

Antti Lähdesmäki

Itseohjautuvuudesta motivaatiota musiikinopiskeluun

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi (AMK)

Musiikin tutkinto

Opinnäytetyö

25.5.2018

Tekijä(t) Otsikko	Antti Lähdesmäki Itseohjautuvuudesta motivaatiota musiikinopiskeluun
Sivumäärä Aika	47 sivua 25.5.2018
Tutkinto	Musiikkipedagogi (AMK)
Koulutusohjelma	Musiikin tutkinto
Suuntautumisvaihtoehto	Soitonopettaja
Ohjaaja(t)	Lehtori Jukka Väisänen Lehtori Jere Laukkanen
<p>Pohdin opinnäytetyössäni, miten musiikinopintoja erityisesti ammattikorkeakouluissa voitaisiin kehittää opiskelijoita enemmän motivoiviksi itseohjautuvuutta lisäämällä. Opintojen rakenteisiin ja sisältöihin tarjotaan kehitysehdotuksia, joiden mahdollisia hyötyjä on pohdittu itseohjautuvuusteorian valossa.</p> <p>Omien kokemusten ja havaintojen lisäksi aineistona on käytetty kirjallisuutta erityisesti itseohjautuvuusteoriaan liittyen. Lisäksi opinnäytetyön taustatyöksi sekä tiettyjen kehitysehdotusten taustojen ymmärtämiseksi on tehty haastatteluja.</p> <p>Itseohjautuvuuden lisäämisellä voidaan todeta olevan positiivisia vaikutuksia sekä opiskelijoiden ammatillisen hyvinvoinnin että työelämän vaatimusten kannalta. Esiteltyjen ongelmien suhteen jatkossa voitaisiin tutkia, kuinka iso osa opiskelijoista niihin samastuu, ja siten kuinka akuutti kehitystyön tarve niiden suhteen on, jos on.</p>	
Avainsanat	Itseohjautuvuusteoria, motivaatio

Author(s) Title	Antti Lähdesmäki Self-determination as a Source of Motivation for Music Studies
Number of Pages Date	47pages 25 May 2018
Degree	Bachelor of Music Education, Bachelor of Music
Degree Programme	Music Degree
Specialisation option	Piano teacher
Instructor(s)	Jukka Väisänen, M.Mus, Jere Laukkanen, M.Mus
<p>The main focus of my thesis is to find ways, in which the motivation of Finnish music students would be increased by increasing the amount of self-determination in the studies. As a result, developmental suggestions are made to both structures and subjects of the studies. The possible advantages of the given propositions are evaluated in relation to Self-Determination Theory.</p> <p>In addition to my personal experiences and observations, the primarily used source of information is literature, especially regarding Self-Determination Theory. A number of interviews has been made as a background research for the thesis, and especially to understand the cultural background of some of the developmental propositions.</p> <p>It can be stated, that increasing self-determination in music studies would affect both professional well-being and employment of the graduates in a positive way. A research could be carried out in the future to estimate the amount of students who are affected by the problems introduced in this rapport, and thus the immediate need to develop these issues could be determined.</p>	
Keywords	Self-Determination Theory, Motivation

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Teoriaa motivaatiosta	6
2.1	Itseohjautuvuusteoria	7
2.2	Kritiikkiä itseohjautuvuusteorialle	10
3	Aineisto	11
3.1	Kokemukset	11
3.2	Haastattelut	15
3.2.1	Mattias Hjorth	15
3.2.2	Göteborgin improvisaatiolinjan suomalaisopiskelijat	16
3.2.3	Opetusharjoitteluworkshop	19
4	Nykytilanne - eli mitä meillä on?	20
4.1	Bändiopetus	25
4.2	Ryhmät	27
4.3	Musiikkipedagogin koulutus	28
5	Näkökulmia tilanteen kehittämiseksi - eli mitä meillä voisi olla	30
5.1	Valinnaisuus opinnoissa	31
5.2	"Oman jutun" etsiminen	34
5.3	Selkeät määritelmät sisältöihin	37
5.4	Kommunikaatio ja ilmapiiri	38
6	Loppumietteet	40
7	Pohdinta	43
	Lähteet	48

1 Johdanto

Olen aina ollut kiinnostunut musiikista taidemuotona ja pitänyt oman musiikin tekemistä muusikkouteni elinehtona, vaikken olekaan kokenut itseäni niinkään taiteilijaksi tai säveltäjäksi. Minulle musiikin kirjoittaminen on ollut yhtäältä yksi tehokkaimmista tavoista oppia musiikista, ja toisaalta olen sitä kautta löytänyt suuren osan omista musiikillisista arvoistani. Näistä arvoista syntyy estetiikka, joka ohjaa valintojani työskennellessäni freelancerina. Tämä estetiikka vaikuttaa suoraan työllistymiseeni ja siihen, kuinka hyvin pystyn muusikkona hakeutumaan taiteellisiin- ja työskentely-ympäristöihin jotka edistävät hyvinvointiani, tai eivät ainakaan merkittävästi heikennä sitä.

Musiikkioppilaitoksia asetetaan helposti kuvitteelliselle janalle, jonka ääripäistä löytyvät taiteilijuus ja käsityöläisyys. Jälkimmäinen esiintyy puhuttaessa muusikoista, jotka ammattia harjoittaakseen esittävät enemmän muiden kirjoittamaa musiikkia, kuin luovat omaansa, ja tuovat esiin muusikkouttaan usein ennemmin muiden kuin itsensä musiikillis-esteettisiä arvoja toteuttaen. Taiteilijuudesta taas muusikoidenkin keskuudessa maalataan toisinaan karikatyyrimaista kuvaa: ”se nyt on sellainen taiteilija” saatetaan todeta, kun tarkoitetaan huolimattomuutta, hieman omissa maailmoissaan liitelevää hahmoa. Jana on lähtökohtaisesti keinotekoinen, sillä esimerkiksi stereotyyppisesti taiteilijan työnkuvaan kuuluvana pidetty säveltäminen on käsityötä siinä missä soittaminenkin, ja toisaalta musiikki itsessään on taidetta, joten sitä soitettaessa jonkinasteinen taiteilijuus on aina läsnä. Omien havaintojeni mukaan tällaista polarisoitua ajattelumallia pidetään kuitenkin yllä, ja esimerkiksi opiskelijoiden puhuessa eri oppilaitoksista termit ”taidekoulu” ja ”käsityöläiskoulu” ovat vakiintuneet. Kari Kurkela (1993) onkin tunnistanut kaksi teoreettista ääritapaa toteuttaa muusikkoutta: ne, jotka soittavat intohimostaan, ja ne, jotka soittavat saadakseen rahaa.

Jyväskylän Ammattikorkeakoulun musiikkipedagogiikan opiskelijoille tehdyn haastattelututkimuksen perusteella selvisi opiskelijoiden keskuudessa ilmenevä jakauma, jossa haastateltavista erottautui karkeasti kaksi ryhmää: osa koki identiteetikseen vahvasti ”musiikkityöläisyyden”, kun taas toinen puoli piti vahvasti taiteilijuutta osana itseään ja muusikkouttaan (Keränen, Puusaari 2017, 26.) Riippumatta siitä, kumpaan ryhmään haastateltava kuului, pidettiin oman musiikin tekemistä ja taiteilijuutta arvokkaana, ja niitä pidettiin myös tavoiteltavina ihanteina tulevaisuutta ajatellen. Koulutuksen ei kuitenkaan koettu tukevan oman musiikin tekemistä, ja sitä pidettiin omalla ajalla tapahtu-

vana toimintana (Keränen, Puusaari 2017, 27.) Haastattelujen otanta (kahdeksan henkilöä) oli sinällään pieni vahvojen johtopäätösten tekemiseksi, mutta samastun itse ajattelutapaan ja tunnistan sen myös ympäristöstäni. Niin keinotekoinen kuin taiteilijuskäsityöläisyys -jana onkin, se ilmenee suomalaisten musiikinopiskelijoiden ajatusmallina. Puusaaren ja Keräsen mukaan musiikkityöläisyydellä tarkoitetaan nimenomaan ”monipuolisuutta: kykyä tehdä keikkoja eri tyylilajeissa sekä ammattimaista luotettavuutta esimerkiksi soiton, laitteiston ja aikatauluissa pysymisen osalta” (Keränen, Puusaari 2017, 17-18). Tämä tukee omaa kuvaani siitä, mitä musiikin käsityöläisyydellä terminä tarkoitetaan. Syystä tai toisesta siihen ei kuitenkaan ajatella oleellisena kuuluvan luovuus ja kyvyt toteuttaa taiteellisia prosesseja.

Ainakin itse tunnistankin myös mallin, jossa janan toisesta päästä löytyvän taiteilijan stereotyyppiin ominaisuuksiin eivät kuulu laitteiden ja aikataulujen hallinta, vaan ennemminkin päinvastoin. Kuten Kurkelakin (1993, 54.) toteaa, sijoittuvat muusikot tosiasiassa näiden ääripäiden välille. Kuitenkin omasta kokemuksestanikin tunnistan opiskelijoiden ja muusikoiden keskuudesta keskustelun, jossa nämä termit asetetaan vertailuasteikon ääripäiksi. Keräsen ja Puusaaren tutkimuksessa eräs haastateltava kertoi saaneensa kommentin olevansa ”perusvarma työhevonen”, eikä niinkään ”taiteilijasielu”; samankaltainen termistö siis pyörii muuallakin kuin omassa sanavarastossani. On vaikeaa sanoa, mistä ajatus on peräisin. Siitäkö, että jo musiikkikouluihin hakiessa opiskelijat joutuvat valitsemaan erilaisten koulujen ja linjojen väliltä, jotka näennäisesti määrittävät, saako hakija taiteellisen koulutuksen vai ei tai onko hakija musiikin tekijä, esittäjä vai opettaja?

Useiden Suomen ammattikorkeakoulujen musiikin tutkinto-ohjelmat sijoittuvat tämän kuvitteellisen janan käsityöläispäättyyn. Jo ammattikorkeakoulun alaisuudessa toimiminen asettaa tietyt filosofiset raamit ja lähtökohdat sille, miten opetettavaa alaa lähestytään. Omalla kohdallani kuitenkin henkilökohtaisen taiteilijuuden tutkiminen, kokeileminen ja harjoittaminen ovat sisältäneet niin suoria, positiivisia vaikutuksia myös käsityöläisenä toimimiselle, että olen vakuuttunut siitä, että myös ammattikorkeakouluissa opiskellessaan muusikkojen tulisi saada tehdä — ja joutua tekemään — taiteellisia valintoja koskien omia opintojaan. Ymmärrän, ettei tämä oppimiskeino välttämättä olisi kaikille läheskään yhtä tehokas kuin minulle, mutta uskon, että siitä olisi kaikille suoraa hyötyä, aivan kuten minulle on ollut hyväksi opetella asioita myös hyvin teknisellä tavalla ”käsityöläistyylillä”. Tavoitteena opinnäytetyössäni on löytää keinoja, joilla opiskelijoiden omaehtoiset musiikilliset intohimot voitaisiin valjastaa käyttöön opiskeltaessa kohti

käytännönläheisempää musiikkityöläisyyttä. Voidaankin pohtia, kuinka mielekästä min-käänlaisen muusikkouden opettaminen ja opiskeleminen ylipäätään on ilman musiikin-tekemistä ja subjektiivisia musiikillisia valintoja? Kaikista kieltä opiskelevista ei tule kirjailijoita, runoilijoita tai toimittajia mutta on itsestään selvää, ettei kieltä opetella vain lukien, toistaen ja kopioiden, vaan myös kirjoittaen, puhuen ja itse käyttäen. Miksi musiikki toimisi eri lailla?

Jokainen muusikko on itse vastuussa omasta ammatillisesta tyytyväisyydestään, ja koen siihen liittyvän keskustelun ja ohjauksen opintojeni aikana olleen puutteellista. Havaintojeni perusteella kouluissa pyritään antamaan eväät siihen, että opiskelijoiden työtilanne niin esiintyvinä muusikoina kuin pedagogeinakin olisi valmistumisen jälkeen *määrällisesti* mahdollisimman hyvä. Sen sijaan töiden *laadulliseen* tilanteeseen ja siihen itse vaikuttamiseen en koe saaneeni opastusta, ja sekä opiskelijoiden että jo valmistuneiden ammattimuusikoiden keskuudessa tämä tuntuu olevan toistuva puheenaihe ja yleisesti ottaen negatiivisesti hyvinvointiin vaikuttava aspekti muusikontyössä. Omalla kohdallani olen havainnut, että pitäessä itseni musiikin suhteen taiteellisesti tyytyväisenä (toisin sanoen pidän huolta, että pääsen toteuttamaan omia luovia ja taiteellisia intohimojani tarpeeksi), tuntuvat myös vähemmän taiteelliset ja jopa ulkomusiikilliset, mutta kuitenkin muusikon ammattiin liittyvät, työt kevyemmiltä ja mielekkäiltä. Koen myös suoriutuvani kaikista töistä paremmin; kun pääsen ”purkamaan” taiteelliset visioni niille tarkoitetuissa tilanteissa, pystyn rajatummissa olosuhteissa työskennellessäni paremmin keskittymään oleelliseen ja palvelemaan kokonaisuutta. Näin ollen oma luomistyöni parantaa yleistä muusikkouttani ja lisää työmahdollisuuksiani myös ”käsi-työläisenä”. Se, kuinka hyvin muusikko pystyy pitämään yllä kiinnostustaan itse musiikkiin, sen toteuttamiseen ja rakkauteen sitä kohtaan, onkin Kurkelan (1993) mukaan merkittävää muusikkona työskentelevän yksilön ammatillisen hyvinvoinnin kannalta.

Lähdin alun perin pohtimaan, miten säveltämistä voitaisiin sisällyttää suomalaisten ammattikorkeakoulujen musiikkipedagogin tutkintoihin. Vaihdossa ollessani opintoihini sisältyi muun muassa sävellystunteja, ja koulutus, jota pääsin vuoden ajan opiskelemaan, oli ylipäätään rakennettu oman musiikki-identiteetin luomisen ympärille. Koin tämän kehittäväni aivan uudella tavalla ”yleismusikaalisuuttani”, jota pidän tärkeimpänä työkaluni toimiessani muusikkona monipuolisesti. Yleismusikaalisuuden voisi tässä kontekstissa tiivistää olevan yksilön kyky oppia ja ottaa haltuun musiikillisia ilmiöitä ja siten estetiikkoja. Vaihdossa pääsin myös kokemaan erilaista opetuskulttuuria ja toimintatapoja myös opintojen järjestämisen suhteen, ja huomasin niiden soveltuvan itsel-

leni huomattavasti paremmin. Suoritin vaihto-opintoni yliopistossa toimivassa taiteellisessa koulutusohjelmassa, ja rupesin pohtimaan, voitaisiinko joitain näistä rakenteista ja toimintatavoista hyödyntää myös esimerkiksi suomalaisten ammattikorkeakoulujen musiikin tutkinto-ohjelmissa. Kehitysehdotukset kuitenkin tarvitsevat ympärilleen perusteluja ja teoriaa. Miettiessäni, mikä oli suurin yksittäinen ero vaihtokoulussani ja Suomessa opiskellessani käymieni kurssien välillä, huomasin sen olevan oma *motivaationi*. Tutkiessani kirjallisuuslähteitä motivaatioon ja tämänhetkisiin motivaatioteorioihin liittyen, päädyin hyvin nopeasti itseohjautuvuusteorian pariin. Haastattellessani vaihtokoulussa käymäni suuntautumisvaihtoehdon vastuuopettajaa, puhuimme itse asiassa itseohjautuvuudesta jo ennen kuin olin ajatellutkaan motivaatiota aiheekseni. Aloin tutki-
maan Suomessa vakiintuneiksi kokemiani opintojen järjestämistapoja itseohjautuvuus-
teorian valossa, ja lopulliseksi kysymykseksi muotoutui, *miten itseohjautuvuutta musiikinopinnoissa lisäämällä voitaisiin parantaa opiskelijoiden motivaatiota*.

Opinnäytetyöni on perusluonteeltaan subjektiivinen ja pohdiskeleva, ja se esittelee ongelmia, joiden lähtökohdat ovat omissa kokemuksissani sekä omissa tulkinnoissani ympäristöstäni musiikkioppilaitoksissa. Työni onkin *narratiivinen*: minut on ohjannut aiheen pariin omat kokemukseni musiikkioppilaitoksissa sekä tulkintani näistä ympäristöistä. Tulkintani vuosien saatossa kanssaopiskelijoiden ja kollegoiden kanssa käydyistä keskusteluista, *kertomuksista*, ovat muodostaneet minulle kuvan siitä, minkälaisessa maailmassa suomalainen musiikinopiskelija elää, ja minkälaisia merkityksiä ilmiöillä on opiskelijan näkökulmasta. Olen etsinyt ja mielestäni löytänyt kokemilleni ristiriidoille selityksiä kirjallisuudesta ja tutkimuksista, sekä myös pyrkinyt aiemmin tehdyn tutkimuksen perusteella etsimään viitteitä siitä, että samat haasteet esiintyvät kollektiivisesti musiikinopiskelijoiden keskuudessa. Ratkaisuna esitän kehitysehdotuksia, miten itseohjautuvuuden lisäämisellä musiikinopintojen suoritustavoissa voitaisiin lisätä opiskelijoiden motivaatiota suorittaa opinnot, ja siten myös tehostaa oppimista sekä parantaa opiskelijoiden ammatillista hyvinvointia. Kehitysehdotukset, jotka omien kokemuksieni lisäksi perustuvat tekemiini haastatteluihin, esitetään tutkitun teorian valossa. Osa kehitysehdotuksista perustuu esimerkiksi vaihtovuoteni aikana konkreettisiin, hyväksi havaitsemiini opintojen toteutustapoihin, ja osaa olen myös kokeillut käytännössä osana omaa opetusharjoitteluani.

Työni on kirjoitettu opiskelijan, ja tarkemmin ottaen melko spesifiä osajoukkoa edustavan sellaisen, näkökulmasta. Lukijan on hyvä alusta saakka tiedostaa, että siinä missä minä, ehkä jopa ajatusmaailmaltani melkoisen lähelle taiteen ääriäilyä taiteilijuu-

käsityöläisyys -janalla sijoittuva yksilö, olen kokenut asiat yhdellä tavalla, joku toinen on kokenut ne täysin päinvastaisina, ja sadat muut jotain siltä väliltä.

Minulle on freelancerina Suomessa toimiessani muotoutunut tämänhetkisestä muusikin ammattilaisen työtilanteesta kuva, jossa muusikkoa ja musiikkipedagogia on vaikeaa tarkasti erotella toisistaan. Elanto muodostuu useista eri tulonlähteistä, joihin esimerkiksi itselläni esiintymisen ja opettamisen lisäksi kuuluu sovittamista ja säveltämistä. Tästä syystä puhuessani muusikoista, puhun paitsi esiintyvistä instrumentalisteista ja laulajista, myös soiton- ja laulunopettajista. Tätä kuvaa tukee nähdäkseni myös esimerkiksi Metropolian musiikin tutkinto-ohjelman opetussuunnitelma: soiton- ja laulunopettajien instrumenttiopinnot ovat yhtä laajaa kuin esittämisen suuntautumisvaihtoehdon opiskelijoilla, ja myös musiikkipedagogin tutkinnon perustana on muusikkous. Mikäli opinnäytetyössäni puhun ainoastaan musiikkipedagogiikan opiskelijoista tai ainoastaan esiintyjän suuntautumisvaihtoehdon opiskelijoista, mainitaan tästä erikseen. Muutoin muusikoista puhuessa tarkoitetaan yhtä lailla niin esiintyviä muusikkoja kuin instrumenttiopettajia, sillä valtaosa musiikin ammattilaisista toimii työelämässä molemmissa rooleissa - ja etenkin suurella todennäköisyydellä tulevat jossain vaiheessa toimimaan. Metropolialla on tarjolla myös Musiikin tekemisen ja tuottamisen suuntautumisvaihtoehto, jonka opetussuunnitelmaan sisältyy musiikintekemistä, ja jossa esimerkiksi instrumenttiopinnoista on soiton- ja laulunopetuksen sekä musiikin esittämisen suuntautumisvaihtoehtoihin nähden vähemmän. Valtaosa Suomen ammattikorkeakouluissa musiikkia opiskelevista suorittaa kuitenkin musiikkipedagogin tutkinnon, joten tässä opinnäytetyössä on tehty rajaus siten, että käsittelemme ainoastaan musiikkipedagogin, ja Metropolian osalta musiikin esittäjän tutkintoja. Olen itse ihmetellyt suomalaisessa musiikin korkeakoulutusjärjestelmässä sitä, että jo koulutustarjonnan puolesta musiikintekijöiden ja instrumentalistien – siis musiikin esittäjien – roolit tuntuvat toisistaan erotetuilta. Työssäni pohdinkin musiikin esittäjien ja pedagogien kannalta, minkälaisia hyötyjä ammattitaitomme ja ammatillisen hyvinvointimme kannalta voisi olla sillä, että musiikin tekemistä tuotaisiin vahvemmin osaksi opintojamme.

