

SOITONOPETTAJAN AMMATILLINEN KASVU
– OPETTAJUUDEN ULOTTUVUUDET –

Musiikkitieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2005

Musiikin laitos

Jyväskylän yliopisto

Tuula Siitonen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta

Laitos

HUMANISTINEN

MUSIIKIN LAITOS

Tekijä

TUULA MIRJAMI SIITONEN

Työn nimi

SOITONOPETTAJAN AMMATILLINEN KASVU – OPETTAJUUDEN ULOTTUVUUDET

Oppiaine

Työn laji

MUSIIKKITIEDE

PRO GRADU -TUTKIELMA

Aika

Sivumäärä

SYKSY 2005

85 + liite

Tiivistelmä

Musiikkioppilaitoksissa annettava soitonopetus muuttuu. Kehitystä vauhdittavat valtakunnallinen kurssivaatimus- ja opetussuunnitelmaudistus sekä soitonopettajien muuttuneet ammatilliset kvalifikaatiovaatimukset. Ulkoisten tekijöiden lisäksi sisäiset muutostarpeet haastavat soitonopettajat ammatillisen osaamisen ja pedagogisten taitojen kehittämiseen.

Tässä tutkielmassa tarkastelen soitonopettajuutta ammatillisen kasvun näkökulmasta. Pohdinnat nousevat toisaalta oman työni kriittisestä reflektoinnista, toisaalta analysoin yhteisöllisen muutoksen merkitystä soitonopettajuudelle. Ammatillinen kasvu voidaan mieltää tarpeena ja kiinnostuksena uusiutua työssä – valmiutena uuden oppimiseen. Sen voimakkuutta suuntaa henkilökohtainen kasvumotivaatio.

Soitonopettajuutta selittää soittajan omaksuma soitonopettaja-identiteetti osana muusikon ammatti-identiteettiä. Ammatillisella perinteellä on huomattava vaikutus soitonopettajan pedagogisen ajattelun kehittymiselle. Uskomusten ja totuttujen tapojen kyseenalaistaminen avaa uusia suuntia soitonopetuksessa. Tavoitetietoisuus ja arvioinnin kriteerien tunteminen ovat soitonopettajan ammatillisen osaamisen perusteita, mihin myös itsearviointi olennaisesti kuuluu.

Taitotiedon oppimisessa, mitä soitonopiskelukin on, oppilaskeskeinen lähestymistapa ottaa huomioon oppilaiden tarpeet ja heidän erilaisuutensa. Soitonopettaja joutuu punnitsemaan eri soitinpedagogisten menetelmien välillä pyrkiessään vastaamaan oppilaidensa yksilöllisiin edellytyksiin oppia musiikkia kokonaisvaltaisesti. Moninaiset vaihtuvat vuorovaikutussuhteet yksilö- ja ryhmäopetuksessa laajentavat käsitystä soitonopettajuudesta ja sen ulottuvuuksista kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajan suuntaan.

Asiasanat SOITONOPETUS, OPETTAJUUS, AMMATILLINEN KASVU,
MUSIIKKIKASVATUS

Säilytyspaikka MUSIIKIN LAITOS

SISÄLLYS

1 SOITONOPETTAJUUDEN HAASTE	5
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	7
2.1 Soitonopettajuus tutkimuskohteena	7
2.2 Laadullinen tutkimusote	8
2.3 Tutkiva opettaja	10
3 NÄKÖKULMIA SOITONOPETTAJUUTEEN	12
3.1 Ammatillisen kasvun teemoja etsimässä	12
3.1.1 Kokemuksellinen oppiminen	14
3.1.2 Oman työn refleктоiminen	17
3.1.2.1 Kysymykset reflektion välineinä	19
3.1.2.2 Odotustottumusten ja uskomusten tarkastelua	21
3.2 Musiikkiopiston toimintaympäristö	23
3.3 Tradition voima soitonopetuksessa	26
3.4 Soitonopettajuus muuttuu – mikä muuttuu?	28
3.4.1 Opettajuuden neljä ulottuvuutta	30
3.4.2 Soitonopettajuus – moniottelijan ottein	33
4 MUSIIKKIOPISTOELÄMÄÄ	36
4.1 Tavoitteellisuus – kenen tavoitteet?	36
4.1.1 Musiikkiopiston tavoitteet	38
4.1.2 Soitonopettajan tavoitteet	42
4.1.3 Soitonoppilaan tavoitteet	44
4.2 Arvioitavuus – millaisin kriteerein?	47
4.2.1 Kurssivaatimus uudistus etenee	50
4.2.2 Opiston toiminnan arviointi	52
4.2.3 Oman osaamisen arviointi	56
4.3 Kokonaisuus ratkaisee!	59

5 MONIALAISTUVA YRITYS	61
5.1 Soitonopettaja uutta oppimaan	61
5.2 Kohti monialaisuutta	65
5.3 Keskeinen pedagogiikka	67
5.3.1 Soitonopetuksen kokonaisvaltaisuus	71
5.3.2 Soitonopetuksen vuorovaikutteisuus	73
LOPPUPÄÄTELMÄT	77
LÄHTEET	79
LIITE: Arviointipalaute	86

1 SOITONOPETTAJUUDEN HAASTE

Maamme musiikkioppilaitoksissa annettava soitonopetus elää muutoksen aikaa. Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML) uudet tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet tulivat koekäyttöön lukuvuonna 2004–2005. Uudistuksessa on luovuttu kokonaan kurssitutkinnot-sanasta ja korvattu se tasosuorituksilla. Musiikkioppilaitoksissa tapahtuva soitonopiskelu tulee vastaisuudessakin olemaan tavoitteellista painopisteen siirtyessä voimakkaammin lapsilähtöisyyden suuntaan. Uudet soitinkohtaiset ohjelmistot sallinevat luovempien ja monipuolisempien opetusmenetelmien käytön tulevaisuudessa. Kurssivaatimus uudistus yhdessä opetussuunnitelmauudistuksen kanssa haastaa soitonopettajat ammatillisen osaamisen ja pedagogisten taitojen kehittämiseen – ammatilliseen kasvuun.

Suomalainen laajalle verkottunut musiikkioppilaitosjärjestelmä on nojannut muutaman pilarin varaan. Ensinnäkin laki taiteen perusopetuksesta takaa lapsille ja nuorille mahdollisuuden harrastaa musiikkia maantieteellisestä asuinpaikasta riippumatta. Pyramidin yhdellä kärjellä ovat musiikkitraditiota vaalivat musiikkioppilaitokset ja niiden opettajisto. Toisaalla vanhemmat, jotka omien myönteisten musiikkikokemusten innoittamina tai kenties niiden puuttuessa, ovat halunneet tarjota lapsilleen mahdollisuuden musiikin harrastamiseen. Vaikka musiikkioppilaitosjärjestelmä on laaja ja musiikinopetuksen tulokset kansainvälisesti tunnustettuja, on ansaittua huomiota saaneet tutkimuksissakin esiin nousseet pyrkimykset tarkastella toimintaa kriittisesti ottaen huomioon nyky-yhteiskunnan vaatimukset ja vaikutukset musiikkiopistojen varsinaisiin asiakkaisiin eli lapsiin ja nuoriin.

Tätä tutkimusta voisi kuvailla sanoilla tyypistetty toiminta- ja tapaustutkimus. Tarkastelen soitonopettajuutta oman työni kautta oppilasmäärältään pienessä, mutta opetustarjonnaltaan suhteellisen suuressa musiikkiopistossa. Oma työyhteisöni, Viitasaaren alueen musiikkiopisto, toimii koko tutkimuksen ajan peilinä ja ikään kuin taustaoletuksena. Valotan esille tulevia tilanteita ja tulkintahypoteeseja lähtökohtana oma toimintani viulunsoiton opettajana tässä nimenomaisessa organisaatiossa. Opettajakollegat osallistuvat tutkimuksen tekoon välillisesti.

Moninaiset työyhteisön vuorovaikutuskuviot ovat vaikuttaneet vähintäänkin epäsuorasti molemmin puolin.

Rakennan tutkimuksen kahden tason varaan. Yhteiskunnallinen taso kuvaa sitä, mitä musiikkioppilaitoksissa tapahtuu valtakunnallisesti esimerkkinä opetussuunnitelman perusteiden uudistus vuodelta 2002 sekä käynnissä oleva kurssivaatimus uudistus. Alueellinen tai paikallinen taso kuvaa työyhteisöäni ja uuden oppimisen haastetta siellä. Paikallistason toiminnasta esimerkkinä on muun muassa oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelman laatiminen.

Oman työn pohdinta liittyy viime aikaiseen tutkiva opettaja ja opettaja oman työnsä reflektiojanaan -suuntaukseen, joka on tähdännyt ammatilliseen kasvuun ja työn kehittämistarpeiden huomioimiseen. Tässä tutkimuksessa pyrin kartoittamaan ja kuvailemaan musiikkioppilaitoksiin kohdistuvia muutospaineita ja sitä, millaisia vaikutuksia sillä on soitonopettajuuteen. Oman työn reflektointi on perusta, johon haen laajempaa näkökulmaa kirjallisuudesta ja soitonopetusta ja -opiskelua koskevista tutkimuksista. Uuden vuosituhannen molemmin puolin ilmestyneissä musiikkialan tutkimuksissa perinteistä soitonopetusta on tutkittu eri lähestymistavoin pitkittäisestä tapaustutkimukseen. Tämän työn eräs tarkoitus on valottaa soitonopetusta antavien opettajien näkökulmaa ja miettiä, miten lasten, nuorten sekä heidän vanhempiensa tarpeisiin voitaisiin tulevaisuudessa paremmin vastata.

Vaikka yksittäisestä tapauksesta ei voi vielä vetää yleisiä johtopäätöksiä, taustaoletuksena tutkimuksen alkuvaiheessa itselläni on käsitys, että soitonopetus ja soitonopettajuus on muuttumassa. Tämän tutkimuksen päämääränä onkin lisätä omaa ymmärrystäni muutonhaasteen edessä – muutokseen vaikuttavista tekijöistä yksilön ja yhteisön elämässä.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

2.1 Soitonopettajuus tutkimustehtävänä

Tämän tutkimuksen tarkoitus on kuvailla ja kartoittaa soitonopettajuuden nykytilaa muutoksen näkökulmasta. Lähtöoletukseni on, että suomalainen soitonopetus on muutosprosessissa ja käynnissä olevat uudistukset soitinpedagogiikan alalla heijastuvat soitonopettajuuteen. Tutkielmassa tarkastelen piirteitä, joilla kuvata soitonopettajuutta ja muutoksia soitonopettajuudessa. Etsin soveltuvaa määritelmää sille, mitä soitonopettajuus on?, miten soitonopettajuus mahdollisesti on muuttunut?, mitkä tekijät selittävät muutosta?, ja lopuksi, mihin suuntaan soitonopettajuus on muuttumassa tällä hetkellä?

Toinen edelliseen nivoutuva tutkimustehtävä on tarkastella soitonopettajuutta prosessina, joka voi johtaa pedagogisen ajattelun syventymiseen ja soitonopettajana kehittymiseen ammatillisen kasvun näkökulmasta. Tutkielmassa pohdin pedagogisen ajattelun merkitystä soitonopettajuudelle erityisesti viulupedagogisesta perspektiivistä.

Käyttämäni tutkimusstrategia on lähinnä tapaustutkimusta: kysymykset ja pohdinnat nousevat oman työn ja työn sisällön variaatioiden reflektoinnista Viitasaaren alueen musiikkiopistossa. Tutkimusprosessiin ovat vaikuttaneet epäsuorasti myös opettajakollegat kyseisessä työyhteisössä. Aikaperspektiivin mukaan ottaminen tuo historiallista lisää tutkielmaan ja antaa kenties kimmokkeen etsiä uusia suuntia soitonopetukseen ja perustellun syyn tarkastella opettajuutta kriittisesti. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 11–13).

Koska tarkastelukulma on opettajuudessa, pyrin keräämäni aineiston pohjalta määrittelemään soitonopettajuus-käsitteen suhteessa muihin peruskäsitteisiin valittua teoriataustaa vasten sekä arvioimaan soitonopettajuuden ja tutkielman kannalta mielenkiintoisten avainsanojen – ammatillisen kasvun, muutoksen, jatkuvan oppimisen ja työn kriittisen reflektoinnin – välisiä suhteita.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tiukkaan käsitteiden määrittelyyn ei useinkaan ryhdytä, mutta niin pitkälle kuin se on tarpeellista käsitteiden rajaamiseksi ja täsmentämiseksi, etsin tutkielman kannalta olennaisia määritelmiä ja merkityksiä, joita ne sisältävät.

Soitonopettajuus on mielestäni laajempi ja monitahoisempi käsite kuin soitonopettaja, jolla yleensä tarkoitetaan musiikkialan koulutuksen saaneen henkilön antamaa yksityisopetusta jossakin instrumentissa. Soitonopettajuus merkitsee ajan myötä syntynyttä ammatti-identiteettiä, johon nivoutuu soitto-, opiskelu- ja työhistoria yhdistyneenä haluun kasvaa ja kehittyä opettajana ja ihmisenä. Itselleni se merkitsee myös uusiin haasteisiin vastaamista, avoimuutta uuden oppimiselle ja "päivitettävänä oloa", mikä lisää ammatillista pätevyyttä ja työn mielekkyyden kokemista.

Tutkielman aihe nousee henkilökohtaisesta kiinnostuksesta soitonopettamista ja musiikkiopisto-opetusta kohtaan sekä pedagogisen kiinnostuksen viriämisestä yleensä muusikoiden ja soitonopettajien keskuudessa, mikä käy ilmi viimeaikaisista musiikkialalla ilmestyneistä tutkimuksista ja instrumenttipedagogiikkaa sivunneista lehtikirjoituksista. Empiirisiin tutkimusasetelmiin perustuvat soitonopetusta koskevat tutkimukset ja muu kirjallinen lähdeaineisto antavat selkeää osviittaa soitonopettajuuden nykytilasta ja muutostarpeista, joita tutkielmassa analysoin.

Koska tutkielmassa käytetty analyysi on luonteeltaan induktiivista, lähtökohtana ei ole teorian ja hypoteesien testaaminen, vaan aineiston yksityiskohtiin pureutuva analyysi. Kerätystä aineistosta paljastuvat matkan varrella tutkimustehtävän kannalta oleelliset seikat. (Haaparanta & Niiniluoto 1997, 69).

2.2 Laadullinen tutkimusote

Laadullisen tutkimuksen lähtökohta on todellisen elämän kuvaaminen. Koska todellisuus näyttäytyy moninaisena, monikerroksisena suhteiden verkkona, pyritään tutkimuksessa kokonaisvaltaiseen otteeseen. Objektiivisuuden vaatimus ei toteudu perinteisessä mielessä, vaan tutkimustulokset rajoittuvat aikaan ja paikkaan

(Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 152).

Laadullinen tutkimusote etsii ilmiöihin liitettyjä kulttuurisidonnaisia merkityksiä ja sisäistettyjä tulkintoja, jotka luovat pohjan kulttuuriselle esiymmärrykselle ja varsinaiselle ilmiöiden ymmärtämiselle. Hermeneuttiseksi kehäksi tai spiraaliksi kutsuttu tulkinnan orientaatio kuvaa vuorovaikutusta näiden kahden tason välillä. (Niskanen 1997, 22–23). Tässä prosessissa edetään kokonaisuudesta osiin ja osapalasista edelleen kokonaisuutta kohti. Tutkijaa ohjaa yleinen tulkintahypoteesi, jota hän testaa suhteessa tutkimusaineistoon. Kun alustava tulkintahypoteesi saa riittävästi tukea tekstiaineistosta ja tutkimustehtävän kannalta oleellisiin kysymyksiin on löydetty vastaukset, hermeneuttinen kehä on päätepisteessään. (Haaparanta & Niiniluoto 1997, 71–73).

Laadullisen tutkimuksen aineiston tulee olla teoreettisesti riittävän edustava, jotta tutkimustehtävän kannalta olennaiset piirteet tulevat esille. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä aineiston keräämisen, käsittelyn ja analyysin kietoutuminen tiiviisti yhteen. Analyysin jälkeen tai sen aikana aineistoa saatetaan joutua täydentämään. Kun uudet tapaukset eivät enää tuo uusia piirteitä esille, puhutaan aineiston kylläntymisestä. Kvalitatiiviselta tutkimukselta ei vaadita samanlaista toistettavuutta kuin kvantitatiiviselta tutkimukselta, vaikkakin aineiston tulee olla mahdollisimman kattava ja aineiston käsittelyn systemaattista. (Uusitalo 2001, 81–82).

Tämän tutkielman aineiston käsittävät soitonopettajuutta ja soitonopetusta sivuavat tutkimukset, musiikkioppilaitosten tuottama lähdemateriaali ja erityyppiset asiakirjat, musiikkialan lehdet, muu kirjallinen ja audiovisuaalinen materiaali sekä henkilökohtaiset dokumentit, kuten päiväkirjat ja luentomuistiinpanot. Aineiston analyysissä huomioin diskursiivisen näkökulman eli en vain totea, missä soitonopetuksen saralla tällä hetkellä käsittääkseni mennään, vaan miten eri toimijat soitonopetuksesta ylipäätään keskustelevat (Eskola & Suoranta 1998, 121).

Laadulliseen tutkimusperinteeseen nojaavassa toimintatutkimuksessa tutkija yhdessä muiden tutkimukseen osallistuvien eli tutkittavan yhteisön kanssa pyrkii vaikuttamaan tutkimuskohteeseen niin, että esimerkiksi jokin tietty ongelma

ratkeaa. Olennaista on aktiivinen vuorovaikutus ja sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin. Tätä tutkimusta voisi siten kutsua tyypistetyksi toimintatutkimukseksi, sillä tutkielman laatiminen toimii kirjoittajan oman ammatillisen kasvun välineenä tavoitteena ammattikäytännön kehittäminen. Tavoitteena on syventää taitoja kriittisesti reflektoida omaa työtä soitonopettajana ja arvioida mahdollisia muutoksia omassa soitonopettajuudessa eli lisätä itsen ja samalla myös muiden ymmärtämistä. (emt., 129; Syrjälä ym. 1995, 33-34).

2.3 Tutkiva opettaja

Ihmisten henkilökohtaisen näkökulman mukaan tuominen tutkimukseen eri tavoin on kasvanut. Kokemuksellisuuden nousu tutkimuksissa nivoutuu pitkälti tieteiden kehitykseen, mutta kielii jotakin myös yhteiskunnallisesta muutoksesta. Sen kautta saavutettu yksilön suurempi itseymmärrys on osa tämän hetkisen maailman kokemista. (Anni Vilkon haastattelu, Kärki 2004, 23). Tutkiva opettaja -verkosto on viime vuosina koonnut oman työn ja opettajuuden tutkimisesta kiinnostuneita opettajia yhteen. Tutkimusaineistona tutkiva opettaja käyttää omia ja muiden kokemuksia opettajana. Työympäristössä toteutettu vertaistutkimus on merkityksellistä vertaistietoa, jota on helppo soveltaa opetustyöhön. Käytännön sovellukset auttavat opettajaa suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan omaa työtään. (Pakkanen 2004, 18–20; ks. myös Korpinen 1996, 26).

Viime vuosina Suomessa tehdyt musiikkialan tohtoriopinnot ovat profiloineet maamme musiikkikasvatusta tieteenalana itsenäisempään ja näkyvämpään suuntaan kansainvälisestikin. Soitinpedagogiikka on kiinnostanut yhä useampia musiikin ammattilaisia ja tutkiva opettajuus on kirjoittanut aiheen tiimoilta tutkimuksia sekä tuottanut tärkeää tietoa siitä, mitä soitonopettaja voi kohdata työssään monenlaisten ja monenikäisten oppilaiden kanssa. (Laitinen 2002, 7). Tutkimusaiheen tulisikin kimmota musiikintutkijan omista tarkoituseristä käsin: kun opettajat tekevät tutkimusta kentällä, he voivat samalla arvioida tutkimustuloksia ja tekemiään analyysejä työympäristössään. Kriittinen oman työn tutkiminen lisää itseymmärrystä ja tuottaa soveltavaa tietoa työn tarpeisiin. (Roberts 1994, 24–28).

Kehitys- ja oppimispsykologiset kysymykset kiinnostavat nykyään myös soitinpedagogeja. Syynä on muusikkojen asennemuutos opettamista ja soitonopettajuutta kohtaan. Monet kokevat soitonopettamisen mielekkääksi uravaihtoehdoksi, ei niinkään epäonnistumiseksi taiteilijana tai muusikkona. Soitonopetustapahtuma nähdään myös moniulotteisempänä kuin aikaisemmin. Vuosisatainen mestari-kisälli -oppipoikamalli kaipaa kriittistä uudelleenarviointia nykyisessä musiikkioppilaitoskontekstissa. (Laitinen 2002, 6). Soitonopetuksen nykytilasta on keskusteltu muun muassa musiikkialan julkaisuissa ja Suomen musiikkioppilaitosten liiton verkkosivuilla. Keskustelijoina ovat etupäässä olleet ruohonjuuritasolla perusasteen musiikinopetuksessa työskentelevät opettajat. On myös pohdittu sitä, kuinka instrumenttipedagoginen koulutus ja musiikkioppilaitosten arkinen työ kohtaavat toisensa (Klemettinen 2004, 11).

Praktinen toimintatutkimus nivoo opettajan ja tutkijan roolin toisiinsa niin, että opettajat voivat tutkimusta tehdessään syvällisemmin tiedostaa kokemustietoon pohjautuvia teorioitaan ja arvojaan, jotka muuten jäisivät hiljaiseksi implisiittiseksi tiedoksi. He saavat uusia ajatuksia, avaimia muutosten kohtaamiseen ja ideoita toiminnan uudelleensuuntaamiseen. (Syrjälä ym. 1995, 26, 32). Tutkiva opettaja on paremmin selvillä oman toimintansa perusteista (mitä minä teen), mihin opetustilanteessa toteutetut toimenpiteet mahdollisesti johtavat (mitä siitä seuraa oppilaille) ja miten perusteltua toiminta on (miksi teen juuri niin) (Kansanen & Uusikylä 2002, 6–7).

Nykyisessä murrosvaiheessa soitonopetuksen alalla tarvitaan oppimisen ja opettamisen laaja-alaisempaa ymmärtämistä ja tutkivaa soitonopettajuutta. Opetustapojen monipuolisuus tulisi nähdä rikkautena, sillä opiskelijatkin ovat hyvin heterogeenista joukkoa harrastelijoista taiteilijoihin (Laitinen 2002, 6).

3 NÄKÖKULMIA SOITONOPETTAJUUTEEN

3.1 Ammatillisen kasvun teemoja etsimässä

Työelämä kehittyy ja muuttuu, kun tiedon määrä lisääntyy ja tiedon luonne monimutkaistuu. Yhteiskunnalliset muutokset sosiaalisessa ja taloudellisessa ympäristössä vaikuttavat nekin työelämän kehitykseen. Samoin voimakas kansainvälistyminen, joka luo uusia näköaloja. Yksilö joutuu arvioimaan omaa työpanostaan ja kasvumahdollisuuksiaan haasteiden edessä. Ihanteellisissa olosuhteissa työntekijän ammatillinen kasvu ja kehittyminen jatkuu koko työssäoloajan. (Ruohotie 2000, 49–50).

Ammatillinen kasvu on jatkuva oppimisprosessi, jonka kautta yksilön tieto-taito karttuu ja kyky vastata muuttuviin ammattivaatimuksiin syvenee. Jatkuvuus merkitsee uuden oppimisen arvostamista, tarvetta aktiivisesti etsiä väyliä uusiutua työssä sekä pyrkimystä ennakoida mahdollisia puutteita omassa osaamisessa. Työyhteisöjen ja organisaatioiden tulisi tukea uusiutumista ja ammatillista kehittymistä sekä auttaa työntekijää vastaamaan tulevaisuuden vaateisiin. (emt., 9–10).

Viime aikaisissa opettajan kehitystä koskevissa tutkimuksissa opettajaksi kasvua tarkastellaan monivaiheisena ja jatkuvana oppimisena. Opettamaan oppimista kuvaillaan kokonaisvaltaisena kehitysjakumona, jossa yhdistyvät opettajan tiedolliset ja taidolliset valmiudet omaa persoonaa koskeviin olettamuksiin. Ammatillisessa kasvuprosessissa vallitsevat oletukset ja valmiudet muokkaantuvat ja muuntuvat tarkoituksenmukaisempaan suuntaan. Opettaja nähdään aktiivisena oppijana. (Niemi 1995, 11).

Suomalaista musiikkioppilaitosjärjestelmää on ehkä totuttu pitämään suhteellisen vakaana ja jopa konservatiivisena. Samalla musiikkioppilaitoksissa annettavan soitonopetuksen tilaan ollaan yleisesti tyytyväisiä – tasoa ja volyyymia kun riittää. Musiikkioppilaitosjärjestelmä on kuitenkin uudistumassa. Soitonopettaja kohtaa työssään tulevaisuudessa uusia haasteita ja vaatimuksia, joihin hänellä ei

välttämättä ole eväitä vastata koulutuksensa tai aikaisempien kokemustensa perusteella. Myös valtakunnallinen kurssivaatimus uudistus instrumenttikohtaisine tasovaatimuksineen antanee soitonopettajan ammatilliselle kasvulle ja uudistumistarpeelle lisäpontta, kun sekä opetussisältöihin että -menetelmiin liittyvät valinnanmahdollisuudet kasvavat. Vaikuttaa siltä, että pedagogisen ajattelun ja osaamisen merkitys tulee kasvamaan soitonopetuksessa eli opettajan kyky perustella pedagogisia ratkaisujaan myös teoreettisesti (Haverinen & Martikainen 2002, 100).

Pelkkä oman instrumentin teknis-taiteellinen osaaminen ei siis riittäisikään, jos se on tähänkään asti riittänyt soitonopetuksen ammattilaiselle. Kun opettaja omassa toiminnassaan kykenee yhdistämään teoriaa ja käytäntöä, tuloksena ammatillisesta harjaantumisesta on arvokasta kokemustietoa ja ajan kuluessa muuntuvaa ns. hiljaista tietoa. Yhdistelyn loppupäässä on taitavaa ja sujuvaa osaamista, jota muodollisessa koulutuksessa ei voida vielä saavuttaa. Työssä tapahtuva oppiminen ja ongelmanratkaisu pohjimmiltaan merkitsee lisääntyvän tiedon käsittelyn hallintaa. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 72, 75).

Muutoksessa on aina kyse oppimisesta ja vastaavasti oppiminen aikaansaa yksilössä muutoksen. Muutos ei kuitenkaan ole mahdollinen, eikä oppimista tapahdu, ellei muutoksen synnyttämää kokemusta kyetä tulkitsemaan ja antamaan sille merkitys. Vain yksilölle ja yhteisölle merkityksellisellä tiedolla on vaikutusta oppimisen kannalta (emt., 69–70). Lisäksi yksilölliset erot muutoksiin reagoimisessa vaihtelevat suuresti. Toiset kokevat muutoksen haasteena, toisille se merkitsee häiriötä tutuissa ajattelu- ja toimintarutiineissa. Nykyinen työelämä suosii yksilön muutoshalukkuutta, kykyä hyväksyä muutoksen aiheuttama epävarmuus ja joustaa tarvittaessa. Tämä pätee myös organisaatioiden eloonjäämiseen ja elinvoimaisuuteen. (Ruohotie 2000, 11–12, 47; ks. myös Mezirov 1995, 5–6).

