MITEN OPETIN JA OPETAN MUSIIKKIA?

Kokemuksia musiikin opettamisesta pedagogisten teorioiden näkökulmasta

Juhani Syrjälä

Pedagoginen opinnäytetyö

Maaliskuu 2009

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULU

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULU

KUVAILULEHTI
Päivämäärä
27.3.2009

Tekijä:
SYRJÄLÄ, Juhani

Julkaisun laji:
Pedagoginen opinnäytetyö (5 op)

Sivumäärä:
45

Julkaisun kieli:
suomi

Luottamuksellisuus:
☐ Salainen _____saakka

Työn nimi:
MITEN OPETIN JA OPETAN MUSIIKKIA?
Kokemuksia musiikin opettamisesta pedagogisten teorioiden näkökulmasta

Koulutusohjelma:
Opettajan pedagogiset opinnot musiikin ja tanssin alalla

Työn ohjaaja:
HANNULA, Kaija

Toimeksiantaja

Tiivistelmä:
Opinnäytetyön tavoitteina oli kirjoittaa tarkastelun pohjaksi tekijän rytmimusiikin opettajana saamiaan kokemuksia ja kerätä lähteiden pohjalta tietoa pedagogisista teorioista. Tavoitteina oli myös näiden tietojen pohjalta tarkastella pedagogisten teorioiden toteutumista tekijän musiikinopettajan uran aikana ja luoda mahdollisesti uusia pedagogisia sovelluksia.

Ensin tarkasteltiin tekijän rytmimusiikin ja sähkökitaransoiton opettamisesta saamiaan kokemuksia opetusuran alusta lähtien 34 vuoden ajalta. Seuraavaksi kerättiin eri lähteistä erilaisia pedagogisia teorioita, jotka olisivat mahdollisesti toteutuneet tekijän työhistoriassa. Tarkasteluvaiheessa pohdittiin sitä, mitkä pedagogiset teoriat olivat toteutuneet tekijän musiikin opetuksessa ja millä tavoin. Lopuksi tekijä hahmotteli oppimiensa asioiden ja omien näkemyksiensä pohjalta toimivaa soitonopetuksen mallia.

Työn tuloksena oli tekijän hahmottelema visio soitonopetukseen, **Fokusoivan oppimisprosessin malli (Syrjälä 2009)**, joka rakentui tekijän oman työhistorian ja pedagogisten teorioiden tarkastelun sekä tekijän oman intuitiivisen ajattelun pohjalta.

Avainsanat (asiasanat):
Populaarimusiikki, afroamerikkalainen musiikki, pedagogiikka, sähkökitara, musiikinopettajat, musiikkikasvatus, musiikkiala, sähkösoittimet, yhtyeet

Muut tiedot:

JYVÄSKYLÄ UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

DESCRIPTION
Date
27.3.2009

Author: SYRJÄLÄ, Juhani	Type of Publication: Diploma project (5 ECTS credits)
	Pages: 45 / Language: Finnish
	Confidential: ☐ Until_____

Title:
HOW DID I TEACH AND HOW AM I STILL TEACHING MUSIC?
The experiences of teaching music compared with pedagogical theories

Degree Programme:
Pedagogical studies for music and dance teachers

Tutor:
HANNULA, Kaija

Assigned by:

Abstract:
The orientation of this thesis was to write down some experiences of the author as a music teacher and to glean information of the pedagogical theories from different sources. The aims of this thesis were also to review the realization of the pedagogical theories in the authors work experience as a music teacher and to create possibly new pedagogical applications.

The first step in this thesis was to study the experiences of the author as a pop and afro-american music teacher and as an electric guitar instructor through his 34 years long career. The next step was to collect various pedagogical theories from different sources that might have come true during the authors working history. The third step was to study which pedagogical theories had occurred in the authors music teaching and how. Finally the author outlined a new pedagogical application for music by using his own views and the things that he had learned.

The result of this thesis was a new pedagogical application for music, **The focusable learning process (Syrjälä 2009),** that was created by using the authors own views and intuition and the things that he had learned.

Keywords:
Pop music, afro-american music, pedagogics, electric guitar, music teacher, music education, music field, electric instruments, ensembles, bands

Miscellaneous:

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO 2
2 MINÄ MUSIIKIN OPETTAJANA 2
2.1 Kokemuksiani sähkökitaransoiton ja musiikin opettamisesta 2
2.2 Pohdintaa käyttämistäni opetusmenetelmistä 10
3 PEDAGOGISIA KÄSITYKSIÄ JA -TEORIOITA 13
3.1 Behavioristinen oppimiskäsitys 13
3.2 Kognitiivinen informaationprosessointiteoria 14
3.3Täydellisen oppimisprosessin malli 14
3.4 Konstruktivistinen oppimiskäsitys 15
3.5 Humanistinen ja kokemuksellinen oppiminen 17
3.6 Mezirow ja uudistava oppiminen 18
3.7 Työssä oppimisen prosessimalli 18
3.8 Käytännön yhteisö oppimisen sosiaalisena kontekstina 19
4 PEDAGOGISTEN TEORIAT OMASSA OPETUSTYÖSSÄNI 20
4.1 Pedagogiset teoriat ja musiikin opetukseni harrastustavoitteisessa opetuksessa sekä perusopetuksessa 20
4.2 Musiikin opetukseni toisella asteella sekä korkea-asteen koulutuksessa pedagogisten teorioiden valossa 26
5 OMA VISIONI SOITONOPETUKSEN KÄYTTÖTEORIAKSI 39
LÄHTEET 43

1 JOHDANTO

Valitsin pedagogisen opinnäytetyöni aiheeksi musiikin opettajana saamieni kokemusten kartoittamisen ja niiden tarkastelun pedagogisten teorioiden näkökulmasta. Tavoitteenani on tehdä yhteenvetoa omasta työhistoriastani sekä kerätä tietoa pedagogisista teorioista eri lähteistä ja tutkia niiden ilmenemistä ja toteutumista omassa opetustyössäni. Tavoitteenani on myös hahmotella toimivaa soitonopetuksen mallia oman työhistoriani ja pedagogisten teorioiden tutkimisen sekä oman intuitiivisen ajatteluni pohjalta. Aihe liittyy kiinteästi ammattiini, sillä olen opettanut sähkökitaran soittoa ja ohjannut bändejä jo lukioajoista, vuodesta 1975 lähtien. Toimin edelleenkin alalla Jyväskylän ammattiopistossa, josta valmistuu musiikkialan perustutkinnon suorittaneita muusikoita ja opetan myös jonkin verran musiikin perusopetuksessa sekä korkeaasteen koulutuksessa. Olen valmistunut vuonna 1982 peruskoulun luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistosta ja vuonna 1998 pop ja jazz musiikin opettajaksi Pop & Jazz konservatoriosta. Luokanopettajan koulutusohjelma sisälsi jo tuolloin pedagogisia opintoja sekä opetusharjoittelua, mutta tutustuttuani nykyisiin oppimisteorioihin huomasin, että kehitystä alalla on tapahtunut ja on aika opiskella jälleen. Pop & Jazz konservatorion soitonopettajakoulutus oli vielä ennen vuotta 1996 opistoasteen koulutusta eikä tutkintoon sisältynyt nykymuotoisia opettajan pedagogisia opintoja.

2 MINÄ MUSIIKIN OPETTAJANA

2.1 Kokemuksiani sähkökitaransoiton ja musiikin opettamisesta

Ensimmäinen kokemukseni kitaransoiton opetuksesta oppilaitoksessa on vuodelta 1975, jolloin aloitin kitararyhmän ohjaamisen Kuortaneen kansalaisopistossa. Kitararyhmän opetus jatkui vuoteen 1979, jonka jälkeen saatiin muodostettua pop - musiikkiyhtye, jota ohjasin vuoteen 1982 saakka. Olin tuolloin musiikkipedagogin uraa aloittaessani 17 vuoden ikäinen ja aloitin toisen vuoteni Kuortaneen lukiossa.

Tuohon aikaan koulutuksen saaneita ja päteviä rytmimusiikin opettajia ei vielä Suomessa ollut, joten kansalais- ja työväenopistojen pop / jazz - musiikin opettajaksi pääsi, jos osasi vähänkin enemmän kuin muut. Aloitin siis musiikin opettajan urani keskenkasvuisena ja täysin vailla muodollista pätevyyttä. Myös kokemukseni muusikkona ja bändeissä soittamisesta olivat vielä vähäiset.

Soiton opettajan urani alkuvaihe oli eräänlaista työssä oppimista ilman työpaikkaohjaajaa (ks. Työssäoppimisen opas koulutuksen järjestäjille. Opetushallitus 2002, 5 - 8). Suunnittelin opetusta omatoimisesti ilman ulkopuolista apua tai opetussuunnitelmaa. Ensimmäisissä opetusryhmissä oppilaat soittivat pääasiassa akustista kitaraa, joten päätin ottaa opetuksen keskeiseksi sisällöksi tuttujen kappaleiden säestämisen ja sointujen opettelun. Ensimmäisen vuoden syksyllä ryhmässä oli noin parikymmentä nuorta kitaristin alkua, joista osa kuitenkin väsähti opintoihin kevään koittaessa. Muutaman innokkaamman oppilaan kanssa siirryimme seuraavina vuosina sähkökitaroihin ja esiinnyimme opiston ja koulun juhlissa. Opetusmateriaalista sähkökitararyhmälle oli pulaa ja sävelsin tai sovitin kaiken materiaalin itse. Osa opetuksesta tapahtui korvakuulomenetelmällä, koska olin itsekin vielä alussa nuotinluvussa ja kappaleiden stemmat olivat usein vain muistissani.

Opetustyöni jatkui syksyllä 1982 Jyväskylän maalaiskunnan kansalaisopistossa. Tuolloin oli kaksi ryhmää, joista toisessa oppilaat soittivat akustista kitaraa ja toinen oli bändi, jossa soitettiin sähkökitaroilla. Toimin myös bändikerhon ohjaajana Jyväskylän maalaiskunnan nuorisotoimen alaisuudessa ja musiikin tuntiopettajana peruskoulun ala-asteella. Opetuksen suunnitteluun kului melko paljon aikaa ja sopivaa opetusmateriaalia piti etsiä jatkuvasti. Edelleenkään ei apuna ollut mitään opetussuunnitelmaa tai opetukselle asetettuja tavoitteita, peruskoulun opetussuunnitelmaa lukuun ottamatta, joten opetustyöni oli lähes samanlaista kuin aikaisemmin Kuortaneen kansalaisopistossa.

Syksyllä 1983 pääsin sähkökitaransoiton opettajaksi silloiseen Jyväskylän kaupungin musiikkikouluun. Tässä vaiheessa oli tarve kehittää omia instrumenttitaitoja sekä suunnitella ja etsiä materiaalia opetuksen tueksi. Osa opetuksesta tapahtui siten, että oppilas toi tunnille valitsemansa kappaleen, josta otin selvää tunnin aikana ja opetin asiat sitten oppilaalle. Tämä metodi kehitti

edelleen omia korvakuulotaitojani, ja saattoi myös olla motivoivaa oppilaalle, joka sai soittaa mieleistään musiikkia.

Koska en ollut saanut alalle vielä virallista koulutusta, yritin jatkuvasti kehittää tietojani ja taitojani omatoimisesti. Vaikka pystyinkin selviytymään kaikista minulle tarjotuista opetustilanteista, oli epäpätevyyden tunne kuitenkin silloin tällöin pinnassa ja päätin vuonna 1987 hakeutua opiskelijaksi Oulunkylän Pop & Jazz konservatorioon, jossa opiskelin kaksi vuotta. Olin tuolloin opintojeni ohella luokanopettajan virassa Nurmijärven kirkonkylän ala - asteella ja pidin myös musiikin tunteja Nurmijärven yhteiskoulussa.

Syksyllä 1988 sain luokanopettajan työn lisäksi tuntiopettajan töitä kansalaisopistosta. Nurmijärvellä toimiva kansalaisopisto Jukola palkkasi minut ohjaamaan paikallista rock - bändiä. Bändi koostui viidestä yläasteikäisestä kaverista, jotka halusivat soittaa rokkia ja tehdä myös omaa musiikkia. Toimin eräänlaisena tuottajana ja ideoijana, mutta opetin heille myös asioita, joita itse pidin tärkeinä rokin soittamisessa.

Opetusmetodi oli luova, oppilaslähtöinen ja sosiaalinen. Tein yhtyettä varten alustavia riffejä ja sointukulkuja ja rakentelimme harjoituksissa niistä yhdessä kokonaisia kappaleita. Bändin jäsenet saivat vahvasti vaikuttaa lopputulokseen ja laulaja tekikin laulumelodiat ja sanat itse. Lukuvuoden päätteeksi yhtye pääsi esittämään kappaleet paikallisessa rock - tapahtumassa.

Edellä mainittu jakso pedagogin urallani on jäänyt mieleeni erityisesti siksi, että tarjoamani opetus oli menetelmältään sen tyylistä, jota olisin myös itse kaivannut soittoharrastukseni alkuvaiheessa. Ohjaus kohdistui juuri siihen asiaan, johon ohjattava ryhmä oli sitoutunut ja motivoitunut. Koska mitään opetusta ohjaavaa opetussuunnitelmaa tai oppilaitoksen suunnasta tulevia vaatimuksia ei ollut, tavoitteet asetettiin yhdessä opettajan ja yhtyeen jäsenten kanssa. Tavoite muodostui yksinkertaiseksi ja selkeäksi. Kaikki toimenpiteet tähtäsivät siihen, että yhtye saisi kasaan esiintymiseen tarvittavan määrän omaa materiaalia, jonka kaikki yhtyeen jäsenet allekirjoittaisivat. Oppimisprosessin ydin oli omassa tekemisessä ja tiedolliset tavoitteet, kuten musiikin teoria- ja historia, oli tarkoituksella jätetty pois tästä kurssista. Oppimistulos oli

osittain kollektiivinen, koska kappaleet profiloituivat ulospäin yhtyeen ohjelmistona ja loivat näin identiteettiä yhtyeelle ja sen nimelle. Jokainen yhtyeen jäsen kehittyi prosessin aikana kuitenkin myös muusikkona ja sai lisää taitoja yhtyetyöskentelyyn ja rock - musiikin säveltämiseen.

Syksyllä 1989 palasin takaisin Jyväskylään ja jatkoin opetustyötä entisessä työpaikassani Jyväskylän kaupungin musiikkikoulussa ja sain opetustyötä myös Keski-Suomen konservatoriosta sekä Jyväskylän yliopiston musiikin - ja opettajankoulutuksen laitoksilta. Tein tuohon aikaan paljon valmistelutyötä oppitunteja varten ja harjoittelin omia instrumenttitaitoja jatkuvasti sekä sävelsin materiaalia omalle yhtyeelle ja opetuskäyttöön.

Vuonna 1991 olin koulussamme rehtorin sijaisena puoli vuotta. Toimenkuvaani kuului hallinnollisten asioiden lisäksi myös soiton opetusta, mutta opetusvelvollisuus oli pienempi. Rehtorin tehtävien hoito ajoittui silloin Suomessa vallitsevaan lama - aikaan ja jouduinkin talousarviota laatiessani käyttämään kaupungin määräämiä prosenttileikkureita. Pidin tärkeämpänä säilyttää opetustuntien määrät ennallaan ja tinkiä kaikesta muusta, jotta opettajat ja oppilaat eivät kärsisi kohtuuttomasti.

