

LAULUNOPETTAJAN PEDAGOGISEN AJATTELUN MUODOSTUMINEN

Laulunopettajuuden kehittäminen kirjallisuuden ja
reflektion avulla

Niina Hämäläinen

Opinnäytetyö
Joulukuu 2013

Musiikin koulutusohjelma
Kulttuuriala



JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULU
JAMK UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES



Tekijä(t) Hämäläinen, Niina	Julkaisun laji Opinnäytetyö	Päivämäärä 5.12.2013
	Sivumäärä 46	Julkaisun kieli Suomi
		Verkkojulkaisulupa myönnetty (X)
Työn nimi LAULUNOPETTAJAN PEDAGOGISEN AJATTELUN MUODOSTUMINEN Laulunopettajuuden kehittäminen kirjallisuuden ja reflektion avulla		
Koulutusohjelma Musiiikin koulutusohjelma		
Työn ohjaaja(t) Virolainen-Kalpio, Päivi		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä Opinnäytetyö käsittelee instrumenttipedagogin työn arvopohjaa ja sen vaikutuksia käytännön työhön. Työn päämääränä oli kirjallisuuteen tutustumisen ja reflektion avulla kehittää tekijän omaa laulunopettajuutta. Kirjoittaja pyrki tunneilmaisupainotteiseen ja oppilaslähtöiseen pedagogiikkaan, ja muodosti tätä tukevan ihmis- ja oppimiskäsityksen opettamisensa pohjaksi. Tutkimus selvitti myös laajemmin millaista hyötyä oman arvopohjan tiedostamisesta voi opettajalle olla, ja millä tavoin arvotietoisuus ilmenee käytännön työssä. Tutkimuksessa kartoitettiin myös instrumenttiopettajan muuttuvaa työnkuvaa ja lisääntyviä pedagogisia sekä kasvatuksellisia haasteita 2010-luvulla. Opinnäyte on fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimustraditioon perustuva narratiivinen kirjallisuuskatsaus. Lähdemateriaalina käytettiin tieteellisen kirjallisuuden lisäksi kirjoittajan omakohtaisia kokemuksia laulunopettajan ja laulajan työstä. Tekijä rakensi oman ihmis-, oppimis- ja opettamiskäsityksensä humanistisen ihmiskäsityksen ja humanistis-kokemuksellisen oppimiskäsityksen pohjalta. Oppimisen malliksi valikoitui David A. Kolbin kokemuksellisen oppimisen paradigma. Kirjallisuuskatsauksesta kävi ilmi, että opettajan ihmis- ja oppimiskäsitykset vaikuttavat käytännön työhön. Opinnäytetyöprosessi auttoi ymmärtämään syvemmin instrumenttiopettajan ammatin ja työn kuvaa ja niiden haasteita muuttuvassa maailmassa. Tekijä syvensi ihmis- ja oppimiskäsitystään ja loi näin opettajan käyttöteoriaansa ja ammatillista identiteettiään. Kirjoittaja havaitsi, että humanistinen ihmis- ja oppimiskäsitys sopii laulunopiskeluun instrumentin psyko-fyysisen ja kokonaisvaltaisen luonteen vuoksi. Katsaus osoitti myös, että instrumenttiopettajien pedagogista ajattelua olisi syytä kehittää alalle tyypillisen mestari-kisälli -perinteen lisäksi myös kasvatustieteellisten teorioiden pohjalta, jotta oma pedagoginen käsitys muotoutuisi tarpeeksi laajaksi. Tietoisesti omaa pedagogista näkemystään kehittämällä instrumenttiopettaja monipuolistaa työnsä toteutusta ja pystyy paremmin vastaamaan 2010-luvun pedagogisiin haasteisiin, kuten ryhmäopetukseen sekä aikuis-, ikäihmis- ja erityisoppilaiden tarpeisiin.		
Avainsanat (asiasanat) kirjallisuuskatsaus, pedagoginen ajattelu, opettajan käyttöteoria, humanistinen ihmiskäsitys, humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys, kokemuksellinen oppiminen, David A. Kolb, laulunopetus, instrumenttipedagogiikka		
Muut tiedot		



Author(s) Hämäläinen, Niina	Type of publication Bachelor's Thesis	Date 5.12.2013
	Pages 46	Language Finnish
		Permission for web publication (X)
Title THE FORMATION OF A VOICE TEACHER'S PEDAGOGICAL THINKING Enhancing a Voice Teacher's Professional Growth with the Help of Literature and Reflection		
Degree Programme Degree Programme in Music		
Tutor(s) Virolainen-Kalpio, Päivi		
Assigned by		
Abstract <p>This thesis deals with the value base of an instrument pedagogue's work and its impact on practice. The goal of this work was to improve the author's own work as a voice teacher and to develop her professional identity through literature and reflection. The aim was to develop a student-centered way of teaching, in which emotional expression would be emphasized as well as to support the formation of the author's own perception of human nature and learning. The study also examined the benefits that teachers could achieve by being aware of their values and the impact that this awareness can have on professional practice. The study also focused on instrument teachers' changing job descriptions and the increasing educational and pedagogical challenges in the 2010s.</p> <p>This thesis is a narrative literature review based on the phenomenological-hermeneutic research tradition. Scientific literature and the author's personal experiences of a voice teacher's and singer's work were used as source material. The author built her own perception of human nature, learning and teaching on the basis of the humanistic and humanistic-experiential approaches. David A. Kolb's paradigm of experiential learning was chosen as a learning model.</p> <p>The literature review revealed that a teacher's perceptions on human nature, learning and teaching had an effect on the practical work. The thesis process helped to understand an instrument pedagogue's work and profession more deeply, and also the job description and its challenges in a changing world. By deepening her perceptions of human nature and learning, the author created ways to improve her work practices and professional identity. The author found that a humanistic approach to human nature and learning was suitable for voice studies because of the instrument's psycho-physical and holistic nature. The review also showed that instrument teachers' pedagogical thinking should be developed not only based on the traditional master-apprentice tradition, but also on the basis of educational theories in order to form a sufficiently extensive pedagogical understanding. By consciously developing their pedagogical vision, instrument teachers could vary their teaching and be able to better respond to the modern challenges, such as group teaching and teaching of adults, elderly people and pupils with special needs.</p>		
Keywords literature review, pedagogical thinking, teacher's practice, humanistic approach to human, humanistic-experiential approach to learning, experiential learning, David A. Kolb, vocal pedagogy, instrument pedagogy		
Miscellaneous		

Sisältö

1 Laulunopettaja pedagogisen ajattelun jäljillä	2
1.1 Opinnäytetyön tausta, tavoitteet ja tehtävät	2
1.2 Tutkimusmetodi- ja ote	4
2 Pedagogiikan ja kasvatustieteiden rooli instrumenttipedagogin koulutuksessa	7
2.1 Musiikkipedagogin koulutus 2010-luvulla	8
2.2 Soitonopettajasukupolvien perintö – rikkaus vai rasite?	9
3 Instrumenttipedagogin työtä ohjaavat seikat	11
3.1 Musiikkipedagogin muuttuva työkenttä	11
3.2 Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet opettajan ohjenuorana	14
3.3 Instrumenttiopetuksen kokonaisvaltainen ja taidekasvatuksellinen luonne	17
3.4 Onko instrumenttiopettaja musiikki- tai taidekasvattaja?	19
3.5 Nakertaako kasvattajan eetos soitonopettajan identiteettiä?	22
4 Mihin soitonopettaja tarvitsee kasvatustiedettä?	24
5 Opettajan pedagoginen ajattelu	26
5.1 Ihmiskäsitys.....	28
5.2 Tiedonkäsitys	28
5.3 Oppimiskäsitys.....	29
6 Oman pedagogisen ajatteluni määrittelyä	30
6.1 Humanistinen ihmiskäsitys	30
6.2 Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys.....	31
6.3 Konstruktivistinen tiedonkäsitys	32
7 Kokemuksellinen oppiminen	33
7.1 Kokemuksellisen oppimisen mallin käytännön sovelluksia.....	35
7.2 Kokemuksellisen oppimisen paradigman hyödyt laulunopiskelussa	38
8 Kohti instrumenttiopettajan syvempää pedagogista ymmärrystä.....	39
Lähteet	42
Kuviot	
Kuvio 1. Opetustapahtuman taustalla olevien käsitteiden hierarkia.....	29
Kuvio 2. David. A. Kolbin (1939 –) kokemuksellisen oppimisen malli.....	34

1 Laulunopettaja pedagogisen ajattelun jäljillä

”Karkeasti yksinkertaistaen musiikkikasvatus voi valita kahden tavoitteen välillä: se voi pyrkiä maksimoimaan erinomaisuuden oppilaissaan tai se voi pyrkiä kasvattamaan onnellisia ihmisiä; nämä eivät kuitenkaan ole toisensa poissulkevia mahdollisuuksia” (Kurkela 1993, 390).

1.1 Opinnäytetyön tausta, tavoitteet ja tehtävät

Musiikkioppilaitosten toimintaperiaatteita, oppilasvalintaa ja opettamisen kulttuuria on tutkittu kiivaasti 2000-luvun alusta lähtien. Suomalaisen musiikkiopistoverkoston arvostuksesta huolimatta kaikki tutkimukset eivät luo positiivista kuvaa oppilaitosten toiminnasta. Muun muassa Tuovilan (2003) pitkittäistutkimuksessa havainnoitiin musiikkiopistossa opiskelleiden 7–13 -vuotiaiden lasten kokemuksia musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta vuosina 1996–2000. Tutkimukseen osallistui 66 lasta, joista 34 mielsi musiikkiopisto-opiskelun myönteisesti merkitykselliseksi. Loput 32 lasta kokivat opiskelunsa vähitellen tai jo alkujaan turhauttavaksi. 16 lasta lopetti soitonopiskelun tutkimuksen ollessa vielä kesken. (Mts. 4.)

Kasvatustieteiden tohtori ja professori Lehtonen puolestaan kritisoi soiton- tai laulunopetuksensa keskeyttäneisiin, niin sanottuihin drop out -opiskelijoihin keskittyvässä teoksessaan musiikkiopistojärjestelmän vallitsevaa todellisuutta. Lehtosen mukaan suomalainen musiikkikasvatusjärjestelmä on muusikoiden liukuhihnatuotantoa, jota ohjaa perinteisen mestari–kisälli -ajattelun eetos. Järjestelmä on hänen mukaansa monessa mielessä vanhentunut – nykyaikaista tehokkuusajattelua huomioon ottamatta – ja se luo väistämättä kilpailua ja putoajia. (Lehtonen 2004, 5–9.)

Negatiivissävytteisistä julkaisuista huolimatta musiikki on yhä suosittu harrastus. Vuoden 2010 tilastojen mukaan musiikin perusopetuksen piirissä oli 60 744 oppilasta ja opetusta annettiin noin 1,7 miljoonaa tuntia (Kustannussovellus 2010). Nykypäivän monipuoliset harrastusmahdollisuudet ja menestymispaineet kouluopinnoissa luovat musiikkiharrastukselle myös kilpailijoita: muun muassa urheilu, media, tietokoneet ja suomalaisen lukiojärjestelmän kuormittavuus vetävät lapsia ja nuoria pois musii-

kinopiskelun parista (Pohjannoro 2010, 24). Musiikkiopintoja tarjoavien yritysten ja instituutioiden haasteena on potentiaalisten opiskelijoiden huomion saavuttaminen ja harrastusmotivaation säilyttäminen. Instrumenttiopetuksen laatua ja vetovoimaisuutta on mielestäni parannettava jo nyt niin, että opiskelijoita riittää jatkossakin.

Musiikkiopisto-opiskelijoiden turhautumiseen ja lopetuspäätöksiin voi olla useita syitä. Resurssipula, opiskelijoiden omakohtainen heikko motivaatio tai opettajakunnan tulospaineet piirtävät kuvaan omat värinsä. Ulkoisista vaikutteista huolimatta opettajan toiminnan vaikutusta oppilaan motivaatioon ja menestymiseen ei voida kiistää. Tässä opinnäytteessä haluan kääntää katseeni meihin opettajiin, etenkin itseeni, ja tarkastella ammattitaitoani ja alalla vallitsevia käytäntöjä kriittisesti. Mitä musiikkipedagogilta oikeastaan vaaditaan 2010-luvulla? Osaammeko tarjota oppilaillemme heidän tarvitsemaansa ja toivomaansa opetusta? Miten tähän kaikkeen liittyy opettajan käsitykset ihmisyydestä, opettamisesta ja tiedon luonteesta?

Opinnäytetyöni tavoitteena on vastata opettajan pedagogisen ajattelun ja käyttöteorian avulla modernin instrumenttiopetuksen haasteisiin. Opinnäytetyö on prosessi, jossa tutkimuskirjallisuus ja oma työ- ja opiskeluhistoriani keskustelevat keskenään. Muotoilen omaa pedagogista käsitystäni reflektion kautta.

Opinnäytteeni tietopohjassa kartoitan instrumenttiopettajan muuttuvaa työnkuvaa ja valotan sen tuomia pedagogisia haasteita. Käsittelen oman opetukseni arvopohjaa ja opettamiskäsitykseni taustalla vaikuttavaa humanistista ihmisenäkemyttä, konstruktivistista tiedonkäsitystä sekä kokemuksellisen oppimisen paradigmaa. Pyrin tuomaan pohdintani myös käytäntöön. Sovellan David A. Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia laulutuntiympäristöön käytännöllisten esimerkkien kautta.

Opinnäytteeni pyrkii vahvistamaan omaa ammatillista identiteettiäni ja hahmottamaan työni taustalla olevia ilmiöitä. Uskon, että näiden ilmiöiden käsitteleminen auttaa pääsemään lähemmäs omia osaamistavoitteitani opettajana. Haluan, että opetukseni perustuu opetettavia asioita ja opettamisen metodeja myöten tieteelliseen tietoon. Pyrin opetuksessani myös läpinäkyvyyteen, oppilaslähtöisyyteen, kokemuksellisuuteen sekä taidetta kunnioittavaan asenteeseen.

Tärkein päämääräni laulunopettajan ammatissa on kokonaisvaltainen musiikkikasvatus. Tämän tarkoituksena on, että oppilas voi tutkia ja ilmaista sekä itseään että ympäröivää maailmaa taiteen keinoin. Haluan ohjata oppilaitani myös ajatusmalliin, jossa tekniikka ja tulkinta, tunteet, emootiot sekä asiatieto kulkevat mielekkäällä tavalla käsi kädessä.

Opinnäytteen pyrkimyksenä ei ole muodostaa erehtymätöntä metodologiaa, joka yksin ohjaisi opettamistani. Kokemuksellinen oppiminen on ikään kuin työkalu, joka mahdollistaa uusia tapoja työskennellä laulamisen äärellä. Ihmis- ja tiedonkäsitykseni eivät myöskään ole muuttumattomia totuuksia edes itselleni; koen niiden heijastavan juuri tämänhetkistä maailmaa ja vastaavan sen ehdoilla toteutettavaa instrumenttipedagogiaa.