Työelämässä ja arjen keskellä yksilö oppii ja omaksuu asioita luonnollisissa oppimisympäristöissä tietoisesti ja tiedostamatta. Työelämässä tapahtuu etupäässä informaalista oppimista, jonka tehtävänä on uusintaa ja ylläpitää osaamista eli ammatillista kasvua. Informaalista oppimisesta on kyse, kun soitonopettajat

oppivat arvioimalla omaa toimintaansa ja opetustaan kriittisestikin. Kun opettajat oppivat yhteistoiminnassa toisilta opettajilta, oppilailta ja vanhemmilta vaihtuvissa vuorovaikutustilanteissa. Kun soitonopettaja hankkii lisäkoulutusta tai osallistuu musiikkiopiston opetussuunnitelmatyöhön. Kun musiikkioppilaitoksen työn tuloksia puntaroidaan esimerkiksi suoritettujen kurssitutkintojen perusteella. Lopuksi toimintaan kytkeytyy lähes aina kokemuksesta oppiminen eli kokemuksellisen oppimisen näkökulma. (Ruohotie 2000, 13–14).

3.1.1 Kokemuksellinen oppiminen

Kokemuksellisen oppimisen viitekehys opettajatutkimuksessa korostaa kokemuksen merkitystä oppimisessa. Kokemus nähdään oppimisprosessin tuotoksena pikemmin kuin oppimisen lähtökohtana. Se perustuu "toiminnan psykologiaan, jossa oppiminen käsitetään oppijan kokemuksen ja tiedon sekä ajattelun ja toiminnan välisten suhteiden muunteluksi". Syklinen toinen toistaan seuraavien ja osin päällekkäisten tapahtumien sarja kuvaa muunteluprosessia oppimisessa. (Järvinen ym. 2000, 81, 89). Tärkeää on lisäksi kokemuksen reflektointi eli omakohtainen arviointi. Ammatillisen kasvun ja kehittymisen ehtona on opettajan oma kriittinen pohdinta toiminnan arvioimiseksi ja suuntautuminen uusiin haasteisiin aktiivisesti. (Niemi 1995, 16).

Kolbin luoma nelivaiheinen oppimisen sykli havainnollistaa kokemuksellisen oppimisen teoreettisia oletuksia. Ensimmäisessä vaiheessa tapahtuu kokempohjaista oppimista, joka on välitöntä, intuitiivista, tunnepitoista oppimista. Toinen vaihe sisältää pohdiskelevaa havainnointia, jossa korostuu eri näkökulmien ja oman oppimisen arviointi. Kolmannessa vaiheessa ilmiö pyritään käsitteellistämään systemaattisen ajattelun, ongelmanratkaisun ja sopivan teoreettisen lähestymistavan avulla. Viimeinen eli neljäs vaihe on aktiivista toimintaa korostavaa oppimista, jonka tavoite on löytää soveltuvia käytännön ratkaisuja ja sovelluksia muutoksen aikaansaamiseksi. (Kolb 1984, 42; ks. myös Kohonen 1989, 40; Niemi 1995, 16; Järvinen ym. 2000, 89-90; Ruohotie 2000, 139).

Boudin tutkijaryhmä on tuonut Kolbin malliin kokemuksen herättämät tunteet sekä neljä kognitiivista prosessia: assosiaation, integraation, validiteetista varmistumisen, tiedon sisäistämisen. Kokemuksellista oppimista tapahtuu ja kokemuksen uudelleenarviointia edesauttaa uuden tiedon liittäminen aikaisemmin opittuun (assosiaatio), tietojen välisten yhteyksien etsiminen (integraatio), tunteiden ja ideoiden autenttisuudesta varmistuminen (validiteetti) sekä tiedon sisäistäminen. Kokemuksellisen oppimisen kannalta on tärkeää työstää oppimisen synnyttämiä positiivisia ja negatiivisia tunteita. Tunteiden kieltäminen on oppimisen kieltämistä. Erityisesti negatiivisten tunteiden läpikäyminen edesauttaa oppimista, sillä torjuttuina ne häiritsevät oppimisprosessia. (Boud, Keogh & Walker 1985, 45–46).

Ruohotien mukaan kokemukselliseen oppimiseen liittyy aina epäonnistumisten ja negatiivisten tunteiden työstämistä tavalla taikka toisella. Vastoinikäymisistä oppiminen on kuitenkin hankalampaa kuin myönteisistä kokemuksista oppiminen, sillä yksilö joutuu kohtaamaan totuuden myös omasta itsestä. Lopulta vastoinkäymiset opettavat eniten, jos viat ja puutteet pyritään korjaamaan. Työkokemuksista oppiminen voikin olla antoisaa lisätessään ymmärrystä ihmisten käyttäytymisestä ja siitä, kuinka asiat työyhteisössä saataisiin etenemään parhaalla mahdollisella tavalla. (Ruohotie 2000, 62).

Kokemuksellisen oppimisen puitteissa on mahdollista ymmärtää myös opettajassa ja soitonopettajuudessa tapahtuvia muutoksia. Kohosen (1989, 42) mukaan "käytäntö, reflektointi, teoria ja toiminta kuuluvat oleellisena osana ammatilliseen kehittymiseen. Oppiminen nähdään jatkuvasti täsmentyvänä ja syventyvänä tiedon muuntumisena, tavallaan esiopitun asian uudelleen oppimisena syvällisemmän ymmärtämisen ja tiedostamisen tasolla". Todellisuuden haltuunotto tapahtuu toisilleen vastakkaisten jännitteiden kentässä: kokemusten ja teoreettisen tiedostamisen välisen jännitteen ja pohdiskelun ja toteuttamisen välisen jännitteen kentässä. Henkilökohtaiset ominaisuudet ja ajatustottumukset ratkaisevat, miten yksilö orientoituu toimimaan uudessa tilanteessa. Osaako ja uskaltaako ajatella ja toimia niin kuin hyväksi näkee. (Nurmi 1993, 79).

Muutokset edellyttävät kokemusten työstämistä, ongelmien kohtaamista sekä uusien käytäntöjen kokeilua. Ajallisesti se voi kestää kauan. Uudentyyppinen toiminta saattaa nostaa esille riittämättömyyden ja epävarmuuden tuntemuksia, koska perusteluiden ja ratkaisujen seurauksista ei ole vielä täyttä varmuutta. Usein muutokseen ja muuttumiseen liittyy epätietoisuutta ja sen pohdintaa, mitä muutos kaikinensa merkitsee suhteessa menneeseen elettyyn elämään. (Kohonen 1989, 41, 49). Yhteisön tuki ja kokemusten jakaminen muiden kanssa ovat muutoksessa oleellisia. Opettajien kehittymistä voidaankin pitää koko työyhteisöä koskevana asiana. Ympäristö voi joko hidastaa tai edistää yksilöiden sisäistä kasvua työtään uudistaviksi muutosagenteiksi. Sama pätee myös toisinpäin: työyhteisö kehittyy, jos opettajat kehittyvät. (Niemi 1995, 18, 20, 35).

Haasteellinen toimintaympäristö tarjoaa lukuisia oppimismahdollisuuksia ja parhaassa tapauksessa motivoi yksilöä oppimaan uutta. Moniin työtilanteisiin liittyy ongelmien kohtaamisia ja yrityksiä ratkaista eteen tulevia tavanomaisen rutiinin ylittäviä pulmia. Työhön liittyvien ongelmien ratkaiseminen onkin monelle ammattilaiselle mielenkiintoisinta ja haastavinta työssä. Myös ristiriitaisten vaatimusten kohtaaminen voi motivoida tiedostavaan ymmärtämiseen. (Ruohotie 2000, 53). Usein ongelmanratkaisussa ja oppimisessa korostuu etsimisen ja löytämisen prosessi, jolloin tavoite jää taka-alalle. Laadukas prosessi tuottaa hyviä tuloksia automaattisesti. (Miettinen 1993, 91).

Ongelmanratkaisun yhteydessä tapahtuu oppimista, kun yksilö työstää kokemaansa ja etsii uudelle tilanteelle yhtymäkohtia kokemusarsenaalistaan. Niiden puuttuessa tarvitaan kognitiivisten mallien sovittelua ja merkitysten uudelleen tulkintaa. Samalla muistiarsenaaliin kertyy tietoa ja uuden tiedon jäsentämistä seuraavaa mieleen palauttamista varten. Opettajuuteen sisäistyy kokemuksen ja rutiinien myötä ongelmien määrittelyä, luokittelua sekä vaihtoehtoisia ongelmanratkaisua koskevia malleja, jotka luovat perustan pedagogiselle asiantuntemukselle. Ammatillista kasvua ja kehitystä voi tapahtua tunnistettaessa uusia ongelmia ja hyödynnettäessä aikaisempaa tietämystä ongelmanratkaisussa. (Järvinen ym. 2000, 176–177).

Jos oppimistilanteet ohitetaan koettaessa ne itsestään selvinä, muutosta ei tapahdu. Kuitenkin työhön ja työssä omaksuttuun rooliin voi yhä uudelleen liittyä urarutiineja murtavia uusiutumista edistäviä piirteitä, kun kokemuksesta ja kokemuksellinen oppiminen työssä on jatkuvaa. (Ruohotie 2000, 53–54).

3.1.2. Oman työn refleктоiminen

Soitonopettajuuden pohdinnassa on pitkälti kyse oman työni refleктоinnista, sen tavoitteiden ja periaatteiden arvioinnista. Lähtökohtana on ajatus, että oman työn ymmärtäminen ja kehittäminen on mahdollista refleктоimalla perusteellisesti ja kriittisestikin omakohtaisia kokemuksia. Kyse on myös sisäisen kasvun tarpeesta ja tarpeesta nähdä pitemmälle kuin tämän hetkisen toiminnan tasolle.

Tutkijoiden määritelmät reflektiivisyydelle nojaavat Deweyn ajatteluun. Deweyn mukaan toiminta voidaan jakaa rutiininomaiseen ja reflektiiviseen toimintaan (Syrjälä ym. 1995, 37). Ojaseen määrittelemänä reflektiivisyys merkitsee toiminnan kriittistä analysointia perusteineen ja seuraamuksineen. Sille on tyypillistä omien tunteiden, ajatusten, asenteiden ja toimien syväluotaus; toisaalta arkiajattelun ja rutiinien etäännyttäminen perusteellisempien näkökantojen omaksumisen tieltä. Pätevien tilannearvioiden ja toimintatapojen suunnittelun tueksi tarvitaan työn refleктоimista ja asioiden uudelleenarviointia. (Ojanen 1993, 127; 1996, 13, 51).

Kokemuksellisen oppimisen kannalta oleellista on toiminnassa saatujen kokemusten refleктоinti ja tältä pohjalta nouseva abstrakti käsitteellistäminen. Pohdiskelevan havainnoinnin avulla omakohtaiset kokemukset pyritään tekemään tietoisiksi sekä erittelemään ja arvioimaan niitä kriittisesti. Tiedostava kriittinen refleктоiminen synnyttää tuoreita ajatuksia, jotka voidaan edelleen käsitteellistää. Tärkeää on myös uudenlaisten tulkintojen ja johtopäätösten testaaminen käytännön toiminnassa. (Eteläpelto 1993, 120). Refleктоio voi kohdistua muun muassa oppimisstrategioihin, opetustyyliin, oman toiminnan arviointiin ja kehityksen esteiden tunnistamiseen, työrooliin ja siihen liittyviin tehtäviin tai laajemmin ihmisten välisiin suhteisiin. Kohteena voi olla esimerkiksi reagoiminen muutokseen. (Ruohotie 2000, 214).

Reflektion ytimen muodostavat tiedostava ymmärtäminen ja tietoiseksi tuleminen. Kyky tarkastella omaa toimintaa kriittisen reflektiivisesti kasvaa yleensä työkokemuksen karttuessa. Työssä kertynyt tietämys tulee ongelmanratkaisussa esille toiminnallisena tietona ja tavassa, jolla ongelma pyritään selvittämään. (Eteläpelto 1993, 122). Tiedostamista seuraa reflektiivisessä prosessissa Ojanen mukaan keskittyminen tutkimaan omaa käyttöteoriaa eli praktista teoriaa, joka muovautuu asteittain kehityksen myötä. Sitä on usein vaikea ilmaista verbaalisesti. Käyttöteoria koostuu seuraavista seikoista: 1. persoonallinen kokemus, 2. välitetty tieto, kuten käsitteet, teorit, yleiset uskomukset ja myös muiden kokemukset, 3. arvot. Viimeksi mainitut määräävät praktisen teorian eettisen suunnan. (Ojanen 1996, 57). Oppimisen kannalta välttämättömiä ovat toiminnan ulkoistaminen eli ns. hiljaisen tiedon ja osaamisen näkyväksi saattaminen, käsitteellistäminen (Niemi 1995, 18).

Ammatillinen kasvu etenee kapeasta havaintojen teosta yhä laaja-alaisempaan tilannekokonaisuuksien ymmärtämiseen. Tekninen taso merkitsee joustavaa tapaa toimia opetustilanteissa, oppia kokemuksista ja ajatella sekä intuitiivisesti että rationaalisesti. Kuitenkin työtä hallitsee vielä jäljittely ja valmiiden toimintamallien mekaaninen soveltaminen. Tulkinallisella eli praktisella tasolla reflektiivisyys lisääntyy ja soitonopettaja on enemmän tilanteiden tulkitsija, jonka kokemuksellista tietoa tarvitaan opetuksen kehittämisessä. Omien pelkojen ja toiveiden tarkastelu auttaa opettajaa selkeyttämään eri tilanteiden ja tapahtumien henkilökohtaista merkitystä ja muuttamaan tapojaan reagoida esimerkiksi opettaessaan. Tulkinallinen reflektio on tehokkaimmillaan osana työyhteisössä tapahtuvaa ongelmanratkaisua. (emt., 34–35).

Kriittisellä tasolla opettaja nähdään omaa ammatillista osaamista itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa luovana muutoksen agenttina, jolle työ merkitsee muutoksen välinettä kohti parempia oppimisen ja kasvun mahdollisuuksia. Kriittiselle reflektiolle on tunnusomaista olemassa olevien rakenteiden, opetuksen ja koulutusjärjestelmän kyseenalaistaminen. Vaikka kriittisyyteen kuuluu voimakas arvioiva elementti, siihen sisältyy myös uuden etsintää ja kokeilun elementtejä. Harva opettaja yltää mainitunkaltaiseen emansipatorisuuteen. Suurin osa opettajista on teknisellä tai praktisella tasolla.

(Niemi 1995, 24, 28, 34–35; ks. myös Mezirov 1995, 29).

Reflektiivisyyden ylin taso on Mezirowin kuvauksessa kriittinen tietoisuus ja sen ensimmäisenä vaiheena omien käsitteiden merkitysten arvioiminen. Mezirow toteaa, että merkitysten antaminen tarkoittaa kokemuksen ymmärtämistä eli tulkinnan laatimista kokemuksesta. Seuraavana vaiheena on tietoisuus siitä, että kohdetta joutuu arvioimaan rajallisen tiedon pohjalta. Kriittisen tietoisuuden korkein taso olisi tietoisuus siitä, että valittu reflektiokäytäntö perustuu tiettyihin itsestään selvyyksinä pidettyihin kulttuurisiin ja psykologisiin oletuksiin. Se tarkoittaa kykyä jäsentää todellisuutta erilaisten vaihtoehtojen perusteella. (Mezirow 1995, 17–20). Nurmen mielestä reflektiivisen työskentelyn tasot ja kohteet kertovat yksilön kokemasta avautuvasta tai rajautuvasta toimintakykyisyydestä, mikä merkinnee samaa kuin elämän hallinta. "Se on se putkinäkö, jonka suodattamana itse kukin ammatissaan kasvaa tai on kasvamatta". (Nurmi 1993, 83).

3.1.2.1 Kysymykset reflektion välineinä

Käytännöllis-teoreettisesti orientoitunut oman työn kehittämisestä ja tutkimisesta kiinnostunut opettaja lähtee liikkeelle työhön liittyvistä käytännön kysymyksistä pyrkien ratkaisemaan käytännön työn ja teoreettisen tiedon välisiä ristiriitoja ja hakemaan sitä kautta ratkaisuja ongelmiin. Tieteellis-käytännöllistä orientaatiota käyttää puolestaan opettaja, joka tarkastelee ja kehittää opetustyötään tieteellisen tiedon ja tutkimusmetodologisten lähestymistapojen avulla painopisteen suuntautuessa teoriasta käytäntöön. Näiden väliin jää Niikon dialoginen näkemys, jonka mukaan käytännössä esiin nousseet kysymykset pyritään ratkaisemaan toiminnassa, ja samalla reflektoiden lisäkysymysten avulla laajennetaan ymmärrystä tutkimustiedosta ja teorioista käsin. Dialogi oman persoonallisen tietämyksen, teoreettisen tiedon ja toiminnallisen tiedon välillä lisää näkemyksellisyyttä opettajan professiossa. (Niikko 1996, 109).

Kysymysten esittäminen ja epäily ovat käyttövoimana oman työn reflektoisissa. Reflektiota voi tapahtua sekä kokemuksen aikana että sen jälkeen. Molemmat reflektion muodot tukevat ammatillista kehittymistä. Toiminnan jälkeistä

reflektiota ovat muun muassa päiväkirjan kirjoittaminen, työtovereiden kanssa käydyt keskustelut ja kriittinen reflektio, jonka keskeisiä menetelmiä ovat kysymysten teko ja kriittinen havainnointi. (Ruohotie 2000, 148-149).

Reflektiivisen ajattelun ja toiminnan malli havainnollistaa prosessia yksinkertaistettujen kysymysten avulla. Ensimmäisessä vaiheessa on *välitön kokemus* tai tapahtuma, jota seuraa toisessa vaiheessa sen pohdintaa, *mitä oikein tapahtui?* Kolmannessa vaiheessa kysytään, *mitä tapahtuneesta opittiin?* ja *millaisia sovellusmahdollisuuksia on?* Neljännessä vaiheessa orientoidutaan jo tulevaan ja mietitään, *mitä tulisi tehdä toisin?* Lopuksi konkretisoidaan se, *mitä todellisuudessa tehdään toisin?* Oppimisen kannalta toimintaan sitouttaminen on ensisijaista. (Barnett 1989, Ruohotien 2000, 141 mukaan).

Seuraavien kysymysten avulla opettajat voivat tiedostaa työtään rajoittavia tekijöitä. Alussa on kuvaus siitä, *mitä teen käytännössä?* apuna käyttäen rajattuja esimerkkejä toistuvista tapahtumista, ristiriitatilanteista, tärkeistä ja toisaalta merkityksettömiltä tuntuvista tapahtumista. Apukysymyksiä voivat olla kuka?, mitä? ja kenelle? Toiseksi pyritään ilmaisemaan, *mitä teorioita oma käytäntö mahdollisesti kuvastaa?* Opetusta koskevia väitteitä muotoillaan luomalla synteesiä aikaisempien väitteiden ja kuvausten välille. Kolmanneksi mietitään, *mitkä ovat toimintani taustalla olevat syyt?*, mistä oletukset, arvot ja uskomukset ovat peräisin?, mitä käytäntöjä ne ilmaisevat?, mikä ylläpitää teorioitani?, mikä kyseenalaistaa teorioitani? ja onko olemassa yhteys henkilökohtaisten ja muiden näkemysten välillä? Viimeiseksi rekonstruoidaan se, *miten voisin muuttua?*, mitä haluaisin tehdä toisin?, mitä pidän pedagogisesti tärkeänä? ja mitä minun on tehtävä saadakseni aikaan tarvittavat muutokset? Kysymyssarjan lopuksi palataan alkuun ja sovellutuksiin konkreettisessa toiminnassa. (Smyth 1989, Syrjälän ym.1995, 38 mukaan).

3.1.2.2 Odotustottumusten ja uskomusten tarkastelua

Ilman harkittua toiminnan reflektiota opetustyön perusta muovautuu rutiinin ja intuition varassa, mikä sekin voi joillekin opettajille olla tietoinen päätös. Haluttaessa toimia tietoisesti käytännön pohjalta reflektiiviset kysymykset auttavat ymmärtämään opettajan praktisen työn taustalla vaikuttavia uskomuksia ja asenteita oppilaita, oppimista, opettamista ja opetettavaa ainetta kohtaan. Opettajien ajatteluun vaikuttavat myös henkilökohtaiset arvostukset koskien opetuksen päämääriä ja keinoja niiden saavuttamiseksi. (Ojanen 1993, 33–34). Erilaiset odotustottumukset ohjaavat opettajankin käyttäytymistä ja ajattelua. Yllätykselliset tapahtumat kyseenalaistavat usein vanhat odotustottumukset ja haastavat luutuneet rutiinit, jolloin uuden oppimista voi tapahtua. (Kolb 1984, 28).

Jos opettajuudessa ajatellaan olevan keskeisiä erityisesti uskomukset ja mielikuvat, ammatillisen kasvun näkökulmasta on tärkeää päästä muokkaamaan juuri niitä odotustottumuksia, jotka ohjaavat käyttäytymistä. Elämäkerrallinen eli omakohtainen ote tutkimuksessa ja ammatillisen kasvun kuvaajana korostaa yksilöllisyyttä, mikä auttaa ymmärtämään muutosprosessia lähemmin. Syrjälän tutkimusryhmän mukaan vastapainoksi tosin tarvitaan kriittisen teorian ja kulttuuritutkimuksen laajempia näkökulmia. (Syrjälä, Estola, Mäkelä & Kangas 1996, 148–149).

Tutkiessaan reflektiivisesti omia uskomuksiaan ja pyrkimyksiään käytännön opetustyössä opettaja tulee samalla testanneeksi opetustapojensa toimivuutta: edistääkö hän oppilaan kasvua ja oppimista. Ojanen kysyy artikkelissaan, pystyykö opettaja kuitenkin uudistamaan ajatustottumuksiaan vai urautuuko toiminta rutiineihin väistämättä? Tiedostaako opettaja tavoitteitaan? Missä määrin ne on sisäistetty ja ohjaavatko ne opetuskäytäntöä? Arkirutiini pyrkii peittämään tavoitteellisuutta, jolloin opettajan on mahdotonta reflektiivisesti arvioida ja käsitteellistää työtään. Odotustottumusten muuttaminen kuitenkin vaatii toimintaa ohjaavaa kriittistä tietoisuutta.

Alla on Ojasen hahmottelema perinteinen ja kollegiaalinen eli opettajien yhteistoiminnallisesti toteutunut opettajan työuran aikainen kehitysprosessi, jossa

kriittisellä oman toiminnan itsearvioinnilla on tärkeä rooli. (Ojanen 1993, 35–36).

PERINTEINEN	UUSI
Yksin toimiminen	Diskurssi (yhdessä puhuminen)
Toiminnassa tietämistä (arkitietoa)	Ulkoinen sysäys & sisäinen muutospaine
Arkirutinoituminen	Oman opetuskäyttäytymisen kyseenalaistaminen
Kyvyttömyys astua arkitiedon ulkopuolelle yksin työskennellessä	Ajatusten yhdessä tutkiminen
Tavoitteiden hämärtyminen	Opetustilanteiden analysointia
Tekemisen itsestänselvyys (ei pohdintaa)	Tavoitteiden tiedostaminen (=tavoitetietoisuus)
Muutoksen vastustaminen	Toimintaa ohjaavien kriittinen tietoisuus
Opettaja soveltaa valmista tietoa (muuttumattomuus)	Ajatusmallien uudistaminen
	Ongelmaratkaisukyvyyn kehittäminen
	Tilanneherkkyyden vahvistaminen

Mezirov korostaa kriittisen reflektion määritelmässään niiden ennako-olettamusten kyseenalaistamista, joille omat uskomuksemme rakentuvat, ja joiden varassa tavallisesti ratkomme ongelmia. Tapamme tulkita kokemuksiamme määräytyy viitekehystenä toimivista odotustottumuksista yhdessä muiden ennako-olettamusten kanssa. Se mitä havaitsemme ja ajattelemme on siis subjektiivisesti värittyä. Määritelmänä yksilöllinen merkitysperspektiivi on se ennako-olettamusten viitekehys, jonka avulla kokemuksen merkityksiä tulkitaan. Esimerkkinä siitä on opettaja–oppilas-roolipari, johon liitetään kaikkien tuntamia

yleisiä odotuksia. Merkitysskeemat puolestaan koskevat implisiittisiä jos–niin-, syy–vaikutus- ja käsitteellisiä suhteita sekä toisiaan seuraavia tapahtumaketjuja esimerkkinä "koska oppilaat ovat nykyään laiskoja, he eivät edisty opinnoissaan". (Mezirov 1995, 17–19).

Ammatillisen perinteen ja esikuvien merkitys soitonopetuksessa on suuri. Kuuluisien opettajien johdolla opiskelu on perinteisesti nähty muusikon ja soitonopettajan meriittinä ja takeena opetuksen laadusta. Siksi soitonopettajuutta tutkittaessa on syytä pohtia syvälle tietoisuuteen juurtuneita omaa opettajuutta koskevia käsityksiä ja merkitysperspektiivejä, jotka on omaksuttu sosialisatioprosessissa suhteessa vanhempiin, opettajiin tai muihin emotionaalisesti merkittäviin ihmisiin. (emt., 20).

Mantereen mielestä soitonopetuksen tarkasteleminen historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissaan on välttämätöntä, jos taidemusiikin myyttejä ja vakiintuneita ajattelutottumuksia halutaan kyseenalaistaa. Soitonopetus on myös institutionaalista toimintaa, jossa musiikkikulttuuriin iskostuneet tavat koetaan velvoittaviksi. (Mantere 2002, 52–53, 56). Vakiintuneiden tapojen muuttaminen kriittisen reflektion avulla avaa Mezirovin mukaan yksilölle uusia näkökulmia havaita, ajatella, tuntea ja toimia kokemustensa pohjalta. Uudelleen jäsenytyneet merkityskokonaisuudet luovat väylän uudistavaan oppimiseen ja luovuuden lisääntymiseen. (Mezirov 1995, 29).

3.2 Musiikkiopiston toimintaympäristö

Suomalainen musiikkioppilaitossysteemi on kansainvälisessäkin vertailussa uniikki. Suomen musiikkioppilaitosten liittoon kuuluu vuonna 2005 yhteensä 97 musiikkiopistoa ja konservatoriota eri puolilta Suomea. Musiikkiopistoissa työskentelee 3500 opettajaa. Opiskelijoita on yli 60 000. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto). Viitasaaren alueen musiikkiopisto on vuonna 1969 perustettu kunnan ylläpitämä lakisääteistä valtionosuutta saava musiikkioppilaitos, jossa opiskeli vuoden 2005 alussa 102 oppilasta sekä 84 musiikkileikkikoululaista. Vuonna 1999 oppilaita oli 144 ja musiikkileikkikoululaisia 110. (H. Paananen, henkilökohtainen tiedonanto 15.2.2005).

Musiikkiopisto toimii Viitasaarella ja toimialueeseen kuuluvat Pihtiputaan, Kinnulan ja Keitele kunnat. Opettajakunnan vahvuus on 12, joista 6 on sivutoimisia. Opetus on pääsääntöisesti soittimen yksityisopetusta (piano, viulu, sello, huilu, klarinetti, saksofoni, kitara, harmonikka, sähkökitara, sähköbasso, rummut, laulu, vaskipuhaltimet). Muita opetusaineita ovat musiikkileikkikoulu, soitinvalmennus, yhteissoitto (jousiorkesteri, puhallinorkesteri, harmonikkaorkesteri, kamarimusiikkiryhmät, kevyen musiikin yhtyeet, lauluryhmä) ja yleiset aineet. (Viitasaaren alueen musiikkiopisto).

