

AJATTELEN – SIIS SOITAN

MUSIIKIN OPETUSSUUNNITELMAN KÄYTÄNNÖLLISIÄ JA MUSIIKKIKASVATUSFILOSOFISIA ULOTTUVUUKSIA

MARKKU O. PÖYHÖNEN

LISENSIAATIN OPINNÄYTE

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO, MUSIIKIN LAITOS

HUHTIKUU 2004

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos MUSIIKIN LAITOS
Tekijä Pöyhönen, <u>Markku</u> Olavi	
Työn nimi Ajattelen – siis soitan: Musiikin opetussuunnitelman käytännöllisiä ja musiikkikasvatusfilosofisia ulottuvuuksia	
Oppiaine musiikkikasvatus	Työn laji lisenssiaatin (ammattillinen) opinnäyte
30.4.2004	Sivumäärä 282 (8+150+124)
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tarkastelu kohdistui musiikin korkea-asteen opetussuunnitelmaratkaisuihin ja niiden perustaan. Aihetta valotettiin kahden erillisen kirjoituksen ja niitä yhdistäneen johdannon kautta. Kasvatus- ja opetusalan PD-opintojen raporttiin pohjautunut kirjoitus ”Musiikin opetussuunnitelman taustoja – Keski-Suomen konservatoriosta Jyväskylän ammattikorkeakouluun” (2002) käsitteli yhden esimerkin valossa Suomessa 1990-luvun alkupuolelta lähtien toteutunutta musiikin korkea-asteen oppilaitoskohtaista ja koulutusohjelmakohtaista opetussuunnitelmatyötä, ratkaisujen perusteluja ja niihin vaikuttaneita taustatekijöitä. Tarkastelu tapahtui koulutusorganisaation tasolla aktiivisesti vaikuttaneen toimijan perspektiivistä. Merkittävänä taustatekijöinä olivat ympäröivässä yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset mukaan lukien koulutusjärjestelmän uudistukset ja ammattikorkeakoulujärjestelmän luominen. Koulutuksen suunnittelun vastuun siirtyessä 1990-luvun alussa keskushallinnosta paikallistasolle Keski-Suomen konservatorio profiloitui opettajankoulutuksen suuntaan. Sisällöllisesti opettajankoulutusta kehitettiin mm. systemaattisen arviointiohjeen avulla. Ammattikorkeakoulujen musiikkialan pedagogisten opintojen järjestämiseksi luotiin valtakunnallinen ratkaisu yhteistyöstä ammattillisten opettajakorkeakoulujen kanssa. Jyväskylän ammattikorkeakoulussa luovuttiin instrumenttien kurssitutkinnoista ja siirryttiin instrumenttiopintojen henkilökohtaiseen suunnitteluun. Yhteiskunnassa tapahtuneen työtehtävien ja ammattikuvien pirstaloitumisen vuoksi myös tarkkarajaisista suuntautumisvaihtoehdoista luovuttiin. Opinnäytteen toinen tutkielma ”Muusikkouden tietämykset – huomautuksia David J. Elliottin musiikkikasvatusfilosofian äärellä” (2003) porautui praksiaaliseen musiikkikasvatusfilosofiaan ja erityisesti sen tiedonkäsitukseen. Tietämisen tarkastelu kattoi myös taitotiedon, know-how’n. Lähestymistapa oli filosofinen ja menetelmänä Elliottin musiikkikasvatusfilosofian tulkintojen vertailu hänen itsensä käyttämiin lähteisiin, tunnettujen instrumenttipedagogien teksteihin ja kirjoittajan omiin kokemuksiin instrumenttipedagogina. Elliott on painottanut käytännön muusikkouden merkitystä arvokkaalla tavalla. Hänen filosofiaansa kohtaan esitettiin kuitenkin kritiikkiä mm. musiikillisen tietämisen luokittelun, muusikkouden taitotasojen kuvauksen, hiljaisen tiedon käsitteen, musiikillisten tyylien määrittymisen ja kehollisuuden osalta. Pohdinnat koskettivat tiedonkäsitteen lisäksi myös ihmiskäsitystä. Praksiaalisesta musiikkikasvatusfilosofiasta käyty keskustelu on nostanut esiin monia varteenotettavia seikkoja myös ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmien kannalta. Tähän keskusteluun avattiin instrumenttipedagogin näkökulmaa. Keskustelua on syytä jatkaa, sillä yhtenäistä ja kattavaa filosofista pohjaa ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmatyölle praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia ei ainakaan vielä pysty antamaan.</p>	
Asiasanat opetussuunnitelmat, musiikkikasvatus, kasvatusfilosofia, tietoteoria, osaaminen, musiikkioppilaitokset, ammattikorkeakoulut	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen kirjasto	
Muita tietoja	

I

JOHDANTO

II

MUSIIKIN OPETUSSUUNNITELMAN TAUSTOJA

**KESKI-SUOMEN KONSERVATORIOSTA JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULUUN**

III

MUUSIKKouden TIETÄMYKSET

**HUOMAUTUKSIA DAVID J. ELLIOTTIN
MUSIIKKIKASVATUSFILOSOFIAN ÄÄRELLÄ**

AJATTELEN – SIIS SOITAN

MUSIIKIN OPETUSSUUNNITELMAN KÄYTÄNNÖLLISIÄ JA MUSIIKKIKASVATUSFILOSOFISIA ULOTTUVUUKSIA

I JOHDANTO

1 Näkökulmia opetussuunnitelmaan

”Musiikkia ei voi opettaa” tokaisi Claude Debussy asiaa koskeneeseen kysymykseen (Long 1972, 18). Miten siis voi laatia musiikin opetussuunnitelman? Debussyn keskustelukumppani huomautti Debussyn itsensä opiskelleen kymmenen vuotta konservatorioissa. Debussy myönsi vastauksensa olleen absurdi, mutta väitti olevansa vapaa sanomaan näin juuri siksi, koska itse oli opiskellut perusteellisesti. Hän muistutti lähteneensä fuugaluokalta vasta, kun tiesi kaiken, mitä siellä opetetaan. (Long 1972, 18.)

Edellä kerrottu kuvaa musiikin oppimisen ja opettamisen paradoksaalisuutta. Toisaalta kyse on asioista, jotka vain kuullaan, ei niitä voi pukea teorioiksi ja toiselle opettaa. Toisaalta kyse on vuosikausien määrätietoisesta ja järjestelmällisestä opiskelusta. Debussy itse arvosti muusikon ammattitaitoa ja halveksi diletantteja, mutta samaan aikaan ihmetteli, miksi kaikki soinnilliset ilmiöt pitäisi pystyä perustelevaan jonkin teorian mukaan (Long 1972, 18).

Musiikin korkea-asteen opetussuunnitelmassa nämä kaksi näkökulmaa vaikuttavat. Toisaalta opiskelijan pitää hankkia riittävä ammattitaito, toisaalta ei pidä kuvitella,

että kaikkea on mahdollista opettaa. Paljon opitaan riippumatta siitä, mitä ja miten opetetaan. Olennaista on järjestää sellainen ympäristö, missä on mahdollista oppia.

Perinteisesti opetussuunnitelman laadinnassa on nähty kolme mahdollista lähestymistapaa. Sitä on tarkasteltu ympäröivän yhteiskunnan, opiskelijan tai oppiaineen näkökulmasta. Nämä kolme näkökulmaa ovat luonnollisesti tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. Ympäröivän yhteiskunnan muutokset vaikuttavat siihen, mikä on opettavien aineiden sisältö ja millaisin painotuksin se nähdään. Hyvässä opetussuunnitelmassa yksikään näistä näkökulmista ei saa olla rempallaan.

Nyt käsillä oleva työ tarkastelee musiikin opetussuunnitelmaa painottaen korkea-asteen opetussuunnitelmatyötä viimeisten kymmenen vuoden aikana. Aiheeseen pureudun kahden erillisen kirjoituksen kautta, jotka yhdessä muodostavat ammatillisen lisensiaatintutkintoni opinnäytteen.

Toinen kirjoituksista, *Musiikin opetussuunnitelman taustoja – Keski-Suomen konservatoriosta Jyväskylän ammattikorkeakouluun* (Pöyhönen 2002) perustuu Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen järjestämien kasvatus- ja opetusalan PD-opintojen raporttiin. Se käsittelee konkreettista opetussuunnitelmatyötä ammattikorkeakoulujärjestelmän syntyvaiheen aikana työssä mukana olleen toimijan omasta näkökulmasta. Siinä keskityn Keski-Suomen konservatorion ja sittemmin Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman opetussuunnitelmaratkaisuihin sekä niitä määränneisiin reunaehtoihin ja perusteluihin, joita ratkaisujen tueksi voidaan esittää. Vaikka tarkastelu kohdentuu yhteen oppilaitokseen ja koulutusohjelmaan, tapahtumien sijoittamiseksi asiayhteyteensä on ollut tarpeen selvittää valtakunnallisia ratkaisuja ja toimintaympäristön muutosta, johon on kuulunut ammattikorkeakoulujärjestelmän muodostuminen maahamme. Näin työ on samalla koulutusalan lähihistorian tutkimista ja dokumentointia. Tästä lähtökohdasta etenen koulutusohjelmatasolla kohti opiskelijan ja oppimisen näkökulmaa.

Kokonaisuuden jälkimmäisenä osana on tutkielma *Muusikkouden tietämykset: Huomautuksia David J. Elliottin musiikkikasvatusfilosofian äärellä* (Pöyhönen 2003), joka liittää suomalaisen instrumenttiopetuksen ja korkea-asteen koulutuksen pohjalta nousevia näkemyksiäni amerikkalaisperäisestä musiikkikasvatusfilosofiasta, erityi-

sesti sen praksiallisesta suuntauksesta käytyyn keskusteluun. Tarkastelu kohdentuu David J. Elliottin (1995) kirjan *Music Matters* tarkasteluun. Elliottin ajatuksia verrataan toisaalta hänen itsensä käyttämiin lähteisiin, toisaalta tunnettujen instrumenttipedagogien kirjoituksiin. Tulkintojeni taustalla ovat omat kokemukseni pianistina, instrumenttiopettajana, opetusharjoittelun ohjaajana ja opetussuunnitelmien kehittäjänä. Tutkielmassa painottuu tiedonkäsitteilyn merkitys. Se käsittelee ennen kaikkea opittavan ja opetettavan tiedon olemusta ja jäsentymistä asiantuntijatedoksi. Näin opetussuunnitelman tarkastelun oppiainetta painottava lähestymistapa tulee kokonaisuuteen mukaan. Tutkielma on luonteeltaan filosofinen.

Alkujaan tarkoitukseni ei ollut kirjoittaa kahta erillistä tutkielmaa. Hain PD-työssä esittelemilleni ilmiöille sopivaa musiikkikasvatusfilosofista taustaa. Selvitin mahdollisuutta käyttää jotain olemassa olevaa musiikkikasvatusfilosofiaa tähän tarkoitukseen. Vaikka David J. Elliottin praksiallinen musiikkikasvatusfilosofia näytti parhaiten vastaavan tarpeitani, senkään käyttö ei osoittautunut luontevaksi. Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyö ja praksiallinen musiikkikasvatusfilosofia eivät ajallisesta rinnakkaisuudestaan huolimatta juurikaan kohdanneet 1990-luvun aikana. Lisäksi vaikutti siltä, että ratkaisu ei olisi muutenkaan johtanut selkeään ja koherenttiin lopputulokseen. Jälkimmäinen tutkielmani osoittaa, miksi näin olisi käynyt. Elliottin musiikkikasvatusfilosofiassa on aukkoja ja epä johdonmukaisuuksia sellaisissa kohdissa, jotka ovat musiikkialan ammattiin tähtäävän opetussuunnitelmatyön kannalta keskeisiä. Tämä rajoittaa sen mahdollisuuksia toimia kyseisen opetussuunnitelman filosofisena perustana.

Eri lähtökohdista kumpuavien näkemysten tarkastelu voi kuitenkin avata tuoreita perspektiivejä puolin ja toisin. Monesti juuri ristiriita auttaa näkemään uusia ulottuvuuksia. Näiden kahden työn kautta haarukoin musiikin opetussuunnitelmatyötä eri näkökulmista. Useasta suunnasta tapahtuva tarkastelu on perusteltua jo siitäkin syystä, että opetussuunnitelma on aina useiden eri näkökantojen ja intressien kohtauspaikka. Sitä ei voi ymmärtää vain yhdestä suunnasta tarkastelella.

Monien näkökantojen ristipaineessa on kysyttävä, mikä sitten on tärkeintä koulutuksessa ja musiikissa. Monenlaisia vastauksia voi antaa eri perustein. Debussyn kanta

on selvä. Musiikissa tärkeintä on se, mikä miellyttää korvaa (Long 1972, 18): ”If something pleases the ear, then that is all that matters.”

2 Tiedon tuottamistavat

Työssäni tuotan uutta tietoa karkeasti ottaen kolmella tavalla. Jäsennän musiikin opetussuunnitelman muotoutumista yhden oppilaitoksen lähihistorian näkökulmasta.

Toiseksi nostan esiin ja teen näkyväksi ratkaisujen perusteluja ja niiden takana vaikuttavia arvoja. Kolmantena tiedon tuottamisen tapana on Elliottin musiikkikasvatustilfilosofiaan kohdistuva ja sen ajatuksista ammentava filosofinen tarkastelu.

Nykyhetken ymmärtämiseksi tarvitaan tietoa historiasta ja sen tulkintaa. PD-työni on osaltaan juuri historiankirjoitusta. Kalelan (1976, 23) mukaan se, mitä me nneistä kokemuksista voi oppia, on keskeisenä kriteerinä historiankirjoituksen tutkimuskohdetta ja näkökulmaa valittaessa. Musiikin opetussuunnitelmatyön nykytilan ymmärtämiseksi on tarpeen tuntea sen muotoutumisen vaiheita ja perusteita, miksi on päädytty niihin ratkaisuihin kuin on päädytty. Opetussuunnitelman historiallisen taustan merkitystä korostaessaan työni on linjassa habermasilaisen praktisen tiedonintressin kanssa; tavoitteena on siirtää ja ymmärtää perinnettä sekä uusintaa sitä symbolisesti (ks. Huttunen & Heikkinen 1999, 162). PD-työtäni voi myös pitää tapaustutkimuksena alan oppilaitoskohtaisesta opetussuunnitelmatyöstä kyseisenä murrosaikana siinä määrin kuin organisaation historiankirjoitusta ylipäättään pidetään tapaustutkimuksena.

Käytettävissäni on ollut runsas määrä alkuperäisiä primäärilähteitä mukaan lukien materiaalia päätösten suunnitteluvaiheiden ajalta sekä oppilaitoksen ja koulutusohjelman tasolla että valtakunnallisesti. Lisäksi olen ollut monen tarkastellun ratkaisun kriittisissä vaiheissa silminnäkijän paikalla. Tämä antaa lisää todistusvoimaa tulkinnoilleni. Toisaalta asemani tapahtumien keskellä vaikuttaa luonnollisesti tarkasteluperspektiiviin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus on pitkälti sen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä (Varto 1992, 103–104.) Historiankirjoitukselle tyypillisellä tavalla työni keskeinen haaste on, miten hyvin sen yksityiset tiedot asettuvat laajem-

man kokonaisuuden osiksi (Kalela 1976, 15), miten hyvä kertomus siitä muodostuu (Sarjala 2003, 25). Tämän kertomuksen tulee jäsentää moninaisen materiaalin tulva latistamatta liiaksi asian monimuotoisuutta. Tarvitaan siis näkemyksellistä tulkintaa. Sitä arvioitaessa on tunnettava kirjoittajan näkökulma (Kalela 1976, 19 ja 197). Valitsemani painotukset riippuvat luonnollisesti asiaa koskevasta kokonaisnäkemyksestäni. Olen pyrkinyt tuomaan esiin oman näkökulmani ja oman tarkasteluperspektiiviäni selvästi.

Opetussuunnitelmatyön takana on aina myös joko julkilausuttuja tai piiloon jääviä arvoja, asenteita ja uskomuksia. Koska olen itse vaikuttanut vastuullisena suunnittelijana ja päätöksentekijänä tehtyihin ratkaisuihin, myös omilla henkilökohtaisilla näkemyksilläni on ollut osuutensa niissä. Kyseessä ovat sellaiset tarkasteltuun asiaan oleellisesti vaikuttaneet seikat, joista kukaan muu ei voi tietää, ellen niitä kerro. Vaihtoehto itse kirjoittamalleni tekstille olisi, että joku haastattelisi minua aiheesta. Näin ollen asemani on tutkimuksen perinteen näkökulmasta epätyypillinen: omat näkemykseni kuuluvat tarkasteltavaan asiaan sen merkityksellisinä osatekijöinä. Olen kirjoittanut tekstin siten, että henkilökohtainen vahva näkemykseni tarkastelun kohteesta käy ilmi. Kuitenkaan omat kokemukseni sinänsä eivät ole tämän tarkastelun fokuksessa. Huomion kohteina ovat sen sijaan esittämäni tehtyjen ratkaisujen perustelut. Esittämiäni perusteluja voi pitää oikeaan osuvina tai harhaan menevinä, riittävinä tai puutteellisina, mutta ne ovat kuitenkin niitä perusteluja, joilla ratkaisuja on perusteltu. Työni tarkoitus on tuoda niitä esiin yhteisen keskustelun ja kritiikin kohteeksi.

Perustelujen näkyväksi tekeminen kehittää osaltaan alan yhteistä ammatillista tietämystä. Bereiter ja Scardamalia (1993) huomauttavat että on tapauksia, jolloin asiantuntijat tekevät ratkaisuja kokemuksen kautta karttuneen tietämyksensä pohjalta ilman viittauksia muodolliseen oppikirjatietoon. Tarkemmin ajattelematta tästä voisi päätellä, etteivät asiantuntijat muodollista tietoa tarvitsekaan. Kuitenkin silloin, kun pitää perustella ja oikeuttaa tehtyjä ratkaisuja, kokeneet asiantuntijat viittaavat muodolliseen tietoon aloittelijoita useammin. Päätökset pitää pystyä perustelemaan siten, että asiantuntijayhteisö voi perusteet koetella. (Bereiter & Scardamalia 1993, 63–64.) Työssäni on hyvin pitkälti kyse juuri perustelujen näkyväksi tekemisestä. Jotain sellaista, mitä ei ollut näkyvissä, tulee näkyviin, mitä ei ollut olemassa, tulee olevaksi.

Näin kyse on samantyyppisestä uuden tuottamisesta, mistä Varto (2001, 55–57) puhuu taiteellisen tuottamisen yhteydessä. Kun perustelut on näkyväksi tehty, niistä voi keskustella ja niitä voi kritisoida. En väitä, että julkaistut perustelut edustaisivat kattavasti tapahtumiin vaikuttaneita syitä. Niiden selvittämiseksi voi tehdä vielä paljonkin tutkimusta.

PD-työni lähestymistavassa on myös toimintatutkimukselle tyypillisiä piirteitä. Heikkisen ja Jyrkämän (1999) kokoamista toimintatutkimuksen luonnehdinnoista ainakin seuraavat kuvaavat PD-työtäni: työn tavoitteena on käytännön toiminnan kehittäminen, kirjoittajana olen ollut itse mukana vaikuttamassa tehtyihin ratkaisuihin, raportissa on omaelämäkerrallista ainesta eikä raportointi itsestään selvästi asetu tieteellisen tradition mukaiseen muotoon. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 40–43.) Kuitenkin tyypillisestä toimintatutkimuksesta PD-työni eroaa siten, että se perustuu yhden henkilön, ei koko työyhteisön tai muun laajemman kehittäjäjoukon näkemykseen eikä se tarkastele tehtyä kehitystyötä peräkkäisinä kehittämissykleinä (ibid.; Suojanen 2003.) Toimintatutkimuksen tekeminen ei myöskään ole ollut esillä silloin, kun konkreettisia ratkaisuja tehtiin. PD-raportti reflektoi aiemmin jo tehtyjä ratkaisuja.

Jälkimmäisen tutkielmani on luonteeltaan filosofinen. Tämän luonteeseen mukaisesti se pyrkii antamaan ajattelulle työvälineitä ja selkiyttämään käsitteitä osallistuessaan musiikkikasvatuksen perusteista käytävään keskustelun (ks. Louhivuori 2003, 254). Se edistää näiden perusteiden parempaa ymmärtämistä refleктоimalla niitä. Juntunen ja Mehtosen (1982, 12) mukaan refleктоivaa ajattelua ei voi tarjota tuloksina, vaan se on prosessi. Se lisää aihetta koskevaa itseymmärrystä. Erityisen tärkeää on osoittaa sellaisia olemassa olevan ajattelun normeja, joita noudatetaan sokeasti, kysymättä niiden pätevyyttä (Juntunen & Mehtonen 1982, 10–11).

Niinpä keskeinen kysymys työtäni arvioitaessa on, miten hedelmällisiä näkökulmia se avaa. Monesti asiaa vie eteenpäin ristiriidan muotoileminen siten, että sen voi huomata. Näin tuotetaan keskustelulle sen tarvitsemaa materiaalia. Keskustelun viritäjänä Elliottin teksti osoittautuu erityisen antoisaksi. Ollaanpa hänen musiikkikasvatustilafilosofiansa kannalla tai ei, hänen ajatuksensa herättävät kysymyksiä, joiden pohdittaminen on ilmeisen hedelmällistä. Tähän pohdintaan tuon perspektiiviä Elliottin

omien lähteiden tarkastelun kautta. Esittämieni väitteiden uskottavuus punnitaan sen mukaan, miten hyvin ne on kulloinkin perusteltu. Viime kädessä oman tutkielmani tarkoitus ei ole niinkään Elliottin tekstin hermeneuttinen tulkinta sellaisenaan, vaan juuri sen herättämien ajatusten jatkopohdinta. Toivon vilkasta keskustelua esittämistäni näkökulmista ja väitteistä.

Lähteet

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves: an inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago and La Salle: Open Court Publishing.
- Elliott, D. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York – Oxford: Oxford University Press.
- Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Kirjassa Heikkinen, H., Huttunen & Moilanen (toim.) 1999. *Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 25–62.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. 1999. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Kirjassa Heikkinen, H., Huttunen & Moilanen (toim.) 1999. *Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 155–186.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1982. *Ihmistieteiden filosofiset perusteet*. 2. painos (ensimmäinen 1977). Jyväskylä: Gummerus.
- Kalela, J. 1976. *Historian tutkimusprosessi: Metodinen opas oman ajan historiaa tutkiville*. Toinen painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Long, M. 1972. *At the piano with Debussy*. London: Dent & Sons. Translated by O. Senior-Ellis.
- Louhivuori, J. 2003. Musiikkikasvatuksen tutkimuksen lähtökohtia. Teoksessa Eerola, T., Louhivuori J. & Moisala, P. 2003. *Johdatus musiikintutkimukseen*. Suomen musiikkitieteellinen seura. AMF 24. Vaasa: Ykkös-Offset, 251–257.
- Pöyhönen, M. 2002. *Musiikin opetussuunnitelman taustoja – Keski-Suomen konservatoriosta Jyväskylän ammattikorkeakouluun*. Moniste. Saatavana [www-dokumenttina <http://sinuhe.jypoly.fi/~mpoyhone/lisuri/PD-raportti2002.pdf>](http://sinuhe.jypoly.fi/~mpoyhone/lisuri/PD-raportti2002.pdf).
- Pöyhönen, M. 2003. *Muusikkouden tietämykset: Huomautuksia David J. Elliottin musiikkikasvatusfilosofian äärellä*. Licensiaatin opinnäytteen osatutkielma, Jyväskylän yliopisto, musiikin laitos. Saatavana [www-dokumenttina <http://sinuhe.jypoly.fi/~mpoyhone/lisuri/lisuri.pdf>](http://sinuhe.jypoly.fi/~mpoyhone/lisuri/lisuri.pdf).

Sarjala, J. 2003. Musiikinhistoria. Teoksessa Eerola, T., Louhivuori J. & Moisala, P. 2003. *Johdatus musiikintutkimukseen*. Suomen musiikkiteollinen seura. AMF 24. Vaasa: Ykkös-Offset, 13–29.

Suojanen, U. 2003. *Toimintatutkimus*. [www-dokumentti]
<<http://www.metodix.com/showres.dll/fi/metodit/methods/metodiartikkelit/toimintatutkimus/>>. Luettu 13.4.2004.

Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Varto, J. 2001. Esille saattamisen tutkiminen. Kirjassa Kiljunen, S. & Hannula, M. 2001. *Taiteellinen tutkimus*. Helsinki: Kuvataideakatemia, 49–58.

II

MUSIIKIN OPETUSSUUNNITELMAN TAUSTOJA

**KESKI-SUOMEN KONSERVATORIOSTA
JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUUN**

MUSIIKIN OPETUSSUUNNITELMAN TAUSTOJA

KESKI-SUOMEN KONSERVATORIOSTA JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUUN

Markku O. Pöyhönen

Lisensiaatin opinnäytteen osa
Jyväskylän yliopisto
musiikin laitos

Perustuu Kasvatus- ja opetusalan
PD-opintojen raporttiin 2002
Tarkastettu 12.3.2004

Tiivistelmä

Pöyhönen, Markku Olavi. 2002. Musiikin opetussuunnitelman taustoja – Keski-Suomen konservatoriosta Jyväskylän ammattikorkeakouluun. Lisensiaatin opin-
näytteen osa. Jyväskylän yliopisto, musiikin laitos. Perustuu Jyväskylän yliopis-
ton täydennyskoulutuskeskuksen kasvatus- ja opetusalan PD-opintojen kehit-
tämishankkeen raporttiin (helmikuu 2002, päivitys marraskuu 2002, tarkastettu
12.3.2004). 150 sivua.

Työssä tarkasteltiin Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman opetussuunni-
telman muotoutumista ja siihen vaikuttaneita taustatekijöitä. Tarkastelun aikajänne ulottui Keski-
Suomen konservatorion 1990-luvun alun opetussuunnitelmista Jyväskylän ammattikorkeakou-
lun musiikin koulutusohjelman vuonna 1998 tapahtuneen käynnistymisen kautta syyskauteen
2001. Tarkastelu tapahtui aktiivisena toimijana ja silminnäkijänä mukana olleen perspektiivistä.

Opetussuunnitelmatyöhön olivat vaikuttaneet ympäröivässä yhteiskunnassa tapahtuneet muu-
tokset kuten siirtyminen modernista teollisuusyhteiskunnasta postmoderniin aikaan, ammatti-
korkeakoulujärjestelmän luominen Suomeen ja musiikkialan liittyminen siihen. Ammattikuvia ja
oppimista koskevat käsitykset olivat muuttuneet. Koulutuksen suunnittelun vastuu siirtyi 1990-
luvun alussa keskushallinnosta paikallistasolle, samalla paikallistason vastuu oman arvioinnin
järjestämiseen kasvoi. Koulutuksen kehittämisen perustaksi tehtävään paikalliseen strategia-
työhön tuli mukaan toiminnan arvojen ja päämäärien määrittely ja asemointi ympäristön suh-
teen.

Keski-Suomen konservatorio kohosi 1990-luvun alussa Suomen suurimmaksi konservatorioksi
pääkaupungin ulkopuolella ja profiloitui opettajankoulutusta painottavaksi. Sisällöllisesti opetta-
jankoulutusta kehitettiin mm. systemaattisen arviointiohjeen avulla. Jyväskylän ammattikorkea-
koulussa luovuttiin instrumenttien kurssitutkinnoista ja siirryttiin instrumenttiopintojen henkilö-
kohtaiseen suunnitteluun. Yhteiskunnassa tapahtuvan työtehtävien ja ammattikuvien pirstaloit-
tumisen vuoksi myös tarkkarajaisista suuntautumisvaihtoehdoista luovuttiin. Valtakunnallinen
yhteistyömalli kehitettiin ammattikorkeakoulujen musiikkialan pedagogisten opintojen järjestämi-
seksi ammatillisten opettajakorkeakoulujen kanssa.

Opetussuunnitelmauudistukset ovat lisänneet opiskelijoiden henkilökohtaisen suunnittelun
osuutta, mihin lisämahdollisuuksia tuo ammattikorkeakoulun monialaisuus ja yhteistyö Jyväsky-
län yliopiston kanssa (musiikkikampus). Opintoihin sisältyviä kehittämishaasteita pyritään ha-
kemaan työelämästä. Näin opetussuunnitelma tarjoaa avoimia mahdollisuuksia. Yhteistyö opin-
toihin sisältyvänä pedagogisena periaatteena on voimistunut, mestari-kisälli -menetelmän mää-
ritelmä kaipaa tarkennusta. Tietoista huomiota kiinnitetään itse opiskeluprosessiin eikä enää
pelkästään lopputulokseen. Tähän liittyen opiskelijan itsearviointi on jatkuvaa toimintaa. Itsear-
viointi edistää sellaisten metakognitiivisten taitojen kehittymistä, mitkä ovat tarpeen asiantunti-
jaksi kasvamisessa ja elinikäisessä oppimisessa. Musiikkialan osaamisen hankkimiseen tarvi-
taan paljon enemmän aikaa kuin ammattikorkeakoulun käytettävissä oleva opiskeluaika voi olla.
On tärkeää, että musiikista kiinnostuneet nuoret saavat tarvitsemansa asiantuntevan tuen ja
ohjauksen oikea-aikaisesti riittävän varhain olipa suunnitelmissa musiikkialan ammatti tai ei.

Asiasanat: opetussuunnitelmat, musiikkikasvatus, ammattikorkeakoulut, kon-
servatoriot, musiikkioppilaitokset, musiikki, opettajankoulutus, kurssitutkinnot.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	3
1.1 <i>Murroksessa mukana</i>	3
1.2 <i>Opetussuunnitelma keskiössä</i>	4
1.3 <i>Toiminnasta ajatteluun</i>	5
1.4 <i>Aihe ja näkökulma</i>	6
1.5 <i>Kirjoittajasta</i>	8
2 TOIMINTAYMPÄRISTÖ.....	9
2.1 <i>Lähtökohtana ympäristöanalyysi</i>	9
2.2 <i>Työelämäanalyysi</i>	10
2.2.1 <i>Työvoimatarpeen määrällinen tarkastelu</i>	10
2.2.2 <i>Työelämän sisällölliset odotukset</i>	12
2.2.3 <i>Kelpoisuusehdoista</i>	16
2.2.4 <i>Tutkimus- ja kehitystoiminta</i>	18
2.3 <i>Koulutuksen sijaintipaikoista</i>	20
2.3.1 <i>Valtakunnallinen näkökulma</i>	20
2.3.2 <i>Jyväskylä koulutuksen järjestämispaikkana</i>	22
2.4 <i>Opiskelijarekrytointi</i>	24
2.5 <i>Musiikkiala ja ammattikorkeakoulu</i>	25
2.5.1 <i>Suomalaisen ammattikorkeakoulujärjestelmän synty</i>	25
2.5.2 <i>Musiikkialan valtakunnallinen kehitys</i>	26
2.5.3 <i>Keski-Suomen konservatoriosta Jyväskylän ammattikorkeakoulun koulutusohjelmaksi</i>	34
2.6 <i>Oppilaitoksen arviointi</i>	38
3 MUSIIKIN KOULUTUSOHJELMAAN VAIKUTTANUT STRATEGIATYÖ.....	40
3.1 <i>Strategia – miten saavuttaa perimmäinen tavoite</i>	40
3.2 <i>Miten työyhteisömme strategia on määritelty</i>	42
3.3 <i>Arvot ja perustehtävä</i>	44
3.4 <i>Taidelaitoksen tehtävä</i>	47
3.5 <i>JAMKin kulttuurialan laajeneminen</i>	47
3.6 <i>Suuren yksikön edut</i>	49
3.7 <i>Musiikkikampus</i>	50
3.8 <i>Strategiatyön pohdintaa</i>	52
4 OPETUSSUUNNITELMA KONSERVATORIOSTA AMMATTIKORKEAKOULUUN.....	54
4.1 <i>Yleistä opetussuunnitelmista</i>	54
4.1.1 <i>Mikä on opetussuunnitelma?</i>	54
4.1.2 <i>Postmoderni opetussuunnitelma-ajattelu</i>	55
4.1.3 <i>Oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat</i>	58
4.2 <i>Tarkasteltavat opetussuunnitelmat</i>	61
4.2.1 <i>Tarkastelun orientaatio</i>	61
4.2.2 <i>Keski-Suomen konservatorion opetussuunnitelmat</i>	62
4.2.3 <i>Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin opetussuunnitelmat</i>	71
4.3 <i>Opetusharjoittelun arviointiohje</i>	75
4.3.1 <i>Keski-Suomen konservatorion pedagogiset opinnot</i>	75

4.3.2 Instrumenttididaktiikan arvioinnin osa-alueet	77
4.3.3 Instrumenttididaktiikan itsearviointi	80
4.3.4 Pedagogisten opintojen arvioinnin kehittäminen	83
4.4 Kurssitutkintojärjestelmästä instrumenttiopintojen henkilökohtaiseen suunnitteluun.....	84
4.4.1 Kurssitutkintojärjestelmä	84
4.4.2 Kurssitutkintojärjestelmän ongelmia	85
4.4.3 Kurssitutkintojen valtakunnallisuudesta.....	89
4.4.4 Ratkaisuna opintojen henkilökohtainen suunnittelu	90
4.4.5 Opiskelijavalinnan perusteet.....	91
4.4.6 Uudistuksen syvemmät syyt.....	92
4.4.7 Uudistuksen arviointia	94
4.5 Musiikkialan opettajankoulutuksen valtakunnallinen ratkaisu	97
4.6 Irti suuntautumisvaihtoehdoista.....	103
4.7 Harjoittelu.....	106
4.8 Opinnäytetyö.....	107
4.9 Muita huomioita.....	111
4.9.1 Musiikin teoria ja sävellys.....	111
4.9.2 Kansainvälisyys.....	112
4.9.3 Tilavarausjärjestelmä	113
5 YDINOSAAMISENA OPPIMINEN.....	114
5.1 Henkilökohtainen oppiminen.....	114
5.1.1 Oppiminen muusikon työssä.....	114
5.1.2 Mielikuvat ja ajattelu	115
5.1.3 Erilaiset oppijat	119
5.1.4 Mestari-kisälli -menetelmä ja traditio	123
5.2 Opetussuunnitelman strateginen kehittäminen.....	126
5.3 Oppiva organisaatio – oppiva alue.....	128
6 MIKÄ OPISKELUSSA MUUTTUI?.....	129
7 LÄHTEET	132
8 LIITTEET	140
Liite 1. Opettajan kelpoisuus musiikkialalla.....	140
Liite 2. Instrumenttididaktiikan arvioinnin alueita.....	141
Liite 3. Musiikkiopisto-osaston opintojen tavoitteita.....	143
LOPPUVIITTEET.....	145

1 Johdanto

1.1 Murroksessa mukana

Musiikkialan koulutus on kokenut 1990-luvulla monenlaisia muutoksia ympäröivän yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän murroksen mukana. Koulutuksen järjestäjille annettiin vapaus ja vastuu kehittää omia opetussuunnitelmia; valtaa lisättiin myös annettujen resurssien kohdentamisessa. Ammattikorkeakoulujärjestelmä luotiin ja vakinaistettiin. Toiminnan ja sen tulosten arviointi vakiintui jatkuvaksi menettelyksi, huippuyksiköitä palkitaan. Kansallinen ja kansainvälinen kilpailu kovenee; toisaalta koulutuksen odotetaan verkostoituvan eri tahojen kanssa. Ympäröivä yhteiskunta odottaa koulutuksen toimivan aktiivisesti tulevaisuutta ennakoiden ja sitä muovaten. Opiskelijoilla on oma henkilökohtainen intressi hankkia menestyksen eväitä tulevaisuuden maailmaan omien prioriteettiensa mukaan. Kaikki tämä ja moni muu on asetanut koulutuksen järjestäjille, johdolle, opettajille ja muulle henkilöstölle kokonaan uudentyyppisiä haasteita. On täytynyt linjata toiminnan strategista suuntaa, tehdä ammattikorkeakoulun vakinaistamisen edellyttämät ylläpitoratkaisut sekä ottaa vastuu oman opetussuunnitelman laadinnasta ja jatkuvasta kehittämisestä. Suomen konservatorioille moni näistä näkökulmista avautui kokonaan uusina. Ammattikorkeakoulujärjestelmään siirtymisen myötä musiikkialan korkea-asteen koulutuksen kenttä mullistui täysin.

Koulutusjärjestelmän muutokset heijastavat muutoksia koko yhteiskunnassa. Modernista teollisesta yhteiskunnasta on siirrytty postmoderniin aikaan. Uudessa tilanteessa tarvitaan monessa kohtaa juurin saakka ulottuvaa ajattelutavan muutosta. Hannele Salminen (2000b, 9) on käsitellyt ammattikorkeakoulujärjestelmän yleisten koulutuspoliittisten tavoitteiden taustalla olleita ajattelutavan muutoksia. Niitä ovat olleet yleissivistystä koskevan näkemyksen muutos, muutos ihmiskuvassa, muutos oppimisnäköyksessä ja muutos ammattitaidon käsitteessä. Tällä kaikella on ollut merkittäviä

vaikutuksia sekä koko ammattikorkeakoulujärjestelmän muotoutumiselle että koulutusohjelmien opetussuunnitelmatyölle. Myös musiikkialan toimintaympäristö on 2000-luvulle tultaessa kokonaan toisenlainen kuin kymmenisen vuotta aiemmin; edellä mainitut ajattelutavan muutokset koskettavat musiikkialaa yhtä lailla. Kuitenkin musiikin opetus perustuu pitkälti traditioon sekä itse substanssin että työskentelytapojen osalta. Miten musiikkiala vastaa uusiin haasteisiin?

1.2 Opetussuunnitelma keskiössä

Opetussuunnitelmassa kulminoituvat koulutuksen järjestämisen arvovalinnat, näkemys ihmisestä ja oppimisesta, näkemys kulttuurin ja työelämän kehittymisestä. Siihen vaikuttavat sidosryhmiltä, yhteistyökumppaneilta, kilpailijoilta ja opiskelijoilta saatu palaute ja muut virikkeet. Opetussuunnitelma kertoo myös siitä, mihin osaamisalueisiin koulutuksessa keskitytään, mitä vuosien mittaan kehitetään, mitä siis koulutusohjelman ydinosaminen on. Ydinosamisen määrittely ja kehittäminen on puolestaan mitä suurimmassa määrin koulutusohjelman strateginen kysymys. Opetussuunnitelma ohjaa opettajien työtä, käytännössä se myös sanelee koulutusohjelman budjetin päälinjat. Opetussuunnitelma on tiedottamisen instrumentti omalle henkilöstölle, opiskelijoille ja sidosryhmille. Se on myös markkinointiväline.

Opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella monella tasolla. On aiottu, kirjoitettu, toteutettu ja koettu opetussuunnitelma sekä piilo-opetussuunnitelma. Näiden kesken tulisi vallita riittävä yhdenmukaisuus. Piilo-opetussuunnitelman vaikutukset pitäisi saada näkyviksi, jotta niihin osattaisiin puuttua. Näkemykset ihmisestä, oppimisesta, tiedosta, taiteesta ja yhteiskunnasta kuvastuvat opetussuunnitelmassa. Ne ovat keskeisiä opetussuunnitelman soveltamisen ja kehittämisen kannalta, vaikka niitä ei yleensä opinto-oppaiden teksteihin selvästi kirjattaisikaan.

Paitsi opetukseen ja oppimiseen, opetussuunnitelma vaikuttaa myös oppilaitoksen menestymiseen ratkaisevalla tavalla. Jarnila (1998, 106) kysyy jopa, onko oppilaitoksen menestys rajattavissa opetussuunnitelmalliseksi asiaksi.

1.3 Toiminnasta ajatteluun

Opetussuunnitelmatyössä toiminnan taso ja ajattelun taso kietoutuvat toistensa lo-
maan. Merkittävien toiminnallisten muutosten takana on usein muutos ajattelutavassa.
Kun tarkastellaan kokonaisen oppilaitoksen tai koulutusohjelman opetussuunnitelma-
uudistusta, saattaakin olla, että opetussuunnitelmaan kirjataan hienolta kuulostavia sa-
nakäänteitä, opetussuunnitelmarunoutta, mutta mikään ei muutu siitä miten on aina
ennenkin tehty. Joskus taas opetussuunnitelmaan kirjattu muutos tapahtuu kyllä toi-
minnan tasolla, mutta jää siihen. Toiminnan ulkoisia muotoja ja puheenpartta vaihde-
taan, mutta itse asiassa sittenkin jatketaan totuttua rataa. Todellinen muutos edellyttää
muutosta paitsi toiminnan, myös ajattelun tasolla. Jos muutosta toiminnan tasolla kut-
sutaan ensimmäisen asteen muutokseksi, on muutos ajattelun tasolla toisen asteen
muutos (Raudaskoski 2000, 55).

Väitöskirjassaan Raudaskoski (2000) lainaa Laakkosta (1999), jonka mukaan yleensä
koulutusorganisaation muutosta lähdetään toteuttamaan organisaation näkyvistä osis-
ta, kuten tavoitteista, opetussuunnitelmista sekä henkilöstön rakennetta ja määrää kos-
kevista asioista. Syvälinen muutos edellyttää muutoksia myös henkilöstön tunteissa,
arvoissa, asenteissa, mielikuvissa ja mielipiteissä. Muutoksen peruslähtökohtana on
muutostarpeen tajuaminen ja muutoshalukkuus. Keskeiseksi nousee kysymys, miten
hyvin opettajat ovat pystyneet mieltämään uuden koulutustehtävän, kuinka pitkälle
vanhat, opistoasteella toimintaa ohjanneet arvot ja näkemykset ovat vaikuttaneet stra-
tegiseen suunnitteluun. (Raudaskoski 2000, 97).

Toisaalta käytännön koulutusyhteisössä monesti ainoa mahdollinen tapa viedä uudis-
tuksia läpi on aloittaa toiminnan tasolta. Näin asia saadaan kaikille konkreettisesti
muodossa ajankohtaiseksi. Tähän ei kuitenkaan ole varaa jäädä pitkäksi aikaa, jottei
toiminta palaisi vanhoille urilleen. Yksi tämän kirjoituksen tarkoituksista on herättää
keskustelu toiminnan tason takana olevasta ajattelusta. Tavoitteena on edistää aitoa
muutosta ajattelutavoissa, arvoissa ja asenteissa sellaiseen suuntaan, mikä on tarpeen
ajankäytön, yliopistosektorin toiminnasta poikkeavan musiikin korkeakoulutuksen
toteuttamiseksi.

1.4 Aihe ja näkökulma

Tässä kirjoituksessa käsittelen Keski-Suomen konservatorion ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun (JAMK) musiikin koulutuksen opetussuunnitelmaa sekä sen taustalla vaikuttaneita muutosvoimia, strategiatyötä ja ajattelutapaa 1990-luvun alkupuolelta vuoteen 2001. Taustaksi luon katsauksen alan toimintaympäristöön ja musiikin koulutuksen liittymiseen ammattikorkeakoulujärjestelmään. Opetussuunnitelmien merkittävä virstanpylväs oli syksyllä 1994 käyttöön otettu Keski-Suomen konservatorion ensimmäinen oppilaitoskohtainen opetussuunnitelma. Tästä opetussuunnitelmatyö eteni saumattomana jatkumona Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmaan ja sen opetussuunnitelman neljään eri versioon vuosilta 1998–2001. Muutosvauhti on ollut niin kiivas, että moniakaan ratkaisujen taustalla olevia ajatuksia ei ole ollut mahdollista perusteellisesti käsitellä ja selventää. Koulutus on koko ajan ollut käynnissä, minkä vuoksi uudistukset on täytynyt toteuttaa välittömästi käytännössä toiminnan tasolla. Nyt kun ammattikorkeakoulujärjestelmä on vakiintunut, on aika luoda katsaus tehtyihin ratkaisuihin ja niiden taustoihin. Millaisia opetussuunnitelmaratkaisuja Keski-Suomen konservatoriossa ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmassa tehtiin 1990-luvun alusta vuoteen 2001 ja miten ne voidaan perustella? Tarkoitus on tehdä näkyväksi, selventää ja jäsentää ajattelua sekä jakaa näkemyksiä laajempaan tietoisuuteen työyhteisön sisällä ja yleisemminkin.

Tarkastelussa painottuu koulutusohjelman taso. Tämä taso sijoittuu toisaalta valtakunnallisen makrotason, toisaalta yhtä opettaja ja yhtä opiskelijaa koskevien tasojen väliin. Oppiminen edellyttää opiskelijan omaa työtä. Monesti oppimisen kriittinen piste on opettajan ja opiskelijan vuorovaikutustilanteessa. Vuorovaikutuksella muiden opiskelijoiden kanssa ja koko oppimisympäristön toimintakulttuurilla on suuri merkitys siihen, mitä ja miten opitaan. Oppimisympäristöön kuuluu myös käytännön työelämässä tehtävä työharjoittelu. Kaikkea ei voi oppia koulussa, myös elämä itse monimuotoisine tapahtumineen opettaa. Opetussuunnitelman tehtävä on koota yhteisiä oppimista koskevia periaatteita ja käytäntöjä, tehdä ne kaikille näkyviksi ja siten ohjata sekä päivittäistä toimintaa että opetuksen kehitystyötä. Koulutusohjelman kehittäminen on samalla osa koko ammattikorkeakoulun toimintakulttuurin ja oppimisympäristön kehittämistyötä.

Teksti perustuu henkilökohtaiseen näkemykseeni. En pyri ajattelutavan kartoitukseen henkilöstön, opiskelijoiden tai sidosryhmien keskuudessa, ne ovat sitten mahdollisia

jatkotutkimusten aiheita. Osaltani olen vaikuttanut tehtyihin ratkaisuihin ja vaikutan työyhteisössä edelleen, jonkun toisen näkökulmasta samat asiat näyttävät varmaan kokonaan toisenlaisilta. Näin ollen kirjoituksessa on koko joukko kohtia, joiden tavoitteena ei ole tieteellisesti yleistettävissä oleva, ulkopuolinen objektiivisuus. Ulkoisen objektiivisuuden sijasta kirjoitus kertoo ennemminkin siitä, miltä asiat näyttävät sisältä päin. Mukana on myös lähihistorian kuvauksen näkökulma. Siinä toki olen käyttänyt dokumentoitua lähdemateriaalia ja pyrkinyt johdonmukaisuuteen, mutta ennen kaikkea se perustuu paikalla olleen silminnäkijän omaan tulkintaan. Onko ajatukset löydetty ja perusteltu muodollisesti tieteellisen aukottomalla, objektiivisella päättelyllä ja todistelulla, ei ole pääasia. Monta kertaa käytännön ratkaisuja tehtäessä ei ole ollutkaan saatavilla asiaa koskevaa tieteellistä tietoa tai menetelmää ja resursseja sellaisen hankkimiseksi käytettävissä olevassa aikataulussa. Salminen (2001, 81) on havainnut tämän ilmiön myös makrotasolla: koulutuspoliittisissa uudistuksissa käytetään yleensäkin varsin vähän tutkimuksen tuottamaa tietoa, kokemusperäistä tietoa kyllä. Tutkimusta varten tarvittaisiin enemmän aikaa ja varoja kuin on käytettävissä eivätkä koulutuspoliittiset linjaukset aina osu yksiin tutkijoiden henkilökohtaisten intressien ja tutkijayhteisön valtarakenteiden kanssa.

Voidaan myös kysyä, millaista tietoa tieteen metodein olisi saavutettavissa. Jos tarkoitus on hahmottaa monenlaisista sirpalemaisista osasista muodostuva kokonaisuus ja löytää siihen mielekkyys, joka näyttäytyy vuoroin tästä, vuoroin tuosta näkökulmasta, tieteen keinot eivät liene kovin antoisat. Italo Calvino (1999, 116) kirjoittaa: "Siitä lähtien kun tiede alkoi suhtautua epäillen yleisluontoisiin selityksiin ja yleensä selityksiin, jotka eivät koske tiettyä rajattua aluetta tai erikoisalaa, kirjallisuuden osaksi on tullut suuri haaste punoa eri tiedonalat ja koodit moninaiseksi ja monisärmäiseksi maailmannäkemykseksi." (Ks. myös Varto 2001, 55–57.)

Kirjallisuuden keinoja käyttävä opetussuunnitelmaan tarkastelu odottaa vielä kirjoittajaansa. Tässä tekstissäni tarkastelen aihetta omalta näkökannaltani kuvaten, pohtien ja perustellen. Opetussuunnitelma on kuitenkin sen verran moninainen ja monisärmäinen kokonaisuus, että tarkastelun rajaaminen yhteen käsittelytapaan tieteen objektiivisuuden vaatimusta kunnioittaen kaventaisi käsitystä kokonaisuudesta ratkaisevasti.