Minusta tuntui tuolloin rehtorina ollessani, että olin jollakin tavalla yhteiskunnallisesti eri puolella aitaa kuin opettajan työssä. Koska olin ollut jo melko pitkään opettajana, en mieltänyt itseäni niin paljon työnantajan edustajaksi kuin yleensä rehtorin työtehtävässä voisi olettaa. Jälkeenpäin olen ajatellut erääksi hyvän johtajan ominaisuudeksi alaisiensa hyvän ja oikeudenmukaisen kohtelun. Työryhmä ja sen johtaja ovat tiimi, jossa mielestäni johtajan tulisi ajatella asioita koko ryhmän hyvinvoinnin kannalta eikä aina pelkästään organisaation näkökulmasta. Viisas johtaja pitää mielestäni alaisensa niin tyytyväisinä, etteivät he hyökkää häntä vastaan.

Vuonna 1992 alkoi muutaman vuoden pituinen ajanjakso, jolloin pop / jazz - soittimissakin alettiin tehdä paljon kurssitutkintoja. Jyväskylän kaupungin musiikkikoulussa oli jo kymmenen vuoden ajan annettu rytmimusiikin opetusta, mutta vasta tuolloin kurssitutkinnot tulivat ajankohtaisiksi. Eräänlaisen sysäyk-

sen asialle antoi se, että täyden valtionavun saamiseksi oli musiikkioppilaitoksen täytettävä tietyt vaatimukset.

Pop / jazz - soittimien ja muiden pop / jazz - oppiaineiden kurssitutkintovaatimukset tehtiin tuolloisessa Oulunkylän Pop & Jazz konservatoriossa, joita noudatettiin valtakunnallisesti. Kurssitutkintojärjestelmän etuna oli suunnitelmallisuus ja opittavan kokonaisuuden hahmottaminen. Opiskeltavat kappaleet ja muut vaadittavat asiat olivat selkeästi lueteltu parilla A4 - arkilla. Opiskelija pystyi täten hahmottamaan kurssitutkintoon kuuluvan materiaalin vaativuuden ja laajuuden, mikä mahdollisti myös opiskelijan oman harjoittelun suunnittelun. Opettaja pystyi myös soittotuntien aikana seuraamaan oppilaan edistymistä kaikkien tutkinnossa vaadittavien osa - alueiden suhteen.

Kurssitutkintovaatimuksia noudatettiin orjallisesti, mikä aiheutti joissakin tapauksissa ongelmia. Sähkökitarassa vaadittiin jo 3 / 3 - tasolla improvisointia jazz - kappaleissa, mikä aiheutti ongelmia rock - suuntautuneille oppilaille. Asteikkoja ja sointuja kyseltiin tutkinnossa ilman soveltavia tehtäviä tai muita kytköksiä varsinaiseen musiikkiin ja soittamiseen, jolloin asiat jäivät hieman irrallisiksi ja oppilas saattoi tarvita opettajan apua opittujen tietojen ja taitojen soveltamisessa. Ohjelmiston suhteen oppilaalla oli jonkin verran valinnan vapautta, mutta varsinaisen kurssitutkinto - ohjelman kappaleiden tyylit ja suoritustavat olivat määrätty ennalta. Pop / jazz - kurssitutkintojen malli oli otettu klassisista tutkinnoista, mikä toi luonnollisesti arvostusta ja tietynlaista uskottavuutta rytmimusiikin koulutukseen, mutta toi myös soiton opiskeluun turhaa jäykkyyttä ja oppilaitoskeskeisyyttä.

Keväällä 1994 ideoin kurssitutkintojen tekemiseksi työelämälähtöisempää toteutustapaa. Ideana oli, että etydit, asteikot, soinnut ja nuotinlukutehtävät suoritettaisiin edelleenkin oppilaitoksessa, mutta varsinaiset kappaleet esitettäisiin oikean yleisön edessä ja oikeassa musiikin esittämiseen tarkoitetussa tilassa oppilaitoksen ulkopuolella. Aloitimme yhteistyön ravintoloitsija Sami Salovaaran kanssa, joka oli perustanut vuonna 1992 Jazz Bar - nimisen rytmimusiikkiin erikoistuneen musiikkiravintolan Jyväskylään kävelykadun varrelle. Toukokuussa 1994 järjestettiin Jazz Barissa kolmen päivän aikana kymmenen konserttia, joissa pop / jazz opiskelijat esittivät kurssitutkintoihin valmistamiaan

kappaleita ja näyttivät osaamistaan jyväskyläläiselle rytmimusiikkia harrastavalle yleisölle. Opiskelijat pitivät toimintatapaa hyvänä, ja koska konsertit keräsivät yllättäen myös kohtalaisen paljon yleisöä, käytäntöä jatkettiin seuraavina vuosina. Olimme tuolloin tavallaan 12 vuotta edellä aikaamme, koska myös musiikin alalla on nykyisissä ammatillisissa perustutkinnoissa ja niiden ammattiosaamisen näytöissä vasta vuodesta 2006 alkaen edellytetty vastaavanlaista työelämälähtöisyyttä (ks. Jyväskylän ammattiopiston musiikkialan perustutkinnon, muusikon opetussuunnitelma 2007, 16).

Syksyllä 1995 pääsin sitten lopulta opiskelemaan ammattiin, jota olin jo 20 vuotta vuodesta 1975 tehnyt. Opinnot oli pakko rahoittaa tekemällä työtä ja jatkoin koko opintojeni ajan 1995 -1998 päätoimisena tuntiopettajana Jyväskylän musiikkiopistossa. Hankin opintojani varten myös lisärahoitusta ottamalla vastaan sähkökitaran opetustunteja Kuopion konservatoriosta lukuvuonna 1996 – 1997, ja olin seuraavana vuonna sijaisena Sibelius - Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla, jossa opetin bändisoittoa.

Tämä oli ehkä raskain vaihe musiikkipedagogin urallani. Tein paljon ylitunteja, jotta olisin asuntovelallisena pärjännyt taloudellisesti ja otin myös paljon oppiaineita valmistumistani vauhdittaakseni. Kova kiire ja stressi aiheuttivat kuitenkin myös positiivisia asioita elämässäni. Joululomalla 1995 tajusin, että en selviä kunnialla opinnoistani ja töistäni ellen opi organisoimaan asioita tehokkaasti. Niinpä laitoin musiikkikirjastoni kuntoon ja järjestykseen, jotta löytäisin vaivattomasti ja nopeasti kulloinkin tarvittavan opetusmateriaalin. Pidin yllä myös ajan tasalla olevaa lukujärjestystä, jossa oli kaikki opetustuntini sekä kaikki omiin opintoihini liittyvät oppitunnit. Tämän lisäksi suunnittelin myös oman harjoitteluni aikatauluja ja käytäntöjä. Pidin työmatkoillakin oman opiskelumateriaalini mukana, jotta pystyin harjoittelemaan aina kun siihen oli mahdollisuus.

Valmistuin Pop / jazz - konservatoriosta keväällä 1998 ja sain vihdoin muodollisen pätevyyden musiikin perusopetuksen opettajan työhön. Osa opiskelukavereistani täydensi tutkintoaan heti valmistumisensa jälkeen AMK - tutkinnoksi, mikä olisi ollut minullekin järkevä ratkaisu tuolloin. Henkilökohtaiset resurssini eivät tuohon kuitenkaan antaneet mahdollisuutta enkä osannut ennustaa

musiikin koulutuspolitiikassa tapahtuvia muutoksia, jotka olisivat motivoineet jatko-opiskeluihin.

1.8.1999 sain vakituisen viran Jyväskylän musiikkiopistosta. Samana syksynä koulussamme aloitettiin musiikin ammattiopetus, kun noin 20 opiskelijan ryhmä valittiin opiskelemaan muusikon perustutkintoa. Tuolloin minulla ja monella työtoverillani oli hämärän peitossa se, mitä tämä vaikuttaisi soitonopettajien pätevyysvaatimuksiin ja palkkaukseen. Opettajankokouksissa puhuttiin pedagogisista opinnoista ja siirtymäajoista, joita en tuolloin vielä ymmärtänyt asioiksi, jotka saattavat vaikuttaa omaan kelpoisuuteeni.

Oppilaitoksemme nimi muuttui 1.1.2000 Suomalaiseksi konservatorioksi. Tämä oli jo kolmas nimen muutos, mikä aiheutti jonkin verran sekaannusta ja epätietoisuutta. Jyväskylässähän oli jo aiemmin ollut konservatorio, jonka toiminnot olivat vuonna1998 siirtyneet Jyväskylän ammattikorkeakoulun alaisuuteen. Musiikin koulutusjärjestelmän muutokset ovat tarkoittaneet osaltani mm. sitä, että oppilaita on ollut koulutusjärjestelmän eri tasoilta. Suurin osa oppilaista kuului tuolloin edelleen taiteen perusopetuksen piiriin, mutta oppilaita oli myös ammatilliselta toiselta asteelta sekä ammattikorkeakoulusta, jolloin haasteita opetukselle asetti myös kolmen eritasoisen opetussuunnitelman noudattaminen.

Ehkä suurin muutos oppilaitoksessamme oli vuonna 2004, kun siirryimme osaksi Jyväskylän ammattiopistoa, joka on monialainen nuorten ammatillinen oppilaitos. Oppilaitoksemme nimi muuttui omistajavaihdoksen vuoksi neljännen kerran. Saimme pitää nimessä vielä muutaman vuoden konservatorio-liitettä, mutta organisaatiouudistuksen astuessa voimaan konservatorio oppilaitoksena lakkasi olemasta ja olemme nykyään osa Jyväskylän ammattiopistoa, jossa olemme hyvinvoinnin ja kulttuurin yksikössä.

Ammatillisia perustutkintoja oli jo aikaisemmin voinut suorittaa aikuisten näyttötutkintoina, mutta syksystä 2006 lähtien näytöt tulivat myös nuorten ammatilliseen koulutukseen, mikä muutti toimenkuvaani merkittävästi (ks. Jyväskylän ammattiopiston musiikkialan perustutkinnon, muusikon opetussuunnitelma 2007, 16). Työtehtäväni muodostuivat lähes pelkästään ammatillisesta ope-

tuksesta ja sen suunnittelusta. Otin vastaan näyttöjen vastuuhenkilön tehtävän ja olin mukana myös opetussuunnitelmatyöryhmässä. Työtehtävieni monipuolistuminen oli tietyllä tavalla virkistävää, mutta paikoitellen stressaavaa ja hajottavaa. Oman ajankäyttöni organisointi oli taas tarpeen, jotta pystyin suunnittelemaan soittotunnit tehokkaasti ja tekemään myös muut työt aikataulujen mukaisesti.

Vuoden 2008 alussa sain oppilaikseni kaksi aikuisopiskelijaa, jotka suorittavat muusikon tutkinnon aikuisten näyttötutkintona (ks. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Musiikkialan perustutkinto. Opetushallitus 2001, 101 – 102) Näin ollen oppilaita oli vuonna 2008 perusopetuksessa, ammatillisella toisella asteella, ammattikorkeakoulussa ja aikuiskoulutuksessa. Jokaisella tasolla on opetussuunnitelmista löytyvät tavoitteensa, tuntimääränsä ja opiskeluaikansa. Koulutuksen eri tasoilla opiskelevien oppilaiden opetus teettää paljon soittotuntien ulkopuolista työtä opetuksen suunnittelun, oppimateriaalin kokoamisen ja opetussuunnitelmien tutkimisen myötä.

Syksyllä 2009 tulee kuluneeksi 34 vuotta siitä, kun aloitin kitaransoiton ja rytmimusiikin opettamisen. Tähän aikaväliin sisältyy opettamista, esiopetusta lukuun ottamatta, kaikilla koulutusasteilla. Monet oman ikäluokkani pop / jazz - pedagogit ovat olleet myös samanlaisia pitkän linjan kulkijoita etsiessään oppia työnsä ohella mistä milloinkin uransa aikana. Rytmimusiikin opetusta joutui aikaisemmin aktiivisesti etsimään, koska musiikkioppilaitokset eivät sitä vielä juurikaan tarjonneet ja omaa pätevyyttä hankittiin vähitellen omaehtoisen harjoittelun, yksityistuntien sekä monien lyhytkurssien kautta. Pop & jazz - konservatoriossa aloitettiin opettajalinja vasta 1986 ja olin tuolloin opettanut rytmimusiikin soittoa jo 11 vuotta. Urani alkuvaiheessa oli siis mahdotonta opiskella Suomessa missään oppilaitoksessa pop / jazz - pedagogiksi ja saada siten alalle muodollista pätevyyttä.

Opetustyö kehittää kieltämättä myös soiton opettajaa muusikkona ja on eräänlaista työssä oppimista. Helpompi tie pedagogiksi on mielestäni kuitenkin ensin opiskella riittävän pitkään, jotta syntyy terveellä pohjalla oleva käsitys omasta pätevyydestä sekä selkeä ammatti-identiteetti, jonka pohjalle voi ra-

kentaa jatkuvasti uutta osaamista. Jos aloittaa perusopetuksessa 10 vuoden ikäisenä ja jatkaa toisella asteella ikävuodet 16 - 19 ja vielä neljä vuotta ammattikorkeakoulussa, niin on 22 ikäinen valmistuessaan ja opiskellut 12 vuotta. Itseltäni meni tuo 12 vuotta (1975 - 1987) työssä oppimisessa ennen kuin pääsin ensimmäistä kertaa oppilaaksi rytmimusiikkia opettavaan oppilaitokseen.

2.2 Pohdintaa käyttämistäni opetusmenetelmistä

Opettajan urani alkuvaiheessa Kuortaneen kansalaisopistossa opettamisen tavoitteet, metodit ja sisällöt muotoutuivat pääasiassa oman kokemukseni ja intuitioni kautta. Käyttämäni opetusmenetelmä oli pelkistetty. Valitsin tai tein itse kappaleita, joita opetin oppilaille korvakuulolta ja sointumerkeillä sekä myöhemmin myös nuottien avulla. Tavoitteenani oli saada kappaleet kuulostamaan hyviltä, missä mittarina olivat omat musiikilliset näkemykseni sekä oma estetiikan tajuni. Oman opetukseni laatua en osannut tuolloin vielä arvioida kovin syvällisesti ja opetuksen tasolta toiselle etenevä suunnittelu tapahtui kytkettynä omaan kehittymiseeni muusikkona.