2 Teoriaa motivaatiosta

Motivaatiota ja siihen liittyvää psykologiaa tutkiva tieteenhaara on vielä nuori, tuskin satavuotias, ja se on lisäksi joutunut kasvamaan ja kehittymään alati muuttuvassa maailmassa aikana, jolloin ihminen, sen tarpeet ja motivaatiot ovat kokeneet radikaalin murroksen. Ensimmäiset teoriat syntyivät 1940-luvulla, kun Clark Hullin behavioristinen malli ihmistä eteenpäin ajavista vaikuttimista (Hull, 1943) sekä Abraham Maslowin konstruktivistisempi näkemys ihmisen tarvehierarkiasta (Maslow, 1943) hakivat paikkaansa auringossa. Hull tutki motivaatiota juoksuttamalla rottia sokkelossa palkinnon perässä, ja perusti teoriansa palkintojärjestelmiin, kun taas Maslow kehitti konseptinsa yksi toisensa jälkeen täyttyvien perustarpeiden ympärille. Maslowin tarvehierarkiassa fysiologisten tarpeiden jälkeen ihminen täyttää turvallisuuden, yhteenkuuluvuuden sekä arvannon tarpeet. Viimeisenä portaana, mutta yhtä lailla tyydyttämistä vaativana ihmisen perustarpeena, sijaitsee itsensä toteuttamisen tarve.

Siinä missä Maslow onnistui paremmin ennustamaan ihmiskunnan kehitystä tulevien vuosikymmenten osalta ja luomaan vielä tänäkin päivänä suosituksen motivaatioteorian nostamalla humaaniuden keskiöön, ollaan sittemmin päädytty kulutusyhteiskuntaan, jossa yllättäen Hullin 1930-luvun rottakokeilla voidaan todetusti mallintaa ihmisen käyttäytymistä markkinataloudellisesta näkökulmasta (Kivetz 2006, 56-57). Ihminen ja yhteiskunta muuttuvat maailman mukana, ja siksi myös motivaatiotutkimus ja sen trendit ovat ajasta ja paikasta riippuvaisia. Yleisesti ottaen voitaneen kuitenkin todeta ajattelevan ihmisen liikkuvan entistä enemmän kohti konstruktivistista, humaania mallia; yhä suuremmalla todennäköisyydellä länsimaisella ihmisellä on Maslowin tarvehierarkian alemmat askeleet jo lähtökohtaisesti täytettyinä, ja saamme keskittyä alusta alkaen itsearvostuksen ja itsemme toteuttamisen tarpeiden täyttämiseen.

Muusikoksi hakeutuneella henkilöllä on nähdäkseni jo lähtökohtaisesti oltava vahva tarve toteuttaa itseään. Jo Maslow itse vuoden 1943 artikkelissaan "A Theory Of Human Motivation" kuvasi itsensä toteuttamisen (englanniksi *self-actualization*) tarvetta käyttäen taiteilijoita esimerkkinä (Maslow, 1943, 382):

"Even if all these needs are satisfied, we may still often (if not always) expect that a new discontent and restlessness will soon develop, unless the individual is doing what he is fitted for. A musician must make music, an artist must paint, a poet must write, if he is to be ultimately happy. What a man *can* be, he *must* be. This need we may call self-actualization."

Tästä syystä uskon, että musiikinopiskelijoita tarkasteltaessa voidaan lähtökohdaksi ottaa tilanne, jossa yksilöllä on selkeä sisäinen tarve ja motivaatio tulla paremmaksi muusikoksi ja opiskella musiikkia – toteuttaa itseään.

2.1 Itseohjautuvuusteoria

Myöhempinä aikoina motivaatiota on tutkittu ihmisen hyvinvoinnin, eikä niinkään selviytymisen kannalta; miten tulemme onnellisiksi, miten olemme tyytyväisiä itseemme ja elämäämme, miten opimme parhaiten?

Motivaatiopsykologit Edward Deci ja Richard Ryan ovat kehittäneet itseohjautuvuusteorian, jonka lähtökohtana on ajatus ihmisestä aktiivisena, elävänä organismina, jolla on evoluution myötä kehittynyt taipumus pyrkiä kohti kasvua, ympäröivien haasteiden hallitsemista sekä uusien kokemusten integroimista yhtenäiseksi osaksi minäkuvaansa (Self-Determination Theory 2018).

Itseohjautuvuusteoria lähtee liikkeelle psykologista perustarpeista fysiologisten, ihmistä ajavien motiivien (englanniksi *drive*) sijaan. Siinä missä motiivipohjaiset teoriat (engl. *drive-based*) useimmiten perustuvat ajatukselle epätasapainosta ja sen korjaamisesta toiminnalla, voivat itseohjautuvuusteorian mallin mukaan prosessit ja niihin liittyvät toiminnot tapahtua luonnollisesti, ilman minkään perinteisen perustarpeen epätasapainotilaa (Deci, Ryan 2000, 230). Uskon, että juuri luovien alojen ammattilaisten kohdalla tätä lähtökohtaa voidaan pitää erityisen paikkansapitävänä.

Itseohjautuvuusteoria postuloi ihmiselle kolme psykologista perustarvetta (Deci, Ryan 1985):

1. Omaehtoisuus
2. Kyvykyys
3. Yhteisöllisyys

Itseohjautuvuusteoriassa tarve käsitteenä määritetään hullilaisen perinteen mukaan; tarve tulee ihmisestä itsestään ja on luonteeltaan organisminen. Tarve ei siten voi syntyä ulkopuolelta, esimerkiksi ympäristön vaikuttamana. Sen sijaan murraylaisen perinteen mukaisesti itseohjautuvuusteoria käsittelee tarpeita psykologisina eikä fysiologisina ilmiöinä. Itseohjautuvuusteoria menee kuitenkin Hullia pidemmälle perustarpeiden

rajaamisessa, ja on määrittänyt niiden kaikkien toteutumisen välttämättömäksi ihmisen terveelle kehitymiselle (Deci, Ryan 2000, 228-229).

Kyvykkyyden (englanniksi *competence*) tarve on itseohjautuvuusteorian kolmesta perustarpeesta kenties helpoiten ymmärrettävissä: ihmisen on tunnettava kyvyillään ja taidoillaan vaikuttavansa ympäristöönsä ja olevansa tehokas. Siinä missä kyvykkyydentarvetta musiikinoppimisen suhteen ei ole varsinaisesti tutkittu itseohjautuvuusteorian kautta, tukevat muut musiikinoppimiseen liittyvät tutkimukset käsitettä (Evans 2015, 68). Hyvä esimerkki tästä lienee soittotunti; oppilas tarvitsee mielekästä, omalle tasolleen sopivaa soitettavaa, jotta mielenkiinto pysyy yllä. Itseohjautuvuusteorian mukaisesti ihmisellä on aktiivinen tarve kasvuun ja uusien haasteiden haltuun ottamiseen.

Myös *yhteisöllisyyden* (englanniksi *relatedness*) tarve on intuitiivisesti helposti allekirjoitettavissa oleva ajatus – ihminen tarvitsee toista ihmistä pysyäkseen psyykkisesti terveenä. Erityisesti itseohjautuvuusteorian määrittämään yhteisöllisyydentarpeeseen kuuluu tunne siitä, että kuuluu johonkin ja saa hyväksyntää. Koska eri ajanjaksojen aikana musiikinoppimiseen liittyy paljon erilaisia ihmissuhteita ja -verkostoja kuten muiden muassa vanhemmat, opettajat, oppilaitokset sekä yhtye-, orkesteri-, ja opiskelukaaverit, nousee yhteisöllisyydentarpeen toteutuminen kuin varkain yllättävänkin keskeiseksi kysymykseksi rytmimusiikin opiskelussa. Yhdessä soittaminen ja musiikin luominen on lähtökohtaisesti keino kommunikoida, ja sitä tehdessä pystytään yhteisöllisyyden perustarvetta tukemaan tai tukahduttamaan sanattomasti. Jo yleisesti ottaen ihmisen tarve ympäröivien haasteiden hallitsemiseen on luonteeltaan yhteisöllinen, sillä käytännössä ihmisen ympäristö tarkoittaa myös yhteisöjä, ja siten osa haasteista on perusluonteeltaan sosiaalisia.

Omaehtoisuus (engl. *autonomy*) on psykologisista perustarpeista kenties vähiten intuitiivinen; yhteiskuntamme ja ympäristömme ovat täynnä rakenteita, jotka ainakin näennäisesti vähentävät autonomiaamme, mutta jotka ovat välttämättömiä hyvinvoinnillemme. Kuinka helpolta tuntuukaan ajelehtia eteenpäin, kun joku ylhäältäpäin määrää, mitä meidän tulee tehdä? Omaehtoisuuden tarpeen voi käsittää miettimällä, kuinka tärkeää itselle on tuntee olevansa vastuussa omasta kohtalostaan. Itseohjautuvuusteoria määrittää omaehtoisuuteen kuuluvan ennen kaikkea syvempiä puolia, kuten että omaehtoinen tekeminen on konsonanssissa tekijän itseyden ja sisäisten arvojen kanssa. Omaehtoinen käytös nousee omasta tahdosta ja valinnasta, ja omaehtoinen ihminen tuntee olevansa oman käytöksensä lähde. Näin ollen kaikki omaehtoinen toiminta

on itseilmaisua, sillä sen pohjalla ovat arvot, jotka yksilö on valinnut osaksi itseyyttään (Ryan, 2004).

Kun ajatellaan omaehtoisuutta sanana, tulee ensimmäisenä helposti mieleen käsitteitä kuten vapaus ja riippumattomuus, joista toki molemmilla usein on jonkinlainen kausaalinen suhde autonomisuuden kanssa. Omaehtoisuus psykologisena perustarpeena ei kuitenkaan välittömästi tarkoita riippumattomuutta; myös muiden pyytämiä tai esittämiä käytösmalleja voi toteuttaa omaehtoisesti, mikäli ne ovat johdonmukaisia oman itsen kanssa. Onkin tärkeää huomata, että vaikka omaehtoisuudelle synonyyminä voidaan käyttää autonomiaa, ei itseohjautuvuusteoriassa määritettävä autonomia asetu perinteisemmälle autonomialle vastaan heteronomia -janelle, jossa autonomia tarkoittaa itse-määräämistä ja heteronomia ulkopuolelta tulevaa säätelyä. (Ryan, 2004).

Itseohjautuvuusteorian taustalla on ajatus siitä, että motivaatiota tulisi tutkia paitsi määrällisenä, myös ennen kaikkea laadullisena käsitteenä (Inside Quest 2017). Oleellista ei niinkään ole tutkia *kuinka paljon* yksilöllä on motivaatiota, vaan *minkälaista* motivaatiota hänellä on. Itseohjautuvuusteoria jakaa motivaatiot sisäisen ja ulkoisten sijasta automiseen ja kontrolloituun motivaatioon. Lisäksi tulosteni kannalta tärkeitä ovat Decin alkuperäiset tutkimukset motivaatiosta, joissa todettiin joidenkin ulkoisten motivaattoreiden laskevan jo olemassa olevaa sisäistä motivaatiota, ja taas toisten lisäävän. Esimerkiksi rahapalkinnoilla palkitsemisen todettiin laskevan alkuperäistä, sisäistä motivaatiota. Deci esittää tämän johtuvan siitä, että rahan myötä tekemisen ja palkinnon välille syntyy instrumentaalinen suhde, jolloin siirrytään ulkoisen motivaation piiriin (Deci 1972, 226).

Erityisesti Richard Ryan on tutkinut ulkoisen motivaation sisäistämisprosessia, ja määrittänyt ulkoisen- ja sisäisen motivaation välille kolme eri tasoa, joilla ulkoinen motivaatio voidaan sisäistää (Deci, Ryan 2000, 235-239):

Introjektio on sisäistämistasojen matalin aste. Termin takana on hahmoterapian kehittäjä, saksalais-yhdysvaltalainen psykiatri Fritz Perls, joka kuvaa introjektiota säätelyjen nielaisemisena sellaisenaan (Perls, 1973). Introjektoitu motivaatio on ikään kuin ulkoa opittua, mutta ei vahvasti sisäistettyä; yksilö ei vielä liitä introjektoitua motivaatiota osaksi omia, sisäisiä arvojaan ja motiivejaan.

Identifikaation kautta yksilö tunnistaa ja hyväksyy käyttäytymismallin arvon itselleen. Identifioitu käytös on kuitenkin enemmän väline jonkin oman, sisäisen arvon saavuttamiseen, kuin arvo itsessään.

Integraatio on motivaation sisäistämisen korkein aste. Siinä yksilö paitsi tunnistaa toiminnan hyödyn itselleen, ottaa kyseisen käyttäytymismallin osaksi itseään; osaksi omia arvojaan ja identiteettiään. Integroidun käyttäytymisen toteuttaminen tuo yksilölle iloa itsessään sellaisenaan, eikä ainoastaan välineenä jonkin arvon saavuttamiseksi.

2.2 Kritiikkiä itseohjautuvuusteorialle

Psykologi Steven Reiss tutki, voidaanko määrittää monitahoisempi, hienostuneempi joukko motiiveja, jotka ajavat ihmistä kulttuurista riippumatta. Tutkimusten myötä Reiss löysi 16 perusmotiivia, joita ihmiset priorisoivat yksilöllisesti (Reiss 2004). Näin tarpeisiin kuuluu myös fysiologisia tarpeita, kuten syöminen ja itsensä fyysinen kehittäminen, sekä hyvin perustavanlaatuisia asioita kuten vanhemmuus. Reissin teoria, ”*Multifaceted theory*” ja itseohjautuvuusteoria ovat lähtökohdiltaan erilaisia siten, että Reiss määrittää suuremman joukon perustarpeita, joista yhden tai useamman tulee täytyä riittävästi, jotta tekeminen olisi motivoivaa. Näistä tarpeista osa, kuten syöminen, on jo tekemistä itsessään. Itseohjautuvuusteoria sen sijaan määrittää vain kolme abstraktimpaa psykologista perustarvetta, joiden kaikkien tulee täytyä, jotta tekeminen olisi motivoivaa, ja joiden valossa voidaan tarkastella minkä tahansa teon tai käytöksen motivaatiota. Itseohjautuvuusteoria etsii tilanteita, joissa motivaatio nousee tekemisestä itsestään, kun taas Reissin teoriassa voidaan osan tarpeista kohdalla nähdä enemmänkin instrumentaalinen suhde tekemisen ja tarpeen välillä. Lisäksi itseohjautuvuusteorian psykologiset perustarpeet liittyvät enemmän yleisesti ottaen ihmisen hyvinvointiin, kun taas teorian dualistinen (sisäinen-ulkoinen) motivaatiokäsite on osittain psykologisista perustarpeista sivussa oleva, erillinen asia. Reissin teoriassa taas kuudella perustarpeella selvitetään nimenomaan motivaation syntymistä.

Reiss antaa kritiikkiä itseohjautuvuusteorialle, sillä se ei ole yhtä selkeästi kokeellisesti testattavissa, kuin esimerkiksi 16 perustarpeen teoria. Itseohjautuvuusteorian testattavuudessa ongelmaksi muodostuu sen abstraktimpi luonne: on helpompi esimerkiksi saada yksiselitteisiä vastauksia kysyttäessä 16 tarpeen listasta, minkä koettiin täyttyneen, kuin kysyttäessä ”koitko olleesi omaehtoinen”. Itseohjautuvuusteoriaa on kuitenkin pystytty tutkimaan välillisesti. Esimerkiksi Hyungshim Jang ryhmänsä kanssa tutki,

miten opettajan tarjoama tuki oppilaiden autonomiselle oppimiselle luokahuoneopetuksessa motivoi ja vaikutti oppimiseen (Jang, Deci, Reeve 2010). Tutkimuksessa todettiin omaehtoisen oppimisen tuen lisäävän motivaatiota ja oppimista.

Itseohjautuvuusteoria on lähtökohdiltaan idealistinen, ja se perustuu ajatukselle modernista, aktiivisesta ihmisestä, joka pyrkii kohti kasvua ja uuden oppimista. Itse näen itseohjautuvuusteorian eräänlaisena Maslown tarvehierarkiaa tarkentavana mallina: modernilla, länsimaisella ihmisellä suurin osa perustarpeista on jo täyttynyt, joten pääsemme käsiksi itsemme toteuttamisen tarpeeseen aivan uudella tasolla verrattuna aiempiin sukupolviin. Tästä näkökulmasta itseohjautuvuusteorian yksinkertaistettu, dualistinen (sisäinen-ulkoinen) motivaatiomalli on ymmärrettävä. On kuitenkin selvää, ettei tällainen approksimaatio voi täysin kuvata tosielämää, ja myös itseään luovasti toteuttava yksilö kokee myös muita, kuin itsensä toteuttamisen tarvetta. Tilanne monitkaistuu esimerkiksi siinä vaiheessa, kun muusikko päättää pyrkiä elättämään itsensä musiikilla; silloin esimerkiksi Maslown tarvehierarkian portaista turvallisuuden perustarve alkaa vaikuttaa musiikilliseen toimintaamme johtuen ammattimme ja taloudellisen toimeentulomme suhteesta.

3 Aineisto

Koska työni on subjektiivinen ja narratiivinen, perustuu aineistoni pääosin omiin kokemuksiini sekä omiin tulkintoihini ympäristöstäni. Katalysaattorina pohdinnoilleni on toiminut erityisesti kokemukseni erilaisessa musiikinopetuskulttuurissa vaihtovuoteni aikana, ja siellä syntyneiden ajatusten vertaaminen Suomessa kokemaani opetuskulttuuriin.

3.1 Kokemukset

Olen opiskellut musiikkia Suomessa päätoimisesti pian kahdeksan vuoden ajan — ensin toisen asteen muusikon koulutuksessa kolme vuotta, ja sen jälkeen lähes viisi vuotta ammattikorkeakoulussa. Näiden kahdeksan vuoden aikana olen paitsi itse osallistunut kahteen eri opetussuunnitelmaan, seurannut sivusta vielä useampaa. Lisäksi pienessä maassa eri oppilaitoksissa opiskelevat muusikot ovat tiiviisti keskenään tekemi-

sissä, ja koen näiden kahdeksan vuoden aikana käytyjen satojen lounas-, keikkamatka- ja illanistujaiskeskustelujen myötä minulle muodostuneen hyvän kuvan siitä, minkälaisessa ilmapiirissä Suomessa muusikkoutta opiskellaan.

