Näitä taitoja kehitetään formaalein ja informaalein keinoin. Formaaliset keinot ovat esimerkiksi koulutus ja oppikirjallisuus. Informaalisiksi keinoksi voidaan luokitella lähinnä opettamisen kautta tuleva työkokemus. Musiikinopettajan koulutus kehittää näitä kolmea osa-aluetta suuresti, mutta ei tarjoa kuitenkaan kaikkea tietämystä, joita näillä osa-alueilla tarvitaan. Näiden kehittyminen on musiikinopettajan itsensä vastuulla. (Raiber & Teachout, 2014, s. 41–42.)

Erityiseen tietämykseen liittyen voidaan huomata, että siihen liittyy neljä osa-aluetta. *Asiasisällön tietämys* musiikinopettajan näkökulmassa tarkoittaa sitä, että musiikinopettajien tulisi ymmärtää musiikki oppimisen kohteena. Raiberin ja Teachoutin (2014) mukaan asiasisällölliseen tietämykseen kuuluu musiikin opiskelu akateemisena aiheena. Heidän mielestään musiikkia opiskellessa akateemisesti, sisältyy siihen aineelle olennaista tietoa ja syntaktista tietoa. Olennaiset tiedot ovat perustat tiedolle ja syntaktiset tiedot ovat tiedon käytäntöä. Musiikinopettajalla tulisi olla myös hallussa *yleinen pedagoginen tietämys*, eli eri tapoja esittää ja muotoilla oppiaineen sisältöä niin, että siitä tulisi helpommin ymmärrettävää muille. Tähän kytköksissä oleva osa-alue on *opetussuunnitelman tietämys*, eli mitä taitoja ja tietoja opetetaan, milloin ne opetetaan ja mitkä materiaalit ovat oppilaalle olennaisia aiheen tai taidon oppimiselle. Neljäs osa-alue on *tietämys oppijoista ja heidän personalisuuksistaan*. Oppilaiden tuntemus auttaa musiikinopettajaa tunnistamaan heistä sen, mitä he saattavat

aineessa kokea haastaviksi. Musiikinopettajaa tämä auttaa myös tunnistamaan yleisiä ennakkoluuloja ja -oletuksia tiettyjä aihealueita kohtaan. (Raiber & Teachout, 2014, s. 45–46.)

Kun lähdetään kartoittamaan pedagogisiin valmiuksiin liittyvää tietoutta, on tärkeää huomata, että on useita käsityksiä siitä, mikä on ”hyvää opetusta” ja mitä pedagogisia valmiuksia opetukseen liittyy. Jos pohditaan pedagogisia valmiuksia, voidaan ne jakaa karkeasti kahteen erinäiseen suhteeseen: didaktiseen ja pedagogiseen suhteeseen. Pedagogisella suhteella tarkoitetaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta ja didaktisella taas opettajan suhdetta oppilaan ja sisällön väliseen suhteeseen. Pedagogisella suhteella on suuri vaikutus oppilaan oppimiseen ja motivaatioon, tunteisiin, itsetehokkuuteen ja opetuksen merkityksellisyyteen. Didaktisessa suhteessa opettajan aineen tietämys on pääosassa. Tasapaino aineen tietämyksen ja pedagogian välillä on tärkeää pedagogisen valmiuden kannalta. Toisin sanoen voidaan todeta didaktisen suhteen olevan opettajan pedagogista kykyä soveltaa aineosaamista siten, että se edistää oppilaan oppimisen edistymistä. (Juntunen, 2014.)