Keväällä 2004 Viitasaaren alueen musiikkiopistossa laadittiin Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta opistokohtainen opetussuunnitelma, joka astui voimaan 1.8.2004 (Viitasaaren alueen musiikkiopiston opetussuunnitelma). Musiikkiopiston toiminnan arviointi toteutettiin vuosina 2002–2004. Sen pitkäntähtäimen tavoitteeksi tuli musiikkitoimen ja musiikkiopiston kehittäminen Viitasaarella, yhteistyökuntien ja koko seutukunnan alueella. Arviointisuunnitelmaan liittyi toiminnan laadun arviointi muun muassa oppilaille ja vanhemmille lähetetyn asiakastytyväisyyttä mittaavan kyselyn avulla. (Viitasaaren alueen musiikkiopiston arviointisuunnitelma 2002–2004).

Musiikkiopiston toimintaan on opetustoiminnan lisäksi kuulunut oppilaskonserttien järjestäminen ja esitysten valmistaminen myös opiston ulkopuolisiin tilaisuuksiin. Muuta toimintaa ovat musiikin teknologian hyödyntäminen lähinnä teoriaopetuksessa, kevyen musiikin projekti ja Säveltäjä musiikkioppilaitoksessa -projekti yhteistyössä nimikkosäveltäjä Kai Niemisen ja Suomen musiikkioppilaitosten liiton kanssa. (Viitasaaren alueen musiikkiopiston toimintasuunnitelma 2003–2004 ja 2004–2005).

Viime vuodet musiikkiopisto on kamppailut olemassaolonsa puolesta kunnan kiristyneen talouden johdosta. Säästöjä on jouduttu tekemään vuodesta 1998 lähtien muun muassa vähentämällä oppilasmäärää. Musiikin opetuksen päällekkäisyyksiä on purettu ja yhteistyötä toimialueen kansalaisopistojen ja muiden oppilaitosten kanssa tiivistetty. Kansalais- ja työväenopistojen liitto (KTOL) ja Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) ovat laatineet

yhteistyöperiaatteet, joiden avulla pyritään rohkaisemaan oppilaitoksia paikallistason yhteistyön kehittämiseen (Suomen musiikkioppilaitosten liitto). Pienen väestöpohjan vuoksi tämä onkin järkevää. Viitasaarella on asukkaita 7524, joista 0–14-vuotiaita 16 %, 15–64-vuotiaita 61 % ja yli 65-vuotiaita 23 %. (Viitasaaren kaupunki). Viitasaaren alueen musiikkiopistossa kehittämistoimenpiteet ovat luonnollisesti synnyttäneet pohdintaa opettajien keskuudessa ja myös epävarmuutta oman työn jatkuvuudesta.

Työelämän kehitykseen vaikuttavat ulkoiset muutosvoimat sisältäpäin nousseiden impulssien ja pyrkimysten ohessa. Pienissä muuttotappiokunnissa lapsiluku vähenee vääjäämättömästi, eikä musiikkiopistoon tulijoita ole tulevaisuudessa välttämättä riittävästi. Se merkitsee muun muassa karsinnan vähentymistä ja oppilasaineksen kirjavoitumista. Isotkaan opistot eivät voi tuudittautua siihen, että hakijajoukko olisi jokakeväsissä pääsykokeissa suuri. Ikäluokkien pienentyessä oppilaitokset saattavat joutua kilpailemaan opiskelijoista. (Kuusisaari 2001, 5).

Voi olla, että vähälukuiselle ja valikoidulle joukolle suunnattu musiikinopetus ei ole jatkossa mahdollista ainakaan säästökuurilla elävissä pienissä muuttotappiokunnissa. Vastaan tulevat niin taloudelliset kuin kysynnän vähydestä johtuvat tekijät. Ehkä opetustarjontaa tulisi monipuolistaa ja potentiaalisen asiakaskunnan ikähaitaria kasvattaa tai ottaa huomioon erityisryhmät, kuten vammaiset, mahdollisina musiikkiopiston asiakkaina. Joka tapauksessa oppilaitosten kannattaa hyödyntää omia vahvuusalueita ja huomioida toimintaympäristön mahdollisuuksia ja erityistarpeita paremmin (Kurkela, K. & Tawaststjerna, E. 1999, 110). Tämä merkinnee opettajakunnalle muutospainetta ja tarvetta luoda uudentyypinen viitekehys, joka auttaa tulkitsemaan työssä tapahtuvia muutoksia (Ruohotie 2000, 11).

Kun organisaation toimintaympäristö muuttuu, sillä on useita seurannaisvaikutuksia organisaatioon itseensä sekä suorasti tai epäsuorasti sen vaikutuspiirissä oleviin toimijoihin: tässä tapauksessa musiikkioppilaitoksen opettajiin, oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa (emt., 2000, 36–37). Opettajissa muutokset synnyttävät mahdollisesti uusia koulutustarpeita ja yleensä haasteen ammatilliseen kasvuun.

3.3 Tradition voima soitonopetuksessa

Kaikki kehitys on jollakin tavoin kytköksissä perinteisiin. Soitonopetuksen traditioon kätkeytyy vuosisatainen tietämys. Vaikka klassiseen musiikkiin liitetyissä ihanteissa ja arvostuksissa on tapahtunut muutoksia, muutokset ovat olleet suhteellisen hitaita. Louhivuori (1998) tuo tutkimuksessaan esille, kuinka yleiset musiikkiesteettiset mieltymykset ja ajan musiikkimaku heijastuvat viulupedagogiikkaan ja muuttavat sen painopistealueita, tosin vuosikymmenten viiveellä. Viulupedagogiikan oppikirjojen sisältöanalyysi ensimmäisistä ammattimaisista viulukouluista 1750-luvulta 1970-luvulle osoitti viulupedagogiikan suunnan ja opetuksen painotusten muutokset. 1700-luvulla opetettiin vasemman käden tekniikkaa ja ornamentointitaitoja. Ajan mukaisten esityskäytäntöjen opettaminen oli niin ikään keskeisellä sijalla opetuksessa. (Louhivuori 1998, 253–254, 269).

1800-luvulla musiikkioppilaitokset tarjosivat jo systemaattista soitonopetusta. Tyyli- ja tulkintakysymykset nousivat esille. Musiikin esittämisessä yleinen musiikkimaku sai rinnalleen subjektiivisen, tulkitsijan omiin musiikkimieltymyksiin perustuvan tulkinnan. Virtuositekniikka saavutti huippunsa, jolloin pedagogiikkaan ja opetusmenetelmiin alettiin kiinnittää enenevässä määrin huomiota. 1900-lukua lähestyttäessä jousikäden tekniikka ja äänen laatu asetettiin etusijalle. Soittotekniset kysymykset ohittivat nykyaikaan tultaessa tulkinnalliset seikat. 1800-luvun lopulla alkanut tieteiden kehitys vaikutti viulunsoittoon tieteellistämällä soittoasentoon ja soitonopetuksen didaktiikkaan kuuluvia alueita. Muutos on tapahtunut erityisesti 1950-luvun jälkeen, jolloin on havaittavissa lääketieteen, fysiologian, psykologian ja kasvatustieteen merkityksen voimistuminen viulupedagogien ajattelussa. Estetiikka on tässä kehityksessä jäänyt taustalle. (emt., 254–255, 270–271).

Vuosisatojen ajan soitonoppimisen pedagogiikka on perustunut pitkälti mestari-kisälli -oppipoikamalliin. Soittamisen ekspertti ohjaa noviisia soittotaidon opiskelussa ja taidemusiikkiin vakiintuneiden tapojen omaksumisessa. Noviisin tehtävä on ennen kaikkea tradition sisäistäminen mallioppimisen ja jäljittelyn avulla. Taustalla oleva oppimiskäsitys perustuu ajatukseen oppimisesta tiedon siirtämisestä. Tekemällä oppimisessa korostuvat tekeminen ja tekemisen tuotos eli

produkti. Sen sijaan prosessi eli miten tavoitteeseen päästään, toiminnan ymmärtäminen ja oppimaan oppiminen jäävät sivuseikoiksi. (Laine & Soini 2002, 42).

Suorituspainotteisen pedagogiikan taustalla on behavioristinen oppimiskäsitys, jonka mukaan tietoa siirretään ja opittua kontrolloidaan palkkioita ja rangaistuksia käyttämällä (Patrikainen 1999, 153). Klassisen musiikin opetuksessa se ilmenee "oikeina" ja "väärinä" tapoina soittaa. "Oikeita" vahvistetaan palkkioin ja "vääristä" seuraa rangaistus. Kun opetustapahtumassa opettajan tehtäväksi jää etsiä virheitä oppilaan soitosta, opettaminen väistämättä kapeutuu. Kuten Kurkela asian ilmaisee, soitonopetuksesta tulee tällöin "siisteyskasvatusta", jossa vakiintuneiden esteettisten normien toteuttaminen on luovuutta tärkeämpää. (Kurkela 1993, 283).

Perinteisesti opettaja ja oppilaitos asettavat soitonopiskelulle tavoitteet ja opetusta leimaa vahvasti opettajakeskeisyys. Soitettava ohjelmisto noudattaa länsimaisen taidemusiikin standardeja, vaikka pedagogisia sovellutuksia löytyy muiltakin musiikin alueilta ja jopa eri musiikkikulttuureista. Musiikkioppilaitosten tehtäväksi on jäänyt säilyttää ja vaalia taidemusiikkikulttuuria: taata perinteen jatkuminen opetustoiminnan avulla. Toisaalta oppilaitosten ja musiikki-instituutioiden oletetaan seuraavan aikaansa ja kykenevän uudistumaan, sillä ympäröivä yhteiskunta ja musiikkioppilaitosten toimintaympäristö muuttuvat. Esimerkiksi nykymusiikki ja kansallinen musiikkiperinne ja säveltaide ovat jääneet vähälle huomiolle perinteisessä soitonopetuksessa.

Vaikka soitonopetuksen sisältö pysyisikin suhteellisen samana, opetusmenetelmät eli keinot tradition välittämiseksi eteenpäin voivat kehittyä. Tässä prosessissa luovuuden vapauttaminen ja irrottaminen vakiintuneista käytänteistä on olennaista. (Ruohotie 2000, 61). Louhivuori havaitsi tutkimuksessaan, että yleensä kulttuurista murroskautta viulupedagogiikan estetiikassa on seurannut voimakas uudistuminen ja vanhojen tapojen uudelleen arviointi erityisesti kunkin vuosisadan jälkimmäisellä puoliskolla. Myöhemmin tosin on saattanut tapahtua paluuta ikään kuin autenttisille juurille vanhojen arvojen ja ihanteiden elpessä. (Louhivuori 1998, 271–272).

3.4 Soitonopettajuus muuttuu – mikä muuttuu?

Lukuvuonna 2004–2005 käynnistynyt kurssivaatimusuudistuskokeilu ja musiikkiopistokohtaiset opetussuunnitelmat ennakoivat kulttuurista murrosta tai taitetta, joka haastaa soitonopettajuuden uudella tavalla. Muutos koskettaa syvimmiltään opettajan pedagogista ajattelua ja sen kehittymistä. Pedagogisessa ajattelussa on kysymys Patrikaisen mukaan opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesta ajattelusta ja toiminnasta. Sen lisäksi opettaja elämäkokemuksensa ja maailmankuvansa kautta omaksuu virallisen opetussuunnitelman ulkopuolisia vaikutteita, jotka tuntuvat opetuksen "piilotavoitteissa". (Patrikainen 1999, 74). Toisaalta pedagogiseen ajatteluun vaikuttaa tiedostettu tai tiedostamaton uskomusjärjestelmä, joka työvuosien karttuessa muovautuu kasvatustieteen teorioiden omaksumisen ja omien pedagogisten ratkaisujen myötä syntyneistä tulkinnoista (Kansanen 1993 46; 1996, 46).

Kasvatustieteellisen lähestymistavan ja tutkimuksen vaikutus instrumenttipedagogiikkaan on aina 1990-luvulle asti ollut vähäistä. Opetusministeriön ja Opetushallituksen vuonna 1998 käynnistämässä musiikkioppilaitosten perusopetuksen arvioinnissa ilmeni, että opetussuunnitelman tunnettavuus ja siihen sitoutuminen ovat yleisesti jääneet heikoiksi. Niinpä pedagogisen ajattelun kannalta opetussuunnitelmalla ei ole ollut merkitystä musiikkioppilaitoksissa työskenteleville opettajille. (Kurkela & Tawaststjerna 1999, 103–104; ks. myös Tuomela 2004, 62). Kasvatustieteellisellä tiedolla on Kansanen mielestä kuitenkin tärkeä sija opetuksen ammattilaisen ammattitaidon rakentumisessa ja ylläpitämisessä (Kansanen 1993, 46). Patrikainen näkee asian samoin: tavoitteellista pedagogiikkaa ei ole mahdollista rakentaa ilman teorian tuntemusta (Patrikainen 1999, 144).

Koska instrumenttipedagogiikassa on painottunut oman instrumentin hyvä hallinta ja tämän taidon siirtäminen oppilaille mestari-kisälli -oppipoikamallia mukailien, soitonopettajan pedagoginen ajattelu on perustunut lähinnä soittamisen perinteeseen ja koulukunta-ajatteluun. Tällöin erityistä painoarvoa saavat opettajan omat varhaiset oppimiskokemukset ja intuitiivisesti omaksutut ajattelu- ja toimintamallit. Kun vaihtoehtoja opetustapahtumaan kuuluvan päätöksenteon

pohjaksi ei ole, opettajan pedagoginen ajattelu on osittain tiedostamatonta. (Kansanen ym. 2000, 18, 23). Soittotaidon lisäksi opettajan persoonallisuuden ominaisuudet ovat korostuneet hyvän opetuksen takeena. Opettajuus mielletään tällöin synnynnäiseksi, lähes staattiseksi, ominaisuudeksi ja opettajan pätevyys koetaan suurelta osin persoonallisuuskysymyksenä (Silkelä 1996, 126).

Pedagoginen ajattelu konkretisoituu opetustoiminnan arjessa opettajan praktisena teoriana. Silkelän määrittelemänä subjektiivinen kasvatusteoria koostuu kaikista niistä kokemuksista, joita opettajalla opiskelu- ja työuran aikana on ollut, ja jotka enemmän tai vähemmän tietoisesti ovat muokattu yhdeksi kokonaisuudeksi. Se tarkoittaa kokemusten myötä uusiutuvaa persoonallista teoriaa opettamisessa ja oppimisessa oleelliseksi koetusta tiedosta ja uskomuksista. Uudistuva opettajuuskäsitys sisällyttää opettajuuteen oleellisesti kuuluvaksi reflektiivisyyden. Silkelän mukaan jopa niin, että subjektiivinen kasvatusteorian rekonstruointi riippuu opettajan reflektiivisestä kapasiteetista. (emt., 127; ks. myös Niikko 1993, 154–155).

Kansanen kumppaneineen on kuvannut opettajan ajattelun ja uskomusjärjestelmän kehittymistä pedagogisen ajattelun tasomallin avulla Königin idean pohjalta. *Toimintatasolla* opetus-opiskelu-oppimisprosessi etenee syklisesti vaihe vaiheelta. Opetusprosessi sisältää opetuksen suunnittelun eli preinteraktiovaiheen, varsinaisen opetustapahtuman interaktioineen ja opetuksen evaluaation eli postinteraktiovaiheen. Toimintatasolla opettajan toiminta on tilannesidonnaista opetuksen perustaitojen hallintaa. Ilman pedagogista ajattelua se jäisikin siihen. Seuraavalla *objektiteorian tasolla* opettaja soveltaa omia praktisia teorioitaan toimintatason tapahtumiin ja analysoi niitä teoreettisten käsitteiden ja mallien avulla. Ammatillisen kasvun myötä opettajan ajattelu kehittyy *metateorian tasolle*, jolloin tarkastelu kohdistuu objektiteoriatason ratkaisuihin, synteisien laadintaan ja perusteluiden pohdintaan. Tällöin erityisesti arvokysymykset nousevat pohdinnan kohteeksi. Kaikki ajattelutasot limittyvät syklisessä vuorovaikutuksessa, jolloin teoria ja käytäntö yhdentyvät. (Kansanen ym. 2000, 25, 29; ks., myös Kansanen 1993, 46–47).

3.4.1 Opettajuuden neljä ulottuvuutta

Soitonopettajat ovat havahtuneet 2000-luvulle tultaessa laaja-alaiseen kasvatustodellisuuteen, joka käsittää niin teoriaa kuin käytäntöäkin. Soitonopettajuuden moni-ilmeisyyden ymmärtäminen ja kasvatustieteellisen tutkimustiedon soveltaminen soitonopetukseen ovat instrumenttipedagogiikan nykyaasteita. Soitonopettajuuden muutos koskettaa yksittäisen opettajan pedagogista ajattelua. Siirtyminen behavioristisista painotuksista kohti konstruktivismia on osa ammatillista kehittymistä. Ojansen mielestä opettajien pitää "voittaa" oma aikaisempi koulutuksensa ja sen välittämät käsitykset sekä arvioida uudelleen omat käytäntönsä ja rutiininsa, joiden avulla he ovat työskennelleet tähän asti. (Ojanen 1996, 35).

Patrikaisen mukaan opettajuus merkitsee opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan sisällöllisiä ja laadullisista ulottuvuuksista, joita opetussuunnitelma edellyttää opettajalla olevan. Pedagogisen ajattelun keskeiset sisältöalueet ja käsitteet ovat ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys alakäsitteineen. Opettajuus rakentuu dimensionaalisesti siten, että dimension toisessa päässä opettajuus painottuu objektivistis-behavioristisen ja suorituspainotteisen pedagogiikan suuntaan. Toisen ääripään muodostaa konstruoiva opettajuus, joka edustaa laaja-alaisempaa kognitivistis-konstruktivistista pedagogista otetta. Samankin opettajan ajattelusta ja toiminnasta löytyy piirteitä dimensioiden molemmista ääripäistä. Konstruktivistinen ulottuvuus näyttäisi sisältävän myös behavioristisen oppimisteoreettisen ajattelun hallinnan. Behavioristinen ulottuvuus sen sijaan sulkee pois konstruktivistisen ajattelun tietoisin hallinnan. (Patrikainen 1999, 88, 93).

Seuraavassa on lyhyesti kuvattu Patrikaisen tutkimusaineistosta esille piirtyneet opettajuuden neljä abstraktia luokkaa: 1. Opetuksen suorittaja, 2. Tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, 3. Oppimaan ja kasvamaan saattaja, 4. Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja. Ne sijoittuvat opettajuuden dimension ääripäihin tai välimaastoon. Kaikille opettajuuksille löytyy yhteys niin oppimisteoreettisesta näkökulmasta kuin myös opetussuunnitelmateoreettisesti tarkasteltuna. (emt., 117–137).

I OPETUKSEN SUORITTAJA -OPETTAJUUS

(objektivistis-behavioristinen dimensio)

1. Ihmiskäsitys

- teknokraattinen
- suhde oppilaisiin etäinen ja autoritaarinen
- suhde työtovereihin muodollinen ja ristiriitainen
- suhde oppilaiden vanhempiin etäinen

2. Tiedonkäsitys

- objektivistinen
- tiedon käyttö pinnallista, passiivista ja kritiikitöntä
- tieto staattista
- yksittäisten tietojen opettelu

3. Oppimiskäsitys

- oppikirjakeskeisyys
- ulkoinen motivaatio
- opettajakeskeisyys

II TIEDONSIIRTÄJÄ JA OPPIMISEN KONTROLLOIJA -OPETTAJUUS

(molemmat dimensiot)

1. Ihmiskäsitys

- osin sama kuin edellä
- ristiriitaisuutta ja epävarmuutta suhteessa oppilaisiin, työtovereihin ja vanhempiin

2. Tiedonkäsitys

- molempien dimensioiden piirteitä
- pyrkimys aktiiviseen tiedon prosessointiin

3. Oppimiskäsitys

- oppiminen käsitetään sekä prosessina että suorituksena
- oppimisen ulkoinen motivaatio
- opettajakeskeinen oppimisympäristö

III OPPIMAAN JA KASVAMAAN SAATTAJA -OPETTAJUUS

(molemmat dimensiot)

1. Ihmiskäsitys

- opiskeluilmapiiri myönteinen ja aktiivinen
- suhde oppilaisiin melko luottamuksellinen
- oppilaantuntemuksen lisääntyminen
- hyvä yhteistyö kollegojen ja vanhempien kanssa

2. Tiedonkäsitys

- tiedon soveltaminen ongelmanratkaisussa
- staattinen ja dynaaminen tiedon luonne
- holistinen syväosaaminen, toisaalta irrallisen tiedon opiskelua

3. Oppimiskäsitys

- oppiminen sekä prosessina että suorituksena
- opettajan rooli oppimisprosessin ohjaajana/tukijana, tiedonsiirtäjänä/kontrolloijana
- sisäinen motivointi ja sitoutuminen, samalla ulkoinen motivointi
- vuorovaikutteinen oppimisympäristö

IV KASVU- JA OOPIMISPROSESSIN OHJAAJA -OPETTAJUUS

(kognitivistis-konstruktivistinen dimensio)

1. Ihmiskäsitys

- suhde oppilaisiin läheinen ja empaattinen
- ihmisenä kasvamisen tukeminen
- opettaja oman työnsä kehittäjä
- kollegiaalinen reflektio

2. Tiedonkäsitys

- aktiivinen, laaja-alainen ja kriittinen tiedon prosessointi
- tiedonkäsitys dynaaminen
- holistisen tietämyksen rakentaminen

3. Oppimiskäsitys

- oppiminen nähdään prosessina
- opettajan rooli kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajana
- sisäinen motivaatio ja sitoutuminen tärkeää
- aktivoiva pedagogisesti rikas fyysinen ja henkinen oppimisympäristö

Soitonopettajuudessa voidaan olettaa olevan samansuuntaisia kehitysjatkumoa kuin opettajuudessa yleensä. Opetuksen suorittaja -opettajuus ilmentää suorituskeskeistä pedagogiikkaa ja klassiselle musiikkikoulutukselle tyypillistä "siisteyskasvatusta", jonka tyypillisiä piirteitä ovat muun muassa autoritaarisuus, opettajakeskeisyys ja jäljittelyyn perustuva mallioppiminen. Siirryttäessä dimensionaalisesti kohti kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja -opettajuutta huomio kiinnittyy vahvemmin oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun tukemiseen, oppimisprosessien ymmärtämiseen sekä musiikillisesti monipuolisen opiskeluympäristön luomiseen.

Soitonopetuksen renessanssi uudistaa väistämättä käsitystä soitonopettajuudesta. Nykyisenkaltaiset soitinpedagogiikan muutoshaasteet koskettavat perusteiltaan soitonopettajan ammatillista identiteettiä: kuka minä olen?, millainen opettaja haluaisin olla? Barokin ajan muusikko oli musiikkialan monitaituri. Olisiko 2000-luvun soitonopettajuuden luonteessa jotakin samaa, jolloin soitonopettaminen mielletään kokonaisvaltaisena ja dynaamisena luovana tekona?

3.4.2 Soitonopettajuus – moniottelijan ottein

Musiikin ammattilaisen erilaiset musiikilliset identiteetit rakentuvat erityyppisestä osaamisesta ja mielenkiinnon kohteista. Soitonopettajuudessa on kyse soitonopettaja- identiteetin vahvistumisesta. Sitä on kuitenkin edeltänyt samastuminen esittävän säveltaiteen kentässä toimiviin toisiin soittajiin. Ammatillinen samastuminen ja muusikko-identiteetin syntyminen ovat lähtötilanne soitonopettajuudelle. (Hirvonen 2002, 74).

Hirvonen (Hirvonen 2002) haastatteli tutkimustansa varten viittä Sibelius-Akatemian solistisen koulutuksen pianonsoiton opiskelijaa tarkoituksena selvittää, miten he rakentavat identiteettiään omaa elämäänsä kuvaavissa kertomuksissa ja mitä he kertovat muun muassa merkittävien ihmisten, soitonopetuksen ja soitonopettajien merkityksestä opinnoilleen. Soittaja-identiteetin rakentumiseen näytti vaikuttavan olennaisesti ympäristö, sosiaalinen vuorovaikutus merkittävien ihmisten kanssa ja opintosuoritusten ja esiintymisten kautta saatava tunnustus. Saatu palaute muokkasi musiikinopiskelijoiden käsityksiä omasta itsestä ja

tulevaisuuden mahdollisuuksista erityisesti lukioikäisestä alkaen. Tutkimus toi esille soitonopettajan ratkaisevan roolin soittajan suuntautuessa musiikin ammattiopintoihin. (emt., 53–54).

Myös Silkelä näkee opettajaksi sosiaalistumisen pitkäkestoisena prosessina, johon vaikuttavat suhteet ja suhteiden laatu persoonallisesti merkittäviin henkilöihin. Knowlesia (1992) lainaten hän luettelee opettajan rooli-identiteettiin vaikuttavina tekijöinä muun muassa lapsuuden aikaiset kokemukset, persoonallisuuden, sosiaaliset taidot, omien opettajien luomat opettajaroolimallit sekä läheiset ihmiset. Opettamiseen ja oppimiseen liitetyt mielikuvat ja ennako-odotukset, uskomukset ja asenteet muodostavat ammatillisen sosialisoinnin viitekehyksen opettajan ammattiin. (Sikkelä 1996, 126–127).

Vaikka opiskelun aikana ja työssä tapahtuu ammatillista sosiaalistumista, saattaa opettamiseen ja oppimiseen liitetyillä ennakkokäsityksillä olla jopa suurempi vaikutus opettajaksi kasvuun. Huhtasen mukaan soitonopettajuuden rakennusaineet tulevat etupäässä muualta kuin koulutuksen tai työelämän kautta. Erityisesti kokemukset soitto-oppilaana olemisesta korostuvat alettaessa itse opettaa. Vuosien myötä kertyneet kokemukset toimivat henkisenä pääomana omassa opetustyössä. Lisäksi työ tekijäänsä opettaa. Soitonopettaja-identiteetin omaksuminen tapahtuu ajan myötä ja on monelle muusikolle pitkä prosessi. (Huhtanen 2004, 110–111, 145).

Hirvonen toi tutkimuksessaan esille, kuinka musiikinopiskelijan ammattikuvan selkiytyminen tapahtuu tai oikeammin on tapahtumatta opintojen edetessä. Koulutus ei nimittäin näytä tietoisesti tukevan soitonopettaja-identiteetin rakentumista, vaan opetustyöhön kouluttautuminen tapahtuu varsinaisen opiskelun eli solistisen pianonsoiton opiskelun sivutuotteena. Joillekin se merkitsee opintojen päätyttyä ajautumista soitonopettajan työhön ja varsinaisen soitonopettaja-identiteetin vahvistumista myöhemmissä vaiheissa. Toisaalta Hirvonen toteaa, että samallakin henkilöllä voi olla useita identiteettejä: sekä esiintyvän muusikon että soitonopettajan identiteetit toisiaan täydentämässä. (Hirvonen 2002, 145–146). Jousisoittajien kohdalla tilanne lienee samansuuntainen: yhdessä ja samassa persoonassa saattaa yhdistyä opettaja ja esiintyvä muusikko, kenties vielä säveltäjä

tai jokin muu musiikillisen identiteetin osa-alue.