1.5 Kirjoittajasta

Taustaltani olen pianotaiteilija, Sibelius-Akatemiasta valmistunut diplomipianisti; tämän lisäksi olen opiskellut Helsingin ja Jyväskylän yliopistoissa. Olen toiminut Keski-Suomen konservatorion pianonsoiton lehtorina ja vastannut mm. opetusharjoittelun ohjauksesta vuodesta 1985 alkaen. Kasvatus- ja opetusalan PD-opintoja aloittaessani 1990-luvun puolivälissä toimin Keski-Suomen konservatorion apulaisrehtorina. Vastasin konservatorion ensimmäisen oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelman laadinnasta ja käyttöönotosta vuonna 1994. Varsinaisen PD-opintojeni kehittämishankkeen piti alun perin olla tämän pohjalta kehitetty Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin opetussuunnitelma. Tehtäväni kuitenkin muuttuivat siten, että opetussuunnitelman kehittämisen lisäksi toimenkuvani painottui organisaatiomuutoksen johtamiseen. Toimin vuodet 1996–98 Keski-Suomen konservatorion vs. rehtorina. Tuona aikana vastasin mm. musiikin osalta Jyväskylän ammattikorkeakoulun toimiluvan laajennushakemuksen sekä siihen liittyneiden arviointien ja kehittämistehtävien valmistelusta. Olin myös Jyväskylän ammattikorkeakoulun koulutusalojen yhteistyötä koordinoineen synergiaryhmän jäsen. Musiikin koulutuksen siirryttyä Jyväskylän ammattikorkeakouluun elokuusta 1998 alkaen minut nimitettiin instrumenttipedagogiikan yliopettajaksi, mutta ennen tämän toimen vastaanottamista työskentelin JAMK:n kulttuurialan koulutusalojohtajana kevästä 1998 elokuuhun 2000. Keskeisimmät tehtäväni olivat uuden koulutusalan toiminnan käynnistäminen ja johtaminen, henkilöstön rekrytointi sekä valmistelutyö koulutusalan laajentamiseksi edelleen. Alusta alkaen koulutusosalalle kuului musiikin koulutusohjelman lisäksi sinne tekniikan ja liikenteen koulutusosalta siirretty vaatetusalan koulutusohjelma. Keväällä 2000 saatiin päätös koulutusalan laajenemisesta viestinnän koulutusohjelmaan syksystä 2001 lukien. Koulutusalojohtajakaudellani olin edelleen tiiviissä kontaktissa musiikin koulutusohjelman opetussuunnitelmatyöhön. Keväällä 1999 pohdin Opetusministeriön nimeämän työryhmän jäsenenä opettajankoulutuksen järjestämistä musiikkialalla valtakunnallisesta näkökulmasta. Lukuvuoden 2000–2001 toimin musiikin koulutuspäällikkönä ja vastasin syksyllä 2001 käyttöön otetun opetussuunnitelman uusista ratkaisuksista.

Nyt lukuvuonna 2001–2002 on mahdollista pysähtyä kirjoittamaan tämä PD-opintojeni kehittämishankkeen raportti. Tarkastelun aikajänne on kasvanut alkuperäisestä, samalla myös tarkastelun näkökulmat ovat laajentuneet suunnitellusta. Tarkoituksena on kuitenkin edelleen tietyn kokonaisnäkömyksen muodostaminen musiikin opetussuunnitelman keskeisistä kysymyksistä. Kirjoitus perustuu murrosvaiheessa ak-

tiivisena toimijana ja päätöksentekijänä mukana olleen omiin kokemuksiin, havaintoihin ja tulkintoihin. Tässä työssä keskeisenä on käytännön työn kehittäminen. Käytännön painotuksen vuoksi myös aikoinaan aloitin PD-opinnot tieteellisten jatko-opintojen sijaan.

Keski-Suomen konservatorion ja JAMKin musiikin koulutusohjelman opetussuunnitelmien kehittämiseen ovat vaikuttaneet monet opettajat eri tavoin. Opetussuunnitelmatyön kokonaisuuteen aktiivisesti vaikuttaneista opettajista mainittakoon konservatorion apulaisrehtoreina toimineet Leena Honkanen ja Torsten Lindfors sekä JAMKin musiikin koulutuspäällikön tehtävää vuorollaan hoitaneet lehtorit Ulla Kekko ja Olli Varonen. Musiikkileikkikoulunopettajien opetussuunnitelman laadinnasta konservatorion aikana vastasi yliopettaja Soili Perkiö ja ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmaa valmisteltaessa yliopettaja Leena Pantsu. Instrumenttiopintojen määrittelyssä keskeisen vastuun kantoivat yliopettaja Merja Soisaari-Turriago ja koulutuspäällikönäkin toiminut lehtori Carlos Turriago.

2 Toimintaympäristö

2.1 Lähtökohtana ympäristöanalyysi

Opetussuunnitelmaratkaisujen pohjaksi tarvitaan käsitys ympäröivän yhteiskunnan tilanteesta ja omasta paikasta siinä. Alan työelämällä on omat odotuksensa, kulttuurielämä tarvitsee toimijoita. Koulutukseen hakeutuvilla on koko tuleva työura pelissä, odotuksia sen mukaisesti. Koulutuspoliittisilla sekä koulutusjärjestelmää, aloituspaikkoja ja rahoitusta koskevilla ratkaisuilla keskushallinto määrittelee koulutuksen järjestäjän toiminnan reunaehdot. Koulutuksen järjestäjän on otettava ympäröivän yhteiskunnan odotukset huomioon, mutta pelkkä olemassa oleviin odotuksiin vastaaminen ei riitä. Koulutuksen on aktiivisesti osallistuttava tulevaisuuden luomiseen dialogissa ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Tässä luvussa luon katsauksen musiikin korkeasteen koulutuksen toimintaympäristöön, luvussa 3 käsittelen Jyväskylän musiikin koulutuksen strategisia valintoja ja varsinaiset opetussuunnitelmatason ratkaisut otan käsittelyyn luvussa 4.

Tämän luvun aluksi tarkastelen työelämän tarpeita. Työpaikkatarjonnan ja koulutuskysynnän määrällisten mitoitusten lisäksi käsittelen koulutukseen kohdistuvia laadullisia odotuksia. Seuraavaksi tarkastelen musiikin koulutuksen valtakunnallista työnja-

koa sekä Jyväskylän paikallisia edellytyksiä koulutuksen järjestämiseksi. Opetussuunnitelmaratkaisujen hallinnollisten reunaehtojen ymmärtämiseksi kuvaan musiikkialan liittymistä ammattikorkeakoulujärjestelmään erityisesti Jyväskylän näkökulmasta. Ympäristön kehittämishaasteiden näkökulmiin palaan koulutuksen strategiaa käsittelevässä luvussa. Luvun lopuksi luon katsauksen oppilaitoksen arviointiin.

Alan työpaikkojen määrästä ja koulutustarpeesta maassamme ei tätä kirjoitettaessa ollut luotettavaa, ajantasaista kokonaisselvitystä. Aihetta selvittämään asetettu Opetusministeriön työryhmä sai raporttinsa valmiiksi marraskuussa 2002 (Opetusministeriö 2002)¹. Nyt käsillä oleva kirjoitus pohjautuu siis tätä edeltäneisiin lähteisiin ja niistä tehtyihin karkeisiin arvioihin. Koulutustarpeesta voidaan saada tuntumaa seuraamalla valmistuneiden sijoittumista ja tekemällä summittaisia laskennallisia ennusteita. Tarkasteluun olisi vielä otettava myös se, millaisia ammattitaitovaatimuksia tulevaisuuden työelämä edellyttää. Perinteisiin toimenkuvarajoihin on syytä suhtautua kriittisesti. Mielenkiintoisen vertailukohdan musiikkialan työelämän ja koulutusjärjestelmän keskinäisten suhteiden tarkastelulle antaa Norjassa vuonna 1999 valmistunut kansallinen selvitys *Fra vugge til podium* (KUF 1999; ks. myös Pöyhönen 2001)².

Tuntumaa työelämän tarpeiden kehittymisestä on saatu Keski-Suomen konservatoriolta valmistuneiden työhönsijoittumiskyselyistä (mm. Varonen 1995, Lindfors 1998), konservatoriolla vuosina 1997–98 toimineen neuvottelukunnan keskusteluista sekä lukuisista tapaamisista työelämän edustajien kanssa, mm. Keski-Suomen musiikkiopistojen rehtoreiden tapaamisista. Lisäksi vuonna 1999 kaikille päätoimisille Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin opettajille nimettiin ja rekisteröitiin työelämäyhteys. Kulttuuriala oli myös mukana Jyväskylän, Tampereen ja Turun ammattikorkeakoulujen arviointipoolin järjestämässä työelämäyhteistyön arvioinnissa (Lyytinen 1999).

2.2 Työelämäanalyysi

2.2.1 Työvoimatarpeen määrällinen tarkastelu

Valtaosa ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmista valmistuneista sijoittuu opettajiksi musiikkioppilaitoksiin, vapaan sivistystyön oppilaitoksiin, yksityisiin musiikkikouluihin tai konservatorioihin. Muita mahdollisia työnantajia ovat orkesterit, ooppera- ja teatterilaitokset, seurakunnat, puolustusvoimien soittokunnat, radio- ja levy-yhtiöt, ohjelmatoimistot ja musiikkijuhlat. Näiden lisäksi tuloja on mahdollista saada free lance -keikoista, apurahoista, tekijänoikeuskorvauksista sekä yksityisestä

opetustoiminnasta. Yleiskoulun musiikinopettajien koulutuksesta vastaavat Sibelius-Akatemia sekä Jyväskylän ja Oulun yliopistojen musiikkikasvatuksen koulutusohjelmat; ammattikorkeakoulututkinnolla ei saa peruskoulun tai lukion opettajan kelpoisuutta.

Suomessa on alueellisesti kattava musiikkioppilaitosjärjestelmä, joka vastaa taiteen perusopetukseen kuuluvasta musiikin opetuksesta. Valtionavun piiriin kuuluvien musiikkioppilaitosten lukumäärä on yli 140. Musiikkioppilaitosjärjestelmä laajeni vielä parikymmentä vuotta sitten rajusti eikä maassa ollut pätevää opettajakuntaa sen tehtäviin. Konservatorioiden opettajankoulutuslinjat luotiin 1970-luvulla tyydyttämään lähinnä musiikkioppilaitosten opettajatarvetta. Opettajankoulutusta antavien konservatorioiden määrä nousi lopulla yhteentoista. Konservatoriot lisäsivät opiskelijamääriään tuntuvasti vielä 1990-luvulla helpottaakseen opettajapulaa. Ammattikorkeakouluuudistuksen yhteydessä musiikin koulutusohjelmien aloituspaikkojen määrää on edelleen kasvatettu. Musiikkioppilaitosjärjestelmä ei enää kasva niin kuin aiemmin; samalla kuitenkin opettajankoulutus toimii sen mukaan kuin se oli mitoitettu ankaran opettajapulan vallitessa. Niinpä musiikkialan työmarkkinoilla on siirrytty työvoimapolan ajasta aikaan, jolloin ainakin vastavalmistuneet joutuvat varsin etsimään töitä. Toisaalta musiikinopetusta haluavia lapsia ja nuoria on ainakin tähän asti ollut runsaasti enemmän kuin musiikkioppilaitoksissa on oppilaspaikkoja, mikä kertoo siitä, että aitoa kysyntää alalla on.

Keski-Suomen konservatoriosta valmistuneet ovat tähän mennessä sijoittuneet hyvin, jopa erinomaisesti joko työelämään tai jatko-opintoihin. Vuonna 1995 tehty kysely löysi kahdensadan siihen mennessä valmistuneen joukosta yhden ainoan työttömän työnhakijan (Varonen 1995). Vuosittainen valmistuvien seuranta tämän jälkeen vahvistaa käsitystä, että työ- tai jatko-opiskelupaikka on ainakin tähän mennessä löytynyt erittäin hyvin, etenkin jos on valmis muuttamaan paikkakuntaa työtilaisuuksien mukaan. Myös Sibelius-Akatemialta valmistuneet ovat työllistyneet hyvin (Bertin-Huolman 2000, 13). On jopa raportoitu, että joissain instrumenteissa keskeinen opintojen keskeyttämisen syy on vakituisen (orkesteri)työpaikan saaminen kesken opintojen (Tawaststjerna 2000, 5). Alueelliset erot ovat selvät: pääkaupunkiseudulla joukko alan ammattilaisia jää vaille kokoaikaista työtä, mutta monissa paikoin pienemmillä paikkakunnilla on pulaa pätevistä henkilöistä.

Hyvä työllistymistilanne saattaa muuttua nopeastikin. Erik T. Tawaststjernan (2000) arvion mukaan päätoimisten muusikon ja musiikkioppilaitoksen opettajien määrä maassamme on runsaat 4400. Tässä määrässä eivät ole mukana koulujen musiikinopettajat, kirkkomuusikot, tanssimuusikot, yksityisopettajat eivätkä freelancerit. Tawaststjernan arvion mukaan tästä määrästä vapautuu vuosittain 150 laskennallista työpaikkaa luonnollisen poistuman kautta. Sibelius-Akatemia pystyisi laskennallisesti tyydyttämään lähes puolet kyseisestä työvoimatarpeesta. Näin ollen ammattikorkeakoulujen tyydytettäväksi jäisi noin kahdeksankymmenen paikan kysyntä vuodessa. Suomen ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmissa on nelisensataa nuorten aloituspaikkaa (Opetusministeriö 1999, 25). Tosin opiskelijamäärälaskelmiin aiheuttaa virheen ainakin se, että osa musiikin opiskelijoista tähtää vähintään kahden tutkinnon suorittamiseen. Jyväskylässä useilla opiskelijoilla on tavoitteena sekä ammattikorkeakoulu- että yliopistosektorin tutkinto joko samanaikaisesti opiskellen tai peräkkäin – kumpi tahansa ensin. Silti työmarkkinoille tulee jatkuvasti melkoisia määriä musiikkialan korkeakoulututkinnon suorittaneita nuoria ja kilpailu työpaikoista kiristyy.

2.2.2 Työelämän sisällölliset odotukset

Vuoden 1994 työelämäkuvaus

Kevätkaudella 1994 hahmottelin musiikkioppilaitoksen opettajan tehtävään kohdistuvia odotuksia Keski-Suomen konservatorion opetussuunnitelmatyön taustaksi seuraavasti (Keski-Suomen konservatorio 1994a):

Musiikkiopistojen määrän lisääntyminen ja niiden laadullinen kehittyminen edellyttävät opettajilta yhä korkeatasoisempaa taiteellista osaamista. Nuorisosaasteen oppilaitosten lisääntyvä yhteistyö edellyttää opettajilta valmiutta joustavasti sopeutua vaihteleviin olosuhteisiin ja erilaisten opiskelijoiden tarpeisiin. Toisaalta opettajankoulutuksen aloittavien entistä korkeampi lähtötaso mahdollistaa aiempaa vaativampien tavoitteiden saavuttamisen yksilöllisesti valinnaisissa opinnoissa. Yksilöllisten taitojen rinnalla olennaista on kehittää myös valmiuksia musiikilliseen yhteistyöhön. Yhteistyö korostuu kamarimusiikissa, joka on olennainen osa opintoja.

Muutkin instrumenttipedagogille asetetut vaatimukset näyttävät kasvavan: opettajan on tunninpidon ja ohjelmistosuunnittelun lisäksi osallistuttava opetussuunnitelmien sekä pääsykoe- ja tutkintovaatimusten kehittämistyöhön, mihin opettaja tarvitsee entistä laajempaa pedagogista kokonaisnäkemystä ja joustavuutta; monipuolisesti lahjakkaiden oppilaiden luottamuksen voittaminen edellyttää opettajalta monipuolista sivistystä; musiikkioppilaitoksen opettajan pitäisi pystyä myös seuraamaan alansa kirjallisuutta ja tutkimusta; nykyaikana kielitaito ja tietotekniikan perusteiden tuntemus ovat välttämättömiä; valtion ja kuntien rahatilanteen vuoksi yhä useammat opettajat toimivat yksityisinä yrittäjinä ja joutuvat näin ollen vastaamaan myös esim. yrityksensä taloudenpidosta ja markkinoinnista; tulevaisuudessa mo nilla paikkakunnilla osa koululaitokselle kuuluneesta musiikin kasvatusvastuusta siirrettäneen musiikkioppilaitoksille, mikä edellyttää musiikkioppilaitoksen opettajilta entistä monipuolisempaa osaamista.

Kasvavista vaatimuksista huolimatta musisoinnin ja luovuuden iloakaan ja niihin liittyvää aitoa suhdetta elävään esiintymistilanteeseen ei saa unohtaa, ei liioin kykyä eläytyä eri-ikäisten oppilaiden, poikien ja tyttöjen, elämysmaailmaan!

Opiskeluaika on kuitenkin rajallinen eikä ole hyvä, jos kaikilla alalla toimivilla on täsmälleen samanlainen koulutus. Ylipäätään emme voi täsmällisesti määritellä, mitä kaikkea osaamista tulevaisuudessa tarvitaan. Siksi tämä opetussuunnitelma mahdollistaa aiempaa laajemman valinnan mahdollisuuden, jolloin opiskelija voi taipumustensa ja toiveidensa mukaan kehittää juuri itselleen parhaiten sopivaa erikoisosaamista.

Edellä lainatun tekstin kirjoitin ilman systemaattista kartoitusta tai kyselyä. Taustatutkenä oli Keski-Suomen konservatorion strategiaproessin materiaali samalta ajalta. Nyt lukuvuonna 2001–2002 voi nähdä monien edellä esitettyjen näkemysten olevan edelleen ajankohtaisia.

Neuvottelukunta

Vuosina 1997–98 Keski-Suomen konservatoriolla toimi neuvottelukunta, jossa oli edustettuna keskeisiä sidosryhmiä³. Neuvottelukunnan tapaamisissa nousi esiin mm. seuraavia sisällöllisiä seikkoja:

Koulutuksessa tulisi ottaa huomioon elämän realiteetit ja työelämän realiteetit. Tulisi kouluttaa ihmisläheisempään asennoitumiseen. Työnkuva on paljon monipuolisempi kuin mihin koulutus antaa eväät. Varhaiskasvatuksen merkitys korostuu opetustyössä, opettajan on osattava mennä lasten tasolle. Ongelmana on usein se, että lähdetään liian korkealta tasolta. Opettajat eivät edes tunne lapsille sopivaa ohjelmistoa ja muuta pedagogista materiaalia eivätkä ole kiinnostuneita tutustumaan siihen. Opettajan pitäisi hallita useita erilaisia vaihtoehtoja tulkinnallisiksi ratkaisuuksi ja tuntea tyyllillisesti laaja ohjelmisto, myös kevyen musiikin ohjelmistoa. Miten musiikkia osattaisiin käyttää jokapäiväisissäkin tilanteissa? Yksipuolinen osaaminen ei enää riitä.

Opettajankoulutuksen tulisi paitsi seurata aikaansa oikeastaan ennemminkin kulkea kehityksen etunenässä. Oppilaitoksen haasteena on kyky reagoida. Opettajankoulutusta antavalla oppilaitoksella on oltava näkemys siitä, mikä on opettaja. Tällä hetkellä opettajakuva on keskentekoinen. Didaktiikan opettajien täydennyskoulutuksen merkitys korostuu. Kodit ja koululaitos tulisi saada mukaan entistä enemmän.

Opettajankoulutuksen merkitys on korostunut myös opiskelijapalautteesta, jota on saatu sekä neuvottelukunnan kautta että muuna palautteena. Samoin työelämäpalautte on tuonut esiin opettajankoulutuksen merkityksen. Konservatorion vanhaa koulutusta on kritisoitu siitä, että opettajankoulutus jäi esittävän taiteen koulutuksen varjoon myös musiikkioppilaitoksen opettajan koulutuslinjalla. Näin on siitäkin huolimatta, että konservatoriolla toki opetusharjoittelua oli runsaasti enemmän kuin Sibelius-Akatemian opetussuunnitelmissa. Sibelius-Akatemian opintoja vasta onkin kritisoitu aivan liian solistispainotteisiksi musiikkioppilaitosten tehtäviä ajatellen. Erityisen ongelmallisina on saadussa palautteessa nähty asennekysymykset. Opettajalla pitää olla halu auttaa oppilaitaan eteenpäin näiden iästä, sukupuolesta ja lahjakkuudesta riippumatta.

Toimenkuvien monipuolisuudesta

Tyypillisessä orkesterimuusikon tehtävässä pääinstrumentin hallintaan liittyvä muusikkous nousee työhönottotilanteessa määrääväan asemaan. Orkestereiden paikat täytetään aina koesoiton perusteella. Monesti koesoitto toteutetaan siten, että paikan hakijat soittavat verhon takana. Hakija, jonka soitto koetilanteessa kuulostaa parhaalta, saa paikan. Kiinnitys jää kuitenkin lyhyeksi, jos soittaja ei sopeudu työyhteisöön, joten pelkkä solistinen soittotaito ei riitä edes orkesterimuusikon tehtäviin.

Musiikkialan opettajilta vaaditaan muusikkouden lisäksi pedagogista osaamista. Muusikkouden ja opettajuuden keskinäinen painotus vaatimuksissa vaihtelee. Musiikkialan opettajien toimenkuvat ovat muuttuneet entistä monipuolisemmiksi. Työn keskeisenä ytimenä on silti edelleen oman alan substanssin riittävä hallinta, musiikkialan opettajan on itse oltava muusikko. Esimerkiksi instrumenttiopettajan on itsensä osattava soittaa instrumenttiaan ja hallittava keskeinen pedagoginen ohjelmisto. Vaikka nykyajalle tyypillinen nopea muutos koskee myös musiikkialaa, itse musiikin opiskelun substanssissa on paljon sellaista, mikä ei välttämättä muutu. Musiikkialalta kokoomansa delfoi-asiantuntijaryhmän lausuntojen perusteella Ranta-Meyer (2000, 52) päättelee, että alalla on sellaista kirkastunutta osaamista, mitä muutosvoimat eivät heittele.

Sekä valmistuneiden palautteista että työelämän edustajien kommenteista on myös luettavissa ajatus, että tehtävät eivät enää ole niin tarkkarajaisia kuin joskus 1980-luvulla niiden kuviteltiin olevan eivätkä läheskään aina vastaa niitä kategorioita, joiden mukaan koulutus oli suunniteltu. Valmistuneita sijoittuu myös sellaisiin tehtäviin, jotka vastaavat jonkin muun kuin heidän oman suuntautumisvaihtonsa opintoja. Niinpä musiikkileikkikoulunopettajaksi valmistunut saattaa työskennellä aikuisten parissa kansalaisopistossa, musiikinohjaajaksi valmistunut antaa instrumenttiopetusta yksilöopetuksena ja instrumenttiopettajaksi valmistunut vetää muskaria. Ja kaikki tekevät erilaisia, monenlaisia muusikon keikkoja. Monessa tapauksessa yksi ja sama henkilö tekee useanlaista työtä saadakseen riittävän määrän työtunteja. Usein tietyn ahtaasti rajatun toimenkuvan mukaista alan työtä ei ylipäättäen ole kovin paljon tarjolla, mutta monenlaisia musiikkialan töitä yhteensä olisi kyllä, jos vain saatavilla olisi riittävän monipuolinen henkilö niitä kaikkia hoitamaan. Monesti opettajan tehtäviin haetaankin henkilöä, joka pystyisi opettamaan monia eri oppiaineita, esimerkiksi opettamaan teoria-säveltäpailua ja vetämään musiikkileikkikoulua tai instrumenttiopetuksen lisäksi

opettamaan kamarimusiikkia ja johtamaan yhtyeitä jne. Joka hallitsee mahdollisimman monta eri lajia, on vahvimilla työpaikkoja täytettäessä. Eduksi on, jos pystyy yhdistelemään usean eri työnantajan töitä. Pienillä paikkakunnilla tällainen monipuolisuuden vaatimus korostuu, koska yhdenkään oppiaineen tunteja tai ylipäätään yhden työnantajan töitä ei ole riittävästi, mutta yhteensä musiikkialan ammattilaiselle saattaa töitä hyvinkin olla aivan yllin kyllin.

Pienillä paikkakunnilla olisi tarvetta perustaa yhdistelmävirkoja. Vaikka kelpoisuusehtoja on väljennetty, niissä on edelleen monia kohtia, jotka aiheuttavat ongelmia. Seuraavassa on ajatuksia Kinnulan kunnan näkökulmasta (Kilponen 1998).

”Monessa pienessä kunnassa seurakunnan kanttori laulattaa pienellä palkalla puolipäivävirassa tai tekee viran luppoajalla mitä milloinkin, kaivaa vaikkapa hautoja. Samaan aikaan saman kunnan musiikinopetus on sitä sun tätä, sillä koululaitos ei millään löydä pätevää musiikinopettajaa. Vähäiset opetustuntimäärät eivät tuo tarpeeksi ansioita, siten eivät houkuttele päteviä opettajia. Kinnulassa on kokeiltu vuoden verran kunnan ja seurakunnan yhteistä musiikkivirkaa. Yksi musiikkihenkilö on hoitanut kahden tahon musiikkitarpeet, antaen myös kansalaisopistolle työpanostaan. Tulokset ovat olleet rohkaisevia ja kokeilujaksoa halutaan pidentää. ...

Kunta ja seurakunta ovat tehneet yhteisen aloitteen opetusministeriölle ja kirkkohallitukselle, että lainsäädännölliset solmut aukaistaisiin.

Samaan aikaan Lapuan hiippakunnan tuomiokapituli on piispa Jorma Laulajan nimissä tehnyt aloitteen Kirkon jumalanpalvelus- ja musiikkitoiminnan keskukselle, että yhteisviran eri puolia tutkittaisiin.”

Kinnulan aloitteessa vaaditaan mm. koulutusväylien yhdentämistä.

Keski-Suomen konservatorion (1996, 24) itsearviointiraportti kyseenalaistaa liian tarkkarajaisen erikoistumisen musiikkialan sisällä ja painottaa monipuolisuuden merkitystä: muusikko on muusikko vaikka voissa paistaisi. Ajatuksena siis oli, että riittävän vahva muusikon ja opettajan ammattitaito voi olla pohjana monenlaisten alan tehtävien hoitamista varten. Ammattitaitoinen opettaja pystyy vastaamaan muunlaisistakin opinnoista kuin vain juuri niistä kursseista, joita varten on saanut oman didaktisen ohjauksensa. JAMKin musiikin koulutusohjelmassa on pyritty laskemaan eri suuntautumisvaihtoehtojen välisiä raja-aitoja, jotta opiskelijat voisivat hankkia entistä monipuolisemmin tarvitsemaansa osaamista ja jotta laaja-alaisuus toteutuisi. Yksilöllisten valintojen avulla opiskelijat voivat kehittää omaa osaamisprofiiliaan. Näin työmarkkinoille toivotaan tulevan eri tavoin suuntautuneita osaajia. Opetussuunnitelmien muututtua oppilaitoskohtaisiksi myös musiikkioppilaitosten opettajilta vaaditaan joka tapauksessa entistä monipuolisemmin erilaisia taitoja. Opettajankoulutuksen tulee vastata tähän haasteeseen monipuolistamalla omaa tarjontaansa.

2.2.3 Kelpoisuusehdoista

Musiikkialalla on joukko tehtäviä, joissa muodollisilla tutkinnoilla ei ole mitään merkitystä, kuten jo edellä mainitut orkesterimuusikon työt. Myöskään taiteellista karriääriä varten ei tutkintoja välttämättä tarvita, joskin nykyään moni esiintyvän taiteilijan urasta haaveileva suorittaa myös alan muodolliset opinnot. Yksityisopetuksen antamista ei myöskään ole millään säädöksellä rajattu. Sen sijaan opetustoimen lainsäädännön mukaisessa koulutuksessa opettajien kelpoisuusehdot ja käytännössä myös palkkaus on sidottu tiettyihin opintoihin ja tutkintoihin. Tästä syystä suurimmalle osalle musiikin korkeakouluopiskelijoista muodollinen kelpoisuus alan opetustehtäviin on yksi keskeisistä opintojen tavoitteista. Näin ollen musiikin koulutus poikkeaa useimmista muista ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmista (lähinnä sosiaali- ja terveysalaa lukuun ottamatta), jotka toimivat kelpoisuusehtojen suhteen tuskin lainkaan säädellyillä elinkeino- ja liike-elämän pelisäännöillä.

Vielä vuonna 1995 musiikkioppilaitoksista säädettiin omilla säädöksillä (L 516/95, A 880/95) omine kelpoisuusehtoineen. Näitä vuoden 1995 säädöksiä valmisteltaessa käytiin kova kädenväntö Sibelius-Akatemian ja konservatorioiden kesken eri tutkintojen tuottamasta kelpoisuudesta. Asetuksessa musiikkioppilaitoksen opettajan kelpoisuus ulotettiin konservatorion asianomaisen koulutuslinjan opettajan tutkinnon lisäksi koskemaan Sibelius-Akatemian alempaa korkeakoulututkintoa⁴. Musiikkiopiston lehtorin kelpoisuus puolestaan ulotettiin ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden lisäksi koskemaan konservatorion jatkotutkinnon suorittaneita.

Vuoden 1995 musiikkioppilaitosasetuksessa opettajien kelpoisuusehdot oli määritelty konservatorion opintolinjojen mukaan. Ajatuksena siis oli, että on olemassa tietty, määriteltävissä oleva toimenkuva, esimerkiksi musiikkioppilaitoksen viulunsoiton opettajan toimenkuva, joka on samantyyppinen kaikissa musiikkioppilaitoksissa ja jonka asettamat vaatimukset ovat tarkasti määriteltävissä. Koulutus ajateltiin suunniteltavan ja järjestettävän tehokkaasti siten, että sen aikana opiskelijalle annetaan eväät juuri näiden ja vain näiden tehtävien hoitamista varten. Tällainen rationaalinen kehitysksoon perustuva suunnitteluajattelu oli tyypillistä modernille teollistumisen ajalle, postmodernina aikana tämän ajattelutavan toimivuus on asetettu kyseenalaiseksi (Raudaskoski 2000, 19–20). Opintolinjojen mukainen kelpoisuuksien määrittely aiheutti henkilökohtaisia kohtuuttomuuksia: jos opiskelija halusi saada kelpoisuuden myös

toisen opintolinjan mukaisiin tehtäviin, hänen tuli suorittaa kyseisen opintolinjan opinnot alusta loppuun saakka. Konservatorioiden opintolinjojen opetussuunnitelmat määrättiin valtakunnallisesti yhtenäisesti vielä vuoden 1987 opetussuunnitelmassa, joka oli voimassa aina vuonna 1992 aloittaneeseen vuosikurssiin saakka.

Vuonna 1998 tehdyssä opetustoimen lainsäädännön uudistuksessa musiikkiala liitettiin muun opetustoimen säädösten yhteyteen. Samalla kelpoisuusehdot yhdenmukaistettiin muun opetustoimen kanssa (A 986/1998). Keskeiseksi nousi käsite ”soveltuva korkeakoulututkinto”. Tutkinnon soveltavuuden hoidettaviin tehtäviin arvioi työnantaja; kelpoisuutta ei enää sidottu tiettyyn opintolinjaan. Tämä sallii erilaisten osamisyhdistelmien hyödyntämisen paljon entistä joustavammin. Musiikkiopiston lehtorin kelpoisuusluokka poistui kokonaan. Soveltuvalla ammattikorkeakoulututkinnolla saa kelpoisuuden opettaa taiteen perusopetuksen, vapaan sivistystyön ja ammatillisen koulutuksen opinnoissa (A 986/1998 § 13 ja § 16–18). Liitteessä 1. on kooste musiikkialan opettajien kelpoisuusehdoista. Jarnila (1998, 58–64) esittelee vuoden 1998 opetustoimen lainsäädäntöuudistuksen keskeisimmät linjaukset erityisesti ammatillisen koulutuksen näkökulmasta; en puutu niihin tässä tämän tarkemmin. .

Vuoden 1998 uudistuksessa tapahtuneesta väljenemisestä huolimatta muodolliset kelpoisuusehdot asettavat silti rajoituksia erilaisten tehtävien mielekkäälle yhdistämiselle. Kelpoisuusehdot, jotka on tarkoitettu korkean tason turvaamiseksi, saattavatkin toimia tarkoitustaan vastaan: paikkakunnalle ei saada ylipäätään yhtään musiikkialan ammattilaista, koska yksienkään kelpoisuusehtojen mukaisia töitä ei ole riittävästi tarjolla, vaikka musiikkialan töitä yhteensä olisi aivan tarpeeksi päätoimiselle alan ammattilaiselle. Toisaalta jollakin henkilöllä saattaa olla muodolliset opinnot suoritettuna, mutta tehtävän hoidon tosiasiallinen osaaminen puuttuu. On tapauksia, joissa kielenopettajaksi valmistunutta maisteria pidetään pätevänä opettamaan soittoa kansalaisopistossa, koska hänellä on korkeakoulututkinto ja opettajankoulutus. Sama oppilaitos pitää konservatoriolta musiikkipedagogiksi valmistunutta kyseisen instrumentin opettajaa epäpätevänä, koska hänellä ei ole korkeakoulututkintoa eikä opettajankoulutusta ole suoritettu kansalaisopistoa koskevien säädösten mukaisesti. Ammattikorkeakoulun musiikkipedagogin opinnot suorittanut ei edelleenkään ole muodollisesti kelpoinen opettamaan yleiskoulun puolella tai toimimaan esimerkiksi kirkkomuusikon tehtävissä. Ammattikorkeakoulututkinnon pohjalta ei myöskään saa kelpoisuutta oppilaitoksen rehtorin tehtäviin – ammatillista koulutusta lukuun ottamatta (A 986/1998 § 2). Am-

mattikorkeakoulujen muilta koulutusaloilta valmistuvista melkoinen osa sijoittuu jossain vaiheessa esimiestehtäviin, jostain syystä opetustoimen esimiestehtävät on kelpoisuusehdoilla näin rajattu yliopistosektorilta valmistuneiden maistereiden yksinöikeudeksi. Takaako tämä pystyvien henkilöiden saamisen rehtorin tehtäviin? Esimerkiksi musiikkioppilaitoksen rehtorina voi nykysäädösten mukaan toimia puhtaasti teollis-teoreettisen tai yksipuolisen solistisen koulutuksen saanut maisteri, jolla ei ole edes opettajankoulutusta⁵. Edelleen voi kysyä, eikö ammattikorkeakoulusta musiikkileikkikoulunopettajan koulutuksen (180 ov) hankkinut musiikkipedagogi voisi opettaa esiopetuksessa. Kelpoisuusehtojen mukaan hän ei ole pätevä tähän. Liike- ja elinkeinonelämän näkökulmasta tällaiset saivartelut kelpoisuusehdoista varmaan tuntuvat naurtavilta, mutta opetustoimen piirissä tämä on valitettavaa arkipäivää.

2.2.4 Tutkimus- ja kehitystoiminta

Ammattikorkeakoulu voi sille määrätyn koulutustehtävän rajoissa harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa ja työelämää tukevaa tutkimus- ja kehitystyötä (L 255/1995 § 25). Musiikkiopistot ja konservatoriot ovat perinteisesti toimineet opetustehtävänsä ohella aktiivisina kulttuurilaitoksina paikkakunnillaan. Korkeakoulustatusten myötä uusien ammattikorkeakoulujen odotetaan hoitavan myös muuntyyppisiä työ- ja kulttuurielämän kehittämistehtäviä. JAMKin organisaatio on osakeyhtiömuotonsa vuoksi notkea toimiman erilaisten hankkeiden katalysaattorina. Tästä esimerkkinä on Jyväskylässä syksyllä 2000 järjestetty Bach-festivaali, joka kokosi laajalti paikallisia muusikoita yhteiseen, runsaan viikon mittaiseen tapahtumaan. Festivaalin puolitoista vuotta kestäneissä valmisteluissa oli mukana useita Jyvässeudun organisaatioita: ammattikorkeakoulu, yliopisto, Suomalainen konservatorio, seurakuntia, orkestereita, kuoroja, kuntien kulttuuritoimia. Sopivimmaksi tapahtuman isäntäorganisaatioksi osoittautui JAMKin kulttuuriala, koska sen hallintorakenne oli kaikista mukana olleista taustaorganisaatioista joustavin tämän tyyppisen tehtävän hoitamiseksi⁶.

Musiikin koulutusohjelman osaamisalueet tutkimus- ja kehitystyön näkökulmasta ovat 1) taiteellinen osaaminen, 2) musiikin opettaminen ja opettajankoulutus, 3) music management ja musiikin tuottaminen sekä 4) atk-notaatio. Musiikkialalle keskeinen käsitteen määrittely on taiteellisen toiminnan rinnastaminen muiden alojen tutkimus- ja kehitystoimintaan. Vaikka tämä periaate on JAMKissa jo saanut vahvaa kannatusta,

asian vaatimat dokumentointi- ja mittaustavat ovat vielä koettelematta. Tämän vuoksi taiteellisen työn rinnastaminen tutkimus- ja kehitystyöhön ei vielä ole itsestään selvää.

Kulttuurialan tutkimus- ja kehitystoiminnan toisena suurena pullonkaulana on maksavien asiakkaiden puute. Kuitenkin kaikilla edellä mainituilla osaamisalueilla olisi yhteiskunnallemme annettavaa. Kulttuuri- ja opetusalan työelämää palvelevan tutkimus- ja kehitystyön on vaikeaa, ellei jo periaatteellisista syistä mahdotonta, tuottaa asiakkailleen taloudellista voittoa, jolla voisi kattaa kehitystyöhön sijoitetun investoinnin. Näin ollen sellainen toiminnan logiikka, joka pätee liike- ja elinkeinoelämässä, törmää kulttuurialalla vaikeuksiin.

Useimmiten myös taiteilijoiden toiminnan logiikka on jotain muuta kuin liiketoiminnan logiikkaa: taiteelliset tavoitteet ohittavat taloudellisen edun tavoittelun tavalla, jota puhtaasti markkinalogiikan perusteella on mahdoton ymmärtää. Vaikka taiteilijakin on palkkionsa ansainnut, taiteilija ei ole ensisijaisesti rahanansaitsemisammatin harjoittaja. Taiteilijalle sisällön mielekkyys ja henkilökohtainen kiinnostus itse asiaan ohittaa monesti puhtaan taloudellisen edun tavoittelun. Pelkkä markkinointikeskeinen ajattelu on ristiriidassa taidepainotteisen sisältökäsitteen kanssa. Poikkeavalle ajattelulle on taiteilijan oman toiminnan logiikan lisäksi myös sisällöllinen peruste. Jos tuotteet aina sopeutetaan markkinoiden odotuksiin, ne eivät herätä uusia kysymyksiä ja elämyksiä asiakkaiden mielissä. (ks. F&L 1998, 66–67.)

Suomen musiikkiteollisuus on varsin heikosti kehittynyttä. Klassisen musiikin puolella on kyllä useitakin kansainvälisiä brändejä, mutta niiden varaan ei voi rakentaa kovin laajaa kansallista musiikkiteollisuutta. Viihdemusiikin puolella euroissa laskettu markkinapotentiaali olisi aivan toista luokkaa. Ruotsissa viihdemusiikin alalle onkin kehittynyt varsin laajaa elinkeinotoimintaa. Suomalaisessa viihdemusiikkiteollisuudessa ei toistaiseksi ole kehittynyt mainittavasti kansainvälisiä brändejä (F&L 1998, 78). Joka tapauksessa musiikkiteollisuuden alalla olisi – musiikin lajista riippumatta – melkoinen kehittämispotentiaali. Suomen musiikkiteollisuuden tilaa kartoittanut selvitys kysyykin, tulisiko musiikkikoulutuksen kautta kasvattaa musiikkiteollisuuden eri tehtäviin toimijoita myös musiikillisesti vähemmän lahjakkaista oppilaista, joilla on muutoin voimakas kiinnostus musiikkiin (F&L 1998, 119).

2.3 Koulutuksen sijaintipaikoista

2.3.1 Valtakunnallinen näkökulma

Verrattuna muihin Pohjoismaihin Suomessa on huomattavan paljon musiikin korkeakoulutasoisia opiskelijapaikkoja. Tämä antaa vankan pohjan maamme musiikkielämälle. Opiskelijapaikat keskittyvät pääkaupunkiin pohjoismaisittain poikkeuksellisen vahvasti (ks. Pöyhönen 2001, 19–20). Tämän myötä alan työllisyystilanne vaihtelee maan eri osien välillä: Helsingin seudulla toimii paljon päteviä alan ammattilaisia sivutoimisissa ja tilapäisissä työsuhteissa samaan aikaan kun pienillä paikkakunnilla on vaikeuksia saada pätevää henkilöstöä alan töihin.

Kansainvälisesti vertailtuna Suomen nykyinen musiikkialan korkeakoulutuksen järjestämistapa onkin poikkeuksellinen. Ruotsissa on kuusi yliopistojen yhteydessä toimivaa musiikkikorkeakoulua, Tanskassa vastaavasti viisi konservatoriota. Norjassa on seitsemän musiikkikorkeakoulua, joista osa toimii ammattikorkeiden osa yliopistojen yhteydessä⁷. Skandinaavisten musiikkikorkeakoulujen opiskelijamäärät vaihtelevat vajaan parista sadasta vähän yli puoleen tuhanteen (ks. Pöyhönen 2001, 19). Suomessa on yksi musiikkiyliopisto, Sibelius-Akatemia, ja kymmenessä ammattikorkeakoulussa yhteensä yksitoista musiikin koulutusohjelmaa; lisäksi Jyväskylän ja Oulun yliopistojen musiikkikasvatuksen koulutus⁸. Puolentoistatuhannen opiskelijan Sibelius-Akatemia on yksi Euroopan ja koko maailman suurimmista musiikkikorkeakouluista, sisäänotoiltaan pienimmät ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmat jäävät opiskelijamääriltään kansainvälisesti kaikkein pienimpien joukkoon.

Sibelius-Akatemian kansainvälinen arviointi kiinnitti huomiota Sibelius-Akatemian ja ylipäätään Helsingin voimakkaaseen painottumiseen maamme musiikin korkea-asteen koulutuskentässä. Arviointi esitti epäilyn, ettei ole kenties kansallisen edun mukaista keskittää kaikkea Helsinkiin (Hyvärinen 1995, 118). Monissa muissakin eri yhteyksissä on tuotu esiin se, että Sibelius-Akatemian monopoliasema musiikkiyliopistona ei ole välttämättä hyväksi alalle eikä Sibelius-Akatemialle itselleen. Musiikkialan ammatillista koulutusta pohtinut niin kutsuttu Lindströmin työryhmä (Opetushallitus 1993) esitti, että Suomeen perustettaisiin ainakin yksi musiikkialan ammattikorkeakoulu, johon keskitettäisiin opettajankoulutus. Tällaisesta ammattikorkeakoulusta olisi ollut mahdollista tulla vahva vastapaino Sibelius-Akatemialle. JAMKIn hakiessa toimiluvan laajentamista kulttuurialalle tämä valtakunnallisen työnjaon kysymys nostettiin

myös esiin. Opetusministeriön keväällä 1997 tekemän linjauksen mukaan (ks. Opetusministeriö 1997, 8) kuitenkin kaikkien konservatorioiden korkea-asteen koulutus liitettiin aikanaan alueellisiin ammattikorkeakouluihin. Näin ollen niiden opiskelijamäärät jäävät suhteellisen pieniksi eikä niistä tästä syystä ole riittävää vastapainoa Sibelius-Akatemialle.

Sibelius-Akatemian edellisen rehtorin Lassi Rajamaan voimakkaasti ajama virallinen kanta korosti vielä 1990-luvun puoliväliin asti Sibelius-Akatemian monopoliaseman merkitystä ja pyrki heikentämään konservatorioissa annettavan koulutuksen asemaa ja vähentämään niiden lukumäärää ja opiskelijavolyymia (Sibelius-Akatemia 1994). Viime vuosina lopulta Sibelius-Akatemiallakin on myönnetty ainakin alueellisen näkökulman olemassaolo myös korkea-asteella (Tawaststjerna 2000, 3).

Sibelius-Akatemian ja ammattikorkeakoulujen välinen työnjako tulee esiin myös silloin, kun puhutaan ammattikorkean jatkotutkinnosta musiikkialalla. Kun ammattikorkean jatkotutkintoja alettiin valmistella vuosina 1997–99, musiikkiala oli esillä yhtenä varteenotettavista vaihtoehdoista. Jyväskylän ammattikorkeakoulu jätti tammikuussa 1999 Opetusministeriölle ehdotuksen monialaisen ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon toteuttamiseksi, jossa musiikkiala olisi ollut mukana⁹. Päätökset viivästyivät ja nyt kun jatkotutkintokokeilut käynnistyvät, musiikki – samoin kuin koko kulttuuriala – on pudonnut pois pilottivaiheen kehittelystä.

Kysymys jatkotutkinnosta jakaa myös musiikkialan sisällä mielipiteitä. Joidenkin mielestä kaikki amk-tutkinnon jälkeinen opiskelu tulisi keskittää yliopistoihin (Sibelius-Akatemiaan), toiset taas katsovat amk-jatkotutkinnon olevan äärimmäisen tärkeän musiikkialalle. Näyttää siltä, että niissä musiikin amk-yksiköissä, jotka kokevat olevansa vahvoja, kannatetaan amk-jatkotutkintoa, kun taas muissa haluttaisiin keskittää jatko-opinnot Sibelius-Akatemiaan. Jälkimmäinen kanta on ymmärrettävä jo siitäkin syystä, että todennäköisesti läheskään kaikki ammattikorkeakoulut eivät saa musiikin koulutusohjelmalleen jatkotutkinnon järjestämisoikeutta. Tällöin kyseistä oikeutta vaille jäävät yksiköt häviäisivät luonnollisesti kilpailuasetelmassa niille, jotka oikeuden saavat.

Musiikkialalla voidaan kysyä samat kysymykset kuin Sutinen (2000, 29) esittää kaikkia aloja koskien siitä, onko ammattikorkeakoulun jatkotutkinnoille vaihtoehtoja ny-

kyisessä duaalimalliin perustuvassa suomalaisessa korkeakoulutuksen kentässä. Ammattikorkeakoulun jatkotutkintoa musiikkialalla voi perustella mm. alan opettajankoulutuksen kehittämisellä. Koska taideyliopistoilla ei ole opettajankoulutustehtävää, ne eivät myöskään ole niin luontevia paikkoja musiikkipedagogien jatkokoulutuksen järjestämiseksi kuin ammattikorkeakoulut.

Suomen ammattikorkeakoulujärjestelmää luotaessa on alueellisen toiminnan näkökulma ollut vahvasti esillä. Musiikkialan perinteisiin tämä sopii sinänsä hyvin: Keski-Suomen konservatoriolla oli aikanaan parhaimmillaan jopa 11 toimipistettä eri puolilla Keski-Suomea ja konservatorion opettajankoulutuksesta valmistuneet sijoittuivat opettajiksi omaan maakuntaan.

Tilanne on kuitenkin muuttunut. Koska musiikkialan työmarkkinat yhteensäkin laskien ovat varsin ohuet, on selvää, että työmarkkinoilla menestyvät ne, jotka ovat ainakin aluksi valmiita muuttamaan sinne, missä työtä on saatavilla. Nykyään koulutuksessa kannattaa alusta alkaen ajatella, että työmarkkinat ovat valtakunnalliset. Musiikkialan koulutuksen suurimmat volyymit ovat Helsingissä eikä sieltä löydy kaikille töitä. Monesti kuitenkin käy niin, että Helsingissä opiskelleet eivät enää olekaan halukkaita muuttamaan töiden perässä pienemmille paikkakunnille. Yksi Jyväskylän vahvuuksista on se, että paikkakunnalle on helppo tulla maan eri osista ja siellä suoritettujen opintojen jälkeen on helppo sopeutua erilaisiin ympäristöihin Suomessa.

Ammattikorkeakouluilta odotetaan koulutustehtävän hoitamisen lisäksi aktiivisuutta aluekehitystyössä¹⁰. Musiikin koulutusohjelman toimintaa ei kuitenkaan ole mielekääntä rajoittaa vain omaan maakuntaan. Sen kannattaa toimia valtakunnallisesti sekä opiskelijarekrytoinnissa että työmarkkinaorientaatiossa. Musiikin korkea-asteen koulutuksen valtakunnalliseen työnjakoon jäi perustavanlaatuisia jännitteitä ammattikorkeakoulu-uudistuksesta huolimatta. JAMK in strategiassa on syytä valmistautua siihen, että nämä jännitteet ratkaistaan tavalla tai toisella.