Eräs pedagogiseen valmiuteen liittyvä tärkeä aspekti, joka musiikinopettajan tulisi ottaa huomioon ryhmäopetuksessa, on luokanhallinta. Hamannin ja Cooperin (2016) mukaan luokanhallinta ei ole oma erillinen kokonaisuutensa, vaan on sidoksissa kaikkiin muihin musiikinopettajan pedagogisiin valmiuksiin. Heidän mielestään tämä olisi tärkeä osa-alue ottaa huomioon, sillä jos musiikinopettaja ei kykene hallitsemaan luokkaa, hänellä on hankaluuksia kommunikoida tietämyksestään luokan kanssa, vaikka hänellä olisikin luokkahuoneessa korkein tietämys aihealueesta. Hyvällä luokan hallinnalla musiikinopettaja saa oppilaat pidettynä oppitunnilla järjestäytyneinä, keskittyneinä, osallistuvina ja akateemisesti luovina. Luokanhallinta edellyttää tunnin suunnittelua ja kykyä opettaa musiikkia. Oppilaiden tulisi tietää, minkä takia jotain asiaa opiskellaan ja myös se, mitä heidän tulisi oppia tuntien aikana. Useat luokkahuoneessa ilmentyvät käytösongelmat ja häiriötekijät ovat johdannaisia huonosta jaksotuksesta tai taitotasoon sopimattomasta oppimateriaalista. Potentiaalisia häiriötekijöitä luokassa ovat oppilaat, jotka ovat tylsistyneitä, tympääntyneitä ja/tai kokevat olevansa epäonnistuneita. (Hamann & Cooper, 2016, s. 294–295.)

Kitaraa voidaan opettaa mallin tai kuulokuvan avulla ja/tai nuottikuvan avulla. Vuonna 2016 Apro ja Siebenaler suorittivat tutkimuksen verraten näitä kahta oppimistyyliä ja niiden tehokkuutta. Musiikintunneilla on käytössä lukuisia eri metodeja, kuten sanallinen ohjaus, mallintaminen ja elekieli. Lähtökohtaisesti mallintaminen on tehokas keino oppilaan iästä riippumatta opettaa, vaikkakin se on musiikin tunneilla harvoin käytetty metodi. Mallintaminen

vähentää sanallisen ohjauksen tarvetta. Tarkastellessa tutkimuksen tuloksia oppilailla, jotka harjoittelivat mallioppimisella, suorituskky oli 61.5 % luokkaa, kun taas nuoteista oppineilla oli 50.1 % suorituskky. (Apro & Siebenaler, 2016)

Turnerin (2004) tuntien suunnittelu on pedagoginen valmius, joka musiikinopettajan tulisi hallita. Tämä pätee erittäin vahvasti kitaransoiton ryhmissä. Hänen mielestään musiikinopettajat ovat instrumenteissaan ja muissa soittimissa taidokkaita, mutta jotta pystytään opettamaan soitinta ryhmälle, on tunnin hyvä olla suunniteltuna ja valmisteltuna. Tuntien suunnittelu voidaan jakaa kolmelle eri aikavälille. Pitkän aikavälin suunnitelmalla opetukselle asetetaan perustavoitteet, johon pitäisi sisältää kuuntelutaitoja, teknistä kehittymistä, tiedon omaksumista ja oppilaiden rohkaisua arvioida omaa työtään. Keskipitkän aikavälin suunnitelmassa jaotellaan pitkän aikavälin suunnitelmaa, jolloin suunnitelmassa tulisi näkyä musiikillista materiaalia ja aktiviteetteja, joiden avulla saavutetaan asetettuja tavoitteita. Tälle aikavälille myös asetetaan lukukaudelle tai sen puolikkaalle omat tavoitteet. Lyhyen aikavälin suunnitelmat tarkoittavat jokaiselle tunnille laadittuja tuntisuunnitelmia. Näiden suunnitelmien tulisi olla ytimekkäitä ja toteutettavissa. Tuntien tulokset tulisi olla kytköksissä tavoitteisiin ja aktiviteetteihin seuraavaa tuntia ajatellen. (Turner, 2004, s. 110–112.)

Aiemmin kirjoitin arvioinnin hankaluudesta, seuraavaksi käsittelen arviointia musiikinopettajan pedagogisena valmiutena. Juntusen ja Westerlundin (2013) mukaan arviointia tehdään siksi, että opettajat saavat havaintoja, johtopäätöksiä ja kehittämissuosituksia liittyen oppilaan kasvuprojektiin. Heidän mukaansa arviointi koostuu eri osa-alueista, kuten holistisesta eli analyttisestä ja kokonaisvaltaisesta, että formatiivisesta ja summatiivisesta arvioinnista. Holistisessa arviointitilanteessa opettaja käyttää hyödyksi ammatillista osaamista ja tekee tulkintaa kokonaisvaltaisesti arviointitilanteesta. Analyttisessä arvioinnissa taas arvioinnin kohteet ovat selvillä ja kohteille on valittu tietyt kriteerit. Summatiivinen arviointi kokoaa saavutuksen tason ja sillä pyritään tekemään päätöksiä systemaattisesti oppilaan suorituksen tasosta ja arvosta. Formaali arviointi on taas jatkuvaa ja kehittyvää. Juntusen ja Westerlundin mukaan siinä keskitytään enempi siihen, mitä on opittu ja saavutettu sekä mitä seuraavaksi kannattaisi lähteä kehittämään. (Juntunen & Westerlund, 2013, s. 73–76.)