Instrumenttiopettajan työ on arvokasta mutta haastavaa. Musiikillisen perinnön juurruttaminen uusille sukupolville on yhä vaikeampaa nopeatempoisessa hittiteollisuuden pyörittämässä maailmassa. Instrumenttipedagogien onkin yhä enenevässä määrin pystyttävä integroimaan uutta kasvatustieteellistä tietoa ja musiikillisia traditioita niin, että musiikin opiskelu on mielekästä tuleville muusikkosukupolville. Opettajan oman oppipolun metodit ja arvot eivät usein enää päde seuraavan sukupolven opintiellä. On sääli, jos soiton- ja laulunopettajat, taitavat muusikot, eivät malta tutkia työtään kasvatustieteellisestä näkökulmasta.

1.2 Tutkimusmetodi- ja ote

Tämä opinnäytetyö on fenomenologis-hermeneuttiseen traditioon perustuva laadullinen tutkimus, jonka tutkimusmetodina on käytetty narratiivista kirjallisuuskatsausta. Tutkimuksen tavoitteena on yhdistää verraten laaja ja hajanainen aineisto yhdeksi tarinamuodossa eteneväksi katsaukseksi. Käytän synkronista raportointitapaa, jossa tutkimuksen kuvaus, työn tietoperusta, tulokset ja pohdinta nivoutuvat yhteen.

Fenomenologia on tieteenfilosofian suuntaus, joka tarkastelee ilmiöitä sellaisenaan. Fenomenologia pyrkii palauttamaan inhimillisen toiminnan tieteellisen kuvauksen ja ymmärryksen maailmasta. Se kokee maailman sellaisena kuin se on tai kuin mie-

lemme sen hahmottaa. Fenomenologia voidaan nähdä antiteesinä positivismille. (Pitkäranta 2010, 90–91.)

Hermeneuttisessa tieteenfilosofiassa tieto tuotetaan hahmottamalla asioiden välisiä yhteyksiä ja tarkastelemalla ilmiöitä suhteessa toisiin ilmiöihin. Tieto mielletään jatkuvaksi tulkintojen prosessiksi, jossa tulkinnat ja tieto uusiutuvat. Hermeneuttisella kehällä pyritään kuvaamaan suuntaukselle tyypillistä tiedon muodostumisen prosessia: yksityiskohtien tulkinta vaikuttaa kokonaisuuden tulkintaan ja tutkimuskohteesta tehtyjen tulkintojen uudelleentulkitseminen tuottaa puolestaan yhä laajenevaa ymmärrystä kohteesta. (Jyväskylän yliopiston Koppa.)

Fenomenologisen ja hermeneuttisen tieteenfilosofioiden katsantokantoja sovelletaan tyypillisesti laadulliseen tutkimukseen. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009) mukaan laadullinen tutkimus tutkii ilmiöitä, joita ei voi helposti mitata määrällisesti. Se pyrkii kuvaamaan todellista elämää ja tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei voi sanoutua irti arvolähtökohdistaan, sillä arvot muovaavat tutkijan näkökulmaa josta hän tarkastelee tutkittavaa ilmiötä. Näin ollen tutkimustulokset eivät voi olla objektiivisia. (Mts. 161.)

Laadullisen tutkimuksen periaatteita noudattaen sekä fenomenologia että hermeneutiikka tutkivat ilmiöitä inhimillisestä ja situaationaalisesta näkökulmasta. Tässä opinnäytteessä pyrin ymmärtämään sekä instrumenttiopettamisen traditioita että omaa opettamistani vallitsevan kontekstin näkökulmasta. Pyrin arvioimaan ja uudistamaan opetustapojani sekä opetukseeni vaikuttavia kasvatustieteellisiä paradigmoja tulevaisuuden työelämän vaatimusten mukaisiksi.

Kirjallisuuskatsaus on tutkimusmetodi, jossa tehdään ”tutkimusta tutkimuksesta” eli kootaan tutkimuksien tuloksia, jotka ovat perustana uudelle tutkimukselle. Salmisen mukaan Baumeister ja Leary (1997) pitävät kirjallisuuskatsauksen tavoitteina olemassa olevan teorian kehittämistä ja uuden teorian rakentamista. Heidän mukaansa katsauksen avulla voidaan myös arvioida teoriaa, rakentaa kokonaiskuvaa asiakokonaisuudesta, tunnistaa ongelmia ja kuvata tietyn teorian kehitystä historiallisesti. (Salmisen 2011, 3–4.)

Fink puolestaan määrittelee kirjallisuuskatsauksen tutkimuskirjallisuuteen perustavaksi systemaattiseksi, täsmälliseksi ja toistettavissa olevaksi menetelmäksi. Katsauksella tunnistetaan, arvioidaan ja tiivistetään tutkijoiden ja käytännön asiantuntijoiden jo valmiina oleva ja julkaistu tutkimusaineisto. (Fink 2005, 3.)

Kirjallisuuskatsaus jaetaan perinteisesti kolmeen eri osa-alueeseen: kuvailevaan ja systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen sekä meta-analyysiin (Salminen 2011, 6). Tämä opinnäytetyö kuuluu kuvailevan kirjallisuuskatsauksen piiriin. Kuvaileva kirjallisuuskatsausta on yleiskatsaus, jolla ei ole tiukkoja sääntöjä. Aineisto on laaja, eivätkä sen valintaa rajaa metodiset säännöt. Tutkittavaa ilmiötä voidaan kuitenkin kuvata laajasti ja ilmiön ominaisuuksia voidaan luokitella. Tutkimuskysymykset ovat väljempiä kuin systemaattisesta katsauksessa tai meta-analyysissä. (Mts. 6.)

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus pitää sisällään kaksi eri tyyppiä: narratiivisen ja integroivan katsauksen. Tässä opinnäytteessä on enimmäkseen narratiivisen kirjallisuuskatsauksen piirteitä. Narratiivinen katsaus on tutkimusmetodina verraten kevyt, ja sen avulla voidaan antaa laaja kuva käsiteltävästä aiheesta tai käsitellä aiheen historiaa ja kehityskulkua. Narratiivisen kirjallisuuskatsauksen pyrkimyksenä on jäsentää sirpaleista, epäyhtenäistä tietoa yhdeksi kokonaisuudeksi, ja tehdä tästä helppolukuista. (Mts. 7.)

Kirjallisuuskatsaustani voidaan luonnehtia myös kommentoivaksi katsaukseksi, sillä tarkoitukseni on kehittää henkilökohtaista opettajuuttani. Kommentoin ja arvioin lähteitä oman työ- ja opintokokemusteni valossa, eivätkä katsauksen loppupäätelmät voi näin ollen muodostua objektiivisiksi. Kommentoivan kirjallisuuskatsauksen pyrkimyksenä onkin herättää keskustelua (Mts. 7.)

Työ koskee osin koko instrumenttiopetuksen kenttää, mutta oman suuntautumiseni mukaan kirjoitan klassisen laulumusiikin opettajan näkökulmasta. Teen instrumentti-kohtaisia huomioita ainoastaan laulun osalta, mutta uskon, että pedagogisista huomioistani voivat hyötyä myös muihin soittimiin erikoistuneet musiikkipedagogit. Toivon, että opinnäytteeni herättää keskustelua eritoten instrumenttiopettajan työn pedagogisesta ja kasvatuksellisesta puolesta.

2 Pedagogiikan ja kasvatustutkimuksen rooli instrumenttipedagogin koulutuksessa

Monen instrumenttipedagogin tie opinsaralleen on saanut alkunsa rakkaudesta musiikkiin. Vahvoja instrumenttitaitoja ja yleismusiikillista osaamista, kuten musiikin kuulemisen ja -hahmottamisen taitoja, testataan jo pääsykokeissa. Pedagogisia taitoja mitataan käytännössä vain haastattelussa. Opettajuus ei usein asu meissä musiikoissa niin syvällä kuin soittamisen palo. Opettajuutta on opiskeltava ja kokeiltava käytännössä. Harjoittelujaksot sekä didaktiikan- ja pedagogian opinnot auttavat hahmottamaan mitä instrumenttipedagogiikka on. Koulutusaikamme on lyhyt suhteessa tutkinnon tavoitteisiin ja työelämän vaatimuksiin. Itse opettajuuden ytimeen ei ehditä pureutua mielestäni kovinkaan syvälle.

Musiikin tohtori Huhtanen kysyykin väitöskirjassaan, onko koulutuksen kautta edes mahdollista tulla soitonopettajaksi. Hänen mielestään soittamisen opettamisen oppiminenkin on suuri haaste. Pelkällä hyvällä opetustaidolla ei silti pääse kovin pitkälle: opettamisen voi tällöin ajatella jopa omasta itsestä erillisenä suorituksena. Opettajana oleminen on haasteellisempaa; se on enemmän kuin oman työnkuvan ulkoinen toteutus. (Huhtanen 2004, 186.)

Työelämään siirtymisen kynnyksellä musiikkipedagogian opiskelijan omat soittotaidot ovat huipussaan. Kun opiskelija alkaa toteuttaa omaa soitonopettajan ammattiaan, saattaa yhteys oman soittotaidon ja alkeisoppilaiden ohjaamisen välillä tuntua ohuelta. Soittotaito on soitonopettajan ammatin perusta, mutta parhainkaan muusikko ei voi olla hyvä pedagogi ellei hänellä ole sisäistä motivaatiota ja käytännön valmiuksia opetustyöhön. (Raijas 2009, 25.)

Käytännön valmiuksia opetustyöhön kasvatetaan opetusharjoittelussa opettamalla ja omaa opetusta refleктоimalla jo opintojen aikana, mutta mistä opiskelija saa sisäistä motivaatiota opetustyöhön? Uskon että motivaatio syntyy parhaiten työn mielekkyydestä. Alkeisoppilaiden ohjauksessa työn mielekkyys tuskin kumpuaa pelkästä soittokappaleiden musiikillisesta annista, vaan opettajan on löydettävä pedagogista mielekkyyttä; kasvatuksellisia haasteita työhönsä.

Kasvatus tosin mielletään perinteisesti perheen ja peruskoulun tehtäväksi. Jääkö kasvatusvastuu soitto- tai laululuokan ovelle kun oppilas astuu sisään? Instrumentiopettajan ei mielestäni tarvitse täyttää luokanopettajan tai vanhempien saappaita. Musiikkipedagogi voi kuitenkin olla äärimmäisen suuressa roolissa oppilaan elämässä, varsinkin, jos musiikki itsessään on oppilaalle tärkeää.

2.1 Musiikkipedagogin koulutus 2010-luvulla

Ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmat ovat olleet viime vuosina kovan muutospaineen alla. Suuntautumisvaihtoehtoja on karsittu ja kokonaisia linjoja lakkautettu, opetussuunnitelmia muokattu ja opintojen tavoiteaikoja lyhennetty. Muutokset koulutuksessa heijastuvat suoraan työelämään, ja osalla niistä on tietoisesti pyritty ennakoimaan tulevaisuuden musiikkipedagogien työnkuvaa. Muusikon koulutusta on vähennetty ja pedagogista koulutusta ohjattu opetussuunnitelmien kautta muun muassa terveys- ja sosiaalialan tarpeita toteuttavan musiikkipedagogian suuntaan.

Muutos on herättänyt voimakasta keskustelua musiikin alan ammattilaisten keskuudessa. Rondo-lehden päätoimittaja Kuusisaari (2011) kritisoi artikkelissaan muun muassa Metropolia ammattikorkeakoulun profiloitumista ammattitaitoaan sosiaali- ja terveysalalla hyödyntävien pedagogien kouluttamiseen. Kuusisaaren mukaan uutta koulutusta vastaavia työpaikkoja ei ole vielä edes olemassa, eikä ”kukaan oikeasti kaipaa viulua soittavaa sosiaalitätiä”. (Mts.)

On totta, että musiikin koulutusrakennetta uudistaessa intoillaan rankalla kädellä. Muusikon koulutusta tarvittaisiin kipeästi valmentamaan uusia orkesterisoittajia (mts.). Kaikki musiikkipedagogit tuskin ikinä työllistyvät sairaaloihin, vanhainkoteihin tai muihin perinteisestä kuvasta poikkeaviin toimintaympäristöihin. Asian voi kuitenkin tulkita maltillisemminkin.

Oman opettajakokemukseni mukaan voin todeta, että elämme jo nyt maailmassa, jossa laaja-alaisia pedagogisia – ja kenties musiikkiterapeuttisiakin vaikutteita soittonopetuksessa tarvitaan. Eikö juuri tämä ole ollutkin tavoitteenamme? Musiikin

terveyttä edistävät vaikutukset on vihdoin huomattu laajalti. Yhä suurempi kansanosa hakee iloa, terveyttä ja harrastusmahdollisuuksia musiikin parista. Asiakkaita ”vastaanotoillamme” riittää luullakseni tulevaisuudessa enemmän kuin koskaan, me emme vain halua ottaa heitä vastaan. Kyse onkin **ammattillisesta asenne- ja toimintakulttuurin muutoksesta.**

Uskon, että musiikkia käytetään tulevaisuudessa yhä paljolti sen perinteisessä merkityksessä konserteissa ja esityksissä. Toisaalta musiikin arvo välineenä nousee luullakseni vahvasti esiin. Nämä eivät mielestäni sulje toisiaan pois, eivätkä vähennä toistensa arvoa. Sama pätee musiikkipedagogin työnkuvaan: Mielestäni on aivan luonnollista toimia sekä esiintyvänä taiteilijana että kokea itsensä musiikkikasvattajaksi soitonopettajan toimessa.

Musiikkipedagogi (AMK) – koulutus tähtää mielestäni nykyisellään vielä suurelta osin tulevan opettajan musiikillisen kompetenssin ja työelämän yleistaitojen kehittämiseen. Uskoakseni hieman sivummalle jää keskustelu musiikin opettamisen syvemmistä merkityksistä ja vaikutuksista: musiikin vaikutuksesta ihmisen psyykeen, opettajan ajattelun, mieltymysten ja tapojen vaikutuksesta oppilaaseen tai vastaavasti oppilaan mielenmaailman vaikutuksesta oppimiseen.

Olisikin toivottavaa, että jokainen musiikkipedagogi tulisi tarkastelleeksi oman toimintansa todellisia vaikutuksia ja mahdollisuuksia jo opiskeluaikanaan. Omia ajatuksia olisi hyvä myös arvioida uudelleen aika ajoin. Uskon että henkilökohtaisten opetustapojen ja -mieltymysten kartoittaminen selkeyttää ja monipuolistaa opetusta sekä kasvattaa ammatillista itsetuntoa. Tämä näkyy varmasti myös omassa työyhteisössä, ja sitä kautta kenties myös laajemmin suomalaisessa musiikkikentässä.

2.2 Soitonopettajasukupolvien perintö – rikkaus vai rasite?

Metropolia Ammattikorkeakoulun ja muiden ammattikorkeakoulujen uudistusmielisestä opetussuunnitelmatyöstä huolimatta musiikinopetuslalla vallitsevat yhä vuosisataiset käsityöläisperinteiden traditiot. Huhtasen (2004) mukaan musiikinopetuksen erityispiirteenä voidaan pitää mestari–kisälli -suhdetta, jonka opettaja eli ”mestari” ja

oppilas eli ”kisälli” muodostavat. Vanhempi ja kokeneempi mestari siirtää tässä suhteessa omaa osaamistaan nuoremmalle, häntä jäljittelevälle kisällille. Soitonopettajan koulutusta voidaan näin ollen pitää ikään kuin käsityöläisammattiin valmentautumisena. Mallista löytyy myös kritisoitavaa: Käsityöläisammattinharjoittaja kohtelee oppilastaan kuin omaa työtään, eikä liioin välitä itse käsityön eli oppilaan tuntemuksista. (Mts. 86, 183.)