Samalla olen jatkuvasti todistanut, kun välivuodelle jättäytyneet, valmistuneet ja vaihto-opinnoissa käyneet opiskelijat ovat yksi toisensa jälkeen olleet silminnähdessä helpottuneita ja mainostaneet, miten koulusta tavalla tai toisella pois pääsy on ruokkinut luovuutta ja siten parantanut heidän muusikkouttaan. On otettava huomioon, että ympäristönvaihdos ylipäättään on luovuutta ruokkiva tilanne, ja muistettava antaa tunnustusta näille lukuisille vaihtokouluille sekä välivuosien tarjoamille mahdollisuuksille. Siitä huolimatta olen tasaisin väliajoin opintojeni aikana herännyt pohtimaan kysymystä, voisiko osatekijä olla meidän systeemissämme; piilekö suomalaisessa musiikinkoulutusjärjestelmässä rakenteita, jotka tukahduttavat opiskelijoiden luovuutta ja musiikin iloa?

Tero Tuovinen on Stadian nuorisoasteelle tekemässään opinnäytetyössä ”Näkökulmia rytmimusiikin opiskeluun” sekä Metropolian YAMK:iin tekemässään opinnäytetyössä ”Vapaa improvisaatio” käsitellyt tekijöitä, jotka musiikkia kouluympäristöissä opiskellessa vaikuttavat negatiivisesti luovuuteen. Aiemmassa työssään Tuovinen haastatteli aiheesta Suomesta vaihdossa olleita opiskelijoita, ja jälkimmäisessä opettamaansa freetyöpajaan osallistuneita opiskelijoita. Vaikka haastateltavat opiskelivat vastaushetkellä eri koulutusasteilla ja eri paikkakunnilla, ja vaikka haastattelututkimuksilla oli ajallisesti seitsemän vuotta eroa, olivat vastauksissa ilmenneet oppilaitosilmapiiriin liittyvät negatiiviset ilmiöt samoja, ja omien kokemusteni ja havaintojeni perusteella samojen aiheiden kanssa tuskailaan edelleen. Voitaneen siis yleistää, että kyseessä on jossain määrin suomalaisen musiikinopetuskulttuuriin liittyvä ilmiö. Ilmapiiri oppilaitoksissa koetaan jäykäksi johtuen muun muassa opiskelijoiden ja opettajien välisestä suhteesta sekä opintojen tiukasta systemaattisuudesta. On tiedostettava, että samat ilmiöt saattavat hyvinkin liittyä koulunkäyntiin ja taidealojen koulutukseen yleisesti ympäri maailmaa, mutta omankin kokemukseni perusteella ne korostuvat Suomessa esimerkiksi Ruotsiin verrattuna.

Näin henkilökohtaisesti ruohon vihreämpänä Itämeren toisella puolella, kun vietin lukuvuoden 2016-2017 vaihto-opiskelijana Malmössä. Vaikka itse koinkin - melko nopean ja vajavaisen kokemuksen perusteella - sikäläisen musiikinkoulutusjärjestelmän sopivan minulle paremmin, ei oleellista ole se, mikä systeemi on parempi ja mikä huonompi, vaan ymmärtää, että erilaisia systeemejä on olemassa ja että jokainen on lopulta

itse vastuussa siitä, mikä juuri itselle on paras tapa oppia. Oli tapa opiskella musiikkia mikä hyvänsä, vain tietyssä järjestelmässä kasvaneen opiskelijan on liki mahdotonta itsenäisesti täysin hahmottaa, että myös toisenlaisia käytäntöjä on olemassa. Vaikka jokainen kurssi ja oppitunti on yhtäältä opettajansa, ja toisaalta oppilaansa tai oppilasryhmänsä näköinen, on Suomeen oman kokemukseni mukaan esimerkiksi bändiworkshopeille ja -ensembleille koulutusasteesta riippumatta syntynyt melko standardisoitunut malli oppijakson kulusta. Tätä mallia kuvataan tarkemmin luvussa 3. Voitaissiinko standardejamme hienosäätää niin, että sen raameissa opiskelijoille tarjottaisiin sopivasti sekä vastuita että vapauksia ja näin pystyttäisiin synnyttämään kokemus siitä, että erilaisia oppimiskulttuureja todella on olemassa, ja niistä on mahdollista valita itselleen sopivin?

Mielestäni Malmössä vaihdossa ollessani piano-opettajani lausui osuvasti kuvaillessaan, miten stereotyyppinen suomalainen musiikinopiskelija on teknisesti taitava, tulee tunnille ajoissa ja kysyy opettajalta, mitä tunnilta tehdään. Kärjistäen aseteltuna meillä on paljon työkaluja pakissamme, muttemme oikein tiedä, mitä niillä voisi tehdä. Se, että me niin herkästi odotamme opettajan määrittävän, mitä tunneilla tapahtuu, johtunee yhtäältä hierarkkisesta opetuskulttuuristamme, ja toisaalta siitä, ettemme me opiskelijat ole osanneet ehdottaa aiheita, vaikka siihen olisi mahdollisuus ollutkin. Kyseessä on eräänlainen ”muna vai kana” -tyyppinen tilanne, jossa eri tekijöiden välillä lähtökohtaisesti vallinnut kausaliteetti on jo aikaa sitten vaipunut hämärän peittoon, eikä sillä enää edes olisi merkitystä.

Minulle vaihtovuoden tärkeintä antia oli huomata ja ymmärtää, että jos jo Fennoskandian sisältä löytyy näin suuria, perustavanlaatuisia eroavaisuuksia filosofioissa, joilla pop- ja jazzmusiikkia opetetaan, niitä on oltava maailmanlaajuisesti niin paljon, että on täysin mahdotonta mitata, mikä niistä on paras. Aivan kuten minulle tietyt musiikinoppimiseen liittyvät käytänteet ja toimintatavat ovat olleet totuuksia monta vuotta, löytyy joka maasta omat totuutensa, jotka siten eivät olekaan totuuksia lainkaan. Kokemukseni mukaan avoimuus on erityisen tärkeää luodessa kannustavaa oppimisympäristöä; vaikka oppilaitos olisikin valinnut edustavansa tiettyä linjaa ja ”totuutta” — ja erityisesti juuri silloin — olisi nähdäkseni vähimmäisvaatimus, että oppilaitos tällöin myös rehellisesti ilmaisisi, minkälaista linjaa se edustaa. Oman kokemukseni mukaan opiskelijoiden näkökulmasta olisi myös tärkeää, että oppilaitokset ja opettajat muistaisivat myös säännöllisesti ilmaista, että vaikka kyseisen koulun linjaksi on valittu se mikä on, ei se ole suinkaan ainoa tapa tehdä asioita. Pienillä vivahde-eroilla voi lopulta olla yllättävän

suuri merkitys; jos asiat ”pitää tehdä” tai ”täytyy opiskella” tullakseen muusikoksi, ja nämä asiat ”ovat oikein”, on opiskelijan helppo kokea olevansa huono tai väärässä, jos kyseiset keinot eivät tunnu itselle mielekkäiltä tai oleellisilta. Sen sijaan, jos samat asiat ”ovat yksi tapa opiskella muusikkoutta” tai ”ovat tämän koulun estetiikan mukainen tapa toteuttaa opintoja”, on opiskelijankin paljon helpompi ymmärtää, että kyse on ennemminkin erilaisista näkemyksistä, arvoista ja oppimistavoista.

Yksi tällainen sanamuotoihin liittyvä havahtuminen itselleni tapahtui nimenomaan Ruotsissa ollessani. Olin Suomessa tottunut jazzfraseerausta opiskellessa siihen, että oppimistilanteissa käytetään usein vertailuasteikkoja ”hyvä tai huono fraseeraus” tai ”oikea tai väärä fraseeraus”. Sen sijaan länsinaapurissamme kulttuuriin oli vakiintunut tapa puhua *erilaisista* fraseerauksista, tai tiettyjen estetiikkojen mukaisista fraseerauksista. Oman kokemukseni mukaan on paljon kevyempi ajatus suorittaa koulua, joka ei välttämättä koko sisällöltään tai toteutustavaltaan ole itselle täysin optimoitu, kun kaikki osapuolet tiedostavat avoimesti tämän olevan vain yksi tapa opetella asioita. Sen sijaan opiskelijan kokiessa koulun tarjoaman vaihtoehdon olevan oppilaitoksen näkökulmasta *oikea* tapa opetella musiikkia, syntyy ristiriitoja herkemmin. Matti Laukkanen kuvaa opinnäytetyössään (Laukkanen 2009, 12) pianonsoittoon liittyen omaa lähestymistään, johon itse samastun:

Musiikin rakennuspalikat avautuvat hyvin jazzpianismin kautta. Jazzpianismilla tarkoitan kaikkea improvisoitua pianomusiikkia — oikeastaan myös kirjoitettua pianomusiikkia tai kaikkea musiikkia. Meillä on vain yksi musiikki, jota voi opetella tuntemaan vaikkapa jazzpianismin kautta.

Me kaikki opettelemme yhtä ja samaa musiikkia, jonka sisälle on aikojen saatossa syntynyt melkoinen kirjo erilaisia traditioita. Tiedostimme sitä tai emme, määrättyä traditioita opettellessamme opettelemme samalla hallitsemaan genreistä riippumattomia musiikin rakennuspalikoita, joita erilaisissa musiikillisissa estetiikoissa järjestellään eri tavoilla. Kuka päättää, minkä perinteen kautta musiikkia on parasta opiskella? Joskus on perusteltua, että musiikinopiskelu tapahtuu sen tyylin kautta, jossa opettaja voi olla luontevimmillaan – jonka hän itse parhaiten hallitsee. Toisinaan oppimista kuitenkin tehostaa mielestäni se, että musiikinoppimisen mediana toimii se traditio, joka oppijaa eniten kiinnostaa. Ainakin itselleni on joka tapauksessa tärkeintä tiedostaa, että tapahtuipa se minkä perinteen kautta hyvänsä, tosiasiaa opiskelemme musiikkia.

3.2 Haastattelut

Olen kerännyt taustatietoa ja aineistoa kolmilla erilaisilla haastatteluilla. Haastattelut on purettu suoraan seuraaviin kappaleisiin, eikä niitä ole erikseen litteroitu liitteiksi, mikä johtuu osittain opinnäytetyön laajuuden asettamista rajoitteista, ja osittain taas itse haastattelujen luonteista sekä funktioista. Haastattelut olivat suurimmaksi osaksi avoimia keskusteluja, sillä halusin haastateltavien puhuvan enemmän siitä, mikä heille on tärkeää, kuin siitä mikä minulle on tärkeää. Keskusteluja käytiin rajallinen määrä, eikä niillä ollut tarkoitukseen hankkia yleistettävissä olevaa informaatiota, vaan enemmän ohjata omaa prosessiani opinnäytetyön kanssa kohti aiheita, jotka koin tärkeiksi. Monilta osin omat kokemukseni ovat edelleen tärkein aineisto, mutta niiden reflektointi haastatteluihin toimi tärkeänä osana ajatusteni muovautumista ja selkeytymistä kohti.

3.2.1 Mattias Hjorth

Haastattelin ensimmäisenä Malmön Musiikkikorkeakoulun jazzlinjan johtavaa opettajaa Mattias Hjorthia kesäkuussa 2017 vaihtovuoteni päätteeksi. Minua kiinnosti se, että koin länsinaapurimme musiikinkoulutusjärjestelmän olevan niin erilainen, ja halusin tietää siitä lisää. Sain haastattelusta paljon ajatuksia rakentamaan taustaa opinnäytetyölle, joka tuolloin oli aiheeltaan vasta muotoutumassa. Lisäksi halusin kuulla filosofiasta, joka on taustalla niissä itsenikin hyväksi havaitsemissa toimintatavoissa, joiden pohjalta teen kehitysehdotuksia. Erityisesti Hjorthin kanssa keskustellessa halusin pitää vuoropuhelumme mahdollisimman avoimena, ja jälkepäin pohtia, löytyisikö tästä keskustelusta selityksiä sille, miksi koin ruotsalaisen yliopiston taiteellisen musiikkikoulutuksen itselleni niin paljon sopivammaksi kuin suomalaisen ammattikorkeakoulun musiikkikoulutuksen.

Keskustelimme workshoppeista ja ”oleellisista tyylilajeista”, ja hän oli sitä mieltä, että on ehdottomasti tärkeämpää, että opiskelijat koulutuksen aikana oppivat, *miten* opetella eri tyylilajeja, kuin yrittää opetella mahdollisimman monia eri tyylilajeja koulun aikana. Hänen mukaansa Malmön koulussa myös opiskellaan paljon motivaatiota ja itseohjautuvuutta, ja kokemukseni mukaan opiskelijoita haastetaan jatkuvasti päättämään, mitä he itse haluavat opiskella. Workshopit ja ensemblit toimivat reitteinä siihen, että opiskelijat oppivat opettelemaan erilaisia genrejä, mutta sillä, minkä tyylilajien kautta tätä opetellaan, ei ole sinänsä merkitystä. Kaikkien ei siis pidä käydä kaikkia workshoppeja, eikä tiettyjä, samoja workshoppeja, vaan kaikkien pitää käydä *joitain* workshoppeja. Näh-

däkseni on myös tarkoituksenmukaista, että opiskelijoilla olisi korkea motivaatio käydä juuri nämä workshopit tai ensemblit; toisin sanoen opiskelijat itse valitsisivat näiden kurssien sisällön.

Hjorthin mukaan he ovat tehneet koulutuksessa valinnan, jonka myötä koulun tavoitteena on välittää yleistä musiikillista perinnettä ja muusikkoutta, eikä niinkään tiettyjä, tyylilajispesifisiä traditioita. Näiden tarkempien, genresidonnaisten traditioiden suhteen taas opiskelijoilla on korkea valinnanvapaus, sillä niiden suhteen kiinnostuksen kohteet ovat jokaisella erilaiset. Samalla koulutuksen päätavoite on, että opiskelija pystyy itse ottamaan vastuun omasta kehittymisestään. Myös Malmössä opettajiksi opiskelevilla on suurempi osuus tiettyjä pakollisia kursseja, jotka sisältävät perusteita eri musiikkityyleistä. Kuitenkin myös opettajakoulutuksen käyvät opiskelijat ovat mukana samoilla, valinnaisuutta sisältävillä kursseilla, joiden tarkoituksena on käydä läpi prosessi, jonka seurauksena opiskelijat oppivat itseohjautuvuutta ja ottavat vastuuta omasta oppimisestaan.

3.2.2 Göteborgin improvisaatiolinjan suomalaisopiskelijat

Suomessa opiskellessani olen kaivannut musiikinopintoihin lisää opiskelijalähtöisyyttä ja lisää opiskelijoiden omien intressien esille nostamista. Kenties juuri tästä syystä kiinnostuin Pohjoismaissa vaihdossa olleiden opiskelijoiden kanssa keskustellessani individualismista, jonka ympärille skandinaavisten taidekoulujen opetussuunnitelmat tuntuvat stereotyyppisesti rakentuvan. Näiden keskustelujen ja omien vaihtokokemusteni pohjalta syntyi ajatus haastatella Pohjoismaissa joko opiskelijavaihdossa tai varsinaisena opiskelijana olleita suomalaismuusikkoja. Valitettavasti ehdin lopulta tätä opinnäytetyötä varten haastattelemaan vain kahta Göteborgissa opiskelevaa suomalaismuusikkoa. Näissä haastatteluissa esille nousseita asioita vertaan omaan kokemuspohjaani ja tulkintoihini aiemmin käydyistä keskusteluista. Tämän haastatteluaineiston väjävyyden ja osittaisen subjektiivisuuden vuoksi sen perusteella ei voida tehdä yleistyksiä, vaan sen tarkoitus on ennemminkin ollut ensinnäkin ohjata minua käsittelemieni aiheiden äärelle, ja toisaalta tarjota (kovin rajallista) kontekstia sille, miltä pohjalta teen kehitysehdotuksia.

Haastattelin kahta Suomesta Göteborgiin opiskelemaan lähtenyttä muusikkoa, joiden kanssa keskustelimme erityisesti siitä, miten he ovat kokeneet opintosuunnitelman, jossa opiskelijoilta vaaditaan oman musiikin tekemistä, ja miten se on vaikuttanut hei-

dän muusikkouteensa. On otettava huomioon, että kyseiset opiskelijat ovat itse tietoisesti hakeutuneet taiteellisiin koulutusohjelmiin. Halusin haastatteluillani näkökulmia ihmisiltä, jotka ovat kokeneet musiikin koulutusohjelmia käsityöläinen-taiteilija -janan molemmista päistä, ja näissä keskusteluissa etsimme näkökulmia siihen, miten ”käsityöläiskoulu” voisi hyötyä siitä, että sinne integroitaisiin joitain aspekteja ”taidekoulusta”. Keskustelu ja kulttuurivaihto myös toiseen suuntaan on aivan yhtä tärkeää, mutta tämän opinnäytetyön puitteissa se jätetään pääosin aiheen ulkopuolelle.

Löysin kirjallisuudesta (Tuovinen 2007) vahvistusta sille, etten ollut yksinäinen vaihto-opiskelija heränneiden ajatusteni kanssa, vaan etenkin Pohjoismaissa opiskelleilla on ollut hyvin samanlaisia näkökulmia suomalaisen ja skandinaavisen musiikkikoulun väliseen suhteeseen kuin itselläni heräsi. Halusin kuitenkin vielä itse haastatteleamalla saada lisävahvistusta sille, etten edelleenkään ole täysin yksinäinen tuumailuineni, vaan voin kokea edustavani jonkinlaista osajoukkoa suomalaisista musiikinopiskelijoista – vaikkakin hyvin spesifiä sellaista. Lisäksi halusin erityisesti säveltämisen suhteen näkökulmia, joita käytin tehdessäni kehitysehdotuksia siihen, miten oman musiikin tekemistä ja oman musiikillisen äänen löytämistä voitaisiin hyödyntää opinnoissa.

Haastateltava A on rumpali, joka on käynyt Suomessa konservatorion ja opiskellut Metropolialla kaksi vuotta musiikkipedagogiksi. Metropolian kolmanneksi vuodeksi hän pääsi vaihtoon Göteborgin musiikkikorkeakoulun improvisointilinjalle, ja tätä seuraavana vuonna valittiin varsinaisena opiskelijana kyseiseen kouluun, jossa hän nyt opiskelee toista vuotta.

Haastateltava B on basisti, joka Suomessa opiskellut Sibelius-Akatemian nuorisolinjalla jazzmusiikkia, ja heti lukion jälkeen haki ja valittiin Göteborgiin improvisointilinjalle, jossa hän haastatteluhetkellä opiskeli ensimmäistä vuottaan.

Keskustelin haastateltavien A ja B kanssa Göteborgissa helmikuussa 2018. Kuvaavaa on, etten etukäteen edes ehtinyt mainita haastattelutoiveistani, kun kahvipöytäkeskustelumme luonnostaan ajautui kysymysteni aiheeseen, ja molemmat haastateltavat alkoivat puhumaan siitä, miten tärkeä ja kehittävä kokemus on ollut olla oppimisympäristössä, jossa oman musiikin tekemistä vaaditaan.