Soitinten kanssa työskennellessä ja niiden soittoa opettaessa on olennaista ottaa huomioon oppilaiden motivointi. Motivaation edellytyksenä pidetään oppijan mieltymysten, oppimisen tapojen ja tavoitteiden huomioon ottamista. (Olsonen, 2012, s. 45.) Matthews ja Johnsonin (2019) mukaan oppilaiden motivoinnissa on eri osa-alueita, jotka ovat olennaisia motivaation

ylläpidossa ja sen lisäämisessä. He esittelevät niiden olevan haasteiden ja onnistumisen välillä tasapainottelu, positiivisen ilmapiirin luominen harjoittelussa ja yhteistyön korostaminen. Matthews ja Johnsonin (2019) mukaan on tärkeää päättää tunti positiivisella lopetuksella ja vahvistaa oppilaiden tunnetta siitä, että he onnistuivat tietyssä asiassa. Positiivisen ilmapiirin luominen tapahtuu positiivisen palautteen antamisella tarpeen tullen ja oppilaiden kanssa yhteyden löytämisen myötä. Ryhmätyöskentelyn merkitys positiivisen ilmapiirin luomiselle on olennaista. Toisten tukeminen ja kannustaminen on tärkeää hyvän ryhmätyöskentelyn kannalta. Tähän liittyy tärkeästi myös toisten kunnioittaminen. Nämä asiat ovat tärkeitä ottaa huomioon ryhmäopetustilanteessa, kun kitaraa soitetaan ryhmässä. (Matthews & Johnson, 2019.)

Hammelin (2013) mukaan yksi osa-alue, joka yleisesti ottaen on musiikin opettajilla heikommalla osaamisella, on erityisen tuen oppilaiden huomioon ottaminen oppitunneilla. Tämä on yksi pedagoginen valmius, joka tulisi ottaa yleisesti kitaran opetuksessa ottaa huomioon. Hänen mukaansa yksi tärkeä osa niiden kanssa työskentelyssä on luokan hallinnassa, jota avasin aiemmin tässä luvussa. Erityisen tuen oppilaiden kanssa on tärkeää neljä asiaa huomioon: läheinen seuranta ja tarkkailu, luokkahuoneen säännöt, oppilaan mahdollisuudet vaikuttaa ja ehdollinen kehuminen. Läheisessä seurannassa ja tarkkailussa oppilas kannattaa alkuun pitää lähellä opettajaa, jotta opettajalta voidaan mallintaa asianmukaista käyttäytymistä. Luokkahuoneen säännöt voidaan suunnitella yhdessä oppilaiden kanssa. Kun tämän tekee, noudattavat he suuremmalla innolla sääntöjä, joihin he ovat saaneet vaikuttaa. Oppilaille tulisi antaa mahdollisuus vastata ohjaukseen, oli se sitten verbaalisesti, visuaalisesti ja/tai kinesteettisesti. Tämän avulla näytetään, että musiikinopettaja kunnioittaa oppilaiden oppimisprosessia. Oppilaat tarvitsevat myös kehuja heidän asianmukaisesta sosiaalisesta ja akateemisesta käytöksestä. Viimeisin on näiden kolmen ohella tärkein tuomaan oppilaalle voimakas ja eheyttävä kokemus musiikin tunneilla. (Hammel, 2013.)

4. Johtopäätökset

Tässä luvussa esittelen teoreettisessa viitekehyksessä esiin tulleita asioita. Ensimmäisenä käsittelen katsauksessa esiin tulleita pedagogisia haasteita kitaran ryhmäopetuksen kannalta. Haasteiden jälkeen käsitellään musiikinopettajan pedagogisia valmiuksia kitaran soiton ryhmäopetukseen. Kirjallisuuskatsauksessa tutkimuskysymykset olivat:

1. Mitä haasteita kitaran soiton ryhmäopetuksessa voidaan kohdata?
2. Mitä pedagogisia valmiuksia kitaran soiton ryhmäopetukseen musiikinopettajalla tulisi olla?