2.3.2 Jyväskylä koulutuksen järjestämipaikkana

Strategiatyön keskeinen perusta on ajantasainen toimintaympäristön ja siinä tapahtuvien muutosten analyysi. Omat vahvuudet pitäisi tunnistaa ja käyttää niitä pysyvän kilpailuedun saamiseksi.

Jyväskylän musiikkikampuksen yhteistyöseminaari käsitteli helmikuussa 2001 mm. poliittisen, sosiaalisen ja taloudellisen toimintaympäristön odotettavissa olevia muutoksia (Rassi 2001, 3). Erityisen merkittävänä valtakunnallisena kehityssuuntana nähtiin väestön keskittyminen etelän kasvukeskuksiin. Toisaalta Jyväskylä kuuluu harvoin kasvukeskuksiin ja todennäköisesti suhteessa muihin samankokoisiin kaupunkeihin Jyväskylä tulee säilyttämään vetovoimansa. Jyväskylässä opiskelleet ovat valmiimpia siirtymään valmistuttuaan erilaisiin paikkoihin kuin Helsingin alueella koulutetut. Jyväskylällä on vahva koulukaupungin maine. Toiminnan julkisen rahoituksen osuus pienenee ja ennustettavuus heikkenee, joten rahoitusta on etsittävä entistä laajemmin. Rahoituksen hankintaa ja projektiosaamista on kehitettävä. Toimintaympäristön analyysin lisäksi olisi tehtävä kilpailija-analyysi.

Yksi musiikin korkea-asteen koulutuksen edellytyksistä on paikkakunnan kulttuuri- ja erityisesti konserttielämän vilkkaus (ks. KUF 1999, luku 4.1.). Jyväskylän kulttuurielämä on toki monipuolinen, mutta tarkasteltaessa kulttuurilaitostyyppien suhteellista asemaa, sen painotus on taidemuseoiden puolella (Seppälä & Kaipainen 1997, 105). Musiikkielämän suuri ongelma on oikean konserttisalin puuttuminen kaupungista. Joitain kymmeniä vuosia sitten maineikkaana musiikkitapahtumana tunnettu Jyväskylän kesä on profiloitunut viime vuosina kokonaan eri tavoin eikä siitä enää voi puhua musiikkifestivaalina. Jyväskylä Sinfoniaa ei myöskään luokitella ”täysimittaiseksi” sinfoniaorkesteriksi päinvastoin kuin on laita Lahden, Oulun, Kuopion, Tampereen, Turun ja kolmen helsinkiläisorkesterin kohdalla (Seppälä & Kaipainen 1997, 112). Lisäksi esimerkiksi Lahdessa ja Tampereella moderni konserttitalo ja maineikas orkesteri tuovat myös näissä kaupungeissa annettavan musiikin koulutuksen imagolle ilmaista lisäarvoa. Toisaalta tässä tilanteessa JAMKin musiikin koulutuksen konserttitarjonta, ohjelmopalvelut, suhdeverkosto ja kamarimusiikkisali kaupungin ainoana taidemusiikin esittämiseen suunniteltuna salina ovat sitäkin merkityksellisempiä paikkakunnan kulttuurielämälle.

Opettajankoulutus on perinteisesti Jyväskylän vahvuus jo Cygnaeuksen päivistä alkaen. Jyväskylän ammattikorkeakouluun kuuluvan ammatillisen opettajakorkeakoulun sekä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen ja kasvatustieteellisen tutkimuksen tuoma osaaminen ovat opettajankoulutuksen nykypäivää. Keski-Suomen konservatorio tunnisti tämän vahvuuden, linjasi visionsa opettajankoulutusta painottavaksi ja käytti tätä vahvuutta omassa markkinoinnissaan jo 1990-luvun alkupuolelta alkaen.

2.4 Opiskelijarekrytointi

Koulutuksen onnistumisen ja koulutusyksikön menestyksen elintärkeä ehto on opiskelijarekrytoinnin onnistuminen. Jyväskylän ammattikorkeakoulu on useana vuonna ollut hakijoiden keskuudessa Suomen suosituin ammattikorkeakoulu, jos suosituimmuudella tarkoitetaan hakijoita aloituspaikkaa kohden. Myös musiikin koulutusohjelma on ollut vetovoimainen. Musiikkialalla korkea-asteen opiskelijaksi valikoituminen tapahtuu kuitenkin käytännössä jo lukioiässä musiikkiopisto-opintojen aikana. Musiikon taitojen kehittymisen kannalta monet keskeiset taidot ovat parhaiten opittavissa nuorena, jotkut asiat aivan varhaisessa lapsuudessa, jotkut teini-ikäisenä. Korkea-asteen koulutuksen hakuikäen tultaessa (18–19 v.) soiton opintojen kannalta ratkaisevat ikävuodet alkavat olla jo takanapäin. Siksi ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman onnistumiselle on äärimmäisen tärkeää, että koulutukseen hakeutuu riittävästi lahjakkaita ja asianmukaisen pohjakoulutuksen saaneita nuoria. Valintakomennettelyjen ja valintaperusteiden kehittäminen ei auta, jos ei ole hyviä pyrkijöitä, mistä valita. Koska ammattikorkeakoululla ei ole omaa musiikkiopisto-osastoa eikä toisen asteen ammatillista koulutusta, ammattikorkeakoulu on riippuvainen muualta tulevista pyrkijöistä.

Oman nuoriso-osaston puuttuminen ammattikorkeakoulusta koetaan pahana puutteena, onhan Sibelius-Akatemiallakin sellainen. Ratkaisuksi on haettu tiivistä yhteistyötä paikallisten musiikkiopistojen kanssa. Yhteistyön sujuminen on ollut valitettavan vaihtelevaa ja jäänyt tapauskohtaisten ratkaisujen varaan. Mutta vaikka Keski-Suomessa kaikki mahdollinen tehtäisiinkin, väestöpohjan pienuuden vuoksi alueelta ei mitenkään voi tulla vuosittain aloituspaikkojen määrän mukaisia viittäkymmentä hyvää pyrkijää. Näin ollen JAMK:n musiikin koulutusohjelman opiskelijarekrytointi riippuu myös muualta tulevista pyrkijöistä. Tällöin keskeiseksi kysymykseksi nousee, mitkä ovat ne vetovoimatekijät, jotka houkuttelevat pyrkijöitä Jyväskylään. 1980-luvun lopulla Jyväskylässä oli tarjota maan parhaimpiin kuuluvat toimitilat, mutta 1990-luvun lopulla Oulu, Helsinki ja Turku ovat menneet hyvän matkaa ohi eivätkä muutkaan ole ainakaan Jyväskylää huonommassa asemassa. Opettajien korkea taso on ollut perinteisesti Jyväskylän kilpailuvaltti, mutta onnistuneilla uusilla opettajarekrytoinneilla kilpailijat saavuttavat nopeasti Jyväskylän oletettua etulyöntiasemaa ja menevät jopa ohi.

2.5 Musiikkiala ja ammattikorkeakoulu

2.5.1 Suomalaisen ammattikorkeakoulujärjestelmän synty

Suomen ammattikorkeakoulujärjestelmä luotiin ammatillisen opisto- ja korkea-asteen koulutuksen perustalle 1990-luvun alussa toimeenpannun kokeiluvaiheen kautta. Ammattikorkeakouluja alettiin vakinaistaa vuodesta 1996 lähtien, kokeiluvaiheen vielä kestäessä. Kokeiluvaihe päättyi syyskauteen 2000 mennessä, jolloin maassamme toimi noin 30 vakinaista ammattikorkeakoulua.

Ammattikorkeakoulujen perustamiselle oli monia syitä (Salminen 2001; Numminen, Lampinen, Blom, & Mykkänen 1999, 61–62). Yleisinä syinä mainitaan seuraavat:

- 1) koulutustason kohottaminen
- 2) uusiin ammattitaitovaatimukseen vastaaminen
- 3) ammatillisen koulutuksen vetovoiman lisääminen
- 4) ammatillisen koulutuksen kansainvälisen rinnastettavuuden parantaminen
- 5) ammatillisen koulutusjärjestelmän toimintakyvyn parantaminen
- 6) ammattikasvatushallinnon hajauttaminen
- 7) ammatillisen koulutuksen alueellisen vaikuttavuuden parantaminen.

Vanhalle opistoasteen koulutukselle ei löytynyt kansainvälisiä vertailukohtia, kansainvälistä vertailtavuutta oli siis tarkoitus lisätä. Kuitenkin suomalainen ammattikorkeakoulujärjestelmä on oma ratkaisu, se ei noudattanut mitään ulkomaista mallia, ei edes mielikuvina (Salminen 2001, 84; Numminen ja muut 1999, 16). Ammattikorkeakoulututkinnot vakiinnutettiin erillään yliopistojen alemmista ja ylemmistä korkeakoulututkinnoista. Tutkintojärjestelmä edustaa mannermaista perinnettä, se eroaa atlantilaisesta mallista, jossa eri tavoin suuntautuneet korkeakoulut tuottavat samoja tutkintoja (Salminen 2001, 68). Suomessa siis luotiin duaalimallin mukainen korkeakoulujärjestelmä, jossa yliopisto- ja ei-yliopistosektorit toimivat rinnakkain.

Koulutustason nosto ja ammatillisen koulutuksen vetovoiman parantaminen liittyvät 1980-luvulla pahentuneeseen ylioppilassumaan. Ammatillisen toisen asteen koulutuksen uudistuksen myötä myös toisen asteen tutkinnon suorittaneet saavat yleisen korkeakoulukelpoisuuden.

Uusien ammatillisten mahdollisuuksien avaamiseksi, suorastaan uusien ammattien keksimiseksi ammattikorkeakoulut muodostettiin pääsääntöisesti monialaisiksi alueelliseksi kokonaisuuksiksi. Monialaisuuden avulla toivottiin päästävän irti yksialaisesta, lineaarisesta ja mekanistisesta ammatti-identiteettiajattelusta ja siihen sisältyvästä funktionaalista putkimaisesta kvalifikaatioteoreettisesta opiskeluprosessista (Raudaskoski 2000, 45). Monialaisuuden katsottiin mahdollistavan uuden luomisen koulutusohjelmissa. Monialaisuus ja sen hyödyntäminen nousee itse asiassa keskeiseksi ja ainoaksi todelliseksi koulutuksen uudistukseen vaikuttavaksi metataidoksi ammattikorkeakouluissa (Raudaskoski 2000, 139–140).

Työelämän kehittäminen nähtiin ammattikorkeakoulun keskeisenä tehtävänä. Tähän liittyy alueellisen kehittämisen näkökulma. Tämä profilointi selventää myös eroa yliopistosektoriin: yliopiston tehtävänä on tutkimus ja opetus, ammattikorkeakoulun tehtävänä työelämän kehittäminen ja opetus. Linjanveto piti sisällään kritiikin yliopistosektorin suuntaan siitä, että se ei ollut paneutunut riittävästi pontevasti työelämän kysymysten pohdintaan. Ammattikorkeakoulujen tuoman terveen kilpailun myötä monet yliopistot ovat tässä suhteessa muuttaneet toimintaansa selvästi entistä käytännönläheisempään suuntaan.

Ammattikorkeakoulujärjestelmä on uusi; yhteiskunta ja opiskelijat odottavat myös sen opetukselta uudistumista ja uudistamista. Koulutuksen itsenäisiä työskentelytapoja, laaja-alaisuutta ja kehittämisenäkökulmaa pitäisi lisätä ja sitä kautta tasoa nostaa verrattuna vanhaan opistoasteen koulutukseen, samalla tulisi kehittää omaleimaisuutta verrattuna tiede- ja taideyliopistoihin. Opetuksen odotetaan yhdistävän teoriaa ja käytäntöä tavalla, joka toimii käytännön työelämässä ja poikii hyvinvointia kehittämällä työelämää monin eri tavoin. Ammattikorkeakoulu onkin oikea toiveiden tynnyri, johon on ladattu odotuksia joskus epärealistisen paljon.

2.5.2 Musiikkialan valtakunnallinen kehitys

Konservatoriot

Suomen konservatoriot ovat kehittyneet suurimpien kaupunkien musiikkiopistoista niiden saadessa harrastustavoitteisen toimintansa oheen myös alan ammatillista koulutusta. Alan opettajankoulutusta konservatorioissa on ollut vuodesta 1972 alkaen (Laurila 2000, 146). 1980-luvun lopulle tultaessa konservatorioiden määrä oli kasvanut

11:een. Konservatorioiden opetussuunnitelmat perustuivat pitkälti Sibelius-Akatemian, tuolloisen musiikkikorkeakoulun, kurssitutkintovaatimuksiin. Vuodesta 1987 alkaen konservatorioiden ammatillisella opistoasteella järjestettiin ylioppilaspohjaisena viisivuotisenä koulutuksena musiikkioppilaitosten opettajien koulutusta valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan. Tämän lisäksi kolmessa konservatoriossa järjestettiin ylioppilaspohjaista, nelivuotista musiikkileikkikoulunopettajankoulutusta. Peruskoulupohjaisia koulutuslinjoja olivat muusikon, kirkkomuusikon ja musiikinhajaajan koulutuslinjat. Musiikkioppilaitoksen opettajan tutkinnon suorittaneet saattoivat jatkaa opintojaan konservatorion jatkotutkintoon, joka vaatimuksiltaan vastasi Sibelius-Akatemian solistista diplomitutkintoa, III-kurssia.

1990-luvulle tultaessa nousi kysymys, mikä on musiikkialan suhde ideointivaiheessa olleeseen ammattikorkeakoulujärjestelmään. Jotkin konservatorioista yrittivät toimia aktiivisesti ammattikorkeakoulukokeilujen suunnittelun käynnistyessä. Keväällä 1992 Keski-Suomen Konservatorio valmisteli yhdessä Kuopion konservatorion, Keski-Suomen Opiston ja Alkio-opiston kanssa hakemuksen ammattikorkeakoulukokeilun käynnistämiseksi työnimellä Keski-Suomen kulttuurialan ammattikorkeakoulu. Mukaan tuli vielä Petäjäveden käsi- ja taideteollisuusoppilaitos. Kuitenkin sekä Opetusministeriö että Jyväskylän kaupunki suhtautuivat hankkeeseen penseästi. Niinpä hanke muutettiin oppilaitosten yhteistyö- ja opetussuunnitelmakokeiluksi. (Laurila 2000, 162.) Muutkaan konservatoriot eivät tulleet mukaan ammattikorkeakoulukokeilujen ensimmäiseen vaiheeseen kokeilujen käynnistyessä vuonna 1992. Kokeiluja laajennettiin vasta vuodesta 1995 eteenpäin, jolloin itse asiassa oltiin jo tultu ammattikorkeakoulujen vakinaistamisvaiheen kynnykselle. Näin musiikkiala jäi sivuun ammattikorkeakoulujen varsinaisen kokeiluvaiheen kehittämistyöstä.

Lindströmin työryhmä

Opetushallitus nimesi keväällä 1993 työryhmän pohtimaan ammatillisten musiikkioppilaitosten kehittämistä. Työryhmää kutsutaan puheenjohtajansa, ylijohtaja Aslak Lindströmin mukaan Lindströmin työryhmäksi. Raportissaan toukokuussa 1993 työryhmä kertoo jo ainakin kahdeksan konservatorion tunnustelleen erilaisia mahdollisuuksia ammattikorkeakoulukokeiluihin liittymiseksi. Mukana oli suunnitelmia liittyä paikalliseen monialaiseen ammattikorkeakoulukokeiluun tai yksialaisen ammattikorkeakoulun perustaminen joko yksin tai yhteistyössä muiden oppilaitosten kanssa. (Opetushallitus 1993, 14.)

Työryhmä ehdotti, että musiikkialalle rakennettaisiin ainakin yksi ammattikorkeakoulu siten, että valinta tapahtuisi vuonna 1996 konservatorioiden keskinäisen kilpailun tulosten perusteella. Alan opettajankoulutus tulisi keskittää ammattikorkeakouluun. (Opetushallitus 1993, 29). Ammattikorkeakouluun edettäisiin konservatorioiden välisen avoimen kilpailun kautta. Opetussuunnitelmatyö ja koulutuksen itsearviointi tulisivat osaksi jokaisen konservatorion toimintaa. Arviointikohteeksi tulisi optimaalisten opiskeluaikojen lisäksi suoritettujen tutkintojen laatu (Opetushallitus 1993, 25–27).

Muita työryhmän ehdotuksia olivat

1. Aloituspaikkojen vähentäminen 380:stä 240:een ja musiikinohjaajakoulutuksen aloituspaikkojen jäädyttäminen ainakin väliaikaisesti
2. Viisivuotisten koulutuslinjojen lyhentäminen nelivuotiseksi
3. Yliaikaisten opiskelijoiden kustannusvastuun siirto oppilaitoksille, jotka voisivat periä kauan opiskelleilta lukukausimaksuja
4. Konservatorioiden yhteisvalintajärjestelmästä luopuminen.

Työryhmän ehdotuksista toteutettiin heti viisivuotisten koulutuslinjojen lyhentäminen nelivuotiseksi. Perusteena tähän olivat kustannussäästöt, vallitsihan Suomessa tuolloin paha taloudellinen lama. Lyhennettyjä koulutuslinjoja varten piti laatia pikavauhtia uudet, kevennetyt opetussuunnitelmat. Valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita ei ollut ja opetussuunnitelmat tehtiinkin vuonna 1994 oppilaitoskohtaisesti¹¹. Jotkut konservatoriot irrottautuivat yhteisvalintajärjestelmästä.

Työryhmän raportissa on ajatus, että ammattikorkeakoulu ei ole ”varsinainen” korkeakoulu, Sibelius-Akatemia olisi ollut edelleen ainoa varsinainen korkeakoulu, joka toimii musiikkialalla. Ammattikorkeakoulua koskeva lainsäädäntö (L 255/1995) määritteli kuitenkin ammattikorkeakoulun aseman selvästi korkeakouluksi. Työryhmä kaavaili myös, että ammatillisen opistoasteen koulutus jatkuu ammattikorkeakoulujärjestelmään siirtymisen jälkeenkin (Opetushallitus 1993, 7–8). Valtioneuvoston linjaus vuodelta 1996 muutti tämänkin asian. Linjauksen mukaan kaikki ammatillinen korkeasteen koulutus ja suurin osa opistoasteen koulutuksesta päätettiin kehittää ammattikorkeakoulututkinnoiksi. Ammatillinen opistoaste poistettiin koulutusjärjestelmästä. Opetusministeri Olli-Pekka Heinonen puolestaan linjasi huhtikuun lopulla 1997, että Suomen konservatorioiden korkeasteen koulutus siirtyy kokonaisuudes-

saan ammattikorkeakoulujen piiriin. Tuolloin osa konservatorioista ei ollut vielä edes hakenut vakinaiseen ammattikorkeakoulun liittymistä ja kaksi konservatoriota oli juuri saanut korkeakoulujen arviointineuvostolta kielteisen lausunnon. Linjauksen mukaan kuitenkin Suomen kaikkien 1990-luvun puolivälissä toimineen 11 konservatorion korkea-asteen koulutus on 2000-luvun alkuun mennessä siirtynyt alueelliseen, monialaiseen ammattikorkeakouluun. Näin myöskään Lindströmin työryhmän ajatus kilpailun perusteella tapahtuvasta oppilaitosten karsinnasta ammattikorkeakouluun siirtymiseksi ei toteutunut.

Näkemyks, että musiikkialalle perustetaan yksi tai korkeintaan kaksi ammattikorkeakoulua konservatorioiden keskinäisen kilpailun perusteella, suuntasi alan ajattelua 1990-luvun puolivälissä. Linjaus houkutteli konservatorioita nostamaan silloisten ylioppilas pohjaisten koulutuslinjojen aloituspaikkamääriä, koska näiden pohjalle ajateltiin ammattikorkeakoulun aikanaan rakentuvan. Kilpailu korkeakoulustatuksen saamiseksi johti myös käsitykseen, että koulutuksen esikuvana olisi Sibelius-Akatemian solistinen koulutus. Tähän viittasi myös maininta suoritettujen tutkintojen laadusta arviointikohteena, sillä musiikkialalla tutkinnoilla yleensä ymmärretään instrumentin kurssitutkintoja. Kuitenkin ammattikorkeakoulun monialaisuus ja sen mukainen monipuolisuutta korostava ajattelutapa sopisi kenties kaikkein parhaiten musiikinohjaajien koulutukseen, jotka puolestaan eivät tyypillisesti pitkälle meneviä solistisia opintoja harjoitakaan. Jostain syystä silloisen musiikkikorkeakoulun muut koulutusohjelmat eivät saaneet vastaavaa esikuvan asemaa. Edelleen strategisen painopisteen siirtymisen kilpailuun korkeakoulustatuksesta johti ainakin Jyväskylässä siihen, että perusopetus jäi sivuosaan. Ajateltiin jopa, että konservatorion yhteydessä toimiva musiikkiopisto-osasto on rasite oppilaitoksen pyrkiessä ammattikorkeakouluksi.

Ajatus konservatorioiden keskinäisestä kilpailusta ja menestyminen siinä organisaation toiminnan jatkumisen turvaamiseksi iskostui konservatoriokenttään syvään. On valitettavaa, että samojen päämäärien mukaisesti toimivat organisaatiot oppivat näkemään toisensa toimintansa pahimpina uhkatekijöinä. Pikemminkin pitäisi hakeutua toisiaan tukevaan yhteistyöhön (vrt. Lyytinen 1995, 142). Todelliset uhkatekijät ja kilpailijat ovat pikemminkin ne tahot, jotka kilpailevat ihmisten ajankäytöstä ja muista resursseista muilla kuin kulttuurin ja omaehtoisen tekemisen aloilla. Miten musiikkialan korkeakoulutus vastaa mm. ylikansallisen ja kotimaisen halpaviihteen tulvaan?

Ammattikorkeakouluratkaisuihin johtaneen koulutuspolitiikan keskeisiä ajatuksia oli monialaisuus, mikä musiikkialankin olisi pitänyt oivaltaa ajoissa. Lindströmin työryhmän linjaus suuntasi huomion aivan toisaalle. Työryhmä painotti kyllä kehittämistoimenpiteiden arviointia musiikkialan ammattikorkeakoulun perustamiseksi, mutta ei juurikaan viitanut yhteistyöhön muiden alojen kanssa. Työryhmän tekstissä mainitaan kyllä käsite ”monialainen musiikin ammattikorkeakoulu” (Opetushallitus 1993, 29), mutta käsitteen sisällöstä ei annettu mitään tarkempia viitteitä. Toteutuneissa ammattikorkeakoulujen toimilupa-arvioinneissa synergia ja yhteistyö ammattikorkeakoulun muiden alojen kanssa nousivat keskeiseen asemaan. Keväällä 1997 Oulun ja Lahden ammattikorkeakoulujen hakemukset paikallisten konservatorioiden liittämiseksi mukaan hylättiin sen vuoksi, että yhteistyöstä muiden alojen kanssa ei ollut riittäviä näyttöjä (Korkeakoulujen arviointineuvosto 1997, 34 ja 41). Musiikkialan olisi paljon tarmokkaammin pitänyt hankkiutua yhteistyöhön muiden alojen koulutuksen kanssa. Vakinaistettujen monialaisten, maakunnallisten ammattikorkeakoulujen rinnalla ajatus yhden tai kahden pienen oppilaitoksen varaan rakennetusta ammattikorkeakoulusta vaikuttaa sääliänsä. Voimavarojen mittasuhteiden ero on valtava.

Edelleen jos kerran ammattikorkeakoulusektorilta odotetaan uudenlaista innovaatiota verrattuna yliopistosektoriin, johti Sibelius-Akatemian solistisen koulutuksen pitäminen esikuvana päinvastaiseen suuntaan. Omaleimaisia mahdollisuuksia musiikkialan moninaisen kentän kehittämiseksi ei kartoitettu. Kuviteltiin myös, että jokin konservatorio sellaisenaan tulisi ammattikorkeakouluksi. Alalla ei osattu lainkaan orientoitua siihen, että ammattikorkeakoulun vakinaistamisvaiheessa konservatorion koulutustehävä jakaantuu kahdelle eri organisaatiolle. Ajattelu johti Jyväskylässä jopa siihen, että ponnisteltiin kovasti konservatorion musiikkiopisto-osaston pienentämiseksi, jotta siitä ei olisi haittaa ammattikorkeakoulukilpailussa. Valtionosuustunteja ja niitä vastaavia oppilaspaikkoja opettajineen siirrettiin Jyväskylän musiikkiopistoon ammattikorkeakouluun liittymisen ollessa vielä ideointivaiheessaan. Nyt tiedetään, että koko asialla ei ollut mitään merkitystä lopullisessa ammattikorkeakouluratkaisussa.

Aloituspaikkojen vähentäminen valtakunnallisesti ei sekään ole toteutunut työryhmän esittämällä tavalla. Vuonna 2000 ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmissa on 418 nuorten aloituspaikkaa. Luku on 10 % suurempi kuin konservatorioiden kaikkien (sekä peruskoulu- että ylioppilaspoikaisten) aloituspaikkojen määrä oli vuonna 1994.

Koulutuspituuden laskeminen neljään vuoteen ei jäänyt pitkäaikaiseksi ratkaisuksi. Vielä vuonna 1998 ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman laajuus oli 160 ov ja ohjeellinen kesto 4 vuotta. Vuodesta 1999 lähtien laajuus on kuitenkin 180 ov ja sen ohjeellinen kesto 4½ vuotta; tämän lisäksi opiskelijalla on vielä mahdollisuus ohjeellisen keston ylittäviin opintoihin. Koska alan koulutuksessa yhdistyy substanssitaiteiden opiskelu ja opettajankoulutus, koulutusohjelmaakaan ei voi puristaa kovin lyhyeksi. Alalle olisi ollut täysi katastrofi, jos jossain vaiheessa 1990-luvun alkupuolella esitetyt kaavailut ammattikorkeakoulututkintojen 120 tai 140 ov:n laajuuksista olisivat toteutuneet.

Oma yksityiskohtansa on työryhmän käsitys musiikinohjaajakoulutuksesta. Esittäessään opettajankoulutuksen keskittämistä ammattikorkeakouluun työryhmä jättää musiikinohjaajakoulutuksen sivuun ammattikorkeakoulujärjestelmästä. Kuitenkin vapaan sivistystyön opettajien kelpoisuusehtojen mukaan siellä toimivien opettajien koulutus kuuluu selvästi korkeakouluun.

Siirtyminen ammattikorkeakoulujärjestelmään

1990-luvun puolivälissä useilla konservatorioilla oli jo yhteistyötä ja yhteisiä suunnitelmia paikallisten ammattikorkeakoulukokeilujen kanssa. Suomen konservatorioliitto oli aluksi odottelevalla kannalla suhteessa ammattikorkeakouluun. Konservatorioliitto teki vielä keväällä 1996 ehdotuksen yksialaisen verkostoammattikorkeakoulun perustamiseksi. Aika oli jo ajanut tämän idean ohi. Tässä vaiheessa monen konservatorion yhteistyösuunnitelmat alueellisten monialaisten ammattikorkeakoulujen kanssa olivat niin pitkällä, että musiikkialan yhteisestä aikeesta ei tullut mitään.

Konservatorioista ensimmäisinä ammattikorkeakouluihin liittyivät Turun ja Joensuun konservatoriot sekä Konservatoriet i Jakobstad vuonna 1997. Svenska yrkeshögskolan integroi Konservatoriet i Jakobstadista siirtyneen koulutuksen pian hallinnollisesti omaan toimintaansa, Turussa ja Joensuussa koulutus järjestettiin useita vuosia ammattikorkeakoulun ja konservatorion välisenä sopimuskoulutuksena (ks. L 255/1995 § 26). Joensuussa sopimuskoulutus on käytössä vielä vuonna 2002. Vuonna 1998 Jyväskylän ammattikorkeakoulussa alkoi musiikin koulutusohjelma. Tämä oli ensimmäinen kerta, jolloin vakinainen suomenkielinen ammattikorkeakoulu otti itse järjestääkseen musiikin koulutusohjelman. Perustana ollut oppilaitos, Keski-Suomen kon-

servatorio ei koskaan ollut mukana virallisessa ammattikorkeakoulukokeilussa, vaan vakinaistaminen tapahtui suoraan epävirallisen yhteistyön aikana annettujen näyttöjen perusteella. Vakinaistamisvaiheen molemmin puolin Jyväskylän ammattikorkeakoulu painottikin koulutusalojen välistä synergiaa. Asiassa toimittiin ripeästi. JAMK sai jopa Opetusministeriön tulosrahaa syksyllä 1996 koulutusalat ja oppilaitosten rajat ylittävästä yhteistyöstä (OPM:n päätös 129/428/96). Keski-Suomen konservatorion kanssa tehty yhteistyö oli jo mukana tulosraha hakemuksen perusteluissa.

Musiikkialan liittyminen ammattikorkeakoulujärjestelmään oli varsin kivulias prosessi. Musiikkiala jäi paitsi kokeiluvaiheen aktiivisimmasta kehittämistyöstä. Kun sitten tuli aika liittyä vakinaisiin ammattikorkeakouluihin, kävi ilmi, että moneen asiaan oli alalla orientoiduttu aivan toisin kuin mikä oli ratkaisu. Nopeat muutokset ravistelivat alaa. Toisaalta ammattikorkeakoulukokeilut jäivät paitsi niitä pedagogisia ja kulttuurisia näkökulmia, minkä omalla alallaan vahvat konservatoriot olisivat voineet antaa. Niinpä ammattikorkeakoulujen arvoissa ja tavoitteenasetteluissa korostuivat tekniset, taloudelliset ja rationaaliset arvot liioitellun korostuneesti sivistyskorkeakoulun ihanteen sijaan. Vasta vakinaistuneita ammattikorkeakouluja onkin kritisoitu sivistysihanteen puuttumisesta (Raudaskoski 2000, 27, 48 ja 149).

Oma näkökulmansa musiikkialan tilanteeseen on vielä rajankäynti ammattikorkeakoulun ja yliopiston välillä. Monella muulla alalla ero on selvä: yliopisto keskittyy alan tutkimukseen ja ammattikorkeakoulu käytännönläheiseen työelämän kehittämiseen. Ero taideyliopistojen ja ammattikorkeakoulujen vastaavien koulutusohjelmien välillä ei ole ollenkaan niin selvä eikä helposti osoitettavissa toiminnan substanssista käsin: Beethovenin sonaatista ei ole erikseen yliopistotulkintaa ja ammattikorkeakoulutulkintaa. Sen sijaan opettajankoulutuksen osalta työnjako ammattikorkeakoulujen ja taideyliopistojen välillä näyttää luovan selvän eron näiden kahden koulutussektorin välille musiikkialalla.

Musiikkialalla hämmennystä ovat herättäneet puheet ammattikorkeakoulun tuomasta tason nostosta. Konservatorioiden antama koulutus oli jo pitkään käytännössä parhaan solistisen osaamisen osalta ollut Sibelius-Akatemian diplomitutkinnon tasoista. Niinpä musiikkioppilaitosasetus takasi musiikkiopiston lehtorin kelpoisuuden konservatorion jatkotutkinnon suorittaneille, samoin työehtosopimuksissa konservatorion jatkotutkinto rinnastettiin ylempään korkeakoulututkintoon. Myös monet ulkomaiset musiikki-

korkeakoulut tunnustivat suomalaiset konservatoriot vertaisikseen. Kun sitten kävi ilmi, että ammattikorkeakoulututkinto ei rinnastukaan ylempään korkeakoulututkintoon eikä jatkotutkintoa musiikkialalle saada ainakaan ensimmäisten joukossa, pettymys kaikkien toimilupahakukierrosten jälkeen on melkoinen. Toisaalta saattaa olla, ettei ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneelle ylemmän korkeakoulututkinnon statuksella enää niin suurta merkitystä olisikaan. Esimerkiksi opetustoimen kelpoisuusehdot (A 986/1998) on muotoiltu siten, että ammatillisen koulutuksen opettajan kelpoisuuden saa ammattikorkeakoulututkinnolla siinä missä ylemmällä korkeakoulututkinnollakin. Musiikkiopiston lehtorin kelpoisuusluokka on poistunut kokonaan. Koulutuksen tasoa ei myöskään voi mitata pelkän solistisen suorituksen suunnassa. Maamme musiikkielämä ja musiikkikasvatus tarvitsevat osaavia tekijöitä, joiden kehittämistaidot yltävät muuallekin kuin pelkkään solistiseen instrumentin hallintaan.

Vakinaiseen ammattikorkeakouluun siirtyminen on merkinnyt useimmissa tapauksissa sitä, että musiikin opetuksen elimellinen yhteys musiikkiopistosta korkeakoulutasolle on katkennut. Sibelius-Akatemiassa on oma nuorisokoulutuksensa kouluikäisiä oppilaita varten, mutta ammattikorkeakouluissa tällaista osastoa ei ole. Yhteistyö musiikkiopiston tai ammatillista toisen asteen koulutusta antavan konservatorion kanssa toimii joissain tapauksissa tyydyttävästi, joissain tapauksissa ei. Norjassa valittiin pari vuotta sitten suomalainen aiempi malli esikuvaksi tarkoituksena perustaa musiikkikorkeakoulujen yhteyteen omia nuorisosastojaan (KUF 1999, luku 6.2.). Nyt Suomessa tästä hyväksi havaitusta mallista luovutaan, koska se ei istu koulutusjärjestelmän hallinnolliseen rakenteeseen!

Jatkotutkinnosta ja duaalimallista

Ammattikorkeakoulun jatkotutkintoihin johtava kokeilukoulutus käynnistyi tekniikan ja liikenteen, hallinnon ja kaupan sekä sosiaali- ja terveystieteiden koulutusaloilla syksyllä 2002. Näin siis sellaisetkin alat, joille koulutuksen tason nosto opistoasteelta ammattikorkeakouluun oli ollut aito voimanponnistus, ovat nyt menneet musiikkialan ohi koulutuksen tasojen hierarkiassa. Osaltaan syynä musiikkialan putoamiseen jatkotutkinnon ensimmäisen vaiheen kehittelystä lienee sillä, että alalla ei vielä ole kovin paljon ammattikorkeakoulusta valmistuneita opiskelijoita. Tässä ei auta se, että konservatorioiden opetussuunnitelmat kehitettiin ammattikorkeakoulun vaatimuksia vastaaviksi jo hyvissä ajoin 1990-luvun puolivälissä. Näin siis hidas mukaantulo virallisiin ammattikorkeakoulukokeiluihin kostautuu vielä 2000-luvun jatkotutkintoratkaisuissa.

Musiikkialan iso ongelma on vertailu Sibelius-Akatemian solistiseen koulutukseen. Sen sisäänpääsyn vaatimukset ovat nousseet tavattoman korkeiksi ja tästä huolimatta koulutus kestää pidempään kuin ammattikorkeakouluissa. Tässä vertailussa ammattikorkeakoulu ei yllä samaan kuin mikä on Sibelius-Akatemian solistinen huippuosaaminen. Tästä tehdään helposti se johtopäätös, että ammattikorkeakoulututkinnon pitäisi ilman muuta olla alempi tutkinto verrattuna Sibelius-Akatemian tutkintoon. Tällöin kuitenkin unohdetaan, että jo Sibelius-Akatemiallakin on koulutusohjelmia, joissa ei tavoitella korkeinta mahdollista solistista osaamista ja että työelämässä, esimerkiksi opettajan tehtävissä, vaatimukset voivat hyvinkin olla vaikka kuinka kovat, mutta ne eivät kohdistu yksinomaan solistisen osaamisen suuntaan. Musiikkiopistoista tullessa palautteessa ei lainkaan olla tyytyväisiä yksinomaan solistisesti pitkälle vietyyn opettajien koulutukseen, mitä Sibelius-Akatemia edustaa. Ammattikorkeakouluille olisi näin ollen selvästi oma paikkansa esimerkiksi alan opettajankoulutuksen kehittäjänä musiikkiyliopiston rinnalla. Jos tätä ei mielletä, vaan esikuvana jatkuvasti pidetään Sibelius-Akatemian solistista koulutusta, musiikkiala ei toteuta ammattikorkeakoulun duaalimallin periaatetta. Seurauksena onkin alan vajoaminen binaarimallin mukaiseen tilanteeseen, jossa ammattikorkeakoulu on alisteisessa asemassa yliopistoon nähden.

2.5.3 Keski-Suomen konservatoriosta Jyväskylän ammattikorkeakoulun koulutusohjelmaksi

Keski-Suomen konservatorion pitkäaikainen rehtori Juhani Laurila on kuvannut seikkaperäisesti konservatorion 50-vuotisen historian vaiheita (Laurila 2000). Keski-Suomen konservatorio kasvoi 1990-luvun alkupuolella ammatillisen koulutuksen volyymiltaan Suomen suurimmaksi konservatorioksi pääkaupungin ulkopuolella. Jo vuosina 1982–89 oli saatu kokemuksia korkeakoulumaailmasta järjestämällä Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijoiden instrumenttiopinnot ostopalveluna (Laurila 2000, 152–153). 1990-luvun alusta lähtien Keski-Suomen konservatorio tavoitteli korkeakoulun statusta sekä ammattikorkeakoulu- että yliopistosektorilla erilaisten oppilaitosyhdistelmien kautta (emt. 161–166).

Jyväskylän ammattikorkeakoulu nousi varteenotettavaksi vaihtoehdoksi konservatoriolle, kun Jyväskylän suuret oppilaitokset tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveysalalla päättivät liittyä Jyväskylän palvelualojen ammattikorkeakoulukokeiluun ja hakea saman tien vakinaistamista heti ensimmäisellä hakukierroksella keväällä 1995.

Ensimmäinen kerta ei tuottanut tulosta, mutta seuraavana keväänä, 1996, Jyväskylän ammattikorkeakoulu sai päätöksen vakinaistamisesta 1.8.1997 lukien. Toimilupahakemuksessa (JAMK 1996) oli mainittu suunnitelma Keski-Suomen konservatorion liittymisestä mukaan vuoden kuluttua. Niinpä välittömästi, kun Jyväskylän ammattikorkeakoulu oli vakinaistamispäätöksen saanut, se otti Keski-Suomen konservatorion mukaan yhteistyön ydinjoukkoonsa tarkoituksena, että konservatorio hakisi liittymistä vakinaiseen ammattikorkeakouluun suoraan ilman kokeiluvaihetta. Toimiluvan laajennuspäätöstä varten tarvittiin näyttöjä toimivasta yhteistyöstä. Toimeen pantiin käytännön yhteistyö mm. opintojaksotarjonnan monipuolistamiseksi ammattikorkeakoulun koulutusalojen ja liittymistä hakevien oppilaitosten yhteisen synergiaryhmän koordinoimana. Keväällä 1997 monipuolisen toimilupa-arvioinnin perusteella Keski-Suomen konservatorio sai päätöksen ammattikorkeakouluun liittymisestä. Samalla kertaa laajennukseen mukaan pyrkineiden muiden koulutusalojen oppilaitosten Jämsässä, Jämsänkoskella, Saarijärvellä ja Äänekoskella ei katsottu täyttävän ammattikorkeakoulun vaatimuksia. Kuten jo edellä todettiin, myös samalla kierroksella mukana olleiden Päijät-Hämeen ja Oulun konservatorioiden hakemukset liittymisestä omaan paikalliseen ammattikorkeakouluunsa hylättiin, niiden vuoro tuli vasta seuraavana vuonna. (Korkeakoulujen arviointineuvosto 1997, 24–27, 34 ja 41.)

Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelma käynnistyi syksyllä 1998, jolloin Jyväskylän ammattikorkeakoulun koulutustehtävä laajeni kulttuurialalle. Ensimmäisenä vuonna koulutusohjelmassa oli 42 nuorten aloituspaikkaa¹², mutta jo seuraavasta vuodesta alkaen aloituspaikkamäärä nousi 50:een. Nuorten koulutuksen lisäksi tarjotaan tutkintoon johtavaa aikuiskoulutusta, musiikin ammatillisia erikoistumisopintoja sekä muuta täydennyskoulutusta. Koulutuslalla toimiva täydennyskoulutus- ja palveluyksikkö tarjoaa täydennyskoulutuksen lisäksi mm. ohjelmanpalveluja ja järjestää konsertteja.

Jyväskylässä musiikin ammattikorkeakouluratkaisu johti valtakunnallisesti poikkeuksellisen mittaviin ylläpitojärjestelyihin. Keski-Suomen konservatorion kuntayhtymä, jossa oli 30 jäsenkuntaa, purettiin syksyllä 1999 ja sen koulutustehtävä jaettiin uusille ylläpitäjille. Jyväskylän ammattikorkeakoulu Oy sai vastuulleen vuonna 1998 aloittaneiden musiikin korkeakouluopiskelijoiden lisäksi myös Keski-Suomen konservatorion ammatillisen korkea-asteen koulutushännät. Ammatillinen toinen aste ja suurin osa musiikkiopisto-osastoa siirtyivät Jyväskylän musiikkiopistolle (sittemmin Suomala-

nen konservatorio) ja loput musiikkiopisto-osaston valtionosuustunneista siirrettiin Keski-Suomen seutukunnallisille musiikkiopistoille. Koulutushännät eli ne ammatillisen korkea-asteen vuosikurssit, jotka olivat aloittaneet opintonsa konservatoriolla, mutta eivät vielä valmistuneet ennen kuntayhtymän purkamista, saattoivat opintonsa päätökseen vanhan konservatorion tutkintojen ja statuksen mukaisesti. Koulutushäntien hoitamista varten Jyväskylän ammattikorkeakoulu Oy perusti oppilaitoksen, joka käytti edelleen nimeä Keski-Suomen konservatorio ja joka toimi säädöspohjaltaan ja budjetoinniltaan ammatillisen koulutuksen eikä ammattikorkeakoulun mukaan. Se kuitenkin käytti samoja tiloja ja samaa henkilöstöä kuin ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelma. Perustana olleen oppilaitoksen koulutushäntien siirtäminen ammattikorkeakoulun ylläpitäjälle oli tietävästi ainutlaatuinen ratkaisu koko maassa kaikki koulutusalat mukaan lukien. Tällä tavalla ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman organisaatio saatiin nopeasti riittävän laajaksi, vaikka perustana ollut konservatorio ei ollutkaan mukana virallisessa ammattikorkeakoulukokeilussa eivätkä sen opiskelijat näin ollen suorittaneet ammattikorkeakoulututkintoa. Hallintorutiineihin järjestely aiheutti oman lisänsä, sillä esimerkiksi kaikista kustannuksista piti tiliöidä erikseen ammattikorkean ja häntäkonservatorion osuus.

Keski-Suomen konservatorion kuntayhtymän purkautuessa sen henkilöstö irtisanottiin 31.7.1999 mennessä ja uudet ylläpitäjät ottivat tarvitsemansa henkilöstön omilla päätöksillään. Keski-Suomen konservatorion opetusvirkojen määrä oli vuoteen 1993 mennessä vakiintunut 50:een, hallinnon ja tukipalvelujen vakinaista henkilöstöä oli 12. Opettajan viroista 10 oli siirretty Jyväskylän musiikkiopistoon jo vuonna 1994. (Laurila 2000, 213–214). Syksyyn 1999 mennessä Jyväskylän ammattikorkeakoulu täytti 5 yliopettajan ja 16 lehtorin tointa sekä 8 hallinnon ja tukipalvelujen tointa musiikin koulutusohjelmaa varten¹³. Jyväskylän musiikkiopisto perusti uusia virkoja kymmenkunta. Kolme konservatorion opettajanvirkaa siirrettiin viranhaltijoiheen seutukunnallisiin musiikkiopistoihin (Keuruu ja Ala-Keitele). Luonnollista poistumaakin oli, mutta puolenkymmentä konservatorion vakinaista viranhaltijaa jäi vaille vakinaista kiinnitystä, vaikka tuntiopettajan tehtäviä ja muita määräaikaista tehtäviä toki monelle voitiin järjestää.

Jokaisen JAMK:n palvelukseen siirtymistä hakeneen opettajan muodollinen kelpoisuus tarkastettiin ammattikorkeakoulun kelpoisuusehtojen mukaan (A 256/1995). JAMK käytti useissa tapauksissa asetuksen suomaa mahdollisuutta vaatia lehtorin ja

yliopettajan toimiin korkeakoulututkinnon sijasta tehtävän edellyttämiä taiteellisia ansioita. Taiteellisten ansioiden toteamista varten asetettiin lautakuntia, joihin kutsuttiin Sibelius-Akatemian professoreja tai – jos sellaista ei ollut – instrumenttinsa korkeimman oppituolin haltijoita taikka muita erityisen ansioituneita alan taiteilijoita. Keski-Suomen konservatorion useiden ulkomaalaissyntyisten opettajien ongelmaksi oli koitua ammattikorkeakoulun opettajien kielitaitopykälä, joka tarkkaan ottaen edellytti täydellistä suomen kielen hallintaa. Instrumenttiopettajilta ei kuitenkaan ole tarpeen vaatia täydellistä kielen hallintaa, eiväthän he vastaa esimerkiksi opinnäytetöiden kirjallisten osuuksien kieliasun ohjauksesta. Jyväskylän ammattikorkeakoulu oli asiasta yhteydessä Opetusministeriöön ja tarvittava asetuksen muutos saatiin joulukuun lopussa 1998 (A 1190/1998).

Puretun kuntayhtymän irtaimisto jaettiin uusille ylläpitäjille ja entisille jäsenkunnille. Vaikka musiikin koulutusohjelma sai käytössä olleet soittimet, kalusteet ja muut välineet vastikkeetta, ammattikorkeakoulun kulttuuriala joutui aloittamaan taloudellisesti erittäin tiukassa tilanteessa. Jäsenkunnat olivat rahoittaneet Keski-Suomen konservatorion toimintaa valtionosuuksien lisäksi. Jyväskylän ammattikorkeakoulu Oy:lle ei jäsenkuntien taloudellista tukea koskaan edes luvattu. Keski-Suomen konservatorion opiskelijakohtaiset kustannukset vuonna 1997 olivat 64 554 mk ja vuonna 1998 peräti 78 491 mk (Laurila 2000, 372). Vuonna 1999 konservatorion häntäoppilaitoksen yksikköhinta oli enää 59 117 mk ja vuonna 2000 se putosi 53 593 mk:aan. Ammattikorkeakoulun yksikköhinnat vuonna 1998 olivat 50 526 mk, vuonna 1999 sentään jo 64 210 mk, jatkokoulutuksena suoritettavissa erikoistumisopinnoissa yksikköhinnat olivat kyseisinä vuosina noin 28 000 mk. Alkuvaiheessa myös kulttuurialalle siirtyneen vaatetusalan koulutusohjelman opiskelijakohtainen yksikköhinta oli epärealistisen alhainen. Talouden pitämiseksi tasapainossa kulttuurialan hallinto järjestettiin paljon keveämmin kuin konservatorion aikana. Kun konservatoriolla oli ollut neljä henkilöä hoitamassa taloutta (hallintopäällikkö, taloussihteeri, kirjanpitäjä ja palkanlaskija), JAMKin kulttuurialalla aluksi vain koulutusalaohjelmaja ja yksi toimistos sihteeri vastasivat koko kulttuurialan talousasioista mukaan lukien vaatetusala ja sen työelämäprojektien maksuliikenne sekä konservatorion häntäoppilaitos. Taloudellisista syistä myös käytettävissä olevia opetustunteja piti vähentää aiemmasta sekä konservatorion häntäoppilaitoksessa että ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmassa. On huomattava, että konservatorion kustannukset aiheutuivat vakiintuneesta toiminnasta, ammattikorkeakoulun piti pystyttää uusi organisaatio suunnittelu- ja kehittämistöineen. Peri-

aatteessa koulutusala voisi hankkia omalla toiminnallaan myös rahoitusta, mutta käytännössä itse hankittu rahoitus jää marginaaliseksi tutkintokoulutuksen kannalta.

Kulttuurialan perustaminen ja tehtävien siirto Keski-Suomen konservatoriolta tehtiin lopulta erittäin nopeassa aikataulussa. Konservatoriolla ei ollut takanaan kokemusta ammattikorkeakoulukokeilusta. Kulttuurialan koulutusalojohtajanimitys venyi pitkälle kevään 1998 puolelle, kun JAMK:n muilla koulutusaloilla johtajanimitys oli saatu jo ammattikorkeakoulun vakinaistamista edeltävänä vuonna elo-syyskuun vaihteessa. Muilla aloilla ei myöskään heti purettu perustana ollutta oppilaitosta, joten ne eivät joutuneet henkilöstön sijoittamisessa ajolähtötilanteeseen.