Haastateltava A totesi, ettei ollut kokenut itseään musiikintekijänä, mutta kun kouluprojektin osana oli pakko säveltää, heräsi kiinnostus musiikinkirjoittamista kohtaan sen

myötä, että hän huomasi pystyvänsä siihen ja pitävänsä siitä. Sama haastateltava nosti esiin myös käytännön hyödyt liittyen musiikin tekniseen toteuttamiseen ja harjoittamiseen; määrätulle kokoonpanolle omaa musiikkiaan sovittaessa on väkisin otettava haltuun muiden instrumenttien rajoitteita ja ominaispiirteitä, ja toisaalta samalla saa vääjäämättä kokemusta bändinjohtamisesta ja harjoittamisesta. Huomasin tämän itsekkin, kun vaihdossa ollessani oli mukana ensemblissä, jossa jokainen bändin jäsen toi kyseiselle kokoonpanolle sovittamansa oman kappaleen. Paitsi että jouduimme kaikki miettimään oman kappaleemme toteuttamista, oli myös arvokasta seurata, kun muut harjoittivat omaansa. Kun soivaa esimerkkiä ei ole olemassa, on tekijällä pakko olla vahva visio ja jonkinlainen ajatus vision toteuttamisesta. Miten paljon kirjoittaa eri soittimille, miten paljon kellekin annetaan vapauksia? Bändinjohtaminen ja sovittaminen ovat käytännön taitoja, joita ”käsityöläisenä” freelancermuusikkona tarvitaan ja arvostetaan, ja niitä pääsee tuskin missään kehittämään yhtä tehokkaasti kuin omaa musiikkia bändille esitellessään.

Haastateltava B koki, että säveltäessä loistavat läpi ne musiikilliset arvot, jotka itselle lopulta ovat tärkeimpiä. Hänen kanssa keskustellessaan nousi esiin myös se, miten hänen musiikintekokokemuksensa oli vaikuttanut se, että säveltäminen tapahtui muusikonopintojen alkuvaiheessa; kun käytössä ei ole vielä valmiita työkaluja ja ratkaisuja, ei ole muuta vaihtoehtoa tehdä jotain, mikä tulee puhtaasti itsestä. Oman kokemukseni mukaan Suomessa ajatus musiikintekemisen (kuten myös soittamisen ja improvisoinnin) suhteen on usein, että ensin harjoitellaan tekniset työkalut, ja kenties toisinnetaan jotain mitä joku muu on jo tehnyt, ja kun nämä työkalut löytyvät pakista, saa niillä alkaa tehdä jotain omaa. Karkeasti ajateltuna voidaan jaotella, että musiikintekeminen — oli kyseessä oman musiikin kirjoittaminen tai jonkun muun tekemän musiikin esittäminen — vaatii jonkinlaisen musiikillisen näkemyksen ja tekniset valmiudet toteuttaa tuo näkemys. Eikö näitä molempia puolia tulisi harjoitella alusta alkaen tasapuolisesti?

Aiemmissa keskusteluissa erityisesti Ruotsissa opiskelien muusikoiden kanssa kritiikin kohteeksi nousi se, että välillä ”diskuteeraus” voi mennä liiallisuuksiin, ja opiskelijan voi olla vaikea saada selkeitä mielipiteitä irti, kun opettaminen perustuu sille, että opiskelijaa haastetaan tekemään itsenäisiä päätöksiä. Toisaalta itse näen tämän ilmiön liittyvän samaan kolikkoon, jonka positiivisena puolena on se, että keskustelevalle ympäristön myötä opiskelijat ja opettajat ovat henkilökohtaisella tasolla lähempänä toisiaan, ja ilmapiiri on siksi parempi. Tämä ilmiö nousi esiin myös niin haastatteluissa kuin aiemmissa keskusteluissa, ja se on todettu myös Tero Tuovisen (2007, 10) tekemissä

haastatteluissa. Suomessa teknistä osaamista ja sen opettamista pidetään korkeatasoisena, mikä onkin välttämätöntä sille, että taiteelliset prosessit saadaan toteutettua.

3.2.3 Opetusharjoitteluworkshop

Suoritin yhteenjohdon opetusharjoitteluni ohjaamalla ammattiopistossa muusikon koulutusohjelmassa (toisin sanoen konservatoriossa) workshopia. Kurssi järjestettiin siten, että kävin kevään aikana paikan päällä yhteensä neljä kertaa pitämässä kahdenkolmen päivän intensiiviperiodin, ja väleissä ryhmä harjoitteli itseohjautuen ja pidimme yhteyttä sekä annoin ohjeistusta internetin välityksellä. Myös ohjelmistovalinnoissa painotin sitä, että ryhmä itse tekisi mahdollisimman paljon päätöksiä. Lisäksi puhuin alusta asti avoimesti siitä, että kurssin tarkoituksena oli opetella vastuunottoa sekä sitä, että ryhmä pystyy itse muodostamaan omat toimintatapansa.

Pyysin kahden viimeisen intensiiviperiodin aikana ryhmän jäseniltä palautetta kurssin järjestystapaa koskien. Ryhmä koostuu kahdeksasta, iältään 18-30 -vuotiaasta, ensimmäisen tai toisen vuosikurssin musiikin ammattiopiskelijasta, jotka ovat musiikillisesti taustoiltaan hyvin erilaisia, mutta jotka kaikki ovat ilmoittautuneet tähän Modern Pop-/Bilebändiworkshopiin. Sekä hyvistä, että huonoista asioista puhuessa kaikista vahvimmin esiin nousi oikeastaan saman asian kaksi eri puolta; on sekä antoisaa että vaativaa huomata, että ryhmän täytyy itse ottaa vastuuta. Koenkin, että ohjaajana minun on tärkeää pitää huolta siitä, että tästä vastuunotosta keskustellaan, ja kun tulee yhtäältä harjoituksia, jotka eivät toimi tai toisaalta harjoituksia, jotka toimivat hyvin, käydään läpi mielipiteitä siitä, mitkä tekijät näihin tilanteisiin ovat johtaneet. Useimmiten löydettävissä on selkeitä syy-seuraussuhteita liittyen siihen, miten asioihin voi vaikuttaa joko positiivisesti tai negatiivisesti, ja useimmiten kommunikaatio tai sen puute on ollut keskeisessä roolissa. Eräs opiskelijoista sanoi tällaisen, paljon omatoimista harjoittelua sisältävän toteutustavan ”olevan relevantimpi kuin perinteinen ”puolitoista tuntia viikossa” -tyylinen workshop-järjestely”.

Lisäksi kauttaaltaan hyvänä pidettiin sitä, että asioihin keskitytään kerralla paljon ja intensiivisesti, ja tekemiseen pääsee paljon paremmin sisään, ja siten kehitystä tehostuu, kun saman asian parissa vietetään kerralla pidempi aika. Sekä intensiivisessiohin että omaan vastuunottoon liittyen opiskelijat kokivat ryhmän hioutuneen yhtenäisemmäksi, kuin perinteisessä työpajassa. Esiin nousi myös ajatus siitä, että kun ohjaaja ei ole jatkuvasti läsnä, saa ryhmä omissa harjoituksissaan ekstramotivaatiota ajatuksesta,

että he haluavat näyttää ohjaajalle työskennelleensä ja kehittyneensä. Näin autonomi-
aa lisätessä ryhmään syntyy kollektiivinen, yhteisöllinen halu osoittaa oma kompetens-
si, mikä lisää oppimismotivaatiota.

Mielestäni yhteisöllisyudentunne liittyy vahvasti myös siihen, että opiskelijat nostivat
oppimisympäristön kannalta tärkeäksi seikaksi paitsi opettajan aktiivisen työpanoksen,
myös opettajan mielentilan. Palautteessa kävi ilmi, että opiskelijat kokivat ohjaajan ilon
ja ”hyvän meiningin” harjoitustilanteessa tarttuneen ryhmään ja luoneen hyvän ilmapii-
rin. En koe tietoisesti ajatelleeni omaa mielialaani opettaessani, mutta jälkepäin on
helppo todeta, että kyseisen kurssin kohdalla olin sisällöstä innoissani, ja siksi motivoi-
tunut opettamaan.

Yhtenä seikkana ryhmä nosti esiin myös sen, että jos kaikki työpajat järjestettäisiin
etenkin harjoittelun osalta vastaavalla tavalla, kävisi kuormitus todennäköisesti opiskeli-
joille liian raskaaksi. Onkin tärkeää tiedostaa, missä määrin itseohjautuvuutta milloinkin
voidaan hyödyntää, ja minkälaiset raamit sen toteuttamiselle annetaan. Autonomian ja
rakenteellisuuden suhdetta oppimisympäristössä käsitellään tarkemmin luvussa viisi.

Nämä kolmannet haastattelut olivat erityisen tärkeää palautetta siihen nähden, että
opetusharjoittelussani olen testannut käytännössä toimintatapoja, joita itse ehdotan
uudistuksina, ja haastattelujen kautta sain tietoa liittyen niiden toimivuuteen.

4 Nykytilanne - eli mitä meillä on?

Jazzfinlandin Jazzpresso-sarjan haastattelussa (Jazz Finland 2015) Jukka Perko ver-
taa musiikillista oppimista siihen, että kairataan eri paikoista eripaksuisia laattoja, joita
pinotaan päällekkäin. Laattojen yhteiskorkeus määrittää lopulta koko musiikillisen
osaamisen. Hän itse kuvaa lähtökohdakseen niin sanotun syväkairauksen, jonka hän
teki Charlie Parkerin musiikkiin. Tätä amerikkalaisen tradition vankkaa osaamista on
jazzkentällä perinteisesti pidetty ideaalisena lähtökohtana. Perko kuitenkin mainitsee
nykyjatsareiden tekevän ennemminkin sieltä ja täältä useampia kairauksia, jotka itses-
sään yksittäin eivät ole niin syviä. Kuitenkin kun nämä laatat pinoaa päällekkäin, syntyy
niistä lopulta yhtä korkea torni kuin yhdestä syväkairauksesta. Onko yksi tapa parempi
kuin toinen?

Opiskelijan näkökulmasta tarkasteltuna suomalaisten useimmat suomalaiset musiikin koulutusohjelmat niin toisella asteella kuin korkeakouluissakin ovat rakentuneet ajatukselle siitä, että kaikkien valmistuvien tulisi hallita tietyt tyyli. Pop/jazz -linja ei tarkoita sitä, että opiskelija saa valita välillä poppia, ja halutessaan voi soittaa myös jazzia, ja kaikkea siltä väliltä. Suomalainen näkemys pop/jazz -linjasta on sellainen, jossa kaikkien täytyy opetella perusasiat popista ja jazzista, ja siinä välissä on kenties pakko opetella esimerkiksi R'n'B-musiikkia. Ei kuulosta kovin opiskelijakeskeiseltä, mutta toisaalta pitäisikö kuulostaakaan? Jokaisen opiskelijan urapolku niin muusikkona kuin pedagoginakin tulee olemaan enemmän tai vähemmän yksilöllinen, kuten on ollut myös jokaisen opiskelijan polku tähän pisteeseen. On selvää, että opetussuunnitelmien on sisällettävä joitain kaikille yhteisiä opintosisältöjä, mutta ovatko esimerkiksi tarkasti rajatut estetiikat ja ohjelmistot näitä? Siihen pyrin löytämään vastauksia, vaikka todennäköisesti omasta kaivannostani löytyy korkeintaan vain valistuneita arvauksia. Omassa koulussani Metropolialla tilanne on sikäli hyvä, että se tarjoaa ainoana Suomen ammatikorkeakouluista myös pop/jazz -puolella muusikon koulutusta, ja erityisesti esittäjän suuntautumisvaihtoehtoa. Tämä mahdollistaa laajan yhtyeopintotarjonnan kaikille opiskelijoille, ja opetussuunnitelmaan kuuluu myös valinnaisia kursseja, jotka tarjoavat kirjavamman valikoiman musiikillista ainesta. Näiden kurssien aiheet kuitenkin on lähtökohtaisesti ennalta määritetty. Suuressa osassa Suomen musiikkioppilaitoksista mahdollisuutta ei anneta Perkon kuvaamaan yksilölliseen syväkairaukseen, muttei täysin myöskään kiekkojen omaehtoiseen keräilyyn laajalta alueelta; työnjohtaja näyttää tarkasti tietyt sedimentit, joista ensin porataan. Tämän jälkeen opiskelijoille annetaan kenties mahdollisuuksia napata litteämpiä kiekkoja hieman erikoisemmista maalajeista, joiden suhteen vaihtoehdot on kuitenkin tiukasti ennalta määritetty. Entä jos veri vetää iskemään lapion moreeniin tai turpeeseen ja etsimään omat näytteensä sieltä? Musiikinoppiminen ja muusikoksi tuleminen ovat ylipäätään hyvin subjektiivisia prosesseja, jotka me kaikki olemme aloittaneet jo vuosia — ellei vuosikymmeniä — sitten. Se, että meidät korkeakouluun päästyämme vedetään omilta poluiltamme kohti yhteistä valtatietä, tuntuu aiemmin hankkimamme yksilöllisen osaamisen hyödyntämättä jättämiseltä.

Lähtökohta ei ole lainkaan toivoton; Edward Decin ja Richard Ryanin mukaan ulkoinen motivaatio on mahdollista sisäistää, mikäli oppija havaitsee käytösmallin positiiviset seuraukset ja näin motivaatiosta tulee lopulta sisäistettyä (Deci, Ryan 2000, 235-239) Musiikinopiskelijoilla on lähtökohtaisesti vahva autonominen motivaatio omaa alansa

ja yhä paremmiksi muusikoiksi tulemista kohtaan. Jos pakolliset kurssit ja tutkinnot selvästi palvelevat tätä päämäärää, pitäisi tutkinto-ohjelman helposti pystyä luomaan ilmapiiri, jossa opiskelijat sisäistävät motivaation suorittaa nämä kurssit. Kysymys kuuluu, palveleeko sama opetussuunnitelma hyväksi muusikoksi tulemisen päämäärää yksiselitteisesti jokaisen opiskelijan kohdalla? Onko ”täydellistä systeemiä” olemassa? Käsitän motivaation sisäistymisen eräänlaisena oppimisprosessina, johon voidaan soveltaa sosiaalipsykologi Albert Banduran sosiaalisen kognition mallia: oppiminen ei ole vain yrittämistä ja erehtymistä, vaan siihen kuuluu myös oleellisesti tarkkailla muita ja heidän käytöksensä syy-seuraussuhteita (Bandura 1999, 21). Jos koemme, että näiden kurssien suorittamisella on suoria positiivisia seurauksia oman muusikkoutemme ja työllistymisemme kannalta, syntyy meille todennäköisesti itseohjautuen motivaatio suorittaa ne. Vaikka säveltäjä Tapani Länsiö onkin minuun verrattuna opiskellut eri musiikillista traditiota eri oppilaitoksessa eri vuosikymmenellä, onnistuu hän mielestäni kiteyttämään erinomaisesti juuri ne ajatukset, joita itse olen pyöritellyt suomalaisen rytmimusiikkikoulutuksen kohdalla. Kuten todettua, meillä on lopulta vain yksi musiikki, joten lienee vain loogista, että sen oppimiseen ja opettamiseen liittyvät haasteet toistuvat ajasta, paikasta ja perinteestä riippumatta:

”Eikö musiikin opintoja voisi tehdä jotenkin toisin? Kun meillä on semmonen, että nämä pitää osata, siis nämä pitää osata, siis fuuga pitää osata tehdä ja kaanoineita pitää osata kirjoittaa, ja miksei, ihan kiva niitä on osata kirjoittaa, mutta tota kukaan ei sano siitä että pitäis osata Länsi-Afrikkalaisia rytmejä rummuttaa, joka musta ois ollu vähintäänkin yhtä kiinnostavaa, tai intialaisia ragoja. En mä koe että mä oon missään Neuvostoliitossa koskaan eläny tai missään diktatuurissa mutta.. Mutta ehkä pikkusen mä oisin kaivannu niinku sitä että semmonen mikä meissä on ominta, niin sen etsimisessä ja löytämisessä ois voinu olla ehkä avarampi ja joustavampi.”

-Tapani Länsiö (Klassinen Suomi, osa 6. Opintie, YLE 2016)

Kun tarkastellaan musiikin korkeakoulutusta Suomessa, tulee ensin ymmärtää jotakin taustalla vaikuttavista rakenteista ja kehityksestä, joka nykytilanteeseen on johtanut. Maassamme vain yksi yliopisto, Taideyliopisto, tarjoaa mahdollisuuden kouluttautua muusikoksi akateemisella tasolla. Erityisesti rytmimusiikin saralla mahdollisuuden saavat vain harvat, sillä jazzmusiikin aineryhmä ottaa vuosittain sisään vain alle kymmenen opiskelijaa. Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa voi ainoana Suomessa suorittaa musiikin taiteellisen korkeakoulututkinnon. Valtaosa rytmimusiikin koulutuksesta tapahtuu ammattikorkeakouluissa, joista ainoastaan Metropolialla on tarjolla musiikon koulutus, ja muissa musiikin AMK-tason tutkinto-ohjelmissa vaihtoehtona on ainoastaan musiikkipedagogin koulutus (Opintopolku 2018). Ammattikorkeakoulut ovat yliopistoja käytännönläheisempiä ja työelämälähtöisempiä, ja niissä suoritettava ammatti-

korkeakoulututkinto on alempi korkeakoulututkinto, joka vastaa tasoltaan yliopistoilla suoritettavaa kandidaatintutkintoa.

Ammattikorkeakoulu on vuoden 2014 Ammattikorkeakoululain mukaisesti ammattikorkeakouluosakeyhtiö, joka voi harjoittaa liiketoimintaa tukeakseen sille säädettyjä tehtäviä. Näitä tehtäviä Ammattikorkeakoululain neljännen pykälän mukaisesti ovat: (Finlex: Ammattikorkeakoululaki)

Ammattikorkeakoulun tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tukea opiskelijan ammatillista kasvua.

Ammattikorkeakoulun tehtävänä on lisäksi harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä edistävää ja alueen elinkeinorakennetta uudistavaa soveltavaa tutkimustoimintaa, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä taiteellista toimintaa. Tehtäviään hoitaessaan ammattikorkeakoulun tulee edistää elinikäistä oppimista.

Etenkin muusikon, mutta myös musiikkipedagogin koulutuksen kannalta haasteita aiheuttaa se, että musiikin ammattilaisten työkenttä on vaikeasti määritettävä ja monitahoinen. Yhä useampi muusikko työskentelee freelancerina, jonka toimenkuvaan kuuluu sekä musiikintekijän, musiikinesittäjän että soiton- tai laulunopettajan töitä. Tästä syystä pitäisinkin tärkeänä, että jo koulutuksen aikana opiskelijoita ohjattaisiin kohti prosessia, jossa he itse aktiivisesti oppivat valikoimaan rikkonaiselta kentältä juuri heitä kiinnostavia töitä. Mattias Hjorth näki Malmön musiikkikorkeakoulun taiteellisen jazzmuusikonkoulutuksen katalysaattorina, joka ohjaa opiskelijoita kohti heidän omia tapojaan tehdä musiikkia. Kenties samanlaista ajatusta koulun roolista voitaisiin hyödyntää suomalaisissa ammattikorkeakouluissa siten, että opiskelijoita ohjattaisiin kohti heille mielekkäimpiä tapoja freelancerina toimimiseen?

Vuoden 2017 ammattikorkeakoulujen rahoitusmallin mukaisesti suurin osa rahoituksesta saadaan suoritetuista ammattikorkeakoulututkinnoista sekä vuosittain 55 opintopistettä suorittaneista opiskelijoista. Oppilaitosten eduksi on täten järjestää opintoja siten, että opiskelijoille saadaan suorituksia tasaisesti ja kustannustehokkaasti.



Kuva 1: Ammattikorkeakoulujen rahoitusmalli (OPH, 2017)

Erityisesti Helsingissä toimivan Metropolian tilanne on sikäli haastava, että samassa kaupungissa toimii yksi taiteellinen, yliopistotasoinen muusikon koulutus (Taideyliopiston Sibelius-Akatemia). Vaikka Metropolialla olisikin halua tarjota myös taiteellisia opintoja opiskelijoilleen, sen täytyy suunnitella oma tarjontana ja profiilinsa suhteessa Sibelius-Akatemiaan, jossa jo yliopistojen rahoitusmallin vuoksi taiteellinen luominen on tuettua (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Mielenkiintoinen kysymys onkin, kuinka paljon taidealan opintoihin korkeakoulussa tulisi sisältyä itse taiteen tekemistä ja taiteellista vapautta, oli lähestymiskulma mikä hyvänsä? On selvää, että kun esimerkiksi instrumenttipedagogi opettaa, on hänellä oltava vahva osaaminen substanssiin – siis itse musiikkiin – liittyen. Mielenkiintoinen kysymys onkin, kun aletaan puhua siitä, mitä musiikin osaaminen sitten lopulta ylipäättään on. Yhden mielestä musiikkia osataksaan tulee hallita mahdollisimman laaja otos jo tehtyä musiikkia, mutta toisen mielestä se ei ole musiikkia ensinkään, vaan musiikki on aina tässä ja nyt.