3.2 Kitaran ryhmäopetuksen pedagogisia haasteita

Opetettaessa kitaransoiton opetusta alakoulussa oppilaille ryhmäopetuksena, on useita seikkoja, jotka tulee ottaa huomioon. Kitara lähtökohtaisesti soittimena on pedagogisesti haastava monipuolisuutensa vuoksi. Harrison (2010) mukaan kitara musiikin teorian kannalta on haastava soitin, jos verrataan sitä esimerkkinä pianoon. Esimerkkinä C-duuriasteikon soitto, pianolla on helppo soittaa asteikko soittamalla se valkoisilla koskettimilla, kun taas kitaralla sen säveljärjestelmä perustee puolikkaisiin sävelaskeliin. Näin ollen musiikinopettajan tulisi ottaa kyseinen puoli huomioon, kun hän opettaa sen soittamista. Eri tutkimuksia ja teoksia analysoidessa selkeiksi haasteiksi nousi ryhmätyöskentelyyn ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaisiin liittyvät seikat.

Coleman (2016) kertoo artikkelissaan yhden olennaisen kompastuskiven musiikinopettajalla olevan oppilaille liian spesifin tiedon kertominen. Tämä johtaa oppilaiden itsetunnon murentumiseen. Kitaralla oppilaiden taitotaso tulisi ottaa huomioon, eikä liian vaikeata oppimateriaalia tulisi käyttää. Apron ja Siebenalerin (2016) tekemässä tutkimuksesta vertailtiin kahta eri opetustyyliä, mallintamista ja nuoteista soittoa. Mallintamisen avulla opetetuilla oppilailla esiintyi hankaluuksia sanallistaa oppimisprosessiaan musiikin teorian termein. Jälkimmäisen huomautettiin olevan rajoittava tekniikka ja tulokset puolsivat mallintamista parempien oppimistulosten kannalta.

Turner (2004) toteaa arvioinnin olevan haastavaa sen takia, koska musiikinopettajan tulisi pystyä arvioimaan oppilaat yksilöllisesti ryhmän seasta. Tämä voi olla kitaraa soittaessa hankalaa, sillä suuren ryhmän kanssa musisoidessa ääntä tulee paljon ja voi olla hankala erottaa yksittäisen oppilaan kitaran soitto. Hamannin ja Cooperin (2016) teosta tarkastellessa

arvioinnissa puhuttiin Bloomin taksonomiasta, kuinka se voi auttaa arvioinnissa. Kyseisessä teoksessa esitettiin arvioinnin kannalta kolme olennaista ajattelun osa-aluetta, *kognitiivinen*, *affektiivinen* ja *psyykomotorinen*. He huomauttivat, että affektiivista osaa on hankala arvioida, sillä ne kuvaavat tunteita ja reaktioita, ja ne ovat kullekin oppilaalle yksilölliset. Kitaraa soittaessa on helppo asettaa sekä kognitiiviselle alueelle että psyykomotoriselle alueelle arvioinnin tavoitteita, mutta affektiiviselle se ei onnistu helposti.

3.2.1 Erilaiset oppilaat ja ryhmäkoot

Kirjallisuuskatsausta tehdessä esiin nousivat musiikinopettajan vähäiset valmiudet luokan hallintaan ja erilaisten oppilaiden kohtaamiseen. Feldmanin ja Contziuksen (2011) mukaan musiikinopettajilla on kuvitelma ”täydellisistä” oppiasta, jotka osaavat käyttäytyä hyvin. Heidän mukaansa suuret luokkakoot ovat seikka, jonka takia musiikinopettajat harkitsevat alan vaihtoa. Hamannin ja Cooperin (2016) mukaan suuren ryhmän musisoinnissa syntyy ylimääräisiä ääniä yhteismusisoinnin aikana. Heidän mielestensä tämä johtuu myös siitä, että musiikissa oppiaineena ei ole samanlaista konkreettia tai rakennetta. Tämä voi johtaa oppilaiden rajojen testaamiseen ja tietoiseen huonoon käytökseen. Ryhmätilanteissa nämä tuovat hankaluuksia opetuksen kannalta. Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen maisteritutkinnon opinto-opasta (2021) tarkastellessa vahvistuu ajatus, että musiikinopettajalle ei pakollisena tarjota erityismusiikkikasvatusta, vaan se on täysin opettajan oman harkinnan nojassa. Kitaran opetuksessa olisi hyvä myös osata ottaa erilaiset oppilaat huomioon.