Aloittaessani sähkökitaransoiton opetuksen Jyväskylän kaupungin musiikkikoulussa syksyllä 1983, ryhdyin aktiivisemmin suunnittelemaan opetustani. Jaoin 45 minuutin pituisen oppitunnin kolmeen osaan, jossa kullakin oli oma aiheensa. Aluksi harjoiteltiin nuotinlukua, jota seurasi sointu-, asteikko- sekä improvisointiharjoitukset ja lopputunnista soitettiin jotakin kappaletta. Osa oppilaista piti menetelmää liian kaavamaisena ja epämotivoivana, joten päätin heidän osaltaan ottaa käyttöön oppilaslähtöisemmän opetustavan. Joidenkin oppilaiden kohdalla tämä tarkoitti sitä, että soitimme oppitunneilla melkein pelkästään heidän omaa mielimusiikkiaan. Tällöin opetus on oppilaslähtöisimmillään, mutta saattaa jäädä hieman yksipuoliseksi, jos oppilaan musiikkimaku on liian rajallinen ja kiinnostus kohdistuu vain johonkin spesifiin tyyliin tai vain pelkästään jonkun tietyn bändin musiikkiin. Opetuksen ydin oli tallenteilta löytyvä musiikki, jossa kitaralla oli merkittävä rooli. Monelle oppilaalle riitti se, että hän oppi soittamaan kappaleen oikein levyn mukana. Improvisointiin liittyvissä

asioissa käytin metodia, jossa äänitin omaa soittoani oppilaiden kaseteille, joita he pystyivät käyttämään apuna harjoitellessaan.

Kun aloimme tehdä pop / jazz - soittimissakin kurssitutkintoja Jyväskylän kaupungin musiikkikoulussa 1990 alkupuolella, alkoivat sähkökitaransoiton osaamisen osa-alueet sekä tasolta toiselle etenevä oppiminen selkiytyä myös minulle opettajana. Vähitellen opin ymmärtämään, että soiton opiskelu ei ole pelkästään kappaleiden opettelua ja niiden soittamista vaan varsinkin sähkökitaransoitossa voidaan löytää monia kappaleiden soittamista tukevia osaamisalueita, joita voidaan opiskella keskittymällä niihin opiskelijoiden yksilöllisten tarpeitten ja tilanteen mukaan. Harmonisten ilmiöiden toteuttaminen kitaralla vaatii paljon sointujen käännösten ja moniäänisten asteikoiden osaamista sekä tietämystä äänenkuljetuksesta. Improvisoinnissa tarvitaan tietoa sointujen ja asteikoiden välisistä suhteista sekä taitoa asteikkojen ja arpeggioiden sekä kromaattisten lähestymistapojen soveltamisessa. Nuotinlukuakin voi harjoitella suunnitelmallisesti siirtymällä vähitellen vaativampaan materiaaliin ja soittamalla kappaleita siten, että aiheena on pelkästään nuotinluvun harjoittaminen eikä välttämättä kappaleen oppiminen.

Omat opetusmetodini ovat olleet kytköksissä omaan osaamiseni muusikkona ja ovat muuttuneet oman kehittymiseni myötä. Vaikka olen saanut useita vuosia opetusta sähkökitaran soitossa ja valmistunut alalle oppilaitoksesta, on joitakin olennaisia asioita täytynyt opiskella itsenäisesti. Yleensä nämä asiat ovat olleet sellaisia, joita kuulee jonkun mestarin soitossa. Toisinaan on vaikea analysoida jonkun toisen soittoa ja selittää miksi soitto toimii ja kuulostaa niin hyvältä. Olen tullut siihen tulokseen, että soittamiseen liittyvät olennaiset asiat pitää ensin huomata, tiedostaa, ymmärtää ja harjoitella ennen kuin niitä voi soveltaa tai opettaa muille. Eräs tärkeimmistä asioista on ollut ymmärtää fraseerauksen ja soittotekniikan välinen yhteys. Myös rytmiseen aikakäsitykseen liittyvät mahdollisuudet sekä äänenvärin ja sävelen pituuden vaikutukset dissonanssin vahvuuteen ovat paljastuneet oman tutkiskelun kautta vuosien varrella.

Oppilaiden toiveet ja yksilölliset erot ovat myös vaikuttaneet opetusmateriaalien ja -tapojen valintaan. Joillakin oppilailla on ollut selkeä tavoite ja näkemys

oppimisen tavoitteista. Se on tarkoittanut käytännössä sitä, että oppilas on tuonut tunneille opiskeltavan materiaalin ja kertonut opettajalle opiskeltavat kohteet. Tätä opiskelijalähtöisemmäksi ei opetus voi mielestäni mennä. Toiset ovat taas olleet avoimempia opettajan esittämille tavoitteille, oppimateriaaleille sekä oppimismenetelmille.

Perusajatuksena omassa opetuksessani on ollut se, että oppilas saisi jokaisella oppitunnilla jotain uutta opittavaa. 1990 - luvun alkupuolella äänitin paljon oppimateriaalia oppilaiden kaseteille ja annoin oppilaille suunnittelemiani harjoitusmonisteita kotiharjoittelun tueksi. Ajatuksena tässä oli se, että oppilas saisi lukukausimaksua vastaan myös jotakin konkreettista materiaalia soittotaidon kehittymisen lisäksi.

Viime vuosina olen keskittänyt oppituntien suunnittelun lukuvuoden alkuun. Olen siirtynyt menetelmään, joka muistuttaa hieman kurssimuotoista opiskelutapaa. Oppilas saa CD- levyn ja oppivihkon, joissa on opiskeltava materiaali. Olen järjestänyt materiaalipaketit siten, että edellisen materiaalin hallitseminen on pohjana seuraavan opiskelussa. Tässä systeemissä edetään yleiseltä tasolta yksityiskohtiin. Aluksi opiskellaan asteikoita, arpeggioita ja sointuja eri sävellajeissa. Seuraavassa vaiheessa opittuja taitoja sovelletaan erilaisten kadenssien harjoitteluun. Kolmannessa vaiheessa siirrytään soittamaan oikeita kappaleita ja neljännessä vaiheessa tehdään kyseisistä kappaleista transkriptioita, joita analysoidaan ja harjoitellaan omalla soittimella. Systeemin voisi kääntää toisinkin päin, jolloin lähtökohtina olisivat kappaleista tehdyt transkriptiot. Analysoinnin jälkeen kappaleen musiikilliset ilmiöt voidaan paloitella osiin ja näin pystytään harjoittelemaan kadensseja, sointuja, arpeggioita ja asteikoita yleisemmällä tasolla. Joidenkin mielestä jälkimmäinen tapa on parempi, mutta itse olen vierastanut sitä, koska se on kuin rakentaisi talosta ensin katon, seinät ja julkisivun ja vasta lopuksi sokkelin ja kivijalan.

Improvisoinnin opettamisessa olen käyttänyt metodia, jossa oppiminen tapahtuu matkimalla. Ilmiö on osittain samanlainen kuin ihmisellä puhumaan oppiessaan. Tässä menetelmässä soolo imitoidaan fraseerausta ja soundia myöten mahdollisimman tarkkaan levyllä olevan esikuvan mukaan. Sen voi tehdä pelkästään kuulonvaraisesti levyltä opettelemalla ja soittamalla levyn mukana

tai siitä voi tehdä myös nuotin, jonka avulla sitä on helpompi analysoida. Tämän jälkeen soolosta valitaan muutamia tärkeitä fraaseja, mutta välit täytetään omalla kappaleen tyyliin sopivalla improvisoinnilla. Tästä edetään kohti omaa improvisointia, jossa pyritään toteuttamaan esikuvana olleen soolon vaikutelmaa, tunnelmaa ja estetiikkaa. Toinen tapa on alkaa vähitellen muuttaa alkuperäisen soolon fraaseja. Tällöin harjoitus tehdään useita kertoja ja joka kerralla muokattuja fraaseja on hieman lisää, kunnes päädytään tilanteeseen, jossa koko sooloa on muuteltu tyylin sallimissa rajoissa. Tässä menetelmässä pyritään opittava asia ensin oppimaan ja sisäistämään. Luovan harjoitusprosessin avulla siihen tuodaan vähitellen omaa näkemystä ja alkuperäistä sisäistettyä ideaa sovelletaan suodattamalla se oman persoonallisuuden läpi. Opitut taidot toimivat eräänlaisina työkaluina, joiden avulla improvisoinnissa saadaan aikaan tyylinmukainen lopputulos.

3 PEDAGOGISIA KÄSITYKSIÄ JA -TEORIOITA

3.1 Behavioristinen oppimiskäsitys

Behavioristisen oppimisnäkemyksen mukaan opetus tulee järjestää siten, että ensin asetetaan selkeät mitattavissa olevat tavoitteet. Seuraavaksi opittavat asiat paloitellaan pienempiin ja yksinkertaisempiin osiin, joista voidaan edetä kohti monimutkaisempia toimintoja. Kolmanneksi määritellään käyttäytymisen vahvistajat, koska behaviorismissa ajatellaan, että oppiminen tapahtuu jakamalla oppijalle tietoa ulkoapäin palkitsemalla toivotunlaista reaktiota ja antamalla rangaistus ei-toivotusta reaktiosta. Tämän jälkeen opetus toteutetaan vaihe vaiheelta ja lopuksi arvioidaan tulokset. Behavioristisessa tutkimuksessa on keskitytty vain ulkoisesti havaittavan käyttäytymisen tarkkailuun, koska sen mukaan ihmismielen prosesseista ei ole mahdollista saada luotettavaa tietoa. (Tynjälä 1999, 29 – 31.)

3.2 Kognitiivinen informaationprosessointiteoria

Informaationprosessointiteoriaan perustuvassa tutkimuksessa myös tiedon käsittelyn vaihe on tärkeä ihmisen oppimisprosessissa. Suuntaus otti vaikutteita tietotekniikan käsitteistä ja kutsui opittavaa informaatiota sanalla ”input”, jota seurasi tiedon ”prosessointi” ja oppimisen tulosta kutsuttiin termillä ”output”. Kognitiivisessa IP- teoriassa oppija nähdään informaation prosessoijana, joka kertaa ja käsittelee aistihavainnoilla saatua informaatiota lyhytkestoisessa muistissa saadakseen siirrettyä sitä pitkäkestoiseen muistiin, josta tietoa voi tarvittaessa palauttaa lyhytkestoiseen muistiin ja hahmojen tunnistamisen avuksi. (Tynjälä 1999, 31 – 32.)

Eräs IP- teorian sovellus on informaation osittamisen sopiviin yksiköihin ja kertaaminen. Myös mielikuvien ja muistiapuneuvojen käyttö on nähty toimivaksi tiedon prosessointivaiheessa. Pelkkä kertaaminen ei aina kuitenkaan riitä, vaan tietoa pitää aktiivisesti käsitellä, jäsentää ja ryhmitellä laajempien kokonaisuuksien saamiseksi pitkäaikaiseen muistiin. (Tynjälä 1999, 36.)

3.3Täydellisen oppimisprosessin malli

Täydellisellä oppimisella tarkoitetaan oppimista, joka johtaa korkealaatuiseen tietoon sekä opittavan aineksen itsenäiseen hallintaan ja soveltamiskykyyn uusissa tilanteissa. Täydellisessä oppimisprosessissa oppilas etsii yleispätevää ja toimivaa selitysmallia opiskeltavalle ilmiökokonaisuudelle sekä kokeilee mallia käytännössä ja korjaa sitä tarvittaessa. Prosessi voidaan jakaa seuraaviin osiin: *1.) Motivoituminen.* Tietoinen sisällöllinen mielenkiinto opittavaa asiaa kohtaan herää, kun oppilaan aikaisemman tietorakenteen ja uuden tiedon välille syntyy ristiriita. *2.) Orientoituminen.* Oppilas muodostaa ongelman ratkaisemiseksi jäsentyneen ja tietoisen lähtökohtamallin sekä valitsee uudesta tiedosta oleellisen ja kokoaa yksityiskohdat kokonaisuuksiksi. Oppilas muodostaa ikään kuin tietoisen ”linssin”, jonka avulla hän voi edistää tiedon omaksumista ja siihen liittyvien tehtävien ratkaisemista. *3.) Sisäistäminen.* Oppija painaa mieleen ja sulauttaa uutta tietoa uudeksi malliksi suhteuttamalla sitä aikaisempaan tietoon. Pitkälle viedyssä sisäistämisessä suoritukset automati-

soituvat harjoittelun kautta eivätkä vaadi enää pohdintaa. *4.) Ulkoistaminen.* Opittua mallia testataan ja sovelletaan käytäntöön ratkaisemalla konkreettisia ongelmia. Ulkoistamisen avulla myös sisäistäminen vahvistuu ja soveltaminen auttaa rikastamaan ja korjaamaan mallia. *5.) Arviointi.* Oppilas arvioi opittavan selitys- ja toimintamallin toimivuutta etsien heikkouksia, aukkoja ja sovellutusalueen rajoja sekä mahdollisia ongelmia, jotka vaativat mallin syventämistä. *6.) Kontrolli.* Oppija erittelee suorituksiaan uuden opitun tiedon valossa tunnistaen oppimistuloksissaan esiintyvät virheet ja vahvuudet sekä pyrkii tietoisesti parantamaan opiskelumenetelmiään. (Engeström 1992, 45 – 47.)

3.4 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivismin eri suuntauksien mukaan tieto on aina yksilön ja yhteisöjen itsensä rakentamaa, eikä objektiivista tietoa saada pelkästään yksilön havaintojen ja kokemusten kautta. Konstruktivismi voidaan jakaa karkeasti yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin, joista ensin mainittu painottuu yksilöllisen tiedonmuodostuksen ja yksilön kognitiivisten rakenteiden tai mentaalisten mallien kuvaamiseen. Sosiaalisessa konstruktivismissa painotetaan sitä vastoin oppimisen sosiaalisia prosesseja. (Tynjälä 1999, 37 – 39.)

Radikaalin konstruktivismin mukaan tiedon on osoittauduttava toimivaksi ja käyttökelpoiseksi käytännössä, jotta sitä voidaan pitää totena. Erästä radikaalin konstruktivismin oppimispsykologista suuntausta kutsutaan nimellä kognitiivinen konstruktivismi, jonka mukaan ihmisen kognitiivinen toiminta pyrkii luomaan järjestystä epämääräiselle ja hahmottomalle kokemusvirralle. (Tynjälä 1999, 40 – 41.)

Kognitiivisen konstruktivismin kolme keskeistä käsitettä ovat skeema, assimilaatio ja akkommodaatio. Skeema on ihmisen tietorakenne, joka on havaintojen ja kokemusten pohjalta jäsentynyt käsitys eri asioista ja ilmiöistä. Assimilaatiossa (sulauttamisessa) uudet havainnot, tiedot ja kokemukset liitetään aikaisemmin opittuun skeemaan. Kun uudet havainnot ja kokemukset eivät sovi aikaisempiin skeemoihin, yksilön on muovattava niiden pohjalta aikai-

sempia käsityksiään, jolloin kyseessä on akkommodaatio (mukauttaminen). (Tynjälä 1999, 41 – 42.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan uusien opittavien asioiden ymmärtäminen on tärkeää. Ihminen ei kopioi tietoa konemaisesti, vaan tulkitsee uutta tietoa aikaisempien skeemojen pohjalta ja rakentaa asioille ja ilmiöille uusia merkityksiä muuntaen samalla aikaisempaa tietorakennettaan. Ihmiset tekevät myös yksilöllisiä valintoja uuden tiedon luokittelussa ja ryhmittelyssä. (Tynjälä 1999, 43 – 44.)