4.1 Bändiopetus

Musiikin koulutusohjelmissa sekä toisen asteen koulutuksissa konservatorioilla että ammattikorkeakouluissa opiskelijoita koulutetaan ”joka paikan höyliksi”, joilla valmistuttuaan on tiedot ja kyvyt hyvin laajasta otannasta erilaisia musiikillisia tyyllilajeja. Opetussuunnitelmat sisältävät kaikille opiskelijoille yhteisiä, pakollisia kursseja; workshopien osalta ”neljä suurta” ovat perinteisesti olleet pop/rock, jazz, rhythm n’ blues ja tanssimusiikki (jota tosin esimerkiksi Metropolialla ei enää järjestetä). Näiden lisäksi kouluissa on tarjolla vaihteleva kirjo erilaisia valinnaisia workshoppeja ja ensemblejä, joiden sisältö kuitenkin on ylhäältäpäin määrätty. Esimerkiksi Metropolialla näitä yhtyeitä on valittavissa laajalti, kun taas joissain kouluissa ei lainkaan. Yhtyeidenvalintaprosessi kouluissa kulkee kokemukseni mukaan jotakuinkin niin, että opiskelijoille annetaan opettajien määrittämä lista aiheista, jotka toteutetaan, ja joihin opiskelijat sitten ilmoittautuvat. Opiskelijoilta kerätään ehdotuksia ja palautetta siitä, millaisia kursseja halutaan järjestettävän. Ongelma ei ole siinä, etteikö nykyiselläkin järjestelyllä löytyisi myös opiskelijoille mielekkäitä kursseja suoritettavaksi – parhaimmillaan jopa opiskelijoiden itsensä lähtökohtaisesti ehdottamia, joista joku opettaja on sitten valinnut hyvän ehdotuksen opetettavaksi.

Mielestäni ongelmallista yleisesti ottaen maamme musiikkikouluissa on ennemminkin se, että lopullinen valinta järjestettävien kurssien sisällöistä ylipäättään tapahtuu jollain yleisellä tasolla, eikä opiskelijoiden keskuudessa. Tämä itsessään aiheuttaa sen, ettei yhtyeitä valitessa pääse syntymään todellista, sisäistä motivaatiota, vaan parhaimmillaankin integraation tasolla sisäistettyä ulkoista motivaatiota. Ero integroituneen motivaation korkeimman tason, ja sisäisen motivaation matalimman tason välillä on lähes olematon. Siitä huolimatta se on kuitenkin perustavanlaatuinen; aivan kuten pienimmän kuviteltavan lukuarvon ero nollaan on numeerisesti häviävän pieni, mutta juuri se ero on siltikin se kaikista merkittävin – olla olemassa vai ei. Jos muutoksilla valintaprosesseihin liittyen pystyttäisiin tukemaan sisäisen motivaation syntymistä, miksi sitä ei hyödynnettäisi? Haasteita aiheuttaa tilanne, jossa kurssien järjestäjillä pitäisi olla yhtäältä kaikkien opintojen kohdalla vahva käsitys siitä, milloin opiskelijalähtöisyyttä pystytään hyödyntämään ja miten, ja toisaalta kyky tehdä nopeita päätöksiä ja sopeutua sekä reagoida tilanteisiin, joita opiskelijalähtöisyys tuo eteen. Rakenteiden ja autonomian suhdetta oppimisympäristössä tarkastellaan tarkemmin luvussa 5.

Kun yhtyeopintojen rakennetta tarkastellaan itseohjautuvuusteorian kannalta, voidaan siinä havaita tiettyjä puutteita. Valinnaisten bändikurssien suhteen autonomian tarve toteutuu jossain määrin; saamme itse valita annetuista aiheista, mitä haluamme opiskella. Mikäli listalta löytyy jokin itselle erityisen olennaiselta tuntuva vaihtoehto, on motivaation integroituminen mahdollista, vaikka lähtökohtaisesti kyse onkin ulkoisesta motivaatiosta. Yhteisöllisydentunnetta prosessi sen sijaan ei juuri tarjoa; toteutettavat aiheet määritellään viime kädessä joka tapauksessa ylhäältä päin. Valitettavasti osassa kouluista valinnaisia bändikursseja on tarjolla hyvin vähän. Suunta on kuitenkin onneksi jo kohti parempaa; ainakin Metropolialla opiskelijalähtöisen ensembletoiminnan järjestämiselle on tarjolla rakenteita. Opinnäytetyöni tavoitteena onkin pohtia, miten näitä jo olemassa olevia rakenteita voitaisiin hyödyntää kaikessa yhtyeopetuksessa opiskelijoiden motivoimiseen.

Suomessa perinteinen tapa yhtyeopetuksen toteuttamiseen on ollut se, että sekä opiskelijat että opettajat ovat aina läsnä kaikissa, yleensä viikoittaisissa harjoituksissa. Vaikka toki opettajien valitsemien toimintatapojen välillä on suuriakin eroja, on kursseille kokemukseni mukaan vakioitunut tietynlainen kulttuuri ja ryhmädynamiikka, halusimme sitä tai emme. Muusikot, jotka omissa yhtyeissään antavat aktiivisesti ehdotuksia niin bändinjohtajana kuin ”rivimuusikkona” toimiessaan, saattavat kouluympäristössä passiivoitua. Tämä puolestaan saattaa johtua siitä, että yhtyeopetuksen kulttuuriin maassamme liittyy vahvasti hierarkkinen, opettajalähtöinen työskentelytapa. Ollessani opiskelijana mukana workshoppeissa olen havainnut, että opiskelijoita on usein vaikea saada tekemään autonomisia päätöksiä, vaikka tilaisuuksia niille olisikin tarjolla, ja kun opiskelijat odottavat jatkuvasti ylhäältäpäin tulevaa palautetta ja tehtävänantoja, vähenee bändin sisäinen kommunikaatio eikä yhtenäisydentunnetta synny. Lisäksi oman kompetenssintunteen määrittäminen helposti ikään kuin ulkoistetaan opettajalle: ainakin itse huomaan auktoriteettihahmon jatkuvan läsnäolon aiheuttavan sen, että odotan jatkuvasti jonkinlaista palautetta, ja toisaalta en osakaan enää itse arvioida omaa tekemistäni. Edellä on kuvattu kärjistetty esimerkki siitä, mitä kohti kouluympäristö oman kokemukseni mukaan yhtyedynamiikkaa vie – joskus enemmän, joskus vähemmän. Tällä hetkellä nämä ongelmat nousevat pitkälti opiskelijoista ja opiskelijoiden ennakkokäsityksistä siitä, miten olla workshopissa. Voidaan pohtia, miten tähän tilanteeseen on päädytty, mutta vielä oleellisempi kysymys on, miten voimme muuttaa ympäristöä niin, että tilannetta saadaan parannettua.

4.2 Ryhmät

Itseohjautuvuusteorian määrittämistä psykologisista perustarpeista kaikki kolme (omaehtoisuus, kyvykkyys, yhteisöllisyys, s.5) liittyvät ryhmään, jossa toimitaan. Omaehtoisuus liittyy pitkälti siihen, miten ryhmään päädytään; jos ihminen saa itse valita, mihin ryhmään päätyy, täyttyy tarve jossain määrin jo siinä. Yhteisöllisyyden ehto, siis tarve vuorovaikuttaa toisten kanssa ja välittää toisista, täyttyy myös sitä paremmin, mitä enemmän ollaan niin sanotusti yhteisellä asialla. Yhteisen kiinnostuksen kohteen opiskeleminen ja tutkiminen — yhteinen motivaatio — luo luonnollisesti yhteisöllisyyttä jo itsessään. Kolmas perustarve, kyvykkyys, liittyy ryhmien dynamiikkaan vähemmän itsestään selvällä, mutta kenties sitäkin kiinnostavammalla tavalla. Kyvykkyuden tarpeen täyttymiseksi tulee ihmisen kokea olevansa kontrollissa tekemänsä asian lopputuloksesta ja kokea osaavansa, mitä on tekemässä. Edward Deci on esittänyt vertauksen tenniksenpelaamiseen (Inside Quest 2017): mielekkäintä on pelata jotakuinkin samalla tasolla olevan pelaajan kanssa. Vaikka tehtävään asiaan olisi lähtökohtaisesti omaehtoinen, sisäinen motivaatio, voi se kadota, jos tekijä tuntee jatkuvaa tehottomuuden- ja kyvyttömydentunnetta. Sen sijaan sopivalla tasolla oleva haaste generoi lisää sisäistä motivaatiota. Tästä syystä oppimisen maksimoimiseksi tulisi löytää ryhmiä, joiden jäsenillä on paitsi yhteiset kiinnostuksen kohteet, myös mahdollisuudet toimia jotakuinkin samalla tasolla.

Osa vakiintuneista pakollisten kurssien järjestämistavoista ei kokemukseni mukaan tarjoa optimaalisia lähtökohtia itseohjautuvuusteorian psykologisten perustarpeiden toteutumiselle. Bändiworkshopien lisäksi esimerkiksi teoriaopetus on lähtökohtaisesti järjestetty siten, että opiskelijat jaetaan ryhmiin eikä heillä itsellään ole vaikutusvaltaa opiskeltavaan sisältöön tai sen tasoon. Tällaisessa järjestelyssä opiskelijalle jää helposti kokemus siitä, että hän suorittaa kurssia vain suorittaakseen kurssin, ja alkupe- räinen sisäinen motivaatio (musiikin oppiminen) muuttuukin ulkoiseksi (kurssin suorittaminen). Sekä opiskelijoiden että opettajien kanssa keskustellessani on noussut esiin turhautumista siihen, miten workshopympäristössä opiskelijat passivoituvat usein enemmän tai vähemmän. Itseohjautuvuuden, ja erityisesti autonomian lisääminen työpajoissa aktivoi väistämättä opiskelijoita, kun meiltä edellytetään valintoja ja päätöksiä. Olen itse kokenut kaikissa käymissäni suomalaisissa musiikkikouluissa, että opettajalla ajatellaan lähtökohtaisesti olevan korkea auktoriteetti, ja ryhmät jakautuvat selkeisiin opettaja-opiskelijat -asetelmiin – myös silloin kun opettaja on yksi bändin jäsen ja soittaa mukana. Ehkä tästäkin syystä opettajilta odotetaan paljon ”määräyksiä”, ja toisaalta

opiskelijat eivät ehkä tee omia ehdotuksia yhtä rohkeasti, kun korkeampaa tietämystä ja arvovaltaa edustava taho on paikalla. Sekä opiskelijana että ohjaajana olen huomannut opiskelijoiden tekevän enemmän omia ehdotuksia, kun opettaja ei ole esimerkiksi harjoituksissa paikalla. Opettaessani itse workshopia ammattiopiskelijoille, pääsin todistamaan käytännössä, miten lopputulokseen vaikuttaa se, kun ehdotukset ovat opiskelijoilta itseltään lähtöisin; opiskelijoiden itsensä valitsemat kappaleet ja tekemät sovitukset toimivat kautta linjan paremmin, kuin minun opettajana tarjoama materiaali.

Suomalaiset musiikinopiskelijat kokevat oppilaitosten ongelmien ainakin jossain määrin liittyvän ilmapiirin jäykkyyteen ja hierarkisuuteen (Tuovinen 2014, 32-33). Tero Tuovinen on haastatellut vuonna 2007 silloisesta Stadiasta vaihtoon lähteneitä opiskelijoita, ja vuonna 2014 Jyväskylässä musiikin ammattiopintoja suorittaneita opiskelijoita. Vaikka haastattelujen otannat niin vuonna 2007 kuin vuonna 2014 olivat rajallisia, voinee jonkinlaista yleistystä tehdä sen perusteella, että samat teemat toistuivat molempien ryhmien vastauksissa. Tunnistan ilmiön myös itse omien opintojeni ajalta. Musiikkioppilaitoksissa, joissa olen itse suorittanut ammatti-, ja korkeakouluopintoja, voidaan katsoa toimivan kolme eri porrasta, jotka kaikki vuorovaikuttavat toistensa kanssa: opiskelijat, opettajat sekä hallinto. Koen, että opintojeni aikana näiden portaiden välillä on tapahtunut harmillisen vähän kohtaamisia – etenkin henkilökohtaisella tasolla. Uskon, että yhtenäisyydentunnetta, ja siten opiskelumotivaatiota voitaisiin kouluissamme lisätä jo sillä, että laitoksissa toimivat ihmisryhmät kokonaisuudessaan kohtaisivat toisiaan enemmän ja olisivat yhtenäisempiä. Erityisen hyödyllistä yhdessä toimimisen kannalta olisi, jos ihmiset kohtaisivat toisiaan myös tilanteissa, jotka lähtökohtaisesti eivät määritä henkilöiden muodollisia asemia toisiinsa nähden. Koen henkilökohtaisesti, että on luonnollista, että opintojen edetessä opiskelijat ja opettajat tutustuvat paremmin toisiinsa, oppimisilmapiiristä tulee rennompia ja oppiminen tehostuu. Voitaisiinko tätä prosessia nopeuttaa järjestämällä opintojen alusta asti tilaisuuksia, joissa taloissa toimivat tutustuisivat toisiinsa?

4.3 Musiikkipedagogin koulutus

Erityisesti tulevien soitonopettajien kohdalla on ajateltu olevan oleellista, että me hallitsemme perusteet laajasta kirjosta erilaisia tyyllilajeja. Tätä on perusteltu sillä, että tulemme työssämme kohtaamaan hyvin heterogeenisen kirjon oppilaita, joiden taustat ja

kiinnostuksen kohteet ovat yksilöllisiä. Suomalaisissa musiikkiopistoissa opinnot ovat perinteisesti rakentuneet erilaisten tutkintojen ympärille. Näiden tutkintojen keskiössä ovat tietyt tekniset taidot sekä ennalta määrätyt ohjelmistot, ja opintojen rakenne on ollut tavoitekeskeinen. Etenkin nuoret musiikkipedagogit työllistyvät yhä enemmän erilaisiin yksityisiin musiikkikouluihin, joissa tutkinnot eivät ole ainakaan pakollinen osa opintoja, ja opetussuunnitelmat voivat näin olla vapaampia ja yksilöllisempiä. Väittäisin, että opiskelukulttuurimme on yhtä kaikki edelleen hyvin tavoitekeskeistä, sillä esimerkiksi me nyt valmistuvat musiikkipedagogit olemme itse vielä suureksi osaksi opiskelleet instrumenttitutkinnoille perustuvassa järjestelmässä musiikkiopistoista lähtien, ja se on yhä vahva osa sitä, miten ajattelemme musiikkia opiskeltavan. Vaikka nykyään oppilaiden annetaan yhä vapaammin valita oma tavoitteensa, on ajatus pedagogien osaamisesta edelleen pitkälti se, että meidän on hallittava mahdollisimman laaja kirjo ilmiöitä, joista oppilaamme voivat mahdollisesti tavoitteensa valita. Musiikkipedagogeja koulutettaessa oppilaitoksen tehtävä on varmistaa, että me tulevat opettajat hallitsemme varmasti tämän ilmiöiden kirjon.

Vuonna 2017 julkaistussa, uudessa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (jäljempänä TPO) yksilökeskeisyyttä on korostettu entisestään, ja lähtökohtana on nimennömaan taide ja oppilaan taiteilijuus. TPO:ssa määritetään musiikinopetuksen osalta muun muassa seuraavaa:

”Oppilaita kannustetaan pohtimaan taiteen merkitystä omassa elämässä sekä vaikuttamaan omaan elinympäristöönsä taiteen keinoin. Yleisen oppimäärän tavoitteena on oppimisen ilon, opiskelumotivaation ja luovan ajattelun edistäminen. Opetuksessa huomioidaan oppilaiden yksilölliset oppimisen tarpeet ja lähtökohdat. Oppilasta kannustetaan ja ohjataan valitsemaan itselleen merkityksellisiä tapoja tehdä taidetta. Yleisen oppimäärän opinnoissa oppilaat kokeilevat, harjoittelevat ja soveltavat taiteenalanensa ilmaisukeinoja moniaistisesti. Opetus tukee oppilaiden ajattelun taitojen ja monilukutaidon kehittymistä myös taiteiden ja tieteiden välisyyttä hyödyntämällä. Oppilaita kannustetaan tutustumaan taiteenalaan historiallisesta ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta.”

-Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017, Opetushallitus

Musiikkipedagogin kannalta linjaus on merkittävä ja perustavanlaatuinen. Siinä missä esimerkiksi itse koen vielä saaneeni työkalut opettajuuteen pääosin siltä perustalta, että kykenen auttamaan oppilaita juuri heitä kiinnostavassa tyylilajissa (olkoon kyseinen tyylilaji mikä hyvänsä), on nykyään oppimisen fokus siinä, että autamme ja haastamme oppilaita löytämään omat kiinnostuksenkohteensa. Opettajan tehtävä on toimia

oppaana ja johdattaa oppilasta kohti tämän omaa tapaa toteuttaa itseään taiteellisesti. Kliseisesti ilmaistuna määränpään sijasta matka on nostettu oppimisen keskiöön.

En koe Suomessa millään koulutusasteella saaneeni riittävästi uraohjausta siihen, miten muusikon ammattia niin tekijänä, esittäjänä kuin opettajanakin voi omilla valinnoillaan ja toimillaan rakentaa kohti laadullista ammatillista tyytyväisyyttä; miten valmistaa itseään kohti tilannetta, jossa pystyy työllistymään juuri sellaisella musiikin osa-alueella, joka itseä kiehtoo. Erityisesti pedagogisissa opinnoissa koin tämän selkeänä puutteena; mahdollisia työpaikkoja ja työnkuvia on hyvin erilaisia, ja omilla valinnoilla on mahdollista vaikuttaa esimerkiksi siihen, minkäikäisiä ja -tasoisia oppilaita haluaa opettaa. Toisaalta myös uuden TPO:n opetussuunnitelman vuoksi pedagogeille aktiivinen uraohjaus muusikkona olisi oleellista.

5 Näkökulmia tilanteen kehittämiseksi - eli mitä meillä voisi olla

Moniin historiamme upeimpien mielen syvyyksistä nousseisiin ideoihin on parasta suhtautua varauksella, kun kyseessä ei ole juuri heidän oma erikoisalansa. Albert Einstein oli kuitenkin myös pedagogisessa näkökulmassa aikaansa edellä vuonna 1915 kirjoittaessaan tuolloin 11-vuotiaalle pojalleen kirjeessä, miten tämän tulisi pianonsoittoa harjoitellessaan soittaa lähinnä poikaa itseään miellyttäviä asioita opettajan kehotuksista riippumatta, sillä tie tehokkaimpaan oppimiseen on tehdä jotain, josta nauttii niin ettei edes huomaa ajankulua (McCullough Lawson 2004, 12). Eikö juuri tämän tulisikin olla minkä tahansa oppilaitoksen rakenteiden ja toteutustapojen perusta: tehostaa oppimista mahdollisimman paljon?