3.3 Pedagogisia valmiuksia kitaran ryhmäopetukseen

Vaikka kitara onkin pedagogisesti haastava soitin ja se tuo omat haasteensa, on ryhmäopetukseen liittyen ryhmänhallintataidot sellaiset, jotka musiikinopettajalla on hyvä hallita. Tarkastellessa kirjallisuutta liittyen instrumentin opettamiseen ryhmässä, useassa kirjassa mainittiin olennaisena osana ryhmänhallinta. Feldmanin ja Contziuksen (2012) kirjassa todetaan, että ryhmänhallintataidot ovat sellaisia, joita ei yleensä opita musiikinopettajaksi kouluttautuessa. Ryhmän kanssa työskennellessä kohdataan myös erilaisia oppilaita. Jotkut oppilaat saattavat tarvita enemmän ohjausta, ja jos he eivät sitä saa, se voi purkautua häiriökäyttäytymisenä. Tässä opettajan tulisi sijoittaa oppilas lähelle itseään, jotta hän pystyy olemaan tämän kanssa vuorovaikutuksessa mahdollisimman nopeasti.

Kun tarkastelin musiikinopettajan pedagogisia valmiuksia, ylipäättänsä musiikinopettajalla Raiberin ja Teachoutin (2014) mukaan tulisi olla *asiasisällön, pedagogian, oppilaan sekä heidän persoonallisuuksien tietämys*. Kun tätä tarkastellaan kitaran näkökulmasta, tulee musiikinopettajan tietää kitaran asiasisältöä, ja se miten ja millä pedagogisilla menetelmillä hän opettaa kitaraa oppilaille. Oppilaan ja heidän persoonallisuuksien tietämyksessä musiikinopettaja hyötyy siten, että hän pystyy mahdollisesti eriyttämään kitaran soitonopetusta vastaamaan eri oppilaiden tasoa. Turner (2004) esittää myös tuntien suunnittelun olevan tärkeä osa pedagogista hallintaa. Tuntien suunnittelun avulla musiikinopettaja pystyy asettamaan opetukselle tavoitteet.

Opettaessa tulee ottaa huomioon pedagogian ja didaktiikan välinen yhteys ja niiden tasapaino. Pedagogisella suhteella on Juntusen (2014) mukaan tärkeä osa oppilaan oppimiseen ja motivaatioon sekä sitä kautta tunteisiin, itsetehokkuuteen ja opetuksen merkillisyyteen. Didaktisessa suhteessa opettajan aineen tietämys on isommassa osassa. Kun nämä kaksi puolta on tasapainossa, on musiikinopettajalla mahdollisuus edistää oppilaan oppimisen edistämistä. Tästä voidaan päätellä, että kitaran kanssa on tärkeää, että musiikinopettajalla on tietämys soittimesta, mutta myös siitä, miten hän sitä opettaa. Yksi tärkeä osa uuden soittimen kanssa työskentelyssä on motivointi. Matthews ja Johnsonin (2019) mukaan on tärkeää pitää positiivista ilmapiiriä yllä. Tämä onnistuu yhteistyön korostamisella, harjoittelussa positiivisen ilmapiirin myötä.

3.3.1 Erilaisten oppilaiden kohtaaminen ja vuorovaikutus

Aikaisemmassa tutkimuskysymykseen liittyvässä selvityksessä mainitsin jo erityisen tuen oppilaiden tukemisen valmiuksien vähäisyyden. Tämä on myös kytköksessä luokanhallintataitoihin. Hamannin ja Cooperin (2016) mielestä hyvien luokanhallintataitojen kautta voidaan hillitä käytöshäiriöisiä oppilaita. Hyvän luokanhallinnan kautta oppilaat ovat järjestäytyneitä, keskittyneitä, osallistuvia ja luovia akateemisella tavalla. Hyvä luokanhallinta vaatii tuntien suunnittelua, jota Turnerin (2004) artikkeli puoltaa. Hyvä luokanhallinta edellyttää kykyä opettaa musiikkia, jota avasin aiemmassa kappaleessa. Erityisen tuen oppilaan kanssa tulisi ottaa huomioon erilaisia käytännönjärjestelyjä, kuten esimerkiksi luokahuonesäännöt, heidän sijoittelunsa opettajan läheisyyteen. Erilaisille oppilaille tulisi Hammelin (2013) mukaan antaa mahdollisuus vastata opetukseen eri tavoin. Tämän myötä