Keski-Suomen konservatorion kuntayhtymän purkaminen vei päätökseen johdonmukaisen kehityskulun, joka oli alkanut oikeastaan melkein heti kuntayhtymän perustamisen jälkeen 1980-luvun puolivälissä. Tuolloin konservatorio päätti keskittyä ammatilliseen opetukseen. Tämän linjauksen mukaisesti konservatorio luopui vähitellen perusopetuksesta. Sen toimipisteistä muodostettiin seutukunnallisia musiikkiopistoja, joille itsenäistymisen yhteydessä siirrettiin vastaavat perusopetuksen valtionosuustunnit konservatoriolta (ks. Laurila 2000, 178). Jyväskylän kaupungin päätettyä 1990-luvun puolivälissä keskittää oma musiikkialan perusopetuksensa Jyväskylän musiikkiopistoon ja useiden ympäristökuntien päätettyä samoin Keski-Suomen konservatorion musiikkiopisto-osaston kehittäminen kävi käytännössä mahdottomaksi. Kuntayhtymän purkaminen oli tämän kehityskulun väistämätön seuraus, ammattikorkeakouluratkaisu vain vauhditti asiaa muutamalla vuodella.

2.6 Oppilaitoksen arviointi

Merkittävä 1990-luvun uudistus koko koulutusajattelussa oli oppilaitosten arvioinnin kehittyminen tarkastustoiminnasta kehittävään arviointiin. Opintasuorituksia on toki arvioitu maailman sivu. Kokonaisen koulutusorganisaation, oppilaitoksen, koulutusohjelman tai koulutusalan arviointi sen toiminnan kehittämisen tueksi käynnistyi systemaattisesti vasta 1990-luvulla. Tällöin mukaan tuli vahvasti myös kysymys siitä, miten organisaatio vastaa ympäröivän yhteiskunnan haasteisiin. Tämän vuoksi käsittelen arviointia ympäristöanalyysiin keskittyvässä luvussa.

Musiikkialalla jo Lindströmin toimikunta otti oppilaitosten arvioinnin esiin (Opetushallitus 1993, 27–28). Esillä oli sekä koko koulutusjärjestelmää ja sen volyyymia koskeva arviointi että oppilaitoksen oman seurantajärjestelmän kehittäminen. Seurantajärjestelmässä painottui tarvittavan taustatiedon hankkiminen koulutuksen määrää koskevien päätösten pohjaksi. Tuloksellisuuden arvioinnissa ulottuvuuksina mainittiin tehokkuus, taloudellisuus ja vaikuttavuus.

Koulutuksen järjestäjä tarvitsee arviointitietoa strategisia ratkaisujaan ja opetussuunnitelman sisällön kehittämistä varten. Koska opetussuunnitelmien kehittämistyön vastuu siirrettiin paikallistasolle, tuli paikallistasolle luoda myös arviointimenetelmät opetussuunnitelmien kehittämisen pohjaksi. Keski-Suomen konservatorion opetussuunnitelmiin v.1994 tämä periaate onkin kirjattu. Periaatteen mukaisesti Keski-Suomen konservatorion ammatillisesta koulutuksesta valmistuneiden sijoittumiskysely tehtiin heti seuraavana vuonna (Varonen 1995). Selvitys oli lajissaan Suomen konservatorioiden ensimmäinen. Tämän jälkeen Opetushallitus velvoitti Suomen konservatoriot tekemään itsearvioinnin toiminnastaan. Keski-Suomen konservatorion itsearviointia edelsi Keski-Suomen lääninhallituksen lääninkouluneuvos Heikki K. Lyytisen johdolla toteuttama perusteellinen ulkoinen arviointi (Keski-Suomen lääninhallitus 1996). Arviointi painotti oppivan organisaation näkökulmaa. Kokonaisuuteen sisältyi konservatorion henkilöstön arviointikoulutus. Seuraavana syksynä Keski-Suomen konservatorio (1996) toteutti itsearviointinsa. Konservatorioiden itsearvioinnit olivat niiden koko konservatoriokentän valtakunnallisen kokonaisarvioinnin pohjana. Ulkoisen arvioinnin suoritti kansainvälinen arviointiryhmä (Opetushallitus 1997).

Ammattikorkeakoulujen toimilupa-arviointi oli sitten näistä arvioinneista erillinen, oma prosessinsa. Toimilupahakemusta (JAMK 1997) valmisteltiin syyskaudella 1996 rinnan edellä mainitun konservatorion itsearvioinnin kanssa.

Jyväskylän ammattikorkeakoulun osana musiikin koulutusohjelma on osallistunut Turun ja Tampereen ammattikorkeakoulujen yhteisen arviointipoolin suorittamiin arviointeihin, mm. työelämäyhteistyön arviointiin (Lyytinen 1999). Lisäksi arviointipoolin kautta on suoritettu kulttuurialojen opinnäytetyön benchmarkkaus-tapaamisia. Opintojen ohjauksesta on tehty oma arviointinsa. Musiikin koulutusohjelma oli myös koko JAMKin mukana ensimmäisessä valtakunnallisessa aluekehitysvaikutuksen huippuyk-

sikköarvioinnissa lukuvuonna 2000–2001 (Huttula 2001). Tässä arvioinnissa JAMK ylsi toiselle kierrokselle, vaikka ei sitten huippuyksikkömainintaa saanutkaan.

Opiskelijapalautetta kerätään säännöllisesti. Erityisen merkittävä on jokaiselta Keski-Suomen konservatoriosta tai JAMKin musiikin koulutusohjelmasta valmistuvalla pyydetty vapaamuotoinen itsearviointi ja koulutus palaute. Sitä varten valmistuvalle annetaan muutama herätekyselys, mutta vastaukset ovat muodoltaan vapaita. Opetussuunnitelmassa itsearviointi on ulotettu systemaattisesti opiskelijan tasolle osana oppimisprosessia.

Tavoite- ja tulossopimusten (TaTu) valmistelun yhteydessä laaditaan vuosittaiset analyysit kunkin koulutusohjelman ja koulutusalan saavutuksista ja kehittämiskohteista. Nykyisessä tilanteessa koulutuksen itsearviointi on jatkuvaa toimintaa.

3 Musiikin koulutusohjelmaan vaikuttanut strategia

3.1 Strategia – miten saavuttaa perimmäinen tavoite

Strategia¹⁴ on sodankäynnistä lainattu termi, jonka sopivuus koulutus- ja kulttuurielämään ei ole itsestään selvä. Jos strategialla ymmärretään toiminnan suuntaamista sellaisella tavalla, mikä pitkällä aikavälillä tuottaa tavoitteiden mukaisia tuloksia, voidaan koulutuksen ja taiteenkin yhteydessä puhua strategiasta. Oppilaitoksen strategialla voidaan tarkoittaa etukäteen suunniteltua ja oppilaitoksessa valittua toiminnan suuntaa, jolle vastakohtana on sattumanvarainen ja pelkästään oppilaitoksen ulkopuolisiin päätöksiin sopeutuva toiminta (Jarnila 1998, 119; Santalainen & Huttunen 1993, 77). Strategiaksi voidaan määritellä myös johdonmukainen toimintamalli, joka muodostuu asteittain menestyksekkäitä toimintamalleja vahvistamalla, tai oppilaitoksen tapa asemoida itsensä suhteessa ulkoiseen ympäristöön (Jarnila 1998, 117; Santalainen & Huttunen 1993, 77–78). Strateginen johtaminen on tärkeä oppilaitosten menestystä kuvaava tekijä.

Strategiaan liittyviä käsitteitä ovat toiminta-ajatus, visio ja missio. Toiminta-ajatuksessa organisaatio määrittelee kaikkein keskeisimmän tarkoituksensa ytimen. Missio korostaa sitä, mikä tehtävä organisaatiolla on ulkoisen maailman näkökulmasta. Visio määrittelee sitä, miksi organisaatio haluaa tulla tietyn ajan kuluttua. Yhden

yhteisen vision ohella tulevaisuutta voidaan tarkastella toisilleen vaihtoehtoisten skenaarioiden avulla.

Strategiassa on yksinkertaistettuna kyse seuraavasta: organisaatio määrittelee, mitä tehtäviä varten se on olemassa, analysoi toimintaympäristönsä uhkat ja mahdollisuudet sekä tunnistaa omat vahvuutensa ja heikot kohtansa ja valitsee näiden pohjalta suuntaviivat ja etenemistavat. Strategian määrittelyn keskeinen tehtävä on kohdentaa käytettävissä olevat rajalliset voimavarat riittävän vaikutuksen aikaansaamiseksi. Yksittäiset ratkaisut matkan varrella pyritään tekemään valittujen strategioiden suuntaisesti.

Strategisessa suunnittelussa on myös haittansa ja sudenkuoppansa. Kompleksisessa muutostilanteessa liian aikaisessa vaiheessa lukkoon lyödyt valinnat voivat kangistaa ajattelua ja rajata pois avautuvia mahdollisuuksia. Visioiden tulisi olla muokattavissa dynaamisessa vuorovaikutuksessa eri toimijoiden kesken. Ylhäältä valmiina annetut visiot eivät anna mahdollisuutta omakohtaiseen oppimiseen eikä niitä sen vuoksi säästetä. (Raudaskoski 1998, 45–46.)

Strategia jaetaan monesti osastrategioihin. On työelämästrategiaa, henkilöstöstrategiaa, markkinointistrategiaa, aikuiskoulutusstrategiaa, jne. Joskus jonkin osa-alueen strategiseksi valinnaksi tulee se, että kyseiselle alueelle ei erikseen laadita omaa strategiaa, vaan kyseinen alue on osa kaikkea jokapäiväistä toimintaa.

Strategioista puhuttaessa korostuu oman päätöksenteon, strategisten valintojen, merkitys, vaikka toimittaisiin tarkkarajaisten reunaehtojen rajaamana. Aluekehitystyötä tekevien organisaatioiden strategioissa otetaan huomioon aluekehitysohjelmat (kansalliset ja EU-ohjelmat) ja niiden tavoitteet. Kuitenkin, jos ohjelmien määrittelemät tavoitteet ohjaavat organisaation toimintaa enemmän kuin sen oma strategiatyö, organisaatiolle jää pelkän toimineenpanijan rooli. Joillekin ammattikorkeakouluille näin on käynytkin (Huttula 2001, 17).

Toimintayksikön strategian perimmäiseksi tarkoitukseksi saattaa käytännössä muodostua kokonaan jokin muu kuin toiminta-ajatuksen mukaisten tavoitteiden saavuttaminen. Niinpä myös strategia saattaa tähdätä vain organisaation oman olemassaolon turvaamiseen, oman tarpeellisuuden osoittamiseen, oman identiteetin pönkittämiseen,

samalla alalla toimivien organisaatioiden nujertamiseen ja työpaikkojen säilyttämiseen¹⁵. Toisaalta monasti aitojen ja oikeiden tavoitteiden saavuttamiseksi organisaation on oltava riittävän vahva ja elinvoimainen, mikä merkitsee myös kilpailua muiden samalla alalla toimivien kanssa.

Koulutusyksikön strategian ja opetussuunnitelman välillä on vahva side, joka kuluu ydinosaamisen tunnistamisessa ja kehittämisessä.

Tämän luvun tarkoitus on koota yhteen, selventää ja pohtia musiikin korkea-asteen koulutuksen strategiaa Jyväskylässä. Tarkastelu painottuu niihin näkökulmiin, jotka ovat arvioni mukaan merkityksellisiä Jyväskylän ammattikorkeakoulun (JAMK) musiikin koulutusohjelman kannalta 2000-luvun alussa. Strategiatyölle on usein tyypillistä niin vahva suuntautuminen kohti tulevaisuutta, ettei edes huomata niitä juuria, joiden päälle on tähän mennessä rakennettu. Tämän tarkastelun aikajänne ulottuu lähes kymmenen vuoden takaisin tapahtumiin, vaikka kyseessä ei ole musiikin koulutuksen strategian historia. Menneisyyden ymmärtäminen auttaa hahmottamaan myös nykytilannetta ja tulevaisuutta.

3.2 Miten työyhteisömme strategia on määritelty

Strategioiden määrittelijätahoja on monella tasolla. On valtakunnallista, alueellista, ylläpitäjäkohtaista, oppilaitoskohtaista, ja kaikissa näissä sekä yleisellä tasolla että toimialakohtaisesti.

Lukuvuonna 1993–94 Keski-Suomen konservatorio määritteli omat silloiset strategiansa. Määrittelytyössä oli mukana konservatorion johtokunta, laaja henkilöstön edustus sekä opiskelijoiden edustus. Strategiatyön vetäjinä toimivat Paula Ihalainen ja Veli-Pekka Liimatainen Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskusta. Työn pohjaksi tehtiin konservatorion ensimmäinen SWOT-analyysi ja sen tuloksena julkistettiin yhteenveto ”Keski-Suomen konservatorio 2000, Strateginen suunnitelma” (Keski-Suomen konservatorio 1994b). Edelleen omiin täydennysopintoihini liittyen kirjoitin v. 1994 esseen, jossa pohdin Keski-Suomen konservatorion visiota (Pöyhönen 1994).

Jyväskylän ammattikorkeakoulun toimilupahakua ja konservatorion ylläpitojärjestelyjä koskeneen valmistelutyön yhteydessä käsiteltiin luonnollisesti joukko strategisia kysymyksiä ja tässä yhteydessä tehdyt päätökset sisältävät merkittäviä strategisia lin-

jauksia. Päätöksentekoaikataulun vaatimusten vuoksi strategioita ei kuitenkaan ollut mahdollista pysähtyä kirjaamaan erillisiksi asiapapereikseen. Osa strategiapohdintoja käy ilmi päätösten valmisteluteksteistä ja ammattikorkeakoulun toimilupahakemuksista (JAMK 1996; JAMK 1997; ks. myös Laurila 2000).

Nykyisessä tilanteessa koulutusohjelman strategia on osa JAMKin yhteisestä strategiaa ja erityisesti kulttuurialan strategiaa. Erityinen voimainponnistus JAMKin yhteisen strategian määrittelemiseksi tehtiin lukuvuonna 1997–98; tämän jälkeen ammattikorkean strategioita on päivitetty yksiköiden johtajista koostuvassa strategiaryhmässä ja ylläpitäjäosakeyhtiön hallituksessa. Strategioita on täsmennetty myös toisaalta ammattikorkean ja opetusministeriön, toisaalta koulutusalan ja rehtorin välisissä tavoite- ja tulossopimuksissa vuosittain. Kulttuurialan tai musiikin koulutusohjelman strategioiden monipuoliseen ja syvälliseen käsittelyyn ei näissä yhteyksissä ole kuitenkaan ollut mahdollisuuksia.

Kulttuurialan palvelupäällikkö Juhani Laurila (1999) teki JAMKin keskushallinnon toimeksiannosta kulttuurialan kehittämisprojektin, jonka yhteydessä oltiin yhteydessä kymmeneen kulttuurialan keskisuomalaisiin toimijoihin. Projektin toimeksiannon taustalla oli tarve laajentaa JAMKin kulttuurialan tarjontaa musiikin ja vaatetusalan ulkopuolelle.

Yhteistyömuotojen etsintä Suomalaisen konservatorion ja Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen kanssa on johtanut omiin strategiapohdintoihinsa kevätkaudesta 2001 alkaen. Pohdintoihin on osallistunut mainittujen tahojen johtotehtävissä toimivia henkilöitä konsulttipunaan koulutuspäällikkö Anna-Liisa Rassi Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksesta.

Kulttuurialan kannalta alueellisesti merkittäviä ovat Keski-Suomen liiton laatimat Kulttuurin kehittämisohjelmat (1995 ja 2001). Keski-Suomen aluekehitystyön strategiseksi päämääräksi on asetettu *tiedolla ja työllä itsensä elättävä maakunta*. Edellä mainittuja kehittämisohjelmia on kritisoitu siitä, että ne näkevät kulttuurin vain yhtenä elinkeinoelämän välineenä. Kehittämisohjelmat ovatkin itse asiassa EU:n rakennerahasto-ohjelmien esittelyjä keskisuomalaisen kulttuurin näkökulmasta. Tämä painotus on ymmärrettävä jo senkin vuoksi, että rakennerahastojen kautta tulee kulttuurielämälle huomattavasti enemmän EU-rahoitusta kuin EU:n varsinaisten kulttuuriohjelmien

kautta. Varsinaisten kulttuurialan toimijoiden strategiseksi linjanvedoksi Kulttuurin kehittämisohjelmista ei kuitenkaan ole, mutta sekä rakennerahastojen tarjoamien mahdollisuuksien esittelyssä että alueen vahvuuksien tunnistamisessa sillä on toki tärkeä paikkansa.

Jyväskylän kaupungin omilla strategisilla linjauksilla on painava merkityksensä myös JAMKin linjauksiin, onhan Jyväskylän kaupunki Jyväskylän ammattikorkeakoulu Oy:n pääosakas. Toinen suuri osakas on Jyväskylän koulutuskuntayhtymä, joka on linjannut strategiansa joulukuussa 2000 aina vuoteen 2006 saakka. Jyväskylän ammattikorkean toimipisteverkon laajennuttua Jämsänkoskelle ja Saarijärvelle laajeni strateginen näkökulma koko maakuntaan myös ylläpitäjäorganisaation puolesta, vaikka aivan samanlaista alueellista kattavuutta kuin Keski-Suomen konservatorion kuntayhtymällä ei JAMKilla olekaan.

Valtakunnallisista linjanvedoista mainittakoon valtioneuvoston joulukuussa 1999 hyväksymä Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1999–2004.

Koska toimijoita on monella tasolla, olennaisen tärkeää on, että ne pelaavat riittävässä määrin yhteen. Ammattikorkeakoulujen aluekehitysvaikutuksen huippuyksiköitä valittaessa arvioijat nostivat alueen toimijoiden yhteispelin ainakin joissain tapauksissa keskeiseksi kehittämiskohteeksi (Huttunen 2001, 19). Olisikin hyväksi löytää alueelta vahvuuksia, joiden ympärille kootaan kehittämisen kärkihankkeita, lippulaivoja (Kangas & Hirvonen 2000, 28). Toisaalta ammattikorkeakoululla pitää olla omaa aloitteellisuutta ja tavoitteellisuutta, mikä edellyttää myös omaa, selkeästi jäsennettyä strategiaprosessia (Huttunen 2001, 23).

3.3 Arvot ja perustehtävä

Keski-Suomen konservatorio määritteli aikanaan arvostavansa ja edistävänsä luovuutta, elämyksellisyyttä ja inhimillistä kasvua (Keski-Suomen konservatorio 1994b).

Jyväskylän ammattikorkeakoulun perustehtävä on kansainvälistyvän Keski-Suomen hyvinvoinnin lisääminen työelämää kehittämällä ja koko väestön koulutusmahdollisuuksia parantamalla.

JAMKIn kulttuuriala on määritellyt omaksi tehtäväkseen pitää yllä ja parantaa mahdollisuuksia inhimillisen potentiaalin ja kulttuuripalvelujen kehittämiseen ja kartuttamiseen teknistyvässä ja kaupallistuvassa maailmassa (TaTu 2000). Musiikin henkilöstökyselyssä syksyllä 1998 esiin nousivat kulttuurin rikkauden ja sitä kautta yhteiskunnan henkisen hyvinvoinnin, humanisuuden ja suvaitsevaisuuden vaaliminen sekä yksilön luontaisen, tunteen tasolle ulottuvan luovuuden ja elämysten merkitys. Näitä varten yhteiskunnassa tarvitaan korkeatasoista musiikin koulutusta, musiikin huippuosajia, opettajia ja konserttitarjontaa.

Kulttuurialan ja erityisesti musiikin koulutuksen määrittelemät arvot ja perustehtävä ovat toki samansuuntaiset kuin koko ammattikorkean, mutta selvä painotusero niiden välillä on. Kulttuurin ja taiteen merkitystä voidaan perustella taloudellisilla arvoilla, sosiaalisilla arvoilla sekä yleisinhimillisillä arvoilla ja kestäväen kehityksen periaatteilla: JAMKIn kulttuuriala haluaa korostaa yleisinhimillisten arvojen merkitystä (TaTu vuosille 2000 ja 2001–2003). Mainittuja arvoja voidaan tarkastella kulttuuri- ja taide-elämän kannalta Ilkka Heiskasta (1998) mukailleen seuraavasti:

1) Taloudellisten arvojen näkökulmasta laadukas kulttuuri- ja taide-elämä

- lisää myös taloudellista toimeliaisuutta
- lisää paikkakunnan vetovoimaa, erityisesti koulutetun väen silmissä
- parantaa imagoa
- vapauttaa luovuutta
- auttaa kansainvälisten suhteiden solmimisessa
- lisää työllisyyttä (tavarantuotantoon verrattuna kulttuuri on erittäin työvoimaintensiivistä).

2) Sosiaalisten arvojen näkökulmasta kulttuuri- ja taide-elämä

- lisää sosiaalista koheesiota ja integraatiota (yhteiset elämykset yhdistävät)
- selkeyttää identiteettiä
- helpottaa inhimillistä vuorovaikutusta ja kanssakäymistä
- lisää viihtyvyyttä
- lisää aktiivisuutta yhteiskunnassa
- ennaltaehkäisee häiriökäyttäytymistä (taidekasvatus on mitä parhainta nuorisotyötä)
- auttaa ymmärtämään muiden maiden ja muiden aikakausien ajattelutapaa.

3) Yleisinhimillisten arvojen näkökulmasta voidaan väittää, että

- taide-elämykset ovat itsessään arvokkaita
- taide tukee inhimillistä kasvua mm. auttamalla jäsentämään emootioita
- taiteen tehtävänä on inhimillisen potentiaalin kasvattaminen täyteen mittaansa.
- ihmisoikeuksiin kuuluu oikeus päästä osalliseksi kulttuurisista elämyksistä
- kestävän kehityksen periaatteisiin kuuluu yhteisen kulttuuriperinnön vaaliminen ja oman panoksen lisääminen siihen

Kulttuuriala ja erityisesti musiikin koulutusohjelma haluavat korostaa kohdan 3) edustamaa kantaa taiteen itseisarvoisesta merkityksestä unohtamatta tietenkään muiden näkökulmien olemassaoloa. Musiikkia ei haluta nähdä ensisijaisesti välineenä taloudellisen menestyksen saavuttamiseksi.

Kohdassa 3) esitetyt väitteet voidaan jakaa itseilmaisua ja kulttuuria painottaviin näkemyksiin. Itseilmaisua painottavat näkemykset lähtevät yksilöstä itsestään, kulttuuria painottavat näkemykset liittävät meidät yhteisöömme ja yhteiseen kulttuuriperintöömme, traditioon¹⁶. Yksilön kehitystä ja kulttuurista lähestymistapaa painottavien näkökulmien välillä on elimellinen sidos. Jotta yksilö saisi yhteyden muihin ihmisiin ja muuhun todellisuuteen, hän tarvitsee yhteistä viitekehystä muiden ihmisten kanssa. Tämän viitekehysten hallinta on osaamista, jota Kurkela (1994, 273; 1995, 98) kutsuu kulttuuriseksi kompetenssiksi. Sen yksi osa on kommunikatiivinen kompetenssi. Turusen (1993) mukaan ihminen tarvitsee sellaisia tunneaiheita, joilla ymmärtää kohtaamiensa asioiden ja ilmiöiden inhimillisen merkityksen ja niiden inhimilliset ulottuvuudet. Myös tunne on osa tilanteen tulkintaa, ja tunteiden asteikko on todella laaja ja monivivahteinen. Tunneaiheillaan yksilö saa suhteen niin ihmisiin kuin myös kulttuurin moninaisiin tuotteisiin. Taiteen ja kulttuurin harjoittaminen kehittää näitä inhimillisen todellisuuden puolia. Ihmisessä on mahdollisuuksia ja kerroksia, joiden puhuttelu on ihmiseksi tulemiselle jotenkin olennaista. Suhde niihin tekee ihmisestä jotain "enemmän". Niinpä taiteen tehtävä on tarjota sellaisia arvokkaita kokemuksia, joiden kautta inhimillinen kehitys rikastuu. (Turunen 1993, 128–129 ja 174–175.)

Syksyllä 2000 kulttuurialan arvoiksi kirjattiin myös humanistiset arvot (TaTu 2001–2003). Mitä kukin näillä arvoilla perimmältään tarkoittaa, on vielä jäänyt hämäräksi.

Humanistisiin arvoihin on yleensä sisällytetty paljon sellaista yleistä hyvältä kuulostavaa, mistä on helppo olla yhtä mieltä, mutta mikä johdonmukaisesti toteutettuna johtaakin ajatteluun, jota kaikki eivät kuitenkaan voi hyväksyä.

3.4 Taidelaitoksen tehtävä

Hyvin toimiva musiikkioppilaitos on aina myös taidelaitos. Pedagogisesti kannustavan oppimisympäristön luomiseksi vilkas konserttitarjonta on välttämätön. Sekä opiskelijat että opettajat esiintyvät erilaisissa konserteissa ja tilaisuuksissa, lisäksi vierailevien opettajien myötä saadaan sujuvasti myös vierailukonsertteja. Kulttuurielämän kansainvälisen verkottumisen kannalta musiikin koulutusyksiköllä voi olla merkittävä rooli. Keski-Suomen konservatoriolla oli aikanaan laaja koko maakunnan käsittänyt konserttisarja, parhaimmillaan yli 60 taiteilijakonserttia vuodessa, minkä lisäksi tulivat kesäleirien konsertit.

Ammattikorkeakoululle kuuluu koulutustehtävän lisäksi alueellinen kehittämistehtävä. Kuitenkin sellainen alueellinen kehittämistyö, mikä ei suoraan liity tutkinto-opiskeluun, pitäisi rahoittaa ulkopuolisista lähteistä. Tässä onkin vaikea kysymys, sillä taidemusiikin konsertteja on mahdoton järjestää pelkästään lipputulojen varassa eikä alalla ole muutenkaan kovin paljon maksukykyisiä asiakkaita. Jo olemassa olevien suhteidensa ja osaamisensa ansiosta ammattikorkea pystyisi kuitenkin vastaamaan varsin edullisesti konserttitarjonnan järjestämisestä. Muutamat kunnat (Suolahti, Kangasniemi) ovatkin tätä mahdollisuutta käyttäneet hyväkseen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun tarjonnan saatavuuden helpottamiseksi vireillä on kulttuurin palvelukeskuksen perustaminen. Esiselvitys asiasta valmistui tammikuussa 2001 (Kanerva & Frilander 2001). Palvelukeskus välittäisi paitsi JAMKin kulttuurialan (musiikki, vaatetus ja viestintä) osaamista myös matkailu- ravitsemis- ja talousalan tietotaitoa ja näistä koottuja palvelukokonaisuuksia. Toiminnan käynnistämiseksi tarvitaan ulkopuolisten rahoittajien päätöksiä, joita on jo saatukin.

3.5 JAMKin kulttuurialan laajeneminen

Jyväskylässä – niin kuin muuallakin Keski-Suomessa – on oivallettu kulttuurin merkitys hyvinvoinnin lisääjänä. Niinpä myös Jyväskylän ammattikorkeakoulun ylläpitäjillä on ollut tavoitteena saada JAMKiin vahva ja monipuolinen kulttuuriala. Keski-

Suomen ongelmana on kuitenkin ollut se, että alueella ei ole ollut Keski-Suomen konservatorion lisäksi muuta kulttuurialan korkea-asteen koulutusta, joka olisi voinut toimia ammattikorkeakoulun perustana. Niinpä ammattikorkeakoulun perustamisvaiheessa musiikkialan keskeiseksi tehtäväksi tuli laajentaa JAMKin koulutustehtävää ylipäätään kulttuurialalle. JAMKin kulttuuriala muodostettiin syksyllä 1998 musiikin koulutusohjelman käynnistyessä siten, että mukaan liitettiin muodollisesti tekniikan ja liikenteen koulutusosalalle kuulunut vaatetusalan koulutus. Musiikin ja vaatetuksen opiskelu ja toimintaympäristö ovat niin erilaiset, että koulutusohjelmien sijoittamista samalle koulutusosalalle ei voi perustella keskinäisellä synergialla tai ainakaan millään musiikin koulutuksen tarpeilla. Ylläpitäjän kannalta johtavana ideana oli ylipäätään saada kulttuuriala koulutusalan JAMKiin. Tässä Jyväskylän ratkaisu poikkeaa esimerkiksi Lahden ammattikorkean ratkaisusta: siellä kulttuurialan kolme koulutusohjelmaa ovat kukin omassa yksikössään suoraan ammattikorkean keskushallinnon alla.

Heti JAMKin kulttuurialan perustamisen jälkeen sen tarjontaa laajennettiin täydennyskoulutus- ja palvelutoiminnan puolella: digitaalisen viestinnän täydennyskoulutus, tanssi varhaiskasvatuksessa -erikoistumisopinnot sekä useita tuottajakoulutuksen kursseja aloitettiin. Sosiaali- ja terveystieteiden kanssa toteutettiin JAMKin ensimmäiset monialaiset ammatilliset erikoistumisopinnot, Musiikki psykososiaalisen työn välineenä -erikoistumisopinnot. Lisäksi toimitettiin aktiivisesti taitoteknologian yrityshautomon perustamiseksi ja syksystä 2000 alkaen otettiin hautomon isäntäorganisaation tehtävät hoidettavaksi. Vaatetusalan työelämää ja yritystoimintaa kehitettiin osin EU-rahoitteisella Asuste-projektilla.

Myös uusien koulutusohjelmien saamiseksi toimitettiin aktiivisesti. Lukuvuoden 1998–99 aikana ideoitiin lastenkulttuurin koulutusohjelmaa. Tuohon aikaan ajateltiin, että ammattikorkeakoulut profiloituvat innovatiivisilla koulutusohjelmillaan. Lastenkulttuurin koulutusohjelmasta ei kuitenkaan tehty varsinaista koulutusohjelmaesitystä Opetusministeriölle. Seuraavana vuonna Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston ARENEn koulutusohjelmaprojekti päättyi linjaukseen, että koulutusohjelmien merkittäviä karsitaan valtakunnallisesti. Niinpä myös Jyväskylän amk:n kulttuurialalla suunnittelu keskitettiin laaja-alaisempaan viestinnän koulutusohjelmaan. Siitä saatiin Opetusministeriön myönteinen päätös ensi yrittämällä ja koulutusohjelma aloitti syksyllä 2001.

Syksyllä 1998 pohdittiin myös mahdollisuutta, että JAMKin kulttuurialan yhteyteen siirrettäisiin taiteen perusopetusta ja ammatillista koulutusta (kuvataide ja musiikki). Tällöin ratkaisu olisi poikennut kaikkien muiden koulutusalojen ratkaisuista. Jyväskylän kaupungin hallinnossa asiasta ei vallinnut yhteisymmärrystä, sillä kaupungin ylimmän johdon ja kulttuuritoimen johdon näkemykset poikkesivat toistaan. Lopulta Jyväskylän ammattikorkeakoulu Oy otti hoitaakseen ainoastaan Keski-Suomen konservatorion korkea-asteen koulutushännät.

JAMKin kulttuurialan toiminnan laajentaminen musiikin ulkopuolelle on esimerkki sellaisesta strategisesta asetelmasta, jossa ylläpitäjien ja sitä kautta ympäröivän alueen intressi tuo toimintaan sellaisia tavoitteita, jotka eivät musiikkialan sisältä mitenkään nousisi keskeiseen asemaan ja joita ei voitaisikaan saavuttaa pelkästään musiikkialan ponnistuksin. Musiikkiala toki hyötyy kulttuurialan laajenemisen kautta lisääntyvästä mahdollisuuksien rikkaudesta.

3.6 Suuren yksikön edut

Yksi ammattikorkeakoulu-uudistuksen keskeisistä tausta-ajatuksista oli koota pieniä oppilaitoksia yhteen, jotta uusi kokonaisuus olisi jo suuruutensa vuoksi elinvoimainen. Riittävän kriittisen massan merkitys onkin tärkeä koulutuksen tehokkaan ja taloudellisen järjestämisen sekä valinnan mahdollisuuksien järjestämisen kannalta. Suomen konservatorioissa saavutettiin perinteisesti melkoinen musiikin opiskelun kriittinen massa sillä, että korkea-asteen koulutuksen lisäksi sama oppilaitos järjesti myös taiteen perusopetukseen kuuluvaa musiikkiopistokoulutusta. Näin samassa yksikössä saattoi olla useita saman instrumentin vakanssinhaltijoita, jotka antoivat tukea toisilleen. Myös opiskelijoita oli mahdollista sijoittaa eri opettajille tarpeen ja toivomusten mukaan. Hallinnon näkökulmasta opettajan työajan suunnitteluun sisältyi jouston mahdollisuus: jos jonain vuonna jossain instrumentissa ei ollut riittävästi ammatitopiskelijoita opetusvelvollisuuden täyttämiseksi, voitiin kyseiseen instrumenttiin ottaa perusopetuksen oppilaita lisää. Myös kurssitutkintolautakuntien kokoaminen sujui helposti oman talon opettajien varassa. Haittapuolena tästä järjestelystä oli ainakin se, että konservatorioiden yhteydessä toimivien musiikkiopisto-osastojen kustannukset nousivat valtakunnallisesti selvästi korkeammiksi kuin pelkästään musiikkiopistoina toimineiden oppilaitosten (ks. esim. Opetusministeriö 1997, liite 3).

Ammattikorkean muut koulutusohjelmat eivät anna vastaavaa tukea musiikin koulutusohjelmalle. Näin ollen tässä suhteessa tällä hetkellä musiikin koulutus pitää järjestää käytännössä paljon pienemmässä yksikössä kuin aiemmin. Koulutustehtävän hoitamiseksi laadukkaalla ja tehokkaalla tavalla sekä riittävän opintojen valinnaisuuden takaamiseksi JAMKin musiikin koulutusohjelman tavoitteeksi on asetettu suuren koulutusyksikön vakiinnuttaminen Jyväskylään.

Korkea-asteen koulutusyksikön koon kasvattaminen on ollut jo Keski-Suomen konservatorion aikana selvänä tavoitteena. Ammatillisen koulutuksen aloituspaikkoja haluttiin lisää ja niitä saatiinkin. Lisäystä vastaavia opetustuntiresursseja ei kuitenkaan saatu, vaan resursseja siirrettiin perusopetuksesta. Näin korkea-astetta kehitettiin perusopetuksen kustannuksella. Keski-Suomen konservatorion korkea-asteen koko saatiin kasvatetuksi maamme suurimmaksi Helsingin ulkopuolella.

Suuren yksikön haasteena on mm. aloituspaikkojen täyttäminen. Ehdotus, jonka mukaan musiikin koulutusohjelman aloituspaikkamäärää nostettaisiin 60:een (Laurila 1999), ei nykyisessä tilanteessa ole ainakaan tämän vuoksi realistinen.

Kuten jo edellä todettiin, opettajankoulutus on tunnistettu Jyväskylän vahvuudeksi. Musiikin koulutuksessa on haluttu keskittyä opettajankoulutukseen. Toisaalta Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu on valinnut yhdeksi painopisteekseen taidealojen opettajankoulutuksen. Musiikkialan pedagogisten opintojen järjestämistä koskeneen valtakunnallisen ratkaisun (ks. luku 4.5 s. 97) mukaisesti nämä Jyväskylän vahvuudet otettiin käyttöön ja saatettiin kohtaamaan ympäristön kehittämishaasteet. Näin tuotettiin uusia mahdollisuuksia poikiva ratkaisu, joka samalla vahvistaa koulutuksen asemaa Jyväskylässä. Omia vahvuuksia käytettiin pysyvän kilpailuedun saavuttamiseksi.

3.7 Musiikkikampus

Musiikkikampuksen idea on yksinkertainen: kootaan alueella jo olevat voimavarat yhteiseksi hyväksi. Jyväskylässä on valtakunnallisesti poikkeuksellisen merkittävä musiikin koulutuksen keskittymä. Paitsi että JAMKin musiikin koulutusohjelma on aloituspaikkamäärältään suurin amk:n musiikin koulutusohjelma pääkaupungin ulkopuolella, kivenheiton etäisyydellä sijaitsevat Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos ja Suomalainen konservatorio. Kuten jo edellä todettiin, koulujen musiikinopettajia

koulutetaan Jyväskylän lisäksi vain Helsingissä (Sibelius-Akatemia) ja Oulussa. Jyväskylän yliopistolla on lisäksi musiikkiterapian yliopistokoulutus. Suomalainen konservatorio on ammatillisen 2. asteen kouluttajana ja rock/jazz -musiikin kouluttajana yksi maamme suurimmista. Jyväskylässä musiikin koulutus on sijoitettu kompaktille alueelle, mikä sekin on ollut viisas strateginen ratkaisu aikanaan. Konservatorioiden kansainvälinen arviointiryhmä kiinnitti huomiota Jyväskylään sijoittuneen musiikin koulutuksen mahdollisuuksiin ”Jyväskylä could become a singularly important place for music education in Finland if the links between them are strengthened and the synergy develops (Opetushallitus 1997, 37).

Yhteistyötä Keski-Suomen konservatorion ja Jyväskylän yliopiston kanssa on jo tehty monin tavoin. Keväällä 1997 tehtyjen nopeiden valmistelujen pohjalta konservatorion johtokunta jopa esitti ammattikorkeakouluratkaisun vaihtoehdoksi konservatorion korkea-asteen musiikin koulutuksen liittämistä Jyväskylän yliopistoon (Laurila 2000, 165–166). Aikataulun ja valtakunnallisten linjausten vuoksi tämä ehdotus ei johtanut päätöksiin. Yliopisto havahtui koulutuksen rakennemuutokseen liian myöhään.

Joka tapauksessa opiskelijat ovat käyttäneet hyväkseen musiikin koulutusyksiköiden sijaintia: 1990-luvun puolivälissä Keski-Suomen korkea-asteen opiskelijoista n. 30 % oli kirjoilla myös yliopistolla, lähinnä musiikkitieteen laitoksella. Myös kartoitettaessa sitä, missä ammattikorkean musiikin koulutusohjelmaan tulevat opiskelijat ovat aiemmin opiskelleet, yliopiston musiikkitieteen laitos nousi yhdeksi merkittävimmistä edeltävistä opinahjoista.

Lukuvuoden 2001–2002 aikana yliopiston musiikkitieteen laitos, ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelma ja Suomalainen konservatorio ovat käyneet neuvotteluja useissa eri työryhmissä ja yhteisesti koko henkilöstön kesken yhteistyön tiivistämiseksi. Johtavana ajatuksena on ollut, että tällä kertaa ei yritetäkään puuttua ylläpito- ja organisaatorakenteisiin. Yhteistyön tavoitteena on käytettävissä olevien resurssien maksimaalinen hyödyntäminen, opintojen valinnan mahdollisuuksien lisääminen ja imagon kohottaminen mm. yhteisellä markkinoinnilla. Alueen musiikkikirjastot käynnistivät Intermezzo-hankkeen, jonka tarkoituksena on saattaa niiden materiaalihaut yhteiseen atk-pohjaiseen järjestelmään kaikkien käyttäjien saataville.

3.8 Strategiatyön pohdintaa

Identiteetti ja brändi

Strategiaa pohdittaessa korostuu ajattelu, että jokin joukko on ”samassa veneessä”. Mielenkiintoista onkin sitten pohtia, millä perusteella vedetään se raja, ketkä missäkin veneessä ovat, minkä kokoisen yksikön näkökulmasta strategiaa laaditaan. Puhutaan-ko musiikin koulutusohjelman, kulttuurialan, Jyväskylän ammattikorkeakoulun, Jyväskylän kaupungin, Keski-Suomen maakunnan vai minkä strategiasta? Entä mihin henkilöt tuntevat kuuluvansa? Keski-Suomen konservatorio merkitsi henkilöstön identiteetille hyvin selvää kohdetta, ammattikorkea on tässä suhteessa paljon problemaattisempi kokonaisuus. Monet ulkomaiset esikuvat korostavat sitä, että isonkin yliopiston yhteydessä toimivan musiikin koulutusyksikön on hyvä säilyttää oma identiteettinsä. Esimerkiksi Malmön musiikkikorkeakoulu identifioi itsensä tarkoituksellisesti omaksi musiikkikorkeakoulukseksi, vaikka se on tarkkaan ottaen osa maineikasta Lundin yliopistoa (ks. Pöyhönen 1996). Sama kysymys koskee markkinointia: markkinoidaanko suurta ammattikorkeakoulukonsernia omana brändinään vai annetaanko sen sisällä olevien toimintojen profiloitua omiksi brändeikseen.

Kenen intressit?

Koulutusyksikön strategiaa määriteltäessä mielenkiintoinen kysymys on, kuka lopulta määrittelee strategian, kenen intressien mukaan toimitaan. Ympäröivällä yhteisöllä, ammattikorkeakoulun ylläpitäjillä jne. saattaa olla sellaisia toiveita, jotka eivät tunnu musiikin oman yksikön kannalta tarkoituksenmukaisilta; yksikön henkilökunnalla saattaa olla vahvoja ajatuksia toiminnan kehittämistä suuntaan, jolla ei ole ylläpitäjän tukea; valtakunnallinen tilanne saattaa asettaa sellaisia haasteita tai avata sellaisia mahdollisuuksia, joita ei paikallisista intresseistä tarkastellen pystytä edes havaitsemaan. Menestymisen ehtona nykyajan kovassa kilpailussa on se, että riittävästi voimia kootaan yhteen samansuuntaisten asioiden ajamista varten. Sen vuoksi on ensiarvoisen tärkeää, että eri toimijat paikallisesti löytävät yhteisymmärryksen toiminnan suunnasta. Suuressa konsernissa strategiset valinnat muutamien harvojen painopisteiden suuntaan saattavat kuitenkin merkitä määrällisesti pienten mutta toiminnan rikkauden kannalta tärkeiden osa-alueiden unohtamista. Monesti kulttuuriala edustaa juuri tällaisia elintärkeitä, mutta pieniä osa-alueita. On kuitenkin muistettava, että ilman vitamiineja ei määrällisesti muuten runsaskaan ravinto riitä (Kettunen 2001).

Musiikkialan valtakunnallisia kysymyksiä

Seuraavaan olen koonnut joitain musiikkialan kysymyksiä, joihin pitäisi saada valtakunnallinen ratkaisu. Valitettavasti musiikin koulutustarpeesta juuri valmistunut selvitys (Opetusministeriö 2002) ei ottanut huomioon musiikin koko kenttää¹⁷. Selvitystä tulisi laajentaa mm. vapaan sivistystyön, yksityisen musiikinopetuksen ja alan yritystoiminnan puolelle. Vaarana on, että raportin pohjalta tehdään hätiköityjä johtopäätöksiä. Korkeakouluopintojen tarkastelussa tulee ottaa huomioon sekä ammattikorkeakoulu- että yliopistosektorit. On huomattava, että valtakunnallisesta tehtävästä huolimatta Sibelius-Akatemian vaikutus kohdistuu valtaosin pääkaupunkiseudulle.

Volyymiltaan musiikin koulutus on Suomessa omaa luokkaansa pohjoismaisessa vertailussa ja antaa hyvän pohjan musiikkikulttuurin kehittämiseksi. Kuitenkin musiikin koulutusyksiköiden keskinäistä asemaa ja opiskelijapaikkojen valtakunnallista kokonaisuutta tulisi opiskelijapaikkojen kokonaismäärän lisäksi tarkastella kriittisesti. Musiikin korkeakouluopiskelijapaikat painottuvat Helsinkiin. Sibelius-Akatemian ja Helsingin ammattikorkeakoulun musiikin opiskelijamäärä on yhteensä samaa luokkaa kuin kaikkien Tanskan ja Norjan musiikkikorkeakoulujen opiskelijamäärät yhteensä. Ilmeisesti Helsinki ja varsinkin Sibelius-Akatemia tarvitsevat vastapainon. Kyse ei kuitenkaan voi olla siitä, että Suomeen yritettäisiin perustaa ”toinen Sibelius-Akatemia”, onhan Sibelius-Akatemia jo yksinään mammuttimaisen kokoinen eurooppalaisessa musiikin koulutuskentässä. Ruotsin musiikkikorkeakoulujen kokoa voisi pitää sopivana mittapuuna.

Jatkumo musiikkileikkikoulusta musiikkiopiston perusasteelle ja musiikkiopistosta joko lukio- tai ammatillista väylää pitkin korkeakouluun on turvattava systemaattisin järjestelyin. Valitettavasti musiikkialan koulutusta pohtinut työryhmä (Opetusministeriö 2002) ei ole nähnyt ammatillisen toisen asteen koulutuksen mahdollisuuksia lukiolle rinnakkaisena väylänä korkeakouluopintoihin. Työryhmän ehdotusten mukaan toimittaessa ammattikorkeakouluille asetettua tavoitetta rekrytoida kolmannes uusista opiskelijoista ammatilliselta väylältä ei tulla saavuttamaan.

Mahdollisuus tuottaa ylempiä korkeakoulututkintoja tulee ulottaa ammattikorkeakoulusektorille. Yleiskoulun opettajien nykyiset kelpoisuusehdot voisi kyseenalaistaa. Taiteilija-opettajien taiteellinen työ on rinnastettava tutkimus- ja kehitystyöhön; käytännöt ja dokumentointitavat tätä varten on luotava.

Olivatpa valtakunnalliset ratkaisut millaiset tahansa, niiden paikkakuntien, jotka haluavat pitää musiikin korkea-asteen koulutusyksikön, tulee kehittää voimallisesti omaa kulttuuri- ja musiikkielämäänsä.

4 Opetussuunnitelma konservatoriosta ammattikorkeakouluun

4.1 Yleistä opetussuunnitelmista

4.1.1 Mikä on opetussuunnitelma?

Opetussuunnitelmasta (OPS) on monta määritelmää riippuen lähestymistavasta. Kuten jo edellä totesin, voidaan tarkastella aiottua, kirjoitettua, toteutettua, koettua ja piilo-opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmana voidaan pitää ennalta laadittua selvitystä kaikista tärkeimmistä opetusjärjestelyistä, joiden avulla pyritään asetettuihin tavoitteisiin. Opetussuunnitelman laatimisessa voidaan lähtökohtana pitää oppilaan oppimiskokemusten järjestelyä (engl. curriculum) tai suunnitelma voidaan tehdä oppiaineiden ja oppiaineen esittämisen pohjalta (saks. Lehrplan). (Ks. Malinen 1992.) Musiikkiopinnoissa opetussuunnitelma perinteisesti käytännössä määrittyy opintojen päätteeksi annettavien näyttöjen kautta (kurssitutkinnot).

Rovon (1992) mukaan opetussuunnitelma ulottuu laajasti käsitettynä opetussisältöjen ohella muuhunkin kasvatus- ja opetustyön piirissä tapahtuvaan. Opetussuunnitelma on kehys, johon opetus kaikkineen sisältyy. Tässä merkityksessä opetussuunnitelmaan kuuluvat opetussisältöjen lisäksi opetusmenetelmät, tarkoitetut opetustavoitteet, kirjoitetut opetustavoitteet, kirjoittamattomat opetustavoitteet (piilo-opetussuunnitelma) ja oppilaitoskulttuurin käytänteet. Oppilaitos muodostaa pedagogisen pienoismaailman, jonka käytänteissä oppiminen tapahtuu. (Ropo 1992, 102–103.) Opetussuunnitelman laajaan tulkintaan kuuluu se, millainen on opetussuunnitelman toteutumisen prosessi. Millaisen opiskelu- ja oppimisprosessin välityksellä opittavaksi tarkoitetut valmiudet hankitaan. (Jarnila 1998, 99.)

Piilo-opetussuunnitelma on opetustilanteessa huomaamattomasti virallisen opetussuunnitelman yhteydessä konkretisoituva näkymätön opetussuunnitelma, johon kuuluvat kaikki ne käytännöt, jotka ohjaavat oppilaiden tai opettajien toimintatapoja he i-

dän tiedostamattaan niiden olemassaoloa. Piilo-opetussuunnitelma koostuu esim. opettajien asenteista, kielenkäytöstä, työrauhan ylläpitämisen muodoista, opettajien ja oppilaiden välisistä sosiaalisista suhteista ja vallankäyttöjärjestelmästä. Piilo-opetussuunnitelma ilmentää oppilaitoksen toimintakulttuuria. (Ks. Broady 1986¹⁸.)

Toimintakulttuurinen opetussuunnitelmanäkemyks on hyvin laajamerkityksinen. Toimintakulttuuriin kuuluvat piilo-opetussuunnitelman lisäksi yhteisön arvot, päämäärät, uskomukset ja oppilaitoksen rakenteet arkisine työkäytänteineen (Lyytinen 1995, 135)¹⁹.

Rovon (1993) käsityksen mukaan opetussuunnitelman on kuvattava päämäärät, joihin kasvatustahtaa sekä sen oppimisympäristön piirteet, jonka avulla päämääriä kohti vievät oppimisprosessit halutaan käynnistää ja ylläpitää. Detaljitasoon opetustavoitteita opetussuunnitelman ei tule sisältää, vaan ne muodostuvat vuorovaikutteisesti opettajan ja oppilaan yhteistyönä. (Ropo 1993, 64.)