Lehtonen jatkaa Huhtasen (mts. 86) ajatusta. Lehtosen mukaan soiton- ja laulunopettajien **toiminta siirtyy opettajasukupolvelta toiselle enkulturaatioprosessien ja niihin liittyvän mallioppimisen kautta.** (Lehtonen 2004, 113.) Enkulturaatiolla tarkoitetaan tässä tiettyyn kulttuuriin kasvamisesta sekä tälle ominaisten tapojen ja ymmärtämisen oppimista. Vallitsevaan pedagogiseen kulttuuriin ja etenkin oman opettajan toimintatapoihin siis samaistutaan, ja niitä aletaan toistaa omassa työssä.

Musiikkioppilaitoskulttuurissa siis ikään kuin jaetaan musiikillisia ja instrumenttipedagogisia taitoja ja tietoja perintönä. Näen tässä prosessissa paljon hyviä piirteitä: vastavalmistuneen opettajan on turvallista suunnata työelämään omalta, kokeneelta opettajalta omaksutut opit mielessään. Mikäli oma opettaja–oppilassuhde on ollut antoisa, haluaa aloitteleva opettaja varmasti välittää samaa työskentelyilmapiiriä edelleen, uusille soittajasukupolville.

Tilanne voi olla myös toisenlainen. Vastavalmistunut opettaja voi olla kokenut kovia omalla muusikko- ja opettajaurallaan. Edelliset soitonopettajat ovat saattaneet käyttää yksipuolisia, itselle epäsoivia metodeja, ja oppitunneilla on voinut olla kaikin puolin ahdistava tunnelma. Mistä tällainen opettaja ammentaa aineksia pedagogiikkaansa?

Lehtosen (2004) mukaan musiikki-instituutiossa pärjäävät parhaiten opiskelijat jotka pystyvät sopeutumaan järjestelmään logiikkaan. Samaistuminen on voimakasta, ja opiskelijoilla on tendenssi tulla järjestelmän kaltaisiksi, vaikka heillä olisikin siitä negatiivisia kokemuksia. Lehtonen (2004) väittää siis, että taitamatonta pedagogiaa siirretään opettajasukupolvelta toiselle. (Mts. 133.) Eikö ontuvaa pedagogiikkaa vastaan voi taistella?

Omasta opettajasta on ehkä helppoa ja luonnollista ottaa esimerkkiä, mutta muitakin tapoja ja lähteitä oman opettajuuden rakentamiseen on syytä tutkia. Oman oppilaitoksen opetussuunnitelma ja taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luovat opettajan työlle suuntaviivat. Toivoisin, että kaikki instrumenttiopettajat tulisivat pohtineeksi omaa taide-, ihmis-, oppimis-, ja opetuskäsitystään, jotta jokainen meistä pystyisi kantamaan eettisen vastuun omasta työstään. Opettajan työllä on aina merkitystä: työmme näkyy oppilaiden kautta kulttuurissamme kymmeniä vuosia.

3 Instrumenttipedagogin työtä ohjaavat seikat

Soiton- tai laulunopettajan työhön vaikuttavat paitsi ammattiopintojen sisällöt ja painotukset, myös opettajan oma, usein vuosikymmeniä kestänyt musiikkiharrastajan ura. Instrumenttiopettajalla on jo valmistuessaan vahvoja skeemoja siitä, millaista soiton- tai laulunopetus on ja miten sitä toteutetaan käytännössä.

Käytännön työtä ohjaavat paitsi mestari–kisälli -perinteen mukana kulkeutuneet tavat ja arvot, myös muuttuvan työelämän vaatimukset, oman oppilaitoksen opetussuunnitelma ja reflektoinnin kautta saavutetut näkemykset omasta arvopohjasta.

3.1 Musiikkipedagogin muuttuva työkenttä

Ammattikorkeakouluista valmistuvat musiikkipedagogit työskentelevät tällä hetkellä pääasiassa musiikkiopistoissa, seurakuntien ja järjestöjen musiikkileikkikouluissa ja yksityisinä soiton- ja laulunopettajina ja varhaisiän musiikinopettajina (Huhtinen-Hildén 2012, 14). Työn muoto saattaa vaihdella paljonkin, mutta työn laatu on näillä kaikilla kentillä periaatteiltaan samaa: oppilasta tai oppilasryhmää halutaan auttaa kehittymään musiikillisessa ilmaisussaan.

Musiikkiopistot erottuvat joukosta väijäämättä, sillä oppilaitokseen opiskelijaksi päästäkseen on suoritettava pääsykoe. Lisäksi musiikkiopistot järjestävät aina laajan oppimäärän mukaista opetusta. Musiikkiopisto pyrkii poimimaan musikaalisesti lahjakkaat lapset varhain hoiviinsa, ja jättää opetuksen ulkopuolelle käytännössä kaikki muut. Järjestöjen, seurakuntien ja yrittäjäpohjaisten musiikkikoulujen toimintatavat ovat joustavimmat: pääsykokeita, ikärajoitteita tai kurssinsuorituspaineita ei yleensä ole.

Kuusisaaren (2009) mukaan musiikkiopistojen pyhiä asioita ovat tavoitteellisuus ja yksilöopetus. Hänen mielestään on hyväksi jos näistä voidaan pitää kiinni, mutta jos musiikkikasvatus muualla yhteiskunnassa vain kutistuu, järjestelmä on avattava laajempaa kansanosaa palvelevaksi. Ei voi olla oikein, että vain muutama prosentti nuorista koulutetaan huippuosaajiksi ja muut eivät saa mitään. (Mt.)

Kuusisaari arvelee, että tulevaisuudessa kuntien kulttuuri- ja sosiaalisektoreiden välille syntyy enemmän yhteistyötä. Taiteen tulisi olla läsnä myös vanhainkodeissa, lastentarhoissa, kouluissa, sairaaloissa ja kaukana kaupungeista asuvien yksinäisten ihmisten elämässä. Musiikin tuominen lähemmäs ihmisten arkea ei ole aina kiinni rahasta vaan uudenlaisesta asennoitumisesta. Kuusisaaren tulevaisuuskenaarioissa siintävät myös musiikin harrastamisen laajemmat näkökulmat. Hän kyseenalaistaa musiikkiopistojen erikoistumisen ainoastaan lahjakkaiden lasten ja nuorten tavoitteelliseen opetukseen, sillä musiikin harrastamisen tulisi olla koko kansan oikeus. (Kuusisaari 2009a; Kuusisaari 2009b.)

Kuusisaari (mt.) ei ole ajatuksiensa kanssa yksin. Sibelius-Akatemia toteutti yhteistyössä Metropolia Ammattikorkeakoulun, kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö Cuporen ja Suomen konservatorioliiton kanssa laajan Toive-hankkeen, jossa selvitettiin musiikkialan toimintaympäristöjen muutoksia ja näistä johtuvia tulevaisuuden osaamistarpeita (Pohjannoro 2011, 2–4). Hankkeen myötä kävi ilmi, että soiton- ja laulunopettajien työnkuva- ja kenttä on muuttumaisillaan.

Toive-hankkeen mukaan musiikkiopistojen haaste 2000-luvulla on kaksinainen: opetuksen piiriin tulisi yhä löytää musikaalisesti lahjakkaat opiskelijat ja toisaalta laajentaa oppilasotantaa niin, että valituksi tulisi entistä laajempi harrastajien joukko. Ta-

voitteena on lahjakkaiden lasten tavoittamisen ohella myös musiikin opetuksen tarjoaminen harrastustavoitteisille lapsille ja nuorille, erityislapsille, aikuisille ja vanhuksille. Tämä merkitsee yksilöityjen oppimispolkujen kehittämistä ja joustavampaa oppilasvalintaa. (Pohjannoro 2011, 11.)

Näin ollen aikuis- ja ikäihmisten pedagogiikka kuuluvat tulevaisuuden tarpeisiin myös musiikkiopistoissa. Erilaisten oppijoiden arvellaan myös lisääntyvän, ja opettajilta toivotaan myös erityispedagogista osaamista. (Pohjannoro 2011, 15.) Soitonopettajan toimenkuvalle muutokset merkitsisivät sekä uusia työympäristöjä, kuten erityisluokkia ja palvelukoteja, mutta etenkin muuttuvaa pedagogista ilmapiiriä: ryhmäopetus vaatii ryhmäpedagogista osaamista, ja erityislasten, aikuisten sekä vanhusten kanssa toimiminen omia pedagogisia katsantokantojaan.

Toive-hankkeen mukaan opettajilta toivotaankin pedagogista lisäosaamista ja vankkaa vuorovaikutustaitojen hallintaa. Pedagogisen osaamisen ytimenä pidetään yhä instrumenttipedagogiikkaa. Perinteisesti tämä on kuitenkin tarkoittanut yksilöopetuksen hallintaa, jonka rinnalle kaivataan nyt ryhmäopetustaitoja. Soitonopetusta yritetäänkin laajentaa yhä enemmän myös ryhmäopetuksen puolelle, eikä sen koeta tapahtuvan enää oppilaan ja opettajan ”mustassa laatikossa”. Hankkeeseen haastatellut musiikkiopistojen rehtorit painottivat myös kasvatuksellisen asenteen tärkeyttä: oppilaan omat lähtökohdat ja elämänpiiri on jatkossa otettava enemmän huomioon ja kunkin omaa musiikillista varastoa ja yhteisöllisyyden kannustavaa vaikutusta ryhmätuntien muodossa tulee käyttää hyväksi oppilaan opiskelumotivaation kasvatamiseksi. (Pohjannoro 2011, 15.)

Soiton- ja laulunopettajat ovat toki ennenkin työskennelleet moninaisten ihmisryhmien kanssa muun muassa kansalaisopistoissa ja yksityisissä musiikkikouluissa. Olen itse opettanut näissä oppilaitoksissa niin nuoria, lapsia, ikäihmisiä kuin kehitysvammaisiakin oppilaita. Mielestäni musiikkiopistoissakin on jo aika havahtua siihen, ettei soiton- ja laulunopetus ole enää vain tietyn ihmisryhmän etuoikeus, vaan kuuluu meille kaikille iästä, sosiaalisesta taustasta, musiikillisista lahjoista tai muista ominaisuuksista huolimatta. Opettajan pedagogisilta ja kasvatuksellisilta taidoilta vallitseva muutosilmapiiri kuitenkin vaatii enemmän kuin koskaan ennen.

3.2 Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet opettajan ohjenuorana

Valtaosa instrumenttipedagogeista työskentelee taiteen perusopetuksen piirissä. Taiteen perusopetukseen osallistuvien oppilaitosten opetussuunnitelmien tulee perustua taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Koulutusta järjestävän tahon velvollisuus on laatia oma opetussuunnitelmansa. Opetussuunnitelman tulee täsmentää ja täydentää perusteiden tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä. (Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005; Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002.)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet jakautuvat kahteen oppimäärää: yleiseen ja laajaan. Laajaa oppimäärää toteuttavat koulutuksen tarjoajat antavat tavoitteellista ja ammattiopintoihin suuntaavaa musiikin opetusta musiikin varhaiskasvatuksesta musiikkiopistotasoon (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 6, 8). Yleistä oppimäärää noudattavat tahot keskittyvät tavoitteelliseen mutta harrastuksenomaiseen musiikin perustason opetukseen (Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman yleisen oppimäärän perusteet 2005, 1,5). Laajan ja yleisen oppimäärän perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältävät paljon arvoja, joihin taiteen perusopetuksen piirissä työskentelevien opettajien tulisi mielestäni tutustua.

Yleisen oppimäärän tehtävänä on luoda edellytykset elinikäiseen taiteiden harrastamiseen, avata uusia mahdollisuuksia ymmärtää taidetta ja kulttuuria sekä niiden sisältämiä merkityksiä. Opetuksen tehtävänä on luoda perusta emotionaaliselle, esteettiselle ja eettiselle kasvulle, kehittää oppilaan ajattelemisen taitoja sekä luovuutta elämän eri alueilla. (Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005, 1.)

Näiden lisäksi yleisen oppimäärän tehtävänä on kehittää oppilaan valmiuksia myös myöhempiin opintoihin. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän tavoitteena on tukea oppilaan minän kasvua ja kehittymistä sekä hänen taitojaan jäsentää ympäri-

vää todellisuutta. Yleinen oppimäärä pyrkii myös siihen, että oppilas rakentaisi maailmankuvaansa ilmaisemalla ja tutkimalla kokemuksiaan ja itselleen merkityksellisiä elämän sisältöjä taiteen keinoin. Opiskelussa keskeiseksi mielletään taiteen tekeminen ja kokemisen ilo, halu, taito, uteliaisuus ja uskallus tulkita taidetta persoonallisesti. (Mts. 1.)

Yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa mainitaan myös ihmiskäsitys, oppimiskäsitys ja taidekasvatus. Opetussuunnitelman perusteiden mukainen yleisen oppimäärän opetus perustuu ihmiskäsitykseen, jossa ihminen on ainutkertainen, vuorovaikutuskykyinen ja aktiivisesti toimiva yksilö. Taidekasvatuksen tavoitteeksi määritellään muun muassa oppilaan aisti- ja tunneherkkyyden vahvistaminen sekä opiskelu- ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen. Oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi taitojen ja tietojen rakentamisprosessiksi. (Mts.1–2.)

Opettajan työskentelystä mainitaan erikseen: Opettajan vastuulla on kehittää oppilaiden opiskelutaitoja ja opiskeluympäristöä sellaisiksi, että erilaisten oppilaiden edistyminen on mahdollista. Opetuksessa tulisi ottaa huomioon myös oppilaan aiemmat kokemukset ja elämämaailma. Yleisen oppimäärän mukaisen opetuksen kenties suurin päämäärä on luoda edellytyksiä hyvän musiikkisuhteen luomiselle ja elinikäiselle harrastamiselle. (Mts. 1–2.)

Musiikin laaja oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden (2002) mukaan musiikin opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan henkistä kasvua ja persoonallisuuden lujittumista sekä luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Laaja oppimäärän perusteet poikkeavat yleisestä oppimäärästä työelämäorientoitumisellaan: Laajan oppimäärän tehtävänä on antaa valmiudet sekä musiikin elinikäiselle harrastamiselle että musiikin ammattiopintoihin. Laajan oppimäärän mukaisessa opetuksessa tulee ottaa huomioon myös musiikkialan ammattikoulutuksen ja työelämän vaatimukset. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän perusteet 2002, 6.)

Laajan oppimäärän oppimiskäsityksessä korostetaan oppilaan omaa aktiivisuutta ja opetuksen tavoitteellisuutta. Oppilas konstruoi uutta informaatiota aiempien tieto-

jensa pohjalta ja rakentaa näin kuvaa sekä maailmasta että itsestään osana maailmaa. Musiikin oppiminen koetaan myös vahvasti vuorovaikutukselliseksi ja tilannesidonnaiseksi. (Mts. 7.)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet korostavat kokonaisuudessaan oppilaan kokonaisvaltaista kasvua, tavoitteellista opiskelua ja oppilaan omaa aktiivisuutta oppimisprosessissa. Opettajan tehtävänä on oppilaan oppimistaitojen kehittäminen ja suotuisan oppimisympäristön luominen. Opettajan tulee huomioida oppilas kokonaisuutena omine kokemusmaailmoineen, taitoineen ja tavoitteineen. (Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman yleisen oppimäärän perusteet 2005, 1–2; Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän perusteet 2002, 6–7.)