musiikinopettaja näyttää, että he kunnioittavat oppilaansa oppimisprosessia. Nämä osa-alueet luovat kaikille positiivisen ja motivoituneen ilmapiirin kitaran soiton ryhmäopetukseen.

5. Pohdinta

Kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena oli kartoittaa musiikinopettajan pedagogisia valmiuksia kitaran soiton opettamiseen ja siinä yhteydessä myös pedagogisia haasteita. Katsauksen johtopäätöksien selvittäessä musiikinopettajan kohtaamat pedagogiset haasteet liittyvät luokanhallintaan ja erityisen tuen oppilaisiin. Niihin ei anneta koulutuksen osalta tarpeeksi opetusta ja työssä olevilla opettajilla valmiuksia niihin on todella vähän. Pedagogisista valmiuksista isompaan valokeilaan ilmaantuivat luokanhallintataidot, jotka olivat kytköksissä erilaisten oppilaiden kohtaamiseen. Mielestäni nämä olivat tutkimuskysymyksiin liittyen asianmukaisia faktoja.

Löytämäni kirjallisuus oli tutkimuskysymyksiini nähden samalla linjalla ja löysin niiden välille yhteyden sekä pystyin koostamaan niistä johtopäätökset helposti. Pysin toteuttamaan kirjallisuuskatsaukseni niin eettisesti kuin se olisi mahdollista. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu muiden tutkijoiden työn ja saavutuksien huomioon ottaminen asianmukaisella tavalla, ja rehellisyys sekä yleinen tarkkuus työssä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Olen viitannut asianmukaisesti käyttämiini lähteisiin, ja maininnut kaikki kirjoittajat sekä tutkijat asianmukaisesti.

Eräs asia, joka jäi minua harmittamaan, oli spesifin tiedon löytämistä nimenomaan kitaran soiton opettamiseen liittyviin valmiuksiin ja vaikeuksiin. Ainoa siihen liittyvä artikkeli oli Harrisonin (2010) artikkeli ”Challenges Facing Guitar Education”. Myös tutkimuksia oli vähän, esimerkkinä voidaan kertoa eri oppimistyylien välinen vertailututkimus, kuten minkäläinen Apron ja Siebenalerin (2016) tutkimus oli. Löysin paljon yleistä tietoa liittyen musiikkipedagogiikkaan ja instrumenttipedagogiikkaan, mutta jouduin pohtimaan, että onko tämä kitaransoiton opettamiseen liittyen olennaista tietoa. Tässä tein tietoisia ratkaisuja siten, että otin yleistä musiikkipedagogista näkökulmaa esiin, sillä koin näiden olevan tärkeitä asioita liittyen kitaran soiton opettamiseen välillisesti. Näiden avulla koin itseni kykeneväksi tekemään joitain johtopäätöksiä liittyen pedagogisiin valmiuksiin ja haasteisiin.

Pohtiessani ratkaisua esille tulleeseen ongelmaan mielestäni otollinen parantava vaihtoehto olisi kenties yleispätevä soitinpedagogiikkakurssi. Kurssissa otettaisiin käsittelyyn yleisiä asioita liittyen pedagogiikkaan ja valmiuksiin instrumenttia opettaessa. Soittamista tulee useiden kurssien kohdalla, mutta niiden pedagogiikka jää paikoitellen aika ohueksi. Soitinpedagogiikka kurssi on jo, mutta se keskittyy lähinnä lauluun ja pianoon. Tällä hetkellä

henkilökohtainen mielipiteeni on, että ainakaan kandidaatintutkinnon kohdalla ei anneta paljoa pedagogisia valmiuksia liittyen soitinpedagogiikkaan.