Ammattikorkeakoulujen opinto-oppaisiin kirjattava opetussuunnitelma koostuu pääosin opintojaksojen luetteloista ja niiden sisältökuvauksista. Kirjoitettuun opetussuunnitelmaan ei voi sisällyttää kovin paljon tekstiä. Opinto-oppaan tekstien lisäksi tarvitaan muita dokumentteja, jotka JAMKissa kuuluvat koulutusalan laatujärjestelmään. JAMKin opinto-oppaan yleisosassa korostuu opintojen jaottelu opintojaksoihin ja niiden mitoittaminen opintoviikkoina. Opintoviikkolaskelmista muodostuu tavallaan opiskelijan aikabudjetti. Kuitenkaan musiikkialan korkeaa ja monipuolista osaamista tuskin voi saavuttaa työskentelemällä vain 40 tuntia viikossa 40 viikkoa vuodessa. Näin opiskelijan aikabudjetti on jo lähtökohtaisesti epärealistinen. Opettajien työaika-suunnittelu ja koulutusohjelman muiden käytettävissä olevien resurssien jako vaikuttavat nekin oleellisesti opetussuunnitelmaan, mutta niitä ei juurikaan kirjata opetussuunnitelmateksteiksi tulkittuihin dokumentteihin. Eikä toimintakulttuuri muotoutuakseen kysele opinto-oppaan kuvauksia. Pelkän opinto-oppaaseen kirjoitetun opetussuunnitelman tarkastelulla ei vielä saada kattavaa käsitystä koulutuksen ja oppimisen todellisuudesta.

4.1.2 Postmoderni opetussuunnitelma-ajattelu

Yhteiskuntamme on elänyt voimakkaan murroksen 1990-luvulla. Tarkasti säännellystä ja suunnitellusta yhteiskunnasta on siirrytty kohti vapaampaa ja moniarvoisempaa

ajattelutapaa. Moderni teollinen yhteiskunta, joka rakentui tekniikan vallankumouksen uskoon, uskoon tieteen kaikkivoipaisuudesta ja sitä kautta vahvaan koulutususkoon, on jäänyt taakse. Usko modernin teollisuusyhteiskunnan jatkuvaan ja suoraviivaiseen edistymiseen on vaihtunut postmodernin ajan mosaiikkimaiseen, monia erilaisia mahdollisuuksia ja näkökantoja avaavaan avoimeen ajatteluun. On siirrytty epäjatkuvuuksien ja turbulenssin aikaan, jonka sirpaleisuus ja ennustamattomuus tekevät mahdottomaksi toiminnan hallinnan ylimmästä johdosta käsin. Hyvällä suunnittelulla ja keskitetyillä järjestelmillä ei ylipäätään enää voida hallita yhteiskunnan muutosta. Tarkan suunnittelun sijaan on tullut epäjatkuvuus, epävarmuus ja kaaos. Kaoottisessa ja turbulentissa maailmassa selviytyäkseen ihmisen ja paikallistason organisaation on osattava itse tehdä valintoja, valintoja, jotka vielä muutamaa vuotta aiemmin joku muu teki toisten puolesta. Postmodernina aikaa instituutioiden suhteellinen rooli pienenee. Perinteisen työnjaon mukainen tiede ja tutkimus menettävät merkitystään koulutuksen perustana, ihmisistä lähtevän muutoksen merkitys kasvaa. Tietotulvan hillitsemiseksi tarvitaan ymmärrystä. (Ks, Kettunen 1997, 405; Raudaskoski 1998, 92–98; Raudaskoski 2000, 19–22).

Raudaskoski (2000) kuvaa postmodernia yhteiskuntaa Lyotardin (1985) mukaan. Yhteiskunta on hajonnut ja pirstaloitunut. Suuret kertomukset asetetaan kyseenalaisiksi ja annetaan tilaa erilaisille, avoimille diskursseille. Totaalisoivaan ajatteluun, konsensusseen ja yhdenmukaisuuteen tukeutuminen on väistynyt ja sen sijaan on astunut monimuotoinen, fragmentaarinen, pluralistinen toiminta-ajattelu. Postmodernia yhteiskuntaa voidaan luonnehtia avoimeksi rakenteeksi ja mahdollisuudeksi. Postmodernissa yhteiskunnassa yhdenmukaisuus, homologia ei ole enää keskeistä, vaan ristiriitaiset päätelmät, paralogia on tärkeämpää. Tällainen ajattelutapa hioo herkkyyttämme eroille ja vahvistaa kykyämme kestää yhteismitattomuutta. (Raudaskoski 2000, 20.)

Postmodernissa, monimutkaisessa maailmassa eläminen vaatii uudenlaisia taitoja. Miten niitä taitoja sitten koulussa opitaan? Raudaskosken (2000, 29) mukaan koulun tulisi luoda suunnittelun lähtökohdaksi pedagoginen maailma, joka perustuu samanlaiseen avoimuuteen, muutokseen, turbulenssiin ja kaaokseen kuin oikea maailmakin. Ei ole olemassa koulun elämää ja muuta elämää. Toteamus, ettei pitäisi opiskella koulua, vaan elämää varten, piti jo sisällään ajatuksen, että koulun pelisäännöt ovat erilaiset kuin ympäröivän yhteiskunnan²⁰. Joko lopultakin uskotaan, ettei tämä tavoite toteudu

muuten kuin muuttamalla koulun toimintatavat ja pelisäännöt vastaamaan ympäröivän yhteiskunnan pelisääntöjä.

Raudaskoski (2000) kuvaa, miten tapa jäsentää maailmaa vaikuttaa opetussuunnitelmaan. Tieteiden kehittyminen nykyisiin muotoihin ja mittoihin johtuu todellisuuden monimutkaisten ilmiöiden yksinkertaistamisesta. Tähän liittyy käsitys siitä, että todellisuus on yksinkertainen. Perinteisellä teoriolla on pyrkimys yhtenäiseen ja totaalisoi-vaan totuuteen. Postmodernismin mukaan tulisi luopua puhumasta totuudesta ja lakata käsittämästä tutkimus todellisuuden löytämiseksi ja paljastamiseksi. Ei ole mitään yhtenäistä tapaa, jolla maailma on löydettävissä ja tiedettävissä. Kun tieteen keinot ha-mottaa maailmaa ovat kohdanneet rajansa, voidaan edetä taiteesta omaksutuin kei-noin. Elämästä on tullut luova prosessi, jossa kirjoitamme tarinamme käsikirjoitusta koko ajan uudelleen. Dialogissa nousee esiin myös emotionaalinen, esteettinen ja mo-raalinen puoli. Luomme uutta sisältöä siihen kulttuurin saarekkeeseen, jonka osia olemme. Niinpä postmoderni ajattelu korostaa tavoitteiden avoimuutta ja muunnetta-vuutta. Rakenteet on pidettävä epävakaina ja avoimina, jotta niitä voidaan tarvittaessa muuttaa. Tämä koskee myös opetussuunnitelmaa, sillä valmiiksi etukäteen suunniteltu opetussuunnitelma on joustamaton. Niinpä postmodernismin mukaan opetussuunni-telmien tulee perustua epävakaille, dissipatiivisille (hajoaville) rakenteille, jotka voi-vat johtaa transformatiiviseen²¹ muutokseen. Rakenteiden avoimuus antaa mahdolli-suuden yhdistellä aiemmin yhteen sovittamattomia asioita, ei ole vain yhtä tapaa tehdä asioita oikein. Koko ajan kehittyvissä opetussuunnitelmissa keskeisinä tekijöinä pide-tään kaaosta, turbulenssia ja spontaaniutta. Kaaottiseen järjestykseen kuuluu ennusta-mattomuus, epälineaarisuus ja monimutkaisuus. Kaaos on dynaaminen tilanne ja vaa-tii toimintaa. (Raudaskoski 2000, 73–75). Opetussuunnitelman haasteena onkin tarjota riittävä monimuotoisuus ja valintojen vapaus, mutta pitää toimintaperiaatteet ja käy-tännön järjestelyt selkeinä, ettei aikaa kulu turhaan sähläämiseen. Monien tutkimusten mukaan hyvän oppilaitoksen ominaisuuksia ovat hyvin toimiva, turvallinen ja selkeä oppimisympäristö sekä hyvä järjestys (Jarnila 1998, 97–98). Alallaan poikkeuksellisen luoviksi tunnistetuille ihmisille on tyypillistä jokapäiväisten asioiden rutinoiminen ja rytmittäminen, jotta aikaa ja toimintatarmoa voidaan suunnata siihen, mistä ollaan kiinnostuneita (Koski 2001, 133–140).

Myös aivotutkijan havainto on, että luovuus toteutuu parhaiten ”kaaoksen reunalla” (Bergström 1997). Kaaottisen maailman ymmärtämiseksi lähestymistavan pitää olla

kuin taiteilijalla. Mitä taas tulee itse taideopetukseen, Bergströmin (1997) mukaan siinä on kysymys jostain aivan muusta kuin joidenkin oppisisältöjen välittämisestä, omaksumisesta, konstruoinnista jne. Taiteen avulla kosketellaan hyvin syviä ajattelun kerroksia. Taiteen opetuksessa jos missä on tärkeää antaa oppilaiden kohdata taiteen koko rikkaus kaikessa kompleksisuudessaan. Ropo (1993, 67) kiinnittää huomiota yksinkertaistamisen ongelmaan, sillä yksinkertaistaminen on aina valikointia. Rovon kysymys kuuluu, tarjoaako yksinkertaistettu yleistys riittävän moniaineksisen pohjan oppilaiden oppimiselle? Opetettavista sisällöistä pitäisi löytyä se kompleksisuus, joka itse asiaankin sisältyy. Musiikkileikkikoulusta alkaen pitäisi käsitellä vivahteikkaasti nyansoitua, tulkinnallisesti ja rakenteellisesti rikasta musiikkia.

Raudaskosken (2000) mukaan postmodernin ajan haasteisiin vastaavassa opetussuunnitelmassa korostuvat reflektiivinen ja kriittinen ajattelu, oletamus jatkuvasta inhimillisestä kasvusta yksilötasolla. Opetussuunnitelma-ajattelu yhdistyy opettajan omaan maailmankuvaan, minkä vuoksi on tarkasteltava myös filosofisten, psykologisten ja sosiaalisten oletusten välisiä yhteyksiä ja niiden vaikutuksia yksilön toimintaan. Organisaatiokulttuuria tulee muuttaa nostamalla esiin vanhoja merkitysrakenteita ja tarkastelemalla niitä kriittisesti. Tämä vaikuttaa organisaation johtamistapaan, siihen millä tavalla organisaatiossa asiat pannaan tapahtumaan. (Raudaskoski 2000, 72.) Kettusen (1997, 403) mukaan postmodernissa maailmassa myös johtaja on myyttinen hahmo, joka taiteilijan tavoin tulkitsee maailmaa.

Opintojen tavoitteenasettelu saa henkilökohtaisia painotuksia ja ulottuvuuksia jokaisen opiskelijan kohdalla. Opiskelijan prioriteetit ja kiinnostuksen kohteet harvoin sopivat täsmälleen yksiin ainoastaan yhden opettajan näkemysten kanssa. Musiikin opetuksessa paljon käytetty yhden opiskelijan ja yhden opettajan suhteeseen perustunut mestari-kisälli -malli joutuu kriisiin.

4.1.3 Oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat

Yksi Suomen koulutusjärjestelmän keskeisiä uudistuksia 1990-luvulla oli opetussuunnitelmatyön siirtäminen paikallistasolle. Hirven (1999) mukaan tätä ennen oli luotettu rationaaliin innovaatiostrategiaan. Siinä toimittiin hierarkkisesti: ensin keskushallinto päätti tavoitteista, sitten suunnittelijat suunnittelivat keinot ja uudistus pantiin keskusjohtoisesti toimeen selkeän työnjaon ja roolijaon mukaisesti. Tämä lähestymistapa oli tuottanut hyviä tuloksia teknis-tieteellistä lähestymistapaa korostavissa hankkeissa ku-

ten amerikkalaisten kuunnelloissa. Kuitenkin lähestymistapa oli johtanut vaikeuksiin joka puolella, jossa uudistuksen kohde ei ollut pelkästään tekninen. Havaittiin, että suhteellisesti pienikin uudistus on vaikea toteuttaa rationaalisen keskitetysti, jos uudistus koski ihmisten ja organisaatioiden toimintaa eikä vain jotain teknistä seikkaa. Rationaalinen innovaatiostrategian ongelmana oli mm. se, että uusia ideoita ja kehitystä saattoi tulla vain erikseen osoitettujen, harvalukuisten suunnittelijoiden kautta, muille jäi teknisen toteuttajan rooli. (Hirvi 1999.)

Asiaa pyrittiin korjaamaan antamalla entistä enemmän tilaa uudistukselle ja uudistusideoille kaikilla tasoilla. Uudistusten periaatepäätökset ja suuret linjaukset tehdään toki edelleen keskitetysti, mutta toimintatapojen uudistamiseen tarvitaan kaikkien siihen osallistuvien panosta, kaikkien myös toivotaan uudistamiseen osallistuvan. Näin suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa siirryttiin 1990-luvun alkupuolella hajautetun innovaatiostrategian käyttöön. Tiukasta keskushallinnon suunnittelusta luovuttiin. Ajateltiin, että paikallistasolla on paras kontakti niihin käytännön kysymyksiin, joihin opetussuunnitelman pitäisi vastata. Myös opettajat sitoutuisivat toteuttamaan opetussuunnitelmaa, jos he itse olisivat saaneet olla mukana sitä laatimassa. Opetussuunnitelmatyö nähtiin osallistavana muutosprosessina. Prosessin tuottama tieto ja uusi osaaminen syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kulloinkin omaleimaisessa oppilaitoskulttuurissa, jossa vallitsevat tietyt arvot, ydinuskomukset ja sisäiset normit. Tietoon liittyy moraalinen arvoulottuvuus. Oppilaitokset voivat profiloitua omista lähtökohdistaan ja omista vahvuuksistaan käsin. (Hirvi 1999; Lyytinen 1995, 131–133).

Tarvittavan valtakunnallisen yhtenäisyyden turvaamiseksi yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa sekä taiteen perusopetuksessa käytetään valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita, jotka Opetushallitus vahvistaa. Oppilaitos- tai kuntakohittaiset opetussuunnitelmat laaditaan näiden perusteiden mukaan. Lyytisen (1995) mukaan ammatillisessa koulutuksessa tarvitaan valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita neljänlaisista syistä. Ensinnäkin niitä tarvitaan yhteiskunnallis-poliittisen ohjauksen vuoksi ja ammattitaidon takaamiseksi. Perusteissa määritellään mm. koulutuksen arvopohja, päämäärät ja keskeiset sisällöt. Toiseksi perusteet toimivat pedagogisen ohjauksen välineenä. Ne aktivoivat ja syventävät opetussuunnitelma-ajattelua viitoittamalla toimintaympäristön muutos- arvo-, oppimiskäsitys- ja oppimisen ohjauskeskustelua oppilaitosten tasolla. Opetussuunnitelman perusteet toimivat siis virikkeenä. Kolmantena perusteena on hallinnollinen ohjaus, johon liittyy tutkintojen val-

takunnallinen määrittely. Neljänneksi opetussuunnitelman perusteet toimivat arvioinnin ja päättötutkintojen perustana, sillä niiden lähtökohtana ovat opetussuunnitelman perusteissa esitetyt koulutuksen tavoitteet. (Lyytinen 1995, 133–134.)

Myös suomalaisessa ammattikorkeakoulu-uudistuksessa pyrittiin hajautettuun hallintoon. Hallinnon hajauttamisen merkki oli, että ammattikorkeakoulukokeiluissa luovuttiin keskitetystä opetussuunnitelmajärjestelmästä. Siirryttiin toimintaympäristöön, missä oppilaitoksen itsesäätelymahdollisuudet olivat suuremmat kuin aiemmin. (Salminen 2001, 39–40). Niinpä ammattikorkeakoulut vastaavat yliopistojen tapaan korkeakoulujen autonomian periaatteen mukaisesti itse omista opetussuunnitelmistaan eikä niitä varten anneta opetussuunnitelman perusteita. Ammattikorkeakoulun tai sen koulutusohjelman on itse ratkaistava monia niistä kysymyksistä, joihin ammatillisen koulutuksen puolella opetussuunnitelman perusteet antavat valmiin ohjeen.

Ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmien kokonaislaajuudet, tutkintonimikkeet ja koulutusohjelmiin sisältyvän harjoittelun kokonaislaajuus määritellään Opetusministeriön koulutusohjelmapäätöksissä. Asetus ammattikorkeakouluopinnoista (A 256/1995) ohjaa karkealla tasolla ammattikorkeakouluopintojen yleistä tavoitteenasettelua ja koulutusohjelmien rakennetta. Koulutusohjelmassa tulee olla perusopintoja, ammatitopintoja, harjoittelua, vapaasti valittavia opintoja ja opinnäytetyö. Asetus määrää myös korkeakoulututkinnossa edellytettävästä kielitaidosta. Asetuksen 7 §:n mukaan ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen yleisenä tavoitteena on antaa opiskelijalle:

- 1) laaja-alaiset käytännölliset perustiedot ja -taidot sekä niiden teoreettiset perusteet asianomaisen alan asiantuntijatehtävissä toimimista varten;
- 2) edellytykset asianomaisen alan kehityksen seuraamiseen ja ajan tasalla pysymiseen;
- 3) valmiudet jatkuvaan koulutukseen;
- 4) riittävä viestintä- ja kielitaito; sekä
- 5) asianomaisen alan kansainvälisen toiminnan edellyttämät valmiudet.

Asetuksen (A 256/1995 § 9) mukaan opinnot ja niihin kuuluva opetus järjestetään opintojaksoina. Opintojaksot ovat pakollisia, vaihtoehtoisia tai vapaasti valittavia. Kunkin opintojakson tavoitteet, käsiteltävä asiakokonaisuus, laajuus opintoviikkoina,

opetuksen ja harjoittelun määrä sekä vaadittavat suoritukset tulee sisällyttää opetussuunnitelmaan.

Mitä nämä asiat sitten ovat, miten ne suunnitellaan, määritellään ja toteutetaan ja miten opetussuunnitelmaa koskevat ratkaisut perustellaan, onkin sitten ammattikorkeakoulun omalla vastuulla. Koska tämän tarkempia opetussuunnitelman perusteita ei ole, ammattikorkeakoulussa opetussuunnitelman suunnittelu on vapaampaa kuin muissa kouluissa. Lisäksi myös monialaisuus on mahdollisuus uuden luomiseen. Määräykset eivät sido, mahdollisuuksia on. Miten niitä käytetään?

Ammattikorkeakoululla itsellään pitää olla koulutusohjelmakohtaisesti näkemys siitä, millaisiksi yhteiskunta ja sen osaamistarpeet ovat muotoutumassa. Ammattikorkeakoulun on itse täsmennettävä koulutuksensa arvopohja ja päämäärät. Opetussuunnitelman kehittämisen dynaamisuutta tukeva virikkeistö on itse hankittava. Koulutusohjelmataso tarkasteluun tulee ottaa myös yhteiskunnalliset olosuhteet ja opetuksen taustatekijät, mukaan lukien toimintaa ohjaava tausta-ajattelu filosofisine kysymyksineen. Ammattikorkeakoulun pitäisi näin irrottautua kapea-alaisesta ajattelusta (Raudaskoski 1998, 55). Toiminnan itsearviointi nousee myös tärkeään asemaan: jos keran ammattikorkeakoulu itse suunnittelee ja vastaa koulutusohjelman toteuttamisesta, ei mikään voi korvata koulutusohjelman itsearviointia, vaikka sitä toki monin tavoin ulkoisen arvioinnin kautta täydennetäänkin. Riittävän valtakunnallisen yhtenäisyyden varmistamiseksi saman alan koulutusohjelmien tulee olla yhteydessä keskenään. Toisaalta kulttuurisen rikkauden vuoksi ei ole syytä edes pyrkiä yhtäpitävään yhdenmukaisuuteen eri ammattikorkeakoulujen kesken.

4.2 Tarkasteltavat opetussuunnitelmat

4.2.1 Tarkastelun orientaatio

Seuraavaksi esittelen Keski-Suomen konservatorion ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman opetussuunnitelmia. Perspektiivin saamiseksi 1990-luvun kehitystyölle lähdän liikkeelle vuoden 1987 opetussuunnitelmista. Vuonna 1994 konservatorion ammatillisessa koulutuksessa siirryttiin oppilaitoskohtaisiin opetussuunnitelmiin. Tästä eteenpäin opetussuunnitelman kehittäminen on ollut yhtenäinen jatkumo vuoteen 2001 saakka, vaikka välissä on ollut ammattikorkeakoulun tuoma organisaatiomuutos. Voidaan ajatella, että konservatorion opetussuunnitelman kehitystyö vuosina 1994–97 vastasi sitä työtä, mitä samaan aikaan tehtiin

tystyö vuosina 1994–97 vastasi sitä työtä, mitä samaan aikaan tehtiin ammattikorkeakoulukokeiluissa mukana olleissa muiden alojen oppilaitoksissa. Tarkastelussa poikkean myös konservatorion musiikkiopisto-osaston ja ammatillisen toisen asteen opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelmien yleisesittelyn jälkeen seuraavissa alaluvuissa nostan lähempään tarkasteluun muutamia merkittäviä opetussuunnitelmaratkaisuja.

Juhani Laurila on kuvannut ammatillisen keskiasteen uudistuksen aikaa ja valmistelua siirtymiseksi ammattikorkeakouluun painottaen koulutuksen järjestämiseksi tarvittuja hallinnollisia ratkaisuja (Laurila 2000, 154–168). Keski-Suomen konservatorion säätiön juhlaKirjaan sisältyvässä artikkelissaan Maija Fredrikson (2001) selvittää musiikkileikkikoulunopettajan opintolinjan vaiheita konservatorion aikana ja referoi konservatorion muskariryhmissä tekemiään laulun oppimisprosessia koskevia tutkimuksia. Opetussuunnitelmien yleiskuvauksia on luettavissa pdf-muodossa verkkokansiossa <[Http://www.music.jypoly.fi/ops](http://www.music.jypoly.fi/ops)>.

4.2.2 Keski-Suomen konservatorion opetussuunnitelmat

Vuoden 1987 valtakunnalliset opetussuunnitelmat

Vuonna 1987 Suomen konservatorioiden ammatilliseen koulutukseen saatiin keskiasteen koulu-uudistuksen myötä uudet opetussuunnitelmat, jotka kouluhallituksen työryhmä oli valmistellut keskitetysti Helsingin konservatorion rehtorin Jukka Kuhan johdolla. Kouluhallituksen hyväksytyä ne niitä noudatettiin valtakunnallisesti. Konservatorioiden opettajille valmistelutyöstä tiedotettiin vasta sen ollessa aivan loppuvaiheessaan, ”kalkkiviivoilla”, kuten sanonta kuului. Poikkeuksena oli musiikin alkuopettajien opintolinja, jonka peruskoulupohjaisen vaihtoehdon opetussuunnitelman Keski-Suomen konservatorio sai itse valmistellakseen. Opintolinjalle tosin otettiin peruskoulupohjaisia opiskelijoita ainoastaan yhtenä vuonna ja silloinkin vain Keski-Suomen konservatorioon. Musiikin alkuopettajan opintolinjan nimi muutettiin vuonna 1988 musiikkileikkikoulunopettajan opintolinjaksi ja lähtötasoksi tuli ylioppilastutkinto. Opintolinja oli nelivuotinen. Opintolinjan valtakunnallista opetussuunnitelmaa uudistettiin vuonna 1991.

Kaikkiaan Keski-Suomen konservatorion opintolinjoja oli 1980-luvun lopulla neljä. Aloituspaiikkojen määrä oli noussut 28:aan. Opintolinjat olivat jo mainitun musiikkileikkikoulunopettajan opintolinjan lisäksi musiikkioppilaitoksen opettajan, musiikin

ohjaajaan ja muusikon opintolinjat. Musiikkioppilaitoksen opettajan opintolinja oli 5-vuotinen ja ylioppilaspohjainen. Musiikinohjaajan ja muusikon opintolinjat olivat niin ikään 5-vuotisia, mutta niihin otettiin myös peruskoulupohjaisia opiskelijoita. Keski-Suomen konservatorio kuitenkin luopui muusikon opintolinjasta vuodesta 1990 lähtien. (Laurila 2000, 157–158.)

Opintojen laajuus oli määritelty koulutuspituuksien lisäksi annettavan opetuksen tuntimäärän mukaan. Valtakunnallisen opetussuunnitelma osoitti oppikurssien opetustuntien määrän, opetustuntien määrä oli myös rahoituksen perusteena. Opintoviikon käsittelyä ei vielä käytetty oppikurssien mitoituksen määrittelyssä, ainoastaan musiikkileikkikoulunopettajan opintolinjan kokonaislaajuudeksi todettiin 160 opintoviikkoa. Valinnaisuus tuli ensimmäistä kertaa ammatillisiin opetussuunnitelmiin. Tosin valinnaisuus tarkoitti tässä vaiheessa parin oppikurssin keskinäistä vaihtoehtoisuutta (sivustrumentti ja musiikin teorian syventävä kurssi).

Paitsi että opetussuunnitelmat olivat valtakunnallisesti täysin yhtenevät, konservatoriot ja niiden yhteenliittymä, Suomen konservatorioliitto, seurasivat tarkasti, että niitä myös noudatettiin yhtenevästi. Pienistäkin oppilaitoskohtaisista poikkeamista nousi kiihkeitä keskusteluja. Niin kutsutun käytännöllisen valmiuden kokeen toteutustavoista käyty polemiikki kesti vuosikautia. Oppilaitoskohtaisia uudistuksia ei voinut ottaa mukaan opetussuunnitelmaan, jos muut konservatoriot eivät uudistusta kannattaneet. Esimerkiksi Keski-Suomen konservatorion ehdotus orkesterinjohtajan kurssin sisällyttämisestä konservatorion opintoihin tyrmättiin konservatorioliiton rehtorikollegiossa.

Vuoden 1994 konservatoriokohtaiset opetussuunnitelmat

Vuodesta 1994 lähtien siirryttiin konservatoriokohtaisiin ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmiin. Säädökset olivat jäämässä kehityksen vauhdista. Opetussuunnitelmien perusteita ei vielä ollut olemassa ja laki, jonka perusteella niitä olisi voinut käyttää, saatiin vasta seuraavana vuonna (L 516/1995 § 7) – siis vasta sen jälkeen, kun vakinaisista ammattikorkeakouluistakin oli jo laki olemassa (L 255/1995). Konservatoriokohtaisesta kehittämistyöstä huolimatta opetussuunnitelmat piti vielä alistaa Opetushallituksen vahvistettaviksi (A 692/1987). Oppilaitoskohtaisiin opetussuunnitelmiin siirtymisen taustalla oli Lindströmin työryhmän esittämä oppilaitosten itsenäinen kehittämistyö ja tämän pohjalta tapahtuva kilpailu ammattikorkeakoulun statuksesta (Opetushallitus 1993). Kustannussäästöihin vedoten koulutuspituuksia oli

lyhennetty siten, että viisivuotisista opintolinjoista oli tullut nelivuotisia. Yhtenä syytä konservatoriokohtaiseen suunnitteluun siirtymiseen sanotaan olleen sen, että näin opintojen lyhenemisestä aiheutuneet vaikeat päätökset opintojen karsimisesta siirrettiin oppilaitostasolle.

Oppilaitoskohtaisen suunnittelun taustalla on ajatus siitä, että opetussuunnitelmasta tulisi opetuksen kehittämisen väline sen sijaan, että se hautautuisi pelkkänä muodollisena dokumenttina opettajan näkökulmasta turhien papereiden joukkoon. Opetushallituksen silloisen pääjohtajan Vilho Hirven lanseeraama ajatus koulutuksen rytminvaihdoksesta²² piti näin ulottaa oppilaitoksen arkipäivään. Opetussuunnitelmalla on merkitystä koulun kehittymisessä vain, jos koulu itse sen tekee. Koulua kehitetään opetussuunnitelmaa tekemällä. Lopullinen opetussuunnitelmapaperi ei myöskään voi olla kovin pitkä, koska pitkiä asiakirjoja ei kukaan kuitenkaan lue. Opetushallitus totesikin Keski-Suomen konservatorion opetussuunnitelman ensimmäisen version liian pitkäksi ja palautti sen lyhennettäväksi ennen lopullista hyväksymistä (OPH:n kirje 8/431/94). Tässä vaiheessa opetussuunnitelmasta poistettiin mm. ympäristöanalyysi ja muita taustaa selventäviä tekstejä; edes oppikurssien sisältökuvauksia ei opetussuunnitelmaan voinut mahduttaa. Varsinaiseen opetussuunnitelmaan, jonka Opetushallitus sitten hyväksyi elokuussa 1994 (OPH:n kirje 13/431/94), jäi lopulta lähinnä oppikurssiluettelo ja hyvin lyhyet yleisluonnehdinnat opinnoista. Tämä Opetushallituksen linjaus on syytä muistaa, kun kirjoitettuja opetussuunnitelmia myöhemmin arvioidaan.

Keski-Suomen konservatorion opintolinjat olivat musiikkioppilaitoksen opettajan ja musiikkileikkikoulunopettajan opintolinjat. Molemmat olivat ylioppilas pohjaisia²³. Kun musiikkioppilaitoksen opettajan koulutuksen pituutta lyhennettiin vuodella, molempien pituudeksi tuli neljä vuotta. Opintojen laajuus oli 160 ov. Oppikurssien laajuudet ilmaistiin nyt ensimmäistä kertaa opintoviikkoina.

Keski-Suomen konservatoriossa opintojen valinnaisuutta lisättiin oleellisesti. Musiikkioppilaitoksen opettajan linjalla oli peräti 15 opintoviikkoa valinnaisia opintoja, joita varten järjestettiin valinnaisten opintojen tarjotin. Valinnaisiin opintoihin voitiin lukea hyväksi myös muissa oppilaitoksissa ja yliopistossa suoritettuja opintoja.

Didaktisten opintojen toteutuksessa luovuttiin aiemmin käytetystä yhtenäisestä mallista, jonka mukaan esimerkiksi jokaisella soitonopettajaksi opiskelevalla opetushar-

joittelijalla oli kaksi henkilökohtaista harjoitusoppilasta neljän opetusharjoitteluvuoden aikana. Didaktisten opintojen henkilökohtaiseen suunnitteluun johti se, että mitenkään ei voitu löytää kaikille instrumenteille ja kaikille opiskelijoille hyvin sopivaa yhtenäistä mallia. Esimerkiksi kysymykseen, voiko opetusharjoittelun aloittaa jo ensimmäisenä opiskeluvuonna, saatiin erilaisia vastauksia riippuen pääinstrumentista ja sen hallinnan tasosta opintojen alkaessa. Miksi ihmeessä sitten kaikkien pitäisi opiskella yhtenäisen kaavan mukaan?

Didaktisten opintojen henkilökohtaista suunnittelua koskeva ratkaisu merkitsi samalla sitä, että huomattavan suuri joukko instrumenttiopettajia joutui uuden tehtävän äärelle. Heidän tuli ohjata opiskelijaa valinnoissa, jotka koskivat paitsi opiskelun sisältöä myös kyseisten kokonaisuuksien toteutuslaajuuksia. Nähtävissä oli, että muutenkin opettajat joutuvat ennen pitkää entistä enemmän osallistumaan opintojen suunnitteluun ja ohjaukseen perinteisen opetustehtävän ohella. Opintojen ohjaus koskettaa lopulta osaltaan jokaista opettajaa. Tämä toi uusia näkökulmia perinteiseen instrumenttiopettajan tehtävään. Opintokokonaisuuksien laajuuksia koskevassa opintojen suunnittelussa ja ohjauksessa katsottiin hyväksi lähteä liikkeelle opetusharjoittelua ohjaavista opettajista, koska heillä on juuri opetusharjoittelun kautta laajempi näkemys opiskeluun kuin pelkästään instrumenttiopinnoista vastaavilla opettajilla. Eri laajuisten didaktisten opintojen suunnittelun avuksi laadittiin kourallinen malliesimerkkejä.

Valinnaisuuden lisääminen merkitsi sitä, että opintojen ohjauksen merkitys muutenkin kasvoi. Niinpä kaikkien uusien opiskelijoiden kanssa käytiin apulaisrehtorin, linjavastaavan ja/tai opintosihteerin kanssa henkilökohtaiset ohjauskeskustelut. Uusina oppikursseina tulivat kaikille yhteiset kieli- ja atk-opinnot. Tätä ennen konservatorioilla ei ollut mahdollista opiskella kieliä!

Uutena näkökulmana tuli esiin itsearviointi sekä opiskelijan toimintana että koko oppilaitoksen tasolla. Opetusharjoittelun arviointikriteerien pohjalta edettiin didaktisten opintojen itsearviointiin ja koko opiskeluaikaa koskevaan itsearviointiin. Opetussuunnitelmassa oli myös maininta koko oppilaitosta koskevasta itsearvioinnista. Oppilaitoksen itsearvioinnin mukaanotto on johdonmukaista sen kanssa, että oppilaitos laatii omat opetussuunnitelmansa. Tämän opetussuunnitelmaan kirjatun linjauksen mukaisesti Keski-Suomen konservatorio sitten suorittikin Suomen ensimmäisenä konservatoriona valmistuneiden työhönsijoittumiskyselyn (Varonen 1995).

Keski-Suomen konservatorion musiikkioppilaitoksen opettajan opintolinjan opetussuunnitelmaan oli kirjattu seuraava opintojen yleinen tavoitteenasettelu:

Opintojen tulee luoda taidolliset, tiedolliset, pedagogiset ja asenteelliset valmiudet musiikkiopiston opettajan tehtäviin ja vastaaviin muihin asiantuntijatehtäviin.

Tavoitteena on vahvistaa opiskelijoiden

- instrumentin hallintaan liittyviä taiteellisia ja teknisiä muusikon valmiuksia
- tahtoa ja kykyä ohjata erilaisten oppilaiden aktiivista oppimista
- kykyä arvioida sekä oppimistuloksia että erilaisia opetusjärjestelyjä
- kykyä ja halua tavoitteelliseen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen sekä lähiympäristössä että kansainvälisesti
- valmiutta jatkuvasti kehittää opetusalaansa ja ammattitaitoaan sekä valmiutta jatko-opintoihin.

Opintojen pääpaino on opiskelijan oman taiteellisen suorituskyvyn lisäämisessä. Yksilöllisten taitojen rinnalla olennaista on kehittää myös valmiuksia musiikilliseen yhteistyöhön, minkä vuoksi kamarimusiikki kuuluu keskeisesti opintoihin. Tavoitteena on hankkia sellainen muusikon ammattitaito, joka antaa edellytykset pääaineen ja muun opinto-ohjelman mukaisesti myös käytännön muusikon tehtäviin esim. orkestrisoittajana, säestäjänä tai ammattilaulajana.

Opettajuuden keskeiseksi vaatimukseksi mainittiin ”pedagogin sydän” tahto paneutua oppilaiden ongelmiin²⁴. Musiikkileikkikoulunopettajan opintolinjan tavoitteenasettelu oli edellisen kanssa samansuuntainen. Tavoitteenasettelun luettelomerkein erotetut kohdat ovat toisesta kohdasta lähtien (tahtoa ja kykyä...) pitkälti yhdenmukaiset ammatillisen opettajankoulutuksen silloisten tavoitteenasettelujen kanssa. Tämä selittyy sillä, että osallistuin keväällä 1994 valtakunnallisille kehittämispäiville, jossa ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa työstettiin. Näin molempien opetussuunnitelmia muokattiin rinnan.

Vuonna 1994 Jyväskylässä käyttöön otettuun kokonaisuuteen sisältyi myös konservatorion jatkotutkinnon opetussuunnitelma. Konservatorioissa oli suoritettu jo koko joukko jatkotutkintoja tätä ennen. Konservatorion jatkotutkinto oli asemaltaan ongelmallinen, koska sitä ei koskaan mainittu missään koulutuksen rakennepäätöksissä. Työmarkkinat ja musiikkioppilaitosasetus (A 880/1995) sen aikanaan kyllä tunnustivat. Sillä sai musiikkiopiston lehtorin kelpoisuuden ja sitä vastaavan palkan. Keski-Suomen konservatoriossa jatkotutkinnon laajuus määriteltiin siten, että siihen kuuluvan pääinstrumentin III-kurssin laajuus oli sama kuin vastaavan kurssin laajuus oli Si-

belius-Akatemiassa eli 50 opintoviikkoa. Tämän lisäksi jatkotutkintoon kuului 20 opintoviikkoa assistenttityöskentelyä, työharjoittelua ja muita opintoja. Näin jatkotutkinnon laajuudeksi tuli 70 opintoviikkoa ja päätoimisten opintojen kestoksi kaksi vuotta. Tässä vaiheessa jatkotutkinnon opiskeluaika oli siis lyhentynyt puoleen siitä, mitä se oli ollut pisimmillään (Laurila 2000, 160). Muissa konservatorioissa jatkotutkinnon laajuus määriteltiin eri tavalla. Sen laajuudeksi määriteltiin yhdessä aiempien opintojen kanssa 180 opintoviikkoa, koska ei haluttu nostaa konservatorio-opintojen opintoviikkomäärää yli sen, mikä oli Sibelius-Akatemian maisterin tutkinnon laajuus. Tällöin kuitenkin konservatorio-opinnot piti väkivalloin tulkita todellisuutta suppeammiksi. Koska nelivuotisten opintojen laajuus olisi jo ollut 160 opintoviikkoa, jäi kahden jatko-opintovuoden päätoimisten opintojen laajuudeksi yhteensä vain 20 opintoviikkoa²⁵. Monissa muissa konservatorioissa lisäksi siirryttiin menettelyyn, jossa jatkotutkinnon suoritusoikeus myönnettiin perustutkinnon ensimmäisen vuoden opintomenestyksen perusteella. Käytännössä siis ensimmäisen vuoden opintomenestys ratkaisi, saiko opiskelija suorittaa 160 vai 180 opintoviikon tutkinnon. Jyväskylässä jatkotutkinto pidettiin selvästi varsinaisesta tutkinnosta erillään ja siihen sai hakea vasta varsinaisen tutkinnon suorittamisen jälkeen.

Keski-Suomen konservatoriossa otettiin mukaan myös uusia mahdollisuuksia suuntautua jatko-opinnoissa. Näistä kamarimusiikkiin suuntautuminen toteutettiin ja se osoittautui varsin suosituksi. Muita ideoita olivat orkesterinjohtoon, musiikin varhaiskasvatukseen, musiikkipedagogiikkaan ja musiikin hallinnollisiin tehtäviin suuntautuvat jatkotutkinnot. Opetushallitus esitti epäilyn, voidaanko näiden jatkotutkintojen mahdollisille suorittajille osoittaa työtä (8/431/94). Niinpä näitä ideoita ei Jyväskylässä toteutettu ennen kuin aikanaan ammattikorkeakoulun jatko- ja täydennyskoulutuksena, missä varsinkin musiikin tuottajakoulutukseen (hallintoon) ja orkesterinjohtoon suuntautuvat opinnot osoittautuivat suosituiksi ja tarpeellisiksi. Keski-Suomen konservatorion esittämän idean mukaisesti musiikkileikkikoulunopettajan suuntautumisvaihtoehdon jatkotutkinto sisällytettiin konservatorioiden opetussuunnitelmien valtakunnallisiin perusteisiin (Opetushallitus 1996, 36) ja ainakin Päijät-Hämeen konservatoriossa niitä myös toteutettiin.

Vuoden 1997 opetussuunnitelmapäivitys ja uusi muusikon koulutusohjelma

Keski-Suomen konservatorion koulutustarjonnan monipuolistamiseksi mukaan otettiin muusikon koulutusohjelma vuonna 1997. Koulutusohjelma oli ylioppilaspohjainen,

mistä syystä sitä ei pidä sekoittaa 1980-luvulla toteutettuun peruskoulupohjaiseen samannimiseen koulutukseen. Ohjelma oli nelivuotinen, 160 opintoviikon laajuinen ja sen opetussuunnitelma perustui valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin. Opetussuunnitelman laadinnassa käytettiin hyväksi eräiden muiden konservatorioiden vastaavia opetussuunnitelmia (Päijät-Häme). Vaikka näin voitiin käyttää hyväksi toisten kokemuksia, menettely ei ollut pelkästään hyväksi, sillä se johti myös sellaisiin ratkaisuihin, jotka eivät olleet saumattomasti yhteensopivia Keski-Suomen konservatorion muun tarjonnan kanssa.

Samana vuonna tulkittiin musiikkileikkikoulun opettajan ja musiikkioppilaitoksen opettajan opintolinjat uuden musiikkipedagogin koulutusohjelman suuntautumisvaihtoehtoiksi Opetusministeriön koulutusrakennepäätöksen 18.4.1995 mukaisesti. Niiden opetussuunnitelmia muokattiin vähäisessä määrin vuoden 1994 opetussuunnitelmien pohjalta. Viestintätaito ja toinen kotimainen kieli sisällytettiin uusina opintojaksoina pakollisiin opintoihin, samoin kasvatustieteen perusopinnot (15 ov) musiikkipedagogin koulutusohjelmaan. Muokkauksessa otettiin huomioon Jyväskylän ammattikorkeakoulun ja valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 1996) linjauksia, mutta aivan ops-perusteiden mukaisiksi opetussuunnitelmia ei uudistettu. Esimerkiksi musiikkioppilaitoksen opettajan suuntautumisvaihtoehdon opinnäytetyön määrittelyssä todettiin ops-perusteiden poikkeavan JAMKin kannasta. Tämän vuoksi opinnäytetyön määrittelyä ei muutettu yhtä vuosikurssia varten (ks. luku 4.8. s. 107). Ops-perusteiden mukaan opinnäytetyön olisi pitänyt olla tutkielmatyyppinen ja siihen olisi sisällynyt opetusnäyte ja metodiikan tentti (Opetushallitus 1996, 31). Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön pitäisi kuitenkin olla ensisijaisesti muunlainen kehityshanke kuin tutkielma, kyseeseen tulivat myös taideteko-tyyppiset opinnäytetyöt. Musiikkileikkikoulunopettajan suuntautumisvaihtoehdosta valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet eivät kovin paljon sanoneetkaan.

Vaikka vuoden 1997 opetussuunnitelmapäivitys kirjoitetun opetussuunnitelman tasolla jäi varsin vähäiseksi, tilaisuutta käytettiin hyväksi opintoja koskevan yhteisen keskustelun herättämiseksi. Muusikon ja musiikkileikkikoulunopettajan opetussuunnitelmia varten nimettiin syyskaudella 1996 kehittämisryhmät, joihin kumpaankin kuului kuusi opettajaa sekä oppilaskunnan edustajat²⁶. Näiden kehittämisryhmien avulla tuettiin ainekollegioiden rajat ylittävää pedagogista keskustelua ja kehittämistyötä.

Häntäkonservatorion kustannusten sopeuttaminen

Keski-Suomen konservatorion koulutushäntien siirryttyä Jyväskylän ammattikorkeakoulu Oy:n ylläpitämäksi vuonna 1999 konservatorion korkea-asteen opetussuunnitelmiin kajottiin vielä kerran. Koska uusi ylläpitäjä ei enää saanut jäsenkuntien maksuosuuksia opiskelijakohtaisen yksikköhinnan lisäksi, jouduttiin myös häntäkonservatorion kustannuksia karsimaan. Koska suurin osa kustannuksista johtuu opetushenkilöstön kuluista, kustannusten karsimiseksi oli puututtava myös annettavan opetuksen määrään. Instrumenttiopetuksessa vaihtoehtoina olisi ollut joko henkilökohtaisesti osoitetun opetuksen vähentäminen tai kamarimusiikin opetuksen lopettaminen jokseenkin kokonaan. Henkilökohtaisen opetuksen vähentäminen edellytti opetussuunnitelman muutosta ja näin Jyväskylän ammattikorkeakoulu Oy:n hallitus päättikin tehdä. Leikkausten lieventämiseksi Jyväskylän ammattikorkeakoulu Oy haki Opetusministeriöltä ylimääräistä valtionavustusta ja sai sitä 230 000 mk (JAMK Oy:n hallitus 15.12.1999; OPM:n päätös 82/428/2000). Syyskaudella 1999 häntäkonservatorion opiskelijamäärä oli 74, joten saadun lisärahan osuus opiskelijaa kohti oli yhteensä runsaat 3100 mk. Konservatorion kuntayhtymän jäsenkuntien maksuosuus oli ollut 1990-luvun puolivälin jälkeen reilusti yli 10 000 mk opiskelijaa kohti vuodessa.

Musiikkialan perustutkinnon kokeiluopetussuunnitelma 1995

Ammatillisen korkea-asteen kehitystyön rinnalla Keski-Suomen konservatorio toimi aktiivisesti ammatillisen toisen asteen koulutuksen pioneerina. Kirkkomuusikon tai tanssimuusikon toisen asteen ammatillista koulutusta ei tosin tässä vaiheessa Jyväskylään haettu, mutta musiikkialan perustutkintoon tähtäävä kokeilukoulutus saatiin vuonna 1995 Keski-Suomen, Keski-Pohjanmaan ja Joensuun konservatorioihin. Opintojen laajuus oli 100 opintoviikkoa. Vuonna 1997 Keski-Suomen konservatorio tosin jätti opiskelijaoton väliin, koska valtionosuustunteja keskitettiin korkea-asteen koulutukseen. Vuonna 1998 koulutusohjelman laajuus nousi 120 opintoviikkoon ja mukaan tuli puolen vuoden työssä oppimisen jakso. Koulutus siirtyi Jyväskylän musiikkiopistoon syksystä 1999 alkaen (sittemmin Suomalainen konservatorio). Vuoteen 1998 mennessä musiikkialan perustutkintokoulutus oli käynnistetty kokeilun ensimmäisen vaiheen konservatorioiden lisäksi Helsingissä, Turussa ja Pietarsaareissa (Laurila 2000, 166). 2000-luvun alkaessa musiikkialan perustutkintoon tähtäävää koulutusta on vakinaistunut ja sitä annetaan lähes kaikissa maamme konservatorioissa.

Suomessa käyttöön otetun peräkkäisen koulutusväylämallin mukaisesti 120 ov:n perustutkinto antaa yleisen korkeakoulukelpoisuuden ja on jo senkin vuoksi kilpailukykyinen lukion kanssa. Kuitenkaan väylä ei vielä ole riittävän tunnettu ja arvostettu. Väylän tunnetuksi tekemiseksi ja toimivuuden kehittämiseksi Jyväskylän ammattikorkeakoulu ja Keski-Suomen ammatillisen koulutuksen järjestäjät organisoivat yhteisen Väylä-projektin, josta on raportoinut Matti Virtala (2001).

JAMKin musiikin koulutusohjelmassa ylioppilaspohjaisia opiskelijoita on suhteellisesti enemmän kuin sen missään muussa koulutusohjelmassa. Vuonna 1999 aloittaneista musiikin opiskelijoita 88 % tuli ylioppilasväylää, vuonna 2000 kaikki olivat ylioppilaita (Virtala 2001, 53 ja 71). Muissa koulutusohjelmissa ammatillista väylää tulevien opiskelijoiden käytännön osaaminen ja selvästi kohdentunut motivaatio nähdään vahvuutena ja rikkautena verrattuna lukioväylää tulevien teoreettiseen orientaatioon. Monelle perusteena valita lukioväylä on ollut se, että ammatinvalinta ei ole ollut selvä (ks. Volanen 2000, 86). Niinpä ammatillista väylää tulevia pidetään haluttuina ammattikorkeakouluopiskelijoina (Virtala 2001, 64). Musiikin alalla ammatillinen toisen asteen koulutus mahdollistaa keskittymisen instrumentin hallinnan ja muusikkouden kehittämiseen juuri oikeassa iässä, alle 20-vuotiaana. Ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmien opiskelijarekrytoinnin kannalta musiikkialan toisen asteen ammatillisen koulutuksen kehittäminen peruskoulupohjaisena koulutuksena on erittäin tärkeää.

Musiikkiopisto- ja praktikaosastojen opetussuunnitelma 1997

Ammatillisen koulutuksen rinnalla kehitettiin taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista koulutusta eli musiikkiopisto- ja praktikaosastoja. Praktikaosastoksi kutsuttiin sitä osaa oppilaitoksesta, jossa opetuksen sisältö noudatti taiteen perusopetuksen tavoitteita, mutta jota ei rahoitettu valtionosuuksin. Opetusharjoittelua varten ylläpidetty harjoitusmusiikkikoulu sisältyi praktikaan. Keski-Suomen konservatorion musiikkiopisto-osasto siirtyi Jyväskylän musiikkiopistoon syksystä 1999 alkaen (sittemmin Suomalainen konservatorio). Opetusharjoitteluosaston toiminta jatkuu JAMKin täydennyskoulutus- ja palvelutoiminnan alaisessa harjoitusmusiikkiopistossa.