Konstruktivistisen käsityksen mukaan opettajan pääasiallinen tehtävä on olla oppijan aktiivisen tiedon konstruointiprosessin ohjaaja ja oppimista tukevien oppimistilanteiden järjestäjä. Opettajan tulisi ottaa huomioon myös oppijan aikaisemmat tiedot, käsitykset ja uskomukset opiskeltavista asioista. Oppilaita ohjataan vähitellen itseohjautuvuuteen ja oppimisen itsesäätelyyn sekä tiedon ymmärtämisen merkityksen omaksumiseen. Konstruktivismin periaatteiden mukaan toteutetussa opetuksessa painotetaan ongelmakeskeisyyttä pelkkien faktojen opettelun sijaan. Opiskeltava aihe esitetään usein kysymyksen muodossa, jolloin faktoja pyritään kuvailemaan, selittämään, arvioimaan ja kritisoimaan pelkän nimeämisen sijaan. Myös opittavien asioiden ja ilmiöiden syy-seuraussuhteiden analysointia pidetään tärkeänä. Opiskelussa tulisi kytkeä tietoa eri yhteyksiin ja sitä pitäisi käsitellä eri näkökulmista sekä käyttää erilaisia esitystapoja ja oppimistehtäviä, jotta opittua tietoa pystytään soveltamaan ja käyttämään uusissa tilanteissa. Oppilaille tulisi osoittaa myös tiedon muuttuvuus ja suhteellisuus, eikä vain tarjota tietoa absoluuttisena totuutena. Oppisisältöjen lisäksi myös tiedon tuottamisen tapoja ja vaiheita tulisi käsitellä, jotta oppilaat ymmärtäisivät tiedon rakentamisen sosiaalisen luonteen. (Tynjälä 1999, 61 – 64,66.)

Ryhmäopetustilanteissa ja muussa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppilaiden erilaiset tulkinnat asioiden ja ilmiöiden merkityksistä kohtaavat oppimisen kannalta hyödyllisessä mielessä. Sosiaalisessa konstruktivismissa oppiminen nähdään olevan sidoksissa siihen ympäristöön, tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu. Tällaista oppimista tapahtuu perinteisessä oppipoikajärjestelmässä, jossa ei opita pelkkiä irrallisia tietoja, vaan sosiaalistutaan tie-

tyn kulttuurin ajattelutapoihin. Yhteistoiminnallisissa opiskelumuodoissa oppija saa mahdollisuuden, tiedon jakamisen ja keskustelun kautta, oman ajattelun esille tuomiseen ja sosiaalisen tuen antamiseen ja saamiseen. (Tynjälä 1999, 63 – 65.)

Jos behaviorismissa oppimisen arviointitapa on määrällinen ja tiedon toistamista painottava oppijakson loppuun sijoittuva koe tai tentti, niin konstruktivismissa arviointi kohdistetaan tiedon rakentamisen prosessiin. Oppimisen tuloksia voidaan tarkastella kuitenkin prosessin eri vaiheissa, mutta on luonteeltaan laadullista ja osaltaan myös oppijan omaan arviointiin perustuvaa. Konstruktivismiin pohjautuva pedagogiikka on pakottanut muuttamaan arvioinnin lisäksi myös opetussuunnitelmia, joiden tärkeiksi kysymyksiksi ovat nousseet kunkin oppialan keskeisten pääsisältöjen ja ongelma-alueiden määrittely perinteisen ´opetuksen tavoitteet ja sisällöt´ - mallin sijaan. (Tynjälä 1999, 65 – 67.)

3.5 Humanistinen ja kokemuksellinen oppiminen

Humanistinen oppimiskäsitys painottaa oppimisen vuorovaikutuksellisuutta ja yhteisöllisyyttä sekä yksilön motivaatiota kaikessa toiminnassaan. Poikela (2003, 113) mainitsee Maslown (1970) tarvehierarkian, jonka mukaan psykologiset, fyysiset ja emotionaaliset perustarpeet on tyydytettävä ensin, ennen kuin yksilö voi ryhtyä toteuttamaan hierarkian ylimmällä tasolla olevia itsensä toteuttamisen tarpeita. Opettaja on oppimisen ohjaajan roolissa ja vaikuttaa toiminnallaan oppimisyhteisöön, mutta on itse samalla sen jäsen ja yksi oppija. Opettajan tärkeiksi ominaisuuksiksi nähdään myös aitous, empatia ja oppijan kunnioittaminen. Äärimmillään humanistisen oppimiskäsityksen soveltaminen voi merkitä kaikkien vanhanaikaisten opetukseen liittyvien metodien ja opetusjärjestelyjen hylkäämisen luentoja ja tenttejä myöten. (Poikela 2003, 113 – 114.)

Kokemuksellinen oppiminen ei ole yhtenäinen teoria, vaan se sisältää erilaisia tapoja lähestyä oppimista. Kokemuksellisissa oppimiskäsityksissä korostetaan oppimisien prosessimaisuutta, syklisyyttä ja reflektion merkitystä. Oppijoita

ohjataan prosessoimaan aikaisempia kokemuksiaan ja monipuolisten oppimisympäristöjen kautta saamaan uusia kokemuksia. Poikela (2003, 124) viittaa myös Jarvisiin (1991) todetessaan, että oppiminen määritellään oppimiseen liittyvän ristiriidan pohjalta syntyvän kokemuksen muuttumisena tiedoiksi, taidoiksi ja asenteiksi. Kokemuksellista opetusta on pidetty vastareaktiona opettaja- ja oppiainekeskeisille metodeille. (Poikela 2003, 123 – 124.)

3.6 Mezirow ja uudistava oppiminen

Poikela (2003, 130) esittää Mezirowin (1981;1991) määritelmän reflektiivisyydestä, jossa yksilö on tietoinen omasta havainnoinnistaan, ajattelustaan, tuntemuksistaan ja toiminnastaan. Omien toimien vaikutusta oppimistilanteessa voi tietoisesti arvioida reflektoimalla oppisisältöjä ja oppimisen prosesseja. Mezirov on nimennyt kuusi reflektiivisyyden tasoa, jotka ovat: 1.) Affektiivinen, joka sisältää tietämisen ja tuntemisen. 2.) Erotteleva, jossa huomioidaan erilaisten syy-seuraus-suhteiden merkitys oman toiminnan kannalta. 3.) Arvioiva, jossa ollaan tietoisia omista arvoista. 4.) Käsitteellinen, jossa käsitteiden ymmärtäminen kehittyy. 5.) Psyykkinen, jossa ollaan tietoisia siitä, mitä päättelemme. 6.) Teoreettinen, jossa voi korjata virheet ja väärät uskomukset ongelmanratkaisutilanteissa. Teoreettisen reflektiivisyyden kautta voi tulla tietoiseksi kulttuurisista ja psykologisista olettamuksista, joita tarkastelemalla voi muuttaa koko elämänsä tarkasteluperspektiiviä. (Poikela 2003, 131.)

3.7 Työssä oppimisen prosessimalli

Poikela (2003, 133) viittaa Järvisen ja Poikelan (2001) tarkastelemaan Crossanin ja kumppaneiden (1999) esittämään organisationaalisen oppimisen malliin, jossa oppimista tarkastellaan dynaamisena prosessina organisaation kehyksessä. Ensin on muodostuttava intuitio, jota seuraavat tulkinta, integraatio ja institutionalisoituminen. Intuition muodostumisessa toimitaan aiemman asiantuntijuuden perusteella, mutta painotetaan myös toimimista tulevaisuuteen suuntautuvan intuition varassa. Intuition tulkinta aloitetaan sen tiedostettavissa olevista osista, minkä jälkeen pyritään tekemään näkyväksi myös ns. ”hiljaisen

tiedon” elementtejä. Yksilötasolla tulkintoihin voi liittyä ristiriitoja, mutta ryhmässä ongelmat on ratkaistava ja löydettävä yhteinen tulkinta. Integraatio näkyy työyhteisössä kommunikaationa sekä yhteisinä toimintatapoina tai rutiineina. Institutionalisoituminen on tapahtunut, kun toimintajärjestelmät ja -rakenteet ovat muodostuneet pysyviksi. (Poikela 2003, 133.)

3.8 Käytännön yhteisö oppimisen sosiaalisena kontekstina

Hakkarainen (2001) viittaa Wengeriin (1998), joka esittää, että asiantuntijuutta ja osaamista opitaan tiiviisti toimivissa käytännön yhteisöissä. Hakkarainen (2001) esittää kolme Wengerin (1998) erittelemää käytännön yhteisöön liittyvää osatekijää.1.) Käytännön yhteisön lähtökohtana on yhteinen projekti, josta sovitaan yhdessä ja josta otetaan vastuuta myös kollektiivisesti. Osallistuminen yhteisöön merkitsee sitoutumista yhteisten tavoitteiden toteuttamiseen. 2.) Tehdään asioita yhdessä yhteisön muiden jäsenten kanssa, jolloin yhteiset käytännöt vahvistavat ryhmän yhteenkuuluvuutta, vaikka joku ryhmän jäsenistä ei olisikaan vuorovaikutuksessa jokaisen muun osallistujan kanssa. 3.) Käytännön yhteisössä muodostuu kokemuksen esineellistymistä sekä yhteistä toiminnan välineistöä. (Hakkarainen 2001, 87 – 88.)

Hakkarainen (2001) pitää kiinnostavana piirteenä Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teoriassa olevaa ajatusta, että oppimista voi tarkastella prosessina, jossa tapahtuu merkittävä identiteetin muuttuminen. Käsitys omasta itsestä muuttuu yksilön ja yhteisön muovatessa toinen toistaan. Yhteisön jäsenyys tarjoaa puitteet erilaisten pätevyyksien muodostumiselle ja käyttämiselle. Tutussa käytännön yhteisössä tiedostetaan yhteisön jäsenten ominaisuuksien ja osaamisen erityispiirteet, jolloin toiminta voi olla älykkäämpää ja toimivampaa kuin uudessa vieraassa yhteisössä. (Hakkarainen 2001, 95 – 96.)

4 PEDAGOGISTEN TEORIAT OMASSA OPETUSTYÖSSÄNI

4.1 Pedagogiset teoriat ja musiikin opetukseni harrastustavoitteisessa opetuksessa sekä perusopetuksessa

Kun olen antanut yksityistunteja tai opettanut kitaransoittoa kansalaisopistoissa, oppilaani ovat lähes aina suhtautuneet harrastustavoitteisesti soiton opiskeluun. Harrastukset ovat yksilöiden vapaata toimintaa ja voisi olettaa, että he ovat motivoituneita kehittymään harrastuksensa parissa, koska ovat siihen vapaaehtoisesti hakeutuneet. Tällöin olen, varsinkin yksityistunteja pitäessäni, antanut oppilailleni päätösvallan opiskeltavien materiaalien sekä opiskeltavien aihekokonaisuuksien suhteen, jos heillä on ollut jo valmiina selvä visio opiskeltavista kappaleista tai aiheista. Muussa tapauksessa olen esitellyt oppilailleni vaihtoehtoja opiskeltavista materiaaleista, joista he ovat voineet valita opiskeltavat kohteet omien mieltymystensä mukaan. Tämä on mielestäni suhteellisen oppijalähtöinen lähestymistapa, jossa myös oppijan aikaisempien kokemusten ja aikaisemman skeeman vaikutus näkyy oppijan valitessa itselleen motivoivia soittoläksyjä.

Kansalaisopistojen kitararyhmiä opettaessani valitsin opiskeltavan materiaalin suhteessa oppilaiden tasoon sekä ryhmäopetuksen edellyttämiin toimintatapoihin, mikä viittaa hieman behaviorismin suuntaan, koska valmiiksi valitut kappaleet ja niiden sointujen ja säestämisen oppiminen muodostuivat väkisinkin selkeiksi mitattavissa oleviksi tavoitteiksi. Kappaleita harjoiteltiin usein sointu kerrallaan edeten kohti koko kappaleen säestyksen hallintaa. Tämä muistuttaa vahvasti behaviorismin periaatetta, jossa opittavat asiat paloitellaan pienempiin ja yksinkertaisempiin osiin, joista voidaan edetä kohti monimutkaisempia toimintoja.

Musiikin perusopetuksessa opetusmetodini ovat muuttuneet ajan mittaan riippuen oppilaitoksen sen hetkisistä käytänteistä, mutta myös omat opetusmenetelmälliset kokeiluni sekä oppilaiden toiveet ja valmiudet ovat vaikuttaneet käyttämiini opetustapoihin. Eräässä vaiheessa1990-luvun alkupuoliskolla ajattelin, että hyvä soiton opettaja tekee paljon valmistelutyötä soittotunteja varten

ja antaa oppilaille riittävästi valmiiksi jäsenneltyä oppimateriaalia, jolloin oppilaan tehtäväksi jäi ainoastaan tunneilla käyminen ja soittoläksyjen harjoittelu. Tämänhetkisen käsitykseni valossa tämä on ollut melkoisen opettajakeskeinen lähestymistapa, jossa oppilaan harjoittelemattomuus ja heikko motivaatio ovat saattaneet johtua oppilaan omien vaikutusmahdollisuuksien puutteesta sekä oppilaan oman tutkimisen ja löytämisen mahdollisuuksien rajallisuudesta. Myös kappaleiden opettelu kuulonvaraisesti äänitteiltä oppilaita varten ja transkriptioiden tekeminen valmiiksi oppilaille voi kuulostaa ahkeran ja hyvän soiton opettajan toiminnalta, mutta tällöin oppilas ei kehity näissä asioissa, vaan toimii pelkästään informaation vastaanottajana.

Opetusmetodiani musiikin perusopetuksessa voisi ehkä luonnehtia, varsinkin kurssitutkintoja tehneiden oppilaiden opetuksen osalta, jonkinlaiseksi yhdistelmäksi konstruktivismia ja behaviorismia. Jossain vaiheessa valitsin oppilaiden kurssitutkintoihin lähes kaiken materiaalin itse, mutta ohjasin silti jatkuvasti oppilaiden oppimisprosesseja ja yritin tehdä oppilaiden suoritus- ja arviointitilanteista mahdollisimman oppilasystävällisiä. 2000-luvulla opetusmetodini muuttuivat kuitenkin musiikin perusopetuksessa oppilaslähtöisempään suuntaan, jossa olen pyrkinyt ottamaan huomioon oppilaiden aikaisemmat kokemukset sekä oppilaiden omat toiveet etenkin silloin, kun soittaminen on ollut heille vain yksi iloa ja vaihtelua tuova harrastus muiden harrastusten joukossa ja heidän satsauksensa soiton tavoitteellisempaan harjoitteluun on ollut siksi tietoisesti kohtalaisen vähäistä. Nykyään musiikkioppilaitosten opetus noudattaa taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteita (2002), jossa esitetty oppimiskäsitys pohjautuu vahvasti kognitiivisen ja sosiaalisen konstruktivismin sekä humanistisen oppimiskäsityksen periaatteille.