Koska spesifiä faktaa oli erityisen hankala löytää, mielenkiintoni aihetta kohtaan nousi entisestään ja haluaisin tutkia kyseistä aihetta tulevaisuudessa enemmän pro gradu -tutkielman myötä. Uskoisin, että musiikkikasvattajille tämänkaltaisesta tutkimuksesta olisi hyötyä ja kyseisen tutkimuksen tekeminen olisi myös hyödyllinen muille soittimille kuin kitaralle. Pohtiessani tutkimuksen toteutusta, haluaisin tehdä siitä mahdollisimman kattavan laajentamalla esimerkiksi otantaryhmää. Tutkimuksessa haastattelisin eri toimialojen kitaraopettajia (esimerkkinä peruskoulut, musiikkiopistot, konservatorio), jotta saisin kattavan kuvan siitä, mitä kentällä toimivat opettajat kokevat tärkeiksi valmiuksiksi ja haasteiksi kitaran soiton opetuksessa ryhmälle. Tässä vaarana voi olla, että tutkimuksen tarkoitus lähtee sivuraiteille, eikä alkuperäiseen tarkoitukseen saada selkeätä vastausta. Kuitenkin tämän kirjallisuuskatsauksen avulla pystyin luomaan tutkimuskysymykset siten, että tutkielmassa pysyy punainen lanka.

Tarkastellessa musiikkikasvatuksen kandidaatintutkinnon rakennetta, kitara tulee selkeästi esiin vapaa säestyksen osalta. Näillä vapaasäestys-kursseilla sisällön painotus on kuitenkin oman muusikkouden kehittämistä, eikä niinkään pedagogiikassa. Vasta maisterivaiheessa on mahdollista käydä eri kursseilla pedagogiikkaa läpi. Esimerkiksi kurssi "Bändisoittimen pedagogiikka" tarjoaa pedagogisen näkökulman kitaransoiton opettamiseen, mutta se on valinnaisena opintona ja on täysin musiikkikasvattaja opiskelijan oman aloitteisuuden varassa. Tämän pohjalta myös koen, että musiikinopettajat tarvitsevat lisää tietoutta liittyen soitinpedagogiikkaan.

Lähteet

- Apro, F. & Siebenaler, D. (2016). Teaching Guitar: a comparison of two methods. *Revista Musica Hodie*, 16(2), 161–170. Haettu osoitteesta: <http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=ea0383ff-eb9e-4d83-8ec4-ebf0082810d2%40sdc-v-sessmgr02>
- Coleman, J. M. (2016) Classroom guitar and students with visual impairments: A positive approach to music learning and artistry. *Journal of Visual Impairment & Blindness (Online)*, 110(1), 63. Haettu osoitteesta: <https://www.proquest.com/scholarly-journal/classroom-guitar-students-with-visual-impairments/docview/1755756281/se-2?accountid=13031>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Essen, K. v. (1961). *Soittimien ihmemaailma*. Helsinki: Musiikki Fazer.
- Feldman, E. & Contzius, A. (2011). *Instrumental music education – Teaching with the Musical and Practical in Harmony*. New York: Routledge.
- Forehand, M. (2010). Bloom’s taxonomy. *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, 41(4), 47-56. Haettu osoitteesta: <https://www.d41.org/cms/lib/IL01904672/Centricity/Domain/422/BloomsTaxonomy.pdf>
- Haley, R. (2019). Classroom Guitar: Extending the Reach of Music Education. *Canadian Music Educator / Musicien Educateur Au Canada*, 61(1), 18–22. Haettu osoitteesta: <http://web.a.ebsco-host.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&sid=ea0383ff-eb9e-4d83-8ec4-ebf0082810d2%40sdc-v-sessmgr02>
- Harris, P. & Crozier, R. (2000). *The Music Teacher’s Companion – A Practical Guide*. Lontoo: The Associated Board of the Royal Schools of Music.
- Harrison, E. (2010) Challenges Facing Guitar Education. *Music Educators Journal*, 97(1), 50–55. Haettu osoitteesta: <http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/detail/detail?vid=16&sid=ea0383ff-eb9e-4d83-8ec4-ebf0082810d2%40sdc-v-sessmgr02&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=53934270&db=asn>
- Hamann, D. L. & Cooper. (2016) *Becoming a music teacher: From Student to Practitioner*. New York: Oxford University Press
- Hammel, A. M. & Hourigan R. M. (2011). *Teaching Music to Students with Special Needs: A Label-Free Approach*. New York: Oxford University Press.