Huhtasen (2004) tutkimus vahvistaa edellä kerrottua. Tutkimusta varten haastatellut naispianonsoitonopettajat kuvasivat kokemuksiaan soitonopettajaksi tulemisesta lähinnä opettajaksi joutumisen kokemuksena. Elämäkertahaastatteluista ilmeni, että haastatellut ovat ensivaiheessa sosiaalistuneet soittajiksi ja omaksuneet musiikki-identiteetikseen esiintyjä-identiteetin. Seuraavassa vaiheessa työelämään siirtymisen jälkeen tapahtui ammatillinen sosiaalistuminen opettajan rooliin ja soitonopettaja-identiteetin rakentuminen ja vahvistuminen. (Huhtanen 2004,103).

Tutkimus paljasti myös soitonopettajuudesta kertovien kulttuuristen mallitarinoiden vähyden. Musiikilliset menestystarinat kumuloituvat esittävään säveltaiteeseen ja esiintyvistä taiteilijoista ja huippumuusikoiden urasta kertomiseen, ei suinkaan usein tuntemattomaksi jäävän soitonopettajan elämäntarinan kuvailemiseen. Huhtasen mielestä vaihtoehtoisten esikuvallisten mallitarinoiden puute opettajaksi siirtymisen yhteydessä ja menestyksen määrittäminen ahtaasti hankaloittavat soitonopettaja-identiteetin omaksumista ja soitonopettajan ammattiin sosiaalistumista. Ainoa keino saada palautetta ja tunnustusta työstä, mikä vahvistaisi omaa opettaja-identiteettiä, on koettaa saada oppilaat menestymään ja viedä heidät esiintymään suurille estradeille. (emt., 143–144, 182).

Kun soitonopettajan työn sisältö hakee uusia uria ja muotoja, avaa se mahdollisuuksia ammatilliselle kasvulle ja ammatillisen identiteetin uudelleen tarkastelulle. Soitonopettajuus voisikin tulevaisuudessa olla enemmän luovan toimijan ja kasvattajan rooli, jolloin opettajan oma identiteettityö mahdollistaa yksilöllisen luovan potentiaalin hyödyntämisen laajemmin. Muuttuvassa työympäristössä toimivilta edellytetään luovaa panosta sekä halukkuutta ja kykyä sopeutua ja joustaa tarvittaessa. Se on siis jatkuvan oppimisen paikka. (Ruohotie 2000, 229).

Huhtanen näkee avainkysymyksenä sen, miten tiiviiksi identiteetti on rakentunut ennen opettajaksi ryhtymistä. Pystyykö yksilö joustamaan ja sopeutumaan uuteen ympäristöön tullessaan? Jos opettajanoviisi tai opettajakonkari kykenevät

omaksumaan työyhteisössä vaihtoehtoisia toiminta- ja kommunikointitapoja, ennakoi se sosiaalista muutosta musiikkikulttuurin sisällä. (Huhtanen 2004, 113). Silkelän sanoin ilmaistuna: "Merkittävien oppimiskokemusten tarkasteluun voi liittyä myös emansipatorinen intressi, koska merkittävien oppimiskokemusten analysointi voi lisätä tietoisuutta omasta identiteetistä ja avata uusia persoonallisen kasvun mahdollisuuksia." (Sikkelä 1996, 127).

4 MUSIIKKIOPISTOELÄMÄÄ

4.1 Tavoitteellisuus – kenen tavoitteet?

Tavoitteellisuus on keskeinen soitonopetusta ja soitonopiskelua ohjaava periaate. Tavoitteellisuus tulee selvästi esille niin valtakunnallisessa kuin myös paikallistason opetussuunnitelman perusteissa, mutta ennen kaikkea musiikkiopiston arkielämässä. Opetushallituksen laatima Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2002 luo pohjan musiikkiopiston omalle opetussuunnitelmalle, jossa määritellään opetuksen tavoitteet, arviointiperusteet ja opiskeltavat aihekokonaisuudet paikallistason erityispiirteet huomioon ottaen. Opetussuunnitelmat sisältävät muun muassa kurssien suorittamista ja arviointia koskevia ohjeistuksia. Laki taiteen perusopetuksesta antaa yleiset raamit opetussuunnitelmatyölle ja pitkäjänteiselle musiikkikasvatukselle maassamme. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002; Laki taiteen perusopetuksesta N:o 633/1998).

Kaikelle inhimilliselle toiminnalle on tyypillistä tietty intentionaalisuus. Tavoitteelliseksi toiminta kehittyy tavoitteiden omaksumisen ja sisäistämisen seurauksena. Sekä opettajilla että oppilailta on myös henkilökohtaisia päämääriä, intentioita, joita aiemmat elämäkokemukset ovat muokanneet. Ennen kuin opetussuunnitelman tavoitteilla on merkitystä oppimisen kannalta, tulee ne sisäistää

omakohtaisesti. Tietoisuus tavoitteista vaihtelee eri opettajienkin ajattelussa niiden ulkokohtaisesta omaksumisesta osaksi opettajan elämäntapaa ja persoonallista tyyliä. Opettamisessa tavoitteellisuus näkyy muun muassa opetusmenetelmien valinnassa. (Kansanen 1996, 45; Kansanen ym. 2000, 26).

Soitonopetuksen tavoitteellisuus ilmenee tavoitteenasettelussa, jota opettajat yhdessä oppilaiden kanssa tekevät. Kun lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteet on määritelty, keinot niiden saavuttamiseksi tulee valita huolella. Husun mielestä tavoitteet ja keinot tulisikin tuoda opetuksen keskiöön, jotta ne olisivat jatkuvassa vuoropuhelussa keskenään. Opetusmenetelmien arviointi ja mahdollinen uudelleenarviointi voi johtaa uusiin tavoitteenasetteluihin, tavoitteiden tarkistamiseen. (Husu 2002, 37).

Tavoitteellisuus näyttäytyy eri valossa sen mukaan kenen näkökulmasta asiaa tarkastelee. Ideaalitulanteessa eri toimijoilla eli oppilaitoksella, oppilailla, heidän vanhemmillaan ja opettajilla on samansuuntaisia tavoitteita, jolloin epäselvyyttä ei synny myöskään keinoista niiden saavuttamiseksi. Oppilaitoksen tavoitteet löytyvät opetussuunnitelmasta, joka on ohjeellinen ja normatiivinen opettajia velvoittava suunnitelma opetuksen järjestämiseksi. Nykyään opettajilla on tärkeä rooli oman oppilaitoksen opetussuunnitelman tavoitteiden ja päämäärien laatimisessa.

Musiikkiopisto-opinnot aloittavilla lapsilla ja nuorilla on varmasti toiveita ja odotuksia soittamiseen ja soitonopiskeluun liittyen. Myöhemmin ne saattavat tarkentua tai vaihtua kiinnostuksen kohteiden muuttuessa. Oppilaiden vanhemmillä ja muilla lähipiiriin kuuluvilla voi olla omia taustamotiiveja ja soittoharrastukselle asetettuja päämääriä. Soitonopettajilla on omat tavoitteensa ja pyrkimyksensä, jotka liittyvät opetustyön arkeen, pedagogisiin valintoihin ja ammatilliseen kasvuun. Arvostukset ja arvot vaikuttavat aina taustalla. Mantere pohtii soitonopetuksen tavoitteellisuutta ja kysyy aiheellisesti "onko soitonopiskelun subjekti, tekijä, todella oppiva oppilas itse, vai onko tälle paikalle sijoitettava opettaja tai – kuten usein tuntuu – jopa aikoja sitten kuollut säveltäjä?" (Mantere 2002, 51). Kenen tavoitteista siis viime kädessä on kyse soitonopiskelussa?

4.1.1 Musiikkiopiston tavoitteet

Elokuuhun 2004 mennessä kaikki taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän piirissä olevat koulutuksen järjestäjät veloitettiin laatimaan ja hyväksymään toiminnalleen opetussuunnitelma. Musiikkiopiston omassa opetussuunnitelmassa täsmentyvät ja täydentyvät perusteissa esitetyt tavoitteet ja keskeiset sisällöt. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto). Viitasaaren alueen musiikkiopiston opetussuunnitelma astui voimaan 1.8.2004. Sitä edelsi opiston opetussuunnitelman työstäminen opetussuunnitelmatyöryhmässä, johon kuului rehtori ja kaksi opettajaa. Työryhmä kokoontui muutaman kerran pohtimaan opetussuunnitelman sisältöjä ja tavoitteita eli sitä, mihin opetuksella meidän opistossamme halutaan pyrkiä. Sen jälkeen jokainen kirjoitti puhtaaksi oman osionsa suunnitelmasta keskustelujen pohjalta. Itse olin mukana työryhmässä opettajan ominaisuudessa ja tehtäväni oli koota luvut 1–2. Lopuksi yhteisessä opettajankokouksessa käytiin teksti läpi pääpiirteissään ja tehtiin viimeiset tarkennukset.

Seuraavaksi teen yhteenvedon valtakunnallisesta ja oppilaitoskohtaisesta opetussuunnitelmasta ja vertailen ensinnäkin tehtävän määrittelyä, yleisiä kasvatuksellisia tavoitteita ja muita tavoitteita keskenään. Toiseksi vertailen oppimiskäsityksen ja opiskeluympäristön määritelmiä opetussuunnitelmissa. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002; Viitasaaren alueen musiikkiopiston opetussuunnitelma 2004).

I TOIMINTA-AJATUS, ARVOT JA TAVOITTEET

1. Tehtävän määrittely

- Perusteet OPS 2002: edellytykset hyvälle musiikkisuhteelle ja elämänikäiselle harrastukselle; valmiudet ammattiopintoihin
- Musiikkiopiston OPS 2004: monipuoliset musiikin harrastamisen mahdollisuudet, positiivinen ja elämää rikastuttava suhde musiikkiin; valmiudet musiikin jatko-

opintoihin

2. Yleiset kasvatukselliset tavoitteet

- Perusteet OPS 2002: henkinen kasvu, persoonallisuuden lujittuminen, luovuus, sosiaaliset taidot, työskentelytaidot, rakentava toiminta yksilönä ja ryhmän jäsenenä - Musiikkiopiston OPS 2004: erilaiset oppijat, persoonallisuuden kasvu, työskentelytaidot, kotiharjoittelun merkitys, ryhmäopetusmuodot, vuorovaikutustaidot

3. Muut tavoitteet/tehtävät

- Perusteet OPS 2002: kansallisen musiikkikulttuurin säilyttäminen ja kehittäminen; vuorovaikutus muiden taiteenalojen ja musiikin opetusta järjestävien tahojen kanssa; kansainvälinen yhteistyö; ammatillisen koulutuksen vaatimukset; työelämän vaatimukset

- Musiikkiopiston OPS 2004: länsimaisen taidemusiikin perinteen ylläpitäminen, suomalaisen ja paikallisen musiikkikulttuurin vaaliminen ja tunnetuksi tekeminen; kansanmusiikin ja muun musiikin käytön edistäminen; mahdollisuus kevyen musiikin opiskeluun; tietotekniikan hyödyntäminen musiikin opetuksessa; kannustaminen luovaan toimintaan; kulttuuripalvelujen tuottaminen; yhteistyö eri organisaatioiden ja oppilaitosten kanssa toimialueella ja toimialueen ulkopuolella; kansainvälinen yhteistyö; ammatillisen koulutuksen ja työelämän vaatimukset

II OPETUKSEN TOTEUTTAMINEN

1. Oppimiskäsitys

- Perusteet OPS 2002: konstruktivistinen oppimiskäsitys, joka perustuu näkemykseen oppijasta aktiivisena toimijana ja korostaa oppimisen vuorovaikutuksellisuutta

- Musiikkiopiston OPS 2004: pohjalla sama konstruktivistinen oppimiskäsitys;

motivaation vahvistaminen; itsensä toteuttaminen; kasvu omaan tahtiin; oppijan tiedollisten ja taidollisten voimavarojen huomioiminen; oppijan ohjaaminen asettamaan omia päämääriä soittoharrastukselle; ympäristön merkitys ja vuorovaikutuksellisuus; poikien kannustaminen tyttövaltaisen musiikkiharrastuksen pariin; opettajan merkitys erilaisten oppilaiden huomioimisessa; itsetunnon vahvistaminen

2. Opiskeluympäristö

- Perusteet OPS 2002: omien tavoitteiden asettaminen; itsenäisen työskentelyn oppiminen; sopivien työskentelytapojen löytäminen; vuorovaikutustaitojen, aloitekyvyn ja pitkäjänteisyyden kehittyminen; aktiivisuus, luovuus ja itsenäinen ajattelu; oppimismotivaation syntyminen; turvallinen kasvu ja kehitys; opiskeluympäristössä avoin, rohkaiseva ja myönteinen ilmapiiri

- Musiikkiopiston OPS 2004: virikkeellinen; oma-aloitteisuuteen kasvattaminen; itseilmaisun ja omatoimisen harjoittelun tukeminen; yhdessä tekeminen; uusien opetusmenetelmien kehittäminen ja soveltaminen soitonopetuksessa; klassisen musiikin kuuntelukasvatus; myönteinen, kannustava ja luovaan toimintaan rohkaiseva avoin ilmapiiri; vanhempien mukanaolo erityisesti opintojen alussa; oppilaalle rauha kypsyä

Opetussuunnitelman kehittämisen perustana on ollut yhteiskunnallinen muutosprosessi, jossa taiteen perusopetus on mukana. Musiikin laajan oppimäärän uusi opetussuunnitelma astui voimaan vuonna 2002. Verrattuna edellisen opetussuunnitelman perusteisiin vuodelta 1995 siinä korostuu voimakkaammin pyrkimys oppilaskeskeisyyteen, oppimiskäsityksen selkiyttämiseen, laajempaan ja selkeämpään tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyyn sekä arvioinnin merkitys: itsearviointi ja arviointi suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. (Lavaste 2002, 3).

Musiikkiopiston oma opetussuunnitelma luonnollisesti myötäilee voimassaolevan opetussuunnitelman perusteita 2002, jolle se perustuu ja tuleekin perustua. Tehtävän määrittelyssä musiikkiopiston opetussuunnitelmassa korostuu valinnaisuus. Yleiset kasvatukselliset tavoitteet ovat yhteneväiset, tosin musiikkiopiston OPS:issa on tuotu esille myös keinoja tavoitteiden

saavuttamiseksi. Muut tavoitteet ja tehtävät kohdassa opiston OPS asettaa eri musiikinlajit samalle viivalle sekä tuo tietotekniikan soveltamisen soitonopetukseen. Oppimiskäsitys perustuu molemmissa vallitsevaan konstruktivistiseen näkemykseen oppimisesta. Musiikkiopiston opetussuunnitelmaan on lisäksi kirjattu oppilaiden erilaisuuden huomioiminen. Opiskeluympäristön merkitys korostuu molemmissa opetussuunnitelmissa. Opiston OPS tuo esille muun muassa uusien opetusmenetelmien kehittämisen ja soveltamisen tarpeen soitonopetuksessa ja vanhempien merkityksen lapsen soittoharrastuksen tukemisessa.

Mikä merkitys opetussuunnitelmalla sitten on oppilaitokselle? Opetussuunnitelman perusteissa 2002 luvussa seitsemän todetaan, että "opetussuunnitelma on keskeisin ja tärkein väline oppilaitoksen opetustyön kehittämisessä". Jos se jää vain lainsäätäjän velvoittamaksi asiakirjaksi hyllylle, sillä ei ole merkitystä musiikkiopiston arkeen ja toimijoihin siellä. Jos toimintaa aletaan arvioimaan yhteisistä tavoitteista käsin, vastaako se asetettuja tavoitteita vai muistuttaako se enemmän vanhoja käytänteitä, päästään muokkaamaan koko oppilaitoksen kulttuuria ja toimintatapaa (Nurmi 1993, 86). Opetussuunnitelma tulisikin integroida osaksi musiikkiopistoelämää opiston henkiseksi pääomaksi. Jotta näin voisi tapahtua, työelämä tarvitsee ja musiikkiopistot tarvitsevat muutosagenttiopettajia, jotka rohkeasti ottavat uutta suuntaa ja vetävät toisia opettajia mukaan opetussuunnitelman perusteet 2002 hengessä ja siinä esitettyjen tavoitteiden suuntaisesti.

Opetussuunnitelma 2002 sisältää uutta terminologiaa muun muassa tutkinto-sanasta on luovuttu, eikä sitä käytetä missään yhteydessä. Musiikin perustasolla, entisellä perusasteella, ei suoriteta kurssitutkintoja, vaan suorituksista käytetään termiä tasosuoritukset. Musiikin perustaso sisältää 1-, 2- ja 3-tasot, joista kolmas on päättösuoritus. Vastaavasti musiikkiopistotasolla oppilaat tekevät opistotason päättösuorituksen. Opetuksen toteuttamisessa korostuu oppilaitoksen mahdollisuus määrittellä itse musiikin perusteiden (= yleiset aineet) sisällöt ja integrointi muihin aineisiin, yhteismusisoinnin osuus perustasolla koko opiskelun ajan ja esiintymisen merkitys osana opintoja.

Uutena asiana on opetuksen yksilöllistämisen mahdollisuus sekä musiikkiopintoihin liittyvät, oppilaan musiikillista kehitystä tukevat valinnaiskurssit. Viitasaaren alueen musiikkiopistossa on parin vuoden sisällä järjestetty useita valinnaiskursseja esimerkkinä vapaa säestys, basso- ja rumpuklinikka, kevyen musiikin laulukurssi, säveltäminen ja musiikkiteknologian opetus. Musiikin perusteiden integrointia muihin aineisiin ei ole suunniteltu. Ajatuksena se on vielä vieras, vaikka musiikin perusteiden opiskelu sisältyy jo nyt soitonoppimiseen ja -opetukseen alusta asti. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän perusteet 2002; Viitasaaren alueen musiikkiopiston opetussuunnitelma 2004).

4.1.2 Soitonopettajan tavoitteet

Kun opetussuunnitelman työstämisessä on siirretty vastuuta musiikkiopistoille, soitonopettajien tehtäväksi on tullut laatia oman oppilaitoksensa opetussuunnitelma. Peruskoulupuolella on nähty sama kehitys. Vastuun myötä paikallistason työtä tekeville opettajille on siirtynyt valtaa, joka aikaisemmin kuului vain ylemmille hallintoinstansseille eli Opetushallitukselle. Opettajan rooli on muuttumassa opetussuunnitelman ohjeistusten täytäntöön panijasta ja toteuttajasta opetussuunnitelman aktiiviseksi tekijäksi, jonka oma persoonallinen ääni saa kuulua rivien välistä. (Husu 2002, 13–14).

Opetussuunnitelmatyö parhaimmillaan kehittää omaa opettajuutta ja tekee osallistujat tietoisemmiksi oman pedagogisen ajattelun perusteista: ajattelua ja toimintaa ohjaavista tavoitteista. Se lujittaa työyhteisöä sisältäpäin ja lisää kollegiaalisuutta, kun "itse pitää tietää ja päättää, mikä on tärkeää tai välttämätöntä... Puhumattakaan siitä, mitä opetetaan, miten opetetaan. ...ja miten omaa tavoitteenasettelua voi tukea" (Laitinen 1996, 4). Yhteisessä toiminnassa muodostuu kullekin oppilaitokselle leimallisin tapa työskennellä. Tärkeintä ei ole toiminnan seurauksena syntynyt produkti, esimerkiksi opetussuunnitelman valmistuminen, vaan prosessin vaikutus koko musiikkiopiston toimintakulttuuriin. Yhteisölliselle tasolle pääsyn myötä myös opettajien oma ammatillinen kasvu voimistuu. (Nurmi 1993, 86).

Omat kokemukseni osallistumisesta opetussuunnitelmatyöryhmän työskentelyyn olivat myönteisiä. Se herätti uteliaisuuden ja kiinnostuksen ymmärtää syvällisemmin instrumenttipedagogiikkaa ja soitonopettajuutta. Ajatustenvaihto toisten opettajien kanssa oli virkistävää. Tunnetustihan opettajien työ on yksinäistä eikä opettajahuoneessa tai opiston käytävillä paljonkaan keskustella opetuksen arvoista tai päämääristä tai eteen tulleista ongelmista. Opetussuunnitelman yhdeksi tärkeäksi tehtäväksi voisikin muodostua keskustelun herättäminen ja keskustelurungon antaminen pedagogisille pohdinnoille työyhteisössä opettajan pedagogisen ajattelun kehittämisen välineenä. Silloin opetussuunnitelman valmistaminen ei koidu vain joidenkin harvojen opettajien yksinoikeudeksi tai edes velvollisuudeksi, vaan koskettaa koko työyhteisöä yhteisöllisyyttä lisäävänä ja kasvattavana prosessina.

Opettajan tehtävä on asettaa tavoitteita oppimiselle ja oppilaille ottaen huomioon heidän ikänsä ja kehitysvaiheensa. Tavoitteiden tulisi olla yhteneväiset opetussuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden kanssa. Kuinka hyvin opettaja on sisäistänyt ja tuntee opetussuunnitelman sisällöt ilmenee opettajan pedagogisessa ajattelussa näkemyksellisyytenä ja tavoitteellisuutena. (Kansanen ym. 2000, 13–14, 20). Se heijastuu uudistuvaan käsitykseen soitonopettajuudesta, jossa soitonopettaja nähdään muiden opetusalan ammattilaisten kanssa oman työnsä kehittäjänä ja itse vastuullisena omien tavoitteiden asettamisesta ja ammatillisesta kasvusta.

Tuovilan tutkimus nosti esille kaksi yleistä teemaa soitonopettajien määrittelemissä tavoitteissa lasten musiikkiopisto-opiskelulle. Ensimmäinen näistä oli musiikista nauttimisen tavoite, jolloin tavoitteeksi tuli soittamisesta pitäminen, musiikista nauttiminen ja iloitseminen, musiikin tekemiseen innostuminen ja monipuolisen musiikkiharrastuksen ylläpitäminen. Toinen teema liittyi kurssitutkintojen (nykyisten tasosuoritusten) ja/tai opiston perusasteen (nykyisen musiikin perustason) suorittamiseen. Soittotunneilla soitettu musiikki oli Tuovilan tutkimuksessa selkeästi yhteydessä opettajien asettamiin tavoitteisiin. Jos tavoite oli tutkinto, lapsi pääsääntöisesti soitti klassista perusohjelmistoa. Mikäli opettajan tavoitteena oli, että lapsi nauttisi musiikista ja kykenisi itsenäisesti opiskelemaan musiikkia, perusohjelmiston rinnalla soitettiin myös muuta musiikkia. (Tuovila 2003, 162–164).

Omassa soitonopettajan työtä koskevassa tavoitteenasettelussa pidän tärkeänä kokonaisnäkemyksen muodostamista opetussuunnitelman tavoitteista ja niiden soveltamista soitonopetustyön arkeen. Jokainen opettaja luo oman konstruktionsa opetussuunnitelmasta ja sisäistää oman oppilaitoksensa toimintakulttuurin vähitellen osaksi sitä. Itselleni on tärkeää löytää omin tapa työskennellä ja tarvittaessa käyttää tietoa ja osaamista mahdollisimman kattavasti opetustyössä. Jos ajattelen omaa soitonopettajuuttani kokonaisuutena ja tapaani tehdä työtä huomaan selviä painotuseroja menneen ja nykyisen ajatteluni ja toimintani välillä.

Selvin muutos koskee luovuutta ja spontaanisuutta musiikin tekemisessä ja opettamisessa. Toinen muutos liittyy ohjelmistovalintoihin. Olen tietoisesti laajentanut kappalevalikoimaa ja kokeilumielessä hyödyntänyt opetuksessa eri musiikin lajeja (esimerkiksi Järvelä 1996, 1998, 2005). Kolmas selkeä muutos näkyy opetusmenetelmien monipuolistumisena muun muassa ryhmäopetusmenetelmien käytössä. Tärkeää mielestäni on, että soitonopettaja jossakin vaiheessa osana omaa opettajuuttaan miettii, millaisesta taustasta omat opetuskäytännöt ja opetustyyli nousevat, mihin tähtään ja mitä pidän tärkeänä opettamisessa ja mistä kaikesta muodostuu soitonopetuksen ydinaines, jota haluan välittää oppilaille. Tuovilan tutkimuksessa piirtyneet kaksi yleistä tavoiteteemaa koen myös omassa opettajuudessa arvokkaina. Perinteistä kiinnipitäminen ja niistä poikkeaminen luovat synteesin, joka mielenkiintoisella tavalla synnyttää positiivisen vahvistumisen ja innostumisen kehän.

4.1.3 Soitonoppilaan tavoitteet

Institutionalisoituneen soitonopetuksen tavoitteiden lisäksi soitonoppilaalla on usein omia tavoitteita soittamiselle. Kososen (Kosonen 2001) tutkimus 13–15-vuotiaiden varhaisnuorten pianonsoittajien kokemuksista musiikkiharrastuksestaan osoitti, että nuoret sisäistävät suhteellisen helposti toisten asettamat tavoitteet omiksi tavoitteikseen. Koska soittamisen motivaatio on kuitenkin henkilökohtainen asia, sitä ei voi tuottaa nuoren kokemuksen ulkopuolelta. Motivoitumisen kannalta on oleellista, ovatko tavoitteet omakohtaisesti omaksuttuja ja merkityksellisiä toimintaa suuntaavia, vai vain mallioppimista ulkoapäin annettujen ohjeistusten ja normien mukaisesti. (Kosonen 2001, 35, 69).

Nuorten soittajien käsitykset hyvästä soittotaidosta voivat olla hyvinkin erilaisia klassisen musiikkiperinteen ammattimaisuutta korostavasta näkökulmasta. Soittamisessa motivoi ennen kaikkea musiikki ja sen tuottamat elämykset. Soittotaidon opettelu ei ole itseisarvo, vaan väylä kokea soittamisen iloa ja musiikillisia elämyksiä. Vapaus soittaa itselle mieleistä musiikkia koetaan tärkeäksi. Mieleistä musiikkia löytyy niin klassiselta kuin populaarimusiikinkin puolelta. Musiikkityyliin väliset erot ja yhtäläisyydet ilmenevät soitonopiskelulle asetetuissa tavoitteissa. Klassinen musiikkitraditio vakiintuneine opetuskäytäntöineen mielletään institutionalisoituneeseen soitonopiskeluun kuuluvaksi. Sille on tyypillistä suorituspainotteisuus ja eteneminen ammattimaisin kriteerein. Populaarimusiikin soittamiseen liitettyssä tavoitteenasettelussa korostuvat luovuus ja vapaus musiikillisessa ilmaisussa. (emt., 68–75).

Kriittisissä puheenvuoroissa kyseenalaistetaan opettaja- ja oppilaitoskeskeinen pedagogiikka, joka painottaa soittimen ja soittamisen traditiota. Vaihtoehtona esitetään oppilas- tai oppimiskeskeistä pedagogista lähestymistapaa. Institutionaaliosoitonopetuksessa oppilaskeskeisyys tarkoittaa oppilaan musiikillisen maailmankuvan kehityksen ottamista soitonopiskelun ja oppimisprosessin ytimeen; tilan jättämistä oppilaan omille musiikillisille tarpeille ja taipumuksille. Kriittisissä kommentteissa musiikin asema halutaan nähdä suhteessa oppilaan koko elämään ja kehitykseen, kokonaisvaltaisesti. Miksi oppilas haluaa soittaa ja millaisia tavoitteita hänellä on? Millainen asema soittamisella on hänen kokonaiskehityksessään ja elämässään ylipäätänsä? (Laine & Soini 2002, 46–47; Mantere 2002, 54).