Instrumenttiopettaja noudattaa taiteen perusopetuksen parissa työskennellessään taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita välillisesti. Lähin ohjeistus työhön löytyy oman organisaation opetussuunnitelmasta, joka noudattaa opetussuunnitelmien perusteita. Opetussuunnitelmaa tehdessä opetuksen järjestäjä voi muokata opetussuunnitelman perusteiden painotuksia haluamaansa suuntaan.

Uusikylän ja Atjosen (2005) mukaan opetussuunnitelmien sisällöt eivät ole neutraaleja totuuksia vaan valinnan tulosta. Oppilaan näkökulmasta opetussuunnitelmien perusteet ja opetussuunnitelma näkyvät opettajan toimissa. Opettaja tekee käytännön valinnat opetussuunnitelman pohjalta, ja valitsee omat painotuksensa omassa opetuksessaan. Opettaja siis ohjaa oppilaitaan opetussuunnitelman rajoissa oikeaksi katsomaansa suuntaan (Mts. 228).

Opetussuunnitelman ja opetussuunnitelman perusteiden arvot, korostukset ja tavoitteet ilmentyvät opettajan työssä. Soiton- ja laulunopettajilla on sekä vastuu että vapaus soveltaa näitä ohjeita omassa työssään haluamallaan tavalla. Opetussuunnitelmien perusteet sisältävät suuria haasteita musiikkipedagogin työlle. Tämän vuoksi meillä on mielestäni sekä virantoimituksellinen että eettinen vastuu tarkastella omaa opetustamme ja ilmiöitä sen taustalla.

3.3 Instrumenttiopetuksen kokonaisvaltainen ja taidekasvatuksellinen luonne

”Se, jolle taide on pelkkä elämys, jää harrastelijaksi; joka pelkästään pohtii sitä on tutkija ja musiikkitieteilijä; esittäville taiteilijoille on teesin ja antiteesin synteesi välttämätön: elävä vastaanottaminen ja käsittäminen” Neuhaus (1986, 181).

Musiikkipedagogiikassa yhdistyvät sekä taide että tiede. Instrumenttiopettajan on paitsi hallittava välineensä, musiikki, laajasti että tunnettava toimintansa kohteena oleva oppilas, ihminen. Pelkkä musiikin tuntemus ei yksin riitä. Soiton- tai laulunopettajan tulee kyetä luomaan musiikin avulla oppilaalleen tämän kasvua ja kehitystä tukevia elämyksiä musiikin kautta. Näiden elämysten kautta oppilaan on mahdollista käsitellä ja jakaa elämän ongelmia ja ristiriitaisuuksia sekä niihin liittyviä tunteita. (Lehtonen 2004, 13.)

Instrumenttiopetuksessa ihmistä tulisi tarkastella kokonaisuutena, jossa psyykkiset, fyysiset sekä elämäntilanteeseen liittyvät sosiaaliset puolet on otettu huomioon. Musisointi oppilaan kanssa on aina paljon muutakin kuin musiikkitiedon- ja taidon välittämistä, sillä musiikkiin kytkeytyvät reaktiot ulottuvat syvälle tiedostamattoman ruumiillisuutemme alueelle. Soiton- ja laulunopetus on tunteiden käsittelyä ja tunnekasvatusta. Oppituntien kulkuun saattaa usein liittyä myös epämiellyttävien tunteiden käsittelyä. Tämän vuoksi musiikkipedagogilta edellytetään ihmisen ja ihmisen syvää filosofista ja psykologista ymmärrystä. (Lehtonen 2004, 13.)

Musiikinopetusta tulisikin kehittää niin, että keskittyisimme musiikillisen oppiaineen opettamisen lisäksi myös koko oppijan kehittämiseen. Modernin kasvatustieteen mukaan oppilas nähdään kokonaisena ihmisenä aikaisempine tietoineen ja taitoineen, tunteine ja uskomuksineen. Jos haluamme opettaa nämä seikat tiedostaen, emme voi erottaa oppijaa ympäröivästä kulttuurista ja omasta itsestään. (Anttila 2004, 11.)

Soiton- ja laulunopetuksen tulisikin mielestäni olla ennen kaikkea **taideoppimista**. Viitasen ja Kaartisen mukaan taideoppiminen voi tapahtua joko oppilaan oman tekemisen, ilmaisun ja toiminnan tai taiteen vastaanottamisen ja kokemisen kautta.

Taideoppiminen tukee ja rikastaa omaa ilmaisua, herkistää eläytymään toisten kokemuksiin ja lisää empatian tuntemista. (Viitanen & Kaartinen 2002, 240.)

Taiteisiin perustuvassa oppimisessa opitaan asioita itsestä, muista ja maailmasta sekä näiden välisistä suhteista. Se opettaa kohtaamaan epävarmuutta, jäsentämään kaaosta, havaitsemaan ja punnitsemaan erilaisia arvoja ja kyseenalaistamaan itsestään selviltä tuntuvia asioita. (Viitanen & Kaartinen 2002, 240.) Laulunopetuksen yleisinä päämäärinä voidaan pitää laulutekniikan, kappaleiden tulkinnan ja musiikin tyylytuntemuksen oppimista. Kun laulunopetusta sovelletaan taideoppimisen kehyksiin, oppilas oppii ”yleisten päämäärien” lisäksi paljon myös itsestään ja ympäröivän kulttuurista.

Haluaisin nähdä ammattikuntani edustajat myös **taidekasvattajina**. Tunnettu viulu-pedagogi Géza Szilvay sanoo haastattelussaan: ”Pappeja ja taidepedagogeja tarvitaan aina. Nyt kun maailma on niin materialistinen, henkisille arvoille on tarvetta” (Koppinen, 2013.) Tällä hän tuskin tarkoittaa, että musiikkipedagogin tulisi ainoastaan valvoa ja korjata oppilaidensa virheitä asteikkoharjoituksissa. Musiikin opettamisessa tulisi aina olla läsnä myös tuota ”henkistä arvoa”: kasvattamisen halua, sydäntä ja emootiota.

Skinnarin mukaan taiteiden opiskelussa onkin lähes unohtunut sen olennaiset vaikutukset ihmisen psyykkis-henkiseen kokonaisolemuksen. Taide suo myös huomattavat kasvatukselliset mahdollisuudet (Skinnari 2004, 47). Kehittääksemme oppilaita sekä musiikillisesti että elämäntaidollisesti, tulisi meidän mielestäni käsittää itsemme laajemmin taidepedagogeina ja -kasvattajina. Musiikki on usein sävelletty suuren tunteen vallassa ja nuottirivien väliin on kätkeyty paljon tuntemuksia, aistimuksia ja tarinoita. Miksi emme opettaisi musiikkia kokonaisvaltaisemmin niiden kautta?

Mielestäni musiikkia ei ylipäättäen voi ajatella pelkästään teknisenä suorituksena, vaan tekniikka ja tulkinta ovat aina yhtä: ne vaikuttavat toisiinsa. Lauluinstrumentin harjoittelussa tämä ilmiö todentuu arkisissa tunti-ilanteissakin. Muun muassa hengitystekniikkaa harjoiteltaessa kehotan usein oppilasta eläytymään vahvasti, jopa ”ylinäyttellen” kappaleen tunnelmaan. Suuri ilo ja suru, itkun ja riemun tuntemukset, ottavat usein helposti otteen oppilaan vartalon- ja hengityksenhallinnasta niin, että kappale onnistuu niin teknisesti kuin tulkinnallisestikin.

3.4 Onko instrumenttiopettaja musiikki- tai taidekasvattaja?

Millaista kasvatusta instrumenttiopettaja voi sitten oppilailleen antaa? Maailmankuulun venäläisen pianotaiteilijan ja pedagogin Heinrich Neuhausin (1986) mukaan soiton- ja laulunopettajien tulisi olla ennen kaikkea musiikin opettajia; musiikkia selittäviä ja tulkitsevia pedagogeja. Neuhaus nimittää tätä **kokonaisvaltaiseksi opetuksiksi**, ja pitää sitä erityisen tärkeänä oppilaan kehityksen ensiasteilla. Neuhaus kehottaa opettajia selittämään oppilailleen paitsi teoksen sisällön ja muodon myös analysoimaan sen yksityiskohtaisesti: soinnutus, melodia, polyfonia ja pianistinen kirjoitustapa tulee kaikki tarkastella yhdessä oppilaan kanssa. Opettajan on tällöin yhtäaikaista sekä historioitsija että teoreetikko sekä säveltapailun, soinnutuksen, kontrapunktin ja pianonsoiton opettaja. (Mts. 178).

Neuhaus kehottaa myös laulupedagogeja ajattelemaan kokonaisvaltaisemmin:

Olen sitä mieltä, että iänikuiset kahnaukset laulunopetuksen osastoilla, laulupedagogiikan ratkaisemattomat ongelmat syntyvät lähinnä siitä, että laulunopettajat eivät halua (tai osaa?) käyttää kokonaisvaltaista metodia, koska he eivät opeta taidetta – musiikkia –, vaan askartelevat ennen kaikkea äänenmuodostuksen parissa (Neuhaus 1986, 178).

Neuhaus tunnustaa kuitenkin, että instrumentalistit ovat laulajiin verrattuna hieman erilaisessa asemassa, sillä laulunopinnot aloitetaan vasta myöhemmässä vaiheessa, kenties aikuisiällä. Laulajat aloittava hänen mielestään usein ”tabula rasana”, musiikista tietämättöminä, hyvä äänimateriaali ainoana aseenaan. Nämä seikat huomoiden Neuhaus pitää kokonaisvaltaista musiikinopetusta erityisen tärkeän juuri laulajille. Laulutunneilla tulisi yhdistää eri musiikin oppiaineita kuten säveltapailua, soinnutusta ja äänenmuodostusta, sillä jos nämä kaikki oppiaineet pilkotaan omiksi loke-roikseen, ”tabula rasa” ei milloinkaan pysty niitä itse yhdistämään. Tästä oppiaineiden yhdistämisestä syntyy Neuhausin mukaan muusikon ja taiteilijan ajattelu. (Neuhaus 1986, 178–179.)

Neuhausin (1986, 178) mainitsema ”askartelu” äänenmuodostuksen kanssa selittyy mielestäni osaksi sillä, että ääni-instrumentin opetus on elänyt vuosisatoja laulajien henkilökohtaisten tuntemusten ja mielikuvien avulla, joiden mukaan oppilaitakin on opetettu. Uskon, että vielä tänä päivänä jokaisella laulajalla on omat epävarmuuten-

sa ja ristiriitansa sen suhteen, mihin metodiin tai tutkimustulokseen tulisi oma laulutekniikkansa nojata.

Valtasaari (2012, 5–6) toteaakin, että suomalainen laulopedagogiikan opetus alkoi Lampilan (2000) mukaan vasta 1960-luvulla laulaja ja laulopedagogi Mirjam Helinin johdolla. Nykyään puheterapeuttina ja laulunopettajana työskentelevää Ritva Eerola pidetään suomalaisena äänifysiologian ja laulutekniikan tekniikan huippuasiantuntijana. Viime vuosina maahamme ovat kulovalkean lailla levinneet myös ulkomaiset sertifioidut menetöt kuten Speech Level Singing, Estill Vocal Training™ ja Complete Vocal Technique. (Valtasaari 2012, 6.)

Laulutekniikan maailma on siis hyvin moninainen. Tieteellisen tutkimuksen käsissä lauluinstrumentti on myös nuori tutkimuskohde. Laulua on toki opetettu ympäri maailmaa vuosisatoja. Uuden fysiologisen tiedon vuoksi osa vanhoista laulunopetusmetodeista ja -opeista on kuitenkin hylätty. Harva opettaja opettaa enää vaikkapa laulamaan täysin ”maskiin” tai painamaan tahallisesti kurkunpäättä alas. Vain joitakin vuosikymmeniä sitten nämä olivat jokseenkin tavallisia neuvoja klassisen laulun tunteilla.

Olen silti samaa mieltä Neuhausin (1986, 178) kanssa siitä, että laulajat syyllistyvät usein ylenkatsomaan musiikin teorian ja historian antia kappaleiden tulkinnassa. Pelkkä upeasti tuotettu ääni ei tee laulukappaleesta vielä musiikkia: verevä tulkinta syntyy yhtäläillä tyylinmukaisuudesta, fraseerauksesta, harmonian huomioimisesta, dynamiikasta, lyriikan sanojen ja kielen omaksumisesta sekä kappaleen tunnesisällön – jonka tulkitseminen vaatii kaiken edellä luetellun ymmärtämistä – synteestistä. Jotta laulunopettaja voisi saattaa oppilaansa tämän kaiken äärelle, tulee hänen todella olla sekä historioitsija että teoreetikko, lingvisti, äänifysiologi että tunteva, elävä ihminen.

Anttila jatkaa Neuhausin (1986, 178) ajatusta niin, että soiton- ja musiikinopettajien tulisi nähdä työnsä **musiikillisen elämisen ohjaajina**. Musiikin erottaminen omaksi, muusta elämästä irralliseksi taidokseen ei ole mielekäästä. (Anttila 2004, 10.) Itse koken, että instrumenttiopettajan tulisi ohjata oppilastaan tutustumaan musiikkikulttuuriin laajasti, ja innostaa ottamaan musiikki osaksi jokapäiväistä elämää. Pelkkä oman

instrumentin tekniikan työstäminen ei välttämättä avaa yhtä suurta näköalaa ja tarjoa kaikkea sitä elämäntaidollista hyötyä, mitä musiikilla olisi tarjota.

Käytännössä tämä tarkoittaa, että opettajan olisi hyvä kannustaa oppilastaan paitsi soittamaan itse, myös kuuntelemaan konsertteja ja taltiointeja monipuolisesti eri soittimien, musiikin tyyllilajien ja aikakausien kesken. Samalla oppilas tulee tutustuneeksi kulttuurin kenttään laajemmin: Oopperataiteessa yhdistyvät niin musiikki, näyttämötaide, kuvataide, tanssi kuin kirjallisuuskin. Liedissä yhdistyvät runous ja musiikki, kirkkomusiikissa uskonnolliset traditiot ja musiikin kieli. Eri epookkien musiikkityylit houkuttelevat kuuntelijaa tutustumaan aikakauden historiaan ja kulttuuriin. Kullakin taidemuodolla ja kulttuurin osa-alueella on oma tapansa kuvata maailmaa. Uskon vahvasti, että nämä täydentävät toisiaan ja luovat inspiraatiota toisilleen.

Instrumenttiopettajan ammatti vaatii mielestäni myös laajaa yleissivistystä: musiikki on sävelletty aina ”ajan hengessä” ja usein tiettyyn tarpeeseen. Soitonopettajan tulee mielestäni voida uskottavasti selittää kappaleiden taustat ja kyseisen aikakauden ilmiöt paitsi musiikissa myös muussa historiassa. Instrumenttiopettajan kompetenssien lista on siis näyttävä: hyvän opettajan tulee olla paitsi muusikko myös oppilaan kokonaisvaltaisesti huomioon ottavan opettaja, musiikkikasvattaja- ja teoreetikko.