Opetussuunnitelmatyön yhteydessä konservatorion opettajien yhteisten kehittämispäivien aikana pohdittiin monipuolisesti perusopetuksen tavoitteenasettelua. Pohdinnan runkona käytettiin mm. ammatillisen opettajakorkeakoulun yliopettajan Hannele Rou-

sin kautta saatua jaottelua luoviin, persoonallisiin, toiminnallisiin ja tiedollisiin taitoihin (ks. Rousi & Mutka 1994, 75). Pohdinnan keskeiset tulokset koottiin parin sivun pituiseen koosteeseen (liite 3), mutta itse opetussuunnitelmatekstiin näistä pohdintoista ei ollut mahdollista sisällyttää paljoakaan. Opintojen yleisessä tavoitteenasettelussa esiin nostettiin oppilaan hyvän musiikkisuhteen merkitys. Harrastustavoitteisessa koulutuksessa hyvän musiikkisuhteen syntymisen pitäisi olla paljon tärkeämpi tavoite kuin soitto- tai laulutaito sinänsä.

Musiikkiopisto- ja praktikaosastojen kirjoitetussa opetussuunnitelmassa korostuu eri osastojen hallinnollinen jaottelu. Ennakkoluulottomasti käytettyjen rahoitusjärjestelyjen vuoksi järjestelmä muodostui varsin monimutkaiseksi kaikkine eri vaihtoehtoineen. Yhteinen opetussuunnitelmatyö selkeytti ja jäsensi ajattelua, vaikka virallisten tekstien tasolla asia ei kovin paljon näykään.

4.2.3 Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin opetussuunnitelmat

Vuosi 1998 – Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelma aloittaa

Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman käynnistyessä syksyllä 1998 koulutusohjelman laajuus oli 160 opintoviikkoa. Suuntautumisvaihtoehdot perustuivat edellisvuonna Keski-Suomen konservatoriossa toteutettuun jaotteluun siten, että nyt muusikon koulutus oli yhtenä musiikin koulutusohjelman suuntautumisvaihtoehtoista, kaksi muuta olivat siis musiikkileikkikoulunopettajan ja musiikkioppilaitoksen opettajan suuntautumisvaihtoehdot. Tutkintonimikkeet olivat joko muusikko (amk) tai musiikkipedagogi (amk). Kaikkien suuntautumisvaihtoehtojen sisällyttäminen samaan koulutusohjelmaan ennakoi pari vuotta myöhemmin toteutettua ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmanimikkeiden karsintaa, joka koski kaikkia koulutusaloja valtakunnallisesti (ks. Sirén 1997). Ammattikorkeakoulujen ideointivaiheessa oli profiilia haettu omintakeisilla koulutusohjelmanimikkeillä, nyt haettiin selkeyttä valtakunnalliseen koulutusohjelmarakenteeseen. Profiloitumisen tuli perustua aitoihin sisältöihin ja osaamiseen eikä nimikkeisiin.

Jyväskylässä opetussuunnitelmaa uudistettiin monella tavoin verrattuna vanhaan konservatorion opetussuunnitelmaan. Instrumenttiopinnoissa luovuttiin kurssitutkintojär-

jestelmästä. Tätä asiaa tarkastelen lähemmin alaluvussa 4.4. Opinnäytetyö uudelleen määriteltynä kuului kaikkien suuntautumisvaihtoehtojen opintoihin. Musiikin historia, musiikkianalyysi, musiikin kirjoittaminen ja säveltapailu toteutettiin historian tyylikausien mukaan etenevänä yhtenäisenä järjestelmänä. Uusina pakollisina opintoina tulivat Jyväskylän ammattikorkeakoulun edellyttämät opintojaksot tutkimustyön perusteet ja tutkimusviestintä, yhteensä kaksi opintoviikkoa. Tämän vuoksi vapaasti valittavien opintojen laajuus jouduttiin laskemaan kymmeneen opintoviikkoon. Vapaasti valittavia opintoja opiskelija saattoi poimia JAMKin koulutusalojen yhteiseltä tarjottimelta, jonka opinnot keskitettiin lukujärjestysteknisistä syistä tiistai-iltapäiviin ja viikonloppuihin.

Vuosi 1999 – koulutusohjelman laajuus nousee 180 opintoviikkoon

Vuonna 1999 koulutusohjelman laajuus nousi valtakunnallisen ratkaisun myötä 180 opintoviikkoon. Perusteena ratkaisulle oli se, että tutkintoon johtavaan koulutukseen sisältyi sekä alan substanssitaitojen opiskelu että opettajankoulutus. Muusikon suuntautumisvaihtoehdon laajuus nostettiin tutkintorakenteen yhdenmukaisuuden vuoksi niin ikään 180 opintoviikkoon, vaikka siihen ei opettajankoulutus sisällykään. Jyväskylän ammattikorkeakoulussa aloitti uutena suuntautumisvaihtoehtona musiikinohjaajan suuntautumisvaihtoehto. Tästä suuntautumisvaihtoehdosta valmistuvat saavat tutkintonimikkeeseen musiikkipedagogi (amk); konservatorion aikana voimassa ollutta erillistä musiikinohjaajan tutkintoa ei enää ammattikorkeakoulussa ole. Joissain ammattikorkeakouluissa käytetään edelleen vanhaa konservatoriolta periytyvää suuntautumisvaihtojen nimikkeistöä siten, että on erikseen musiikkipedagogin suuntautumisvaihtoehto ja musiikinohjaajan suuntautumisvaihtoehto, joista kummastakin saa tutkintonimikkeen musiikkipedagogi (amk). Järjestely aiheuttaa sekaannuksia.

Instrumenttiopintojen henkilökohtainen suunnittelu ulotettiin kaikkiin suuntautumisvaihtoehtoihin. Opettajan pedagogisten opintojen järjestämistä yhdessä ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa alettiin suunnitella.

Vuosi 2000 – musiikkipedagogi-nimikkeen uusi tulkinta ja väyläopinnot

Vuodesta 2000 lähtien Opetusministeriön koulutusohjelmapäätökset noudattivat valtakunnallisesti linjausta, jonka mukaan tutkintonimikkeeseen musiikkipedagogi (amk)

johtavissa opinnoissa opettajan pedagogiset opinnot järjestetään yhteistyössä ammatillisten opettajakorkeakoulujen kanssa.

Samana vuonna koulutusohjelman perusopintoihin sisältyviksi suunniteltiin vaihtoehtoisia opintoja, joiden valinta riippui opiskelijan pohjakoulutuksesta. Ammatillista väylää tulevat vahvistavat kieliopintojaan ja lukioväylää tulevat musiikillisia perusvalmiuksiaan, mikäli eivät ole jo musiikkiopistossa saaneet riittävän vankkaa musiikillista pohjaa. Tämä uudistus tehtiin Jyväskylän ammattikorkeakoulun ja Keski-Suomen ammatillisen koulutuksen järjestäjien yhteisen Väylä-projektin suositusten mukaisesti. Väylä-projektin tavoitteena oli tiedottamisen ja kartoittamisen lisäksi juuri ammatillisten oppilaitosten ja ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmien kehittäminen niiden yhteensopivuuden parantamiseksi (Virtala 2001, 20).

Vuosi 2001 – suuntautumisvaihtoehdoista luopuminen

Opetusministeriö ei enää vahvistanut suuntautumisvaihtoehtoja opiskelijavalintaa varten vuodesta 2001 lukien. Tämä oli valtakunnallinen ratkaisu, josta poikkeuksena olivat ainoastaan Oulun ja Pirkanmaan ammattikorkeakoulujen kirkkomusiikin suuntautumisvaihtoehdot. Ammattikorkeakoulut olisivat voineet vahvistaa suuntautumisvaihtoehdot omilla päätöksillään opiskelijavalinnan jälkeen valittaviksi, monet näin tekivätkin. JAMKin musiikin koulutusohjelmassa suuntautumisvaihtoehtoja ei enää otettu käyttöön lainkaan; suuntautumisvaihtoehdot korvattiin valinnaisuuden lisäämisellä.

Lakimuutos (L 585/2001) sinetöi opettajan pedagogisten opintojen järjestämisen musiikin koulutusohjelman ja ammatillisen opettajakorkeakoulun yhteistyönä. Lakimuutos tarvittiin, jotta ammatillinen opettajakorkeakoulu voi antaa todistuksen opettajan pedagogista opinnoista tutkintokoulutukseen sisältyvänä.

Kulttuurialan kolme koulutusohjelmaa suunnittelivat yhteisen kulttuurialan vapaasti valittavien opintojen tarjottimen, joka laajentaa taide- ja kulttuuriopintojen tarjontaa.

Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmassa tutkintoon johtava aikuiskoulutus alkoi tammikuussa 2001 ja jatkui uusilla sisäänotolla syksyllä 2001 ja tammikuussa 2002. Ammattikorkeakoulun aikuisopintojen lähtötasona on konservatoriolla suoritettu musiikkipedagogin tai muusikon tutkinto tai vastaavat tiedot ja taidot.

Aikuisopinnoissa korostuvat HOPSin merkitys, joustava suunnittelu ja etäopiskelu, verkkopedagogiikan tarve on ilmeinen. Käytännön järjestelyjen kuten aikataulujen laadinnan sujuvuus nousevat ratkaisevaan asemaan. Aikuisopintojen myötä uuteen tarkasteluun joutuu se, missä ja milloin oppiminen tapahtuu. Myös perinteiset opettajan ja oppilaan roolit kyseenalaistuvat. Opiskelijat ovat samalla työelämän asiantuntijoita ja vahvistavat koulutuksen alumni- ja työelämäsuhteita kuin luonnostaan. Aikuisopintojen myötä koulutusohjelma etenee kohti Rovon (1992, 109) tarkoittamaa oppimiskeskusta.

Kokoava katsaus JAMKin musiikin tutkintokoulutuksen opetussuunnitelmiin

JAMKin musiikin koulutusohjelma joutui siis muokkaamaan opetussuunnitelmiaan ensimmäisten neljän toimintavuotensa aikana joka vuosi jonkin valtakunnallisen ratkaisun vuoksi. Näitä olivat toiminnan siirtyminen ammattikorkeakouluun, koulutusohjelman laajuuden nousu 180 opintoviikkoon, opettajan pedagogisten opintojen järjestäminen ja suuntautumisvaihtoehtojen poistuminen. Vuosi 2002 oli ensimmäinen, jota varten ei ollut mitään ulkoista pakkoa muokata opetussuunnitelmaa. Tiedossa ei ole, että sellaista olisi lähitulevaisuudessa, mutta muutaman vuoden kuluttua opetussuunnitelmat muokattaneen sitäkin perusteellisemmin. Bolognan julistuksen hengessä eurooppalaiset korkeakoulututkinnot harmonisoitaneen vuoteen 2010 mennessä. Mahdollisesti Suomen ammattikorkeakoulusektori siirtyy tällöin kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään. Kaksiportainen järjestelmä olisi kansainvälisen vertailtavuuden kannalta selkeä. Sen ongelma musiikkialalla on, että alempi tutkinto tuskin on relevantti työmarkkinoilla. Mikäli kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään siirrytään, se merkitsee perusteellista muutosta myös musiikin koulutusohjelman rakenteeseen.

Musiikin ammatilliset erikoistumisopinnot

Heti vuodesta 1998 alkaen JAMKissa toteutettiin jatko-opintoina musiikin ammatillisia erikoistumisopintoja. Niiden laajuus on 40 opintoviikkoa ja lähtötasona joko ammattikorkeakoulussa tai ammatillisella korkea-asteella suoritettu tutkinto, käytännössä siis aluksi konservatoriossa suoritettu muusikon tai musiikkipedagogin tutkinto. Vuosina 1999–2000 oli 40 opintoviikon kokonaisuuden lisäksi mahdollisuus suorittaa 20 ov:n jatko-osa. Musiikin erikoistumisopinnoissa opintojen pääpaino on instrumenttiopinnoissa, jotka toteutetaan henkilökohtaisen suunnitelman mukaan. Muutenkin korostetaan opiskelijan henkilökohtaista suunnittelua. Opiskelija kirjoittaa HOPSin pe-

rustelut systemaattisesti näkyviin jäsentääkseen paikkaansa ja henkilökohtaisia tavoitteitaan postmodernissa maailmassa. Opintoihin kuuluu aina itsearviointijakso, jossa opiskelija kirjoittaa näkyväksi sitä, mitä on oppinut. Solististen ja kamarimusiikkiin suuntautuvien erikoistumisopintojen lisäksi on mahdollista suuntautua orkesterin- tai kuoronjohtoon tai musiikin varhaiskasvatukseen. Musiikin erikoistumisopintojen lisäksi on toteutettu yhdessä sosiaali- ja terveystieteiden kanssa Musiikki psykososiaalisen työn välineenä -erikoistumisopinnot. Tämä kokonaisuus oli hyvä esimerkki ammattikorkeakoulun mahdollisuuksista järjestää moniammatillisia opintoja. Musiikkialan tuottajakoulutusta on järjestetty useampaan kertaan lääninhallituksen osaltaan rahoittamana täydennyskoulutuksena ja suunnitelmissa on tuottajakoulutuksen toteuttaminen myös ammatillisina erikoistumisopintoina.

4.3 Opetusharjoittelun arviointiohje

4.3.1 Keski-Suomen konservatorion pedagogiset opinnot

Syksyllä 1994 Keski-Suomen konservatoriolla käyttöönotettu opetussuunnitelma ei kuvannut monenkaan opintokokonaisuuden tai oppikurssin tavoitteita tai sisältöjä puhumattakaan arviointiohjeista. Osaltaan tämä johtui Opetushallituksen kannasta, että varsinainen opetussuunnitelmateksti ei saa olla kovin pitkä. Suurin osa oppikursseista toteutettiin joka tapauksessa valtakunnallisten kurssitutkintovaatimusten mukaan eikä niissä näin ollen mitään oppilaitoskohtaista pohdittavaa ollutkaan.

Pedagogisten opintojen tavoitteista ja toteutustavasta oli varsinaiseen opetussuunnitelmatekstiin kirjattu muutama rivi. Kaikille yhteinen oli musiikkipedagogiikan kurssi (2 ov). Pedagogisten opintojen pääosa oli ohjattua opetusharjoittelua ja siihen kiinteästi liittyviä oppikursseja, luentoja, seminaareja ja tuntikuuntelua.

Opetusharjoittelusta ei ollut olemassa vakiintunutta valtakunnallista kurssitutkintokäytäntöä eikä sellaista edes kaivattu. Joissain instrumenteissa eri konservatorioiden ohjaavat opettajat olivat keskenään sopineet, minkä tyyppisiä asioita opintojen päätteeksi annettavien näytetuntien tulisi sisältää. Millaisia asioita opetusharjoittelun aikana sitten käsiteltiin ja mitä ohjaava opettaja painotti omassa arviossaan, riippui ohjaavan opettajan omasta harkinnasta.

Keski-Suomen konservatorion vuoden 1994 opetussuunnitelmissa pedagogisten opintojen toteutustapaa ei ollut enää sidottu yhteen ainoaan malliin. Opetusharjoittelun

aloittamisen ajankohta, opetusharjoittelun laajuus ja painottuminen opintojen eri vaiheissa riippuivat opiskelijan henkilökohtaisesta suunnitelmasta. Sekä musiikkileikkikoulunopettajan että musiikkioppilaitoksen opettajan opintolinjoilla ohjaavan opettajan näkemys opetusharjoittelun ohjaamistavasta oli ratkaiseva. Musiikkileikkikoulunopettajan opintolinjalla oli runsaasti musiikin varhaiskasvatuksen oppiaineita ja sen opetusharjoittelu suoritettiin lapsiryhmiä ohjaamalla. Musiikkioppilaitoksen opettajan opintolinjan opetusharjoittelu oli osa didaktiikaksi kutsuttua kokonaisuutta. Se koostui I- ja II-didaktiikan kursseista, jotka molemmat voivat olla yksi- tai kaksivuotisia opiskelijan henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman mukaan. Molempiin sisältyi opetusharjoitteluna yhden tai kahden harjoitusoppilaan opettaminen kyseisen ajan. Ohjaava opettaja antoi palautetta koko opetusharjoittelun ajan ja monissa instrumenteissa myös opetusharjoittelijoita koostunut ryhmä osallistui opiskelijakollegansa arviointiin. Kummankin didaktiikkakurssin päätteeksi ohjaava opettaja antoi arvosanan koko kurssista. Lisäksi opetusharjoittelija antoi näytetunnin, jonka lautakunta arvioi. Tutkintotodistukseen merkittiin sekä ohjaavan opettajan että näytetunnin arvosanat erikseen.

Pedagogisten opintojen tavoitteiden selkeyttämiseksi ja keskinäisen kommunikoinnin helpottamiseksi oli tarpeen jäsentää didaktiikan osa-alueita. Koska opintojen tavoitteet käytännössä muovautuvat sen mukaan, mitä arvioidaan, liikkeelle lähdettiin arviointiohjeen kehittämisestä. Samalla siis määriteltiin opintojen tavoitteita. Tässä yhteydessä tuli pohdittavaksi konkreettisessa muodossa myös oppimiskäsitystä ja ihmiskäsitystä koskevia näkemyksiä. Arviointiohjeiston laatimisella oli tarkoitus käynnistää yleinen keskustelu pedagogisista kysymyksistä, jäsentää ja syventää sitä sekä luoda eri instrumenttikollegioiden välille yhteistä kielenkäyttöä ja käsitteistöä. Opiskelijoille arviointiohje kommunikoi, mitä heiltä odotetaan.

Aluksi opettajaneuvostossa ja instrumenttikollegioissa käsiteltiin arvioinnin yleisiä periaatteita, tausta-aineistona kirja Koppinen, Korpinen & Pollari (1994), Arviointi oppimisen tukena. Seuraavaksi käsittelyyn otettiin opetusharjoittelun arviointiohje. Ajattelin, että didaktiikkaopettajien kesken päästäisiin parhaiten yhteisen keskustelun alkuun eri soitinryhmien välillä, koska didaktiikkaopettajat joutuvat ohjaustyössään verbalisoimaan monenlaisia musisoinnin, oppimisen ja opettamisen kysymyksiä ja koska juuri opettaminen olisi yhteisenä nimittäjänä eri instrumenttien kesken. Arviointiohjetta laadittaessa pohjana käytettiin Lahdeksen esittämää yleiskoulun opetushar-

joittelun osa-alueita koskevaa jäsentelyä. Poistimme siitä alallemme vähemmän tärkeitä näkökulmia ja lisäsimme tarpeellisiksi katsottuja. Maaliskuun alkuun 1995 mennessä arvioinnin osa-alueet olivat kirjattu. Osa-alueiden jäsentely on edelleen käytössä JAMKin musiikin koulutusohjelmassa vuonna 2002.

4.3.2 Instrumenttididaktiikan arvioinnin osa-alueet

Instrumenttididaktiikan arvioinnin osa-alueiksi muotoutuivat seuraavat kymmenen: yleisvaikutelma, muusikkous, arviointitaidot, vuorovaikutustaidot, työtapojen hallinta, yksilöllisen ohjauksen taito, taito ohjata itsenäiseen työskentelyyn, pitkäjänteisen suunnittelun taito, halu ja kyky kehittyä ja oppilaiden edistyminen. Nämä alueet tarkennettiin vielä muutamalla alakohdallaan kukin. Osa-alueiden rajat eivät ole ehdottoman tarkat. Kyse on pikemminkin kymmenestä eri näkökulmasta eri puolilta ja eri etäisyyksiltä tarkasteltavaan aiheeseen. On huomattava, että kyseessä on kaikkien didaktisten opintojen ja opetusharjoittelun arvioinnin tuki koko opetusharjoittelun ajalta, ei pelkän opetusnäytteen arviointikriteeristö²⁷ Arvioinnin osa-alueet alakohtineen on esitelty liitteessä 2.

Osa-alueiden ja niiden täsmennysten kautta määrittyi myös käsitys opettajuudesta, opettajaksi ja taiteilijaksi kasvamisesta sellaisena kuin ne 1990-luvun puolivälissä Keski-Suomen konservatoriolla nähtiin. Seuraavassa esittelen arvioinnin osa-alueet ja kommentoin niitä omasta näkökulmastani.

Yleisvaikutelma pitää sisällään näkökulmia, joiden kautta määrittyy suhde työhön, taiteeseen, opettajuuteen, oppilaisiin, ja omaan persoonallisuuteen. Opettajan ja taiteilijan työn eettinen aspekti on selvästi esillä sekä omana erillisenä alakohtanaan että muihin alakohtiin sisältyvänä.

Muusikkous on musiikkialan opettajan välttämätön ominaisuus. Tässä muusikkouteen sisältyy suhtautumistapa musiikkiin. Musiikin pitää olla opiskelijalle itsessään merkityksellistä ja keskeinen motivaation lähde. Opiskelijan oman musiikkisuhteen pitää olla kunnossa (ks. Kurkela 1994, 345–348). Musiikin opettajan on osattava jäsentää ja hahmottaa musiikillista materiaalia monin tavoin. Nuottikuvan hahmottamisen, soivan mielikuvan ja käytännön toteutuksen välillä tulee vallita saumaton yhteys. Musiikin opiskelu on mitä suurimmassa määrin tyylien opiskelua, musiikin ymmärtäminen edellyttää nimenomaisten kappaleiden tuntemista (ks. Swanwick & Taylor

1982, 10). Instrumenttiopettajan keskeinen tehtävä on ohjata oppilaansa ohjelmistovalintoja. Tämän vuoksi opettajan on tunnettava laajalti monentasoista, erityyppistä ohjelmistoa. Itse asiassa opetustyötä tekevän täytyy tuntea paljon laajempi ohjelmisto kuin mikä esiintyvälle taiteilijalle tyypillisesti on tarpeen.

Arviointi on musiikin opettajan jokapäiväistä työtä. Oppilaan tilanteesta on joka kerta tehtävä diagnoosi ennen toimenpiteisiin ryhtymistä. Oppilaalle on annettava palautetta selkeästi, kannustavasti ja totuuden mukaisesti. On pystyttävä osoittamaan oppilaalle, missä tämä on edistynyt, myös oppilaan itsearviointia on tuettava. Oman työn jatkuva arviointi kuuluu sekä taiteilijan että opettajan normaaliin työskentelytapaan. Tässä korostuu ajattelun metakognitiivinen näkökulma.

Vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä sekä taiteilijoille että opettajille. Vuorovaikutuksen onnistumisen ehtona on oivallus siitä, että toisten ihmisten näkemänä maailma voi olla toisenlainen kuin omasta näkökulmasta. On osattava eläytyä erilaisten, eriikäisten oppilaiden elämysmaailmaan. Opettaja on vastuussa siitä, että opiskelun ilmapiiri on oppimiselle suotuisa. Musiikin opetuksessa käsitellään asioita, joiden verbalisoiminen ei ole helppoa tai yksikäsitteisen selvää eikä kaikkia asioita ole mielekästäkään yrittää kommunikoida verbaalisesti. Opettajalta odotetaan oivaltavaa tapaa kommunikoida täsmällisesti ja selvästi käyttäen vaihtelevasti monenlaisia kommunikoinnin muotoja.

Musiikin opettaja tarvitsee työssään monipuolisia **työtapoja**, joita pitää osata käyttää ja vaihdella sujuvasti. Kokemuksen myötä opettajalle karttuu hyviksi havaittujen keinojen valikoima, josta nopeasti löytyy sopivia ratkaisuja tyypillisiin ongelmiin. Näin säästyvää aikaa, tarkkaavaisuutta ja huomiokykyä voi kohdentaa opiskelijan yksilöllisiin kysymyksiin. Myös monenlaiset käytännön järjestelyt ovat opettajan arkipäivää.

Yksilöllisen ohjauksen taito korostuu taiteen opetuksessa. Jokainen oppilas on persoonallisuudeltaan, oppimistavoiltaan ja mieltymyksiltään erilainen. Instrumentin käsittelyssä jo fyysiset erot johtavat erilaisiin teknisiin ratkaisuihin ja edellyttävät erilaisia harjoittelukeinoja. Myös oppilaiden henkilökohtaiset tavoitteet vaihtelevat ja suuntautuvat eri tavoin. Tarve yksilöllisiin ratkaisuihin ei rajoitu solistiseen opetukseen, vaan se koskee myös yhteismusisointia.

Musiikin opettaja on kontaktissa oppilaaseensa vain lyhyen aikaa kerrallaan, mutta innokas oppilas musisoi ja harjoittelee monin verroin tämän lisäksi. Opettajan keskeinen tehtävä on **johdattaa oppilaansa työskentelemään itsenäisesti**, asettamaan omia tavoitteita, innostumaan omakohtaisesti, tekemään jatkuvaa itsearviointia ja keksimään keinoja ongelmien ratkaisemiseksi. Herakleitosta lainaten, opettaminen ei ole veden kantamista vaan tulen sytyttämistä. Oppilaan motivointi on keskeistä. Tässä auttaa oppimistulosten tunteminen, siis opettajalta saatu täsmällinen selvitys edistymisestä ja jäljellä olevista puutteista teoksen eri rakennusvaiheissa (ks. Garam 1995, 143; Ropo 1993, 69). Näin siis yksilöllisen ohjaamisen taito liittyy sekä arviointitaitoihin että vuorovaikutustaitoihin. Tehokkaiden harjoitustapojen, opiskelustrategioiden kehittäminen on opettajan keskeinen tehtävä. Garamin (1995) mukaan opettajan tärkein tehtävä on auttaa oppilasta löytämään omat henkiset voimavaransa ja hyödyntämään maksimaalisesti lahjakkuutensa. Useimmiten "luonnollinen" tapa välttelee oikeaa toimintatapaa ja etsii vain mukavuutta. Toisaalta jokainen soittaa henkilökohtaisella tyylillään ja jos soiva lopputulos on kiitettävä, ei ole järkevää mennä peukaloimaan asianomaisen soittotapaa. (Garam 1995, 111–112.)

Pitkäjänteisen suunnittelun taito liittyy monin tavoin edelliseen. Musiikin opiskelussa on kyseessä niin monenlaisten psykofyysisten, mentaalisten, kognitiivisten, emotionaalisten, motoristen, kulttuuristen, kokemuksellisten, elämyksellisten jne. asioiden kehittämisestä, että opiskelun aikajänteen on oltava pitkä. Opettajan on osattava asettaa oikeantasoisia haasteita kehityksen kussakin vaiheessa. Opettajan pitää nähdä millaisten vuoden-parin päästä tarvittavien taitojen kypsyttäminen pitää aloittaa nyt. Opettajan ulkopuolisena antamaa perspektiiviä tarvitaan myös kannustamaan ja kantamaan oppilasta eteenpäin tilanteessa, jossa oppilas ei huomaa vähittäistä viikoittaista edistymistään.

Opettajan ja taiteilijan on **itse kehittyttävä jatkuvasti**. Musiikkia ja taidetta ei voi opettaa rutiinina. Opettajan oma esimerkki puhuu monesti enemmän kuin kymmenet oppitunnit. Tämä koskee sekä spesifejä teknisiä ja tulkinnallisia ratkaisuja nimenomaisissa kappaleissa että koko suhtautumistapaa taiteeseen, opettajuuteen ja alan asiantuntemukseen. Elinikäiseen oppimiseen tarvitaan taitoa, tahtoa ja valmiuksia, joiden kehittämisestä on huolehdittava varhaisesta iästä alkaen (Ropo 1992, 100). Elinikäisellä oppimisella on merkitystä myös musiikkipedagogin omalle henkiselle hyvinvoinnille. Kosken (2001, 159) mukaan sellainen vapaa aika, joka on vailla huomiota ja

paneutumista vaativia toimintoja, altistaa psyykkiselle entropialle, passiivisuudelle ja apatialle. Luovat ihmiset ovat yleensä luovia koko elämänkaarensa ajan (emt. 139).

Olivatpa opettajan keinot mitkä tahansa, **ratkaisevaa on, että oppilas oppii**. Mitkään hienot, upeisiin kasvatustilanteisiin perustuvat toimintatavat eivät tee opetusta yhtään sen paremmaksi, jos oppimistulokset ovat heikot.

4.3.3 Instrumenttididaktiikan itsearviointi

Kevästä 1996 alkaen opetusharjoittelijat ovat tehneet vuosittain itsearvioinnin työskentelystään edellä esitellyn arviointikriteeristön pohjalta. Seuraavassa referoin keväällä 1996 itsearvioinnin yhteenvetoa. Kyselyssä opiskelijoita pyydettiin nimeämään omasta mielestään kaksi parasta, kaksi heikointa, kaksi eniten edistynyttä ja kaksi liian vähälle huomiolle jäänyttä arvioinnin osa-alueita. Näin vältettiin kiusalliset opiskelijoiden väliset vertailut. Opetusharjoittelijoiden itsearviointi palveli kolmen eri tason tavoitteita:

- 1) Opetusharjoittelijat joutuivat itse pohtimaan tekemisiään. Vaikka kysymyksiä oli vain muutama, kertoivat monet opiskelijat vastaamisen panneen todella miettimään. Pystyäkseen vastaamaan yhteenkin kysymykseen opiskelija joutui pohtien käymään läpi koko arviointiluettelon.
- 2) Kyselyn palautus toteutettiin ohjaavien opettajien kautta, jolloin kukin opettaja sai välittömän palautteen omalta didaktiikkaryhmältään. Asiasta virisi parhaimmillaan antoisia keskusteluja didaktiikkaryhmien sisällä.
- 3) Tulosten yhteenveto auttaa luomaan kokonaiskäsitystä siitä, miltä didaktiset opinnot ja niissä edistyminen opiskelijoiden perspektiivistä näyttävät. Tulosten perusteella on mahdollista tunnistaa opetusharjoittelun ongelma-alueita.

Itsearviointikysely osoitettiin kaikille K-S konservatorion instrumenttididaktiikan opiskelijoille sekä yleisen musiikkitiedon peruskurssin opetusharjoittelijoille toukuussa 1996. Kyselyyn vastanneita oli yhteensä 43, joista I-didaktiikan opiskelijoita 31, II-didaktiikan opiskelijoita 10 ja musiikkitiedon peruskurssin opetusharjoittelijoita 2 (I- ja II-didaktiikan opetusharjoittelijoita oli kyseisenä vuonna yhteensä n. 90). Koska kysely oli laadittu siten, että vastaajien oli verrattava erityyppisiä osa-alueita toisiinsa ja asetettava näitä järjestykseen, kuvastuvat tuloksissa paitsi opiskelijoiden käsitykset omasta osaamisestaan myös se, miten he eri osa-alueita arvostavat ja painottavat.

Lähes puolet (45 %) opiskelijoista katsoi yleisvaikutelman olevan kahden parhaan ominaisuutensa joukossa ja vain 5 % opiskelijoista piti tätä osa-aluetta heikkona kohtanaan. Konservatorion opiskelijat olivat siis mielestään hyvin motivoituneita ja persoonallisuudeltaan sopivia opettajan työhön ja opettajankoulutukseen. Yhdeksäs osa-alue (halu ja kyky kehittyä) oli sisällöltään hyvin lähellä tätä osa-aluetta ja se tuotti hyvin samankaltaisen tuloksen, vain yksi opiskelija (2 %) piti tätä heikoimpiin alueisiin kuuluvana.

Toinen osa-alue, muusikkous, oli arviointikriteeristössä määritelty sisältämään paitsi ns. luontaisen muusikkouden myös pedagogisen ohjelmiston tuntemuksen ja analyysitaidot. Nämä eivät välttämättä muodosta loogisesti yhtenäistä arvioinnin osa-aluetta. Varsinkin aloittelevan opetusharjoittelijan pedagogisen ohjelmiston tuntemus on luonnollisesti vielä kovin suppea, mutta asia korjaantuu opintojen edetessä. Paljon vaikeampi on tilanne, jos opetusharjoittelija ei kuule esim. oppilaansa vääriä säveliä. Eräät kyselyyn vastanneet kommentoivat tämän arvioinnin alueen määrittelyn aiheuttaneen päänvaivaa. Solistisen muusikkouden arvioinnissa keskeiset ominaisuudet kuten lavasäteily, esiintymisvarmuus ja tekninen taituruus eivät painotu tällä kertaa. Lähes kolmannes vastaajista pitää muusikkoutta vahvana osa-alueenaan.

Kolmas osa-alue, arviointitaidot, oli puolestaan sellainen, johon toivottiin huomattavasti enemmän panostamista (36 %). II-didaktiikan opiskelijoista peräti 50 % mainitsi tämän osa-alueen kaipaavan kipeimmin perusteellisempaa paneutumista. Ehkä arviointitaitojen merkitys opettajan työssä ymmärretään vasta parin vuoden opetusharjoittelun jälkeen. Varsinaista lautakuntatyötä, joka on juuri arviointityötä pelkistetyimmillään, opetusharjoittelun aikana ei käytännössä paljonkaan harjoitella.

Vuorovaikutustaidoissa koettiin monasti eniten edistymistä (40 %). Vuorovaikutustaidot eivät näyttäisi olevan suurikaan ongelma instrumenttiopettajalle. II-didaktiikan opiskelijoista yksikään ei pitänyt tätä heikoimpiin kuuluvana osa-alueenaan.

Työtapojen hallinnassa koettiin edellistäkin useammin edistymistä (50 %), silti juuri siihen toivotaan runsaasti lisäpanostusta (36 %) eikä sitä yleensä koeta erityisen vahvaksi osa-alueeksi. Palautekeskustelussa II-didaktiikan opetusharjoittelijat itsekkin arvelivat tuloksen johtuvan suppeasta opettajuuden mieltämisestä. Ajatellaan, että opet-

tajan täytyy tunninpidosta selvittääkseen osata tietyt temput. Näitä temppuja didaktiikassa juuri opitaan, mutta niitä haluttaisiin oppia vielä lisää. I-didaktiikan opiskelijoista 32 % piti tätä heikoimpana osa-alueenaan, II-didaktiikan opiskelijoista enää 10 %.

Yksilöllisen ohjauksen taito ja taito ohjata itsenäiseen työskentelyyn eivät herättäneet voimakkaita vastausten keskittymiä puoleen eivätkä toiseen. Silti kunkin kohdan oli maininnut vähintään kymmenesosa vastanneista. Näilläkin osa-alueilla on selvästi oma merkityksensä didaktiikan arvioinnissa. Taito ohjata itsenäiseen työskentelyyn koettiin useammin heikoimmaksi (29 %) kuin parhaaksi (10 %) osa-alueeksi. Opettajajohtoisen etenemistavan rajoituksia oli alettu havaita.

Kahdeksas osa-alue, pitkäjänteisen suunnittelun taito paljasti opiskelijoiden mielestä suurimmat puutteet sekä heidän omassa osaamisessaan että opiskeluun panostamisessa. Opetuksen kannalta huolestuttavaa oli se, että tällä osa-alueella ei juuri ollut mainintoja huomattavasta edistymisestä. Instrumenttididaktiikassa kuitenkin olisi mahdollista harjaantua melkoisten aikajänteiden hallintaan käytännössäkin, sillä yleensä opetusharjoittelijan ja harjoitusoppilaan yhteistyö kestää vähintään vuoden, usein jopa pidempään. Toisaalta tällainen pitkäaikainen opettaja-oppilassuhde jo opetusharjoittelun aikana saattaa herättää juuri huomaamaan pitkäjänteisen suunnittelun merkityksen.

Halu ja kyky kehittyä näytti olevan vahvaa opiskelijoiden omasta mielestä. I-didaktiikan opiskelijoista jopa 49 % mainitsi tämän kuuluvan parhaisiin osa-alueisiinsa, II-didaktiikassa enää 20 %.

Oppilaiden edistyminen kuuluu loogisesti aivan eri kategoriaan kuin muut osa-alueet eikä se näin itsearvioinnin osa-alueena kerro paljoakaan. Opetusharjoittelun osa-alueena sinänsä se on sellainen näkökulma, jota ei mitenkään voi sivuuttaa.

Uusiksi arvioinnin osa-alueiksi opiskelijat ehdottivat verbaalisen ilmaisun selkeyttä (kuuluu oikeastaan vuorovaikutustaitoihin) ja taitoa vahvistaa oppilaan itsetuntoa

Tätä kriteeristöä käytetään edelleen opetusharjoittelun näkökulmien jäsentäjänä ja arvioinnin tukena. Opettajien lisäksi opetusharjoittelijat käyttävät sitä suorasanaisten reflektointiensa apuna.

4.3.4 Pedagogisten opintojen arvioinnin kehittäminen

Keski-Suomen konservatorion vuoden 1994 opetussuunnitelmien mukaan opetusharjoittelua ohjaava opettaja antoi didaktiikan arvosanan, joka sisälsi arvion opiskelijan työskentelystä koko opetusharjoittelun ja siihen liittyvien ohjelmistoseminaarien ja tehtävien osalta. Tämän lisäksi opiskelija antoi näytetunnit, jotka ajoittuivat yleensä toisen ja neljännen opetusharjoitteluvuoden päätteeksi. Näytetuntien arvosanat merkittiin tutkintotodistukseen erikseen.

Pedagogisten opintojen arvioinnista on käyty keskustelua koko sen ajan, kuin ne ovat olleet opetussuunnitelmissa²⁸. Instrumenttiopetuksessa kurssitutkinnoilla, joissa lautakunta arvioi valmiiksi opettajan johdolla hiotun suorituksen, on ollut keskeinen asema opintojen tavoitteiden ja toteutuksen määrittäjänä. Tämän mallin mukaisesti arvioinniksi mielletään se, mitä kurssitutkintolautakunta tekee tutkintotilanteessa. Samaa ajattelutapaa on monesti sovellettu enemmän tai vähemmän tietoisesti myös opetusharjoitteluun, minne se ei sovi ollenkaan. Eihän opetusharjoittelussa ole mielekästä hioa yhden näytetunnin suoritusta lautakunnan arvioitavaksi. Yhden näytetunnin arviointi ei ylipäätään voi antaa ulkopuoliselle kovin kattavaa kuvaa opetusharjoittelijasta. Keskustelussa helposti unohtuu ohjaavan opettajan merkitys arvion ja palautteen antajana sekä opintojen aikana että niiden päätteeksi.

Hyvänä keskustelun jäsentäjänä toimii JAMKin huilun lehtorin Eva Halmeen (2001) raportti, jossa hän on pohtinut opetusharjoittelun arviointikäytänteitä sekä selvittänyt opettajien ja opiskelijoiden suhtautumista opetusnäytteisiin, arvosanoihin ja portfolio-työskentelyyn pedagogisten opintojen arvioinnin välineenä. Opiskelijat kokevat näytetuntikäytännön ongelmallisena ja keinotekoisena, mutta toisaalta haluavat säilyttää pedagogisten opintojen numeroarvioinnin (Halme 2001, 23).

Ratkaisuksi on esitetty sitä, että opetusnäytteen arvioijat seuraisivat useampia tunteja ja antaisivat arvosanan niiden perusteella. Tällaista järjestelyä on jossain määrin sovellettukin, musiikkileikkikoulunopettajan suuntautumisvaihtoehdossa jopa systemaattisesti. Järjestely perustuu kuitenkin edelleen siihen, että opiskelijan ulkopuolinen taho antaa arvosanan. Menettely on lautakunnan aikataulujen sovittamisen ja tuntimäärien kasvamisen vuoksi raskas. Lisäksi voidaan asettaa kyseenalaiseksi, miten mielekästä on ylipäätään painottaa arvioinnissa arvosanan antamista. Miten se tukee opetusharjoittelijan oppimista?

Oppimista tukevan arvioinnin korostamiseksi opetusharjoittelun arviointia kehitetään nyt 2000-luvulle tultua opetusharjoittelijan itsearvioinnin kautta. Apuna käytetään portfolioyöskentelyä (ammattillinen kehitys- ja oppimiskansio). Itsearvioinnin käytöstä opiskelijan kasvun tukena onkin jo saatu hyviä kokemuksia (Halme 2001, 27; Liukkonen 2002). JAMK:n musiikin koulutusohjelman tutkintotodistukseen ei enää tule erillistä mainintaa näytetunneista ja niiden arvosanoista. Näytetuntien arviointi sisältyy kyseisen opintojakson kokonaisarvosanaan ohjaavan opettajan arvion ohella. Opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluu oma opettajan ammattitaidon osoittaminen ja arviointi -kokonaisuus, jossa juuri opiskelijan omalla portfolio- ja oppimispäiväkirjatyöskentelyllä sekä pedagogisella kehittämishankkeella on keskeinen rooli.

4.4 Kurssitutkintojärjestelmästä instrumenttiopintojen henkilökohtaiseen suunnitteluun

4.4.1 Kurssitutkintojärjestelmä

Suomen musiikkioppilaitoksissa ja Sibelius-Akatemiassa on pitkään ollut käytössä kurssitutkintojärjestelmä. Sibelius-Akatemian edeltäjä Helsingin musiikkiopisto otti kurssitutkinnot käyttöön jo 1920-luvulla. 1960-luvulla Sibelius-Akatemian kurssitutkintoja ruvettiin suorittamaan maamme muissakin musiikkiopistoissa ja konservatorioissa. Yhtenäisen valtakunnallisen musiikkioppilaitosjärjestelmän rakentamisessa kurssitutkinnoilla on ollut tärkeä merkitys. (Laurila 2000, 68–69.)

Kurssitutkinnoissa on instrumentteittain määritelty suoritukset, joiden mukaan edetään aivan alkeista konsertointitasolle saakka. Käytettävä ohjelmisto on luokiteltu vaikeusasteen mukaan; luokitus ilmenee tätä varten laadituista ohjelmistoluetteloista. Kurssitutkintotilanteeseen oppilas valmistaa ohjelman, joka koostuu eri tyylikausia ja lajityyppejä edustavista kappaleista kyseisen kurssitutkinnon kaavan mukaan. Tämän lisäksi joihinkin kurssitutkintoihin sisältyy näyttöjä erilaisista teknisistä harjoituksista, asteikoista ja prima vista -taidosta. Kurssitutkinnon arvioi lautakunta. Itse kurssitutkinnon lisäksi oppilaan edellytetään opiskelleen erikseen määritelty määrä kyseisen kurssitutkinnon tasoista ohjelmistoa ja teknisiä harjoituksia.

Kurssitutkintojärjestelmä tarjoaa selkeän tavan suunnitella ja toteuttaa tavoitteellisia instrumenttiopintoja. Järjestelmä takaa sen, että oppilas tutustuu monipuolisesti eri

tyylikausia edustavaan ohjelmistoon ja että opinnot etenevät järjestelmällisesti helposta vaikeaan. Ohjelmistoluettelot antavat opettajalle oivan apuvälineen opetuksen suunnitteluun. Seuraava kurssitutkinto on aina selkeä, konkreettinen työskentelyn tavoite. Yhteismitalliset vaatimukset ja arviointikäytäntö edesauttavat opintosuoritusten vertailtavuutta valtakunnallisesti. Ne ovat antaneet musiikkioppilaitosten opinnoille arvostetun ja tavoitellun aseman, minkä vuoksi myös vapaan sivistystyön oppilaitokset ja yksityiset musiikkikoulut ovat monesti järjestäneet toimintansa tavoitteenaan musiikkioppilaitosten kurssitutkintojen suorittaminen. Kurssitutkintojärjestelmällä on ollut tärkeä merkitys myös valtakunnallisen musiikkioppilaitosjärjestelmän tason kaajana ja kohottajana.

4.4.2 Kurssitutkintojärjestelmän ongelmia

Monista hyvistä puolistaan huolimatta kurssitutkintojärjestelmä aiheuttaa myös ongelmia. Kurssitutkintojärjestelmä määrittää vahvasti instrumenttiopintojen tavoitteita ja toteutusta. Oppilaan kehittymisen kannalta mielekkäät ohjelmistovalinnat eivät kuitenkaan aina käy yksiin kurssitutkintojen vaatimusten kanssa; kurssitutkintojärjestelmä saattaa kangistaa ja rajoittaa pedagogisesti perusteltua suunnittelua. Niinpä kurssitutkintojen ja ohjelmistoluetteloiden kaavamaisuus ovat olleet pitkään opiskelijoiden ja opettajien yleinen valituksen aihe ja samalla syy tai veruke passiivisuuteen ohjelmistosuunnittelussa. Ohjelmistovalintojen rajoitusten on myös havaittu heikentävän opettajien työtyytyväisyyttä (Nykänen 2001, 75). Seuraavaksi käsittelen tarkemmin ohjelmistoluetteloiden, kurssitutkinnon kaavan ja kurssitutkintojen aseman nostattamia kysymyksiä. Tämän jälkeen tarkastelen omana alalukunaan kurssitutkintoja valtakunnallisena järjestelmänä.

Musiikkiteosten luokitteluun vaikeusasteen mukaan on problemaattista. Se, mikä yhdelle on vaikeaa voi toiselle ollakin varsin helppoa. Sitä paitsi todellista taitoa ei kuvaa lainkaan se, mitä kappaleita esitetään, vaan se, miten niitä esitetään. Kvaliteetin kuvausta on mahdoton sisällyttää mihinkään ohjelmistoluetteloon. Niinpä ohjelmistoluettelot ovat aina enemmän tai vähemmän kapeiden kriteerien mukaan laadittuja ja sen vuoksi osin mielivaltaisia. Niillä ei ole koko ammattikunnan yksimielistä hyväksyntää edes maan rajojen sisällä saati kansainvälisesti. Edelleen voi kysyä, että jos vaikka kappaleet olisivatkin luokiteltavissa vaikeusasteen mukaisiin kategorioihin, olisiko mielekästä pitäytyä ainoastaan yhden kategorian kappaleisiin useamman vuoden ajaksi. Pedagogisesti perustelua olisi pikemminkin käsitellä samaan aikaan sekä

teoksia, joiden kanssa joudutaan ponnistelemaan kovasti ja pitkään ilmaisukeinojen laajentamiseksi, että teoksia, joita opiskellaan nopeasti ohjelmiston ja tyylien tunte-
muksen lisäämiseksi.

Näyttää siltä, että monissa instrumenteissa teknistä taituruutta, nopeutta ja voimaa
vaativat kappaleet on sijoitettu korkeampien kurssien ohjelmistoluetteloihin, hitaat ja
rauhalliset taas alemmille kursseille. Kuitenkin pedagogisesti mielekäs etenemistapa
olisi monesti päinvastainen. Nuorta soittajaa motivoi sellainen menemisen meininki ja
bravuuri, mitä virtuoosikappaleissa on. Sitä paitsi myös motoristen taitojen kehitty-
misen näkökulmasta instrumentin teknistä hallintaa kannattaisi kehittää mahdollisimman
nuorena. Emotionaalista syvyyttä vaativien kappaleiden aika olisi sitten myöhemmin.
Esimerkiksi pianistien ohjelmistoissa Chopinin etydit kuuluvat A-kurssin (diplomita-
son) ohjelmistoon. Kuitenkin pianistisen kehittymisen kannalta niitä olisi syytä opis-
kella hyvissä ajoin teini-iässä.

Ohjelmistoluetteloiden käyttö pitää sisällään myös ajatuksen, että opiskeltavaa kurssia
alemman kurssitason ohjelmistoon ei enää kajota, se on liian helppoa opiskeltavaksi.
Aivan alkeisohjelmistossa tällainen ajattelu on paikallaan, mutta kun puhutaan varsi-
naista sävellyksistä, asia on erittäin ongelmallinen. Etenemällä kurssitutkintojärjes-
telmässä oppilas sulkee pois yhä enemmän ja enemmän hyviä kappaleita ja instru-
menttinsa keskeistä ohjelmistoa uusien kappaleiden valikoimastaan. Esimerkiksi C-
kurssin suoritettuaan piano-opiskelijalla ei ole enää ohjelmistoluetteloiden mukaan
asiaa moneenkaan Brahmsin Intermezzoon, jotka kuitenkin vaativat mitä sisäistynein-
tä tulkintaa, musiikillista kypsyyttä ja soittimen hienovaraisten ilmaisukeinojen hallin-
taa.

Ohjelmistoluetteloiden mukainen eteneminen johtaa toisaalta myös siihen, että suuriin
konserttiohjelmiston teoksiin pääsee käsiksi vasta kaikkein korkeimmassa kurssitut-
kinnossa. Musiikkipedagogin opintoihin ei normaalisti sisälly instrumentin korkein
kurssitutkinto (A-kurssi tai III-kurssi). Kuitenkaan ei ole mielekäästä rajata vaativia-
kaan teoksia instrumenttiopettajaksi opiskelevan ulottumattomiin. Se, mikä joissain
tapauksissa on järkevä välinäyttö solistisesti suuntautuvalle opiskelijalle, ei välttämät-
tä ole tarkoituksenmukainen loppututkinto musiikkipedagogille.