Kun soiton opettaja saa syksyisin uusia oppilaita, soitto-oppilaiden kanssa keskusteleminen oppitunneilla lisää opettajan oppilaantuntemusta, mutta heidän musiikillisesta osaamisestaan voi opettaja saada luotettavampaa tietoa silloin, kun oppilas soittaa jotakin soittotunnilla. Tämä oppilaan osaamisen ns. ”diagnosointi” on mielestäni tärkeää sen vuoksi, että opettaja pystyy suunnittelemaan opetustaan jokaisen oppilaan kohdalla siten, että oppilaiden aikai-

semmat kokemukset tulevat otetuksi huomioon ja oppilas pystyy rakentamaan opettajan ohjauksessa niiden pohjalle eräänlaista ”täsmätietoa ja - taitoa”.

Edellä mainittu konstruktivismia sivuava toimintatapa on toteutunut soitonopetuksessa jo behaviorisminkin valtakaudella ja on ollut toimiva vain silloin, kun oppilas ei ”jäädy” soittotunnilla, alisuoriudu tai kieltäydy kokonaan soittamasta. Näissä tapauksissa behaviorismin haamut tai ”ikäväättörit” ovat saaneet opetustilanteessa yliotteen, jolloin oppilas on voinut kokea kaikki soittosuorituksensa eräänlaisiksi testeiksi, joiden pohjalta soiton opettaja ja koko musiikkioppilaitosjärjestelmä häntä arvioivat. Omien oppilaitteni kohdalla tällaisia ”lukkoon” menemisiä on tapahtunut jonkin verran ja olenkin pohtinut sitä, että johtuisiko se mahdollisesti siitä harhakäsityksestäni, jossa ajattelen oppilaan pitävän sähkökitaransoittoa eräänä tärkeimpänä harrastuksenaan ja satsaavan siihen edistymisensä kannalta riittävästi aikaa. Jos oppilas ei harjoittele yhtään ja sama kappale on läksynä viikosta toiseen tai rästissä olevia läksyjä on iso kasa, voin hyvin kuvitella oppilaan kokevan soittotunneilla ”ikäviä” tuntemuksia keksiessään selityksiä harjoittelemattomuudelleen. Tällaisista kokemuksista viisastuneena olen myöhemmin yrittänyt välttää aiheuttamasta soittotunneille sellaista ilmapiiriä, jossa oppilaan soittaessa läksynä olevia kappaleita, tilanteesta muodostuisi eräänlainen ”kuulustelu”, jossa etsittäisiin syitä mahdollisesti epäonnistuneeseen soittosuoritukseen. Ikäluokkien pienentyminen Suomessa on aiheuttanut sen, että musiikkioppilaitoksissakin täytyy antaa mahdollisuus harrastaa myös täysin harrastajan omilla ehdoilla. Jos musiikkioppilaitoksissa pidettäisiin nykyäänkin yllä aikaisemmin ollutta korkeampaa tasoa, siihen yltäviä oppilaita olisi huomattavasti vähemmän, mikä vaikuttaisi merkittävästi koko musiikkioppilaitosjärjestelmään.

Vaikka musiikin opetuksessa on perinteisesti ollutkin jossain määrin behavioristisia piirteitä, on varsinaisen soittamisen oppiminen aina ollut, ja edelleen on, pitkällä aikavälillä tapahtuvaa osaamisen rakentamista. Oppijan oppimisprosessin ohjaus tapahtuu aktiivisen soitonopettajan oppitunneilla säännöllisesti, kun hän ohjaa ja neuvoo oppilasta esim. uuden kappaleen opettelussa, oikean soittoasennon löytämisessä tai tulkintatapoihin ja sointivärien käyttöön liittyvissä asioissa. Jokaisella oppitunnilla pedagogisesti lahjakas soitonopettaja opettaa oppilasta harjoittelemaan oikein, eli opettaja ohjaa oppilaan oppi-

misprosessia. Tältä osin soitonopetus on aina liittynyt konstruktivistiseen ajatteluun, mutta vaihtelevia käytäntöjä ainakin omassa soitonopetuksen historiassani voin löytää silloin, kun minun opettajana olisi tullut ottaa huomioon myös oppijan aikaisemmat tiedot, käsitykset ja uskomukset opiskeltavista asioista. En ole välttämättä myöskään vielä opetusurani alkuvaiheessa osannut, ainakaan tietoisesti, ohjata oppilaita itseohjautuvuuteen ja oppimisen itsesäätelyyn sekä tiedon ymmärtämiseen.

Kansalaisopiston bändiryhmiä ohjatessani opetusurani alkuvaiheessa käytin opetusmateriaalina lähes pelkästään itse säveltämääni materiaalia. Tämä johtui yksinkertaisesti siitä, että tuntemukseni rytmimusiikin eri alalajeista ja niiden edustajien materiaaleista oli vielä tuolloin puutteellista. Eräässä vaiheessa tein bändiryhmän jokaiselle soittajalle omat nuotit kappaleista, jolloin yhdeksi bändiryhmän toiminnan tavoitteeksi muodostui täten oppilaiden nuotinluvun kehittäminen. Kun joidenkin oppilaiden nuotinlukutaidot olivat vielä kehittymisvaiheessa, opetin stemmat heille korvakuuloperiaatteella, jossa oppilas opetteli mallin mukaan tahti tahdilta oman stemmansa ulkoa. Tämän jälkeen kappaleita harjoiteltiin yhdessä ja pyrittiin nuottien antaman informaation mukaisiin suorituksiin. Tavoitteet asetettiin tuolloin kovin yleisellä tasolla, jossa minulle opettajana kerrottiin, että ”opeta nuoret soittamaan” ja oppilaiden tavoite oli ”oppia soittamaan”. Se miten soittamisen opettaminen ja oppiminen tuolloin jäsentyi, oli ainakin minulle täysin senhetkisen kokemuspohjani varassa ja opetusta ohjaavan opetussuunnitelman puuttuminen aiheutti sen että toimintani oli osittain alitajuista ja vaistonvaraista.

Myös edellä mainittu metodi sisälsi mielestäni piirteitä sekä behaviorismista että konstruktivismista. Annoin opettajana oppilaille informaation opiskeltavista asioista (harjoiteltava ohjelmisto), jota harjoitusvaiheessa paloiteltiin pienempiin osiin (kappaleet ja niiden osat sekä tahdit ja iskualat) ja jonka jälkeen pyrittiin ottamaan hallintaan kappale kerrallaan koko ohjelmisto. Oppilaiden edistymisen arviointi tapahtui spontaanisti opetustilanteissa sekä esiintymisien jälkeen ja oli pelkästään sanallista, mutta ei ollut ohjeistettua eikä muullakaan tavalla organisoitua. Arvioinnin kohteita ei ennalta ymmärretty vielä tuolloin määritellä ja arviointi tapahtui lähinnä vaistonvaraisesti ja kohdistui usein pelkästään oppilaiden soittosuoritusten onnistumiseen jokaisen soittajan omien

stemmojen ja toisinaan ehkä yhtyeen balanssin sekä kappaleiden tempojen osalta. Bändiryhmä pääsi esittämään harjoittelemansa kappaleet aina lukukausien lopuksi kansalaisopiston tilaisuuksissa ja nämä lukukausien päätöstilaisuudet olivatkin oppilaille eräänlainen koe, mutta mitään tiettyjä oikeiden suoritusten palkitsemisia tai ei-toivottujen rankaisemisia ei käytetty. Keskustelu suoritusten tasosta liikkui usein melko yleisellä tasolla, jossa kysymyksen asettelu oli: ”menikö hyvin” ja vastaus yhtä erotteleva: ”kyllä” tai ”ei”. Konstruktivismi näkyi opetuksessani mielestäni siten, että ohjasin oppimisprosessia jokaisella oppitunnilla sekä yksilöllisesti että kollektiivisesti.

Musiikin perusopetuksessa en ole ohjannut bändiryhmiä enää kymmeneen vuoteen, koska opetukseni on painottunut vähitellen yhä enemmän ammatilliseen opetukseen. 1990-luvulla yhteismusisointi ei tuolloisen opetussuunnitelman mukaan ollut vielä kaikille oppilaille pakollista, joten ainakin Jyväskylän musiikkikoulun ja myöhemmin Jyväskylän musiikkiopiston bändiryhmät muodostettiin usein bändisoittoon jo kykenevistä pidemmälle ehtineistä tai siitä kiinnostuneista oppilaista. Ohjatessani perusopetuksen bändejä olin melko monessa tapauksessa myös itse bändin jäsen ja soitin tällöin oppilaitteni kanssa jokaisella harjoituskerralla sekä myös kaikissa yhtyeen esiintymisissä.

Myös perusopetuksen bändien ohjauksessa käyttämäni metodit tuovat mieleeni piirteitä niin behaviorismista kuin konstruktivismistakin. Jonkin verran ainakin niiden bändiryhmien ohjauksen osalta, joissa olin myös itse yhtyeen jäsen, voin löytää vaikutteita myös humanistisesta oppimiskäsityksestä, joka Poikelan (2003, 113 – 114) mukaan painottaa oppimisen vuorovaikutuksellisuutta ja yhteisöllisyyttä sekä yksilön motivaatiota kaikessa toiminnassaan. Opettaja on Poikelan (2003, 113 – 114) mukaan humanistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisen ohjaajan roolissa ja vaikuttaa toiminnallaan oppimisyhteisöön, mutta on myös itse samalla sen jäsen ja yksi oppija.

Behavioristiset piirteet perusopetuksen bändien ohjauksessani ovat näkyneet mielestäni siinä, että valitsin ja sovitin opetettavat materiaalit lähes aina valmiiksi opetuspaketeiksi, joihin oppilaat eivät voineet useinkaan vaikuttaa mitenkään. Eräässä vaiheessa valitsin kuitenkin hieman oppilaslähtöisemmin ohjaamaani yhtyettä varten suuren määrän kappaleita, joista oppilaani saivat

äänestämällä valita mielestään parhaimmat kappaleet opeteltavan ohjelmiston rungoksi. Näin valittu ohjelmisto opeteltiin sitten ohjauksessani edeten kappale kappaleelta kohti koko ohjelmiston hallintaa. Ohjaus- ja oppimisprosessissa tapahtui myös muuta osittamista, jossa kappaleita harjoiteltiin pienryhmissä. Ensin harjoittelimme kappaleita kolmella sähkökitaralla ja sen jälkeen harjoittelimme pelkästään laulajien kanssa laulu- ja stemmalauluosuudet. Basisti ja rumpali saivat opetella kappaleet itsenäisesti, mutta ennen kuin koko bändi kokoontui yhteisiin harjoituksiin, harjoittelimme kappaleiden taustoja valmiiksi ilman laulajia. Koko bändin harjoitukset sujuivat valmistavan pienryhmätyöskentelyn ansiosta kivuttomasti ja tehokkaasti ja harjoituksissa pystyi tällöin keskittymään varsinaiseen yhtyeen yhteissoittoon liittyviin asioihin (esim. yhteissoiton tarkkuus, balanssi, tulkintatavat, tempot, soundit ja fraseeraustavat), koska jokaisella bändin jäsenellä oli jo ennalta omat stemmat hyvin hallussa.

Omat tavoitteeni bändin jäsenten oppimisessa ja koko ryhmän toiminnassa tähtäsivät edellä kuvatussa metodissani korkealaatuiseen taitoon, jonka tuli näkyä ja kuulua viimeistään yhtyeen esiintymistilanteissa, joiden pohjalta minä ohjaajana sekä bändin jäsenet oppilaina pystyimme arvioimaan ja kontrolloimaan tavoitteidemme toteutumista. Tässä on vähän piirteitä Engeströmin (1992, 45 – 47) täydellisen oppimisprosessin mallista, jossa oppimisen katsotaan johtavan korkealaatuiseen tietoon sekä opittavan aineksen itsenäiseen hallintaan ja soveltamiskykyyn uusissa tilanteissa. Edellä esittämäni opetusmetodini on mielestäni kuitenkin niin opettajakeskeinen, ettei se läheskään kaikilta osin täytä Engeströmin (1992, 45 – 47) täydellisen oppimisprosessin mallin kaavaa.

Vaikka rytmimusiikin opetuksessa oppilaan oppimisprosessi ja sen ohjaus ovatkin tärkeitä ja painotettavia asioita, tulee pakosta eteen tilanteita, joissa opettajan on ensin ”kaadettava” tietoa oppilaaseen. Opettaja luo suunnittelemallaan ja ”kaatamallaan” informaatiolla eräänlaisen oppimisen kehyksen, jossa opettajan oma kokemus ja tyylitaju muodostavat päämääriä korkealaatuisiin suorituksiin ja oppimistuloksiin.

4.2 Musiikin opetukseni toisella asteella sekä korkea-asteen koulutuksessa pedagogisten teorioiden valossa

Jyväskylän ammattiopiston musiikkialan perustutkinnon, muusikon opetussuunnitelman (2007, 4) mukaan muusikon koulutus perustuu humanistiseen ihmiskäsitykseen sekä kognitiivisen konstruktivismin mukaiseen oppimiskäsitykseen. Näiden käsitysten mukaan oppija rakentaa psykologisessa ja sosiaalisessa sekä yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa itse tietonsa ja taitonsa aikaisemman tietopohjansa ja osaamisensa päälle. Oppiminen ymmärretään myös kokonaisvaltaiseksi muutokseksi, jossa oppijan aikaisemmat käsitykset, tiedot ja taidot muovautuvat uudeksi tiedon ja osaamisen kokonaisuudeksi oppimisen seurauksena.

Jyväskylän ammattiopiston muusikon koulutusohjelmassa toteuttavan opettamisen ja oppimisen ideologiassa on yritetty häivyttää ”behaviorismin peikon” jäljet ja vaikutus. Muusikoksi opiskelevat eivät enää suorita instrumenttiopinnoissaan perinteisiä kurssitutkintoja, vaan niiden tilalle tulivat valmentavat - ja päättökonsertit, joissa esitetyn osaamisen pohjalta oppilaita arvioitiin. Jos arviointitilanteessa oli arvioijana myös konserttityöpajan ohjaaja, saatiin arviointikeskusteluun mukaan myös informaatiota oppilaan oppimisprosessista konsertin valmistelu - ja harjoittelujakson ajalta. Näiden konserttien lisäksi ei ollut mitään teknisiä osuuksia eikä nuotinlukutaitoja mittaavia testejä, vaan niihin liittyvien oppilaiden tietojen ja taitojen kehittymisestä, ohjaamisesta sekä arvioinnista huolehtiminen oli siirretty oppitunneilla tapahtuviksi opettajan tehtäviksi.

Konsertteja valmistellessaan opiskelijoilla oli paljon vaikutusmahdollisuuksia konsertin ohjelmiston, kappaleiden sovitusten, esittävän kokoonpanon, markkinoinnin ja lavastuksen suhteen. Tällainen toimintatapa antoi opiskelijoille mahdollisuuden omien aikaisempien kokemusten hyödyntämiseen, mutta edellytti opiskelijalta myös itseohjautuvuutta, organisointi-, vuorovaikutus- sekä ongelmanratkaisutaitoja. Jokaiselle opiskelijalle oli järjestetty myös ohjaava opettaja, jolta oli mahdollisuus saada ohjausta konserttien valmistelussa ja joka toimi säestävän yhtyeen kanssa tapahtuneissa harjoituksissa eräänlaisena musiikillisena tuottajana tarpeen mukaan. Opiskelijoille oli järjestetty mah-

dollisuus tutustua ennalta konserttien arvioinnissa käytettyihin arviointikohteisiin ja -kriteereihin sekä annettiin myös mahdollisuus oman osaamisensa arviointiin konserttien jälkeisissä arviointikeskusteluissa. Humanistinen ihmiskäsitys sekä kognitiivinen konstruktivismi alkoivat täten näkyä vahvasti näissä konsertteihin tähtäävissä oppimisprosesseissa, joissa oppija pystyi rakentamaan psykologisessa ja sosiaalisessa sekä yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa itse tietonsa ja taitonsa aikaisemman tietopohjansa ja osaamisensa päälle.