Laulunopettaja tarvitsee edellä mainittujen tietojen ja taitojen lisäksi työssään myös kielitaitoa – erityisesti fonetiikan osaamista – ja fysiologista tietoa ääni-instrumentin ylläpidosta sekä ryhdin ja hengityksen vaikutuksista ääneen. On sanomattakin selvää, ettei 4,5-vuotisen koulutuksen varrella voi oppia tätä kaikkea pintaa syvemmältä. Instrumenttiopettajien olisikin hyvä pitää yllä elinikäisen oppimisen henkeä; jatkokouluttautua tai hankkia täsmäkoulutusta tasaisin väliajoin, omien tarpeidensa mukaan.

3.5 Nakertaako kasvattajan eetos soitonopettajan identiteettiä?

Toive-hankeeseen haastatellut musiikkiopistojen rehtorit arvostavat muusikko–kasvattaja -tyyppistä soitonopettajaa (Pohjannoro 2010, 64). Kasvatuksen mieltäminen soitonopetuksen sisällöksi nostattaa kuitenkin vielä tunteita instrumenttiopettajien keskuudessa. Kimasen (2011, 98) mukaan moni opettaja kauhistuu, kun musiikinopiskeluun liitetään muita kuin taiteellisia arvoja. Tällaisten opettajien mielestä instrumentin opiskelu on siis ainoastaan taiteellisen kyvykkyyden jalostamista. (Mts. 64.)

Arvelen tällaisen katsantokannan juontuvan ajatuksesta, että soiton- tai laulunopettaja mielletään ensisijaisesti taiteilijaksi ja muusikoksi, ja vasta toissijaisesti opettajaksi. Tämä ajatusmalli on mielestäni looginen, jos tarkastelemme esimerkiksi omaa opetussuunnitelmaani: olen suorittanut 60 opintopistettä pedagogisia opintoja ja 96 opintopistettä instrumenttiopintoja. Opintojeni painopiste on todellisuudessa ollut vielä enemmän instrumenttiopinnoissa kuin pedagogisissa opinnoissa, sillä valinnaiset opinnot ovat täydentäneet pääsääntöisesti vain musiikillista osaamistani. Kuummenkymmenen opintopisteen varassa olen mielestäni oppinut ohjaamaan instrumentin opettelemista ja ymmärtämään kasvatuksen ilmiöitä melko pinnallisesti.

Musiikkipedagogian opiskelijat mieltävätkin tulevan työnsä pääasiassa oppimisen ohjaamiseksi (Rautio 2009, 16). Kasvatus instrumenttipedagogian avulla tuntui itsellenikin aluksi vieraalta. Työelämässä olen kuitenkin huomannut, että se on välttämätön osa opetusta. Kasvatamme oppilaita joko tietoisesti tai tiedostamatta, halusimme tai emme.

Raution (2009, 16) mukaan oppilaan ohjaaminen opetustilanteessa on monisyisempi ilmiö kuin se aluksi näyttää olevan. Opettajalla on työssään myös harjoitusten valvomista ja virheiden korjaamista syvempiä tarkoitusperiä: hänellä on oppivasta ihmisestä, tiedon luonteesta ja niistä johdettu tietoinen tai tiedostamaton käsitys oppimisesta (Mts. 16). Yksin tämä on oppilaan kasvatusta omaan arvopohjaan. Opettaja on siis toimiensa lomassa aina vastuussa siitä, millaisia arvoja ja kulttuurin kuvaa oppilalleen omalla esimerkillään välittää.

Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opetuksen tavoitteita määriteltessään Rautio (2009, 16) korostaakin, että opettajan käsitys oppimisesta näkyy aina hänen käytännön työssään. Siksi on tärkeää, että opettajaopiskelija rakentaa tietoista käsitystä oppimisesta jo opiskeluaikanaan ja luo näin omaa opettajan käyttöteoriaansa (Mts. 16).

Huhtasen (2004) mukaan olisikin syytä pohtia kuinka soitonopettajia voitaisiin tulevaisuudessa kouluttaa niin, että he olisivat kykeneviä ajattelemaan oppilaansa kokonaisina, kehittyvinä ja kokoaikaisen muutoksen ja kasvamisen alaisina yksilöinä. Tällainen opettajan tiedostava toiminta edellyttäisi sekä tietopohjaista perehtyneisyyttä että herkkyyttä paneutua käsillä olevaan hetkeen (Mts. 188).

Mielestäni nykyinen soitonopettajien koulutuskulttuuri ei edelleenkään korosta kasvatusajattelua ja opettajan pedagogisen ajattelun tietoista kehittämistä tarpeeksi. Instrumenttiopettajien opetusharjoittelun ytimeksi mielletään instrumenttididaktiikka, joka keskittyy soittimen tekniikan ja perusohjelmiston opettamisen oppimiseen. Ihmis- ja oppimiskäsityksistä ei oman kokemukseni mukaan puhuta didaktiikkaa opiskellessa, ja ne jäävät ainoastaan pedagogisten opintojen teoreettiseksi sisällöksi. Teoria ja käytäntö eivät siis integroidu ja opettajan käyttöteoria jää usein tiedostamattomaksi.

Kasvatusajattelua voitaisiin siis tuoda enemmän esille jo soitonopettajan opinnoissa, varsinkin käytännön harjoittelussa luokkahuoneessa. Tämä tosin vaatisi ammatinkuvan määrittelyä ja tietoista työtä sen eteen, että opetuksen mieltäminen kasvatukseksi ei tee opetuksesta tehottomampaa tai puuhastelunomaisempaa – päinvastoin. Uskon että kokonaisvaltaisempi, oppilaan omasta maailmasta vaikutteita ottava ote tekee opetuksesta oppilaalle mielekkäämpää ja tehokkaampaa.

4 Mihin soitonopettaja tarvitsee kasvatustiedettä?

Anttilan (2004) mukaan soitonopettajien koulutuksessa ei aiemmin ole kiinnitetty suurta huomiota opettamisen ja oppimisen teorioihin. Soitonopettajien on kuviteltu opettavan pelkästään musiikkia. Nykykasvatustieteessä ajatellaan toisin. Modernin kasvatustieteen ja perinteisen instrumenttiopetuksen ristiriidat tulevat ilmi kysymyksessä: Opettaako soitonopettaja musiikkia vai ihmistä eli **jakaako opettaja tietoa musiikista vai kehittääkö hän oppilaansa musiikillista tietämystä?** (Mts. 19.)

Kyse on opettajan ajattelun ja toiminnan painopisteestä. Opettajajohtoinen instrumenttiopetus on perustunut musiikin teoreettisen ja teknisen tiedon ja taidon jakamiseen sekä virheettömän soittosuorituksen tavoittelemiseen esitystilanteissa. Nykyisen kasvatustieteellisen tiedon mukaisessa soitonopetuksessa tulisi pyrkiä kehittämään oppilasta kokonaisena ihmisenä aikaisempine tietoine, taitoine ja arvoineen, omasta elämäntilanteestaan käsin. Jollei opettaja pysty hahmottamaan musiikinopiskelua osaksi oppilaan muuta elämää, voidaan opiskelussa ajautua umpikujaan. Oppilaan motivaatio saattaa kärsiä ja harrastusinto tyystin loppua. (Anttila 2004, 19.)

Anttila tunnustaa itse ajatelleensa nuorempana, vailla syvällisempää ymmärrystä, että kasvatustiede on liian teoreettista pohdintaa, joka ei anna vastauksia käytännön työssä painiskelevalla soitonopettajalle. Anttilan mukaan mikään ei ole kuitenkaan toimivampaa kuin hyvä teoria. Sen myötä pystymme oppimaan käytännön lainalaisuuksia syvällisemmin kuin vain pelkkää pinnallista toimintaa tarkkailemalla. Opettaja pystyy toimimaan mielekkäästi vasta ymmärtäessään omien ja oppilaidensa toimintoja ja syitä niiden taustalla. Musiikinoppiminen muodostuu myös vastaavanlaisista psyykkisistä, psykomotorisista ja sosiaalisista prosesseista kuin muukin oppiminen, joten sitä on perusteltua tarkastella musiikin opiskelun erityispiirteiden mukaan sovelletuin kasvatustieteellisten teorioiden pohjalta. (Anttila 2004, 4–9.)

Soitonopettajan on hyvä pysähtyä ajattelemaan myös instrumenttiopetuksen todellista luonnetta: kyse on lopulta paljon suuremmasta ilmiöstä kuin vain soittamaan opettelemisesta. Instrumenttiopetus on ihmisen kohtaamista ja yhteistä työskentelyä paremman elämän rakentamiseksi. (Anttila 2004, 1.)

Soitonopettajan ammatti ei siis ole vain musiikin tieto–taitoa sanelevan teknikon ammatti, vaan oppilaan **musiikillisen ymmärryksen kehittäjän eli opettajan ammatti**. Opettajuuteen liitetään usein suuria arvolatauksia. Tämä on mielestäni ymmärrettävää; opetammehan uusia taitoja usein ”laulutaidon tabula rasoille”, ihmisille, joilla ei vielä välttämättä ole kykyä arvioida opetuksemme sisältöä.

Instrumenttiopettaja kantaa työssään suuren vastuun jo opettaessaan vaikkapa soittamisen teknisiä yksityiskohtia. Tässä on kuitenkin vasta asian toinen puoli: Opettajana toimiessamme omat ajatuksemme ihmisyydestä, tiedosta, taidosta, tavoista ja kulttuurista kokonaisuudessaan välittyvät vääjäämättä oppilaillemme (Heikkinen 2001, 123). Opettaja on aina myös roolimalli ja alansa ekspertti, johon koko opetettava ala ja oppilaitoslaitos konkretisoituvat.

Mielestäni instrumenttiopettaja tarvitsee kasvatustieteen teorioita toimintatapojensa eettisyyden varmentamiseksi ja arvioimiseksi. Omalta ”mestarilta” mestari–kisälliperinteen mukana siirtyneitä toimintatapoja on hyvä arvioida nykytiedon valossa. Kasvatustieteen puoleen on hyvä kääntyä myös oman työn ongelmakohdissa ja työtapojaan reflektoidessa.

Juha Varilan (1999) mukaan Kansanen (1988) ja Wilenius (1975) ovat todenneet, että jokaisella kasvattajalla on oma kasvatustieteen filosofiansa, vaikkakin se on harvoin tietoinen. Tietoisuus omasta kasvatustieteen filosofiasta ei ole itseisarvo, mutta sen puute altistaa vaihtoehdottomaan, itseään toistavaan toimintaan jossa reflektointi, jos sitä ylipäänsä tapahtuu, on lähinnä näennäistä. (Mts. 16.) Uusikylän ja Atjosen (2005, 229) mukaan opettajan oma kasvatustieteen filosofia, elämäkokemus ja koulutus vaikuttavat puolestaan opettajan arvoihin, kuten ihmiskäsitykseen. Nämä ovat myös suoraan yhteydessä siihen, minkä opettaja katsoo työssään oikeaksi ja vääräksi.

Teoreettisten lähtökohtien lisäksi on hyvä muistaa, että opettajan työ on ensisijaisesti persoonatyötä. Pelkkä pedagoginen tietämys ei tee meistä hyviä opettajia. Opettajan tulisi ennen kaikkea olla **vuorovaikutuskykyinen asiantuntija**, joka ylläpitää työssään tutkivaa ja kehittävää otetta (Anttila 2004, 5). Näin ollen soiton- tai laulunopettajalta vaaditaan paitsi musiikillista substanssiosaamista, pedagogista tietämystä teorian ja käytännön tasolla, myös sosiaalisia taitoja.

5 Opettajan pedagoginen ajattelu

Opettajankoulutus harjoitusjaksoineen tarjoaa opiskelijoille pääasiassa käytännöllisiä ohjeita ja neuvoja tulevan työnsä tueksi (Kansanen & Uusikylä 2002, 6). Koulutuksen aikana opitut tiedot ja taidot ulottuvat yksittäisistä teknisistä minitaidoista opetusmuotojen hallintaan, yltäen lopulta työn suunnitteluun ja arviointiin (Kansanen 1993, 48). Toimintatason työ on mahdollista opetella pelkän työkokemuksen kautta. Tämän osoittaa muodollisesti epäpätevien opettajien työskentely, jota ei välttämättä erota ulkoisen toiminnan perusteella pätevän opettajan toiminnasta. (Kansanen 1993, 48.)

Musiikin alalla toimii yhä lukuisia pedagogisesti epäpäteviä soiton- ja laulunopettajia, joilla on kuitenkin muusikon koulutus tai vahva työkokemus muusikkona. Mikä sitten erottaa pätevän ja epäpätevän musiikkipedagogin toisistaan? Kansanen (1993, 48) mukaan erot näkyvät juuri opettajan pedagogisessa ajattelussa. Pelkällä toimintatasolla hääriävän opettajan opetus jää usein pinnalliseksi, eikä opettaja pysty pelkän käytännön avulla kovin itsenäiseen toimintaan tai päätöksentekoon. Opettaja toimii ulkopuolisten vaikuttajien varassa eli hänen toimintaansa ohjaavat pitkälti esimerkiksi oppimateriaali, tulosvaatimukset ja valmiit opettamisen mallit. (Mts. 46–48.)

Pedagoginen ajattelu on laaja käsite, ja sen merkitys voi olla hieman vaihteleva. Pääsääntöisesti sillä tarkoitetaan rutiiniajattelun vastakohtaa; reflektiivistä ajattelua, joka osoittaa opettajan käsityksen opetuksestaan (Heikkilä, Kukko, Leinonen, Martikainen, Rissanen, & Saarinen 2003, 2; Kansanen 1996, 46). Pedagoginen ajattelu perustuu opettajan arvopohjaan. Se on osittain tiedostamatonta ja osittain tiedostettua. Opettajan pedagoginen ajattelu välittyy ja konkretisoituu arjen opetustilanteissa opettajan tekemissä ratkaisuissa. (Kansanen 1996, 46.)

Pedagoginen ajattelu on päätöksentekoa. Opetustyössä tilanteet vaihtelevat, ja opettaja tekee päivittäin paljon nopeita ratkaisuja. Tällöin varsinaista reflektiota ei ehdi tapahtua, vaan opettaja toimii intuition perusteella. Intuitiivisenkin toiminnan takana vaikuttaa opettajan käsitys oppimisprosessista, joka on puolestaan olennainen osa pedagogista ajattelua. Varsinainen reflektio pääsee kuitenkin toteutumaan vasta

sellaisissa tilanteissa, joissa ratkaisut eivät vaadi välitöntä toteuttamista. Tällöin opettajalla on aikaa punnita vaihtoehtoja ja ajattelu voi olla deskriptiivisempää. (Kansanen 1996, 46–47.)

Pedagoginen ajattelu on myös osa ammatillista identiteettiä: Opettajuus muodostuu opettajan pedagogisesta ajattelusta, toiminnasta ja niiden välisestä reflektiivisestä yhteydestä (Patrikainen 1997, 10). Opettajan pedagoginen ajattelu on vähitellen kehittyvän prosessin tulos, joka muodostaa lopulta melko pysyvän ajatusrakennelman. Opettajan pedagogisella ajattelulla ja ammattietiikalla on selkeä yhteys. (Heikkilä ym. 2003, 2.)