Tuovilan (2003) pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta tuo esille oppilas- ja oppimiskeskeisen instrumenttipedagogiikan edut. Yli puolet tutkimukseen osallistuneista lapsista (34) koki opiskelun musiikkiopistossa myönteisesti merkityksellisenä. Antoisin opiskelun edellytykseksi osoittautui lapsen kokemus siitä, missä määrin hänen tavoitteensa ja toiveensa huomioitiin opiskelussa. Antoisaksi opiskelun kokeneiden lasten tavoitteet kohdistuivat ensisijaisesti soittamisen oppimiseen ja musiikista nauttimiseen. Lähes puolet haastatelluista

lapsista (32) sitä vastoin koki opiskelun turhauttavana. Näistä puolet (16) lopetti opintonsa tutkimuksen kuluessa. Kaikkia soittoharrastuksen lopettamiseen johtaneita prosesseja yhdisti ristiriita lapsen, opettajan ja vanhempien tavoitteiden välillä. Yhteistä tavoitekeskustelua ei käyty tai se oli riittämätöntä. Negatiivissävyisten merkitysten leimaama opiskeluprosessi ei kyennyt vastaamaan lapsen tarpeisiin ja odotuksiin. (Tuovila 2003, 194–197, 208–210, 218).

Vaikka antoisa opiskelu sisälsi myös kriisejä, niiden yli päästiin keskustelemalla ja muuttamalla opiskelua lapsilähtöisempään suuntaan. Antoisan opiskelun syntymisessä vanhempien rooli oli huomattava: vanhemmat osallistuivat lapsen opiskeluun varsinkin alussa tiiviisti, seurasivat soittotunteja ja harjoittelua kotona. Yhteistyö kodin ja opiston välillä oli aktiivista myöhemmissäkin vaiheissa. Turhauttavasta opiskelusta kuitenkin puuttui toimiva malli vanhempien osallistumiselle. Lisäksi ilmeni, että vanhempien tutkintotavoitteella oli kielteinen vaikutus varsinkin, jos lapsen oma tavoite oli pelkästään soitosta nauttiminen. Olennaista antoisan soitonopiskeluprosessin syntymiselle oli se, missä määrin lapsen ja opettajan tavoitteet olivat riittävän yhteneväiset, mikä riitti vakuuttamaan myös vanhemmat. (emt., 199–201, 237–239).

Tavoitteellisuus merkitsee eri ikävaiheissa erilaisia asioita. Pienten lasten kohdalla opettajan tehtävä on laatia lyhyen ja pitkän tähtäimen tavoitteita soitonopiskelun tueksi. Niistä oppilaan ei tarvitse olla edes tietoinen. Oppilaan vanhempien kanssa kädyt keskustelut selkiyttävät vanhempien käsitystä soitonopetuksen tavoitteista musiikkiopistossa ja minkälaista sitoutumista se edellyttää. Iän karttuessa vastuu tavoitteenasettelussa siirtyy yhä enemmän oppilaalle itselleen. Murrosikäisen kohdalla soittamisen haasteet ovat jo huomattavasti suuremmat, jolloin oman opettajan kanssa yhdessä mietityt tavoitteet luovat perustan antoisalle soitonopiskelulle jatkossakin. (Arjas 1997, 104–106).

Lopuksi tavoitteellisuus merkitsee erilaisille oppilaille eri asioita. Kun on kyse musiikkialan ammattiin suuntautuneista soitonopiskelijoista, opiskelun tavoitteellisuutta pidetään arvokkaana omaksi iloksi soittamisen ja harrastamisen jäädessä taka-alalle. Etenkin solistisen koulutuksen opiskelijoiden soittaja-identiteetin kehityksessä ikäsidonnaisten opintotavoitteiden saavuttaminen koettiin

tärkeänä. (Hirvonen 2002, 145). Koska vain pieni osa musiikin harrastajista jatkaa ammattiopintoihin, tulisi soittoharrastuksen tavoitteita voida pohtia kunkin oppilaan kohdalla erikseen. Miten oppimistulosten arvioitavuuden on siinä tapauksessa? Millaiset arviointikriteerit valitaan arvioitaessa lähtökohdiltaan heterogeenistä joukkoa? Entä millaiset arviointimenetelmät tukevat oppimista parhaiten?

4.2 Arvioitavuus – millaisin kriteerein?

Arviointi vaikuttaa opiskelutavoitteiden asettamisen ohella oppimiseen ja oppimistulosten saavuttamiseen. Arviointimenetelmät ohjaavat oppimista pinta- tai syväsuuntautuneeseen suuntaan. Testein ja kokein suoritettu arviointi johtaa helposti pintasuuntautuneeseen opiskeluun, kun taas oppimisprosessin arviointi kokonaisvaltaisesti syväsuuntautuneeseen opiskeluun. Jälkimmäisessä tulee huomioiduksi paremmin ajan merkitys oppimiselle, opiskelijan henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet ja opiskelun nivominen laajemmin opiskelijan elämänpiiriin. Instrumenttipedagogiikassa arviointia ei tapahdu ainoastaan oppimisprosessin lopussa, kuten yleensä koulutuksessa, vaan arviointi ja arviointimenetelmät määräävät suunnan ja sisällön koko opiskelulle. Jos soitonopiskelu tähtää kapeasti suoritukseen eri tasoilla, oppiminen saattaa pinnallistua ja opitun soveltaminen muissa yhteyksissä voi olla vaikeaa. (Hallam 1998, 272–273).

Tavoitteelliseen soitonopiskeluun kuuluu jatkuva, säännöllinen arviointi soittotunti- ja muissa harjoitustilanteissa. Oppilas on perinteisesti ollut ensisijassa palautetta vastaanottava ja opettaja palautetta antava osapuoli. Musiikkioppilaitoksissa tapahtuva tavoitteiden toteutumisen seuranta on vanhastaan nojannut kurssitutkintoihin (vrt. nykyiset tasosuoritukset) ja muissa julkisissa esiintymisissä tapahtuvaan arviointiin oppilaan edistymisestä. Kritiikistä huolimatta kurssisuoritukset on yleisesti haluttu säilyttää osana tavoitteellista soitonopiskelua (Tuovila 2003, 159).

Olipa arviointitilaisuus mikä tahansa arviointi kohdistuu yleensä oppilaan taitoihin yksittäisessä suoritusilanteessa. Tasosuorituksessa mitataan osaamista suoritusajankohtana tietyin arviointikriteerein. Koska kyseessä ei ole kilpailu,

oppilaita ei tulisi verrata keskenään eikä suorituksessa onnistumista tai epäonnistumista arvioida suhteessa muiden suorituksiin (O'Connor 1999, 146–147). Vertailua kuitenkin tapahtuu aina tehtäessä arviointia suhteessa ikäsidonnaisiin opintotavoitteisiin tai tasosuoritusvaatimuksiin. Verrattaessa suorituksia tavoitteen saavuttamista ilmaisevaan normiin arviointikriteerien pitäisi olla mahdollisimman tarkasti määritellyt ja etukäteen kaikkien osapuolten tiedossa. (Swanwick 1999, 72).

Jotta oppilaan edistyminen pitkällä aikavälillä eli oppimisprosessin vaikutus saavutettuihin oppimistuloksiin voidaan paremmin huomioida, myös oppilaan opettajalla tulisi olla mahdollisuus antaa palautetta tasosuoritusta arvioitaessa (Timo Klemettisen haastattelu, Rähäntausta 2005, 13–14). Viitasaaren alueen musiikkiopistossa opettajilla tämä mahdollisuus on käytössä. Se ei kuitenkaan vielä takaa oppimisen eri vaiheiden arviointia. Opettajan kommentit eivät myöskään vaikuta oppilaan suorituksesta saamaan arvosanaan. Toisaalta, jos palautteessa otetaan huomioon koko kurssisuoritusta edeltänyt oppimisprosessi, opettajan antamalla palautteella on suuri merkitys.

Arviointikriteerit eivät voi olla täysin yhteneväiset arvioitaessa yksittäistä suoritusta tai oppimisprosessia. Vaikka soitonopiskelun tähtäyspisteeksi tulee julkinen esiintyminen esimerkiksi konsertissa, sitä edeltänyt monivaiheinen opiskelu eroaa kontekstiltaan, kestoltaan ja merkityksiltään yksittäisestä suorituksesta. Tavoitteiden saavuttamisen arvioiminen samoista perusteista käsin voi olla hankalaa myös, kun arvioidaan esimerkiksi harrastuspainotteista ja ammattiin tähtäävää soitonopiskelua, soolo- ja kamarimusiikkiesitystä, improvisointia, esiintyjän omaa sävellystä ja musiikin eri tyylilajeja. Erityyppisten tavoitteiden saavuttamisen todentaminen samoilla kriteereillä onnistuu vain käyttämällä riittävän yleisiä arvioinnin välineitä.

Yleisiä arviointikriteerejä ja arvioinnin tasoja ilmaisevia linjauksia onkin tehty. Hallamin mielestä taitava esitys on 1. teknisesti vakuuttavaa, 2. tyylin mukaista, 3. kommunikoivaa, 4. yksilöllistä. Erinomainen taso edellyttää kaikkien neljän elementin mukanaoloa esityksessä. Oikein hyvä taso on teknisesti varmaa ja musiikkityylin mukaista täyttäen kriteerit 1-3. Hyvä esityksen taso osoittaa

jonkinasteista ymmärrystä kriteereistä 1-4 sisältäen kuitenkin epätarkkuuksia ja puutteita esityksen hallinnassa. Alin hyväksytyt suoritus täyttää kriteerit heikosti. (Hallam 1998, 283).

Swanwick jakaa arviointikriteerit neljään lohkoon, jossa kussakin on kaksi tasoa. *Ensimmäinen lohko* käsittää äänimateriaalin: 1. äänen voimakkuuden, keston ja suuret sävelkorkeuden vaihtelut sekä äänen soinnin, 2. tietyn soittimen tai laulun äänimaailman hallinnan. *Toinen lohko* sisältää musiikin tulkinnallisen puolen: 3. tunnelman ja musiikillisen tulkinnan ilmaisemisen, 4. ilmeikkään esityksen, jossa erityisen huomion saavat sointiväri, sävelpuhtaus, rytmin käsittely, tempo, nyanssit, sävellyksen rakenne ja tauotukset. *Kolmas lohko* ilmaisee musiikin rakenteen: 5. rakenteelliset suhteet musiikin sisällä, kuten epätavalliset ja odottamattomat käänteet, niiden vaiheittaisen tai yllättävän tulemisen, muunnokset, vastakohdat ja liitokset, 6. musiikin tyyllilajin ja tyylin mukaisen tulkinnan. *Neljäs lohko* osoittaa henkilökohtaiset ja kulttuuriset arvostukset: 7. tietyn musiikin tyyllilajin, säveltäjän tai sävellyksen suosimisen, 8. analyttisen, persoonallisen suhtautumistavan musiikkiin. (Swanwick 1999, 81–82).

Musiikkiopiston opetussuunnitelmasta löytyy oppilaitoksen käytäntöjä siivittävät yleiset arviointiohjeet. Instrumenttiopintojen ja musiikin perusteiden päättösuoritukset arvioidaan arvosana-asteikolla 1-5. Muut kuin päättösuoritukset voidaan hyväksyä ilman arvosanaa: Viitasaaren alueen musiikkiopistossa tasosuoritus 2 eli vanhanmallinen 2/3-tutkinto arvioidaan myös numeerisesti. Tasosuoritus tai osa siitä voidaan suorittaa julkisena esiintymisenä. Yhteismusisoinnista ja valinnaisista kursseista tulee ainoastaan osallistumismerkintä. Oppilaan edistyminen opinnoissa arvioidaan ja kirjataan ylös vuosittain. Kaikista suorituksista annetaan myös sanallinen palaute. (Viitasaaren alueen musiikkiopiston opetussuunnitelma 2004, 8). Kirjallisen ja suullisen palautteen lisäksi Arjas ehdottaa matineoiden ja tasosuoritusten kuvaamista videolle, jolloin oppilaat tottuisivat katsomaan soittoaan. Näin voisi seurata omaa kehitystä soittajana vuosien varrella. (Arjas 1997, 122).

Kaikessa palautteen antamisessa tulisi korostua myönteisyys. "Kun ennen arvioinnin tehtävänä oli tarkistaa, miten oli opittu, nyt tarkoituksena on antaa eväitä

jatkoon." (Timo Klemettisen haastattelu, Rähäntausta 2005, 13). Rakentava palaute ja kannustamiseen tähtäävä kritiikki nostavat motivaatiota ja itsearvostusta, mikä luo edellytyksiä antoisalle musiikkisuhteelle ja hyvälle harrastukselle – joidenkin kohdalla menestyksekkäille ammattiopinnoille. Arvioinnissa olisikin huomioitava soitonopiskelulle asetettujen tavoitteiden lisäksi yleiset musiikkikasvatukselliset päämäärät. Myönteisyyden lisäksi uusissa opetussuunnitelman perusteissa korostuu oppilaan ohjaaminen oman oppimisen arviointiin arvioinnin periaatteita soveltaen. Itsearviointi on paitsi tärkeää oppimisen kannalta, niin yhdessä ulkopuolelta, esimerkiksi soittokavereilta, saadun palautteen kanssa se on omiaan vahvistamaan soittajan musiikillista minäkuvaa (Tuovila 2003, 227).

4.2.1 Kurssivaatimus uudistus etenee

Opetussuunnitelmissa esitellään musiikin perustason ja musiikkiopistotason keskeiset tavoitteet ja sisällöt, joita oppilaitos voi soveltaa musiikillisen suuntautumisensa mukaisesti. Instrumenttikohtaiset tarkennukset löytyvät Suomen musiikkioppilaitosten liiton tasosuoritusten perusteista. Uudistetut tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet ilmestyivät syksyllä 2005. Tuntumaa kurssivaatimus uudistuksesta saatiin lukuvuonna 2004–2005, jolloin uudet tasosuoritusohjeet olivat koekäytössä musiikkiopistoissa. Samaan aikaan SML:n verkkosivuilla keskusteltiin aiheesta, tosin niukasti. Liiton keräämä suora palaute oli todennäköisesti runsaampaa. Jotkut ovat ihmetelleet, missä on oikea peruskurssisuoritusten uudistus? (Suomen musiikkioppilaitosten liitto).

Tasosuoritus-sana sisältää tasolta toiselle etenemisen ajatuksen. Jokaiselle musiikin perustason kolmesta tasosta on määritelty yleiset oppimistavoitteet ja sisältö sekä suoritusta koskevat ohjeet. Kurssivaatimus uudistuksessa arviointikriteerit on määritelty yksityiskohtaisemmin ja selkeämmin kuin aikaisemmin. Perustaso 1 vastaa Swanwickin taulukossa tasoja 1–3, perustaso 2 tasoja 1–5 ja perustaso 3 tasoja 1–8. Saavutettuaan kunkin tason edellyttämät taidot oppilas on valmis tasosuoritukseen, jossa arvioidaan sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia puolia soitossa: mitä tai kuinka paljon oppilas on oppinut? ja miten taidot on omaksuttu valittujen arviointikriteerien valossa? (Hallam 1998, 274). Kurssisuorituksen

laadun arvioiminen ei ole aivan yksinkertainen asia, sillä henkilökohtaiset mieltymykset ja vaikutelmat vaikuttavat arvioinnin taustalla. Yleiset arviointikriteerit helpottavat tosin puolueettoman arvioinnin toteutumista.

Verrattuna edellisiin viulunsoiton peruskurssien kurssitutkintovaatimuksiin (Viulunsoiton peruskurssien kurssisuoritusvaatimukset 1980) uudistus tuo oppilaalle lisää vapautta muun muassa ohjelmiston suhteen. Samalla opettajan vastuu kasvaa aiempaa laajempien opintokokonaisuuksien myötä. Teosluettelot on tarkoitettu esimerkinomaisiksi ohjelmiston suunnittelun apuvälineiksi, joita opettaja soveltaa haluamallaan tavalla. Opiskeltava ohjelmisto voi sisältää eri musiikin tyylejä aikamme musiikki mukaan lukien. Tasosuorituksen tulisi rohkaista oppilasta oman musiikillisen identiteetin etsintään. Vuorovaikutuksellisuus korostuu, kun opettaja ja oppilas suunnittelevat tasosuoritukset yhdessä. Tasosuorituksen ohjelmisto-osuus suositellaan esitettäväksi konsertissa tai konserttinomaisessa tilanteessa. Yhteismusisoinnin merkitys korostuu kaikilla tasoilla ja kamarimusiikin muodossa se voi olla osa tasosuoritusta, kuten myös säveltäminen ja improvisointi uusina aineina. (Viulunsoiton tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet).

Koska SML:n tasosuoritussisällöt eivät ole sitovia, oppilaitos voi itse päättää missä määrin ja miten se niitä soveltaa omassa toiminnassaan. Jotta todellista uudistusta voisi tapahtua, toisin sanoen muutosta musiikkiopiston toimintakulttuurissa, opetuksen päämääristä ja menetelmistä on keskusteltava ja sovittava yhdessä. Omassa opetustyössä uudistukset ovat tuntuneet vapautumisena liiasta suorituskeskeisyydestä, yhteissoiton määrän kasvuna ja erilaisina ohjelmistokekeiluina. Joidenkin oppilaiden kanssa on myös sävelletty.

Uudet opetussuunnitelmat ja tasosuoritussisällöt antanevat uudenlaisen viitekehyksen pohtia soitonopetuksen tavoitteellisuutta ja arviointityötä musiikkiopistoissa. Jotta muutoksen tuulet koskettaisivat koko työyhteisöä, tarvitaan rohkeaa diskurssia, yhdessä puhumista tavoitteista ja arvoista, paikallistasolla. Kuten SML:n toiminnanjohtaja Timo Klemettinen sanoo: "Jos muutokset ovat tapahtuakseen, ne tapahtuvat ensin asenteissa. Kaikki riippuu siitä, onko oppilaitoksella halua laajentaa opettajuuskäsitettään ja pohtia omaa

tehtäväänsä." (Timo Klemettisen haastattelu, Lampinen 2004, 6).

4.2.2 Opiston toiminnan arviointi

Valtionosuutta saavien musiikkioppilaitosten toiminnan arviointi tuli lakisääteiseksi vuoden 1999 alusta. Samalla ne velvoitettiin arvioimaan järjestämäänsä musiikin perusopetusta. (Korkeakoski 2002, 211). Opetushallitus on tuottanut kansallista arviointitietoa musiikkiopistojen toiminnasta viimeksi vuonna 1998. Arvioinnissa sovellettiin koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallia, jossa yhtenä arvioinnin kohteena on toiminnan tehokkuus. (Heino & Ojala 1998). Tehokasta koulutus on muun muassa silloin, kun opetusjärjestelyt toimivat ja opetuksen laatu on hyvää (Korkeakoski 2002, 212).

Korkeakosken mielestä kansallinen arviointityö kaipaa tuekseen tutkimusta sekä monipuolista alueellista ja paikallista opetuksen arviointia (emt., 238–239). Koska oppilaitosten haasteet ja mahdollisuudet vaihtelevat, arvioinnissa pitäisi aina huomioida paikalliset erityispiirteet ja kokonaistilanne, vaikka pyrkimys olisi valtakunnallisuuteen.

Silloin siis tärkeäksi voi nousta sen arviointi, kuinka oppilaitos on analysoinut paikallisen kokonaistilanteen, kuinka se on onnistunut luomaan siltä pohjalta toimintaansa koskevat tavoitteet, kuinka se on hahmottanut toimintaansa koskevat pääperiaatteet ja kuinka se on onnistunut toimimaan käytännössä pääperiaatteidensa mukaisesti asetettujen, osittain paikallisesti määräytyneiden tavoitteiden saavuttamiseksi. (Kurkela & Tawaststjerna 1999, 140).

Paikallistasolla opetuksen tuloksellisuutta voidaan mitata musiikin perustason ja musiikkiopistotason päättösuoritusten, tasosuoritusten, konserttien ym. esiintymisten määrällä sekä laadullisilla tekijöillä, kuten tasosuoritusten arvosanoilla. Toiminnan sisällön laadusta saadaan lisätietoa esimerkiksi asiakastytyväisyyskyselyillä ja kehityskeskusteluilla. (Viitasaaren alueen musiikkiopiston arviointisuunnitelma 2002–2004). Tutkimuksellinen puoli nousee esille soitonopettajien kiinnostuessa oman työnsä kehittämistä ja ammatillisesta

kasvusta. Se voi merkitä perinteisen soitonopettajan roolin ja opettajaidentiteetin uudelleen jäsentymistä ja laajenemista.

Osana Viitasaaren alueen musiikkiopiston kehittämissuunnitelmaa 2002–2004 oli toiminnan arvioinnin toteutus (emt.). Toiminnan sisällön laadun arviointia toteutettiin toukokuussa 2003 musiikkiopiston oppilaille ja heidän vanhemmilleen postitetun asiakastyytyväisyyskyselyn avulla. Vastaajia pyydettiin arvioimaan opetuksen ja opetusjärjestelyjen toimivuutta rastittamalla vastausvaihtoehdoista omaa mielipidettä lähinnä oleva vaihtoehto. Varsinaisen musiikin opetuksen lisäksi haluttiin tietoa oppimisympäristön ja tilojen toimivuudesta sekä kodin ja musiikkiopiston yhteistyöstä. Jousisoitinten opiskelijoille oli vielä lisäkysymys koskien jousiorkesterin toiminnan kehittämistä. Olin mukana laatimassa silloisen rehtorin kanssa kyselykaavaketta erään ala-asteella suoritetun vanhemmille ja oppilaille suunnatun arviointikyselyn pohjalta. Vastauksia saapui 69 kappaletta. Opiston rehtori laati kaavakkeista koosteen syksyllä 2003. (Liite).

Asiakaskyselyllä saatiin kiinnostavaa arviointitietoa musiikkiopiston toiminnasta. Arviointipalautteen perusteella musiikin opetuksen osalta tyytyväisimpiä (Täysin samaa mieltä) ollaan siihen, että oppilaita opetetaan ja kannustetaan harjoittelemaan sekä yksityisopetukseen, jota pidetään tehokkaana. Huomattava osa vastaajista (Samaa mieltä) oli myös sitä mieltä, että oppilaita innostetaan soittamaan, opetustavoitteet ovat selkeät, yleisten aineiden (musiikin perusteiden) ryhmien koko on sopiva, erilaiset oppijat huomioidaan riittävästi, esiintymiset kuuluvat opiskeluun ja kurssitutkinnot (tasosuoritukset) mittaavat tavoitteiden toteutumista. Lähes kaikkien kyselyyn vastanneiden joukossa musiikkiopisto-opinnot koetaan mielekkäinä. Sen sijaan nuottien hankintaan itse suhtaudutaan kielteisimmin ja yhteissoiton määrää pidetään osassa vastauksia riittämättömänä (Eri mieltä). Lisäksi jotkut vastaajat olivat opetusmenetelmien monipuolisuudesta eri mieltä. Musiikin opetuksen ollessa kyseessä Täysin eri mieltä - vastausvaihtoehtoa käytti hyvin harva vastaaja.

Oppimisympäristö ja tilat arvioitiin kyselyssä pääsääntöisesti turvallisiksi ja asianmukaisiksi (Täysin samaa mieltä tai Samaa mieltä). Lapsen kuljettamiseen soitonharrastuksen pariin 2–3 kertaa viikossa jotkut vanhemmat suhtautuivat

kielteisesti (Eri mieltä). Erityisen kielteisesti suhtaudutaan myös muiden soitonharrastajien säännölliseen kyyditsemiseen opistoon (Täysin eri mieltä). Syynä varmastikin ovat huomattavan pitkät välimatkat kunnan sisällä ja eri kuntien välillä. Esimerkiksi neljä vastaajaa ilmoitti edestakaisen matkan km/viikossa musiikkiopistoon olevan 40–60, kaksi vastaajaa 60–80, kuusi vastaajaa 80–100, kaksi vastaajaa 100–120, kolme vastaajaa 120–140 ja yksi vastaaja peräti 140–160 kilometriä.

Arviointipalautteen perusteella kodin ja musiikkiopiston välisestä yhteistyöstä löytyvät suurimmat puutteet. Vaikka kaikki vastanneet osallistuvat mielellään musiikkiopiston tapahtumiin ja keväällä 2003 toteutettu opettajan, vanhemman ja lapsen yhteistapaaminen henkilökohtaisen opetussuunnitelman (HOPS) laatimisen puitteissa koettiin mielekkääksi (Täysin samaa mieltä tai Samaa mieltä), parannettavaa löytyy yhteydenpidon helppouteen ja tiedottamiseen liittyen (Eri mieltä tai Täysin eri mieltä). Koska yhteistapaaminen ei ollut toteutunut 13 vastaajan kohdalla, vastausprosentti jäi alhaisimmaksi siltä osin. Kyselyn perusteella vaikuttaa siltä, että lapsen musiikkiharrastuksesta ja ylipäätään musiikkiopiston toiminnasta haluttaisiin lisää tietoa. (Liite).

Kaiken kaikkiaan arviointipalautteen tulos kertoo mielestäni sen, että musiikin opetuksen tavoitteet on onnistuttu ilmaisemaan suhteellisen selvästi ja kyselyn osioissa eritellyt tavoitteet on saavutettu vastaajien mielestä kohtalaisen hyvin. Opetusjärjestelyt ovat pääosin toimineet ja opetuksen laatu on ollut hyvää, vaikkakin sen syvällisempään todentamiseen tarvittaisiin useita erilaisia mittareita. Opetuksen laadulla tarkoitetaan sitä, miten monipuolisesti ja hyvin opetuksen eri tekijät ja niiden ominaisuudet edistävät asetettujen tavoitteiden mukaista oppimista. Opetuksen laatu ilmenee Korkeakosken mukaan (Korkeakoski 2002, 214–215)

- tavoitteiden ja sisältöjen relevanttiutena: tavoitteet selvät ja perustellut, opettajat sitoutuneet opetussuunnitelmaan
- oppilaiden erilaisuuden huomioon ottamisena: opetuksen yksilöllistämisen mahdollisuus
- oppimisen lainalaisuuksien hyödyntämisenä: opetussuunnitelman mukainen oppimiskäsitys, pedagoginen tieto

- opetusjärjestelyjen tarkoituksenmukaisuutena: toiminta ja menetelmät joustavat tavoitteiden, oppilaiden ja oppimisen mukaan
- hyvinä oppimistuloksina: verrattuna tavoitteisiin ja oppilaiden edellytyksiin.

Arviointipalautteen antamisessa käytetyn kyselykaavakkeen luotettavuus tulee arvioida myös. Koska useimpien väittämien/kysymysten kohdalla puuttui vastauksia, kyselyn tulokset eivät ole keskenään yhteismitallisia otoksen suuruuden vaihdellessa väittämästä toiseen. Ehkä vastaajilla ei ole ollut varmaa mielipidettä asiasta ja he ovat jättäneet vastaamatta kysymykseen sen tähden. Tilanne saattaisi olla toinen, jos mukana olisi ollut vastausvaihtoehto En osaa sanoa.