Syksystä 2006 alkaen työelämälähtöiset ammattiosaamisen näytöt tulivat pakollisiksi ammatillisiin perustutkintoihin. Ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamisen avuksi on laadittu jokaiseen ammatilliseen perustutkintoon kansalliset näyttöaineistot, joita oppilaitokset voivat käyttää linjauksiensa mukaisesti. Musiikkialan perustutkinnon kansallisen näyttöaineiston (2008, 3) mukaan: *”Ammattiosaamisen näytöissä opiskelijat osoittavat käytännön työtehtäviä tekemällä, miten hyvin he ovat saavuttaneet opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden mukaisen, työelämän edellyttämän ammattitaidon”.* Näytöissä oppilas siis näyttää tulevan ammattinsa kannalta keskeisten tietojen, taitojen sekä työvälineiden hallintaa mielellään oikeassa työelämässä tai ainakin sen kaltaisessa ympäristössä.

Ammattiosaamisen näytöissä tutkinnon kaikki opintokokonaisuudet ja niissä esitetty keskeinen osaaminen on näytettävä. Näyttöjärjestelmän myötä valmentavat - ja päättökonsertit jäivät siten historiaan ja niiden tilalle tuli kaksi näyttöä, joissa näytetään pääasiassa yhtye - ja orkesteritaitoihin sekä instrumenttitaitoihin liittyvää osaamista sekä muista opintokokonaisuuksista musiikkialalle tyypillistä keskeistä osaamista. Musiikkialalla näytöt liittyvät lähes aina keikkatilanteissa tai konserteissa soittamiseen eikä tässä kahden näytön systeemissä ole tapahtunut kovinkaan radikaalia muutosta verrattuna aikaisempaan käytäntöön.

Omaan soitonopetukseeni näyttöjärjestelmä ei ole tuonut kovinkaan paljon muutoksia, koska sähkökitaransoiton oppisisällöt sekä työelämän muusikolle asettamat osaamisvaatimukset ovat pysyneet melko samoina koulutusjärjestelmässä tapahtuneista muutoksista huolimatta. Ongelmana oli kuitenkin tuol-

loin syksyllä 1999 muusikon koulutusohjelman alkaessa määritellä, miten musiikkialan instrumenttiopetus ja sen arviointi sijoittuu suhteessa perusopetukseen sekä ammattikorkeakoulujen järjestämään opetukseen. Joissakin oppilaitoksissa ammatillisella toisella asteella muusikoksi opiskelevat suorittavat perinteisen 3 / 3 - ja I - tai uudemmalta nimeltään D - kurssin. Tässä on mielestäni päällekkäisyyttä musiikin perusopetuksen kanssa, jossa perustason päättösuoritus on myös peruskurssi 3 / 3 ja musiikkiopistotason päättösuoritus on kurssisuoritus I.

Sähkökitaraoppilaani ammatillisella toisella asteella ovat olleet suurimmaksi osaksi 3 / 3 ja D - kurssin tasolla osaamisensa suhteen, joten opetuksen sisältöjä olen voinut rakentaa niissä esitettyjen osaamiskuvauksien sekä Jyväskylän ammattiopiston musiikkialan perustutkinnon, muusikon opetussuunnitelman (2007) pohjalta. Itse soittamisessa asiat eivät ole muuttuneet kovinkaan paljon, vaikka rytmimusiikissakin on vuosikymmenten aikana syntynyt lukuisia alalajeja. Esim. asteikot, sointujen käännökset, musiikin teorian käsitteet sekä notaatio ovat pysyneet lähes samoina menneitten vuosikymmenten aikana, kuten myös muusikon työssään käyttämien nuotinluku-, säestys- ja improvisointitaitojen sekä sosiaalisten taitojen merkitys.

Toisen asteen ammatillisessa opetuksessa olen rakentanut tasolta toiselle eteneviä materiaalipaketteja, joita olen käyttänyt viime vuosina kaikkien muusikon koulutusohjelmassa opiskelleiden ja opiskelevien sähkökitaraoppilaitteni opetuksessa. Tässä metodissa voi nähdä hieman behaviorismin vaikutusta, mutta oppilaitteni yksilöllisten erojen huomioiminen heidän oppimisprosessiensa ohjauksessa tuo mukaan mielestäni humanistisia ja konstruktivistisia piirteitä. Kun olen pyrkinyt huomioimaan oppilaitteni aikaisemmat kokemukset sekä heidän erilaiset tapansa ja kykynsä oppia, olen pystynyt ohjaamaan oppilaitteni oppimisprosesseja enemmän heidän lähtökohdistaan, jolloin on voitu välttää uusien asioiden oppimiseen usein liittyviä ”stressin”, ”kriisin”, ”ahdistuksen” tai ”epätoivon” tuntemuksia. Olen pyrkinyt myös siihen, että jokainen oppilas saisi edetä omaa vauhtiaan oppimateriaalipakettien opiskelussa. Vaikka oppimateriaalien sisältö oli pääosin kaikille toisen asteen oppilailleni yhteinen, heillä oli silti oikeus valita oppimateriaaleista omaan kokemuspohjaansa sekä esteettiseen näkemykseensä sopivaa oppiainesta harjoittelukohteiden

painotuksia suunnitellessaan. Toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoiden kohdalla eriytin opetustani suunnittelemalla heille erityylisiä vaihtoehtoisia materiaalipaketteja kunkin oppilaan suuntautumisen mukaan.

Kun opetin kitaransoittoa1990 - luvun alkupuolella Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen laitoksella, olivat opetuksen ja oppimisen tavoitteet samankaltaiset kuin kansalaisopistojen kitararyhmiä ohjatessani. Päätavoitteena oli, että peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevat oppisivat käyttämään kitaraa säestyssoittimena tulevassa ammatissaan. Tuolloin huomasin kuinka tärkeää on opiskelijan oma luottamus omiin oppimiskykyihinsä. Jotkut oppilaat tarvitsivat jatkuvaa kannustamista ja motivointia kitaransoiton harjoitteluun, koska oppimisprosessi häiriintyi joillakin opiskelijoilla heidän ennakkoasenteidensa ja osittain harhakäsitystensä vuoksi, ”en voi oppia soittamaan kitaraa, koska olen epämusikaalinen”. Tällaisissa tilanteissa soiton opettajalta vaaditaan mielestäni jo melkeinpä ”paranormaaleja” opiskelijan motivaatiota kehittäviä pedagogisia taitoja.

Koska kitaralla säestämisessä on sointuotteiden muistamisen lisäksi tärkeää myös osata vaihtaa otteita riittävän nopeasti kappaleen sointurytmin mukaan, ohjasin opiskelijoita harjoittelemaan kappaleita siten, että ensin he harjoittelivat kahden ensimmäisen soinnun vaihtoa ja sen jälkeen toisen ja kolmannen edeten tällä metodilla kappaleen loppuun asti. Kun sointuotteiden muistaminen ja niiden vaihtaminen alkoivat opiskelijoilla jo sujua, heidän oli mahdollista harjoitella seuraavassa vaiheessa koko kappaleen säestystä harjoitustempossa. Tämä on tietyllä tavalla porrasteinen metodi, jossa sointuotteiden käsitteellinen -, visuaalinen - ja motorinen muistaminen on edellytyksenä sille, että eri sointuotteet tulevat automaattisesti sekunnin murto-osissa mieleen ja että niitä voi soveltaa erilaisten kappaleiden säestyksissä. Tässäkin oppimisprosessissa voi mielestäni nähdä merkkejä behavioristisesta oppimiskäsityksestä, jossa opittavat asiat paloitellaan pienempiin ja yksinkertaisempiin osiin, joista edetään kohti monimutkaisempia toimintoja.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen laitoksen lisäksi korkea-asteen koulutuksessa tapahtuvasta soitonopetuksesta minulla on ollut mahdollisuus saada kokemuksia opettaessani sähkökitaransoittoa Jyväskylän yliopiston

musiikkikasvatuksen opiskelijoille 1990-luvulla. Vielä tuolloin Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen määrärahat ja koulutuspolitiikka mahdollistivat sen, että musiikin opettajiksi opiskelevat saattoivat saada pääsoittimessaan kurssisuoritukseen johtavaa opetusta myös pop / jazz - musiikissa. Sähkökitaransoiton osalta kurssisuorituksen osaamiskuvaus oli suunniteltu kyseiseen koulutusohjelmaan soveltuvaksi, mutta ei ollut aivan yhteneväinen esim. Pop & Jazz - konservatorion lähinnä vastaavan tason kanssa. Tämä on sikäli luonnollista, koska koulujen musiikinopettajista ei pyritäkään kouluttamaan pelkästään instrumenttiopettajia. Musiikkikasvatuksen opiskelu oli jo 1990-luvulla erittäin monipuolista ja opiskelijoilta vaadittiin laajaa osaamista, mikä näkyi joidenkin opiskelijoiden vaikeutena löytää harjoitteluaikaa omien pääinstrumenttitaitojensa kehittämiselle. Omaa pedagogista haparointia voin näin jälkeenpäin tarkasteltuna löytää jonkin verran joidenkin opiskelustaan stressaantuneiden musiikkikasvatuksen opiskelijoiden sähkökitaransoiton opetuksestani, jossa en mielestäni osannut riittävästi tiedostaa ja toteuttaa humanistinen oppimiskäsityksen painottamia periaatteita yksilön oppimismotivaation tärkeydestä sekä opettajan empaattisuudesta.

Syksyllä 2004 käynnistyi Jyväskylän ammattikorkeakoulussa pop / jazz - musiikinohjaajien koulutus, jonka myötä sain jälleen oppilaita korkea-asteen koulutuksesta. Sain aluksi kaksi oppilasta, jotka olivat olleet oppilainani jo kolme vuotta ammatillisella toisella asteella. Opettaessani näitä kahta pop / jazz - musiikinohjaajalinjan opiskelijaa, minusta tuntui aluksi siltä, että olin jo opettanut heille kaiken olennaisen sähkökitaransoitosta ja kysyin itseltäni, mitä ja millä tavoin voisin heille vielä opettaa. Minulle opettajana muodostui eräänlainen ammatillinen sekä tiedollinen ja toimintaperiaatteellinen ristiriita, joka liittyi pop / jazz - musiikinohjaajien opetussuunnitelmaan sekä päättösuoritukseksi määritellyn C-kurssisuorituksen oppisisältöihin. Vaikka olin osallistunut Jyväskylän ammattikorkeakoulun pop / jazz - musiikinohjaajien koulutuksen sähkökitaransoiton C-kurssisuorituksen osaamiskuvauksen laadintaan, oli minun opettajana myös koottava kyseisen tason mukaista uskottavaa oppimateriaalia oman opetukseni tueksi sekä oppilaitteni motivoimiseksi korkea-asteen musiikkikoulutuksen edellyttämän tietämisen ja osaamisen saavuttamiseksi. Luonnehtisin opetukseni perustuneen tuolloin jonkinasteisen opettajakeskei-

syyden vuoksi osittain behaviorismiin, mutta jatkuvan oppilaan oppimisprosessin ohjauksen perusteella osittain myös konstruktivismiin.

Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman opetussuunnitelmassa (2008, 4) painotetaan opiskelijan oppimisprosessin tärkeyttä sekä opintojen ohjausta ja opiskelijan osaamisen kehittymisen arviointia. Nämä julkilausumat sopivat mielestäni konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiseen ajatteluun, jossa opettajan pääasiallinen tehtävä on olla oppijan aktiivisen tiedon konstruointiprosessin ohjaaja ja oppimista tukevien oppimistilanteiden järjestäjä.

Opetussuunnitelmien pedagogiset linjaukset, opintopistemäärät ja opiskelijoiden saama instrumenttiopetus lukuvuosina ja oppituntimäärinä sekä kurssisuoritusten osaamiskuvauksien osaamistasojen määritelmät eivät anna soitonopettajille vielä kaikkea informaatiota ja tukea opettamisen korkealaatuiseen ja uskottavaan toteuttamiseen. Jos opiskelijoiden oppimisessa suositaan nykyään konstruktiivista tiedon ja taidon rakentamisen periaatetta, on tilanne sama myös opettajilla, jotka opettavat samaan aikaan koulutusjärjestelmän eri tasoilla. Jotkut soiton opettajat saattavat olla mukana opetussuunnitelmatyöryhmissä konstruoimassa kokonaisten tutkintojen opetussuunnitelmia sekä niihin sisältyvien opintokokonaisuuksien osaamiskuvauksia. Tämän lisäksi soitonopettajilla on oltava henkisiä, fyysisiä, taloudellisia sekä ajankäyttöön liittyviä resursseja rakentaa oman opetuksensa sekä oppilaidensa oppimisprosessin perustaksi oppimateriaalisisältöjä mahdollisesti usealle eri koulutusasteelle.

Kokemukseni Jyväskylän ammattiopiston muusikon koulutusohjelman yhtyesoiton ohjauksesta liittyvät pääosin erilaisiin teema - ja konserttityöpajoihin sekä ammattiosaamisen näyttöjen harjoitusvaiheen näyttöbändeihin. Teematyöpajojen päätavoitteena on ollut ohjata oppilaita jonkin tietyn artistin tai bändin musiikin ominaispiirteiden tai jonkin rytmimusiikin alalajin tyylipiirteiden oppimiseen. Teematyöpajojen aiheet valitsin aina itse painottaen niiden valinnassa musiikin esteettisiä ja pedagogisia arvoja. Weather Report, Steely Dan, Pat Metheny sekä Sting ovat soveltuneet mielestäni hyvin teematyöpajojen aiheiksi, koska näiden yhtyeiden ja artistien musiikki on ollut suosittua myös

opiskelijoiden keskuudessa. Kun opiskelijat ovat suhtautuneet myönteisesti työpajojen teemoihin, opiskelijoiden oppimismotivaatio on pysynyt korkealla ja heidän sitoutumisensa oppimiseen on tapahtunut luontevasti ja aidon kiinnostuksen pohjalta.