Pedagogisen ajattelun taustalla on muun muassa psykologinen tieto oppilaista, heidän edellytyksistään sekä kasvun ja kehityksen eri vaiheista. Noustakseen kaavoja noudattavasta ”opetusteknikosta” opetuksen taitajaksi, opettajan on näiden lisäksi syytä yhdistää pedagogiseen ajatteluunsa vielä kasvatustieteellisen ja didaktisen tutkimuksen tuloksia sekä kasvatustieteellisiä ja kasvatussosiologisia aineksia. Näillä eväillä opettaja on yhä paremmin selvillä opetuksensa perusteista, vaikutuksista ja tavoista. (Kansanen & Uusikylä 2002, 6–7.)

Patrikaisen (1997) väitöskirjan mukaan pedagogisen ajattelun lähtökohtina voidaan pitää opettajan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksiä (Mts. 1). Nämä heijastuvat suoraan opettajan pedagogisiin päätöksiin (Heikkilä ym. 2003, 2). Opettajan pedagoginen ajattelu on täten tärkeä osa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa opetus–oppimisprosessia (Anttila 2004, 20).

Mainittakoon vielä, että pedagoginen ajattelu ei korvaa käytännön kokemuksen kautta hankittuja opettamisen perustaitoja. Pedagogisesti ajatteleva opettaja on kuitenkin vapaampi opettamisen valmiista kaavoista ja resepteistä ja valitsee itse, oman harkintansa mukaan, mikä omaan opetustyyliin sopii. Kansanen ja Uusikylän (2002, 6–7) mukaan on myös luonnollista, että nuori opettaja keskittyy uransa alkutaipaleella arkipäivän opetustilanteista selviämiseen. Vähitellen, opetuksen perustaitojen automatisoituessa, opettajalla on paremmat mahdollisuudet kehittyä oman pedagogisen ajattelunsa toteuttajaksi. (Mts. 6–7.)

5.1 Ihmiskäsitys

Ihmiskäsityksellä voidaan asiayhteydestä riippuen tarkoittaa hieman eri asioita. Tässä tarkoitan sillä Rauhalan (2005, 18) mukaista perusasennoitumista ihmiseen. Katsoimme ihmistä aina itsemme läpi: ihmiskäsitystämme värittävät muun muassa teoreettinen tieto ihmisestä, kulttuuriperinne, kokemuksiemme tiedostamaton sisältö ja uskomusten tai ideologioiden arvot. (Mts. 18.)

Opettajan toiminnan perusteena on aina jokin peruskäsitys ihmisyyden luonteesta (Rautio 2009, 16; Wilenius 1987, 29). Ihmiskäsitys voi olla joko tiedostettu tai tiedostamaton. Ihmiskäsitys vaikuttaa opettajan kaikkeen toimintaan ja sitä kautta jopa koulutuspolitiikkaan. Opettajan tekemät arkiset valinnat siis heijastavat hänen ihmiskäsitystään ja päinvastoin. (Wilenius 1987, 29.)

5.2 Tiedonkäsitys

Oppimista tarkastellessa on tarpeen paneutua myös tiedon olemukseen eli tietoteoreettisiin kysymyksiin. Millainen tiedon olemus on ja kuinka saamme sitä? Oppimistapahtuman kontekstissa tieto voidaan jakaa karkeasti kahteen eri käsitykseen: objektivistiseen ja relativistiseen. Objektivistisessa tiedonkäsityksessä tieto voidaan opettaa ja oppia absoluuttisena totuutena. Opetus on usein autoritääristä, konkreettista ja yksiselitteistä. Relativistisessa tiedonkäsityksessä tieto on aina suhteessa johonkin kontekstiin. Oppija itse konstruoi oman tietonsa, joka muodostuu näin yksilölliseksi tiedoksi. Tästä seuraa tosin kompleksisuutta: toisen tieto voi olla toiselle epätosi. (Mitä opetus on? Erilaiset oppimisenäkemykset; Patrikainen 1999, 155.)

Tiedonkäsityksien kirjo on laaja, ja termillä saatetaan eri yhteyksissä tarkoittaa hieman eri asioita. Haluan korostaa, että tässä opinnäytteessä tiedonkäsitys liittyy aina oppimistapahtumaan ja oppimiskäsitykseen. Tiedonkäsitys verhoutuu usein oppimiskäsityksen sisään. Esimerkiksi taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetus suunnitelman mukaan oppiminen on yksilöllinen ja yhteisöllinen taitojen ja tietojen rakentamisprosessi (Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitel-

mien perusteet 2005). Näin ollen yleisen oppimäärän opetussuunnitelmien perusteisiin nojaava opetus luottaa relativistiseen traditioon kuuluvaan, tietoa konstruoivaan tiedonkäsitykseen.

5.3 Oppimiskäsitys

Kirjallisuudessa puhutaan tavanomaisimmin kognitivistisesta, humanistisesta, konstruktivistisesta ja behavioristisesta oppimiskäsityksestä tai näiden erilaisista yhdistelmistä. Kognitivistista, humanistista ja konstruktivistista oppimiskäsitystä yhdistää konstruktio: oppija käsittelee itse aktiivisesti tietoa ja rakentaa sitä näin itse. Behavioristista oppimiskäsityksen mukaan tietoa siirretään ja opittua tietoa kontrolloidaan palkkioiden ja rangaistusten avulla. (Patrikainen 1999. 153–155.)

Oppimiskäsitys on tarkoittaa siis sananmukaisesti käsitystämme oppimisesta. Opettajan oppimiskäsitykset ovat perustana hänen pedagogiseen ajatteluunsa ja käyttöteoriaansa (Pylkkö n.d). Oppimiskäsityksessä yhdistyvät myös opettajan ihmis- ja tiedonkäsitykset. Opettamisen käytäntö kätkee sisäänsä siis koko käsitteiden kirjon: ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitykset muodostavat opettajan pedagogisen ajattelun kokonaisuuden ja pedagoginen ajattelu vaikuttaa puolestaan opettajan käyttöteoriaan.



Kuvio 1. Opetustapahtuman taustalla olevien käsitteiden hierarkia.

6 Oman pedagogisen ajatteluni määrittelyä

Oman opettamiseni juuret löytyvät humanistisesta ihmiskäsityksestä, konstruktivistisesta tiedonkäsityksestä ja humanistis-kokemuksellisesta oppimiskäsityksestä. Käsitteet sopivat mielestäni instrumentti- ja etenkin laulunopetukseen kokonaisvaltaisen ja yksilöllisen otteensa vuoksi. Instrumenttiopetus perustuu pääsääntöisesti vapaaehtoisuuteen, joten pystymme luottamaan myös oppilaan omaan vastuunkantoon oppimisestaan, emmekä joudu useinkaan turvautumaan vaikkapa behavioristisiin palkinto- ja rangaistusperiaatteisiin.

Humanismi-sana periytyy latinankielisestä sanasta *humanus*, joka merkitsee inhimillistä ja sivistynyttä. Antiikin aikana humanismi-nimitystä käytettiin kulttuurin tilasta, jossa moraaliset, kulttuuriset ja eettiset arvot olivat erityisen kehittyneet. Humanismi uskoo ihmisen kehitykseen, kasvuun ja luovuuteen. (Kauppila 2007, 27.)

Humanistisen kasvatushanteen mukaan ihmistä tulee jalostaa kaikkien kykyjen osalta suvaitsevaisuuden ja vapaamielisyyden hengessä. Humanismi kätkee sisäänsä myös psykologisen suuntauksen, jossa ihminen nähdään kokonaisuutena. Tässä ihannoidaan erityisesti yksilön luovuutta ja henkistä kasvua. (Kauppila 2007, 27.) Humanismin mukaan ihminen voi siis oppia ja kehittyä ilman erityistä lahjakkuutta: kaikkien kyvykkyyttä jalostetaan omien, olemassa olevien taitojen pohjalta.

6.1 Humanistinen ihmiskäsitys

Rauhalan (1990, 50) mielestä humanistisen psykologian ihmiskäsityksen mukaan ihminen on avoin järjestelmä. Avoimen järjestelmän toiminta on itseohjautuvaa, ainutkertaista ja muuttuvaista. Ihminen nähdään etsivänä, tutkivana, vaihtoehtoja punnitsevana ja muutosalttiina. Humanistisen psykologian mukaan ihminen on myös parhaiten ymmärrettävissä omista ainutkertaisista olemassaolonsa ehdoista käsin. (Rauhala 1990, 50.)

Humanismin mukaan ihmisen perusluonne on myös hyvä ja vastuullinen (Pruuki 2008, 13). Ihmisen minuutta pidetään ainutkertaisena, ja siihen ajatellaan liittyvän

yksilöllisiä, luonteenomaisia mahdollisuuksia jotka voivat toteutua opetuksen ja kasvatuksen avulla (Kauppila 2007, 28).

Humanistisessa oppimiskäsityksessä opettajan suhde oppilaaseen muodostuu läheiseksi, ja oppilaaseen suhtaudutaan empaattisesti sekä eettisiä arvoja noudattaen. Opettaja kunnioittaa oppilaan autonomiaa ja arvomaailmaa, ja pyrkii ohjauksessaan tukemaan oppilaan oppimista ja ihmisenä kasvamista. (Patrikainen 1999, 153).

6.2 Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys

Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys sai alkunsa uushumanismin kaudella 1700–1800-luvuilla. Suurimpina uushumanisteina pidetään Goethea, Schilleriä ja Rousseaut. Rousseau tunnettu lausahdus ”takaisin luontoon” kertoo humanismin tavasta ajatella, että luonto, luonnollisuus ja vapaus ovat hyväksi ihmiselle. (Kauppila 2007, 27.)

Humanismin mukaan opetuksen ja kasvatuksen tulee tukea yksilön sosiaalista ja persoonallista kasvua sekä itsenäistymistä ja identiteetin kehitystä. Kunkin yksilön luovuus ja aitous koetaan oleelliseksi oppimiskokemuksen syntymisessä. Humanistisessa oppimiskäsityksessä yksilön vapaus, omaehtoisuus ja itsensä toteuttaminen korostuvat. Oppimistapahtumaa ei tule sitoa liiaksi säännöillä ja käytännöillä. Oppilaan pitää saada itse kokeilla, kokea ja tehdä johtopäätöksiä. (Kauppila 2007, 28.)

Humanistis-kokemuksellinen käsitys oppimisesta pyrkii siihen, että kukin oppija tuo oppimistilanteeseen omat kokemuksensa, jotka laajentavat ja monipuolistavat oppimisen kohteena olevia asioita. Tärkeää on, että vaikka kokemukset ovat kunkin yksilön omia, tulisi ne voida jakaa opettajan ja muiden opiskelijoiden kanssa. (Kauppila 2007, 31.)

Kun humanistisen psykologian pohjalta kumpuaa oppimiskäsitys, kuten kokemuksellinen oppiminen, nähdään oppija siinä aktiivisena ja itseohjautuvana. Lisäksi oppijan pyrkimys on aina toteuttaa itseään. (Pruuki 2008, 13.)

Humanistisen ja humanistis-kokemuksellisen oppimiskäsityksen termejä käytetään usein synonyymeinä, joten en erota niitä tässä toisistaan. Patrikainen määrittelee

humanistiseen oppimiskäsitykseen nojaavan opettajan oppaaksi, joka on asiantuntijana paikalla. Hänen tehtävänä on luoda suotuisia oppimistilanteita ja auttaa oppilasta tarvittaessa muun muassa tavoitteiden selkeyttämisessä, työskentelyn jäsentämisessä ja arvioinnissa. (Patrikainen 1999, 153.)

6.3 Konstruktivistinen tiedonkäsitteily

Konstruktivismi on laajalle yhteiskunta- ja ihmistieteisiin levinnyt tiedon olemusta käsittelevä paradigma. Se koostuu eri suuntauksista, eikä näin ollen ole yhtenäinen teoria. Konstruktivismin suuntauksia yhdistää ajatus, että tieto ei voi koskaan olla tietäjästä riippumatonta, objektiivista heijastumaa maailmasta. (Tynjälä 1999, 37–38.) Tieto on siis suhteellista, eikä absoluuttista, oikeaa tietoa maailmasta ole olemassa (Patrikainen, 1999, 155).

Konstruktivismi korostaa, ettei todellisuutta ole mahdollisuus tavoittaa myöskään suoraan aistihavaintojen pohjalta, sillä mieli tulkitsee havainnot mielen sisäisten rakenteiden pohjalta. Mieleemme rakentuneet sisällöt ovat kulttuurisidonnaisia. Ihmiset peilaavat käsityksiään eri käsitejärjestelmistä ja kulttuureista käsin. Näin ollen tieto ei voi olla absoluuttista, eikä se voi perustua pelkkiin aistihavaintoihin. (Tynjälä 1999, 25.)

Konstruktivismi ei kuitenkaan suostu relativistiseen ajatukseen, jonka mukaan kaikki tieto on samanarvoista. Konstruktivismi asettaa totuudellisuudelle erilaisia kriteereitä. Pragmatistinen totuusteoria, totuuden konsensusteoria ja totuuden koherenssi-teoria liittyvät kaikki osaltaan konstruktivismiin. Tynjälän (1999, 16) mukaan von Glasersfeld (1984; 1995) määrittelee konstruktivistisen totuuden käytännön kautta: se, mikä osoittautuu käytännössä toimivaksi, on totuudellista tietoa. Tätä kutsutaan pragmatistiseksi totuusteoriaksi. Totuuden konsensusteoria pitää totuudellisena tietoa, josta vallitsee yhteisymmärrys ihmisten välillä. Tieto voi olla tosi myös, jos se on koherentti omien tai muiden asiaa koskevien uskomustemme kanssa. Tieto on siis koherenttia eli se sopii ristiriidattomasti osaksi uskomustemme kokonaisuutta. (Tynjälä 1999, 25–26.)

Konstruktivismiin mukaan tieto on aina yksilön tai yhteisön itsensä rakentamaa. Konstruktivismiin mukaan myös **oppiminen on tiedon rakentamista**. Oppiminen on siis sidoksissa tiedon tuottamiseen, sillä oppiminen ei ole tiedon passiivista vastaanottamista vaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa. (Tynjälä 1999, 37–38.) Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan oppija ei ole koskaan ”tabula rasa” eli tyhjä taulu, vaan pikemminkin taulu, jossa on jo piirtoja. Vanhat piirrokset ohjaavat uusien kulkua. Oppija siis oppii ja tuottaa tietoa aiemman kokemusmaailmansa ja tietopohjansa kautta. (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 163.)

7 Kokemuksellinen oppiminen

Humanistisen psykologian pohjalta kehitetyistä oppimismalleista kenties tunnetuin on David A. Kolbin (1939 –) kokemuksellisen oppimisen malli (Pruuki 2008, 13). Oppiminen nähdään kokemuksellisen oppimisen mallissa kokemusten muuttumisena ja laajentumisena. Mallissa korostuu oppimisen kokonaisvaltaisuus: Oppiminen ei tarkoita vain asioiden omaksumista vaan pyrkimyksenä on lisätä oppijan itsetuntemusta ja persoonallista sekä sosiaalista kasvua. Oppiminen nähdään myös syklisenä prosessina jossa tavoitellaan aktiivista oppimisprosessia pelkän oppimisen tuloksen sijaan. (Kupias 2001, 16, 22–23.)