Opiskellessani vaihto-opiskelijana Malmön Musiikkikorkeakoulun jazzlinjalla Ruotsissa, hämmästelivät paikalliset opiskelijat, kun kerroimme, ettei Suomen musiikkikorkeakouluissa suurimmaksi osaksi ole mahdollisuuksia specialisoitumiseen valitsemalla itselleen sopivaa linjaa tai osastoa, ja sitä, että kaikkien opiskelijoiden täytyy käydä tietyt, samat estetiikka- ja ohjelmistopainotteiset bändikurssit. Heille oli itsestään selvää, että koulutuksen pakolliset osat tarjoavat ennemminkin musiikilliset työkalut, jotka mahdollistavat erilaisten musiikillisten estetiikkojen ja ohjelmistojen haltuun ottamisen koulusta valmistuttua. Ajatus siitä, että opiskelija koulusta valmistuttuaan ”osaisi kaiken” niin sanotusta pop/jazz -musiikista on ilmeisen keinotekoinen, ja toisaalta oleellisimpien asioiden valinta on subjektiivista — puhumattakaan siitä, että koska musiikki, ja siten

muusikon työkenttä muuttuvat jatkuvasti, olisi näihin ”oleellisiin asioihin” painottuva opetussuunnitelma vääjäämättä jatkuvan muutoksen alla ja siten raskas toteuttaa. Kouluissa usein järjestettävät neljä pakollista workshopia ei sinänsä vaikuta paljolta, mutta oleellisena seikkana on filosofia taustalla. Voidaanko ylipäätään valita *pakollisia* opeteltavia tyyllisuuntia? Olisiko järkevämpää keskittyä luomaan opetussuunnitelma, jossa pyrkimyksenä on maksimoida se, miten hyvin opiskelijat *oppivat opettelemaan asioita*? Itsehajautuvuusteoria listaa omaehtoisuuden yhdeksi ihmisen psykologisista perustarpeista, ja jo tästä syystä olisi oppimisemme kannalta tärkeää, että me saisimme valita — ja joutuisimme valitsemaan — opeteltavia asioita mahdollisimman paljon itse.

Laki määrittää ammattikorkeakoulujen tehtäväksi antaa myös ”taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta”, ”harjoittaa aluekehitystä edistävää taiteellista toimintaa” sekä ”tukea opiskelijan ammatillista kasvua” (Finlex: Ammattikorkeakoululaki). On valittu, että ammattikorkeakouluissa opiskellaan käytännönläheisesti musiikillisten traditioiden toisintamista, mutta eikö säveltäminen ole käytännöllistä siinä missä soittaminenkin? Eikö uuden musiikin tekeminen ole innovoivampaa kuin vanhan toisintaminen? Osa musiikinopiskelijoista tulee aina tekemään omaa musiikkia, ja jo muusikoina koulun ohella työskentelevillä opiskelijoilla tapahtuu ammatillista kasvua sinä aikana, jolloin he ovat koulussa. Oppilaitoksen arvioidessa omaa toimintaansa lieneekin haastavaa pohtia, minkälaisessa roolissa koulu on näissä prosesseissa. Kuinka aktiivinen toimija koulun on oltava, jotta se voi katsoa tehtävänsä täyttyneen, ja miten sitä voidaan ylipäätään tarkastella? Ääripäihin kärjistäen aseteltuna opiskelijan kehitys voi tapahtua koulun aikana sen *ansioista* tai siitä *huolimatta*.

5.1 Valinnaisuus opinnoissa

Toteutimme Malmössä jazzlinjan valinnaiset ensemblit siten, että me opiskelijat valitsimme aiheet ja jaoimme itsemme ryhmiin. Näin ensinnäkin kaikki joutuivat tekemään taiteellisia valintoja jo miettiessään, minkälaisen ensemblen haluaisi järjestettävän, ja toisaalta valitessaan lopulta toteutuvista ryhmistä, mihin haluaisi kaikista eniten. Haastattelin Malmössä jazzlinjan muusikkokoulutuksen johtavaa opettajaa Mattias Hjorthia, ja keskustellessamme kyseisistä ensembleistä kertoi Hjorth erityisesti näkevänsä niissä sen valtaisan energian, joka syntyy, kun kaikki pääsevät tutkimaan aihetta, josta itse ovat lähtökohtaisesti kiinnostuneita. Oppiminen nousee uudelle tasolle, kun bändi kollektiivisesti on juuri siitä tyyllilajista kiinnostunut ja jokainen on itse päättänyt haluavansa soittaa juuri sitä musiikkia. Kyseisissä ensembleissa mukana olleena opiskelijana alle-

kirjoitan tämän ajatuksen täysin; koko prosessi aiheiden ehdottamisesta ja valinnoista lähtien ensinnäkin pakotti meidät olemaan tietoisia omista (sen hetkisistä) musiikillisista mielihaluista ja tarpeistamme, ja toisaalta itsevalittu aihe ja ohjelmisto nostivat myös oman oppimiseni aivan uudelle tasolle. Koen, että itseohjautuvuusteorian kannalta ajatellen tämä energia ja into on peräisin juuri siitä, että ryhmän jäsenillä on vahva sisäinen motivaatio, johon erityisesti korostuneet yhteisöllisyyden ja autonomian tunteet vaikuttavat positiivisesti.

Workshop-kulttuurin muuttaminen estetiikka- ja ohjelmistopainotteisesta kohti tilannetta, jossa opiskelijoiden valitsemien aiheiden kautta opiskellaan musiikillisia ilmiöitä ja musiikin opettelemista, muuttaisi opettajan roolia väistämättä. Siinä missä nyt ideaalisesti kursseilla opettaa henkilö, joka on kyseisen estetiikan asiantuntija jakaen jo hänellä olemassa olevaa tietoa eteenpäin, olisikin opettajan rooli ennemminkin olla henkilö, joka tietää opiskelijoita paremmin, kuinka opetella asioita. Samalla opettajat joutuisivat itse jatkuvasti päivittämään osaamistaan ja opiskelemaan uusia tyylejä siinä missä opiskelijatkin. Toisaalta ideaalitulanteessa opettajalla olisikin itsellään motivaatiota juuri tätä tietojensa päivittämistä kohtaan. Tapani Länsiö kuvasi mielestäni tätä motivaatiota hienosti Ylen Klassinen Suomi -ohjelmasarjan haastattelussa (Klassinen Suomi, osa 6. Opintie, YLE 2016):

"Se raikkaus, jolla mä joudun koko ajan tutustumaan kaikkeen [...] siis täähän on suunnattoman arvokasta."
 -Tapani Länsiö (koskien opettajan asemaa tilanteessa, jossa opiskelijat tuovat tunneille jatkuvasti uudistuvaa materiaalia)

Tässä päästään käsiksi juuri siihen haasteeseen, joka syntyy, kun oppilaitoksen pitäisi olla erityisen tietoinen siitä, milloin itseohjautuvuutta voidaan hyödyntää ja minkä verran. Opettajan rooleja ja asiantuntijuutta pohditaan tarkemmin luvussa 5.3.

Siinä missä nyt opintoja valitessa päästään parhaimmissa tapauksissa motivaation sisäistämisen suhteen integraation tasolle silloin, kun tarjolla on jokin juuri itseä koskeva kurssi, päästäisiin samoilla aiheilla opiskelijoiden itse valitsemina vielä yhtä tasoa korkeammalle - todelliseen sisäiseen, autonomiseen motivaatioon. Jos autonomisen motivaation käsite rajataan tarkasti joksikin, joka lähtee vain ja ainoastaan tekijästä itsestään, voidaan nykyisessä systeemissä nähdä motivaation syntymisen kannalta haasteellisena se, että opiskelijoiden ehdottamat aiheetkin hyväksytetään "ylhäällä päin". Nyt välissä on aina yksi vaihe, jossa päätäntävalta ei enää ole opiskelijoilla, ja

voidaankin pohtia, voidaanko tällöin enää puhua täysin autonomisesta motivaatiosta. Kun opiskelijat joutuisivat valintaprosessissa tekemään aktiivisemmin omaa ajatustyötä ja ehdotuksia, päästäisiin myös interjektion tasolta useammin identifiikaatioon; opiskelijoilla ei yksinkertaisesti olisi mahdollista ”niellä pureskelematta” mitään kurssisisältöä, kun meidän pitäisi olla sisältöjen määrittämisprosessissa aktiivisesti mukana. Paitsi autonomian, myös yhteisöllisyyden perustarpeen suhteen ero olisi lähtökohtaisesti ratkaiseva, ja käytännössä muutoksen myötä yhteisöllisyudentunnetta syntyisi jo opintojen valintaprosessissa.

On selvää, että koulussa on oltava opetussuunnitelma, ja että tietyistä osaamistavoitteita on pidettävä kiinni, jotta voidaan ylipäättään mielekkäästi pitää yllä tutkintoon johtavaa koulutusta. Erityisen huomionarvoista onkin, milloin opinnot suunnitellaan siten, että ne voivat sisältää paljonkin valinnaisuutta ja vapauksia, ja milloin taas vaaditaan kaikilta opiskelijoilta systemaattisesti samojen asioiden osaamista. Jos tarkoituksena on oppia oppimaan musiikkia ja erilaisia traditioita, onko merkityksellistä minkä perinteen kautta se tehdään? Jos tietty musiikkityyli motivoi opiskelijaa siten, että hänen oppimisensa juuri tuon perinteen kautta tehostuu, olisiko järkevintä opetella oppimaan juuri tämän tyylin avulla? Pakollisten workshopien kohdalla esille nousee kysymys siitä, ajatellaanko tietyn tradition hallinnan olevan itseisarvo, ja tuleeko koulutuksen varmistaa, että kaikki valmistuvat osaavat kyseisen perinteen.

Hyungshim Jang kollegoineen on tutkinut rakenteellisuuden ja omaehtoisuuden tukemisen suhdetta oppimisessa. Tutkimuksessa todettiin paitsi opintojen rakenteellisuuden ja omaehtoisuuden tukemisen molempien itsenäisesti vaikuttavan positiivisesti oppimiseen, myös näiden vahvistavan toisiaan. (Jang, Deci, Reeves 2010.) Huomasin saman ilmiön opettaessani ammattiopiskelijoille workshopia. Kurssilla oli etukäteen määritetty aihe, joka antoi raamit valittavalle ohjelmistolle. Näiden raamien sisällä pystyin kuitenkin antamaan opiskelijoille vastuuta muun muassa ohjelmistoon ja sovitukseen liittyen, ja lopulta arvioisinkin, että juuri bändin itsensä valitsemat kappaleet ja tekemät sovitukset toimivat keikalla parhaiten, ja bändi oli esimerkiksi sisäistänyt itsetekemänsä sovitukset paremmin, kuin minun tekemät tai ehdottamat ideat, vaikka materiaali haastavuudeltaan sinänsä olikin saman tasoista. Näin esimerkiksi pakollisissakin workshoppeissa voitaisiin hyödyntää itseohjautuvuutta ja opiskelijoiden omaa motivaatiota. Kun opiskelijat tekevät ratkaisuja itse, tukee se kaikkien kolmen itseohjautuvuusteorian perustarpeen – itseohjautuvuuden, yhteisöllisyyden ja kompetenssin – toteutumista. Opettajan tehtävä on tarjota selkeät rakenteet valintojen tekemiselle, ja haasteena on-

kin määrittää raamit etukäteen siten, että opiskelijoilla on selkeä kuva siitä, minkälaisessa ympäristössä valintoja tehdään. Tällainen itseohjautuvuuden fasilitointi tarjoaa mahdollisuuksia autonomisille prosesseille, ja samalla opettaja pystyy valinnoillaan luomaan mahdollisuuksia kompetenssin ja yhteisöllisyyden tunteiden vahvistumiselle. Opettajalle kriittistä onkin tunnistaa ryhmän jäsenten vahvuuksia, ja sen perusteella tarjota joko yksittäisille opiskelijoille tai osajoukoille autonomisesti toteutettavaksi tehtäviä, jotka tarjoavat sopivasti haastetta.

5.2 ”Oman jutun” etsiminen

Suomen kiiteltu ja kopioitu, PISA-mainetta niittänyt koulujärjestelmä on tuonut kansakunnallemme menestystä tarjoamalla kaikille samanlaiset eväät oppimiselle ja siten nostamalla keskiverto-oppilaan tason maailman huipulle. Malli on osoittautunut perustelluksi ja toimivaksi peruskoulussa ja vielä lukiossakin, jotka ovat luonteeltaan yleisivistäviä. Ammattikorkeakouluun musiikkia opiskelemaan päästäkseen on opiskelijalla kuitenkin oltava takana jo huomattava määrä sekä teknistä että taiteellista osaamista, ja lisäksi musiikki ylipäätään on taidetta ja siten sen tekeminen, esittäminen ja opettaminen ovat lähtökohtaisesti osiltaan subjektiivisia prosesseja. Voidaankin miettiä, kuinka yksilöllisesti taidealaa korkeakoulussa opiskelevan tulisi saada valita opintojaan.

TPO:n uudessa opetussuunnitelmassa oppilaan oma taiteellinen prosessi on keskiössä. Miten musiikkipedagogiikan opetussuunnitelman tulisi tähän muutokseen reagoida? Ainakin itselleni tuntuu äkkiseltään itsestään selvältä, että voidakseni opastaa oppilaitani kohti heidän omaa taiteilijuutta, tulisi minun itseni olla tietoisesti etsinyt omaani.

”Tietysti täytyy edellyttää, että opettaja osaa sen, mitä opettaa.”
-Tuomas Haapanen (Klassinen Suomi, osa 6. Opintie, YLE 2016)

Mattias Hjorth nosti haastattelussamme esiin omasta mielestään opettajan tärkeän ominaisuuden; innostavuuden. Hänen kertoi itselle tärkeimpien opettajien olleen innostavimpia juuri siksi, että heistä aisti sen palon, joka heillä oli ”omaa juttuaan” kohtaan. Lopulta oli yhdentekevää, oliko Hjorthin (oppilaan) ”oma juttu” sama kuin opettajalla — tärkeintä oli nähdä intohimo sen tekemistä kohtaan. Ideaalinen opettaja on erilainen jokaiselle oppijalle, mutta mielestäni Hjorthin kuvaamassa tilanteessa toteutuu hyvin jotain, mikä vastaisi uuden TPO:n asettamia vaatimuksia tulevaisuuden musiikkipedagogille Suomessa. Kuuluisa viulupedagogi Tuomas Haapanen lienee lausunnossaan

opettajan kompetenssista tarkoittanut pääasiassa musiikin ja soittamisen teknisiä- ja esteettisiä puolia, mutta jos opettajan tehtävä on edistää oppimisen iloa ja opiskelumotivaatiota, tulisi myös opettajalla itsellään loogisesti olla yhä ilo ja motivaatio musiikintekemistä ja -oppimista kohtaan. Itseänikin kolmen vuoden ajan opettanut Matti Laukkanen on omia opetusmetodejaan pohdiskelevassa opinnäytetyössään (Laukkanen 2009, 14) kuvannut osuvasti:

”Oma taiteellinen työskentely on kuitenkin välttämätöntä. Siitä ajasta ei voi tinkiä yhtään. Se on se syy, ei opettaminen, miksi opetamme. En voisi kuvitella vain opettavani, ja mitä opettaisin, jos en koko ajan pitäisi muusikkouttani yllä, ja kehittäisi sitä. Sieltä tulee tiedon muruset, taito ja opetusmateriaali. Oppilaitoksista saa aika hatarat välineet konkreettiseen opetustyöhön. Musiikin parissa puuhastelu on luonnollisesti elinikäistä oppimista. Tuntuu turhalta mainita koko asiaa.”

Opettajina meidän on hallittavat se, mitä opetamme, ja oman näkemykseni mukaan me opetamme muusikkoutta. Musiikkia ja muusikkoutta opetetaan ja opiskellaan (useimmiten) jonkin tietyn instrumentin välityksellä, mutta nähdäkseni soitinta tärkeämpää on itse musiikki ja kyky luoda sitä – muusikkous. Opiskellessa ja kenties opettaessakin on helppo harhautua ajattelemaan, että muusikko on vain tutkintonimike, jonka voi itselleen suorittaa usealla eri koulutusasteella (vaikka se toki on sitäkin). Koulussa muusikkoutta on helppoa, ja ehkä osittain välttämätöntä mitata asettamalla listalle erilaisia asioita, jotka ammattilaisena tulisi osata. Olemmeko samalla kvantisoitavissa olevan datan edessä sokaistuneet sille, mitä muusikkous todella on? Minulle muusikkous on halu soittaa, tutkia ja tehdä musiikkia. Se on identiteetti, jonka kanssa kouluilla ei lopulta ole paljoakaan tekemistä, ja sen vaalimisen ja kehittämisen tulisi kouluissa olla ensisijaisen tärkeää.

Opiskelijalle omimman musiikintekotavan etsiminen tukee kaikkien kolmen psykologisen perustarpeen toteutumista. Autonomian tarve täyttyy, kun opiskelija pääsee itse säätämään, mitä opiskelee. On jälleen muistettava, ettei tämän etsintä- ja valintaprosessin eteen joutuminen varsinkaan alkuun ole missään nimessä helppo vaihtoehto; todennäköisesti jopa päinvastoin. Silti pidemmällä tähtäimellä ajateltuna se lisää hyvinvointia. Myyttistä ”omaa juttua” kohti vievät valinnat tuntuvat helposti varsinkin alkuun lähes ylitsempääsemättömän vaikeilta, ja siksi näkisinkin hyvänä vaihtoehtona, että oma opettaja ja koko opetussuunnitelma olisi tiiviisti prosessin tukena. Toisaalta kun ensin koulussa tekee näitä valintoja opastettuna, on niitä helpompi tehdä itsenäisesti myös koulusta päästyään.

Yhtenäisyyden tarve saa tukea, kun koulu ja opettajat auttavat opiskelijaa kohti tämän omaa päämäärää. Se nivoutuu myös mielenkiintoisella tavalla yhteen Hjorthin esille nostaman inspiroivuuden kanssa; kun opettaja esittelee intohimoisesti itselle tärkeimpiä musiikillisia arvojaan (kuten uskon, että opiskelijan arvoja etsiessä on tehtävä), tuo hän väijäämättä itseään myös persoonana lähemmäksi, mikä edelleen luo yleistä yhtenäisyyden ilmapiiriä koko oppilaitoksessa (Tuovinen 2014, 32-33). Tässä osassa prosessia kommunikointi on ensiarvoisen tärkeää; hyvistäkin lähtökohdista voidaan joutua väärille urille, jos opiskelijalle jää käsitys, että opettaja esittelee itselleen tärkeitä arvoja ”oikeina”. On tärkeää luoda ymmärrys siitä, että jokaisen musiikilliset arvot voivat olla erilaiset, ja siinä missä moraalien suhteen arvot voivat olla oikein tai väärin, ei musiikista voi sanoa, mitkä arvot (traditioiden kontekstista irrotettuna) ovat enemmän tai vähemmän hyviä ja oikeita.

Haastattelussani Mattias Hjorthin kanssa puhuimme myös siitä, miten ”oman jutun” etsimistä tukevan koulutuksen erääksi ongelmakohtaksi nousee kysymys siitä, tarvitseeko omaa juttua ylipäätään olla. Etsimisprosessissa ja siihen liittyvässä keskustelussa tuliskin alusta asti muistaa ottaa esille täysin yhtä hyvä vaihtoehto, ettei opiskelija koe mielekkääksi määrittää itselleen omaa juttua. Uskon kuitenkin, että prosessi on joka tapauksessa arvokas, sillä mielestäni tietoinen päätös siitä, ettei sillä hetkellä koe mitään musiikillista arvoa erityisesti ylitse muiden omakseen, on parempi vaihtoehto kuin se, että samaan tilanteeseen päätyy vain, koska ei ole ikinä yrittänytkään etsiä. Lisäksi, kun etsintää on kerran tietoisesti tehnyt, on todennäköisempää, että itselle kohtavan jutun tunnistaa, jos se myöhemmin tulee vastaan. Näin siis synnytetään mahdollisuuksia elinikäiselle oppimiselle, mikä on yksi ammattikorkeakouluille laissa määritetyistä tehtävistä.