Kun mietin opetusmetodieni suhdetta pedagogisiin oppimisteorioihin toisen asteen muusikon koulutusohjelman yhtyeohjauksessa, soveltuu siihen mielestäni parhaiten Sting - projektin yhteydessä tapahtuneiden prosessien analysointi. Olen tässä tarkastelussa osittain oppijan roolissa ja tutkin oppilaitteni oppimisprosessien ohella myös omaan valmistelutyöhöni liittyvää prosessia, joka tapahtui ennen varsinaista työpajan työskentelyjaksoa. Tarkastelen projektin eri vaiheita seuraavien Engeströmin (1992, 45 – 47.) täydellisen oppimisprosessin mallin osien avulla: *1.) Motivoituminen.* Tietoinen sisällöllinen mielenkiinto opittavaa asiaa kohtaan herää, kun oppilaan aikaisemman tietorakenteen ja uuden tiedon välille syntyy ristiriita. Olen ollut jo pitkään Stingin musiikin ystävä ja kuunnellut hänen levyjään jo vuosikausia. Päättäessäni ottaa teematyöpajan aiheeksi Stingin musiikin erityispiirteiden tutkimisen sekä niiden opettamisen opiskelijoille, oli minun ensin itse opittava valitsemani ohjelmisto ja tutkittava materiaalia analyyttisesti, jotta minulla opettajana olisi riittävästi opettamisen uskottavuudessa tarvittavaa substanssia.

2.) Orientoituminen. Oppilas muodostaa ongelman ratkaisemiseksi jäsentyneen ja tietoisen lähtökohtamallin sekä valitsee uudesta tiedosta oleellisen ja kokoaa yksityiskohdat kokonaisuuksiksi. Oppilas muodostaa ikään kuin tietoisen ”linssin”, jonka avulla hän voi edistää tiedon omaksumista ja siihen liittyvien tehtävien ratkaisemista. Muodostin oman sisällönhallinnan saavuttamisen lähtökohtamalliksi transkriptioiden tekemisen työpajan ohjelmistoon valitsemistani kappaleista. Kirjoitin nuoteille rumpu-, kitara-, basso-, kosketinsoitin- ja taustalauluosuudet sekä joidenkin kappaleiden osalta myös varsinaisen lauluosuuden. Tutkin myös Stingin kappaleiden soundimaailmaa ja etsin koulussamme saatavilla olleista kosketinsoittimista kuhunkin kappaleeseen sopivia soundeja ja ohjelmoin joitakin myös itse. Kosketinsoittimilla soitettaessa yhdeksi soittajan tehtäväksi tulee osata valita oikea soundi aina kulloinkin soitettavaan osuuteen kappaleessa, mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että kosketinsoittimien avulla toteutetaan monien eri soitinryhmien rooleja ja äänimaise-

mia (esim. jousisoittimet, puhaltimet ja etniset soittimet). Soundivalintojen muistaminen ulkoa on toisinaan varsin vaikeaa käytettävien soundien määrän kasvaessa suureksi, joten merkitsin kosketinsoitinstemmoihin myös soundien numerot, jotta soittajan olisi helppo valita tarkoituksenmukaiset soundit kuhunkin tilanteeseen. Kappaleiden sanat löytyivät tässä tapauksessa pääasiassa levyjen kansista sekä netin avulla, vaikka olen toisinaan tehnyt transkriptioita myös kappaleiden lyriikoista äänitteitä kuuntelemalla.

Transkriptioiden kirjoittamisen avulla kappaleista pyritään saamaan selville oleellinen ja mahdollisimman autenttinen informaatio, jotta tämä uusi tieto olisi totuudellista, uskottavaa sekä mahdollistaisi täydellisen oppimisen. Transkriptioiden tekemisessä yksityiskohtien kokoaminen kokonaisuuksiksi tapahtuu automaattisesti alkaen ensimmäisen nuotin piirtämisestä ja edeten iskualojen, tahtien, kappaleen osien ja kokonaisten kappaleiden kirjoittamisesta koko opittavan ohjelmiston käsittävään nuottikokoelmaan. Yritin tässä prosessissa välttää sitä valitettavan yleistä toimintatapaa, jossa ohjelmistoa aletaan harjoitella yhtyeenä jo siinä vaiheessa, jossa opittava informaatio on tarkemmin tutkimatta ja tieto opittavista musiikillisista yksityiskohdista on vielä epämääräinen. Oman lähtökohtamallini avulla halusin tutkia juuri näitä musiikillisia yksityiskohtia, jotta oppisin itse myös opettajana ymmärtämään paremmin Stingin musiikin ominaispiirteitä. Halusin saada tietoa myös sitä, miten huolellinen ennakkovalmistelu edesauttaa omaa toimintaani oppimisen ohjaajana sekä oppilaiden motivaatiota ja oppimisen onnistumista. Valitsemani lähtökohtamallin avulla halusin lisäksi pyrkiä tukemaan sitä asettamaani tavoitetta, jossa oppilaiden opittua täydellisesti koko ohjelmisto ja esittäessä sitä konsertissa, Stingin musiikin ominaispiirteiden aiheuttamat tunnelmat välittyisivät myös konsertin yleisölle.

3.) Sisäistäminen. Oppija painaa mieleen ja sulauttaa uutta tietoa uudeksi malliksi suhteuttamalla sitä aikaisempaan tietoon. Pitkälle viedyssä sisäistämisessä suoritukset automatisoituvat harjoittelun kautta eivätkä vaadi enää pohdintaa. Olin siis tavallaan ensin *motivoitunut* ja *orientoitunut* oppilaitteni puolesta sekä etsinyt, valinnut ja tutkinut informaation, jonka oppilaani tulisivat omien oppimisprosessiensa kautta *sisäistämään.*

Tähän vaiheeseen tultaessa olin siis tutkinut oman lähtökohtamallini avulla opetettavan materiaalisisällön sen yksityiskohtia myöten ja rakentanut jokaiselle työpajaan osallistuvalle opiskelijalle oman oppimateriaalipaketin, joka sisälsi CD-levyn sekä nuottikansion nuotteineen. Oppimateriaalipakettien avulla opiskelijat pystyivät tutustumaan opittavan ohjelmiston kappaleisiin sekä harjoittelemaan omia osuuksiaan jo ennen yhtyeharjoituksia. Uudet kappaleet sisältävät aina jonkin verran muusikon aikaisempaan tietorakenteeseen kuuluvaa informaatiota (esimerkiksi soinnut, sointukadenssit, tahtilajit ja rytmit). Tässä projektissa uusia aikaisempaan tietorakenteeseen sulautettavia asioita olivat kuitenkin myös Stingin sävellysten, sovitusten, soitinnusten ja soundimaailman sekä rytmiikan ja fraseerauksen estetiikan erityispiirteet. Yhtyeharjoitteluvaiheessa nuotteja käytettiin eräänlaisena käsikirjoituksena ja muistin tukena sekä edistämässä yhtyeharjoittelun tehokkuutta, mutta osa ryhmän opiskelijoista alkoi melko pian oppia myös ulkoa omia osuuksiaan, jolloin he olivat jo melko pitkälle opittavien asioiden sisäistämisessä.

4.) Ulkoistaminen. Opittua mallia testataan ja sovelletaan käytäntöön ratkaisemalla konkreettisia ongelmia. Ulkoistamisen avulla myös sisäistäminen vahvistuu ja soveltaminen auttaa rikastamaan ja korjaamaan mallia. Työpajan yhteisissä harjoituksissa pystyin seuraamaan asettamieni tavoitteiden saavuttamista kuuntelemalla analyyttisesti opiskelijoiden soittosuorituksia sekä koko ryhmän yhteissoittoa. Harjoitusten aikana käytiin myös keskusteluja siitä, olivatko tekemäni nuotit kaikilta osiltaan täysin oikein. Omien havaintojeni sekä oppilaiden tekemien havaintojen pohjalta löysimme transkriptioista muutamia huolimattomuusvirheitä sekä tulkinnanvaraisia kohtia, joissa oli ratkaistava transkription tarkkuus suhteessa käytännöllisyyteen. Mahdollisimman tarkan transkription tekemisessä voi joutua ongelmatilanteisiin mietittäessä esimerkiksi sitä, onko jossakin pitkään samalla tavalla toistuvassa musiikillisessa elementissä tapahtuva kertakohtainen pieni muutos äänitystilanteessa tapahtunut soittovirhe, vai kuuluuko se sovitukseen. Jouduin siis korjaamaan joidenkin yksityiskohtien osalta oppimaani mallia, mutta mallin rikastaminen käynnistyi siinä vaiheessa, kun kävi ilmi, että taustalaulajina toimineet opiskelijat osasivat soittaa myös viulua. Stingin kappaleissa jousisoitinmaiset osuudet ovat lähes aina soitettu sähköisillä kosketinsoittimilla, mutta erään kappaleen väliosassa oli alkuperäisessä esityksessä käytetty oboeta ja muita orkesteri-

soittimia ja miettiessämme kyseisen kohdan toteutustapaa, päätimme kokeilla ottaa mukaan myös oikeita viuluja. Päätin siis korjata alkuperäistä lähtökohtamalliani, jossa pyrin tarkasti alkuperäisten levytysten mukaisiin ratkaisuihin kappaleiden toteutuksissa omia sovitusratkaisuja välttäen. Aloin sovittaa viuluosuuksia myös sellaisiinkin kappaleisiin, joissa alkuperäisen version mukaan orkesterisoittimia ei ollut. Koska viulusovitukset olivat täysin uusi elementti joidenkin kappaleiden osalta, jouduin oman estetiikan tajun mukaisen lopputuloksen saamiseksi korjailemaan viulusovituksia monta kertaa.

5.) Arviointi. Oppilas arvioi opittavan selitys- ja toimintamallin toimivuutta etsien heikkouksia, aukkoja ja sovellutusalueen rajoja sekä mahdollisia ongelmia, jotka vaativat mallin syventämistä. Työpajan harjoitteluvaiheen aikana roolini muuttui enemmän oppilaitteni oppimisprosessin ohjauksen suuntaan, mutta pystyin samalla arvioimaan oman lähtökohtamallini toimivuutta oppijana. Koska oma osuuteni työpajan ideoinnissa, suunnittelussa ja valmistelussa oli melko suuri, voisi ajatella, että toimintatapani ei ollut kovin oppijalähtöinen. Kärjistetysti voisi sanoa, että oppilaiden tehtävänä oli pelkästään harjoitella tekemieni nuottien mukaan omia osuuksiaan ja käydä työpajan yhteisissä harjoituksissa sekä noudattaa muodostamaani esteettistä visiota Stingin kappaleiden harjoittelemisesta, oppimisesta ja esittämisestä. Kuningasajatuksena koko tässä projektissa minulla oli kuitenkin se, että oppilaat saisivat omakohtaisesti nähdä, kuulla ja kokea ennalta tapahtuvan ideoinnin, valmistelun sekä organisoinnin merkityksen ja toteutumisen bänditoiminnassa. En opettanut mielestäni pelkästään musiikkia, vaan yhtyesoitossa tapahtuvaa organisoitua musiikin oppimisen toimintatapaa.

Kun ohjelmisto oli harjoiteltu valmiiksi, oli vuorossa esiintyminen ravintola Popparissa Jyväskylän keskustassa. Toimin konsertissa myös miksaajana, jolloin sain tavallaan toimia yhtyeen kapellimestarina. Omat roolini ja toimenkuvani olivat tässä projektissa monitahoiset ja myös äänimiehenä toimiminen antoi minulle mahdollisuuden säädellä myös balanssin suhteen niitä Stingin tekemien kappaleiden musiikillisia elementtejä, joita olin muutama kuukausi aikaisemmin onkinut ylös kuuntelemalla ja kirjoittanut nuoteille.

Konsertti ja sen miksaus onnistuivat loistavasti ja yleisön positiiviset reaktiot todistivat osaltaan alkuperäisten tavoitteideni toteutumisen. Todiste onnistumisestamme näkyi myös yleisön käyttäytymisessä siten, että tyypillinen musiikkiesitysten aikana tapahtuva pulina hiljeni täysin jo ensimmäisessä kappaleessa ja juuri siinä kohdassa kappaletta, johon lisäsimme oikeat viulut kosketinsoittimilla soitettujen orkesterisoitinsoundien vahvistukseksi. Konsertin jälkeen jotkut ihmettelivät juuri sitä, että kappaleet olivat opeteltu ja toteutettu niin tarkasti esikuvan mukaan. Myös miksauksesta tuli myönteistä palautetta ja viulusovituksistakin pidettiin, koska eräs kuulija olisi toivonut kuulevansa niitä vielä useammassa kappaleessa. Yleisö todisti omilla myönteisillä reaktioillaan sekä positiivisella palautteellaan lähtökohtamallini toimivuutta ja koko projektin onnistumista. Myös työpajaan osallistuneet opiskelijat saivat omasta työpanoksestaan selkeän positiivisen palautteen oikeassa muusikon työtilanteessa ja kokivat omakohtaisesti suunnittelemani toimintamallin tulokset.

6.) Kontrolli. Oppija erittelee suorituksiaan uuden opitun tiedon valossa tunnistaen oppimistuloksissaan esiintyvät virheet ja vahvuudet sekä pyrkii tietoisesti parantamaan opiskelumenetelmiään. Oma suhtautumiseni muusikin tekemiseen on ollut usein tietynlaisen ”perfektionismin” sävyttämää, koska itseäni musiikki on koskettanut aina silloin, kun musiikista voi kuulla, että siitä on välitetty ja sitä on ideoitu, suunniteltu ja rakennettu huolella.

Jälkeenpäin olen kuullut joidenkin Sting - työpajaan osallistuneiden todenneen siinä käytetyn työskentelymetodin olleen juuri siihen projektiin sopiva ja toimiva. Transkriptioiden tekeminen on kuitenkin aikaa vievää työtä enkä ole huomannut, että kyseinen toimintatapa olisi levinnyt kovin laajalti muusikoiden tai oppilaitteni piirissä, joten tältä osin en voi sanoa onnistuneeni kovin hyvin oppilaitteni ohjaamisessa täydelliseen oppimiseen Sting - työpajan avulla. Bändisoitossa on mielestäni edelleenkin nostettava esiin kysymys: ”Soitetaanko biisiä vai soitinta?”.

Teematyöpajan voisi toteuttaa myös opiskelijalähtöisemmin, jolloin opiskelijat ideoisivat, suunnittelisivat ja valmistelisivat opettajan ohjaamana ryhmätyönä työpajan teeman, materiaalit ja työskentelytavat. Engeströmin (1992, 45 – 47) täydellisen oppimisprosessin mallin motivoitumis-, ja orientoitumisvaiheet kos-

kettaisivat tällöin lähemmin myös opiskelijoita ja mallia voisi soveltaa paremmin kaikkien vaiheidensa osalta bändisoiton oppimisprosesseihin sekä ohjaajan roolin määrittelyyn yhtyesoiton opetuksessa.

Opiskelijalähtöinen toimintatapa on toteutunut Jyväskylän ammattiopiston muusikon koulutusohjelmassa silloin, kun opiskelijat ovat ideoineet, suunnitelleet, valmistelleet ja toteuttaneet instrumenttitaitojen opintokokonaisuuteen kuuluvia konsertteja. Oma roolini näiden konserttibändien ohjauksessa on ollut paljon pienempi kuin teematyöpajoja ohjatessani. Opiskelijoiden kannalta katsottuna opiskelijoiden omien konserttien organisointiin olisi hyvinkin voinut soveltaa Engeströmin (1992, 45 – 47) täydellisen oppimisprosessin mallia, koska opiskelijoiden vastuut ja toimenkuvat konserttien organisoinnissa ja toteutuksessa olivat laajat sekä kattoivat projektin kaikki vaiheet.