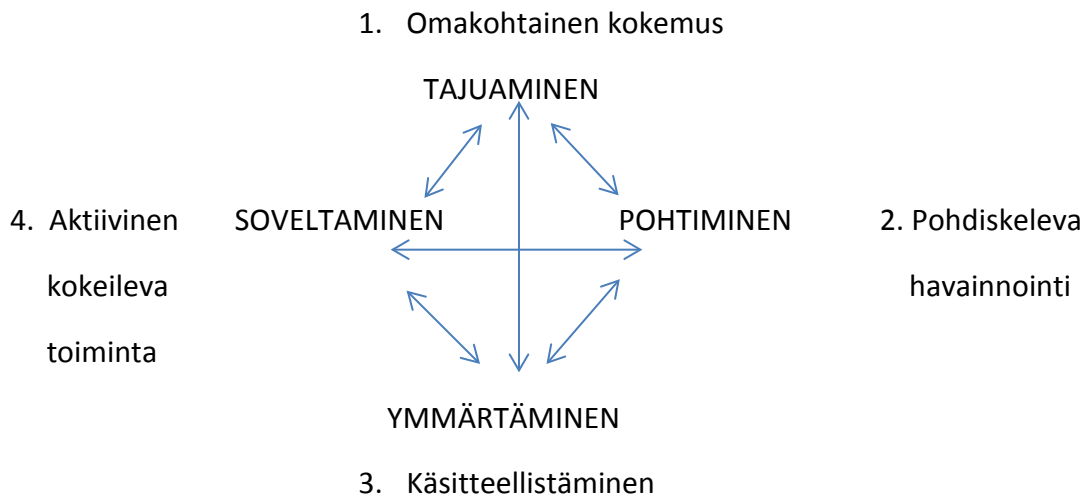
Kolbin (1984, 20–21) mukaan kokemuksellinen oppiminen ei ole kilpaileva vaihtoehto behaviorismille tai kognitiiviselle teorialle, vaan pikemminkin kokonaisvaltainen lähestymistapa, jossa yhdistyvät kokemus, havainto, kognitio ja toiminta. Oppiminen tapahtuu tunteiden, aistimuksien ja ihmiselle itselleen tiedostamattomien osien sekä tiedostetun, käsitteille perustuvan tietämisen vuorovaikutuksessa (Räsänen 2000, 11). Uusi tieto synnytetään **transformaation eli kokemuksen muuntamisen** avulla (Kolb 1984, 38).

Transformoinnissa voidaan erottaa kaksi eri lähestymistapaa, jotka kuitenkin toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. Mallin mukaan oppimista tapahtuu joko silloin, kun opiskelija reflektoi eli pohtii toteuttamaansa asiaa, tai silloin, kun hän tuo asian itsen-

sä ulkopuolelle. Sekä tiedostamattoman tiedon ja tiedostetun teorian tiedon ymmärtäminen on kokemuksellisen oppimisen lähtökohta. (Räsänen 2000, 11.)

Oppiminen perustuu nelivaiheiseen sykliin. Ensin opiskelija havainnoi omia kokemuksiaan. Tätä seuraa kokemusten **reflektioiva havainnointi**, jonka aikana opiskelija pohdii mitä hän koki ja oppi. Tämän jälkeen tuntemukset käsitteellistetään ja kokemusten pohjalta opittua asiaa kokeillaan käytännössä. Lopulta käytännön kokeilua seuraa reflektioiva havainnointi. (Pruuki 2008, 13–14.)

Pruukin mukaan Kolbin (1986) ajatus aikaisimmista kokemuksista oppimisen lähtökohtana on useimmiten hyvin käyttökelpoinen. Tämä tosin edellyttää, että opiskelijalla on paitsi motivaatiota ja aikaisempaa kokemusta opiskeltavasta aiheesta myös kykyä arvioida omaa toimintaansa. Pruuki myös kritisoi mallin yksipuolisuutta, sillä siinä ei oteta huomioon opiskelijan oman sisäisen prosessin ulkopuolelta tulevia virikkeitä. Opiskelija ei siis ole oppimisprosessinsa kanssa tyhjiössä, vaan mitä oletettavimmin omaksuu virikkeitä myös ympäristöstään kuten toisilta opiskelijoista, muilta opettajilta tai oppikirjoista. (Pruuki 2008, 14.)



Kuvio 2. David A. Kolbin (1939 –) kokemuksellisen oppimisen malli (Kupias 2001, 17).

7.1 Kokemuksellisen oppimisen mallin käytännön sovelluksia

Pruukin (2008, 15) mukaan kokemukset voivat olla oppimisprosessin lähtökohtana neljässä eri merkityksessä:

- a) Opetuksen pohjaksi voidaan ottaa opiskelijan aikaisemmat kokemukset. Opettaja voi auttaa opiskelijaa palaamaan mieleensä aikaisempiin kokemuksiin esimerkiksi mieleenpalauttamistehtävien avulla.
- b) Opiskelijalle synnytetään tai tarjotaan uusi kokemus tässä hetkessä. Tämän jälkeen kokemusta pohditaan yhdessä opettajan tai opiskeluryhmän kanssa.
- c) Opiskelijalle tarjotaan ns. roolikokemuksia, joissa hän eläytyy toisen ihmisen tilanteeseen roolileikin avulla. (Mts. 15.)

Kaikki nämä neljä tapaa käyttää kokemuksia voivat olla läsnä laulunopetuksessa:

- a) Kappaleiden harjoittelu alkaa tunnillani tavanomaisesti tekstin lukemisella. Olen huomannut opetustyön arjessa, että jollei tekstiin paneuduta heti ensimmäisenä, sen tulkinta jää usein äänentuotannollisten pulmien varjoon. Useimmiten teksti ikään kuin ”keskustelee” luontevasti oppilaan kokemusmaailman kanssa, ja oppilas haluaa myös jakaa ajatuksiaan opettajan tai opetusryhmän kanssa. Oppilaan omat kokemukset ja lyriikka luovat yhdessä reflektion kautta tekstin tulkinnan. Tulkintaa kokeillaan aina käytännössä, ja sen vaikutuksia laulamiseen reflektoidaan edelleen. Tässä kokemuksellisen oppimisen malli toteutuu mielestäni luonnollisimmillaan laulutuntiympäristössä.

Kappaleen tunnesisällön ja tulkinnan tutkimiseen voidaan käyttää myös mieleenpalauttamistehtävää. Opettaja voi suunnitella muutamia kappaleen tunnesisältöön johdattelevia kysymyksiä valmiiksi tunnille. Kysymykset eivät ole tarkkoja vaan tulkinnalle suuntaa antavia, esimerkiksi: ”Tunnet syvää rakkautta ja onnea. Missä tilanteessa olet? Ketä on kanssasi?” Kappale kuunnellaan joko toisen opiskelijatoverin laulamana tai äänitteeltä, ja opettaja asettaa kysymykset joko ennen kuuntelemista tai kuuntelemisen aikana oppilaal-

ta. Oppilaan ei tule vastata kysymyksiin kuitenkaan heti, vaan pohdiskella niitä hiljaa mielessään musiikin soidessa. Oppilas tekee ikään kuin retken kappaleen tunnemaailmaan oman sisäisen maailmansa kautta. Tunteista ja mieleen palautuneista muistoista keskustellaan yhdessä opettajan tai opetusryhmän kanssa. Reflektio tuodaan aina käytäntöön, ja oppilas harjoittelee ja lopulta esittää kappaleen.

Syvä, omakohtainen kokemus auttaa laulajaa prosessoimaan kappaleen sisältöä ja tulkintaa. Uskon siihen, että todellista tulkintaa on vaikea toteuttaa pelkkien ulkoisten vaikutteiden kautta. Laulajan tulee mielestäni aina hakea kappaleen tunnesisältöä vastaavia tunteita omasta sisimmästään. Omat kokemukset eivät välttämättä ole aivan samoja kuin laululyriikan tapahtumat, mutta jo pieni häivähdys omakohtaista tunnetta auttaa tulkinnassa.

Lauluinstrumentin hienous piilee siinä, että tulkinnallinen varmuus auttaa myös teknisissä pulmissa. Oma käsitykseni instrumentin toiminnasta perustuu vahvasti tunneilmaisuun. Opetukseni taustalla piilevät sanat **emovere** ja **inspire**. Sana **emootio** juontuu suomen kieleen latinan verbistä *emovere*, joka tarkoittaa liikkeelle panemista. ”Inspire”-sana puolestaan tarkoittaa paitsi inspiroitumista myös sisään hengittämistä.

Näistä voi löytää useita merkityksiä: Tunteet ovat usein syitä toiminnallemme ja toisaalta seurauksia siitä. Ne heijastuvat suoraan myös kehoomme – jokaisella tunnetilalla on oma tapa ilmetä kehossamme ja vaikuttaa sen rytmiin, suuntiin, asentoihin, eleisiin ja hengitykseen (Väyrynen 2010, 1). Laulaessamme ja etenkin laulua harjoitellessamme meidän tulee siis ensin löytää tunne, joka saa paitsi kehomme liikkeelle myös sisimpämme ilmaisemaan jotakin. Vasta ilmaisutahdon löytämisen jälkeen laulaja ”inspiroituu” eli hengittää tunteen kautta sisään. Viimeisenä on itse äänen vuoro.

- b) Laulutunneilla voidaan tarjota uusia kokemuksia monella tapaa: arkisin tapa on teettää oppilaalla uusi ääni- tai hengitysharjoitus mielikuvien tai kehollisten harjoitteiden kautta. Kun oppilas onnistuu tavoittamaan jotain uutta,

pohditaan mitä ja miksi hänen kehossaan tapahtui. Reflektio opettajan kanssa on ehdottoman tärkeää, sillä jokaisella laulajalla on oma uniikki instrumenttinsa. Tuntemukset ja mielikuvat voidaan siis käsittää monella tapaa. Jottei väärinymmärryksiä tapahtuisi, tulisi opettajan keskustella oppilaan kanssa hänen tuntemuksistaan kehossa ja sanallistaa ne teoreettiseen muotoon.

- c) Roolileikki on toimiva tapa sekä tulkinnan että tekniikan opetuksessa. Tyypillisiä esimerkkejä löytyy sekä kehonhuollon ja ääniharjoitusten parista että ilmaisu- ja tulkintatyöskentelystä. Riemukkein tapa lämmitellä, rentoutua ja löytää kehokontakti on mielestäni ”gorillaleikki”. Siinä kehotan oppilasta tai oppilasryhmää käyskentelemään ympäri luokkaa kuin gorillat, päästellen samalla ”alkuääntä” eli alkukantaista äännähtelyä. Tässä tehtävässä tosin mitataan opettajan heittäytymiskykyä: leikkimielinen sääntö ”tee niin kuin minä sanon äläkä niin kuin minä teen” ei päde.

Tavanomaisempia roolileikkiharjoituksia ovat varmastikin ääniharjoitukset joissa joko tervehditään, hämmästyttään, nauretaan, itketään tai haetaan jokin muu tarkoituksenmukainen tunnetila kehon aktivoimiseksi tai tietyn äänenväriin löytämiseksi. Erilaiset selkeät hahmot, kuten esimerkiksi suuren oopperadiivan esittäminen, auttavat myös teknisissä pulmissa. Oopperadiivan ryhti on loistava, sillä hänen olonsa on loistava. Kehnorhythminen tai väsynyt oppilas virkistyy ja ojentuu usein hetkessä tämän mielikuvan ja roolin saadessaan.

Pienten harjoitusten lisäksi roolileikillä voi paneutua kappaleiden tunnesisältöihin ja lyriikoihin. Kappaleen tunne- ja tapahtumasisältöön eläytymistä auttaa kappaleen sijoittaminen kulttuuriseen kontekstiin. Esimerkiksi O mio babbino caro -aariassa nuori tyttö uhkaa heittäytyä jokeen, jollei isä anna suostumustaan tyttärensä avioliitolle. Nykymaailmassa naimalupaa isältä ei usein enää tarvitse, joten auttaa, jos yrittää eläytyä parinmuodostuksen maailmaan 1800-luvulla. Tunnetilaa voi toki hakea myös omista, elämän varrella kertyneistä uhmatiloista.

7.2 Kokemuksellisen oppimisen paradigman hyödyt laulunopiskelussa

Roolileikit ja mieleenpalauttamistehtävät saattavat tuntua joistakin laulajista itsensä selvyksiltä tai turhilta, epäolennaisuuksiin keskittyviltä metodeilta. Oppilaille – tai heitä ammattitaitoisesti ohjaaville pedagogeille – näin ei kuitenkaan ole. Kokenut pedagogi tiedostaa, että tulkintaa ja sen muodostamista tulee opettaa tunneilla. Opettajan tehtävänä on tarjota tulkitsemiseen sopivia välineitä ja metodeja. Usein myös tekniikan opetus hyötyy näistä harjoitteista; tiedämmehän, ettei laulunopettaja voi antaa oppilaalle valmiina omaa lihasmuistiaan tai laulukuntoaan, eikä aina edes osoittaa miltä kussakin kehonosassa tulisi näyttää tai tuntua.

Mielestäni tulkinnan ja tekniikan yhteennivouttaminen on lauluinstrumentin syvin tarkoitusperä. Musiikki ilman tulkintaa on vain sanoja ja säveliä, tekniikkaa. Laulamisen tulisi mielestäni välittää aitoja tunteita, olla ikään kuin runonlausuntaa musiikin ja draaman keinoin. Näin se tavoittaa myös yleisön huomion ja täyttää tarkoituksensa: Piirtää kokemuksia sekä kuulijoiden että laulajan itsensä mieleen. Lisäksi yhdistyvät niin taidekasvatus kuin taiteen esittäminenkin.

Kokemuksellinen oppiminen on mielestäni oiva työkalu laulutunneilla. Laulunopetuksessa tarvitaan mielestäni myös muita oppimisenäkemyksiä kuten konstruktivistista paradigmaa, mutta kokemuksellinen oppiminen sopii hyvin juuri tulkinnan ja tekniikan yhdistämiseen harjoituksissa. Se antaa tilaa oppilaan omalle luovuudelle ja ruokkii sitä. Kokemuksellisen oppimisen paradigman mukana oppilas ei saa opettajalta liikaa ikään kuin ”valmiina” vaan saa itse pohtia omia kehontuntemuksiaan, musiikin tulkintaansa ja lopulta myös itseään. Kokemuksellinen oppiminen hyötyy myös ryhmätyöskentelystä ja taiteidenvälisistä toimintatavoista, jotka ovat nousevia trendejä musiikinopiskelussa. Yhdessä tehden, kokemuksia jakaen ja toisista taiteista innoitusta hakien oma kokemusmaailma pääsee laajenemaan enemmän kuin pelkän sisäisen reflektion avulla.

8 Kohti instrumenttiopettajan syvempää pedagogista ymmärrystä

”Musiikkiopistossa kaivataan enemmän laaja-alaisia musiikkipedagogeja, joilla on syvä ja monipuolinen ymmärrys oppimisprosesseista ja oppimisen ohjaamisesta erilaisissa tilanteissa” (Pohjanoro 2011, 15).

Musiikkipedagogien työkentän, tehtävien ja musiikkiharrastusten muuntautuessa yhä moninaisemmiksi, olemme uusien pedagogisten ja musiikillisten haasteiden edessä. Opinnäytetyöraportissani olen tullut vaatineeksi instrumenttipedagogeilta yhtä jos toista osaamista: meidän tulisi olla työssämme paitsi osaavia muusikoita myös oppilaan kokonaisvaltaisesti huomioivia taidepedagogeja ja kasvattajia. Professori Aatto Sonninen toteaaakin leikillisesti, että laulunopettajan tulisi olla ”taikuri, noita, ylipappi, hyvä ystävä sekä psykoterapeutti, sen lisäksi että hän on myös taiteilija ja opettaja” (Heikkurinen 2009, 20).