Ammattikorkeakoulussa musiikkia opiskellessa saattaa löytää itsensä tilanteesta, jossa erilaiset tavoitteet ja vaatimukset tuntuvat kiskovan samaan aikaan eri suuntiin, ja kuormitus kasvaa hetkittäin turhankin suureksi. Omalta kohdaltani tunnistan tilanteen, jossa samanaikaisesti useampi eri opettaja opettaa minulle instrumentalismia oman asiantuntijuutensa ja pianonsoittoon liittyvien tutkintovaatimusten kautta, workshoppeissa opiskellaan erilaisia traditioita ja ohjelmistoja, ja samaan aikaan pitäisi löytää aikaa ja energiaa tehdä omaa musiikkia. Tämän kaiken päälle useat musiikinopiskelijat työskentelevät ammattimuusikoina jo kouluissa ollessaan, ja koulun ulkopuoliset työt lisäävät työmäärää entisestään. Kaikki näistä ovat itsessään positiivisia asioita, mutta yhdistetty työmäärä on vaarassa kasvaa niin suureksi, että opiskelijan jaksaminen on koe-

tuksella. Uskon, että jos opinnot nivottaisiin alusta lähtien opiskelijan omien intohimojen ympärille, vähenisi kuormitus ja näin myös musiikillisten ilmiöiden oppiminen tehostuisi.

Vaihtokoulussani opiskelijat tekivät teknisten tutkintojen sijasta vuositutkintoja, joiden lähtökohtana oli se, että opiskelija esittelee, minkä parissa on viimeisen puolen vuoden tai vuoden aikana työskennellyt – valtaosa soitti omaa musiikkiaan, vaikkei tätä ollut erikseen määrätty. Näiden vuositutkintojen perusteella opettajat ohjasivat opiskelijoita, ja ehdottivat esimerkiksi tiettyjä soittoteknisiä tai musiikillisia ilmiöitä, joita opiskelijat voisivat työstää. Kun lisäksi sekä instrumenttiopintojen että valinnaisten ensemblejen sisällöt olivat hyvin pitkälti opiskelijalähtöisiä, syntyi mielestäni hyvä, yhtenäinen kokonaisuus, jossa opiskelija pystyi tehokkaasti keskittymään itseään kiinnostavaan musiikkiin, mutta tämän kautta pystyttiin myös pitämään huolta, että sekä instrumenttitekniikka että yleismusikaalisuus kehittyivät. Lisäksi uraohjauksen avulla musiikinopiskelijoita voitaisiin haastaa jo opintojen aikana pohtimaan, minkälaisia työmahdollisuuksia kohti he haluavat pyrkiä ja ohjata toteuttamaan näitä pyrkimyksiä. Uskoisin näin syntyvän kokonaisuuden, joka kokonaisvaltaisesti hyödyttäisi maamme muusikoita niin opintojen aikana kuin niiden jälkeenkin.

5.3 Selkeät määritelmät sisältöihin

Perinteisten, ohjelmistopainotteisten workshopien kautta voidaan itse ohjelmistojen ja estetiikkojen lisäksi opetella teknisiä taitoja ja musiikillisia ilmiöitä, tai vaikkapa itseohjautuvaa harjoittelua, yhteenjohtamista tai keikkajärjestämistä. Suurimman osan suomalaisissa musiikkikouluissa käymieni workshopien jäljiltä minulle ei ole missään vaiheessa käynyt selväksi, mihin näistä aspekteista milloinkin oli tarkoitus keskittyä, joten oletan, että joko tavoitteena on ollut ainakin antaa mahdollisuus näihin kaikkiin, tai toisaalta opettajat eivät ehkä ole itsekään tienneet, mihin keskittyä. Sekä toisella asteella opiskellessani että Metropolian opinnoissani olen onnekseni päätenyt myös kursseille, joiden opettajat ovat henkilökohtaisella panoksellaan tehneet selväksi, mikä asia milloinkin on fokuksessa. Eikö tämä kuitenkin voisi olla jo kurssien rakenteeseen sisäänrakennettuna kuuluva ominaisuus; että opettajille ja opiskelijoille olisi tarkkaan ennalta määritetty, mitä opiskellaan?

Huomasin omalla kohdallani toimivaksi mallin, jolla yhtyeopetus oli järjestetty Malmön jazzlinjan muusikko-opinnoissa: opinnot oli selkeästi jaettu pakollisiin workshoppeihin ja valinnaisiin ensembleihin. Workshoppeissa ei useimmiten harjoiteltu lainkaan ohjelmisto-

ja, vaan keskityttiin musiikillisten ilmiöiden harjoitteluun. Näistä workshoppeista ei ollut keikkaa, ja opettajana toimi kyseisen alan asiantuntija, joka toi materiaalit ja oli aina läsnä. Ensembleissä sen sijaan aiheiden valinnat ja bändijaot toteutettiin kohdassa 5.1 kuvatulla tavalla, ja me opiskelijat itse päätimme, mitä haluamme soittaa ja opiskella. Olimme itse vastuussa kaikesta materiaalista, ja koulun rooli oli toimia fasilitoijana, joka tarjosi tilat ja resurssit. Kun ryhmät harjoittelivat, kiersivät opettajat seuraamassa eri bändien harjoituksia, ja toimivat ikään kuin tuottajan roolissa: opettaja saattoi esimerkiksi hetken kuunneltuaan kertoa, mikä osa hänen mielestään ei toiminut, mihin musiikilliseen ilmiöön ongelma liittyi ja antoi bändille harjoituksen ilmiöön liittyen. Opettaja-opiskelija -suhteen toimivuus ja opettajan asema ei perustunut niinkään opettajan asiantuntijuuteen juuri kyseisen estetiikan suhteen, vaan yleiseen musiikilliseen osamiseen ja siihen, että hän osasi soveltaa omia taitojaan monipuolisesti eri tilanteissa.

Opintojen rakenteellisuuden ja opettajan tarjoaman autonomian tuen vaikutusta motivaatioon ja oppimiseen tutkittaessa on havaittu paitsi molemmilla seikoilla olevan itsenäisesti positiivinen vaikutus motivaatioon, niiden myös tukevan toisiaan (Jang, Deci, Reeve 2010, 588) Itseohjautuvuutta tukeva opetusympäristö ei suinkaan tarkoita sitä, että uimataidottomat opiskelijat tönäistään veneestä keskellä järveä, vaan opintojen selkeät rakenteet tukevat autonomiaa, ja samalla myös sekä yhtenäisyyden-, että kompetenssin perustarpeiden täyttymistä. Sekä rakenteen selkeydessä että omaehtoisuutta tukevan oppimisympäristön luomisessa on tärkeä merkitys kommunikaatiolla ja erityisesti sillä, että opiskelijalla on selkeästi rajattu kuva omasta tehtävästään. Tätä on eritelty tarkemmin seuraavassa luvussa.

5.4 Kommunikaatio ja ilmapiiri

Oppilaitoksen intressien mukaista on, että koulusta valmistuu mahdollisimman päteviä tekijöitä. Tämän saavuttamiseksi tulisi koulun luoda oppimiselle mahdollisimman otollinen ympäristö, ja koska omaehtoisesta motivaatiosta lähtöisin oleva oppiminen on tehokkaampaa kuin ulkoisesta, kontrolloidusta motivaatiosta lähtöisin oleva, tulisi tutkinto-ohjelman pyrkiä generoimaan sisäistä motivaatiota. Vaikka ihminen voikin sisäistää ulkoisen motivaation, ei Decin mukaan ole niinkään oleellista *motivoida ihmistä*, vaan *luoda ympäristö, jossa ihminen motivoituu itse*. Yrity maailmasta puhuessaan Deci mainitsee tällaisen ympäristön syntyvän parhaiten, kun työntekijät tuntevat todellista yhteisöllisyyttä, ja työnantaja on aidosti kiinnostunut työntekijöistään, kunnioittaa heitä ja välittää heistä (Inside Quest). Ainakin omalla kohdallani olen havainnut saman peri-

aatteen myös opinnoissani; olen eniten motivoitunut ja opin parhaiten, kun koko ryhmä ohjaa myöten kunnioittaa toisiaan. Tällaisessa tilanteessa syntyy motivaatio paitsi ”hoitaa hommat” mahdollisimman hyvin, myös motivaatio toimia hyvin ryhmän muita jäseniä kohtaan syvemmällä, henkilökohtaisella tasolla.

Hyungshim Jang ryhmineen tutki sitä, miten omaehtoisuuden tukeminen vaikutti oppimiseen. Kyselylomakkeesta (Jang, Deci, Reeve 2010, 592) voidaan nähdä esimerkkejä siitä, miten kommunikaatiolla voidaan lisätä autonomiaa, ja siten lisätä motivaatiota ja tehostaa oppimista:

Teacher's Autonomy Support												
Relies on												
Extrinsic Sources of Motivation				1	2	3	<u>4</u>	5	6	7	Nurtures Inner Motivational Resources	
* Offers Incentives, Consequences, Directives											* Interest, Enjoyment, Sense of Challenge	
* Makes Assignments, Seeks Compliance											* Creates Opportunities for Initiative	
Controlling Language				1	2	3	<u>4</u>	5	6	7	Informational Language	
* Pressuring, Ego-Involving											* Informational, Flexible	
* Should, Must, Have to, Got to											* Provides Choices, Options	
* Neglects Value, Meaning, Use, Benefit, Importance of Requests											* Identifies Value, Meaning, Use, Benefit, Importance of Requests	
Counters & Tries to Change Students' Negative Affect				1	2	3	<u>4</u>	5	6	7	Acknowledges & Accepts Students' Negative Affect	
* Blocks/Counters Expressions of Negative Affect											* Listens Carefully, Openly, Understandingly	
* Negative Affect is Not OK, Is Unacceptable, Is Something to be Changed/Fixed											* Accepts Negative Affect, Complaints are OK	
<i>Note for Each Rating: Use the bold, underlined 4 as your starting/anchor point.</i>												

Kuva 2: Kyselylomake opettajien tarjoaman autonomian tuen mittaamiseksi. Jang, Deci, Reeve 2010, 592.

Aivan kuten omalla kohdallani huomasin hedelmälliseksi oppimisympäristöksi jazzmuusiikin suhteen, kun vaihtovuoteni aikana puhuimme *erilaisista* fraseerauksista emmekä *oikeasta ja väärästä*, ovat Jang ja kollegat tunnistaneeet kontrolloivan kielenkäytön vähentävän itseohjautuvuutta ja siten motivaatiota.

Toisaalta myös tilanne, jossa opettaja joutuu jatkuvasti varomaan sanojaan ja muistuttamaan, että kyseessä on vain hänen mielipiteensä, käy herkästi kommunikaation kannalta raskaaksi ja jäykäksi. Uskon tästä löytyvän syyä sille, miksi niin Göteborgissa opiskelevia suomalaisia haastatellessani kuin aiemman kyselytutkimuksen (Tuovinen, 2007) perusteella haastateltavat pitivät oppilaitosten ilmapiiriä parempana, kun opiske-

lijat pääsivät lähemmäs opettajia henkilökohtaisella tasolla. Olenkin erityisesti instrumenttiopintojen suhteen kokenut, että mitä paremmin tunnemme opettajan kanssa toistemme ja toistemme taustat, sitä paremmin osaamme myös suodattaa toistemme sanomiset ja ymmärrämme, milloin kyse on mielipiteestä. Sen sijaan jos suhde jää muodolliselle, autoritääriselle tasolle, ei dialogia synny yhtä herkästi ja opettajan mielipiteetkin on helppo väärintulkita auktoriteettiasemasta tarjotuksi faktatiedoksi. Kuvasta 2 voidaan nähdä, miten opettajan suhtautuminen oppilaan mielipiteisiin vaikuttaa autonomian tukemiseen, joka puolestaan suoraan tukee oppimista (Jang, Deci, Reeve 2014, 588). Etenkin korkeakouluopiskelijoiden kohdalla on muistettava, että tilanne on hyvin pitkälti kaksipuolinen; opettaja ei voi reagoida oppilaan mielipiteisiin, ellei oppilas niitä ilmaise.

6 Loppumietteet

Olen aina ollut ylpeä musiikkikoululainen, ja eräänlainen nörtti. Muistan, kuinka jo yläasteikäisiä ollessamme kotipaikkakunnallani oli hyvin selvää, ketkä ovat rokkareita ja ketkä opistopellejä, ja kuinka yleisesti tunnettiin miten ”musiikinopiskelu tappaa luovuuden”. Yritin osaltani taistella näitä rooleja vastaan, ja osoittaa, miten musiikinteorian ja soittotekniikan avulla luovuus nimenomaan vahvistuu, ja ovet aukeavat aivan uudenlaisen taiteen tekemiselle. Musiikinopiskelijana olen kokenut suorastaan *velvollisuudeksi* osoittaa nämä iänikuiset huutelut tyhjänpäiväisiksi.

Toisella asteella muusikon ammattitutkintoa suorittaessani sain jo hyvin jalkaani paikallisten ammattimuusikkopiirien oven väliin, ja pikkuhiljaa pystyin opintojeni ohella toteamaan elättäväni itseni soittamalla. Koin olevani – ja koen edelleen olevani – etuoikeutettu, sillä sain ja saan tehdä työkseni jotain, joka itsessään tuottaa minulle suunnattomasti iloa. Lisäksi nuorelle, vielä virallista ammattimuusikon tutkintoaan suorittavalle muusikolle oli itsetuntoa hivelevää päästä samaan porukkaan paikallisten freelancermuusikoiden kanssa. Tästä oli haaveiltu, tätä varten kouluissa oli työskennelty! Vihdoin pääsisin osaksi joukkoa, jonka kesken keikkabusseissa ja kuppiloissa kerrotaan kaikki ne parhaimmat tarinat, jotka vain kymmeniä, jopa satoja keikkoja vuosittain tekevä muusikko voi tuntea.

Erään tällaisen illanvieton kohdalle olen laittanut muistini perukoille varoituskytlin. Syystä tai toisesta useampi paikallinen bändi oli kyseisen viikonlopun vapaalla, ja osa taas oli palannut jo alkuillan keikoiltaan. Sattumuksien summana meitä oli paikalliseen jamiibaariin kasautunut pitkälti toista- ellei jo kolmatta kymmentä freelancer-muusikkoa, ja juuri sinä iltana lava oli jo puolenyön aikoihin vapaa jamitoiminnalle. Toinen toistaan hurjempien tarinoiden lomassa erehdyin nuorimmaisen innolla ehdottamaan, että siirtyisimme soittamaan, mutta tyrmistyin saamastani vastauksesta: yksi sanoi jo tehneensä päivän työnsä, toinen mainitsi, ettei voisi vähempää kiinnostaa, ja kolmas kertoi, ettei hän vapaaviikonloppunaan halua nähdäkään instrumenttia. Päätin silloin, että jos joskus löydän itseni pöydän toiselta puolelta sanomassa, miten vapaapäivänä ei voisi vähempää kiinnostaa soittaa, toivon löytäväni tämän varoituslipun muistini syövereistä ja tajuan, että joku on mennyt pieleen.

Päästyäni opiskelemaan Metropolialle ja muutettuani maamme pääkaupunkiin aloin työskentelemään oman musiikkini parissa entistä tarmokkaammin. Tunsin, että ympäristö ruokki taiteentekemistäni, mutta samaan aikaan havaitsin kanssaopiskelijoillani yhä enemmän ”kasvukipuja” koulujen suhteen ja pohdintaa siitä, onko tällainen, koulun tarjoama muusikkous sittenkään sitä, mitä lopulta haluaa. Itse olin edelleen ylpeä musiikkikoululainen, ja tunsin, että koulu tarjoaa työkaluja, jotka opiskelemalla ne voi valjastaa käyttöön oman taiteen edistämiseksi. Samaan aikaan kävin läpi ammatillisesti suuren muutosprosessin, jonka seurauksena töideni määrä pysyi lopulta jotakuinkin samana, mutta jonka myötä töideni laatu siirtyi kauttaaltaan lähemmäksi musiikkia, jolla lopulta haluan itseäni ilmaista. Kouluympäristössä havaitsin jälleen ympärilläni tuskailua sen suhteen, ettei vastaavanlaisia prosesseja osattu tai uskallettu käydä läpi, vaikka tarvetta olisikin ollut.

Viimeistään vaihdossa ollessani havahduin siihen, että yli kymmenen vuotta sitten Äänekosken paikallisilta, teini-ikäisiltä rokkareilta kuulemani väittämä siitä, miten musiikinopiskelu tappaa luovuuden, saattaakin Suomessa sisältää pienenpienen totuuden siemenen. Olen edelleen sitä mieltä, että koulut ovat tarjonneet työkaluja, joita olen voinut hyödyntää omaa musiikkia tehdessäni ja omaa musiikillista identiteettiä muodostaessani. En enää kuitenkaan muista, milloin viimeksi Suomessa joku olisi ääneen sanonut, että tässä olisi tarjolla työkaluja muusikkouden rakentamiseksi, ja että oleellista on nyt näillä työkaluilla rakentaa oma näkemys. Malmössä sen sijaan pääsin seuraamaan, miten koulu tarjosi opiskelijoilleen työkaluja paitsi musiikin tekemiseen ja soittamiseen, myös ammatillisten prosessien läpikäymiseen.

Ulkomailla opiskellessani havaitsin, miten erilainen prosessi koulun läpikäyminen voikaan olla, kun opinnot rakennetaan sen ympärille, mikä kussakin opiskelijassa on ominta. Olin Suomessa opintojeni aikana jo ikään kuin tottunut siihen, etten kokenut koulun tukevan opiskelijoiden identiteetin löytymistä muusikkona. En pitänyt sitä huonona asiana, niin vain oli, ja havaitsin saman koskevan myös muissa musiikkikorkeakouluissa Suomessa opiskelevia kollegojani. Ruotsissa opiskellessani havaitsin ensimmäistä kertaa tosissani siihen, ettei niin *tarvitse* olla; koulu voi paitsi antaa meille työkalut, myös ohjata meitä pohtimaan miten ja mihin haluamme niitä käyttää. Samalla näin ja kuulin, miten Malmössä kanssaopiskelijoistani suuremmalla osalla oli jo selkeästi ”oma ääni” soittajana, ja he olivat tyytyväisempiä siihen, mitä tekivät. Tämä ei suinkaan tarkoittanut sitä, että kaikki olisivat olleet taiteilijoita, vaan joukkoon mahtui myös muusikkoja, joiden identiteetti oli olla ”käsityöläinen”. Kiinnitin huomiota myös siihen, että kaikesta tästä huolimatta en havainnut Suomeen verrattuna eroa opiskelijoiden teknisissä taidoissa tai genreosaamisessa. Miksei näin voisi olla meilläkin?

Kun puhutaan stereotyyppisestä suomalaisesta freelancer-muusikosta, palaa ajatukseeni valitettavan usein vuosien taakse jamibaarin nurkkapöytään ja tilanteeseen, jossa ammattimuusikoiden keskuudessa vallitsee yksiselitteinen konsensus siitä, ettei vapaapäivänä huvita soittaa. Siinä missä ikävistä keikkakokemuksista saadaan koomisia tarinoita jälkipolville kerrottaviksi, maalaavat ne osaltaan myös karun kuvan: valitettavan usein lähestulkoon kilpaillaan sillä, ketä on harmittanut eniten keikalla, ja valitettavan harvoin esiin nousee se naiivi, lapsenomainen ilo, joka meidät on saanut tarttumaan soittimeen ja jatkamaan harrastusta siihen pisteeseen, että voimme tienata sillä elantomme. Skaala on onneksi laaja, mutta harmillisen usein termi freelancer, ja jopa ammattimaisuus, henkilöityy siihen ilmeettömään musiikkityöläiseen, joka soittaa rahasta mitä vain – eikä ilman rahaa juuri mitään.