Opettaessani 1990 - luvulla Jyväskylän yliopiston sekä Sibelius - Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijoille bändisoittoa, pedagogiset toimintatapani olivat mielestäni eräänlainen yhdistelmä behaviorismia ja konstruktivismia. Behaviorismi näkyi näkemykseni mukaan siinä, että suunnittelin opetettavan musiikillisen materiaalin aina kokonaan itse noudattaen kuitenkin kyseisten kurssien kuvauksissa esitettyjä tavoitteita, toimintatapoja ja oppisisältöjen jäsennyksiä, jolloin opiskelijoilla ei ollut kovinkaan paljon vaikutusmahdollisuuksia opetuksen sisältöön tai toimintatapoihin. Tuohon aikaan opiskelijat olivat jo tottuneet siihen, että opettajan rooli opetustilanteissa on suuri ja että opettajalla on valmis tietopaketti, jonka hän antaa opiskelijoiden omaksuttavaksi. Konstruktivistiset periaatteet toteutuivat opetuksessani osittain mielestäni silloin, kun ohjasin opiskelijoita oppitunneilla eri soitinten soittamiseen liittyvissä asioissa ja annoin ohjeita ja neuvoja itsenäiseen harjoitteluun eli taidon rakentamiseen.

Tynjälän (1999, 29 – 31) esittämässä behavioristisen oppimisnäkemyksen mukaisessa opetuksessa asetetaan ensin selkeät mitattavissa olevat tavoitteet ja paloitellaan opittavat asiat pienempiin ja yksinkertaisempiin osiin edeten kohti monimutkaisempia toimintoja sekä määritellään käyttäytymisen vahvistajat ja arvioidaan tulokset. Musiikkikasvatuksen bändisoiton tavoitteet olivat asetettu jo ennalta ja rajasivat myös opettajan toimintaa opetuksen suun-

nittelussa. Opettajan tehtävänä oli kuitenkin paloitella opetuksessa asiat pienempiin ja yksinkertaisempiin osiin eli kappaleisiin ja usein myös niiden osiin, fraaseihin, tahteihin, iskualoihin ja jopa yksittäisiin säveliin. Kappaleita harjoiteltiin monesti pienissä pätkissä edeten kohti monimutkaisempia toimintoja eli koko kappaleen tai koko oppimisen kohteena olevan ohjelmiston soittamista. Musiikkikasvatuksen bändisoitto arvioitiin pelkästään numeerisesti, mikä toimi mielestäni tietyllä tavalla käyttäytymisen vahvistajana, koska huono numero viestitti opiskelijalle hänen osaamattomuuttaan ja hyvä päinvastoin. Jos arviointia olisi suunniteltu ja organisoitu tapahtuvaksi myös oppimisprosessivaiheessa ja arvioinnissa olisi annettu mahdollisuus myös opiskelijoiden oman osaamisensa arviointiin, opettaja olisi saanut enemmän tietoa opiskelijoiden oppimiseen liittyvistä asioista ja pystynyt tukemaan paremmin kohdennetusti heidän oppimistaan.

Konstruktivistisen käsityksen mukaan opettajan pääasiallinen tehtävä on olla oppijan aktiivisen tiedon konstruointiprosessin ohjaaja ja oppimista tukevien oppimistilanteiden järjestäjä (Tynjälä 1999, 61). Jyväskylän yliopiston sekä Sibelius - Akatemian musiikkikasvatuksen bändisoiton tavoitteiden mukaan jokaisen opiskelijan tuli opetella soittamaan oppisisältönä olevat kappaleet eri bändisoittimilla (kitara, basso, rummut ja kosketinsoittimet). Tällöin opettajan rooli oppimisen ohjaajana oppitunneilla korostui, koska opiskelijat tarvitsivat tavallista enemmän tukea ja ohjausta yrittäessään oppia soittamaan useaa soitinta saman oppijakson aikana. Opittavia kappaleita soitettiin oppitunneilla monta kertaa peräkkäin opiskelijoiden siirtyessä soittimesta toiseen, mikä asetti haasteita opettajalle oppimistilanteiden järjestämisessä sekä myös oppitunnin rakenteen suunnittelun ja ajankäytön seuraamisen suhteen. Jos Tynjälän (1999, 61) esittämä konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen opettajan eräs pääasiallinen tehtävä on olla oppijan oppimista tukevien oppimistilanteiden järjestäjä, niin olin sitä Sibelius - Akatemian musiikkikasvatuksen bändisoiton opettajana myös konkreettisesti kopioimalla nuotteja sekä järjestämällä opetustilaa, opetusvälineitä sekä soittimia ja vahvistimia usein vähintään tunnin ennen varsinaisen oppitunnin alkua.

Bändisoittoon liittyvä uusi tieto on usein sellaista, joka sisältyy jo osittain oppijan aikaisempaan skeemaan. Bändisoitossa uusi tieto on kuitenkin vain työka-

lu, jolla tähdätään uuteen taitoon, jonka oppimisprosessia opettaja ohjaa oppitunneilla. Säännöllinen itsenäinen harjoittelu on tärkein osa soiton opiskelun oppimisprosessia ja sen ohjauksessa opettaja voi olla mukana vain oppitunneilla. Valitettavan monet musiikin opiskelijat eivät ole täysin ymmärtäneet sitä itsestään selvää tosiasiaa, että opettaja ei voi harjoitella heidän puolestaan.

Ryhmäopetustilanteissa ja muussa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppilaiden erilaiset tulkinnat asioiden ja ilmiöiden merkityksistä kohtaavat oppimisen kannalta hyödyllisessä mielessä. Sosiaalisen konstruktivismin mukaan yhteistoiminnallisissa opiskelumuodoissa oppija saa mahdollisuuden, tiedon jakamisen ja keskustelun kautta, oman ajattelun esille tuomiseen ja sosiaalisen tuen antamiseen ja saamiseen. (Tynjälä, 1999, 65.) Jyväskylän yliopiston sekä Sibelius - Akatemian musiikkikasvatuksen bändisoiton opetus oli luonnollisesti ryhmäopetusta, jossa edellä mainitut sosiaalisen konstruktivismin mukaiset näkemykset saivat mahdollisuuden toteutua riippuen kuitenkin opiskelijoiden omasta aktiivisuudesta, mutta myös minun pedagogisesta tiedosta ja taidosta oppimisen ohjaajana. Tynjälän (1999, 65) mainitsemat sosiaalisen konstruktivismin mukaiset ajatukset saattoivat tuolloin toteutua opetus- ja oppimistilanteissa jossain määrin, mutta ne olivat ainakin minulle vielä tuolloin tiedostamatonta toimintaa.

5 OMA VISIONI SOITONOPETUKSEN KÄYTTÖTEORIAKSI

Hahmottelen seuraavassa oman työhistoriani ja pedagogisten teorioiden tarkastelun sekä oman intuitiivisen ajatteluni pohjalta visiota toimivasta soitonopetuksesta, jonka voisi nimetä **fokusoivan oppimisprosessin malliksi (Syrjälä 2009).** Mallissa on kaksi muuttujaa, opettaja ja oppilas, joilla kummallakin on omat skeemansa, roolinsa ja vastuualueensa, mutta yhteinen päämäärä. Malli voidaan jakaa seuraaviin osiin:

1.) Diagnoosi. Opettaja tutkii haastattelemalla ja soittonäytteiden perusteella oppilaan aikaisempaa skeemaa ja hänen senhetkisiä esteettisiä näkemyksiään. Myös oppilaan tulisi pystyä verbaaliseen ja musiikilliseen vuorovaikutukseen opettajan kanssa, jotta opettaja saisi riittävästi tietoa oppilaan senhetki-

sestä tietämisestä ja osaamisesta oman opetuksensa ja oppilaan oppimisen suunnittelua ja toteuttamista varten.

2.) Suunnittelu. Opettaja suunnittelee yhdessä oppilaan kanssa lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteet ja määrittelee myös oppilasta haastattelemalla soitonopiskelun sijoittumisen oppilaan harrastusten tärkeysjärjestyksessä. Ammattiopiskelijan kohdalla pohditaan hänen todellisia tavoitteitaan ja suunnitellaan toteuttamiskelpoisia ja realistisia toimintatapoja näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppilaan motivaatioprofiilin määrittelyllä myös opettaja saa tietoa siitä kuinka paljon oppilas on valmis satsaamaan soitonopiskeluun ja osaa suunnitella opetustaan yksilöllisemmin sekä osaa valita oppilaan tavoitteita tukevia pedagogisia lähestymistapoja.

3.) Sisällöt. Opettaja keskustelee ja sopii yhdessä oppilaan kanssa oppimateriaalien sisällöistä ja kannustaa häntä etsimään, löytämään ja vastaanottamaan oppimisen kohteeksi sellaista sisältöä, josta oppilas voi oppia jotakin uutta, mutta joka koskettaa häntä myös emotionaalisesti. Tällöin oppilas voi löytää oman vahvimman suuntautumisalueensa tai laajentaa musiikkimakuaan uusille alueille.

4.) Konstruointi. Opettaja esittelee oppilaalle erilaisia soitonopiskelun työtapoja ja valitsee oppilaan kanssa soveltuvimmat työtavat. Tällöin myös suunnitteluvaiheessa esille tullut oppilaan sitoutumisaste soitonopiskeluun vaikuttaa työtapojen valintaan ja opettaja pystyy ohjaamaan paremmin myös yksilöllisesti oppilaan tiedon, taidon sekä esteettisen tajun konstruointiprosessia.

5.) Arviointi. Opettaja ja oppilas selvittävät ja päättävät yhdessä miten palautetta annetaan opettajan ja oppilaan välillä molempiin suuntiin. Arviointiin vaikuttaa myös opintojen suunnitteluvaiheessa määritelty oppilaan oma profiili soitonopiskelussa.

6.) Motivaatio. Opettaja kertoo oppilaalle motivaation merkityksestä ja sen olemuksesta ja kannustaa oppilasta löytämään ja ilmaisemaan oman rehellisen sisäisen motivaationsa lähteen. Jos motivaation lähdettä ei löydy, opettaja voi esitellä oppilaalle musiikin maailmaa laajemmin ja kannustaa häntä etsi-

mään aktiivisesti musiikista löytyviä mielenkiintoa herättäviä asioita. Tärkeintä on kuitenkin se, että opettajalla on tietoa oppilaan sitoutumisasteesta ja profiilista soitonopiskelussa, jolloin tuntemus oppilaan motivaatiosta antaa opettajalle tärkeää tietoa opetuksen suunnittelun ja toteutuksen kaikissa vaiheissa.

7.) Fokusointi. Oppilaan tietojen ja taitojen diagnoosin sekä opettajan ja oppilaan yhdessä suunnittelemien ja päättämien oppisisältöjen sekä työ- ja arviointitapojen perusteella opetusta voidaan kohdentaa siten, että oppilaan todelliset oppimistarpeet ja omaehtoinen rehellinen motivaatio ohjaavat ja fokusoivat opettajan työtä ”täsmäohjaukseen” ja oppilaan toimintaa ”täsmäoppimiseen”. Tässä yhteydessä fokusoinnilla tarkoitetaan erityisesti sitä, että huomio opetuksessa ja oppimisessa kiinnitetään oppilaan motivaation mukaisiin kohteisiin, mutta myös diagnoosissa ilmi tulleisiin oppilaan kehittymisen kannalta tärkeisiin tietämisen ja osaamisen polttopisteisiin.

8.) Intuitio. Opettaja kertoo oppilaalle intuition merkityksestä soitonopiskelussa ja kannustaa ja opastaa oppilasta löytämään, ylläpitämään ja kehittämään synnynnäistä intuitiotaan, joka on saattanut hautautua oppilaan aikaisempien kokemusten alle. Opettaja ohjaa oppilasta etsimään hänen omaa tapaansa löytää äänten ja emootioiden välinen yhteys ja tukee häntä myös mahdollisen ympäristön aiheuttaman luovuutta tuhoavan lukon poisoppimisessa. Tässä vaiheessa on myös tärkeää, että oppilas rohkenee kertoa rehellisesti opettajalleen luovuutensa mahdolliseen lukittumiseen johtaneista syistä.

9.) Autenttisuus. Opettaja kertoo rehellisesti, mutta oppilaita ja heidän valintojaan kunnioittaen, minkälaista ja minkä tasoista oppilaan omaa panostusta soitonopiskelussa edistyminen vaatii. Ammattiopiskelijalle olisi kerrottava myös rehellisesti mutta objektiivisesti minkälaisia vaatimuksia muusikon tai musiikkipedagogin työelämässä tulee vastaan ja minkälaista autenttista osaamista musiikkialalla yleensä vaaditaan.

Edellä kuvatussa utopistisessa fokusoivan oppimisprosessin mallissa (Syrjälä 2009) opettaja ja oppilas rakentavat käytännössä kahdestaan koko opetussuunnitelman ja päättävät yhdessä lähes kaikista oppilaan oppimiseen liittyvistä asioista. Tässä mallissa oppilaalle ei aseteta mitään ulkopäin tulevia velvoit-

teita tai pakotteita, vaan musiikillista kasvua ohjataan, tuetaan ja monipuolistetaan oppilaan omista lähtökohdista. Onnistunut oppimisen fokusointi ja oppilaan sisäisen motivaation sytyttäminen, säilyttämien ja suojeleminen mahdollistavat mielestäni kuitenkin korkealaatuisen oppimisen, vaikka mikään ”järjestelmä” ei valvo, tarkkaile tai vaadi tietynlaisia tuloksia. Siksi tämä visio on vielä ehkä hieman liian ”moderni” suomalaiseen koulutusjärjestelmään sulautettavaksi.

LÄHTEET

Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Musiikkialan perustutkinto. Viitattu 26.3.2009. Opetushallitus. 2001. http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/musiikki.pdf.

Engeström, Y. 1992. Perustietoa opetuksesta. 2. – 8. p., Helsinki: Valtiovarainministeriö.

Hakkarainen, K. 2001. Oppiminen osallistumisen prosessina. Aikuiskasvatus 2/20, 84-97.

Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman opetussuunnitelma. Viitattu 15.3.2009. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. 2008. http://www.jamk.fi/download/OPS_2008_Musiikin_koulutusohjelma.pdf.

Jyväskylän ammattiopiston opetussuunnitelman tutkintokohtainen osa. Musiikkialan perustutkinto, muusikko. Viitattu 8.3.2009. Jyväskylän ammattiopisto. 2007 http://nintra.jao.fi/files/20070907160257.pdf.

Musiikkialan perustutkinnon kansallinen näyttöaineisto. Viitattu 12.3.2009. Opetushallitus. 2008. http://www.oph.fi/ops/ammatillinenkoulutus/naytot/musiikki_KANSALLINEN_NAYTTOAINEISTO.pdf.

Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos. Tampere: Tampere University Press.

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 6.3.2009. Opetushallitus. 2002. http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/musiik_tait_ops_2002.pdf.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä.

Työssäoppimisen opas koulutuksen järjestäjille. Viitattu 26.3.2009. Opetushallitus.2002. http://www.edu.fi/julkaisut/tonetopas.pdf.