Jos opinnot suunnitellaan pelkästään kurssitutkintojen mukaan, esitettäväksi sopivaa ohjelmistoa ei ole aktiivisessa repertuaarissa, koska aina keskitytään vain entistä vaikeampien teosten omaksumiseen. Tämä koskee sekä harrastustavoitteista koulutusta että korkeakouluopintoja. Pahimmassa tapauksessa edes vastavalmistunut musiikkipedagogi ei osaa ajatella ottavansa omaan ohjelmistoonsa muita kuin kaikkein vaatimman kurssitutkintoasteen kappaleita. Koska ne teokset ovat oikeasti todella vaativia, kynnys nousta lavalle nousee niin korkeaksi, ettei sen ylittämistä tulekaan enää mitään. Musiikkialan opiskelijan pitäisi oppia esiintymään usein.

Tarkoituksenmukaista olisi myös, että opettajankoulutuksen opiskelijat kävisivät läpi ja valmistaisivat esityskuntoon pedagogiseen käyttöön soveltuvaa ohjelmistoa.

Kurssitutkintojärjestelmän mukaan toimittaessa näin ei käytännössä koskaan tapahdu. Useimmissa instrumenteissa opiskeltava ohjelmisto ylipäätään jää aivan liian suppeaksi ja esiintymiset harvalukuisiksi.

Ohjelmistoluettelot suhtautuvat myös musiikin eri tyyleihin ja lajeihin (genre) eri tavoin. Vaikka ohjelmistoluetteloihin sisältyy myös kamarimusiikkia ja itse kurssitutkinto-ohjelmiinkin sitä voi sisällyttää, käytännössä on jouduttu siihen, että kamarimusiikki, orkesterityöskentely ja muu yhteismusisointi on nähty kurssitutkintojärjestelmän ulkopuolisena ja sen vuoksi solistisia opintoja vähempiarvoisena toimintana. Perinteisesti myöskään pop/jazz- ja kansanmusiikki eivät ole sisältyneet klassisen musiikin kanssa samoihin kurssitutkintoihin, vaan niitä varten on pidetty omia kurssitutkintojaan. Käytännön työelämän odottaessa muusikoilta yhä laajempaa monipuolisuutta onkin syytä kysyä, miksi koulutus vahvistaa tällaisia tyylien välisiä raja-aitoja.

Kurssitutkinnon kaava takaa sen, että toivotut tyylikaudet ovat edustettuina opinnoissa. Kuitenkin ennalta määrätty kaava usein aiheuttaa sen, että esitettävät ohjelmat ovat pirstaleisia. Kaava ei innosta eikä anna edes mahdollisuuksia mielenkiintoisten ja omaperäisten ohjelmakokonaisuuksien suunnitteluun. Tällaisen suunnittelun taito taas olisi taiteellisen toiminnan kannalta ensiarvoisen tärkeää. Ennalta määrätystä kaavasta seuraa myös, että tiettyjä ohjelmiston keskeisiä teoksia ei milloinkaan esitetä, koska ne esimerkiksi pituutensa puolesta eivät sovi kurssitutkinnon ohjelmaan. Tämän vuoksi esimerkiksi kokonaista Bachin Partitaa ei juuri koskaan kuule kurssitutkinrossa.

Kurssitutkinnoissa ei myöskään oteta huomioon sitä, miten monenlaisissa erilaisissa tilanteissa musiikkia esitetään ja tulee osata esittää. Kurssitutkintotilanne harvoin vas-

taa aitoa konserttitilannetta. Kurssitutkinto on oma esiintymisen lajityyppinsä, jolla on toki paljon yhteistä konserttiesiintymisen kanssa, mutta joka silti elää aivan omien lainalaisuuksiensa mukaan omaa elämäänsä. Muut musiikin tekemisen tilanteet kuin konserttiesiintymisen tyyppiset jäävät kokonaan sivuun.

Jos opintojen tavoitteeksi nousee menestyminen yhdessä kurssitutkintotilanteessa, siis kertasuoritus, myös opiskelustrategiat ja ajankäyttö todennäköisesti suunnitellaan yhden kertasuorituksen eikä pitkäjänteisen, syvällisten taitojen oppimisen näkökulmasta. Keskitytään suppean ohjelman yksityiskohtien varmisteluun kohtuuttoman pitkäksi aikaa. Se, mitä osataan, on kurssitutkintokappaleiden ulkoinen suorittaminen. Kun kappaleet eivät enää muutaman viikon kuluttua tutkinnosta ole ”sormissa”, suuri osa tehdystä työstä on valunut saman tien hukkaan. Jos kurssitutkintotilanteen kertasuoritus on kuitenkin mennyt hyvin ja on saatu korkeat pisteet, eletään harhassa, että opiskelu olisi ollut korkeatasoista.

Opintojen tavoitteiden määrittely kurssitutkintojen avulla voi johtaa tilanteeseen, jossa musiikkiharrastuksen motivaatioksi ei enää riitäkään itse musiikki ja sen esittäminen, vaan motivaation pohjana on ulkoinen kurssitutkintojen suorittaminen. Tällöin oppilaan hyvän musiikkisuhteen muodostuminen häiriintyy. Hyvin alkanut musiikin harrastus saattaa lopahtaa, jos seuraavaa kurssia ei enää asetetakaan tavoitteeksi. Lopah- tamisen vaara kasvaa minkä pidemmälle kurssitutkintojen hierarkiassa edetään. Samantyyppinen vaara piilee alan ammattiopinnoissa: kurssitutkinnot suoritettuaan opiskelija ei välttämättä osakaan suunnitella taiteellista toimintaansa itsenäisesti eteenpäin, koska kaikki on jo tullut ”valmiiksi”. Kurssitutkintojärjestelmä on monista vapa- usasteistaan huolimatta sittenkin suljettu järjestelmä, joka ei kannusta luoviin ratkai- suihin eikä taiteellisen kasvun edellyttämään omakohtaiseen tavoitteenasetteluun. Näin järjestelmä saattaa asettaa kehittymiselle katon.

Opettajankoulutuksessa on myös nähty ongelmana se, että suomalaisten opetusharjoit- telijoiden omat kokemukset tavoitteellisesta musiikin opiskelusta ovat peräisin jok- seenkin yksinomaan kurssitutkintojärjestelmästä. Voi käydä niin, että kurssitutkinto- järjestelmä, jota vanhemman polven pedagogit ovat soveltaneet kokonaan toisenlaisen henkilökohtaisen historiansa pohjalta sopivin vapauksin, muodostuukin uuden polven opettajille ainoaksi oikeaksi tavoitteellisen musiikin opetuksen ohjenuoraksi.

4.4.3 Kurssitutkintojen valtakunnallisuudesta

Oma kysymyksensä on oppilaitoksen oman opetussuunnitelman ja valtakunnallisten kurssitutkintovaatimusten keskinäinen suhde. Konservatoriot siirtyivät vuodesta 1993 alkaen oppilaitoskohtaisiin opetussuunnitelmiin, musiikkiopistoissa sama tapahtui 1990-luvun jälkipuolella. On aiheellista kysyä, mikä merkitys oppilaitoskohtaisella opetussuunnitelmatyöllä ylipäätään voi olla, jos instrumenttiopintojen toteutus perustuu valtakunnallisiin kurssitutkintoihin²⁹. Valtakunnallinen kurssitutkintojärjestelmä rajoittaa mahdollisuuksia tehdä oppilaitoskohtaisesti todellisia pedagogisia valintoja. Toisaalta tietty yhteismitallisuus eri musiikkiopistojen kesken on toki paikallaan.

Ammattikorkeakoulujen ja Sibelius-Akatemian opintojen keskinäinen suhde on musiikkiopistokenttää monisyisempi kysymys. Vaikka itse musiikki olisi samaa koulutuksen järjestäjästä riippumatta, Suomessa käyttöön otettu korkeakoulututkintojen³⁰ järjestelmä tuo asiaan toisen näkökulman. Yliopisto- ja ammattikorkeakoulusektoreiden tutkintorakenne on tarkoituksellisesti erotettu toisistaan; ne muodostavat rinnakkaisen tutkintojärjestelmän. Tällaista järjestelmää kutsutaan duaalijärjestelmäksi vastakohtana binaarijärjestelmälle, jossa ammattikorkeakoulu nähdään alempana koulutuksena tai yliopistoon johtavana koulutuksena. Duaalijärjestelmän mukaan suomalaisia ammattikorkeakoulututkintoja ei ole tarkoitus verrata yliopistosektorin korkeakoulututkintoihin. (Ks. A 464/1998; Raudaskoski 2000, 38–39; Salminen 2000, 12.)

Suomessa yliopistosektorin tutkinnot ovat alempia tai ylempiä korkeakoulututkintoja. Niinpä Sibelius-Akatemian tutkinnot ovat joko alempia tai ylempiä korkeakoulututkintoja, kandidaatin tai maisterin tutkintoja. Sibelius-Akatemian esittävän säveltaiteen koulutusohjelmassa B-kurssi kuuluu kandidaatin tutkinnon vaatimukseen. Vaikka opiskelijalla on mahdollisuus päättää opintonsa tähän, B-kurssi on kuitenkin suunniteltu välitutkinnoksi matkalla kohti A-kurssia. A-kurssi kuuluu musiikin maisterin tutkinnon vaatimukseen. Instrumentin opinnot muodostavat ehjän kokonaisuuden oikeastaan vasta sitten, kun A-kurssi on suoritettu.

Eriytetyn duaalimallin perusteella ammattikorkeakoulututkintoja ei ole jaettu alempiin ja ylempiin korkeakoulututkintoihin. Koska Sibelius-Akatemia kuuluu eri korkeakoulusektorille kuin ammattikorkeakoulut, ei ole perusteltua pitää sen välitutkintoon kuuluvaa B-kurssia ammattikorkeakoulun instrumenttiopintojen loppusuorituksena. Am-

mattikorkeakoulun opinnot tulee suunnitella siten, että niistä muodostuu oma mielekäs kokonaisuutensa.

Voimassa olevat kelpoisuusehdot ottavat huomioon molemmat korkeakoulusektorit. Ammattikorkeakoulututkinnolla samoin kuin ylempällä korkeakoulututkinnolla saa kolmen vuoden työkokemuksen jälkeen kelpoisuuden opettaa ammatillisessa koulutuksessa, esimerkiksi konservatorioiden toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Alemmalla korkeakoulututkinnolla tätä kelpoisuutta ei voi saada. (Asetus 986/1998, 13 §). Tämänkin vuoksi on perusteltua edellyttää, että ammattikorkeakoulun instrumenttiopinnot ovat vaativammat kuin Sibelius-Akatemian B-kurssin taso. B-kurssin kaava on myös turhan rajoittava taiteellisesti lahjakkaan ja opinnoissaan hyvin edenneen korkeakouluopiskelijan opintojen loppunäytteeksi. Niinpä B-kurssi ei ainakaan sellaisenaan sovellu ammattikorkeakoulusektorin instrumenttiopintojen vaatimuksiksi.

4.4.4 Ratkaisuna opintojen henkilökohtainen suunnittelu

Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmassa luovuttiin syyskaudesta 1998 alkaen kurssitukintojen käytöstä instrumenttiopinnoissa. Niiden sijaan otettiin opintojen henkilökohtaiseen suunnitteluun perustuva toteutus. Instrumenttiryhmittäin määriteltiin opintojen suunnittelun perusteet. Niissä on annettu yleiset ohjeet mm. siitä, miten paljon ohjelmistoa opintojen aikana vähintään käydään läpi ja minkä tyyppiä esiintymisiä opintojen näyttöinä annetaan. Instrumenttiopettajaksi tai muusikoksi opiskelevalla näihin näyttöihin kuuluu ainakin yksi suppea ja yksi laaja resitaali. Resitaalien rakennetta tai ohjelmistoa ei ole ennalta määrätty. Opintojen etenemisjärjestys ja näyttöjen toteutus suunnitellaan henkilökohtaisesti. Kamarimusiikki, orkesterisoitto ja yhtyesoitto sisältyvät elimellisesti instrumenttiopintoihin. Henkilökohtaisen suunnitelman mukaan ohjelmistoon ja näyttöihin voi sisältyä myös pop/jazz- musiikkia ja kansanmusiikkia. Opettajat jakavat heille osoitetun opetusajan tarkoituksenmukaisella tavalla luokkansa opiskelijoille siten, että viikoittainen opetusaika voi vaihdella. Kamarimusiikkia, orkesteritoimintaa, lied- luokkaa, vanhaa musiikkia ja pop/jazz - musiikkia ja kansanmusiikkia varten järjestetään opetusta erikseenkin, vaikka kaikkien niiden suoritukset sisältyisivät samoihin instrumenttiopintojen suorituksiin. Opintosuoritusten dokumentoinnissa käytetään portfolioa.

Uudistus koskee ammattikorkeakoulututkintoon johtavan koulutuksen lisäksi jatkoopintoina suoritettavia ammatillisia erikoistumisopintoja. Erikoistumisopinnoissa he-

kilökohtaisen suunnittelun vapaus on tutkintokoulutustakin suurempi. Ensimmäiset uuden järjestelmän mukaan opintonsa aloittaneet tutkinto-opiskelijat valmistuivat luvuonna 2001–2002; erikoistumisopiskelijoita on jo valmistunut useita kymmeniä. Jyväskylän jälkeen muutamassa muussa ammattikorkeakoulussa on päädytty perinteisistä kurssitutkinnoista poikkeavaan ratkaisuun (mm. Lahdessa vuodesta 1999 alkaen). Asia on herättänyt keskustelua myös Sibelius-Akatemian opettajien keskuudessa.

Mainittakoon, että keväällä 2001 järjestetyn valtakunnallisen Jyväskylä Pianokilpailun ohjelma oli laadittu samantyyppisten periaatteiden pohjalle kuin Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman instrumenttiopintojen vaatimukset. Kilpailija sai suunnitella kahden ensimmäisen erän ohjelmat annettujen aikamäärien rajoissa vapaasti, kunhan niihin yhteensä sisältyi tarkemmin määriteltyjä teoskategorioita. Kokemukset olivat hyvät. Jo alkuerissä kuultiin toinen toistaan mielenkiintoisempia ohjelmia ja nuoret soittajat pääsivät esittelemään erilaisia taitelijaprofiilejaan. Kilpailijoiden keskinäinen vertailu ei ollut sen vaikeampaa kuin sellaisessa tilanteessa, jossa on tarkasti rajattu kilpailuohjelma. Tämäntyyppinen ohjelmien määrittely näyttää viime aikoina yleistyneen myös kansainvälisissä kilpailuissa.

4.4.5 Opiskelijavalinnan perusteet

Korkea-asteen koulutuksen opiskelijavalinnan perusteena on jo 1980-luvulta saakka ollut mm. musiikkiopistossa suoritettut kurssitutkinnot (sekä instrumentin että teoria-aineiden kurssit). Vaikka tämä on tuonut tiettyä valtakunnallista yhdenmukaisuutta ja selkeyttä opiskelijavalinnan perusteisiin, menettelyllä on ainakin kahdenlaisia haittapuolia. Toisaalta tämän ajattelutavan mukaan valintakokeessa ei saisi kysyä mitään muuta kuin sellaisia taitoja, jotka kuuluvat musiikkiopiston valtakunnallisesti määriteltyyn oppimäärään. Tällöin joitakin tulevan koulutuksen kannalta tärkeitä taitoja jäisi valintakriteeristön ulkopuolelle. Esimerkiksi musiikinohjaaja- ja musiikkileikkikoulunopettajille tuiki tärkeät vapaan säestyksen taito ja useiden instrumenttien hallinta ovat tällaisia. Toisaalta aina on hakijoita, joilla ei syystä tai toisesta ole ollut mahdollista suorittaa kaikkia musiikkiopiston kursseja, vaikka musiikilliset valmiudet olisivat muuten miten pitkällä tahansa. Tällöin on väärin tuijottaa pelkkiin kurssitutkintosuorituksiin.

Keski-Suomen konservatorio siirtyi jo 1990-luvun puolivälissä ratkaisuun, jossa ainoastaan mahdollinen esivalinta tehdään muodollisten suoritusten perusteella, lopullisen

valinnan ratkaisee hakijan valintakokeessa osoittama taito. Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelma jatkaa tätä linjaa. Koulutusohjelma voi painottaa sellaista osaamista, minkä arvioi opintojen ja tulevien työtehtävien kannalta merkitykselliseksi riippumatta siitä, sisältyykö tämä osaaminen musiikkiopistojen ja niiden kurssitukintojen oppimääriin. Valintakokeen instrumenttiosiossa pyrkijälle annetaan mahdollisuus esittää mieleisensä ohjelma, näyttää parasta osaamistaan ja monipuolisuuttaan. Ainoastaan mahdollinen omaksumistehtävä on kaikille sama. Ohjelmiston valinta kertoo jo sellaisenaan varsin paljon pyrkijästä. Näin myös opiskelijavalinnan periaatteet ovat linjassa sen kanssa, mitä itse opinnoista ajatellaan.

4.4.6 Uudistuksen syvemmät syyt

Pontimena muutokselle Jyväskylässä oli se 1990-luvun puoliväliin mennessä ilmeiseksi tullut asia, että kurssitutkinnot eivät vastanneet taiteellisen työskentelyn todellisuutta. Esiintymisiä oli liian vähän ja kurssitutkinnon kaava oli liian rajoittava. Myös opettajankoulutuksen näkökulma oli esillä: opetusharjoittelun itsearvioinneissa nousi esiin se, että opetusharjoittelijat kokivat ennen kaikkea pitkäjänteisen suunnittelun ongelmalliseksi eikä tämä taito opetusharjoittelijoiden mielestä edes kovin paljon kehittynyt opetusharjoittelun aikana (ks. luku 4.3.3). Osaksi tämän ongelman ratkaisua ruvettiin korostamaan opiskelijoiden omien opintojen suunnittelun, itseohjautuvuuden ja itsearvioinnin merkitystä. Ottamalla entistä enemmän vastuuta omien instrumenttiopintojensa suunnittelusta opiskelija kehittää samalla myös niitä suunnittelutaitoja, mitä tarvitsee opetusharjoittelijana ja aikanaan itsenäisenä opettajana tai muusikkona. Esillä oli myös ajatus siitä, että opiskelija kirjaisi ratkaisujensa perustelut näkyviin. Tämä kehittäisi opiskelijan suunnittelutaitoja sekä antaisi mahdollisuuden erilaisten vaihtoehtojen yhteiselle pohdinnalle opettajan ja muiden opiskelijoiden kesken sekä antaisi materiaalia opiskelijan itsearviointia varten. Näin kehittyminen taiteilijana ja muusikkona yhdistyisi pedagogin tarvitsemien taitojen kehittämiseen. Opetussuunnitelmatyön kovin yleisestä opintoviikkolaskelmien nollasummapelistä edettiin eri osa-alueiden toisiaan tukevaan ajatteluun.

Instrumenttiopintojen toteutus ja arviointi liittyy problematiikkaan, mitä oikein on traditio ja mitä merkitsee kompetenssi. Se, että muusikko osoittaa esiintymällä olevansa tradition kompetentti edustaja, vaikuttaa itsestään selvältä. Kuitenkin todellinen tradition hallinta merkitsee toisaalta tarkastelun piiriin kuuluvien musiikillisten tyylien, niiden sisäisten lainalaisuuksien, ilmaisutapojen ja ohjelmiston tuntemusta, toisaalta

instrumentin hallintaan liittyvää muusikon taitoa, joka kattaa soivien ilmiöiden suhteiden tajun, instrumentin fyysisen käsittelyn sekä opiskelu- ja harjoittelustrategioiden tehokkaan osaamisen. Tarkassa ohjauksessa sinnikäs opiskelija voi valmistaa yksittäisen suorituksen yllättävän hyvään kuntoon, vaikka ei ymmärtäisi musiikillisten tyylien lainalaisuuksista tai instrumentin käsittelyn periaatteista itse asiassa paljoakaan. Itsenäiseen työskentelyyn tällainen opiskelija ei pysty eikä häntä voi pitää tradition aitona edustajana. Tästä syystä musiikkialalla ammattitaidon arviointi yhden ainoan näytön perusteella on sittenkin varsin kyseenalaista. Esiintymisnäytteen käyttäminen portfolioon täydentäjänä on tietenkin kokonaan toinen asia.

Vaikka Jyväskylän ammattikorkeakoulun ratkaisu syntyi käytännön tilanteessa opettajien omien havaintojen ja kokemusten vauhdittamana, se noudattaa myös kasvatustieteilijöiden esittämiä perusteluja. Kirjassaan *Luova hierre* KT Jussi T. Koski (2001) käsittelee luovuutta laajasti eri näkökulmista, yhtenä näkökulmana toiminnan motivaatio. Motivaatio voi olla sisäistä tai ulkoista. Sisäinen motivaatio tulee siitä, että toiminta itsessään koetaan merkitykselliseksi; ulkoinen motivaatio perustuu siihen, että toiminta on keino päästä joihinkin muihin päämääriin. Luovien ihmisten toiminnalle on tyypillistä sisäinen motivaatio ja siitä seuraava aito, suorastaan intohimoinen sitoutuminen. Yksilö sitoutuu sisäisesti nimenomaan itse valitsemiinsa aktiviteetteihin. (Koski 2001, 107.) Tämän vuoksi oman osuuden merkitys opintojen suunnittelussa on ehdottoman tärkeä.

Artikkelissaan *Opetussuunnitelma taidekasvatuksessa* myös KT Eero Ropo (1993, 55–72) korostaa opiskelijoiden omaa aktiivisuutta ja oman tekemisen merkitystä opiskelussa. Jos haluamme kehittää oppilaistamme aktiivisia, oman toiminnan suunnitteluun ja ohjaukseen pystyviä, on oppimisympäristön ylläpidettävä oppilaiden motivaatiota osallistua ja olla aktiivisia. Sen vuoksi oppilaiden omalla suunnittelulla on oltava paikkansa, järjestelmä ei saa antaa kaikkea liian valmiina. Rovon (1993) mukaan seuraavat oppimisympäristön ominaisuudet lisäävät opiskelijoiden aktiivisuutta:

1) *Oppilaiden asema ja omakohtainen vastuullisuus.* Vastuullisuutta syntyy vain tilanteessa, jossa yksilöllä on myös valtaa. Ennalta tarkasti määrätty ja opettajajohtoinen oppimisympäristö ei synnytä vastuullisuutta, koska oppilaat eivät koe omaavansa päätösvaltaa.

2) *Oppilaiden omien tavoitteiden asema opetuksessa.* Tämä vaikuttaa mm. oppilaiden perusorientaatioon, pitkäjänteisyyteen ja yleiseen motivoituneisuuteen.

3) *Oppimisympäristön välittämä kuva opittavan aineksen sisällöistä.* Kohdistuuko opetus oppiaineeseen vai sellaisen osaamisen edistämiseen, jota alan asiantuntijoilla näyttää olevan? (Ropo 1993, 65–66.)

Parhaiten oppimisympäristö näyttää tukevan oppimismotivaatiota, jos saatu palaute sisältyy suoritukseen itseensä. Opiskelijan oma kokemus edistymisestä ja suorituksen paranemisesta ylläpitää oppimisprosessia. Tämä on havaittu jo tietokonepelienkin yhteydessä: taitojen karttuessa tehtävien vaikeustasoa nostetaan ja tämä houkuttelee jatkamaan toimintaa. Ilmiölle on annettu nimeksi Nintendo-efekti. (Ropo 1993, 68.) Hyvä opettaja käyttää tätä ilmiötä oppimisen tukena. Hän osaa puuttua aina välittömmin korjattavissa oleviin virheisiin niin, että oppilas itsekin huomaa edistytävänsä. Näin edetään askel askeleelta kohti taiteilijatason suorituksia. Kuitenkaan tällöinkään oppiminen ei ole täydellistä, jos oppilaita ei kannusteta suunnittelemaan itse omaa kehittymistään. (Ropo 1993, 69.) Instrumenttiopinnoissa tämän voi tulkita koskevan mitä suurimmassa määrin juuri ohjelmistovalintoja ja esitettävien ohjelmakokonaisuuksien laadintaa. Niinpä opiskelijoille tulee antaa riittävästi mahdollisuuksia aitoon ohjelmistosuunnitteluun.

4.4.7 Uudistuksen arviointia

Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmassa uudistus oli lopulta yllättävän helppo toteuttaa. Tätä selittää se, että uudistukselle oli luotu pohja jo aiemmin Keski-Suomen konservatoriolla. Kurssitutkintojärjestelmän ongelmiin oli kiinnitetty huomiota 1990-luvun puolivälissä konservatorion itsearvioinneissa, joten uudistustarve oli yhteisesti tunnistettu (Keski-Suomen konservatorio 1996, 56). Kurssitutkintojen ohella annettavien muiden näyttöjen, vuosi- ja lukukausitutkintojen, asemaa vahvistettiin jo konservatorion aikana keväääseen 1998 mennessä.

Koulutusohjelman päätoimisten instrumenttiopettajien määrä on parikymmentä, mikä on riittävä takaamaan tarvittavan kollegiaalisen tuen. Toisaalta koulutusohjelman opiskelijamäärä (n. 200) on vielä varsin kohtuullinen. Uudistus otettiin käyttöön sitä mukaa kuin uusia opiskelijoita ammattikorkeakouluun vuosittain otettiin, minkä vuoksi tilanne oli hallittavissa uudistuksen kriittisimpinäkin hetkinä. Kollegioiden aktiivi-

suus uudistuksen käyttöönotossa oli äärimmäisen tärkeää ja kollegioiden rooli on muutenkin vahvistunut instrumenttiopinnoista vastaavana elimenä. Uudistuksen aikana kollegioiden työtä koordinoineet ja yliopettaja Merja Soisaari-Turriago ja lehtori Carlos Turriago paneutuivat asiaan voimiaan säästelemättä. Oma merkityksensä oli opettajakunnan monipuolisella taiteellisella koulutuksella ja kokemuksella. Monen opetustyö oli jo aiemminkin perustunut niin selkeään omaan käsitykseen taiteilijaksi kasvamisesta, ettei sitä varten olisi mitään kurssitutkintojärjestelmää tarvittu, opinnot vain puettiin kurssitutkinnon kaapuun. Monilla opettajilla oli lisäksi ulkomaisia opintoja, joiden aikana on tutustuttu kurssitutkinnoista riippumattomiin ratkaisuihin.

Uudistuksen käynnistysvaiheessa kuultiin toki vastustaviakin äänenpainoja sekä oman talon opettajilta että muista silloisista konservatorioista. Ajateltiin, että kurssitutkintojärjestelmän vaatimuksia tarvittaisiin pitämään taiteellista tasoa yllä ja että Jyväskylän ratkaisu laskisi tasoa. Nyt yli kolmen vuoden kokemusten perusteella voidaan jo todeta, että annettujen näyttöjen vaativuus ja taiteellinen taso eivät ole ainakaan laskeneet. Uuden järjestelmän hedelminä on kuultu useita sellaisia mielenkiintoisia ohjelmia, joita ei olisi voitu kuulla vanhan kurssitutkintojärjestelmän aikana ja jotka osoittavat aitoa taiteellista mielikuvitusta ja tavoitteenasettelua. Pelko siitä, että yritettäisiin mennä yli sieltä, missä aita on matalin, on osoittautunut turhaksi. Sitä paitsi säännölliset, arvioitavat välinäytöt takaavat sen, että mahdollisesta heikkotasoisesta työskentelystä saa palautteen nopeasti muiltakin kuin omalta opettajalta. Kaikille on selvää, että työmarkkinoilla nykyään kysytään oikeaa osaamista, joka pitää tarvittaessa pystyä näyttämään esiintymisnäytteellä; muodollinen tutkinto ei vielä sellaisenaan takaa menestystä. Näin ollen opiskeluaika kannattaa käyttää maksimaalisesti hyväksi mahdollisimman hyvän muusikkouden sekä instrumentin ja tyylien hallinnan hankkimiseksi. Työmarkkinoilla vallitsevan kilpailun aiheuttaman ulkoisen syyn lisäksi alan opiskelijoilla on edelleen runsaasti myös sisäistä taiteellista ambitiota ja siitä kumpuavaa motivaatiota.

Kuitenkin on syytä tiedostaa, että järjestelmän toimivuus perustuu juuri opiskelijoiden ja heitä ohjaavien opettajien taiteelliseen ambition, halun kehittyä ja yltää vaativiin suorituksiin sekä instrumenttikollegion aktiiviseen opintojen seurantaan. Jos opiskelijan pyrkimyksenä on päästä mahdollisimman vähällä ja saada tutkinto suoritettua ”riippa hipoen”, joudutaan suunnitelmia ja suorituksia hylkäämään ja silloin ennen pitkää suorituksille ja hylkäämispäätöksille on määriteltävä tarkat kriteerit, joista sitten tulee

uudet ”kurssitutkintovaatimukset”. Kysymys on viime kädessä ihmiskäsityksestä: olettameko, että taiteilijaksi ja opettajaksi opiskeleva haluaa oppia vai että hän haluaa päästä mahdollisimman vähällä.

Opintosuoritusten dokumentoinnin välineenä on portfolio. Näyteportfolio voi sisältää monenlaisia dokumentteja, ohjelmistoluettelon lisäksi äänitteitä, videotallenteita, arvosteluja ja itsearvioinnin. Jyväskylässä opiskelijat kokoavat joka tapauksessa oman ammatillisen oppimis- ja kehityskansion, jonka osaksi instrumenttiopintojen portfolio kuuluu. Portfolioajattelua ainakin instrumenttiopintojen osalta on kuitenkin vielä syytä täsmentää.

Varmasti monet toivotuista opiskelun syvätason muutoksista eivät ole ainakaan vielä toteutuneet ja opiskelu jatkuu samanlaisena kuin ennenkin. Kurssitutkintojärjestelmän perinteet vaikuttavat luonnollisesti opiskelijakohtaisissa ratkaisuissa ja niiden perusteissa edelleen. Kenties yhden opiskelijan tasolla muutos ei ole ollutkaan niin radikaali kuin miltä se järjestelmän tasolla näyttää. Mikään järjestelmä ei tietenkään sellaiseenaan ratkaise pedagogisia ongelmia. Mutta nyt ainakin järjestelmä antaa tilaa ja kannustaa uudenlaiseen, henkilökohtaista vastuuta korostavaan ajatteluun. Tähän mennessä opettajien kesken ei ole kovin paljon edes puhuttu kaikista muutoksen taustalla olleista periaatteista. Syy tähän on selvä: musiikin opettajat eivät pidä teoreettisista, verbalisista pohdinnoista, vaan korostavat käytännön toimintaa. Uusi järjestelmä toimii käytännön työssä, kaikki näkevät sen tuloksia, mutta kohtaavat myös sen tuomia kysymyksiä. Nyt on aika ottaa esiin ratkaisujen taustalla olevia ajatusrakennelmia ja pedagogisia perusteluja systemaattisesti sekä koota kokemuksia jatkokehittelyn pohjaksi.

Jyväskylässä käyttöön otettu uusi järjestelmä koskee siis ammattikorkeakouluopintoja, jotka ovat sekä ajallisesti että opintoviikkoina varsin tarkasti määritelty kokonaisuus. Näin ollen järjestelmä voisi sopia sovellettavaksi myös yliopistosektorilla ja niiden konservatorioiden ammatillisen 2. asteen koulutuksessa, joissa on riittävän vankka opettajakunta asian vaatimaa kollegiotyöskentelyä varten. Musiikkiopistojen käyttöön se tuskin sellaisenaan soveltuisi. Silti sen taustalla olevia periaatteita ja pohdintoja sekä sen tuomia kokemuksia varmasti kannattaa käyttää hyväksi myös musiikkiopistojen vaatimuksia päivitettäessä³¹.

4.5 Musiikkialan opettajankoulutuksen valtakunnallinen ratkaisu

Ammattikorkeakoulujen musiikin ja tanssin koulutusohjelmissa opettajankoulutus sisältyy tutkintoon johtavaan koulutukseen. Tässä suhteessa ne eroavat kaikista muista ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmista. Yleisesti ammatillisten alojen opettajankoulutuksesta vastaavat ammattikorkeakoulujen yhteyteen sijoitetut ammatilliset opettajakorkeakoulut. Ammatillisen opettajakorkeakoulun varsinaiseksi opiskelijaksi pääsy edellyttää alan tutkintoa ja kolmen vuoden työkokemusta. Yliopistosektorilla on puolestaan omat opettajankoulutuslaitoksensa ja opettajankoulutus sisältyy tutkintoon.

Taideyliopistoilla ei ole varsinaista opettajankoulutustehtävää. Sibelius-Akatemian opintoihin sisältyy koulutusohjelmasta riippuen pedagogisia opintoja. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa ne on järjestetty yhteistyössä Helsingin yliopiston kanssa yliopiston vaatimusten mukaan. Solistisen koulutusohjelman opintoihin sisältyy jonkin verran instrumenttididaktiikkaa, mutta sen laajuus ja toteutustapa eivät vastaa sitä, mitä varsinaisella opettajankoulutuksella tarkoitetaan.

Ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmien käynnistyessä 1990-luvun jälkipuolella opettajankoulutuksen järjestäminen tutkintoon sisältyvänä aiheutti kaksi rakenteellista ongelmaa. Ensiksikin koulutusohjelman opintoviikkomäärä ja siten myös opiskeluaika piti saada riittävän laajaksi, jotta opettajankoulutus siihen mahtui. Toiseksi opettajankoulutus piti sovittaa valtakunnalliseen järjestelmään ja sen säädöksiin. Samalla opettajankoulutuksen tasoa oli tarpeen nostaa myös musiikkialalla.

Konservatorioiden vastaava koulutus oli vuoteen 1993 saakka viisivuotinen, sen jälkeen nelivuotinen ja 160 ov:n laajuinen. Ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmat aloittivat vuosina 1996–1998 nelivuotisina ja 160 ov:n laajuisina. Konservatorioiden ja ammattikorkeiden musiikin koulutusohjelmien edustajien esitettyä Opetusministeriölle perustelut, joiden mukaan opettajankoulutuksen vuoksi koulutusohjelmassa on tavallaan kahdet eri opinnot eivätkä ne mahdu 160 opintoviikon tutkintoon. Niinpä opintojen laajuutta päätettiin nostaa syksystä 1999 alkaen kaikkien ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmissa 180 ov:oon ja ohjeellinen opiskeluaika 4½ vuoteen. Näin saatiin paikattua osa vuonna 1994 toteutuneesta, lama-ajan taloustilanteesta johtuneesta leikkauksesta (ks. luku 2.5.2). Nyt perusteena oli 1990-luvun alkuun verrattuna mm. kasvatustieteen perusopintojen sisältyminen tutkintoon. Ratkaisevan tär-

keää asian eteenpäin viemisessä oli musiikin koulutusyksiköiden yksituumainen esiintyminen Opetusministeriön suuntaan.

Viimeistään vuodesta 2001 alkaen musiikkipedagogi (amk) -tutkintonimikkeeseen johtava koulutus järjestetään Opetusministeriön päätöksellä yhdessä musiikin koulutusohjelman ja ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa. Ratkaisu edellytti myös lakimuutosta (L 585/2001). Ratkaisu on ainutlaatuinen. Sillä on hyvät koulutuspoliittiset ja pedagogiset perusteet. Ratkaisun myötä myös Jyväskylän asema alan opettajankouluttajana vahvistuu. Käsittelen asiaa seuraavassa vielä tarkemmin.

1990-luvun alkupuolella huomiota kiinnitti vapaan sivistystyön opettajia koskeva kelpoisuusehto, jonka mukaan heillä tuli olla opettajan pedagogiset opinnot (35 ov). Perinteisesti konservatorioiden musiikinohjaajakoulutuksessa oli ollut pedagogisia opintoja laajuudeltaan tämän verran, mutta koulutuksen järjestämistavan vuoksi se ei vastannut sitä, mitä kelpoisuusasetuksessa tarkoitettiin.

Vanhojen säädösten mukaan kansan- ja kansalaisopiston opetushenkilöstön virkojen tai toimien kelpoisuusvaatimuksina olivat muun ohessa vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajankoulutuksen pedagogiset opinnot tai peruskoulun luokanopettajan kelpoisuus (A 1313/1992, 6 § A 1219/1993, 2 §). Kuitenkin ennen vuoden 1996 loppua opintonsa aloittaneilla konservatorioiden musiikinohjaajan opintolinjan opiskelijoilla vastaavan kelpoisuuden tuottivat 35 opintoviikon laajuiset pedagogiset opinnot musiikinohjaajan opintolinjalla (A 791/1995).

Tämän mukaan siis syksystä 1997 lähtien konservatorioissa ja ammattikorkeakouluissa aloittaneet musiikinohjaajakoulutuksen opiskelijat joutuivat suorittamaan opettajan pedagogiset opinnot 35 ov pätevytyäkseen kyseisiin virkoihin. On huomattava, että konservatorioille annetuissa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 1996) ei mitenkään huomioitu kansalais- ja työväenopistojen opettajin pedagogisia opintoja koskevia kelpoisuusvaatimuksia eikä niistä aiheutuvia opetusjärjestelyjä. Musiikinohjaajakoulutusta järjestävät konservatoriot eivät myöskään omaehtoisesti muuttaneet koulutusta kelpoisuusasetusten mukaiseksi.

Musiikinohjaajien koulutusta oli syksyllä 1997 seuraavissa konservatorioissa tai ammattikorkeakouluissa, jotka ostivat opetusta kyseiseltä konservatoriolta:

Keski-Pohjanmaan konservatorio
Konservatoriet i Jakobstad
Kuopion konservatorio
Oulun konservatorio
Tampereen konservatorio
Turun konservatorio

Syksyllä 1999 myös Jyväskylän ammattikorkeakoulussa alkoi musiikinohjaajan suuntautumisvaihtoehto.

Vaihtoehtoja opettajankoulutuksen järjestämiseksi olisi ollut kaksi:

- 1) konservatoriot hankkivat opettajankoulutuksen paketin tai tarvittavat lisäosat jostain opettajankoulutusyksiköstä
- 2) konservatoriot/ammattikorkeakoulut kehittävät/tulkitsevat oman koulutuksensa opettajankoulutuksen pedagogisiksi opinnoiksi.

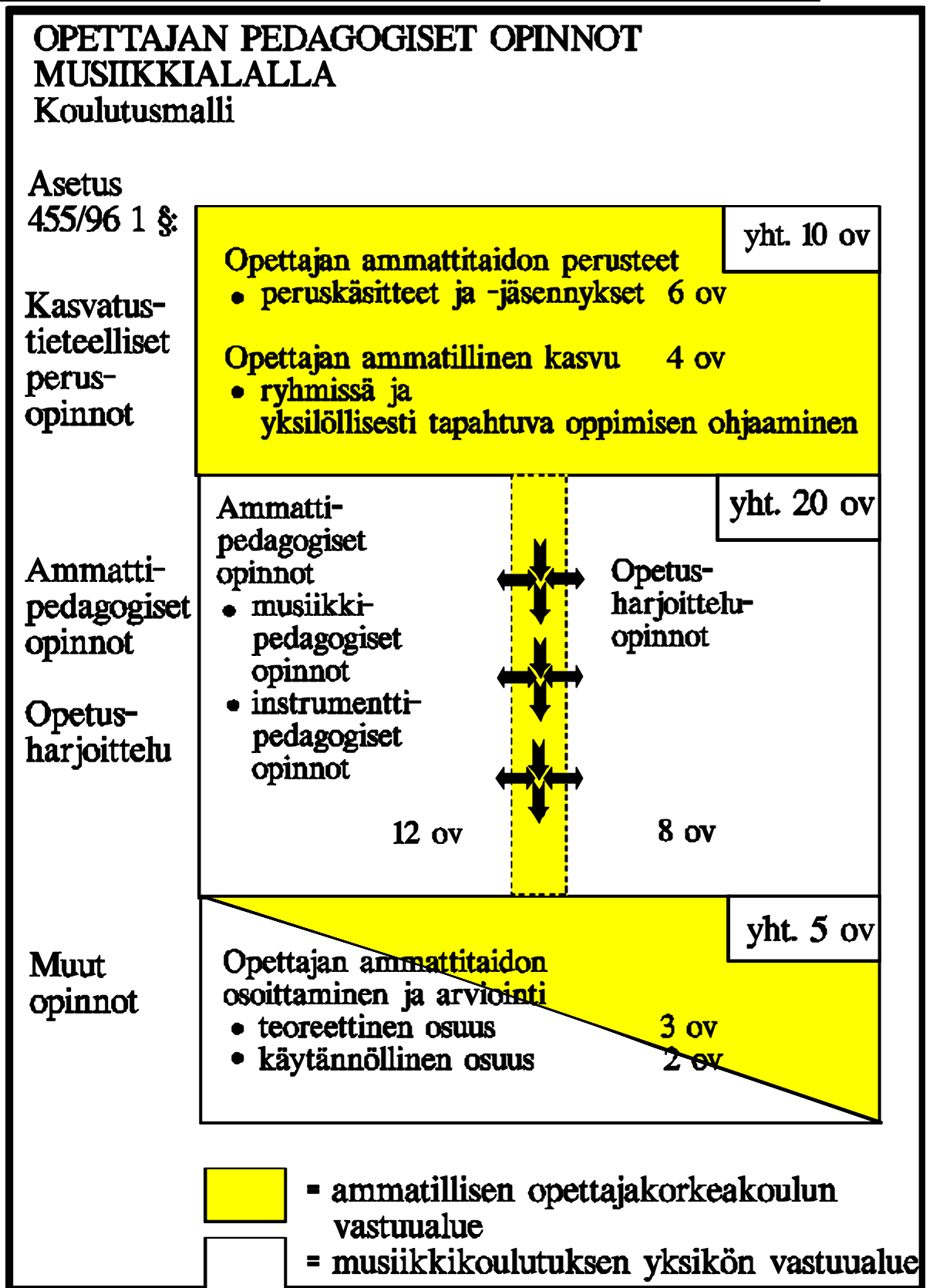
Vaihtoehdossa 1) jokin ammatillinen opettajakorkeakoulu tai yliopiston opettajankoulutuslaitos olisi voinut tarjota kyseistä pakettia tai tarvittavia osia siitä ostopalveluna mainituille konservatorioille. Vaihtoehto 2) olisi merkinnyt opettajankoulutuksen laajenemista uusiin ammattikorkeakouluihin.

Opettajankoulutuksen järjestämisen vaihtoehdot musiikinohjaajien kohdalla olisivat siis olleet joko ammatilliset opettajakorkeakoulut tai yliopistojen opettajankoulutuslaitokset. Jyväskylässä on samassa ammattikorkeassa sekä ammatillinen opettajakorkeakoulu että musiikin koulutusohjelma; vastaava tilanne on Oulussa, mutta muissa kahdeksassa ammattikorkeassa, joissa musiikin koulutusohjelma on, ei ole ammatillista opettajakorkeakoulua. Näin ollen valtakunnallisesti ajatellen Jyväskylä on poikkeuksellisen otollinen paikka järjestää musiikinohjaajakoulutusta. Tämä olikin keskeinen peruste, minkä vuoksi JAMKin musiikin koulutusohjelmaa laajennettiin musiikinohjaajan suuntautumisvaihtoehtoon. Sain rehtori Mauri Panhelaiselta tehtäväksi selvittää Opetusministeriön kantaa opettajankoulutuksen järjestämiseksi ammatillisen opettajakorkeakoulun ja musiikin koulutusohjelman yhteistyönä. Hallitusneuvos Matti Rajakylän kanssa käytyjen keskustelujen jälkeen Opetusministeriö asetti 29.1.1999 työryhmän, jonka tehtävä oli selvittää asiaa (Opetusministeriö 1999). Monivaiheisten kuulemisten jälkeen Opetusministeriö päätti työryhmän selvityksen pohjalta ja musiikin amk-yksiköiden edustajien yksimielisen ehdotuksen mukaisesti, että musiikkipedagogi (AMK) -tutkintonimikkeeseen johtavan koulutuksen pedagogiset opinnot suoritetaan ammatillisten opettajakorkeakoulujen kautta.

Ratkaisussa päädyttiin ammatillisen opettajakorkeakoulun ja musiikin koulutusohjelman yhteistyömalliin. Malliin voi ajatella sisältyvän teoreettisen puolen (ammatillisen opettajakorkeakoulun osuus) ja käytännöllisen puolen (musiikin koulutusohjelman osuus). On toki selvää, että kummankin yhteistyöosapuolen osuuteen sisältyy sekä teoreettista että käytännöllistä osaamista. Kolmantena kohtana on opintojen arviointi, joka nähdään keskeisenä oppimistehtävänä eikä vain ulkoa annettuna leimana. Oppimistehtävänä arviointi kehittää ennen kaikkea opiskelijan metakognitiivisia taitoja, jotka ovat tarpeen oman toiminnan ohjaamisessa ja elinikäisessä kehittymisessä. Näin musiikkialan opettajankoulutuksen malli noudattaa asiantuntijatiedon kolmijakoa formaaliin (teoreettiseen), praktiseen (käytännölliseen) ja metakognitiiviseen tietoon.

Anneli Eteläpelto (1997) on eritellyt näitä asiantuntijatiedon komponentteja seuraavasti: Praktinen komponentti edustaa kokemuspohjaista, toiminnallista, henkilökohtaista, kontekstuaalista ja situationaalista, äänetöntä, hiljaista ja usein myös tiedostamattomaksi jäävää, informaalista ja impressionistista tietoa. Formaalin komponentti voi olla perinteistä oppikirjatietoa. Se on julkista, näkyvää, helposti kommunikoitavaa, se voidaan ilmaista käsitteellisesti ja sitä voidaan eksplisiittisesti käyttää ratkaisujen perusteluna. Metakognitiivinen komponentti liittyy aina henkilön omaan toimintaan ja sen ohjaukseen. Se voi koskea tarkkaavaisuuden suuntaamista ja hallintaa sekä käynnissä olevan toiminnan ohjausta ja valvontaa. Henkilö on tietoinen käyttämistään strategioista sekä oman kapasiteettinsa, tietämyksensä ja kompetenssinsa rajoista. Eteläpellon mukaan asiantuntijatiedon kolmen komponentin pohjalta ei juuri ollut esitetty opetussuunnitelmallisia malleja. (Eteläpelto 1997, 98.) Opettajan pedagogisten opintojen järjestämisen valtakunnallisessa mallissa (1999) on jo kuitenkin sen kanssa yhteneviä piirteitä.

Koulutuksen yhteistyömallin pohjana on ammatillista opettajankoulutusta koskevan asetuksen 455/1996 määrittelemät tavoitteet. Mallin graafinen kuvaus on kuviossa 1 (Opetusministeriö 1999, 8).



KUVIO 1. Opettajan pedagogiset opinnot (35 ov) musiikkialalla.

Mallin perustana on asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta (A 455/1995). Mallin mukaan ammatillisen opettajakorkeakoulun ja musiikin koulutusyksikön vastualueet määritellään, mutta koulutus toteutetaan tiiviinä yhteistyönä. Tällöin yhdistyvät yleisen opettajankoulutuksen näkökulma ja alan substanssiosaamisen kiinteästi liittyvän pedagogiikan käytännön kokemus. Käytännön ja teorian yhdistämisen lisäksi erityisen tärkeänä nähdään opiskelijan oman arvioinnin kehittäminen. Opintoihin sisältyv viiden opintoviikon kokonaisuus Opettajan ammattitaidon osoittaminen ja arviointi, jota toteuttaessaan opiskelija vahvistaa sekä teoreettisia että käytännöllisiä taitojaan arvioida osaamistaan ja toimia itsenäisenä työnsä kehittäjänä. Näin asiantuntijuuden metakognitiivinen komponentti on nostettu näkyvään asemaan opettajankoulutuksen mallissa.

Musiikkialan opiskelijat saavat erillisen todistuksen ammatillisesta opettajankoulutuksesta. Opettajan pedagogisten opintojen (35 ov) suorittaminen mainitaan myös ammatikorkeakoulututkinnon tutkintotodistuksessa.

Ratkaisu on monin tavoin merkittävä. Ensinnäkin se takaa musiikin koulutusohjelmasta valmistuville pedagogisten opintojen osalta yleisen opettajankelpoisuuden. Toiseksi sen kautta musiikin koulutusohjelman yhteyteen saadaan vankka pedagoginen asiantuntemus, jonka saatavuus ei ole yksittäisestä henkilöstä riippuvainen. Vuoropuhelu opettajankouluttajien ja musiikin substanssiasiantuntijoiden kesken tuottaa sellaista uutta asiantuntemusta, mitä millään muulla tavalla saataisi. Ratkaisu lisää myös alan pedagogisen kehittämistyön mahdollisuuksia. Jyväskylän ammattikorkeakoulun lehtori Marja Olsonen (2000) selvitti omana opettajankoulutuksen näyttökokeenaan mallin edellyttämiä käytännön järjestelyjä.