Joka tapauksessa kaikilla vastaajilla (69 kpl) oli mielipide esiintymisten kuulumisesta musiikin opiskeluun, yhteydenpidon helppoudesta ja toiminnan tiedottamisen riittävydestä musiikkiopistossa. Toiseksi eniten (68 kpl) vastauksia keräsivät väittämät soittamiseen innostamisesta, yksityisopetuksen tehokkuudesta ja osallistumisesta musiikkiopiston tapahtumiin. Vähiten arvioitiin väittämiä, jotka koskivat yhteistapaamista opettajan kanssa (46 kpl), musiikkiopiston pihan turvallisuutta ja muiden kuin oman lapsen kyyditsemistä musiikkiopistoon. Vähän vastauksia saivat lisäksi väittämät yleisten aineiden (= musiikin perusteet) ryhmien koosta (50 kpl), kurssitutkinnoista (= tasosuoritukset) tavoitteiden toteutumisen mittaajina (50 kpl) ja yhteissoiton määrän riittävydestä (51 kpl). (Liite).

Yhtä tärkeää kuin tiedottaminen ja yhteydenpito ulospäin, on opiston sisäinen tiedottaminen ja keskustelu erityisesti käynnissä olevista uusista opetussuunnitelman tavoitteista ja arvioinnin perusteista sekä tasosuoritusten sisällöistä, jotta opettajat voivat orientoitua uuteen ja arvioida myös omaa osaamistaan suhteessa uudistuksiin: löytyykö mahdollisesti ammatillisia uudistumistarpeita arvioinnin seurauksena?

4.2.3 Oman osaamisen arviointi

Opettajan itsearviointi on oleellinen osa uudistuvaa soitonopettajuutta. Se merkitsee oman toiminnan jäsentynyttä arviointia reflektion pohjalta. Oppilaitoksen sisällä tapahtuvat kehityskeskustelut voivat auttaa arvioinnin toteutuksessa, mikäli pedagogista asiantuntemusta ja mielenkiintoa kollegiaalista reflektiota kohtaan löytyy riittävästi. Kognitivistis-konstruktivistinen opettajuuskäsitys näkee opettajan roolin aktiivisen, vuorovaikutteisen oppimisympäristön rakentajana ja kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajana. Se edellyttää opettajalta dynaamista otetta oman työnsä kehittämiseen, mihin itsearviointi ja oman osaamisen arviointi kuuluvat oleellisesti. (Patrikainen 1999, 136, 154).

Kurkela & Tawaststjerna huomauttavat, että useat musiikkialan koulutuksen saaneet opettajat ovat varsinkin solistisessa koulutuksessa tottuneet jatkuvaan julkiseen palautteeseen ja itsearviointiin, jopa ankaraan itsekritiikkiin. He ovat paitsi tavoitetietoisia, myös erittäin laatutietoisia. Ongelmia voi syntyä kirjoittajien mielestä silloin, kun opetuksen laadun tai korkeatasoisuuden käsitettä ei musiikkiopiston kontekstissa ymmärretä ja määritellä tarpeeksi laajasti, vaan ammattisuuntautunut koulutus mielletään yksipuolisen vahvasti musiikkiopistojen alaan kuuluvaksi. (Kurkela & Tawaststjerna 1999, 141).

Huhtanen kysyy ilmeisen aiheellisesti "onko pohjimmiltaan kyse siitä, että harrastaminen ja siihen kohdistuva opetus nähdään vähempiarvoisena kuin musiikin ammattilaisuus ja siihen ohjaava opetus?" (Huhtanen 2004, 183). Opetuksen laadun arvioinnin kehittämisessä tämä tulisi mielestäni huomioida myös. Painopisteen siirtyminen harrastussuuntautuneen opetuksen ja soitonopiskelun arvioinnin suuntaan hyödyttäisi suuren enemmistön vaihtelevia tarpeita ja musiikin opiskelun tavoitteiden toteutumisen arviointia paremmin kuin pienen ammatillisesti orientoituneen joukon oppimistulosten arvioinnissa käytetyn ammattimaisen seulan standardisointi.

Musiikkioppilaitosten nykytodellisuus on huomattavasti kirjavampi ja haastavampi kuin jokunen vuosikymmen sitten. Soitonopettajan toimenkuva tulee

todennäköisesti muuttumaan ja syynä siihen ovat ammatillisen laaja-alaistumisen vaatimukset. Muutokset johtuvat Klemettisen mielestä perinteisen soitonopetuksen tavoitteenmäärittelyn kapea-alaisuudesta, eri musiikin tyylilajien yleistymisestä musiikkiopistoissa ja musiikinopettajien heikoista työllisyysnäköistä. Instrumenttiopettajien oman osaamisen ja kompetenssin arviointi tulee ajankohtaiseksi viimeistään siinä vaiheessa, kun oppiaineita yhdistellään esimerkiksi integroitaessa musiikin perusteiden opetusta soitonopetuksen yhteyteen. (Klemettinen 2004, 11). Sen lisäksi arvioinnin kehittäminen ja opettajien ammatillinen osaaminen arvioinnin osalta nousevat entistä tärkeämmiksi tasosuoritusten arviointityön muuttuessa muun muassa uusien musiikkityylien myötä (Heino & Ojala 1998, 57–59).

Kun ammatin rakenne ja työtehtävät muuttuvat, muuttuvat myös työntekijöitä koskevat pätevyysvaatimukset. Koulutus on avain osaamisen tason nostamiseen. Toisaalta lisäkouluttautuminen ruokkii muutoksia aktiivisesti. (Ruohotie 2000, 25). Soitonopettajan virkoihin nykyisin vaadittavien instrumenttiopettajan pedagogisten opintojen (35 ov) tavoitteena on "välittää laaja-alainen kuva opettajuudesta, jonka keskeisiä piirteitä ovat mm. tutkiva ja reflektoiva ote omaan ammattiin ja kyky yhdistää ainedidaktinen ja muu kasvatustieteellinen teoria ja käytäntö omaksi pedagogiseksi tietotaidoksi" (Sibelius-Akatemian opinto-opas 2004, 207). Myöhempi ammatillinen täydennyskoulutus palvelee koko ammattiuran aikaista kehittymistä opettajana ja opettajaksi kasvua. Kansanen toteaa lisäksi, että "koulutuksen sisällön suunnittelu on luonnollisesti samalla tulkinta opettajan ammatin vaatimuksista ja siitä, millaiseksi opettajan työ ajatellaan" (Kansanen 1993, 41).

Tulevaisuusvisioissa opetustyö musiikkioppilaitoksissa tulee sisältämään aikaisempaa laajempia kokonaisuuksia ja suurempia sisällön vaihteluita. Opettajilta edellytetään laaja-alaista ammattitutkintoa, joka saavutetaan laaja-alaisella koulutuksella. Perinteisesti soitonopettajan koulutus on keskittynyt kapeasti oman instrumentin hallintaan ja instrumenttipedagogiikka instrumentaalisiin yksityiskohtiin. Kapea-alainen koulutus opettaa toimimaan spesifissä tehtävissä ja tilanteissa. Laaja-alaisuus taas lisää ymmärrystä siitä, miksi toimitaan niin kuin toimitaan. (Ruohotie 2000, 30).

Opettajan osaamisalueita voidaan arvioida ammatillisen laaja-alaistumisen näkökulmasta unohtamatta soitonopetuksen ja soitonopettajan työn erityispiirteitä ja ainutlaatuisuutta. Arvioitavia osaamisalueita voisivat olla: *vuorovaikutustaidot* oppilaiden, rehtorin, kollegoiden ja vanhempien kanssa, erityisesti palautteen antaminen, palautteen vastaanottaminen ja kuuntelutaito vuorovaikutuksessa; *oppilasarviointi ja pedagogiset taidot* oppilasarvioinnin periaatteiden tuntemisesta oppilaan itsearviointiin ohjaamiseen; *musiikillinen kompetenssi*, joka viittaa monipuoliseen osaamiseen ja tietoon musiikin opetuksen eri sektoreilta. (Hallam 1998, 243–244). Muita oman osaamisen arvioinnin kohteita saattaisi löytyä musiikkiteknologian puolelta ja tietokoneavusteisesta musiikin opetuksesta, erilaisten opetusmenetelmien hallinnasta oppimiskäsitysten hallintaan, musiikkiopiston toimintaympäristön tuntemisesta kollegiaaliseen musiikkiopiston kehittämistyöhön.

Ammatillisten kvalifikaatioiden muutos saattaa vaikuttaa myös käsitykseen hyvästä soitonopettajasta. Koska soitonopettajan merkitys oppilaille on suuri, tulisi Hirvosen mielestä jo opettajankoulutuksessa pohtia, mitä ominaisuuksia hyvältä soitonopettajalta vaaditaan? ja erityisesti, mitkä taidot nousevat esille menestyksekkäällä opettajan uralla? (Hirvonen 2002, 147).

Tutkimusten mukaan hyvä opettaja kykenee innostamaan, kohtelee oppilaita yksilöinä, tuntee hyvin opetettavan aineen ja tietysti oman instrumenttinsa, on rakastava ja lämmin, opettaa oppimaan oppimista, tulee toimeen erilaisten ihmisten kanssa, on tarvittaessa tiukka, on johdonmukainen opetuksessa, valmistaa oppilaita elämää varten, hallitsee myös ryhmän opettamisen, arvostaa itseään opettajana, on huumorintajuinen ja tasapainoinen. 2000-luvun soitonopettaja on lisäksi joustava, monipuolinen ja luova (!). (Hallam 1998, 263–264). Garam kiteyttää taitavan opettajan määritelmän seuraavasti: taitava opettaja osaa auttaa oppilastaan löytämään omat lahjansa ja voimavaransa, niin että "opiskelijasta, joka oli opintojensa alussa matkiva ja toistava oppilas, kehittyy ensin itsenäinen tulkitsija ja lopulta kriittinen oman alansa asiantuntija" (Garam 2000, 51).

4.3 Kokonaisuus ratkaisee!

Palapeli rakentuu yksittäisistä palasista. Yksi palapelin pala ei kuitenkaan ilmennä tai kerro kokonaisuudesta kovin paljon. Ehkä siitä voi hahmottaa sävyjä ja värejä, kenties muotoja, jotka on paikallistettavissa yksittäiseen nurkkaan tai pisteeseen kuuluviksi. Kokonainen kuva rakentuu vasta, kun kaikki palaset ovat löytäneet oman tilan ja loksahaneet kukin omalle paikalleen. Vaikka musiikkiopiston toimintaa arvioitaessa kokonaisuuden tulkinta on enemmän kuin yksittäiset toimijat tai osatoiminnot yhdessä, kokonaisuus rakentuu osista. Musiikkiopisto luo merkitykset ja puitteet soitonopettajuudelle ja soitonopetukselle. Kontekstistaan erilleen otettuina ne menettäisivät taiteelliselle ja esteettiselle toiminnalle omintakeisinta uutta luovaa ydintä.

Kokonaisuus ratkaisee kokonaiskuvan syntymisessä soitonopettajuudesta. Sitä ohjaa toisaalta kapea-alainen erityisosaaminen oman instrumentin eksperttinä, toisaalta musiikin opetuksen laaja-alainen kasvatustavoite. Opettajan omakohtainen "laaja-alainen ammatillinen kasvutavoite" voisi olla tulevaisuuteen kurkottava pitkäntähtäimen päämäärä ja visio, joka ruokkii opettajan ammatillista kasvua koko ammattiuran ajan. Se voi haastaa perinteiset näkemykset opettajuudesta ja opettamisesta. Konstruktivistisen lähestymistavan mukaan opetuksessa tämän tiedostaminen, kokonaisuuteen vaikuttavat osat, on erityisen tärkeää (Patrikainen 1999, 156).

Musiikkiopisto oppimisympäristönä asettaa opetussuunnitelmiseen ja tasosuorituksineen yleiset toimintaraamit opettajille. Joskus ne voivat toimia rajoittimina, jos soitonopettajan rooli nähdään hyvin kapea-alaisesti opiston tavoitteiden toteutumisen näkökulmasta, ja jos opetuksen tähtäyspisteenä on esimerkiksi yksipuolisesti kurssisuoritukset eri tasoilla. Toisaalta uudet opetussuunnitelman perusteet ja oppilaitoskohtainen opetussuunnitelma antavat nykymuodossaan runsaasti liikkumavaraa opettajille ja opistoille. Voisi melkein väittää, että uudet opetussuunnitelmat edellyttäisivät aivan uudentyyppistä musiikkiopistoa, uudenlaista opetusta, uusia opetusmenetelmiä ja uudistuneita henkisiä ja ammatillisia resursseja (ks. myös Korkeakoski 2000, 218). Jos muutoksia ei tapahdu, pullonkaulana ovat todennäköisemmin konservatiivinen

oppilaitoskulttuuri ja opettajakunnan sisällä vallitsevat vanhoilliset asenteet, eivät niinkään uudet opetussuunnitelmat (Tuovila 2003, 169–170).

Oman "työnkuvan" muutos ei ole aivan yksinkertainen asia. Itse olen huomannut, miten vaikeaa on esimerkiksi sovittaa yhteen eri oppimisympäristöistä tulevia tavoitteita ja päämääriä keskenään. Omakohtaiset kokemukset opettajana eri oppilaitosmuodoissa – musiikkiopistossa, kansalaisopistossa, yläasteella ja lukiossa – ovat korkeintaan muokanneet käsitystäni omasta soitonopettajuudestani "muuttuvan musiikinopettajuuden" suuntaan. Soitonopettajan työssä musiikkiopistossa koen, että laaja-alainen musiikkikasvatustehtävä ja omista työkokemuksista kertyneen osaamisen hyödyntäminen edellyttäisivät voimakkaampia koko työyhteisöä ravistelevia muutoksia. Soitonopettajan työ ja rooli kaipaisivat kenties samalla uudelleen määrittelyä: tulevaisuudessa soitonopettajuudessa korostunee musiikkiopiston toiminnan korkeatasoisuuden ja laadun ymmärtäminen tarpeeksi laajakatseisesti ja sen tiedon soveltaminen käytännön opetustyöhön (Kurkela & Tawaststjerna 1999, 141).

Radikaaleja muutoksia on tulossa, mikäli opetuksen jako laajaan ja yleiseen oppimäärään toteutuu kattavasti suomalaisessa musiikkioppilaitosjärjestelmässä. Näin saataisiin tehtyä ero tavoitteellisen ja harrastuslähtöisen opiskelun välillä. Oppilaitos saisi itse päättää, lähteekö se mukaan jakoon. Yleisen oppimäärän tehtävänä olisi taata opiskelupaikka kaikille ja kaikenikäisille musiikin harrastajille, mikä kasvattaisi musiikin harrastamisen pohjaa. Pakollisia kurssisuorituksia ei olisi. Opetus jaettaisiin kymmeneen moduuliin, joten opetustarjonnan tulisi olla kohtuullisen laaja. Yleisen oppimäärän opetussuunnitelmasta päättäisi oppilaitos itse. Kahden linjan järjestelmä ratkaisisi monta ongelmaa muun muassa opintojen keskeyttämiset todennäköisesti vähenisivät ja lisäksi se palvelisi musiikin opetusta kokonaisvaltaisesti. (Timo Klemettisen haastattelu, Kuusisaari 2004, 47).

5 MONIALAISTUVA YRITYS

5.1 Soitonopettaja uutta oppimaan

Opettajuus kehittyy kokemuksen myötä ja uutta opiskelemalla. Jos soitonopetus mielletään alati muuttuvaksi ja kehittyväksi työksi, soitonopettajan kyky uudistua ja hänen muutosprosessinsa ovat ratkaisevia tekijöitä. Muutokset perinteisen soitonopetuksen alalla ovat yleensä tapahtuneet hitaasti, jolloin sen ennustaminen, kuinka ja mihin suuntaan kehitys kulkee, on helpompaa. Hitaasti tapahtuvien muutosten havaitsemisessa auttaa Ruohotien mukaan ihanteiden määrittely ja tavoitteiden asettaminen. Muutos voi olla myös jatkoa aiemmalle tai nopea ja yllättävä, jolloin aiemmissa olosuhteissa hyvin toiminut tulkinta- ja toimintatapa ei enää toimikaan. (Ruohotie 2000, 17).

Työskentely eri oppilaitosmuodoissa on vaikuttanut omaan opettajuuteeni muutoksina, jotka musiikkiopistokontekstissa soitonopettajana ovat olleet verrattain hitaita, kansalaisopiston puitteissa enemmän tai vähemmän jatkoa aiemmalle ja yläasteen ja lukion musiikinopettajana nopeita ja yllättäviäkin. Kompetenssin kehittäminen on ollut oma kimurantti haaste toimiessani erilaisissa oppimisympäristöissä ja työyhteisössä: se on vaatinut avoimuutta kohdata uusia asioita, jatkuvaa oppimista ja uuden opiskelua, ammatillisen kehittymisen ohella myös ihmisenä kasvua. Klassinen musiikkialan koulutus on antanut vahvan pohjan ymmärtää klassista musiikkia, mutta se ei ole riittänyt henkilökohtaisesti koetuksi ammattitaidoksi erityyppisissä musiikkialan opetustehtävissä, vaan uusia tietoja ja taitoja on pitänyt hankkia sen lisäksi.

2000-luvulle tultaessa muutosvauhti on nopeutunut musiikkioppilaitosorganisaation sisällä erityisesti tavoitteiden ja arvioinnin osalta. Ulkoiset ja sisäiset muospaineet ovat lisänneet muutostarvetta. Muutosten tiedostaminen ja merkityksen pohdinta on kuitenkin hidaskäyttöprosessi, jonka vaikutukset näkyvät musiikkiopiston arjessa todennäköisesti vasta paljon myöhemmin. Ulkoista muospainetta lisäävät muun muassa soitonopettajan ammatin muuttuneet kvaifikaatiovaatimukset sekä yhteistyön vilkastuminen eri

tieteenalojen välillä.

Esimerkiksi musiikkilääketieteen kehittyminen omaksi alaksi on lisännyt monen ammattimuusikon ja soitinpedagogin ymmärrystä soittoergonomiasta parantaen siten muusikoiden elämänlaatua ja lisäten toimintakykyä. (Kirjallinen opinnäytetyöni Sibelius-Akatemiassa liittyi tähän aihepiiriin: Tuula Remes (1998) "Viulistin ja alttoviulistin hyvä soittoasento: synty ja ylläpito"). Lisäksi yhteiskunnalliset muutokset haastavat musiikkioppilaitokset pohtimaan omaa rooliaan nyky maailmassa. Kiire tuntuu lisääntyneen ja vaivaavan niin aikuisia kuin lapsia. Suomalaisessa nyky-yhteiskunnassa käydään kasvavaa kilpailua lasten ja nuorten huomiosta. Harrastuksia on paljon, eikä aika ja puhti tahdo riittää pitkäjänteisyyttä ja omatoimista harjoittelua vaativalle soittoharrastukselle.

Ulkoisista paineista huolimatta soitinpedagogiikan muutospaineet ovat lähteneet liikkeelle sisältä päin. Perinteisiä opetustapoja ja oppisisältöjä on kyseenalaistettu. Kehitys- ja oppimispsykologiset kysymykset, opetussuunnitelmatyö, opettamisen arvopohja, ammatillinen kasvu ja kehittyminen, ryhmäopetus ja luovat opetusmenetelmät kiinnostavat aiempaa enemmän kokeneita ja tulevia soitinpedagogeja. (Laitinen 2002, 7).

Muutostarve synnyttää luonnollisesti kasvutarpeen. Kasvua laukaisevia tekijöitä löytyy niin yhteiskunnasta, organisaatiosta, työroolista kuin yksilöstä itsestään. Keskeinen ammatillisen kasvun avainselittäjä on kasvumotivaatio eli työntekijän halu kehittää itseään ja kokeilla uutta. Ihmiset reagoivat kasvutarvettaan vastaavasti muutoksiin eli yksilöiden välillä on eroja sen suhteen, miten he suhtautuvat uusiin haasteisiin, haluavatko he oppia uutta ja kehittyä ammatissaan ja työssään. Ihmisten voidaan olettaa vastaavan myönteisesti heidän kasvutarvettaan vastaaviin kasvumahdollisuuksiin. Jos kasvutarve on heikko, he reagoivat laimeasti tai jopa kielteisesti kasvumahdollisuuksiin. Kasvutarpeen vastakohta on muutosvastarinta. (Ruohotie 2000, 50, 53, 55).

Samana asiaa voisi kuvailla myös seuraavasti. Jos muutosvastarinta on voimakasta ja kasvutarve heikko *Muutu tai suutu!* -tilanteessa muutokseen suhtaudutaan jyrkän kielteisesti. *Muutu tai luudu!* -tilanteessa pysytellään mieluiten tutuissa ja

turvallisissa rutiineissa, sillä muutos koetaan epämiellyttävänä ja jopa pelottavana (emt., 47). *Muutu tai uuvu!* -tilanteessa uskotaan, että vanhat eväät riittävät, mikä johtaa helposti uupumukseen inkompetenssin ollessa tiedostettua (Luukkainen 2005, 44). *Muutu tai puudu!* -tilanteessa vältellään uusia haasteita ja uuden oppimista kenties mukavuudenhalusta (Kurkela & Tawaststjerna 1999, 104). Sen sijaan *Muutu ja kuulu!* -tilanteessa opettaja pyrkii toimimaan muutosagenttiopettajana, jolloin muutokset koetaan haasteina, henkilökohtainen kasvutarve on suuri ja lisäksi erilaiset työroolit, ammattitehtävät ja kompetenssikuvaukset motivoivat uuden oppimiseen (Niemi 1995, 28).

Soitonopettajat ovat oletettavasti motivoituneita ja kiinnostuneita oman alansa kehittämistä. Eräs soitonopetuksen uudistamista rajoittavista tekijöistä löytyy pelkästään länsimaiseen taidemusiikkiin keskittyvästä ammattikoulutuksesta ja täydennyskoulutuksen puutteesta myöhemmin työelämässä. (Tuovila 2003, 19). Myös klassisen musiikin pitkät perinteet ja konservatiivisuus voivat olla esteinä innovatiivisuudelle ja uusille ajatuksille (Hallam 1998, 241). Nevatalo tuo pro gradu -työssään esille sen, että vaikka soitonopettajien keskuudessa on uudistushaluisia – eri musiikin lajien käyttäminen opetuksessa kiinnosti haastateltuja viulunsoitonopettajia ja kurssisuoritusten sisältöihin ja suoritustilanteeseen kaivattiin muutosta – osa opettajista on varsin perinteissä pitäytyviä ja tyytyväisiä musiikkioppilaitosten toimintaa ohjaaviin käytäntöihin. (Nevatalo 2002, 56–57).

Tuomelan pro gradua varten haastattelemissa musiikkiperuskoulun soitonopettajista kahdella kolmasosalla omat opetuskäytännöt eivät olleet omien kokemusten mukaan muuttuneet musiikkiperuskoulukokeilun myötä, vaikka soitonopettajan toimintaympäristössä ja työnkuvassa oli tapahtunut selviä muutoksia. Kolmasosa opettajista ei myöskään katsonut tarvitsevansa uusia tietoja tai taitoja nykyisessä työssään. Sen sijaan kaksi kolmasosaa kertoi tarvitsevansa "tietoa kaikesta mahdollisesta" erityisesti lasten psykologisesta kehityksestä, ryhmadynamiikasta, eri musiikin lajeista ja musiikkiteknologian sovellutuksista. Vain puolet vastaajista piti muusikon taitojaan riittävinä nykyiseen työhön ja vastaava joukko koki epävarmuutta omasta opettaja-identiteetistä. (Tuomela 2004, 51, 53–54).

Monet soitonopettajat ylläpitävät ammatillista kompetenssiaan kehittämällä aktiivisesti omaa soitto- tai laulutaitoaan sekä lisäkouluttautumalla erilaisilla kursseilla (Kurkela & Tawaststjerna 1999, 115). Tuovilan tutkimukseen osallistuneista 52 pitkään soitonopetuksen alalla toimineista vakinaisista virkaopettajista ja päätoimisista tuntiopettajista lähes puolet kertoi tavanomaisten ammattiopintojen lisäksi opiskelleensa muitakin soitonopetuksen menetelmiä (esim. Suzuki-menetelmää), itselleen uutta työtapaa (esim. kansanmusiikin hyödyntämistä, ryhmäopetusta tai tietokoneavusteista opetusta) tai jotain muuta opetusta auttavaa lisätietoa (esim. varhaispedagogiikasta, NLP-menetelmästä, ergonomiasta). (Tuovila 2003, 88).

Vaikka edellä kuvailluissa haastattelututkimuksissa otokset olivat suppeita Tuovilan väitöstutkimusta lukuun ottamatta, haastateltavat voidaan jakaa karkeasti kahtia sen suhteen, miten uuden oppimiseen suhtaudutaan. Monen soitonopettajan asenteet vaikuttavat yllättävänkin "luutuneilta" ja "puutuneilta". Toki löytyy opettajia, jotka sisäisen kasvutarpeen ohjaamina tai ulkoisten olosuhteiden pakottamina eivät tyydy pitäytymään vain perinteissä, vaan jotka ovat uudistushaluisia. Myös heille tulisi tarjota mahdollisuuksia asettaa työlleen haasteellisia tavoitteita. Haasteista suoriutuminen tuottaa onnistumisen elämyksiä, mikä puolestaan vahvistaa omanarvontunnetta ja ammatillisen identiteetin lujittumista (Ruohotie 2000, 56).

5.2 Kohti monialaisuutta

Kysymys soitonopettajuudessa tapahtuvista muutoksista ja opettajien – soitonopettajienkin – halukkuudesta kehittyä on pohjimmiltaan arvofilosofinen. Myös eri pedagogisten lähestymistapojen taustalta löytyy aina kulttuurisia arvoja: instrumenttipedagogiikan sisältä vielä musiikillisia arvoja ja arvostuksia. (Niemi 1995, 25, 38; Kosonen 2001, 15, 26). Soitonopetuksen tavoitteenmäärittelyn taustalla olevat arvot muodostavat perustan soitonopettajan pedagogiselle ajattelulle ja toiminnalle (Huhtanen 2004, 183). Muutos arvoissa ilmenee muutoksina soitonopettajuudessa ja opetuskäytänteissä, mikä tuo samalla esille opettajan ammatillisen kasvun yksilöllisen ja ainutkertaisen luonteen (Syrjälä ym. 1996, 149).

Vaikka musiikilla olisikin arvo sinänsä lasten ja nuorten luovuuden ja persoonallisuudenkehityksen kannalta (Sinkkonen 1997, 42), matkalla kohti soitonopetuksen monialaisuutta tarvitaan musiikkikasvatukseen liitettyjen arvojen ja merkitysten laaja-alaisempaa pohdintaa. Opetuksen suunnittelun tueksi jokainen opettaja tarvitsee vielä oman näkemyksen arvoista ja tulevaisuuden musiikkikasvatuksen tehtävistä ja päämääristä (Laitinen 1996, 5; ks. myös Elliott 2005, 4). Klassisen musiikin merkitys huomattavana kulttuurisena pääomana on monessa mielessä uhattuna nykyisessä musiikkikulttuurisessa murroksessa populaarimusiikin, monikulttuurisuuden ja teknologian kehityksen myötä. Toisaalta monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen luovat erilaisia musiikillisia "mahdollisuushorisontteja" soitonopettajille ammatillisen kasvun näkökulmasta. (Kosonen 2001, 9–10, 28).