Yliluonnollisia kykyjä on, luullakseni, vaikeampi saavuttaa kuin oma, perusteltu pedagoginen ajattelutapa ja opettajan käyttöteoria. Matkani tämän opinnäytteen kanssa on ollut verrattain pitkä ja ajatustyöskentelyä vaatinut prosessi, joka alkoi jo vuonna 2011 opettajan pedagogisia ja laulun didaktisia opintoja suorittaessani. Jyväskylän ammattikorkeakoulun Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ammatilliseksi opettajaksi opiskellessani huomasin opiskelijaryhmässäni tiettyä välinpitämättömyyttä muun muassa oppimisparadigmoja käsitellessä. Aihe ei mielestäni tavoittanut opiskelijoita, ja tunsin, etteivät monetkaan ymmärtäneet kuinka syvästi paradigmat ja niiden tiedostaminen – tai tiedostamattomuus – heidän tulevaan ammattiinsa vaikuttavat.

Laulun didaktiikkaa opiskellessani tunsin puolestaan turhautumista enkulturaatioprosesseja kohtaan. Opiskelijoiden tuntisuunnitelmat olivat lähes kopioita toisistaan ja tietyt, omilta opettajilta opitut harjoitukset kiersivät keskuudessamme. Tunti toisensa jälkeen oli mukaelma edellisestä. Osin tämä toki selittyi meidän, nuorien opettaja-opiskelijoiden kokemattomuudella, mutta uskon, että mestari–kisälli -perinteellä oli asiassa osansa. Laulua voisi opettaa niin sadoilla tavoilla! Miksi tyydymme aina sa-

maan, emmekä uskalla ottaa tuoreita, omannäköisiä keinoja ja harjoituksia käyttöön?

Näin yhteyden opettajan pedagogisten opintojen väheksymisen ja kankean sekä itseään toistavan instrumenttiopetuksen välillä. Jos kurkottaisimme oppitunneilla enemmän ihmistä kuin pelkkää instrumenttia kohti, saattaisimme saada aikaan paitsi tehokasta opetusta ja hyviä oppimistuloksia myös onnellisia, musiikin kautta eläviä sekä kasvavia ihmisiä. Tätä kirjallisuuskatsausta kootessani olenkin eri tutkimusten (esim. Anttila 2004; Lehtonen 2004; Kurkela 1993) avulla ymmärtänyt, että oppilaan sisäisen maailman ja soittamaan oppimisen välillä on yhteys, joka opettajan on otettava työssään onnistuakseen huomioon.

Mielestäni soiton- ja laulunopetuksesta keskusteltaessa unohdetaan usein, että instrumenttiopetus ei ole oma ”norsunluutorninsa” vaan osa yhteiskuntaa. Suurin osa instrumenttiopetuksesta saa rahoituksensa kuntien kassasta. Vastavuoroisuutta tulee olla. Instrumenttipedagogit vaikuttavat työllä aikakauteensa ja kulttuuriinsa, mutta vallitseva ajankuva vaikuttaa vääjäämättä myös soiton- ja laulunopettajien työkuvaan. Työelämän muutokset tulevat ravisuttamaan monen opettajan mielipiteitä ja asenteita tulevina vuosikymmeninä. Tulevaisuuden soiton- ja laulunopettaja tuskin pystyy väistämään ”musiikki kuuluu kaikille” -ajatusta.

Musiikkiopistojen suunnittelemassa kädenojennuksessa yhä laajemmalle oppilasainekselle voikin nähdä yhteyden Opetusministeriön kulttuurin hyvinvointivaikutusten toimintaohjelmaan 2010–2014. Sen tarkoituksena valottaa, että terveyden edistäminen ei ole vain sosiaali- ja terveydenhuoltoa, vaan sairauksien ja sosiaalisten ongelmien ennaltaehkäisemiseen vaikutetaan pääasiassa muilla keinoin kuin terveyspalveluilla – mm. kulttuuri- ja liikuntapalveluilla (Hallituksen terveyden edistämisen politiikkaohjelma).

Muutokset musiikin opetuksen maailmassa vaativat opettajilta uusia keinoja opettaa yhä moninaisempaa oppilasjoukkoa. Tulevaisuuden instrumenttiopettaja ei ole välttämättä yhtään monialaisempi muusikko kuin tänäkään päivänä. Ammattitaidolta ei vaadita aina useampien ja useampien tyyllilajien hallintaa vaan kehittyneempää pedagogista työkalupakkia (Pohjanoro 2011 14–15; Pohjanoro 2010 40–41.) Instru-

menttiopettajan ammatti muuttuu uusien oppilasryhmien myötä väistämättä kasvatuksellisempaan ja ohjaavampaan suuntaan.

Muodostin oman käsitykseni laulupedagogin ajattelusta ja käyttöteoriasta tämän opinnäytetyöprosessin aikana. Koen, että tiedostan tulevaisuuden pedagogiset haasteet nyt selkeästi. Pystyn vastaamaan pedagogisiin haasteisiin jatkossa paremmin, sillä tiedostan kokoamani tutkimustiedon tukevan ajatteluni. Opinnäytetyöprosessi jättää varmasti jäljen etenkin opettajan käyttöteoriaani, ja sitä kautta opetustyöhöni käytännössä. Opinnäytetyön tekeminen on suunnannut mielenkiintoni instrumenttiopetuksen laajenevaan kenttään ja saanut minua ajattelemaan työni todellisia vaikutuksia. Opinnäytetyöprosessi on ollut myös alkusysäys elinikäisen oppimisen matkaan: tiedän nyt, mistä ja miten löydän tietoa ammatillisen kehitykseni tueksi.

Näen nyt, Skinnarin tavoin, tulevaisuuden instrumenttiopettajan **inspiraattorina**, joka opastaa oppilaan oman sisäisen viisautensa lähteille. Skinnari haluaakin muuttaa kuvaamme opettajuudesta suuntaan, jossa opettaja ei ole vain oppilaalle ulkoapäin tietoa valava informaattikko, vaan ihmisyyden asiantuntija. Jokainen opettaja luo oppilailleen myös kuvan elämästä. Sen tähden opettajien tulisi kysyä itseltään, millaisen kuvan oppilaiden eteen haluaa piirtää. (Skinnari 2008, 298.) Piirretään siis yhdessä jotain kaunista ja hyvää – musiikin avulla voimme tehdä sen.

Lähteet

Anttila, M. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuu: Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita N:o 39.

Fink, A. 2005. Conducting Research Literature Reviews. From the Internet to the Paper. Thousand Oaks: Sage Publications.

Heikkilä, P., Kukko, E., Leinonen V., Martikainen, T., Rissanen, M. & Saarinen P. 2003. Opettajien pedagogisen ajattelun perusteista. Oppimisportfolio. Oulun seudun ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Viitattu 19.11.2013.

http://www.oamk.fi/amok/pro_forma/Yhteis_Opinn_03.pdf.

Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 175.

Heikkurinen, M. 2009. Laulajan äänellinen kriisi. Pedagoginen opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, pedagogiset opinnot musiikin ja tanssin alalla. Viitattu 7.11.2013.

http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/19732/jamk_1.pdf?sequence=1.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. Tutki ja kirjoita. 2009. 15. uud. p. Helsinki: Tammi.

Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjinä. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia, DocMus-yksikkö. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Studia Musica 22.

Huhtinen-Hildén, L. 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista. Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta, musiikkikasvatus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 180.

Kansanen, P. & Uusikylä, K. 2002. Esipuhe. Teoksessa Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Toim. P. Kansanen & K. Uusikylä. Jyväskylä: PS-kustannus, 5–7. Opetus 2000.

Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa Tutkiva opettaja 2. Toim. S. Ojanen. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 45–50. Oppimateriaaleja 55.

Kansanen, P. 1993. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta? Teoksessa Tutkiva Opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Toim. S. Ojanen. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 40–51. Oppimateriaaleja 21.

Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.

- Kimmanen, S. 2011. Pohdintoja musiikkialan ja pianismin tulevaisuudesta. Teoksessa Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, loppuraportti. Toim. M. Muukkonen, M. Pesonen & U. he. Helsinki: Sibelius-Akatemia, 96–104. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011. Viitattu 4.11.2013.
http://www2.siba.fi/toive/userfiles/media/Toive_loppuraportti_2011.pdf.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.
- Koppinen, M. 2013. Géza Szilvay yrittää pelastaa Suomen klassisen musiikin. Helsingin Sanomat 13.9.2013. Viitattu 29.9.2013.
<http://www.hs.fi/ihmiset/a1378958246764?jako=1aediae13bc3fde960d697ff00925ad6d&ref=og-url>.
- Kupias, P. 2001. Oppia opetusmenetelmistä. Helsinki: Educa-Instituutti.
- Kurkela, K. 1994. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynamiikkaa. 2. korj. p. Helsinki: Sibelius-Akatemia. EST-julkaisusarja, N:o 1.
- Kuusisaari, H. 2011. Ammattikorkeiden dilemma. Rondo N.d. Viitattu 9.11.2013.
http://www.rondoclassic.fi/tutustu-rondoleh-teen1?p_p_auth=ESbXxTP3&p_p_id=101_INSTANCE_FcOJwDryj6NK&p_p_lifecycle=0&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&_101_INSTANCE_FcOJwDryj6NK_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_INSTANCE_FcOJwDryj6NK_assetEntryId=12271&_101_INSTANCE_FcOJwDryj6NK_type=content&_101_INSTANCE_FcOJwDryj6NK_groupId=10157&_101_INSTANCE_FcOJwDryj6NK_urlTitle=ammattikorkeiden-dilemma
- Kuusisaari, H. 2009a. Tehoa palveluihin, mutta miten? Rondo 1.10.2009. Viitattu 9.11.2013. <http://klassinen.fi/artikkelit/4014>.
- Kuusisaari, H. 2009b. Taide pois poteroistaan. Rondo-lehti 1.4.2009. Viitattu 9.11.2013. <http://klassinen.fi/artikkelit/3518>.
- Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turun kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 73.
- Menetelmäpolkuja humanisteille. N.d. Jyväskylän yliopisto, Avoimen yliopiston Koppa. Viitattu 24.11.2013.
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/hermeneutiikka>.
- Mitä opetus on? Erilaiset oppimiskäsitykset. N.d. Luentomateriaali. Viitattu 4.12.2013.
<http://oppimiskäsitteet.wikispaces.com/file/view/OPPIMISN%C3%84KEMYSKSET>

[11_3_2009_opisk.pdf/61779808/OPPIMISN%C3%84KEMYKSET_11_3_2009_opisk.pdf](#).

Neuhaus, H. 1986. Pianonsoiton taide. 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa Tutkiva opettaja 2. Toim. S. Ojanen. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 31–43. Oppimateriaaleja 55.

Kustannussovellus 2010. 2011. Opetushallitus. Taiteen perusopetuksen lopullinen raportointi 12.09.2011. Raportti K08C3YQ. Viitattu 12.11.2013.

<http://vos.uta.fi/rap/kust/v10/k08c3yq.html>.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.

Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36.

Pitkäranta, A. 2010. Laadullisen tutkimuksen tekijälle. Työkirja. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Viitattu 24.11.2013.

http://www.samk.fi/download/13153_Laadullisen_tutkimuksen_tyokirja_APitkaranta.pdf

Pohjannoro, U. 2011. Näkymiä musiikkiopistojen tulevaisuuteen. Teoksessa Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, loppuraportti. Toim. M. Muukkonen, M. Pesonen & U. Pohjannoro. Helsinki: Sibelius-Akatemia, 10–19. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011. Viitattu 4.11.2013.

http://www2.siba.fi/toive/userfiles/media/Toive_loppuraportti_2011.pdf.

Pohjannoro, U. 2010. Soitonopiskelua joustavasti ja yhteisöllisesti. Musiikkioppilaitostenkehitysnäkymiä rehtoreiden arvioimana. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, osaraportti 6. Helsinki: Sibelius Akatemia. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 5/2010. Viitattu 4.11.2013.

http://www2.siba.fi/toive/userfiles/media/Soitonopiskelua_joustavasti.pdf.

Pruuki, L. 2008. Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja. Helsinki: Edita Publishing.

Pylkkö, O. N.d. Oppimiskäsitykset. Avoimet oppimateriaalit. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. Viitattu 4.12.2013.

<http://oppimateriaalit.jamk.fi/oppimiskäsitykset/>.

Raijas, R. 2009. Hyvä pianonsoitonopettaja saa paikan. Teoksessa MusTaa valkoisella. Kirjoituksia musiikin ja tanssin pedagogiikasta. Toim. K. Hannula & T. Rautio. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 24–31. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 103.

Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauste-Von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. uud. p. Helsinki: WSOY.

Rautio, T. 2009. Opettajan ammatin ovia avaamassa. Teoksessa MusTaa valkoisella. Kirjoituksia musiikin ja tanssin pedagogiikasta. Toim. K. Hannula & T. Rautio. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 14–23. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 103.

Räsänen, M. 2000. Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto. Taideteollisen korkeakoulun julkaisuja A 28.

Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopisto, hallintotieteiden tiedekunta. Opetusjulkaisuja 62. Viitattu 24.11.2013.
http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf.

Skinnari, S. 2008. Elämäkoulu. Oppimaan oppimisesta kasvamaan kasvamiseen. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.

Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005. 2005. Opetushallitus. Viitattu 29.9.2013.
http://www.oph.fi/download/123012_taideyl_ops.pdf.

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. 2002. Opetushallitus. Viitattu 29.9.2013.
http://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf.

Terveyden edistäminen. Hallituksen politiikkaohjelma. 2007. Viitattu 4.11.2013.
<http://valtioneuvosto.fi/tietoarkisto/politiikkaohjelmat-2007-2011/terveys/ohjelman-sisaeltoe/fi.pdf>.

Tuovila, A. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta”. Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia, DocMus-yksikkö. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Studia Musica 18. Viitattu 9.11.2013.
http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Tutkimus/Annu_Tuovila.pdf.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitteiden perusteita. Helsinki: Tammi.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Valtasaari, H. 2012. ÄÄNTÖBALANSSI-METODI™ laulunopetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta, musiikkitiede. Viitattu 3.12.2013.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/38298/URN:NBN:fi:jyu-201208172166.pdf?sequence=1>.

Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuu: Itä-Suomen yliopiston kirjasto. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 74.

Viitanen, P. & Kaartinen, V. 2002. Taide kasvattaa – Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen näkökulma. Teoksessa Oppiminen ja opettajuus. Toim. E. Lehtinen & T. Hiltunen. Turku: Turun yliopisto, Turun opettajankoulutuslaitos, 235–257. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 71.

Väyrynen, H. 2010. Tunneilmaisu ja nukke. Näkökulmia tunneilmaisun keinoihin ja merkityksiin nukketeatterissa. Opinnäytetyö. Turun ammattikorkeakoulu, Kulttuuriala, esittävän taiteen koulutusohjelma. Viitattu 5.12.2013.
<http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/24162/hillavayrynenopinnytetyo.pdf?sequence=1>.

Wilenius, R. 1987. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. 4. p. Jyväskylä: Atena kustannus.