Kari Kurkela (1993) on tunnistanut kaksi teoreettista ääritapaa toteuttaa muusikkoutta: ne, jotka soittavat intohimostaan, ja ne, jotka soittavat saadakseen rahaa. Se, kuinka hyvin muusikko pystyy pitämään yllä kiinnostustaan itse musiikkiin ja sen toteuttamiseen, on Kurkelan mukaan merkittävää muusikkona työskentelevän yksilön ammatillisen hyvinvoinnin kannalta.

Musiikkialalle kouluttautuvista varmasti suurin osa säilyttää musiikillisen identiteettinsä ja muistaa yhä ne arvot, jotka koko muusikon ammatin taustalla ovat. En kuitenkaan

muista paria yksittäisien opettajien henkilökohtaisia lausuntoja lukuun ottamatta, milloin suomalaisessa musiikkikoulussa minua olisi muistutettu säilyttämään ilo soittamisessa ja musiikissa. Niin itsestään selvältä kuin se voikin kuulostaa, on omien, oppilaitosten ja musiikkiyhteisön määrittämien arvojen ristitulesa joskus vaikeaa pitää mielessä, miksi me teemme, mitä teemme. Oli musiikkikoulutuksemme miten käsityölähtöinen hyvänsä, ja vaikka ammatinvalintamme myötä me joudumme pohtimaan, miten voimme hankkimallamme taidolla hyötyä taloudellisesti ja elättää itsemme, on todennäköisesti meillä kaikilla soittoharrastuksen taustalla soittamisen ja luovuuden ilo. Tämän ilon soi si säilyvän myös ammattilaisurien loppuun saakka, ja vaikka joskus on aiheellista-kin ottaa se itsestään selvyytenä, ei siitä muistuttamisesta varmastikaan ole ikinä hait-
taa.

7 Pohdinta

Opinnäytetyölläni on sekä henkilökohtaisia, että yleisiä tavoitteita. Olen musiikinopinto-
jeni aikana ajautunut enemmän ja enemmän kohti ajatusta siitä, ettei suomalainen mu-
siikkikoulutusjärjestelmä tarjoa riittävästi tukea opiskelijoiden musiikillisen identiteetin
kehittymiselle yhtäältä oman hyvinvointimme kannalta, mutta toisaalta myöskään muu-
sikon työnkuvaa ajatellen. Henkilökohtaisista syistä halusin selvittää, löytyisikö kirjalli-
suudesta perusteluita sille, miksi olen havainnut joidenkin vaihtoehtoisten opetustapo-
jen soveltuvan minulle paremmin kuin niiden, joita suomalaiset koulut ovat lähtökohtai-
sesti tarjonneet. Yleisellä tasolla tavoitteeni oli itseohjautuvuusteorian, sekä omien ko-
kemusteni pohjalta tarjota vaihtoehtoisia näkemyksiä sekä konkreettisia ehdotuksia
siihen, minkälaisilla muutoksilla koulujen opintoja sekä ilmapiiriä voitaisiin rakentaa
opiskelijalle motivoivammaksi. Tärkeänä taustatekijänä työlleni olivat kokemukseni
vaihtovuoden aikana Ruotsissa. Teenkin kokemusteni pohjalta ehdotuksia, miten vaih-
tokoulussani hyväksi havaitsemiani toimintatapoja voitaisiin hyödyntää esimerkiksi Met-
ropolian musiikin tutkinnon puitteissa, vaikka lähtökohtaisesti koulutusohjelmatkin ovat
erilaiset; yksi on yliopistossa järjestettävä taiteellinen koulutus ja toinen ammattikor-
keakoulututkinto.

Henkilökohtaiset tavoitteeni täytyivät hyvin – jopa paremmin kuin odotin. Löysin erityi-
sesti itseohjautuvuusteoriasta perusteita sille, miksi olen kokenut jotkut Suomessa va-
kiintuneet opetuskäytännöt jopa motivaatiota laskeviksi ja passivoiviksi. Lisäksi verrat-

taessa stereotyyppisiä suomalaiskoulujen kursseja niihin, joissa olin mukana esimerkiksi vaihtovuoteni aikana, tai joille Suomessa osallistuessani koin olevani erityisen motivoitunut, löysin itseohjautuvuusteorian avulla selityksiä omille reaktioilleni. On myös muistettava, että itseohjautuvuusteoria ylipäätään perustuu vahvasti tietylle ihmiskuvalle: sen lähtökohtana on ihminen, jolla on sisäinen tarve ja halu kehittyä. Jaan itse tämän ihmiskuvan, joten minun on helppo samastua itseohjautuvuusteoriaan.

Oman nykyisen ja etenkin tulevan opettajantyöni kannalta on ollut erittäin hyödyllistä, että olen opinnäytetyöni myötä joutunut pohtimaan oman opettamisen motiiveja. Miten määritän opettamisen; onko se oppilaan oppimisen maksimoimista vai sitä, että saan siirtää minulla jo olevaa tietoa eteenpäin? Onko tavoitteena oppilaan nautinto siitä, että hän oppii haluamaansa asiaa, vai sittenkin oma nautintoni siitä, että opetan haluamaani asiaa? Vai onko opettaminen sittenkin vain väline kohti jotain toista, todellista sisäistä tavoitettani, kuten taloudellista turvaa tai oman osaamisen kirkastamista? Kysymykset ovat haastavia, monisyisiä ja kaikkea muuta kuin yksiselitteisiä. Ne ovat myös ajasta ja tilanteesta riippuvaisia, joten tuskin yhdenkään opettajan tulee olla niiden suhteen itselleen liian ehdoton. Koen, että opettamisen suhteen – oli kyse kokonaisesta koulutusjärjestelmästä, opetussuunnitelmasta tai yksittäisen opettajan omasta filosofiasta – on hyvä olla jonkinlainen ideaali, jonka toteutumista tavoitellaan. Koska tämä ideaali ei kuitenkaan tule ainakaan välittömästi toteutumaan, täytyy opettajalla myös olla kykyä olla itselleen armollinen sitä kohti pyrkiessään.

Yleisellä tasolla tuloksena saatiin kehitysehdotuksia ja pohdintaa liittyen siihen, miten esimerkiksi ammattikorkeakoulujen musiikin tutkinto-ohjelmat voisivat kehittää toimintatapojaan niin opintojen sisältöjen kuin rakenteidenkin puolesta niin, että opiskelijat olisivat motivoituneempia suorittamaan opintojaan ja oppiminen tehostuisi. Olen itse havainnut ehdotettujen mallien toimivan käytännössä minulle itselleni, ja siksi pidän todennäköisenä, että ne toimisivat joillekin muillekin. Vaikka olenkin esittänyt teoriaa ehdotusten taustalle, jää niiden yleistettävyyden ja toimivuuden muiden kohdalla kuitenkin pitkälti subjektiivisen pohdintani ja valistuneiden arvauksieni varaan. Tästä syystä olisikin ollut tehokkaampaa rajata aihetta selkeästi pienemmäksi ja keskittyä tutkimaan syvällisemmin esimerkiksi yhtä tai kahta kehityskohdetta.

Myös opinnäytetyöni vakuuttavuutta ja suoraa vaikutusta oltaisiin voitu tehostaa tekemällä opiskelijakysely liittyen yhteen tai useampaan esittelemääni kehitysehdotukseen. Näin oltaisiin saatu suoraan kvantitatiivista dataa siitä, kuinka laajan mittaluokan kehi-

tyskohteista on kyse – vai onko ollenkaan. Tällöin oltaisiin saatu välitöntä tietoa siitä, tuleeko esiteltuihin teemoihin reagoida vai ei. Vaikka osan kehityskohteista, kuten jäykän ilmapiirin, yleistämislle löytyykin perusteita esimerkiksi aiemmista opinnäytetöistä, jää osa esille nostamistani pulmista varsin subjektiivisen kokemuksen varaan, ja siten pohdintojen vaikuttavuus perustuu pitkälti siihen, tunnistaako lukija kuvaamani tilanteet omista kokemuksistaan ja ovatko ne samastuttavia. Tästä syystä työni pääasiallisena kohderyhmänä voidaankin pitää nykyisiä ja tulevia opiskelijoita, jotka kenties tunnistaivat samat ajatukset omalla kohdallaan. On kuitenkin otettava myös huomioon tilanne, jossa ajatukseni jäävät varsin omakohtaisiksi, ja vaikka ehdotuksille onkin tarjottu myös teoriataustaa, ei niiden toteuttamista katsota aiheelliseksi. Siinä tapauksessa työn yleisten tavoitteiden voidaan todeta jääneen täyttymättä, ja kyseessä on lähinnä omat muistelmat ajaltani suomalaisessa musiikinkoulutusjärjestelmässä.

Sisältöjä koskevat ehdotukset ovat enemmän tai vähemmän sidonnaisia omaan musiikillisiin arvoihini, ja niiden osafunktio on ylipäättään herättää keskustelua aiheesta. Kuitenkin etenkin musiikkipedagogin tutkinnon osalta olisi mielestäni taiteen perusopetuksen uuden opetussuunnitelman valossa tärkeää tarkastella koulutuksen sisältöä ja erityisesti sitä, miten pedagogiopiskelijoiden oman musiikillisen identiteetin etsimisprosessia saataisiin sidottua opintoihimme. Tämä tulee olemaan tulevaisuudessa työelämämme kannalta oleellista, mutta myös uskoakseni niin muusikko- kuin pedagogiopiskelijoille tärkeää oman ammatillisen hyvinvointimme kannalta.

Pohdintojeni taustalla on melko laaja arvokysymys siitä, kuinka mielekästä on ylipäättään kouluttaa musiikin ammattilaisia – muusikkoja ja musiikkipedagogeja – kouluttamatta itse taiteen tekemistä, olkoon lähestymistapa kuinka ”käsityöläispainotteinen” hyvänsä. Vuosien aikana käytyjen käytävä- ja lounaspöytäkeskustelujen ja esimerkiksi aiemmin tehtyjen opinnäytetöiden perusteella minulle on syntynyt vahva kuva siitä, että suomalaisissa musiikkikouluissa olisi tilaa ja tilausta opiskelijoiden oman taiteellisen työn korostamiselle. Toisaalta jos näin on, miksei asia ole jo aiemmin noussut esille niin vahvasti, että se oltaisiin ratkaistu? Kenties kyse on niin monisyisestä ja jopa abstraktista pulmasta, että siihen tarttuminen ja sen sanallistaminen on haastavaa. Ilmeisimmät ehdotukset ovat ehkä *liiankin* konkreettisia, ja kallistaisivat vaaka liikaakin: yksiselitteinen säveltämisen lisääminen opintoihin (vaikka itse sen kannalla olenkin) voisi olla useiden opiskelijoiden kannalta liian radikaali vaade, eivätkä sen hyödyt opiskelijoiden yleismusikaalisuuden ja freelancerin työn kannalta välttämättä konkretisoituisi selkeinä. Taiteilijuus ja ”oma ääni” muusikkona ovat mahdollisesti jo käsitteinä niin

vaikeasti määritettäviä, ettei niiden etsinnässä voidakaan käyttää pelkkiä selkeitä täsmäratkaisuja, vaan lääkkeiden on niin ikään oltava yhtä monitahoisia – ja siksi niiden kehittäminen onkin haastavaa. Toisaalta myös kyseessä on lähtökohtaisesti hyvin subjektiiviset käsitteet, joten mitä todennäköisimmin myös niiden kehittäminen on hyvinkin yksilökohtaista.

On myös tärkeää pohtia etukäteen, miten ehdotettuihin toimintatapoihin reagoisivat ne opiskelijat, jotka ovat tyytyväisiä nykyisiin sisältöihin ja malleihin. Tekisivätkö muutokset opinnoista heille entistä mielekkäämpiä, vai olisiko vaikutus heidän opiskelumotivaatioonsa negatiivinen? Toisaalta vaikka reaktio onkin negatiivinen, voiko oman, musiikillisen äänen etsiminen olla haitallinen prosessi? Pyrin tekemään parannusehdotuksia, jotka tehostaisivat kaikkien opiskelijoiden oppimista, oli henkilökohtainen fokus mikä hyvänsä. Lopulta tätä kautta päästiin käsiksi todelliseen, laajempaan ongelmaan: opintojen motivoivuuteen opiskelijan näkökulmasta. Keskusteluissani niin opettajien kuin opiskelijoidenkin kanssa on noussut esiin turhautuminen siitä, miten opiskelijat ovat erityisesti yhtyeopinnoissa passiivisia ja epämotivoituneita, eivätkä ryhmät siksi toimi. Tämän perusteella ainakin ilmapiirin ja aktiivisuuden kannustavan oppimisympäristön luomisessa olisi vielä kehittämisen varaa

Uskon, että aiheeksi löytyi lopulta koko musiikinkoulutuksellemme oleellisia teemoja niin oppilaitosten kuin opiskelijoiden kannalta. Valitettavasti nämä teemat kuitenkin löytyivät vasta opinnäytetyön tekoprosessin aikana, ja tässä raportissa niitä enemmänkin vasta esiteltiin, eikä niinkään vielä tutkittu. Käytän yhteenjohdon harjoittelua suorittaessani bändinohjauksessa tämän opinnäytetyön luvussa 5 esiteltäviä toimintatapoja, ja vaikka saankin sitä kautta tärkeää palautetta, ei kyseistä työpajaa vielä voida pitää tapaustutkimuksena aiheesta. Työn kannalta olisi ehdottomasti ollut hyödyllistä, jos olisin esimerkiksi muodostanut bändiopetusta koskien muutaman selkeän kehitysehdotuksen etukäteen, ja testannut niitä käytännössä harjoittelussani. Tällainen käytännön tutkimus olisikin yksi jatkokehityksen mahdollisuus opinnäytetyöni pohjalta.

Yleisen sanonnan mukaan ei kannata korjata sellaista, mikä ei ole rikki. Luvussa 5 tarjotaankin lähtökohtaisesti *kehitys-* eikä *korjausehdotuksia*, ja niille perusteluita itseohjautuvuusteorian valossa. Suomalaisista ammattikorkeakouluopiskelijoista useimmat varmasti säilyttävät motivaationsa koko opintojen ajan. Tarkoittaako tämä sitä, ettei opintojen motivoivuutta tarvitse kehittää? Ymmärrettävästi kehitystyöhön tarjolla olevat resurssit ovat rajalliset, joten jonkun tehtävä on tehdä priorisointia sen suhteen, mihin

nämä resurssit käytetään. Olen kirjoittanut työni luonnollisesti opiskelijan näkökulmasta, ja koen tällaisen kriittisen pohdinnan olevan jopa *velvollisuuteni* opiskelijana, sillä muuten kehitystä ei voi tapahtua. Mielestäni opiskelijoiden tehtävänä ei kuitenkaan ole lähtökohtaisesti pohtia asioita kirstunhaltijan näkökulmasta, eikä kehitysehdotuksia tule jättää tekemättä siksi, ettei niille ole resursseja. Opiskelijoiden tarjoamat ideat voivat olla lähtökohdiltaan idealistisia ja utopistisia. Uskon kuitenkin, että juuri niiden pohjalta voidaan löytää oppilaitoksiin optimaaliset toimintatavat: parhaassa mahdollisessa tilanteessa kehitystyötä olisivat yhdessä tekemässä opiskelijoiden, opettajien ja oppilaitoksen edustajat, joilla kaikilla on lopulta kuitenkin yhteinen päämäärä.

Lähteet

Bandura, Albert 1999. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*. Vol. 2, 21-41.

Deci, Edward 1972. The Effects of Contingent and Noncontingent Rewards and Controls on Intrinsic Motivation. *Organizational behavior and human performance*. Vol.8, 217-229.

Deci, Edward; Ryan, Richard 1980. *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 13, 39-80.

Deci, Edward; Ryan, Richard 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, Edward; Ryan, Richard 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1, 68-78.

Deci, Edward; Ryan, Richard 2000. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, Vol. 11, No. 4, 227-268.

Evans, Paul 2015. Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, Vol. 19, no. 1, 65-83.

Jang, Hyangwei; Deci, Edward; Reeve, Johnmarshall 2010. Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102, No. 3, 588-600.

Keränen, Jenni; Puusaari, Jaakko 2017. Selviydyn tavalla tai toisella: Musiikkipedagogin ammatillisen identiteetin muotoutuminen. *Jyväskylän Ammattikorkeakoulu*.

Kivetz, Ran; Urminsky, Oleg; Zheng, Yuhuang 2006. The Goal-Gradient Hypothesis Resurrected: Purchase Acceleration, Illusionary Goal Progress, and Customer Retention, *Journal of Marketing Research*, vol. XLIII, 39-58.

Kurkela, Kari 1993. Mielen maiset ja musiikki: musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynamiikkaa. Sibelius-Akatemia, musiikin tutkimuslaitos.

Laukkanen, Matti 2009. Pedagogiset metodini - ollako vai eikö olla. Jyväskylän Ammattikorkeakoulu.

Maslow, Abraham 1943. A Theory of Human Motivation, *Psychological Review*, vol. 50, 370-396.

McCullough Lawson, Dorie 2004. *Posterity: letters of great Americans to their children*. New York: Doubleday.

Reiss, Steven 2004. Multifaceted Nature of Intrinsic Motivation: The Theory of 16 Basic Desires, *Review of General Psychology*, Vol.8, no.3, 179-193.

Reiss, Steven 2015. Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Teaching of Psychology*, vol. 00, 1-5.

Reiss, Steven; Havercamp, Susan 1998. Toward a Comprehensive Assessment of Fundamental Motivation: Factor Structure of the Reiss Profiles, *Psychological Assessment*, Vol. 10, No.2, 97-106.

Tuovinen, Tero 2007. Näkökulmia rytmimusiikin opiskelemiseen. Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Tuovinen, Tero 2014. Vapaa improvisaatio: musiikkipedagogiikan piilevä voimavara. Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Haastattelut

Hjorth, Mattias. Malmön musiikkikorkeakoulun jazzmuusikkokoulutuksen kurssinjohtaja. Haastattelu 4.6.2017.

Haastateltava A. Göteborgin yliopiston improvisointilinjalla opiskeleva suomalainen rumpali. Haastattelu 28.2.2018.

Haastateltava B. Göteborgin yliopiston improvisointilinjalla opiskeleva suomalainen basisti. Haastattelu 28.2.2018.

Yhtyeenjohton harjoittelubändi. Modern pop-/bilebändiensemble. Kahdeksan musiikin ammattiopiskelijaa. Haastattelu 27.4.2018.

Internet-lähteet

Finlex: Ammattikorkeakoululaki.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>

Inside Quest 2017: #30: Generate Intrinsic Motivation - Edward Deci.

https://www.youtube.com/watch?v=s_CFIg00sY

Jazz Finland 2015. Jazzpresso: Etsiviä ajatuksia jazzin keskeneräisestä luonteesta, Jukka Perko

<http://jazzfinland.fi/ajankohtaista/etsivia-ajatuksia-jazzin-keskeneraisesta-luonteesta>

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017. Korkeakoulujen ja tiedelaitosten ohjaus, rahoitus ja sopimukset.

<http://minedu.fi/ohjaus-rahoitus-ja-sopimukset>

Opintopolku 2018. Haku: Musiikin koulutukset Suomen ammattikorkeakouluissa.

https://opintopolku.fi/app/#!/haku/*?page=1&articlePage=1&organisationPage=1&langCleared&itemsPerPage=25&sortCriteria=0&facetFilters=topic_ffm:teemat_10.aiheet_68&facetFilters=educationType_ffm:et01.04&tab=los

Self-Determination Theory 2018. Meta-Theory: The Organismic Viewpoint.

<http://selfdeterminationtheory.org/meta-theory-the-organismic-viewpoint/>

YLE 2016. Klassinen Suomi, osa 6: Opintie.

<https://areena.yle.fi/1-3077381>