Jos klassisen musiikin asema taidekasvatuksen alalla halutaan säilyttää, musiikkioppilaitosten tulisi tiedostaa niiden keskeinen rooli taidemusiikin asiantuntijoina ja toimia sen mukaisesti. Kuitenkin perinteiden painolasti ja muuttumattomuuden vaara on silloin todellisempi. Soitonopetus elää 2000-luvun alussa murrosvaihetta (OPS 2002 ja uudet tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet), johon luonnollisena osana kuuluu kysyä, *mitä oikein opetetaan?* (klassinen, populaari vai jotakin muuta), *miten se tehdään?* (uudet vai vanhat opetusmetodit/koulukunnat; yksilö- vai ryhmäopetus), *miksi on päädytty*

opettamaan niin kuin opetetaan? (pedagogisten valintojen perustelut) ja vielä, *miksi ylipäätään opetetaan?* (harrastuspainotteinen vai ammattisuuntautunut opetus). (Vapaavuori 2004, 2; ks. myös Elliott 1996, 6).

Taustapohdinnat nousevat ääripäissään yhtäältä musiikin esteettisistä ja toisaalta musiikin pragmaattisista arvoista. Regelskin mielestä olennainen kysymys koskee taidemusiikin tehtävää pelkästään esteettisinä pidettyjen abstraktien ja universaalien ominaisuuksien säilyttämisen kannalta tai kuten postmodernit kriittiset näkökannat painottavat musiikin käyttämistä sen lisäksi omiin tarkoituksiin ja henkilökohtaisen kasvun välineenä. (Regelski 2005, 220, 229). Jälkimmäinen näkökulma linkittyy kognitivistis-konstruktivistiseen tiedon- ja oppimiskäsitykseen, johon toiminnallinen musiikkikasvatuskin perustuu. (Patrikainen 1999, 154–155).

Toiminnallisen musiikkikasvatuksen uranuurtaja David J. Elliott näkee musiikkikasvatuksen tehtävänä kehittää musiikin toiminnallista ymmärtämistä eli muusikkoutta musiikin esittämisen ja/tai kuuntelemisen avulla. Muusikkouden päämäärä on oppilaan persoonallisuuden kasvu, itsetuntemus, musiikista nauttiminen ja itseluottamus. Opetuksessa ja opetussuunnitelmassa keskeisintä tulisi olla musiikin tekeminen, sillä musiikki on toiminnallista tietoa. Vaikka eri musiikin lajit alalajeineen ovat yhdenveroisia, toiset ovat opetustarkoitukseen sopivampia. Ensiksikin musiikin varhaiskasvatuksessa painottuvat lapselle tutut laulut ja ympäröivästä yhteisöstä tuttu musiikki. Toiseksi oppilaan muusikkous syvenee vähitellen yhä haasteellisempien musiikillisten tehtävien parissa ulottuen myös vieraampaan musiikkiin, mikä edistää oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittymistä ja yleisiä musiikkikasvatuksellisia arvoja. (Elliott 1996, 8–13; 2005, 9–10).

Kosonen näkee asian samansuuntaisesti: musiikki toimii kulttuurisen paikantumisen ja kiinnittymisen välineenä omaan ja vieraaseen kulttuuriin soittamisen ja soitetun musiikin välityksellä (Kosonen 2001, 21–22). Swanwick toteaa kuitenkin, että vaikka musiikkikasvatuksen merkitys ei olisikaan universaaleissa tai absoluuttisissa arvoissa, musiikin kulttuurisidonnaisuutta ei pidä korostaa liikaa. Vuorovaikutus eri kulttuurien ja erilaisten musiikkikulttuurienkin

välillä on hänen mukaansa mahdollista symbolisten prosessien välityksellä muotoilemalla jaettavissa olevia merkityksiä ja arvoja yhdessä toisten kanssa. (Swanwick 1994, 38–39; 1999, 24).

Koska useimmille musiikkiopisto-opinnot aloittaville lapsille ja nuorille klassinen musiikki on todennäköisesti "vierasta musiikkikulttuuria", tarvitaan siihen perehdyttämistä toisella tavalla kuin esimerkiksi kuulokuvana tutumpaan populaarimusiikkiin. Tiettyyn musiikkityyliin kytkeytyvät musiikilliset odotukset ovatkin muuttuvia ja muokattavissa olevia, sillä ne perustuvat musiikillisiin kokemuksiin ja oppimiseen. (Ahonen 2004, 133).

5.3 Keskeinen pedagogiikka

Instrumenttipedagogiikan lähtökohtana on luonnollisesti opettajan oma soittotaito ja tämän taidon ja siihen liittyvän tiedon välittäminen oppilaille tehokkaasti ja pedagogisesti järkevällä tavalla. Taitotiedon opettamisessa keskeisintä tulisi olla ymmärtämiseen tähtäävä oppiminen eli oppilas pelkän mallioppimisen ja ulkoisen suorittamisen sijasta tietoisella tasolla kykenee käsittämään miten ja miksi jokin asia tapahtuu ja tehdään. Mallioppimiseen perustuvassa pedagogiikassa ominaisuuksien, kykyjen ja taitojen välinen ero voi jäädä oppilaalle epäselväksi, jolloin puutteet soitossa saatetaan mieltää henkilökohtaisina ominaisuuksina tai puutteina kyvyissä. Opettajalta taitotiedon opettaminen edellyttää tietoa harjoittelun ja erilaisten harjoitusten vaikutuksesta ja merkityksestä soittotaidon kehittymiselle. (Laine & Soini 2002, 42–43, 45).

Koska oppilaan tiedonkäsittelyprosessi on rajallinen, tarkkaavaisuus oppimistilanteessa voi kohdistua kerrallaan vain suppealle alueelle. Havaintoprosessissa tapahtuu valikointia ja tulkintaa. Keskittymisen suuntaa ja voimakkuutta ohjaa merkittävästi oppilaan kokemuspohja opittavasta asiasta. (Meri 2002, 181). Vieraan musiikkityylin tai uuden asian ja oudon sävellyksen omaksuminen on hidas asteittainen prosessi jos ja kun tarttumapintaa oppijan tietorakenteissa on vähän. Oppiminen ja suorituksen automatisoituminen laajentavat tarkkaavaisuutta ja lisäävät suorituskykyä edelleen. (Ahonen 2004, 134–135).

Huomion jakaminen moneen suuntaan hidastaa oppimista. Westin ja Rostvallin toteuttamassa tutkimuksessa oppilaiden huomio soittotunnilla jakaantui nuotinluvun, soittimen teknisen hallinnan ja musiikin synnyttämän kuulokuvan kesken. Sisäistetyn motorisen skeeman puute haittasi nuotinlukua ja soittamista yleensä. Vaillinaisen kuulokuvan voi arvella haitanneen musiikin ymmärtämistä kokonaisuutena. Soitonopettajat painottivat nuoteista opiskelua muiden seikkojen kustannuksella: kuunteleminen, korvakuulolta- ja ulkoasoittaminen jäivät vähemmälle. Tutkijoiden mukaan tämä esti oppimista ja sisäistetyn skeeman syntymistä opiskeltavasta asiasta. Taitotieto kehittyi ja automatisoitui vain harjoittelun ja kertaamisen tuloksena sisäisen mielikuvan ohjaamana. (West & Rostvall 2003, 21, 25).

Monissa alkeisviulukouluissakin on alkuun sisällytetty hyvin paljon informaatiota lähes kaikesta mahdollisesta soittamiseen ja musiikkiin liittyvästä. Varsinkin nuoren oppilaan voi olla vaikea poimia olennaista tietoa tietotulvan keskeltä ja ymmärtää oppimaansa. Perinteisissä soitinkouluissa edetään usein liian nopeasti ja suoraan "tyvestä puuhun" ilman tarpeellista kertausta ja aiemmin opitun vahvistamista. Siitä seuraa näennäistä osaamista ja myöhemmin paikattavia osaamisaukkoja. Jos oppilaalla on niukasti musiikillista kokemuspohjaa tai ei lainkaan, soitonopettaja joutuu miettimään huolellisesti etukäteen, mikä olisi sopiva määrä informaatiota ja millaista taitotietoa kyseinen oppilas tarvitsee opintojensa alkuvaiheessa. Mielestäni yhtä tärkeää on ainakin tiedostaa vaihtoehtoisten lähestymistapojen mahdollisuus instrumenttipedagogiikan sisällä.

Oppimateriaali edustaa aina tekijöidensä käsityksiä siitä, millä sisällöillä, missä järjestyksessä ja millä tavoin oppiminen on tehokkainta. Korkeakoski huomauttaakin, että oppimateriaalit voivat ylläpitää vanhentuneita oppimiskäsityksiä ja vahvistaa edelleen perinteistä pedagogiikkaa. (Korkeakoski 2002, 220). Vaikka soitonopettaja pääsääntöisesti valitsee oppilailleen ohjelmiston etenkin opettajakeskeisessä opetustyyliässä ja karsii tarvittaessa tarpeettomana pitämänsä eli viime kädessä päättää pedagogisista linjauksista, oppimateriaalilla voi olla huomattava rooli opetuksessa ja pedagogisen suunnan näyttäjänä opettajalle (West & Rostvall 2003, 22–23).

Taitotiedon omaksuminen on aina yksilöllinen prosessi ja yksilölliset erot oppimisessa voivat olla suuria. Szilvayn veljesten kehittämässä Colourstrings-menetelmässä soitonopiskelu etenee alkuvaiheessa tarkoituksellisen hitaasti, mikä mahdollistaa hitaammin edistyville oppilaille taitojen kartuttamisen, kertaamisen ja oman osaamisen vahvistamisen eri tavoin. Toisaalta nopeammin edistyvät oppilaat voivat edetä omien edellytystensä mukaisesti ja olla esikuvana muille. Lähtötilanne on kaikille periaatteessa samanlainen. Uuden asian oppiminen (tekninen, teoreettinen, musiikillinen) tapahtuu ensin tiedostamattomalla ja esitietoisella tasolla. Opitut asiat ja taidot tuodaan opetuksessa vähitellen tietoiselle tasolle hyödyntäen lapsen omaa luontaista uteliaisuutta ja halua oppia uutta. (T. Siitonen, henkilökohtainen tiedonanto 5.8.2005). "Lapsen logiikalla soittaminen sujuu" (Geza Szilvayn haastattelu, Koppinen 2005, 7).

Colourstrings-Viuluaapisten materiaali koostuu pääosin tutuista kansan- ja lastenlauluista. Sadut, perhepiiriin kuuluvat hahmot sekä värikkäät nuotit herättävät nuoressa soittajassa kiinnostusta ja johdattavat soitonopiskelun pariin. Viulun vihreä G-kieli on nimeltään karhukieli, D-kieli on punainen isäkieli, A-kieli sininen äitikieli ja E-kieli keltainen lintukieli. Muita lapsen soitonoppimista helpottavia tekijöitä Colourstrings-lähestymistavassa (Szilvay 2005, 1–3) ovat

* visuaalinen esitystapa (tutustuttaa lapset musiikin teoriaan ilman vaikeita käsitteitä)

* perusrytmeistä koostuvat sävelmät

* lyhyet helposti ulkoa muistettavat melodiat, jotka rakentuvat enintään viidestä sävelestä alkaen kahden sävelen melodioista

* laulaminen sanoilla, solfa- ja rytminimillä, itse keksimillä sanoilla

*vasemman käden kaikkien sormien pizzicaton käyttö alusta pitäen (valmistaa vasemman käden tekniikkaa)

* yhden uuden asian oppiminen kerrallaan (tekninen, teoreettinen, musiikillinen), toisaalta vahvistetaan lapsen kykyä kuulla ja ymmärtää musiikkia samanaikaisesti

* uusien asioiden omaksuminen eri aistiensa välityksellä, jolloin oppiminen tehostuu

* nuottiviivaston rakentaminen asteittain (vältetään liikaa informaatiota)

* relatiivisen liikkuvan DO:n käyttö (relatiivinen solmisaatio), mikä mahdollistaa liikkumisen koko otelaudalla alusta asti (valmistaa asemanvaihtoja)

* luovat/tyhjät sivut, joihin lapsi/opettaja voi kirjoittaa omia sävelmiä, itselle tuttuja lauluja, transponoida sävelmiä, improvisoida

* aikaisempien osioiden ja sävelmien käyttö uudestaan, jolloin opetuksen edetessä niihin voidaan lisätä ulkoasoittaminen, dynamiikka, tempo, transponointi, äänensävy.

Kun instrumenttipedagogiikka perustuu lapsen tavalle oppia, opettamisen voidaan sanoa olevan lapsilähtöistä lähtökohtana todellakin lapsi itse. Lapsilähtöisyys johtaa väistämättä oppilas- ja oppimiskeskeiseen instrumenttipedagogiikkaan, missä korostuu opettaja–oppilas-suhde. Meren mukaan oppimisen kannalta ei ole hyväksi korostaa mitään opetustapahtuman puolia. Opettajavetoinen opetus tai oppiaineen ylikorostaminen ovat yhtä yksipuolisia kuin oppilaskeskeisyyden eli oppilaan persoonan ymmärtämisen korostaminen opetustapahtuman vuorovaikutuksessa. (Meri 2002, 184). Oppilaskeskeisen opetuksen lähtökohdaksi riittää, että opettaja kuuntelee oppilaidensa mielipiteitä ja aloitteita, kuten Hallam on asian kiteyttänyt:

"Most of the evidence indicates that instrumental teachers operate within models of teaching which are at the teacher controlled end of the continuum. There is some evidence that pupils enjoy their lessons more and may progress more quickly if they are given more control on their lessons. This does not mean allowing them to direct the lesson as they do not have the expertise to do so. It means adopting an approach which takes account

of their views. (Hallam 1998, 246–47).

Organisaatiotasolla oppilaskeskeisyys laajasti ymmärrettynä tuottaa asiakastyytyväisyyttä organisaatioiden hyvinvoinnin näkökulmasta (Ruohotie 2000, 27). Vastaavasti oppilaiden tarpeisiin vastaaminen heidän omista lähtökohdistaan lisää soittoa harrastavien lasten ja nuorten mielenkiintoa musiikinopiskelua kohtaan (Kosonen 2001, 130). Tuovila on todennut kartoittamansa tutkimustiedon perusteella, "että lasten ja nuorten mielekkääksi kokema musiikin oppiminen olisi monialaista. Se tapahtuisi monien ihmisten kanssa, siinä kokeiltaisiin monia soittimia ja siinä yhdistettäisiin monia musiikin lajeja ja musiikin harjoittamisen tapoja" (Tuovila 2003, 63).

Jossakin mielessä menestyvä musiikkioppilaitos on kuten mikä tahansa monialaistuva yritys, joka pyrkiessään vastaamaan ajan haasteisiin edellyttää koko organisaatiolta joustavuutta ja kykyä suuntautua tulevaisuuteen. Uudet pedagogiset painotukset ja lähestymistavat vaativat joustavuutta erityisesti soitonopettajilta, jos opettajakeskeisestä opetustyylistä luopuminen tuntuu vaikealta (ks. myös emt.). Tarpeellinen joustavuus organisaation sisällä saavutetaan Ruohotien havaintojen perusteella parhaiten siellä, missä yksilön ja koko yhteisön luovat voimavarat on otettu käyttöön (Ruohotie 2000,18).

5.3.1 Soitonopetuksen kokonaisvaltaisuus

Kun työyhteisö on rohkaiseva, tarpeellisen liikkumavapauden ja tuen opettajalle antava, se luo parhaat puitteet opettajalle suunnata koko energiansa oppilaansa tarpeisiin edellyttäen, että opettajat ovat vastuunsa tuntevia tasapainoisia aikuisia (Kurkela 1993, 372). Vastaavasti huomioimalla oppilaidensa tarpeet ja heidän erilaisuutensa opettaja luo edellytyksiä oppimiselle (Korkeakoski 2002, 220). Se ei ole pois oppimiselle asetetuista yleisistä tavoitteista, soitonopiskelun vaativuudesta tai laadukkaasta soitosta, sillä opettaja voi ja hänen pitää osata vaatia oppilailtaan, ts. osoittaa oppilailleen, missä tarvitaan lisätyötä tavoitteen/tavoitteiden saavuttamiseksi. (Garam 2000, 59, 91).

Perinteisessä soitonopetuksessa oppilaiden erilaisuutta ja erilaisia oppimistyylejä ei

mielestäni huomioida riittävästi. (ks. myös Grunwald 1997, 258). Pidetään kenties itsestään selvänä, että musiikkiopiston sisäänpääsytestit läpäistyään (mikäli testit järjestetään) ja opiskelupaikan saatuaan oppilas kykenee suoriutumaan musiikkiopinnoista ilman, että opettajan erityisesti tarvitsisi pohtia oppilaidensa yksilöllisiä edellytyksiä ja ominaispiirteitä, vaikka muuten pyrkisikin mukauttamaan opetustaan vastaamaan oppilaan ikää ja taitotasoa. Opiskelussa ilmenneistä ongelmista on helppo syyllistää oppilas tai syyttää ulkoisia olosuhteita, vaikka opetuksessakin voi olla korjattavaa. Sen sijaan opettajan tulisi pyrkiä kehittämään empaattisuuden kykyään; pitäisi olla aikaa ja mahdollisuuksia ymmärtää jokaiseen oppilaaseen vaikuttavia emotionaalisia ja psykologisia tekijöitä (Kurkela 1993, 379–381; ks. myös Hirvonen 2002, 82).

Regelski peräänkuuluttaa musiikinopiskelulle asetettujen tavoitteiden sitomista tukemaan oppilaan kokonaisvaltaista kasvua (Regelski 2005, 235). Myös Sinkkonen on kritisoinut perinteistä musiikinopetusta kognitiivisten suoritusten ylikorostamisesta elämysten etsimisen asemasta (Sinkkonen 1997, 42). Kokonaisvaltaisen oppimisen pedagogisessa viitekehyksessä "kokonaisvaltainen kasvu tarkoittaa oppijan koko olemusta, hänen koko persoonaansa koskettavaa oppimista. Se on samalla kertaa sekä tiedollista, affektiivista että fysiologista, yksilön elämismailmasta lähtevää". Kokonaisvaltainen oppiminen on henkilökohtaisesti merkityksellistä, elämyksellistä ja perustuu omakohtaiseen kokemukseen. (Kohonen 1993, 67–68). Kokonaisvaltaisten musiikillisten taitojen opettaminen tulisi nähdä ainakin huomionarvoisena vaihtoehtona perinteisemmän soitonopetuksen rinnalla (Mantere 2002, 53; ks. myös Kosonen 2001, 30–31, 130; Kurkela 1993, 391).

Soitonopetuksen kokonaisvaltaisuus on musiikkikasvatusta kokonaisvaltaisemmin: esittävän säveltaiteen ja soittotaidon opettelun lisäksi luovien taitojen opettelua, laulamista, liikkumista ja aktiivista musiikin kuuntelua yksin ja yhdessä toisten kanssa. Persoonalliset ja kulttuuriset ominaisuudet tulevat parhaiten esille järjestämällä luova tila ja mahdollisuus luovaan työskentelyyn oppilaille (Swanwick 1999, 55). Soitonopettajien pitäytyessä tiukasti teknis-instrumentaaliseen lähestymistapaan ja virheiden korjaamiseen he samalla tukahduttavat luovan ilmaisun mahdollisuudet oppilaissa ja omassa itsessään.

Toisenlainen pedagogiikka sallii persoonallis-mentaalisten puolien tasapainottavan elementin mukanaolon opetuksessa. Tyypillistä sille on luova prosessi etsimisen ja kypsyttelyn vaiheineen. Lopullinen suoritus on prosessin tulos ja luonteva jatko oppilaan elämysmaailmassa. Oppilaalta se vaatii omaehtoisemmin työskentelyä. (Grunwald 1997, 225–226, 238; ks. esim. Viitasaaren alueen musiikkiopiston, Huopanan ala-asteen ja Musiikin Aika -festivaalin yhteistyönä toteutettu uuden musiikin sävellyttämisprojekti "Tarantula" keväällä 2002). Luovia toimintoja hyödyntävässä opetuksessa oppilaiden yksilöllinen oppimistyyli tulee huomioiduksi ja oppiminen tehostuu intensiivisen musiikillisen materiaalin uudelleenmuokkaamisen ja ilmaisun syvenemisen seurauksena. Se ei korvaa jäljittelyyn ja toistoon perustuvaa opetusta, mikä on soitonoppimisen ehto kaikilla sen tasoilla. (Ahonen 2004, 167–168).

5.3.2 Soitonopetuksen vuorovaikutteisuus

Perinteisessä soitonopetustilanteessa on kaksi toimijaa: soitonopettaja ja oppilas. Kaiken opetuksen ja toiminnan perusta on opettajan ja oppilaan välinen kahdenkeskinen suora interaktio, jossa opetus-opiskelu-oppimisprosessi tapahtuu. Musiikkiopistokontekstissa opiskelu pääsääntöisesti on yksilöopetusta. Kun opetustapahtumaan lisätään toimijoita, interaktio laajenee koskemaan kaikkia prosessiin osallistuvia. Tästä syystä ryhmän sisäinen interaktio on monisyisempää ja luonteeltaan monikerroksisempää kuin yksilöohjaustilanteessa. Suoran interaktion taustalla vaikuttavat lisäksi epäsuoran interaktion muuttajat. Opetustapahtuman vaihteellisuus ja tavoitteellisuus toteutuvat periaatteessa yhtä lailla niin yksilö- kuin ryhmäopetustilanteessa. Opetusprosessin ohjaus kuitenkin vaatii soitonopettajalta erilaisia toimenpiteitä opetuksen suunnittelusta varsinaiseen interaktiovaiheeseen ja arviointiin tultaessa. (Kansanen ym. 2000, 11–12; ks. myös Kansanen 1996, 45).

Opetussuunnitelman perusteet ja musiikkioppilaitoskohtainen opetussuunnitelma luovat paineita arvioida myös opetusmenetelmien ajankohtaisuutta ja muita opetuksessa piileviä uudistamistarpeita. Opetusmenetelmät jaetaan tavallisesti oppilas- ja opettajakeskeisiin menetelmiin. Ero näkyy muun muassa siinä, kuinka paljon opettaja puhuu tai soittaa tunnilla ja kuinka paljon oppilaat. (Korkeakoski

2002, 223). Eri toimintoihin käytetyn ajan lisäksi voidaan arvioida toistuvuutta eli kuinka usein jotakin tapahtuu (Hallam 1998, 246). Opettajakeskeisyys on ristiriidassa musiikkiopiston uuteen opetussuunnitelmaan kirjattujen pyrkimysten kanssa, missä korostuvat oppilaskeskeisyys, oppilaan aktiivisuus ja opintojen yksilöllistäminen. Tässä voisi olla myös jatkotutkimuksen paikka, sillä soittotuntitilanteen vuorovaikutus vaikuttaa oppilaan kykyyn oppia: se joko edistää tai voi jopa estää soitonoppimista. (West & Rostvall 2003, 16; ks. myös Hallam 1998, 248).

Toistuvat opettajanvaihdokset, yksipuolisesti perusohjelmistoon keskittyvä opetus, epäonnistunut soitinvalinta, vastenmielisyys teorialunteja kohtaan, esiintymisten ja kurssisuoritusten pelko sekä yhteissoittomahdollisuuksien ja soittokavereiden vähyys erityisesti lisäsivät Tuovilan tutkimuksessa soitonopiskelun kokemista turhauttavana ja lisäsivät riskiä lopettaa opiskelu musiikkiopistossa. (Tuovila 2003, 230). Antoisan opiskelun edellytyksenä opettajan tulisi kohdata oppilaansa ennen kaikkea persoonina sekä rohkaista heitä ilmaisemaan itseään myös ryhmän jäsenenä. Onnistuneilla opetusjärjestelyillä opettaja luo myönteisen ja kannustavan ilmapiirin, jolloin oppilas voi rohkeasti esittää tulkintojaan opettajalle ja muulle yleisölle. Parhaiten opettaja–oppilas-suhde toimii, kun oppilas on itse motivoitunut ja innostunut soittamisesta. Opettajaa ei silloin tarvita pakottajan roolissa, vaikka hän edellyttäisikin oppilailta ahkeruutta. (Kurkela 1993, 382).

Soitonopettaja tarvitsee työssään monenlaista osaamista; kaikkea ei tosin tarvitse osata tai ainakaan oppia kantapään kautta. Laaja-alainen osaaminen yhtäältä ja syväosaaminen toisaalta kulkevat opettajuuden ytimessä. Soitonopetuksen sivujuonteesta voi tulla myös pääasia riippuen opettajan persoonallisuudesta ja mielenkiinnon kohteista. Toinen jatkotutkimuksen aihe voisikin olla erilaiset musiikinopetuksen sovellutukset esimerkiksi tietokoneavusteinen musiikinopetus, luovien työskentelytapojen käyttö soitonopetuksessa sekä ryhmäopetusmuodot soitonopiskelun tukena, jotka kaikki haastavat face to face -vuorovaikutuksen.

Vuorovaikutustaidot ja ryhmän ohjaamisen taidot ovat tarpeellisia soitonopettajan apuvälineitä. Monissa instrumenttipedagogisissa lähestymistavoissa ja metodeissa ryhmäopetus on oleellinen osa soitonopiskelua. Sitä voi pitää perinteellisen

mestari-kisälli -oppipoikamallin yhtenä sovellutuksena: oppilaat toisaalta oppivat toisiltaan, toisaalta opettavat toisiaan vastavuoroisuuteen perustuvissa suhteissa. Oppilaan musiikillinen minäkuva vahvistuu ja rikastuu vuorovaikutuksessa soittavien vertaisten kanssa. Esimerkiksi Colourstrings-menetelmässä ryhmäopetusta käytetään alusta asti. Itä-Helsingin musiikkiperuskoulussa soitonopetuksessa käytetään yksilöopetuksen lisäksi pienryhmäopetusta ja ryhmäsoittotunteja on useita kertoja viikossa, ensimmäisinä vuosina lähes päivittäin (Music Elementary School).

Ryhmäopetus on haastavaa. Joskus se tuntuu hauskemmalta ja oppimisen kannalta jopa tehokkaammalta tavalta oppia kuin yksilöopetus monitahoisten ja lukuisten ennalta arvaamattomien vuorovaikutussuhteiden ja tapahtumien johdosta. Tuntien suunnitteluun saa vierähtämään enemmän aikaa kuin muutoin ja oppisisältöjen ja opetusmenetelmien valinnassa huomio kiinnittyy useammin pedagogisiin näkökohtiin: mihin pyrin milläkin jutulla millaisin keinoin? Ryhmäopetuksessa mukana olevien oppilaiden ikä, valmiustaso ja ryhmän sisäinen dynamiikka luovat edellytykset ryhmän toiminnalle. Opettajan tehtävä on toimia näiden edellytysten luomissa raameissa ja rakentaa oppimiselle suotuisat puitteet. Soitonopetuksessa ryhmän ohjaaminen asettaa erityisvaatimuksia soitettavalle ohjelmistollekin, jonka tulisi olla ennen kaikkea musiikillisesti elämyksellistä, parilla sanalla sanoen hyvää musiikkia! Toiseksi sovitusten tulee olla muunneltavissa erilaisille kokoonpanoille ja eritasoisille soittajille, mistä on hyötyä käytännön työssä. Orkesterin johtamisessa teknisestä osaamisesta eli lyöntitekniikasta on apua, vaikka siinäkin työ tekijäänsä opettaa.