- Heck, T. F., Turnbull, H., Sparks, P., Tyler, J., Bacon, T., Timofeyev, O. V. & Kubik, G. (2001). *Guitar*. Oxford Music Online. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.43006>
- Juntunen, M-L. & Westerlund, H. (2013). Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Juva: PS-kustannus.
- Juntunen, M-L. (2014). Teacher educators' visions of pedagogical training within instrumental higher music education. *British Journal of Music Education*, 31(2), 157–177. Haettu osoitteesta: <https://www-proquest-com.pc124152.oulu.fi:9443/docview/1539320452/fulltextPDF/F86E4992A96D4110PQ/1?accountid=13031>
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. (1988). *Musiikin didaktiikka*. Porvoo: WSOY.
- Matthews, W. K., & Johnson D. C. (2019). Instructional decision-making among expert choral and instrumental directors: How musical setting influences pedagogy. *Research and Issues in Music Education*, 15(1), 1-37. Haettu osoitteesta: <https://search.proquest.com/docview/2488218405/230F6DB3C16C4B0EPQ/4?accountid=13031>
- Mellizo, J. (2020). Music Education, Curriculum Design, and Assessment: Imagining a More Equitable Approach. *Music Educators Journal*, 206(4), 57–65. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1177/0027432120917188>
- Ng, H. H. (2020). Towards a Synthesis of Formal, Non-Formal and Informal Pedagogies in Popular Music Learning. *Research Studies in Music Education*, 42(1), 56–76. Haettu osoitteesta: <https://journals-sagepub-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/10.1177/1321103X18774345>
- Olsonen, M. (2012). *Hyvä soiton opettaminen – Nuorten musiikkipedagogien ajatuksia*. Tampere: Juvenes Print.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu: 30.01.2021
- Opetushallitus & Unkari, J. (2012). *Musiikin opetustilojen suunnitteluopas: Peruskoulu ja lukio*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/musiikin_opetustilojen_suunnitteluopas.pdf

- Oulun normaalikoulu. (2017). *Oulun normaalikoulun perusopetuksen opetussuunnitelma 2016*. Oulu: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Oulun yliopisto. (2021). *Musiikkikasvatus (KM) 2021–2022 – Opinto-opas*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Opetussuunnitelmatoimikunta. (1963). *Oulun kaupungin varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma*. Oulu: Oulun kaupunki.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea 1967. (1967.) *Peruskoulun väliaikainen opetussuunnitelma: 9–13*. Helsinki: Opetusministeriö
- Piha, T. H. (1958). *Musiikkikasvatuksen vaihteita*. Helsinki: Osakeyhtiö valistus.
- Raiber, M. & Teachout, D. (2014). *The Journey from Music Student to Teacher – A Professional Approach*. New York: Routledge.
- Rescsanszky, M. J. (2017). Mixing formal and informal pedagogies in a middle school guitar classroom. Haettu osoitteesta: <http://web.a.ebsco-host.com/pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=ea0383ff-eb9e-4d83-8ec4-ebf0082810d2%40sdc-v-sessmgr02>
- Saastamoinen, I. (1975). *Kitarakirja*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? – Johdatus kirjankatsaukseen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Salo, A. (1946). *Ensimmäisen ja toisen kouluvuoden opetussuunnitelma: Kokonaisopetuksenperiaatteen mukaan* (Alakansakoulun opetussuunnitelman 3. p.). Helsinki: Otava.
- Schiavio, A., Küssner, M. B. & Williamon, A. (2020). Music teachers' perspectives and experiences of ensemble and learning skills. Teoksessa A. Schiavio, L. Nijs., D. van der Schyff & M-L, Juntunen (toim.), *Towards a meaningful instrumental music education. Methods, perspectives, and challenges*. Lausanne: Frontiers Media SA. Haettu osoitteesta: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.625994/full>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi. Haettu osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789520400118>
- Turnbull, H. (1991). *The Guitar: from the Renaissance to the Present Day*. Westport: The Bold Strummer, LTD.
- Turner, L. (2004). Lesson planning for groups. Teoksessa R. Crozier & N. Scaife (toim.), *All Together! Teaching music in groups*. Lontoo: The Associated Board of the Royal Schools of Music.