Työelämässä ja täydennyskoulutuksessa soitonopettaja hankkii työn tekemiselle vaadittavia lisätietoja ja -taitoja. Lisäkoulutus ei automaattisesti kehitä opetusta tai ole välttämätöntä opetustyön muuttamiseksi johonkin tiettyyn suuntaan. Opetuksen muuttumiselle olennaista on, että opettaja kokee muuttuneensa opettajana ja muuttaneensa opetuskäytäntöjään. Vasta uusien taitojen soveltaminen opetuksessa mahdollistaa syvällisen muutoksen ja oppimiselle antoisan vuorovaikutuksen syntymisen – soitonopettajan ammatillisen kasvun. (Tuovila 2003, 232).

Musiikkiperuskoulukokeilu on osoittanut, että soitonopiskelu voidaan liittää

suomalaisen peruskoulun yhteyteen ja toteuttaa ainakin varhaisvaiheessa pääsääntöisesti ryhmäopetuksena. (vrt. Tower Hamlets jousisoitinopetuskokeilu Itä-Lontoon kouluissa 80-luvun lopussa: Swanwick 1999, 57; Nelson 1993, 3). Kolmas jatkotutkimusaihe voisi olla kehittää ja toteuttaa soitonopetuskokeiluja muualla kuin musiikkiopiston tavanomaisessa toimintaympäristössä. Samalla laajenee kokonais käsitys soitonopetuksesta ja soitonopettajuudesta – opettajuuden ulottuvuuksista.

LOPPUPÄÄTELMÄT

Lähdin tekemään pro gradu -työtäni ammatillisen kasvun näkökulmasta. Halusin päästä syvemmin ymmärtämään omaa soitonopettajuuttani ja sitä kautta yleisemmin soitonopettajuutta. Löysinkin tutkimusmatkani varrelta monia hyödyllisiä ja mielenkiintoisia näköalapaikkoja, joille pysähdyin mietiskelemään ja katselemaan maisemia. Välillä tuntui, että matka eteni liian hitaasti ja muutaman kerran vauhti pysähtyi ainakin näennäisesti aivan kokonaan. Ensimmäisiä lukuja kuvailisin vuorelle kiipeämiseen. Alussa käytin runsaasti aikaa matkareitin valintaan ja maaston kartoittamiseen huolellisesti. Matka taittui etenemällä askel kerrallaan. Erityisen jyrkissä kohdissa oli vain päätettävä jatkaa ja tehtävä matkaa tuntui miltä tuntui. Lopulta kuitenkin pääsin huipun laelle ja koin helpottuneena, että työläin vaihe on nyt saavutettu. Viimeiset luvut edustavat jyrkän teeltä alastuloa. Pääasia oli etsiä mukavin ja nopein reitti alas.

Soitonopettajuutta kuvailisin samoin: se on haastava matka, jolle kannattaa lähteä avoimin mielin. Valmistautuminen on perusta, mutta etukäteen ei voi tietää, mitä edestään löytää. Jos työ tuntuu turhautavalta, suunnanvaihdos ehkä korjaa tilanteen tai muutos matkareitissä. Kivikot ja kohtisuorat jyrkän teet on syytä jättää väliin; paitsi jos pitää riskin ottamisesta. Rohkeus ja sinnikkyys palkitaan tässäkin lajissa – rohkeus olla oma itsensä ja antaa oppilaille sama mahdollisuus. Kärsivällisyyttä tarvitaan niin opettamisessa kuin soitonopiskelussa. Huippuhetkiä tulee, kun malttaa pysähtyä ja jäädä vain kuuntelemaan ja ihaillemaan maisemia. Ja huipulta näkee kauas. Tavoitteet kannattaa siis pitää korkealla!

Opettaja voi olla tavoitetietoinen, vaikka hän ei olekaan sitoutunut musiikkiopiston opetussuunnitelman tavoitteisiin. Tavoitteisuus perustuu silloin muihin tavoitteisiin. Soitonopettajien voi arvella olevan hyvin tavoitetietoisia jo koulutuksensa perusteella: muusikoksi kehittyminen on vuosien tavoitteellisen työn ja opiskelun tulosta. Sen lisäksi orientoituminen soitonopettajan ammattiin ja opettajuuden mieltäminen osaksi omaa ammatti-identiteettiä on joillekin soittajille pitkä prosessi. Eri yhteyksissä tuli esille opetussuunnitelman olematon merkitys

rivisoitonopettajille. Jos kurssitutkintovaatimukset ovat tähän asti toimineet opettajien arkista työtä ohjaavina kirjallisina dokumentteina, tulevaisuudessa uudet tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet todennäköisesti korvaavat ne. Kokeiluvuosi 2004–2005 on takana ja pro gradu -työni loppupäätelmiä kirjoittaessani nähtäväksi jää, millaisen lopullisen ulkoasun ne ovat saaneet ja kuinka taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman 2002 henki on säilynyt. Jatkotutkimuksen kannalta kiinnostavaa olisi tietää, miten soitonopetus valtakunnallisten uudistusten vaikutuksesta muuttuu musiikkioppilaitoksissa ja mikä merkitys muutoksella on soitonopettajuudelle empiirisen tutkimuksen valossa.

Laajensin näkökulmaa soitonopettajuuteen tarkastelemalla sitä eri puolilta erityyppistä lähdeaineistoa lukemalla. Kasvatustieteellinen näkökulma arkipäiväistä ja antoi käsitteet analysoida soitonopettajuutta rinnan yleisen opettajuuden kanssa. Jätin instrumenttipedagogiseen kirjallisuuteen tutustumisen viimeiseksi, sillä halusin aivan uuden, tuoreen näkökulman tarkastella soitonopettajuutta. Samalla pyrin kokonaiskuvan luomiseen ja merkitysten pohdintaan unohtamatta arvotaustojen käsittelyä. Näin pro gradun työstämisestä kaikkienensa muodostui osa henkilökohtaista ammatillista kasvuprosessiani, joka toivottavasti jatkuu.

Ammatillinen kasvu voidaan mieltään elinikäisen oppimisen jatkumossa koko ammattiuran kestäväna tavoitteena, jonka peruspääomaa on etsivä ja kyselevä mieli. Tärkeitä kasvumotivaation lähteitä itselleni ovat olleet *vaihtelut soitonopettajan työn vaatimuksissa, työtehtävissä, työn luonteessa, työn arvioinnissa ja vastuussa työn kokonaisuudesta*. Kun soitonopetus muuttuu, ammatillisen kasvun haaste soitonopettajuudelle tulee ajankohtaiseksi ja koskettaa aivan opettajuuden ydintä identiteettitasoa myöten. Soitonopettajan persoonallisuudesta ja henkilökohtaisista ominaisuuksista riippuu, mistä oman soitonopettajuuden ulottuvuudet lopulta löytyvät.

LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Arjas, P. 1997. Iloa esiintymiseen – muusikon psyykkinen valmennus. Jyväskylä: Gummerus.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (toim.) 1985. Reflection: turning experience into learning. Lontoo: Kogan Page.
- Elliott, D.J. 1996. Music education in Finland: a new philosophical view. *Musiikkikasvatus* 1996 vsk 1 nro 1, 6–21.
- Elliott, D.J. (toim.) 2005. Praxial music education. Reflections and dialogues. New York: Oxford University Press, 3–18.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Eteläpelto, A. 1993. Oppijalähtöiseen osaamisen kehittäminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu*. Helsinki: Painatuskeskus, 109–135.
- Garam, L. 2000. Lahjakkaan viulistin kasvatus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Grunwald, D. 1997. Anna persoonallisuutesi puhua. Esiintymisen ja esittämisen psykologiaa. Suom. Antero Helasvuo. *Sibelius-Akatemian julkaisuja* 11. Helsinki: Yliopistopaino.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1997. Tieteellinen päättely. Teoksessa Vesa A. Niskanen (toim.) *Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä* (3. painos). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 64–76.
- Hallam, S. 1998. Instrumental teaching. A practical guide to better teaching and learning. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
- Haverinen, L. & Martikainen, M. 2002. Opetuksen tutkimus opettajan pedagogisen ajattelun kehittäjänä. Teoksessa Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–128.
- Heino, T. & Ojala, M. - L. (toim.) 1998. Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998. Opetushallitus. Arviointi 1/1999. Helsinki: Yliopistopaino, 9–66.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2002. Tutki ja kirjoita (6.–8. painos).
Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, A. 2002. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen
koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Oulun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta. Series E, Scientiae rerum socialium 61.
- Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten
merkityksellistäjänä. Sibelius-Akatemia. Studia Musica 22.
- Husu, J. 2002. Representing the practice of teachers` pedagogical knowing.
Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 9. Turku:
Painosalama Oy.
- Järvelä, M. (toim.) 1996. Näppärimusaa 1. Kaustinen: Kansanmusiikki-instituutti.
- Järvelä, M. (toim.) 1998. Näppärimusaa 2. Kaustinen: Kansanmusiikki-instituutti.
- Järvelä, M. (toim.) 2005. Näppärimusaa 3. Kaustinen: Kansanmusiikki-instituutti.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä.
Porvoo: WSOY.
- Kansanen, P. 1993. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta? Teoksessa Ojanen, S.
Tutkiva opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja
koulutuskeskuksen julkaisusarja. Oppimateriaaleja 21, 40–51.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen "opettaminen".
Teoksessa Ojanen, S. Tutkiva opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus-
ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. Oppimateriaaleja 55, 45–50.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000.
Teachers` pedagogical thinking: Theoretical landscapes, practical
challenges.
New York: Peter Lang.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetus
2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Klemettinen, T. 2004. Muuttuva musiikinopettajuus. Sibelius-Akatemian lehti Sibis
1/2004, 11.
- Kohonen, V. 1989. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä
kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehityksessä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.)
Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja
koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 34–64.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Teoksessa

- Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. oppimateriaaleja 21, 66-89.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Koppinen, M. 2005. Lapsen logiikalla soittaminen sujuu. Helsingin Sanomat 4.8.2005, C 7.
- Korkeakoski, E. 2002. Opetuksen laatu ja oppimistulokset perusopetuksen tavoitteiden kannalta. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetus 2000.* Jyväskylä: PS-kustannus, 211–243.
- Korpinen, E. 1996. Tutkiva opettaja ja opettajankoulutus. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja 2.* Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. Oppimateriaaleja 55, 21–30.
- Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. *Studies in the arts* 79.
- Kurkela, K. 1993. Mielen maisemat ja musiikki. Sibelius-Akatemian Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja, n:o 11, 305–405. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kurkela, K. & Tawaststjerna, E.T. 1999. Analyysi kuuden musiikkiopiston toiminnasta ja ajatuksia musiikin perusopetuksen järjestämisestä. Teoksessa Heino, T. & Ojala, M. - L. (toim.) *Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998.* Opetushallitus. Arviointi 1/1999. Helsinki: Yliopistopaino, 89–152.
- Kuusisaari H. 2001. Musiikki ja muuttoliike. *Rondo* 3/2001, 5.
- Kuusisaari, H. 2004. Vallankumous musiikkiopistoissa? Timo Klemettisen haastattelu. *Rondo* 5/2004, 47.
- Kärki, A. 2004. Tavallisten ihmisten kokemuksia arvostetaan yhä enemmän. Anni Vilkon haastattelu. *Keskisuomalainen* 11.11.2004, 23.
- Laine, J. & Soini, T. 2002. Taitotieto ja soitonopiskelun tavoitteet. *Musiikkikasvatus* 2002 vsk 6 nro 1, 40–50.
- Laitinen, M. 1996. Teemana filosofia. *Musiikkikasvatus* 1996 vsk 1 nro 1, 4–5.
- Laitinen, M. 2002. Soitinpedagogiikan kaikuja. *Musiikkikasvatus* 2002 vsk 6 nro 1, 6–7.
- Laki taiteen perusopetuksesta. N:o 633/1998.

- Lampinen, R. 2004. Ei lautakuntaa vaan elämää varten. Timo Klemettisen haastattelu. *Sibelius-Akatemian lehti Sibis* 3/2004, 5–7.
- Lavaste, A. - E. 2002. Musiikin laajan oppimäärän uudistuva opetussuunnitelma - seminaari 25.10.2002, 1–7.
- Louhivuori, S. 1998. Viulupedagogiikan vaiheet. Musiikkiesteettisen ajattelun heijastuminen viulunsoitonopetukseen 1750-luvulta 1970-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. *Studies in the arts* 65.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. *Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mantere, M. 2002. Pianopedagogiikka ja musiikkikulttuuri. *Musiikkikasvatus 2002* vsk 6 nro 1, 51–58.
- Meri, M. 2002. Keskustelua opettamisen opista ja oppiaineiden opettamisen opista. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*. *Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus, 175–190.
- Mezirow, J. (toim.) 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. Leevi Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. *Oppimateriaaleja* 23, 17–37.
- Miettinen, R. 1993. Opettaja ammattitaitoisuuden edistäjänä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhla-julkaisu, 91–107.
- Music Elementary School. 2005. The International Colourstrings Summer Course at the East Helsinki Music Institute 31.7.–7.8.2005.
- Nelson, S.M. *Beginners please*. Lontoo: Boosey & Hawkes.
- Nevatalo, K. 2002. Suomalaisen viulupedagogiikan muutoshaasteet. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3/1995.
- Niikko, A. 1993. Opettajaopiskelijoiden praktisen tiedon merkitys koulutusta kehitettäessä. Teoksessa Ojanen, S. *Tutkiva opettaja*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. *Oppimateriaaleja* 21, 154–160.
- Niikko, A. 1996. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa Ojanen, S.

- Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. Oppimateriaaleja 55, 107–121.
- Niskanen, V.A. 1997. Länsimaisen filosofian ja tieteellisen ajattelun peruspiirteitä. Teoksessa Vesa A. Niskanen (toim.) Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä (3. painos). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 11–27.
- Nurmi, H. 1993. Muuttuuko opettaja – ja mihin suuntaan? Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu, 69–89.
- O'Connor, J. 1999. Not pulling strings. An exploration of music and instrumental teaching. (3. painos). Lontoo: Lambent Books.
- Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa Ojanen, S. (toim.). Tutkiva opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. Oppimateriaaleja 21, 125–147.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi?. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. Oppimateriaaleja 55, 51–61.
- Pakkanen, I. 2004. Koko yhteiskunta hyötyy kasvatuksesta. Opettaja-lehti 43/2004, 18–20.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Regelski, T.A. 2005. Curriculum: Implications of aesthetic versus praxial philosophies. Teoksessa Elliott, D. J. (toim.) Praxial music education. Reflections and dialogues. New York: Oxford University Press, 219–248.
- Roberts, B. 1994. Music teachers as researchers. International Journal of Music Education 23, 24–33.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. (1. painos). Porvoo: WSOY.
- Räyhäntausta, P. 2005. Tasokasta kasvua. Tulostettu 13.6.2005.
<http://www.musiikkioppilaitokset.org/easydata/customers/sml/files/Liitetiedostot2005/Tasokastakasvua.pdf>.
- Sibelius-Akatemian opinto-opas 2004. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

- Silkela, R. 1996. Miksi luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen on tärkeää? Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. Oppimateriaaleja 55, 125–135.
- Sinkkonen, J. 1997. Musiikin merkitys lapsen kehityksessä. Teoksessa Kaikkonen M. & Mattila, S. (toim.) Musiikki ja mielen mahdollisuudet. Sibelius-Akatemian koulutuskeskuksen julkaisuja, 41–53.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto. Tulostettu 16.9.2005.
<http://www.musiikkioppilaitokset.org/index.php?mid=414>.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto. KTOL:n ja SML:n yhteistyöperiaatteet. Tulostettu 13.6.2005.
[http://www.musiikkioppilaitokset.org.easydata/customers/sml/files/Projektit / InfoKTOLuusin.pdf](http://www.musiikkioppilaitokset.org.easydata/customers/sml/files/Projektit/InfoKTOLuusin.pdf).
- Swanwick, K. 1994. Musical knowledge. Intuition, analysis and music education. London: Routledge.
- Swanwick, K. 1999. Teaching music musically. London: Routledge
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. (1.–2. painos). Rauma: West Point Oy.
- Syrjälä, L., Estola, E., Mäkelä, M. & Kangas, P. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. Oppimateriaaleja 55, 137–150.
- Szilvay, G. 2005. Violin ABC. Handbook for teachers and parents. Translated by D. H. Westmore. (Preliminary copy July 2005). Helsinki: Fennica Gehrman Oy.
- Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. 2002. Opetushallitus.
- "Tarantula" – musiikillinen seikkailu 2002. Viitasaaren alueen musiikkiopiston, Huopanan ala-asteen ja Musiikin Aika -festivaalin yhteistyönä toteutettu uuden musiikin sävellyttämisprojekti. Videotallenne.
- Tuomela, H. 2004. Musiikkiperuskoulu perheiden ja soitonopettajien silmin. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Tuovila, A. 2003. "Mä soitan ihan omasta ilosta!". Pitkittäinen tutkimus 7–13-

vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta.
Sibelius-Akatemian DocMus-yksikkö. *Studia Musica* 18.

Uusitalo, H. 2001. *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*
Porvoo: WSOY.

Vapaavuori, P. 2004. Mitä opetetaan, miten opetetaan ja miksi opetetaan? *Sibelius-*
Akatemian lehti Sibis 1/2004, 2.

Viitasaaren alueen musiikkiopisto. Viitattu 16.9.2005.

<http://www.viitasaari.fi./index.php?id=4.1.4.1>.

Viitasaaren alueen musiikkiopiston arviointipalaute 2002–2003. Viitasaaren
kaupunki. *Musiikkiopistolautakunta* 4.11.2003/§72.

Viitasaaren alueen musiikkiopiston arviointisuunnitelma 2002–2004.

Viitasaaren kaupunki. *Arviointisuunnitelmatyöryhmä* 8.4.2003/§20.

Viitasaaren alueen musiikkiopiston opetussuunnitelma 1.8.2004 alkaen. Viitasaaren
kaupunki. *Musiikkiopistolautakunta* 29.6.2004/§29.

Viitasaaren alueen musiikkiopiston toimintasuunnitelma 2003–2004 ja 2004–2005.

Viitasaaren kaupunki. *Musiikkiopistolautakunta* 24.6.2003/§46 ja
28.9.2004/§?.

Viitasaaren kaupunki. Viitattu

16.9.2005.<http://www.viitasaari.fi./index.php?id=2.3>.

Viulunsoiton peruskurssien kurssisuoritusvaatimukset (1980). Suomen
musiikkioppilaitosten liitto r.y. 14.10.1999.

Viulunsoiton tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet. Koekäyttöön
lukuvuodeksi 2004–2005.

<http://www.musiikkioppilaitokset.org./index.php?mid=357>.

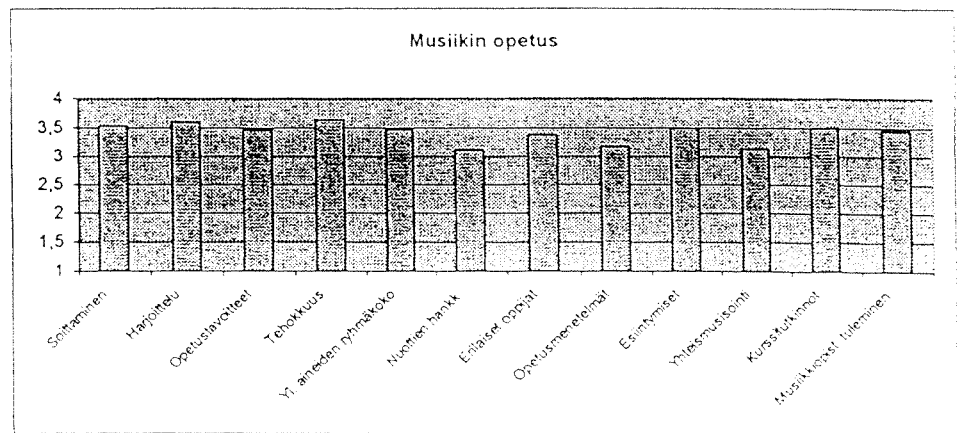
West, T. & Rostvall, A.-L. 2003. A study of interaction and learning in
instrumental teaching. *International Journal of Music Education* 40, 16–29.

Viitasaaren kaupunki, musiikkiopistolautakunta 4.11.2003 § 72

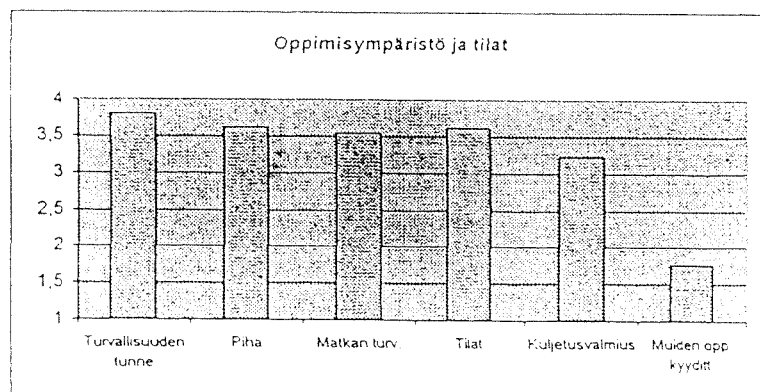
Viitasaaren alueen musiikkiopisto

ARVIOINTIPALAUTE LUKUVUOSI 2002-2003/YHTEENVETO

		4	3	2	1		
		Tsm= Täysin samaa mieltä	Sm= Samaa mieltä	Em= Eni mieltä	Tsm= Täysin en mieltä	Vast.	Ka
MUSIIKIN OPETUS							
Musiikkiopistossa	innostetaan soittamaan.	38	28	2	0	68	3,5
	opetetaan ja kannustetaan harjoittelemaan.	44	20	2	1	67	3,6
	on selkeät opetustavoitteet.	32	29	3	0	64	3,5
	yksityisopetus on tehokasta.	44	23	1	0	68	3,6
	yleisten aineiden ryhmien koko on sopiva.	26	21	3	0	50	3,5
	lapseni opiskellessa hankin nuotit itse.	23	27	12	2	64	3,1
	erilaiset oppijat huomioidaan riittävästi.	25	37	1	0	63	3,4
	opetusmenetelmät ovat monipuolisia.	22	33	7	2	64	3,2
	esiintymiset kuuluvat laulun- ja soitonopiskeluun.	37	30	1	1	69	3,5
	kamanmusiikin (yhteissoiton) ja orkesterisoiton määrä on riittävä.	16	26	9	0	51	3,1
	kurssitutkinnot mittaavat tavoitteiden toteutumista.	26	23	1	0	50	3,5
	Lapseni tulee musiikkiopistoon mielellään.	32	30	3	0	65	3,4



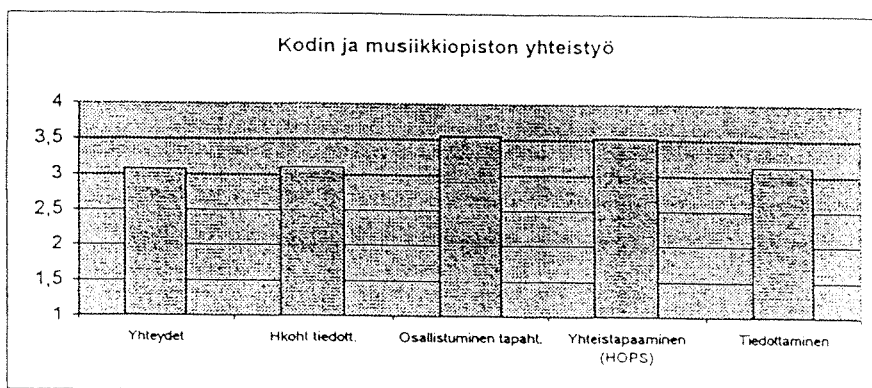
		4	3	2	1		
		Tsm	Sm	Em	Tem	Vast.	Ka
OPPIMISYMPÄRISTÖ JA TILAT							
Lapseni	tuntee olonsa turvalliseksi.	53	13	0	0	66	3,8
	kannalta musiikkiopiston (Teollisuustie 9) piha on asianmukainen ja turvallinen.	30	19	0	0	49	3,6
	matka musiikkiopiston toimipisteeseen on turvallinen	37	23	3	0	63	3,5
	soitonharrastus tapahtuu asianmukaisissa tiloissa	40	25	0	0	65	3,6
	soitonopiskelun niin vaatiessa olen valmis kuljettamaan lasta 2-3 krt viikossa opistolle/toimipisteeseen	31	22	8	4	65	3,2
	l lisäksi kyyditän myös muita soitonharrastajia säännöllisesti opistoon	5	5	12	27	49	1,8



Lapseni kulkevat musiikkiopiston opintoihin (edestak.) km/viikossa	vast.
0-20	41
20-40	5
40-60	4
60-80	2
80-100	6
100-120	2
120-140	3
140-160	1

	KODIN JA MUSIIKKIOPISTON YHTEISTYÖ				Vast:	Ka
	4	3	2	1		
Yhteydenpito musiikkiopistoon on helppoa.	19	38	10	2	69	3,1
Saan tarpeeksi tietoa lapseni musiikin harrastuksesta.	20	35	9	2	66	3,1
Osallistun mielelläni musiikkiopiston tapahtumiin.	37	31	0	0	68	3,5
Koin keväällä toteutetun yhteistapaamisen opettajan kanssa mielekkääksi (henkilökohtainen opintosuunnitelma HOPS).	26	19	0	1	46	3,5
Tiedottaminen musiikkiopiston toiminnasta on riittävä.	23	34	10	2	69	3,1

Tapaaminen ei toteutunut: 13 v.



MUUTA (yksittäisiä kommentteja lyhenteen)

- * moni oppilas kokee ahdistavaksi pakollisen esiintymisen
- * pitäisi olla vastuopettaja, jonka kanssa suunniteltaisiin yhdessä seuraava vuosi, opettajien välillä ei ole suunnitteluyhteistyötä
- * uusille oppilaille enemmän infoa opiskelusta opintojen alkaessa ja ensimmäisenä vuonna (esim. vihkonen, tiedotusilta)
- * kansliasti on vaikea tavoittaa
- * yhteisneuvottelut käyntiin Viitasaari-Kinnula
- * paikkakunnalta muuttaneiden tilalle heti uusi oppilas
- * lapselle toivotaan motivoivaa kannustusta
- * aloittaville 30 min/tunti oppilaille pienempi lukukausimaksu
- * kiitoksia omille opettajille

JOUSISOITON OPISKELIJAT VASTAAVAT

Miten järjestäisitte omat soittotunnit, orkesterin ja teorian tunnit, jotta lapsi voisi lukuvuoden aikana osallistua kaikkiin opintoihin (OPS:ssa) sisältyviin

- * soittotunnit ja mahdoll. teorian tunnit Kinnulassa koulupäivän jälkeen
- * jousiorkesterin esiintymisiä myös Pihtiputaalle ja Kinnulaan
- * pihtiputaalaisia ja kinnulalaisia jousisoittajia ajatellen harjoituksia esim. 1 kerta/kk useamman tunnin ajan, jotta vältetään turhalta ajamiselta Viitas
- * miel. kerran viikossa samalle päivälle kaikki
- * soittotunti heti koulun jälkeen, toisena päivänä koulun jälkeen teoria ja orkesteritunti
- * soittotunti ja teonia viikottain, orkesteri periodimaisesti tähdäten isompaan esitykseen
- * soittotunti ja teonia samana päivänä koulun jälkeen, orkesteri voi olla illalla