Opettajankoulutuksen järjestämistä varten oli tarpeen vakiinnuttaa yhteistyö musiikin koulutusohjelmien ja tiettyjen ammatillisten opettajakorkeakoulujen kanssa. Toteutuneiden sopimusten mukaan Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu vastaa JAMKin lisäksi Lahden, Pohjois-Karjalan (Joensuu) ja Pohjois-Savon (Kuopio) ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmien opettajan pedagogista opinnoista. Musiikkialan opettajankoulutusta järjestävät myös Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu, jossa on Oulun seudun ammattikorkeakoulun lisäksi Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun musiikin koulutus. Helian ammatillinen opettajakorkeakoulu

vastaa Helsingin ja Turun ammattikorkeakoulujen pedagogisista opinnoista ja Tampereen ammattikorkeakoulu Pirkanmaan pedagogisista opinnoista.

Ratkaisu vahvistaa Jyväskylän taidealojen opettajankoulutuksen osaamista ja siten Jyväskylän asemaa valtakunnallisessa taidealan ja varsinkin musiikin koulutuskentässä. Jo Keski-Suomen konservatorio otti aikanaan tehtäväkseen alan opettajankoulutuksen kehittämisen. Musiikin koulutusohjelman omin ponnistuksin ja opiskelijapaikkoja suuntaamalla opettajankoulutusta ei kuitenkaan ollut mahdollista kehittää kovin pitkälle. Vaikka Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu profiloituu mm. taidealojen opettajankoulutukseen, sillä ei ratkaisun syntyessä vielä ollut juurikaan kokemusta musiikkialan opettajankoulutuksesta. Mutta kokemus karttuu ajan mittaan ja nyt se karttuu juuri Jyväskylään. Näin musiikkialan opettajankoulutuksen ratkaisussa yhdistyvät monet intressit.

Ratkaisu on myös käytännössä merkinnyt nimikkeiden muusikko ja musiikkipedagogi uutta tulkintaa. Jos kerran nimikettä musiikkipedagogi voivat käyttää vain ne, jotka ovat suorittaneet opettajan pedagogiset opinnot 35 ov, jää vielä mahdollisuus suorittaa varsin huomattava määrä pedagogisia opintoja ja silti nimikkeeksi tulee muusikko (AMK). Itse asiassa muusikoksi valmistuva voi rakentaa HOPSinsa aivan Sibelius-Akatemian maisterin tutkinnon kaltaiseksi.

4.6 Irti suuntautumisvaihtoehdoista

Ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman suuntautumisvaihtoehdot perustuvat 1990-luvun lopulla vanhoille konservatorion opintolinjoille ja niistä muodostetuille suuntautumisvaihtoehdoille. Kunkin suuntautumisvaihtoehdon ajateltiin johtavan tiettyyn nimenomaiseen työelämän tehtävään. Kysymys vain oli, miten kukin löytää koulutustaan vastaavan työn. Keski-Suomen konservatoriolta valmistuneiden seuranta kuitenkin kertoi, että tehtävät, mihin valmistuneet sijoittuivat, eivät läheskään aina käyneet yksiin sen suuntautumisvaihtoehdon kanssa, jonka mukaa opinnot oli suoritettu. Toisaalta töihin haetaan yhä useammin monipuolisia musiikkialan ammattilaisia (ks. luku 2). Työelämässä tarvitaan monenlaisia osaamisyhdistelmiä eikä ole mitenkään mahdollista ennakoida niitä kaikkia. Lisäksi työt muuttuvat myös ajan myötä eikä voi olettaa, että kerran pitkäaikaisen työpaikan saanut voisi toimia saman toimenkuvan mukaan vuosikausia lyhyiden työsuhteiden hoitajista puhumattakaan. Kulttuu-

rin ja taiteen alalla tyypillistä on, että itse on omalla aktiivisuudella osoitettava työnsä tarpeellisuus ja työtehtäviä on mahdollista muokata omien taipumusten mukaisiksi. Työtehtävät eivät enää ole lokeroitavissa valmiiksi paketeiksi, joita varten voidaan järjestää koulutuslinjat eikä liioin enää ole mielekästä ajatella, että jossakin on nimenomaisesti tiettyä koulutusta vastaava työ. Postmoderni työelämä ei enää muodostu muotin mukaan valetuista, pysyvistä toimenkuvista, joita varten koulutuksen voi rationaalisti suunnitella.

Työelämän haasteisiin yritettiin vastata lisäämällä suuntautumisvaihtoehtoja ja jakamalla niitä yhä hienojakoisemmiksi säikeiksi, esimerkiksi kuoronjohtaja-musiikon koulutus. Useana vuonna heitettiin esiin ajatus nuottigraafikon koulutuksesta omana linjanaan. Tällainen ajattelu johti koulutusohjelman pirstaloitumiseen. Toisaalta monet opiskelijat halusivat suorittaa opinnot useamman suuntautumisvaihtoehdon mukaan saadakseen riittävän monipuoliset kelpoisuudet. Yhden suuntautumisvaihtoehdon opintoja ei pidetty riittävän laaja-alaisina työelämän haasteita varten.

Monella taholla todettiin, että kovin kapea-alaisesti nimetyt opinnot, tutkinnot ja jopa tutkintonimikkeet rajaavat opiskelijan työllistymismahdollisuuksia. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston ARENEN koulutusohjelmaprojekti otti tämän kannan keväällä 1999. Sen mukaisesti Opetusministeriön päätöksellä vuodesta 2001 lähtien ammattikorkeakoulututkintojen määrää supistettiin. Musiikin ammattikorkeakoulututkinnosta luovuttiin. Musiikin koulutusohjelmasta valmistuneet suorittavat tästä lähtien kulttuurialan ammattikorkeakoulututkinnon, tosin tutkintonimikkeet säilyivät ennallaan (muusikko AMK ja musiikkipedagogi AMK). Myös opetustoimen kelpoisuusehdoissa jo useita vuosia ollut tapa käyttää ilmaisua ”soveltuva tutkinto” viittaa siihen, että kapea-alaisen opintolinjojen aika on ohi.

Syksystä 2001 lähtien Opetusministeriö ei enää vahvistanut ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmien suuntautumisvaihtoehtoja paria kirkkomusiikin suuntautumisvaihtoehtoa lukuun ottamatta. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijavalinta tapahtuu koulutusohjelmaan, mahdollinen suuntautumisvaihtoehdon valinta on mahdollinen ammattikorkeakoulun sisäisen päätöksen perusteella myöhemmin. Jyväskylässä päätettiin Opetusministeriön ratkaisun tultua tietoon luopua kokonaan suuntautumisvaihtoehtoista ja korvata ne opintoihin sisältyvällä valinnaisuudella

Jyväskylässä siirryttiin koulutusohjelman rakenteeseen, jossa on kaikille yhteinen perusopintojen kokonaisuus, laajuudeltaan 39 opintoviikkoa. Instrumenttiopinnoista opiskelija valitsee jonkin kolmesta vaihtoehdosta, joista kaksi keskittyy yhden instrumentin syvälliseen hallintaan, kolmas taas laaja-alaisesti useamman instrumentin perusteiden osaamiseen. Jos opiskelija haluaa valmistua nimikkeellä musiikkipedagogi (AMK), hän valitsee opettajan pedagogisten opintojen kokonaisuuden (harjoittelui- neen yhteensä 35 opintoviikkoa). Myös nimikkeeseen muusikko (AMK) tähtäävä voi valita HOPSiinsa pedagogisia opintojaksoja. Opintoihin sisältyvä harjoittelu on yhteensä 20 opintoviikkoa ja oppinäytetyö on 10 opintoviikon laajuinen. Kaikki muu onkin sitten opiskelijalle joko vaihtoehtoisia tai vapaasti valittavia opintoja.

Vaihtoehtoiset opinnot on koottu aihepiirin mukaisiin moduuleihin. Moduulista voi valita yhden tai useampia opintojaksoja. Opinto-ohjauksella varmistetaan, että valin- nat tehdään mielekkäästi, esimerkiksi musiikin varhaiskasvatukseen suuntautuvat opiskelijat valitsevat sellaisia opintojaksoja, joita tarvitsevat musiikkileikkikoulun teh- tävissä. Vaikka suuntautumisvaihtoeh- to-sanaa ei enää käytetä syksyllä 2001 alkanees- ta vuosikurssista lähtien, tarvitaan toki vielä käsite kertomaan, millä tavoin opiskelija suuntautuu. Niinpä puhutaan yksinkertaisesti suuntautumisista.

Uusi järjestely on herättänyt vastaväitteitä, joiden mukaan olisi selkeämpää, jos käy- tettäisiin edelleen valmiiksi suunniteltuja suuntautumisvaihtoehtoja tai opintolinjoja. Näin voitaisiin mm. vähentää opinto-ohjauksen osuutta. On myös esitetty epäily, ovatko opiskelijat kypsiä tekemään valintoja. Näihin väitteisiin voi vastata kuvaamal- la, miten tämä valmiiksi suunniteltu malli sitten toimii. Siinä opettajat suunnitte- vat valmiin opiskeluputken oletetuille opiskelijoille ennen kuin edes tiedetään, mitä he ovat, millaisesta taustasta tulevat, millaisia kehitymisintressejä heillä on ja millai- sista osaamisyhdistelmistä he ovat kiinnostuneita. Sitä paitsi valmiin putken suunnitte- lulla opiskelijalta riistetään mahdollisuus harjoitella aitojen valintojen tekoa ja vastuun kantamista niistä. Toisaalta opiskelija asetettaisiin tekemään valinta jo siinä vaiheessa, kun hänen pitäisi ilmoittaa, mihin suuntautumisvaihtoehtoon ylipäättään hakee. Tämä valinta tapahtuisi kuitenkin enemmän tai vähemmän epämääräisten mielikuvien ja koulutuksen todellisuudesta varsin vähän kertovan markkinointimateriaalin varassa. Kaikkien kannalta parempi vaihtoehto on jättää mahdollisimman paljon suunnittelun varaa opintojen ajalle.

Myös koulutusohjelman hallinnoinnin kannalta uusi ratkaisu on paljon selkeämpi. Aiemmin lukuisien suuntautumisvaihtoehtojen suunnittelutyö eriytti opintoja niin, että tarjolla olevien opintojaksojen määrä kasvoi hallitsemattomaksi ja suuntautumisvaihtoehtokohtaisesti järjestetyille opintojaksoille osallistuvien opiskelijoiden määrä jäi väistämättä varsin pieneksi. Sitä paitsi koulutuksen järjestäjä saattoi joutua pakkora-koon järjestää jonkin tietyn opintojakson vain muutamalle opiskelijalle, jos heidän valmistumisensa tai opintojen mielekäs eteneminen riippui kyseisen opintojakson suorittamisesta. Kyse on myös koulutusohjelman sisäisestä työnjaosta. Jos kullakin suuntautumisvaihtoehdolla on oma linjavastaavansa, jolla on myös budjettivastuu, budjetin laadinta ja seuranta menee kovin mutkikkaaksi. Jos taas linjavastaavalla ei ole budjettivastuuta, ei opetuksen järjestämistä voi kovin suurella määrällä delegoida. Yhden koulutuspäällikön on toivottoman vaikeaa pysyä perillä kovin monen eri suuntautumisvaihtoehdon omista opintojaksoista ja niiden toteuttamisesta.

On myös pedagogisesti mielekästä, että eri tavoin suuntautuvia opiskelijoita osallistuu samoille opintojaksoille. Se tuo rikkautta ryhmän työskentelyyn mahdollistamalla erilaisten näkökantojen dialogin. Samalla vältetään vanhojen suuntautumisvaihtoehtojen ongelmaksi noussut ajattelun kapea-alaistuminen ja toimintakulttuuri, jossa suuntautumisvaihtoehto toimi ikään kuin omana oppilaitoksenaan koulutusohjelman sisällä. Nyt opintojaksojen ja niistä koostuvien moduulien suunnittelussa on otettava entistä paremmin huomioon eri tavoin suuntautuvat opiskelijat ja sitä kautta myös työelämän monenlaiset tehtävät.

Ratkottavia kysymyksiä suuntautumisvaihtoehtojen poistuminen on toki vielä jättänyt. Näitä ovat opiskelijavalinnan periaatteet, koska käytännössä opintojen aiottu suuntautuminen kuitenkin vaikuttaa asiaan. Monesti aitoa valinnaisuuden lisäämistä rajoittavat lukujärjestystekniset kysymykset. Keskeinen opinto-ohjauksen tehtävä on varmistaa, että opinnoista muodostuu kokonaisuus, ei vain erillisten opintojaksojen kokoelma.

4.7 Harjoittelu

Ammattikorkeakouluopintoihin kuuluu aina harjoittelua, musiikin koulutusohjelmassa sen laajuus on 20 opintoviikkoa. Musiikin koulutusohjelmassa puhutaan tarkennetusti työharjoittelusta ja opetusharjoittelusta, jotta ei sotkettaisi asiaa siihen, että opiskelija

harjoittelee omia kappaleitaan. Harjoittelun tehtävänä on tutustuttaa opiskelija työelämän käytänteisiin ja sen tulee olla ohjattua.

Musiikkialalla harjoittelu poikkeaa siitä, mitä se on monella muulla alalla. Musiikkialalla varsinainen opiskelu on mitä suurimmassa määrin käytäntöä. Tyypilliset musiikon työtehtävät ovat monesti projekti- tai keikkaluonteisia, joten pitkäaikaisen harjoittelun järjestäminen saman työnantajan palveluksessa on pikemminkin poikkeus kuin sääntö. Opiskelun kannalta ei myöskään ole mielekäästä kuitata harjoittelua sillä, että soittaa esimerkiksi teatterimusiikkona samassa produktiossa kymmeniä kertoja. Tästä syystä musiikin opiskelijan harjoittelu tyypillisesti koostetaan monista pienistä produktioista. JAMKin yhteistyökumppaneina ovat Jyväskylä Sinfonia, Jyväskylän kaupunginteatteri, JAMKin ohjelmanpalvelut ja muut alan toimijat.

Opetusharjoittelun järjestämistä varten koulutusohjelmalla on oma harjoitusmusiikkikoulu. On nähty hyväksi, että opetusharjoittelija saa työskennellä pitkään saman harjoitusoppilaan opettajana, jotta hän pääsee näkemään oppimisen pitkän kaaroksen. Tämän vuoksi myös suositaan sitä, että opetusharjoittelu aloitetaan mahdollisimman varhaisessa opintojen vaiheessa, monesti jo ensimmäisenä opiskeluvuonna³². On toki myös mahdollista suorittaa opinnot suuntautuen muusikoksi ja suorittaa opettajankoulutus erillisenä tämän jälkeen normaalin ammatillisen opettajankoulutusmallin mukaan. Esiintyvän taiteilijan uraa luovan henkilön elämänsäkaareen tällainen vaihtoehto sopii varmasti paremmin. Heinrich Neuhaus (1973, 22) on jopa sitä mieltä, että menestyvän esiintyvän taiteilijan olisi sopiva aloittaa opetustyö vasta 40–45 vuoden iässä.

Omassa harjoitusmusiikkikoulussa tapahtuvan opetusharjoittelun ohella tarvittaisiin kuitenkin systemaattisesti järjestettyjä tutustumisjaksoja muihin musiikkikouluihin, musiikkiopistoihin ja vapaan sivistystyön oppilaitoksiin. Toisaalta monet opiskelijat ovat joka tapauksessa töissä sellaisissa opintojensa ohessa. Oman talon ulkopuolella tapahtuvan harjoittelun järjestäminen systemaattisesti ja ohjatusti merkitsisi melkoista sekä taloudellisten että osaamisresurssien uudelleen kohdentamista.

4.8 Opinnäytetyö

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön tavoitteena on asetuksen (A 256/1995 § 7) mukaan kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa tietojaan ja taitojaan ammat-

tiopintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä. Opinnäytetyöstä voi muodostua opintojen kokoava päätös, jossa opiskelija käyttää opintojen aikana eri tahoilta hankkimiansa tietoja ja taitoja itsenäisesti ongelman ratkaisuun. Ammattikorkeakoulun odotetaan tuottavan osaamista kyseiselle alalle tyypillisissä kehittämistehtävissä, jotka useinkin ovat luonteeltaan perinteisestä tieteellisestä tutkimustyöstä poikkeavia. Niinpä tyypillisiä taidealojen opinnäytetöitä ovat taideteko-tyyppiset opinnäytetyöt (ks. Lampinen & Stenvall 1996), produktiot tai muut alaan liittyvät käytännön kehittämistehtävät. Näin taidealojen opinnäytetyöt edustavat tyypillisesti ammatillista opinnäytetyökulttuuria vastakohtana akateemiselle opinnäytetyökulttuurille (ks. Stenvall 1999, 16). Tämä linjaus selkeyttää myös yliopisto- ja ammattikorkeakoulusektoreiden rajankäyntiä: yliopisto keskittyy tutkimustyöhön, ammattikorkeakoulu käytännön kehittämistehtäviin.

Konservatorioiden opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 1996, 31) olisivat vieneet musiikkialan opinnäytetyötä tutkimustyön suuntaan. Koska ammattikorkeakouluja koskeva opinnäytetyön linjaus oli tiedossa, Keski-Suomen konservatorion vuoden 1997 opetussuunnitelmia kehitettiin sen eikä konservatorioiden opetussuunnitelmaperusteiden viitoitusten mukaan.

Jyväskylän ammattikorkeakoulussa opinnäytetyön laajuus on kymmenen opintoviikkoa. Musiikin koulutusohjelmassa opinnäytetyö on linjattu taideteko-, produktio- tai kehityshanke-tyyppisiä töitä painottavasti. Opinnäytetyö sisältää monessa tapauksessa soittamista ja/tai laulamista. Sen dokumentoinnin muoto voi olla äänite, videotallenne tai portfolio. Opinnäytetyöhön liittyy aina kirjallinen osuus sekä erikseen kirjoitettava kypsyysnäyte, jolla opiskelija osoittaa perehtyneisyytensä alaan ja suomen kielen taidon (A 256/1995 § 8). Opinnäytetöiden toivotaan olevan ulkopuolisen tilaajan tilaustöitä, vaikka on selvää, ettei musiikkialalla ainakaan maksavia tilaajia ole kovin helppo saada. Opiskelijan kannattaa käyttää opintoihin kuuluvaa työharjoittelua sopivien opinnäytetyön aiheiden etsimiseen.

Opinnäytetyö avaa koko joukon uusia näkökulmia opintoihin ja koko koulutusohjelman toimintakulttuuriin. Opinnäytetyön aihe saattaa olla sellainen, että sitä varten opiskelija tarvitsee tietoja ja taitoja, jotka ovat hankittavissa vapaasti valittavien opintojen kautta. Henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) laadinnan onnistumiseksi opinnäytetyön aihe ja lähestymistapa olisi syytä olla tiedossa jo hyvissä ajoin ennen

viimeisiä opiskeluvuotia. Joissain tapauksissa opinnäytetyön onnistumiseksi opiskelija tarvitsee myös tietoja ja taitoja, jotka ovat hankittavissa muiden koulutusalojen tarjonnan kautta. Tähän ammattikorkeakoulu antaa hyvät mahdollisuudet. Jotta opinnäytetyön pedagoginen tavoite opintojen kokoavana päätöksenä toteutuisi, opiskelijalta on vaadittava pedagogista syventämisen näkökulmaa. Pelkkä yksittäisen ongelman ratkaisu, toimeksiantajan tehtävän hoitaminen, ei vielä riitä.

Toinen tärkeä näkökulma on oppiminen uuden kehittäjäksi. Opiskelijoista on kasvatettava aktiivisia toimijoita, ei valmiiseen maailmaan sopeutujia. Tarvitaan osajia, jotka pystyvät havaitsemaan ja määrittelemään kehittämiskohteita ja joilla on taiteellista näkemystä. Opiskelijoilla pitää olla annettavaa alan kehittämiseen: on luotava paitsi käytäntöjä, myös arvoja (vrt. Raudaskoski 2000, 148). Tällöin tarvitaan näkemystä, visiota ja missiota kunkin opiskelija kohdalla. Mikä on se vaikutus, minkä kukin aikanaan tekee inhimillisten arvojen ja kulttuurielämän hyväksi. Esiin nousevat myös eettiset, kulttuuriset kysymykset; ei voi jäädä arvoneutraaliksi. Voi kysyä, kouluttiko vanha konservatorio aikanaan opiskelijoistaan aktiivisia, aloitteellisia toimijoita. Saattoi käydä, että opiskelijan aloitteellisuus ja itsenäisyys eivät kehittyneetkään riittävästi. Silloin käytössä olleiden mittapuiden mukaan korkeatasoisesti suoritettujen opintojen jälkeen ei sitten mitään muuta kuulunutkaan. Opinnäytetyö edellyttää ja kehittää myös opiskelijan itsenäistä toimintaa. Opettajalta ei voi saada valmista ratkaisua jokaiseen kysymykseen.

Kehittämistehtävän näkökulmaan liittyy kysymys siitä, missä oikeastaan on asiantuntemusta, missä se kehittyy ja mitä ymmärretään uudella tiedolla. Ammattikorkeakoulun tehtävä on tuottaa uutta osaamista, uutta tietoa. Tässä korostuu käytännön näkökulma. Yliopistosektorin tieteellisen lähestymistavan perinteisen hegemonian vuoksi käytännöllisen tiedon tuottamista ei aina ole edes tunnistettu tiedon tuottamiseksi. Ammattikorkeakoulun on paitsi terävöitettävä itse käytännöllisen tiedon tuottamisen kykyään, myös määriteltävä ja tehtävä näkyväksi, mitä se on. Asiantuntemuksen kehittyminen ja ylläpito liittyy tiedon tuottamiseen. Voidaan jopa väittää, että asiantuntemusta on vain siellä missä tuotetaan uutta tietoa, uutta osaamista.

Eteläpelto (1997) kuvailee eräitä ammattikorkeakoulua koskeneita keskusteluja. Niissä omaa alaa ei ymmärretty staattisena lokerona tai pysyvien kvalifikaatioiden muodostelmana, joka olisi työmarkkinoilla olemassa itsestä riippumattomana ilmiönä. Pi-

kemminkin oma ala nähtiin jatkuvan oppimisen ja kehittämisen paikkana, jossa asiantuntija itse luo asiantuntijuutensa konkreettisen sisällön. Toinen kysymys koski sitä, missä määrin asiantuntijuutta voi oppia valmiista mallista ja esikuvista ja missä määrin oppijan on itse konstruoitava osaamisensa kohde. Malleihin ja esikuviiin samastumisen kautta voidaan luonnollisesti oppia vain sellaista asiantuntijuutta, joka jo on valmiiksi olemassa. Silloin kun kyseessä on uusi ja ainutkertainen tehtäväkenttä, olemassa olevien mallien jäljittely voi jopa ehkäistä uudenlaisen toimintatavan luomista. Mallista ja esikuvista oppimista pidetään kuitenkin tärkeänä sellaisilla aloilla, joilla aikaisemman perinteen hallinta on välttämätöntä. (Eteläpelto 1997, 90.)

Musiikin alalla on toki paljon sellaista, missä mallia ja esikuvia kannattaa käyttää oppimisessa. Havainnollisesti annettu malli johtaa opiskelijan nopeasti omakohtaiseen oivallukseen. Mutta paljon on myös sellaisia kysymyksiä, joihin ei ole valmiita malleja, valmiiksi koeteltua tai tutkittua tietoa, tai joita ei ole edes osattu kysyä niiden tärkeydestä huolimatta. Tällaisiin haasteisiin vastaaminen on juuri se, mikä kohottaa opistoasteen koulutuksen korkeakoulutasolle. Korkeakoulun tehtävä ei ole pelkästään olemassa olevan tiedon soveltaminen, sen pitää tuottaa ja kouluttaa tuottamaan uutta tietoa.

Paitsi oppimisen näkökulmasta, kehittämishaasteisiin vastaaminen on tärkeä ammattikorkeakoulun perustehtävän, työelämän kehittämisen, näkökulmasta. Työelämän kehittämistehtävän korostaminen on yksi niistä seikoista, jotka erottavat ammattikorkeakoulut perinteisistä oppilaitoksista. Oikeastaan ammattikorkeakoulun koulutustehtävän hoitamisen tulisi palvella työelämän kehittämistä. Yksi tärkeä muoto kehittämistyön kokonaisuudessa ovat opiskelijoiden opinnäytetyöt.

Se, että koulutusohjelman jokainen opiskelija tekee opinnäytetyön, merkitsee melkoista mullistusta koko koulutusohjelman toimintakulttuuriin. Parhaimmillaan päästään siihen, että uutta tietoa jaetaan, se kumuloituu ja innostaa uusiin innovaatioihin. Kysymyksenä onkin, miten kokemuksia jaetaan sekä työn aikana että sen valmistuttua. Tässä on uusi haaste yksilötyöskentelyyn orientoituneelle yhteisölle. Joka tapauksessa opinnäytetyön kautta koulutusohjelman työyhteisöön tulee jatkuvasti uusia, tuoreita kysymyksiä ja ajatuksia, jotka varmasti rikastuttavat koko yhteisön toimintaa.

JAMKissa opinnäytetyön ohjauksesta ja laadunvarmistuksesta vastaavat koulutusala- tai -ohjelmakohtaiset opinnäytetyöryhmät. Opinnäytetyn ohjaus on hajautettu siten, että opinnäytetyön suunnitelman valmistuttua pyritään ohjaajaksi nimeämään opettaja, jonka substanssiosaaminen parhaiten vastaa aihetta ja lähestymistapaa. Useimmiten työlle osoitetaan kaksi ohjaajaa, joiden asiantuntemusalueet täydentävät toisiaan. Näin myös opettajilla on tilaisuus vaihtaa kokemuksiaan ja näkemyksiään konkreettisista kysymyksistä ja oppia toisiltaan.

4.9 Muita huomioita

4.9.1 Musiikin teoria ja sävellys

Musiikkialan ammattilainen tarvitsee käytännön osaamisen lisäksi käytäntöön liittyvää musiikin teorian hallintaa. On osattava jäsentää musiikkia nuottikuvaa ja soivaa todellisuutta analysoimalla. Nuotinlukutaito oikeastaan pitää sisällään taidon kuvitella mielessään, miltä nuottikuva soitettuna kuulostaa. Musiikilliseen materiaaliin tutustumiseksi on hyvä kirjoittaa itse omia tyyliharjoituksia, sävellyksiä ja sovituksia. Musiikin opiskelu on mitä suurimmassa määrin tyylien opiskelua. Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmassa siirryttiin syksyllä 1998 menettelyyn, jossa historian tyylikaudet käydään läpi kronologisessa järjestyksessä siten, että säveltapailun, musiikkianalyysin, musiikin historian ja musiikin kirjoittamisen opintojaksoilla käsitellään aina samaa aikakautta kulloinkin. Tällainen katsaus musiikin tyylikausiin kuuluu kaikille yhteisiin opintoihin.

Musiikon ja musiikkipedagogin käytännön työssä usein tarvittavat sovituksen ja vapaan säestyksen opintojaksot kuuluvat myös kaikille yhteisiin opintoihin. Jokaisella muusikolla ja musiikkipedagogilla pitää olla edes jonkinlainen tuntuma itse tuotettuun ja työstettyyn musiikilliseen materiaaliin, myös niillä, jotka keskittyvät soittamaan toisten sävellyksiä ja sovituksia. Nuottikuvasta vapaa soitto kuuluu tärkeisiin kehittämisalueisiin. Ongelmana on se, että eri tyylejä hallitsevia improvisoinnin opettajia ei kasva joka oksalla. Pitäytyminen pelkästään joihinkin jazz-tyyleihin kapeuttaa käsitystä improvisoinnin mahdollisuuksista ja rajaa musiikin harjoittamisen muodot keinotekoisesti tyylien mukaan. Opiskelijalle saattaa syntyä käsitys, että improvisoidakseen täytyy noudattaa jotain jazz-tyyliä. Tästä seuraa, että muilta osin klassisen ohjelmistoon suuntautuvalla opiskelijalla improvisointi muodostuu erilliseksi saarekkeeksi, jolla ei ole mitään tekemistä hänen pääasiallisen kiinnostuksen kohteensa kanssa. Kui-

tenkin improvisoida voi mihin tyyliin tahansa. Tunnettuja improvisoijia ovat olleet esimerkiksi Händel ja Beethoven. Viime vuosina on esimerkiksi Suolahden musiikki-kesässä saatu kuulla useaan otteeseen Antti Hotin tyylillisesti monipuolisia improvi-saatioita.

Varsinainen luovan säveltaiteen opetus on jäänyt esittävän säveltaiteen varjoon. Pitkään oli niin, että sävellystä saattoi opiskella ainoastaan Sibelius-Akatemiassa ja siel-läkin vain pääaineena. Tilanne oli suorastaan absurdi, jos vertaa musiikin opetusta vaikka kuvataiteen opetukseen. Kuvataiteessa on ilman muuta selvää, että lapsesta saakka kukin tekee omia piirroksiaan ja maalauksiaan. Aikanaan sitten pidemmälle aikovat opiskelevat värioppia, perspektiivioppia jne. Musiikin alalla oma tekeminen oli pitkään rajattu musiikkikorkeakoulun pääaineisille. Monopolit eivät ole taiteen alalla hyväksi, ei tässäkään. Jotta luovan säveltaiteen opetusta jossain vaiheessa saa-taisiin myös musiikkioppilaitoksiin, oli tarpeen ottaa sävellyksen opetus mukaan opet-tajankoulutukseen. Jyväskylän ammattikorkeakoulussa se otettiin mukaan vaihto-ehtoiseksi opintojaksoksi. Musiikkileikkikoulunopettajien suuntautumisvaihtoehdossa sävellyks oli vuosien 1999–2000 opetussuunnitelmissa suorastaan pakollisena opinto-jaksona. Hyviä näyttöjä saatiin jo keväällä 2000, kun musiikkileikkikoulunopettaja-opiskelijat julkaisivat omista kappaleistaan tekemänsä Rufus ja hänen soivat ystävänsä -CD:n.

4.9.2 Kansainvälisyys

Ammattikorkeakoulun tulee kasvattaa opiskelijansa toimimaan kansainvälisessä toi-mintaympäristössä. JAMKin linjaukseksi otettiin jo varhain, että kansainvälisyyden pitää olla osa kaikkea toimintaa, sitä ei eristetä omaksi sektoriseen. Jo Keski-Suomen konservatorion aikana edettiin yksittäisten vierailukäyntien ja delegaatioiden vaihdon lisäksi säännölliseen, vastavuoroiseen opiskelijavaihtoon. Aluksi vaihtokohteina olivat Baltian maiden ja Prahan musiikkiakatemit ja vuodesta 1996 lukien näiden lisäksi pohjoismaiset musiikkikorkeakoulut NordPlus-verkon kautta. Konservatorion opetta-jat ovat toki vierailleet esiintyjinä ulkomailla ja Keski-Suomessa on käynyt säännöllisesti ulkomailta sekä esiintyjä että erikseen kutsuttuja mestarikurssin pitäjiä, mutta vaihtotoiminta opettajan ominaisuudessa, opettajakollegana on vasta käynnistymässä. Opettajavaihdon keskeinen peruste on edistää ajatusten vaihtoa tutustumalla toisten toimintatapaan. Näin opettajavaihtoa ei tulisi rajata koskemaan vain niin kutsuttuja mestarikurssiopettajia.

Opettaja- ja opiskelijavaihtoa seuraava askel on yhteisten projektien toteuttaminen kansainvälisesti. Tällekin tasolle on jo edetty, kamarimusiikin opetussuunnitelmia kehitetään kansainvälisenä yhteistyönä. Näiden jälkeen kansainvälistymisen seuraava askel olisi systemaattinen opintokokonaisuuksien vaihto, mitä ei kuitenkaan vielä ole saatu toimimaan. Korkeakoulun statuksen saaminen on ratkaisevalla tavalla avannut musiikin koulutusohjelman mahdollisuuksia toimia kansainvälisissä verkostoissa ja joitain arvokkaita kontakteja on saatu JAMKin muiden koulutusalojen yhteyksien kautta. Alueen kulttuurielämälle koulutusohjelman kansainvälisillä yhteyksillä olisi annettavaa paljon nykyistä enemmänkin.

Opiskelijavaihdon ajoitukset asettavat omia vaatimuksiaan koulutusohjelman aikatauluille. 1990-luvun lopulla esillä oli periaate, että opiskelijavaihtoon lähdetäisiin vasta sitten, kun koulutusohjelman pakolliset ryhmätunnit suurin piirtein olisi jo suoritettu, siis viimeisenä opiskeluvuonna. Paremmaksi kuitenkin nähtiin, että opiskelijavaihtoon lähdetään jo toisena tai kolmantena opiskeluvuonna ja palataan sitten vaihtokokemusta rikkaampina takaisin viimeistelemään opintoja. Näkökulmien ja kokemusten rikkaudesta hyötyvät sekä opiskelijat että koko koulutusohjelma. Koulutusohjelman aikataulut tulee suunnitella sellaisiksi, että opiskelijat voivat lähteä eripituisiin vaihtoihin ilman, että opintojen jatkuminen vaihdon jälkeen vaikeutuu.

4.9.3 Tilavarausrjestelmä

Musiikkialalla yhtenäisen, kaiken kattavan lukujärjestyksen tekeminen ei ole käytännössä mahdollista. Varsinkin solistisia oppitunteja ja kamarimusiikkiryhmien harjoituksia ja ohjaustunteja sovitaan viikoittain opettajien ja opiskelijoiden kesken, Sitä paitsi opiskelijat tarvitsevat tiloja omia opetusharjoittelutuntejaan varten. Niidenkin ajat vaihtelevat henkilökohtaisista aikatauluista riippuen. Tilavarausten koordinointi käsityönä osoittautui toivottoman työlääksi tehtäväksi ja varausten hoitajan poissa ollessa asioita ei saanut etenemään. Syksyllä 2000 musiikin koulutusohjelma ja Suomalainen konservatorio siirsivät tilavaraustensa hoidon yhteiseen tietokantaan, joka on päivitettävissä internetin kautta. Henkilökunnan lisäksi opiskelijoille annettiin käyttöoikeudet. Ratkaisun avulla saadaan käytettävissä olevat tilat paljon entistä tehokkaampaan käyttöön ja samalla vähenee vapaiden tilojen etsintään käytetty aika. Kenelläkään ei ole yksinoikeutta johonkin luokkaan, vaan kaikkia tiloja käytetään yhteiseksi hyväksi. Opiskelijat todella nähdään oppimisyhteisön jäseninä ja heiltä odotetaan sen

mukaisesti vastuullista suhtautumista myönnettyihin oikeuksiin. Ratkaisu takaa samalla sen, että jokainen henkilöstön ja opiskelijakunnan jäsen tutustuu tietokoneiden käyttöön, koska ne ovat jokapäiväisen toiminnan työkaluja. Ratkaisu ilmentää periaatetta, jossa päätös- ja toimintavalta delegoidaan mahdollisimman alas. Tilavarausten todellisuus muotoutuu koko ajan päivittyvänä, eri toimijoiden itsenäisistä päätöksistä koostuvana prosessina, joka kuitenkin on yhteisen tietokannan kautta kaikkien ajantasaisesti seurattavissa.

5 Ydinosaamisena oppiminen

5.1 Henkilökohtainen oppiminen

5.1.1 Oppiminen muusikon työssä

Valmiina annetut tiedon paketit eivät kovin pitkälle opiskelijaa vie, vaikka toimittaisiin sellaisella alalla, missä on vahva traditio. Jokaisen uuden sukupolven tulee ymmärtää ja sisäistää tradition keskeiset ajattelutavat, ei pelkästään toiminnan ulkoisia muotoja. Kulttuurin uudistuminen edellyttää alan syvällistä ymmärtämistä, ulkoisten muotojen kopioiminen ei auta mihinkään. Taiteen tekemisessä olennainen asia on uuden luominen, uuden kohtaaminen. Tämä koskee myös esittävää säveltaidetta. Tuttuunkin ohjelmistoon tulee aina löytää tuore näkökulma. Sitä paitsi käytettävissä olevan ohjelmiston laajuus ja tyylillinen kirjo instrumentissa kuin instrumentissa asettaa melkoisia vaatimuksia kyvyille oppia uutta. Kukaan ei voi toimia taiteilijana vain turvautuen siihen ohjelmistoon, mitä on opettajansa kanssa opiskellut. Muusikko oppii koko ajan uutta. Omaksumiskyvyn ja opiskelustrategioiden kehittäminen ovat muusikon keskeisiä tehtäviä. Kyky oppia uutta muodostuu muusikon keskeiseksi henkilökohtaiseksi ydinosaamisen alueeksi. Muusikon pitää olla perillä monesta sellaisesta seikasta, jotka ovat itse asiassa tyypillisiä opettajan osaamisalueeseen kuuluvia asioita. Muusikko on paitsi oman substanssialansa, myös oppimisen asiantuntija.

Muusikko voi toki keskittyä etupäässä sen tyyppiseen oppimiseen, mikä on juuri hänelle luonteenomaista, mutta musiikkipedagogin tulee tunnistaa kunkin oppilaan erityispiirteet ja sopeuttaa opetustapansa niihin. Musiikkipedagogi jos kuka on oppimisen asiantuntija.

Kuten edellä (luku 4.5) Eteläpeltoa (1997) lainaten todettiin, asiantuntijatieto voidaan jakaa praktiseen, formaaliin ja metakognitiiviseen komponenttiin. Käytännön tiedon merkitys on musiikkialalla itsestään selvä. Teoreettista tietoa tarvitaan sekä opiskelu-strategioissa käytettävien tietorakenteiden muodostamisen ja jäsentämiseen että tul-kinnallisten ratkaisujen perustelemiseen. Jos ei osaa kyseisen tyylin kielioppia, tulkin-ta on sattumanvarainen tai toisilta plagioitu. Metakognitiiviset taidot nousevat taiteili-jan kehitymisessä keskeiseen asemaan kenties jopa vahvemmin kuin monien muiden alojen asiantuntijaksi kehitymisessä. Vaikka taiteilija toki saa ja hakee palautetta eri tahoilta ja hänellä tulee olla nöyryyttä asettaa taidetekonsa ja itsensä taiteilijana julkisesti arvioitaviksi, hän ei voi oman kehitymisensä ja työnsä arvioinnissa nojata kriiti-koiden sanomisiin Viime kädessä hänen itsensä on tehtävä arvio siitä, milloin menee hyvin, milloin huonosti, mitä osaa, mitä ei, kuinka kauan aikaa tarvitsee uuden teok-sen opiskeluun.

Muusikon kehitymisellä asiantuntijana on monia yhtäläisyyksiä minkä tahansa alan asiantuntijana kehittymisen kanssa. Jussi T. Koski (2001) on koennut useiden tutkijoi-den käsityksiä luovuudesta ja kulttuurin uudistamisesta. Raskaan sarjan luovuus liittyy aina alan asiantuntijuuteen ja erikoisosaamiseen. Sen hankkiminen edellyttää alalla kuin alalla vähintään kymmenen vuoden määrätietoista perehtymistä alaan (Koski 2001, 18 ja 133). Asiantuntijuuden ja luovuuden kehittymiseksi tarvitaan sisäistä mo-tivaatiota (emt. 107) ja asiantuntijayhteisö, jonka sosiaalisessa vuorovaikutuksessa asiantuntijuus kehittyy ja joka tunnistaa todellisen luovuuden erottaen sen originelleis-tä päähänpistoista (emt. 64). Kaikki tämä sopii myös musiikkialalle. Keski-Suomen konservatorion silloisten opettajien käsityksiä asiantuntijana kehitymisestä ovat sel-vittäneet Kiili, Minkkinen, Syren ja Woods (1996, 10). He havaitsivat opettajien käsi-tysten vastaavan tutkijoiden käsitystä asiantuntijuuden kehitymisestä. Haastatteluissa asiantuntijaosaamisen komponenteista käytännöllinen (praktinen) ja metakognitiivi-nen komponentti painottuivat, teoreettinen (formaalinen) komponentti oli myös mu-kana.

5.1.2 Mielikuvat ja ajattelu

Millaisia käsityksiä pedagogisessa kirjallisuudessa sitten on soiton oppimisesta? Par-haassa pedagogisessa traditiossa on jo pitkään ollut tiedossa, että pelkkä mekaaninen toistaminen ei johda hyviin tuloksiin, ei edes instrumentin teknisessä hallinnassa mu-siikillisen sisällön ilmaisusta puhumattakaan. Soittajan on selvitettävä itselleen ajatte-

lun tasolla, miten soitto menee. Tämä koskee yhtä lailla yksittäisten sävelten teknistä tuottamista, niiden musiikillista hahmotusta kuin myös laajojen musiikillisten kokonaisuuksien hallintaa.

Englantilainen pianisti Tobias Matthay kirjoitti jo 1932: ”What you have to learn is to intend *every note* you play – an *intentional sound* and an *intentional time* – and an *intentional Duration*” (Matthay 1932, 53 E). ”Never touch the keyboard without meaning to make music. Even in your first exercises – mean the *Moment* of each sound, and see that you get it – mean the *Kind of sound for each note*, and see that you get it” (Matthay 1932, 59 E).

Aivan samankaltaisen ohjeen antaa yhdysvaltalainen trumpettisti Keith Johnson omaa instrumenttiaan koskien: ”Kuuntelemisen tärkeys korostuu, kun tiedämme, että soittaja voi soittaa tarkoituksellisesti ja toistuvasti vain sen, mitä hän kuulee mielessään etukäteen” (Johnson 1986, 27).

Myös suomalainen viulupedagogi Lajos Garam painottaa ennakkoon kuulemistä ja ajattelua muusikon työssä. Tulkinnan lisäksi tämä koskee teknistä toteutusta. Garam lainaa kuuluisaa violistia Jasha Heifetzia: ”tekniikka on vain ajatuksellinen kuva aivoissa.” (Garam 1995, 152–153.) Pianisti Matti Raekallio (1996, 2) kertoo toisaalta nauttivansa teoksen esitystapahtuman sanattomuudesta ja jonkinasteisesta tiedostamattomuuden tunteesta, mutta toisaalta tarvitsevansa siihen päästäkseen suunnattoman määrän analyttistä ja kielellis-käsitteellisesti etenevää työskentelyä.

Tunnettu Venäjällä vaikuttanut pianopedagogi Heinrich Neuhaus (1973, 219–220) luettelee viisi tapaa harjoitella sävelteosta:

1. nuoteista soittimella
2. ilman nuotteja soittimella
3. nuoteista ilman soitinta
4. ilman soitinta ja ilman nuotteja
5. nukkuessa

Wieniläinen pianopedagogi Josef Dichler ottaa myös esiin musiikillisen mielikuvan merkityksen. Soittajalla tulee olla:

1. oikea (hyvä, tyylinmukainen) ja tarkka musikaalinen mielikuva teoksesta

2. kyky toteuttaa tämä mielikuva joka suhteessa soittoteknisesti
3. itsekontrollia siitä, vastaako toteutettu musiikki mielikuvaa (Dichler 1948, 86).
Tilapäistä näennäismenestystä voi toki saavuttaa ulkoisten näppärysharjoitusten avulla, joissa motiivina ei ole taiteellisen kokemuksen ilo (emt. 87).

Näistä näkemyksistä vallitsi laaja yksimielisyys pedagogien keskuudessa jo puoli vuosisataa sitten, ainakin jos Dichleriä on uskominen: ”Alle Pädagogen der heutigen Zeit sind sich darüber einig, dass das Üben geistig-körperlich vor sich gehen soll, ein rein mechanisches Arbeiten ohne gedankliche Konzentration aber wenig Erfolg verspricht und eine Zeitvergeudung darstellt” (Dichler 1948, 187).

Kaikkein pisimmälle ajatuksissa tapahtuvan mielikuvaharjoittelun idean lienee vienyt kuuluisan saksalaisen pianistin Walter Gieseckingin opettajana tunnetuksi tullut Karl Leimer. Hän suosittelee kappaleen opettelemista kokonaan ulkoa ennen kuin sitä ensimmäistä kertaa edes yritetään soittaa instrumentilla (Leimer & Giesecking 1931). Nykyään kun on kuultu urheilijoiden ennen suoritustaan tekemistä mielikuvaharjoituksista, voidaan ehkä ymmärtää myös sitä, mitä nämä muusikot oikein tekevät väittäessään harjoittelevansa, vaikka soittoa ei kuulu missään.

Useissa instrumenttipedagogien kirjoituksissa nousee esiin ajatus, että keskeisenä harjoittelumateriaalina kannattaa käyttää oikeita musiikkikappaleita. Vaikka tiettyihin tekniisiin ongelmiin paneutuvia erillisiä harjoituksia käytetäänkin, musiikillisesti sisällyksettömien harjoitusten merkitys on varsin rajallinen.

Mervi Kianto (1994) on koonnut mallin soittoprosessista. Siinä soittaja tulkitsee nuotikuvan soivaksi mielikuvaksi, tämän mielikuvaksi fyysisistä liike- ja lihassuorituksista, jotka johtavat soivaan lopputulokseen. Soivaa tulosta verrataan tarkoituksena olleeseen mielikuvaan soivasta lopputuloksesta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun lehtori Marja Olsonen (1998) on kehittänyt mallia edelleen. Olsosen malli ottaa mukaan mm sen, miten skeemat rakentuvat soittajan mielessä ja miten pitkäkestoiseen muistiin varastoituneita skeemoja käytetään hyväksi uusien, tyylillisesti kuitenkin riittävän tutujen tehtävien opiskelussa. Soiton oppiminen näyttäytyy syklisenä prosessina. Taitava opiskelustrategia käyttää hyväkseen mahdollisuutta koodata asioita pieniä yksityiskohtia suuremmiksi mieltämysyksiköiksi, joiden avulla hallittavien asioiden lukumäärä pysyy ajattelun kapasiteetin rajoissa. Esimerkiksi yksittäisten sävelten sijasta ajatel-

laankin sointuja. Asiantuntija osaa jäsentää valtavatkin tietomäärät itselleen sopivien periaatteiden mukaan. Tämä edellyttää tehtävän edellyttämien opiskelustrategioiden hallintaa.

Matti Raekallio (1996) kuvaa hahmopsykologian näkökulmasta tapaa, miten pianisti opettelee taituruutta edellyttävää teosta. On olennaista luoda teoksesta yhä tarkemmin eriteltyjä ja jäsentyneempiä, mutta samalla kokonaisvaltaisempia ja sitä kautta yksinkertaisemmin käsiteltäviä osioita. On pystyttävä hahmottamaan musiikilliset kuviot suurempina kokonaisuuksina, ei yksittäisinä nuotteina. Sama koskee soittoliikkeitä. Ryhmät on jäseneltävä yksityiskohtaisesti ja hierarkisesti. Jäsentävä hahmottaminen on yhtä aikaa älyllistä, kuulonvaraista, tunto- ja lihasaistinvaraista eli liikunnallista [ja kinesteettistä]. Ennen kaikkea hahmottaminen on emotionaalista. Raekallion mukaan vasta tällaisen työskentelyn tuoma selkeys antaa mahdollisuuden paneutua varsinaisiin tyylillisiin ja ilmaisullisiin kysymyksiin. (Raekallio 1996, 285.) Raekallion kuvauksessa näkyy musiikin tekemisen kokonaisvaltaisuus. Käytännön muusikolle esimerkiksi musiikin fyysinen aspekti on itsestään selvä, vaikka se monilta musiikkikasvatustilosoifeilta näyttää unohtuvan, kuten Honkanen (2001, 145) huomauttaa.

Edellä esitettyyn on koottu muutamasta näkökulmasta käsityksiä siitä, miten monipuolista ajatustyötä soittaminen ja soiton opiskelu parhaimmillaan on. Kyse on melkoisesti taitotiedosta (ks. Niiniluoto 1992)³³. Soiton oppiminen on niin monisyinen kokonaisuus, että vastaavia esityksiä voisi koota monista muistakin näkökulmista. Esitetyt ajatukset eivät mitenkään tue kasvatustieteessä menneinä vuosina pitkään vallalla ollutta behavioristista ajattelua, eivät musiikkipedagogit ole tainneet behaviorismista paljon edes tietääkään. Toisaalta soiton opiskelu yleensä tähtää esiintymiseen. Koska esiintymiset ovat niitä, joita julkisesti arvioidaan, monien opiskelijoiden ja pedagogienkin työskentely on helposti keskittynyt tähtäämään vain kyseisten musiikkikappaleiden ulkoiseen suorittamiseen eikä ole riittävästi paneuduttu suorituksen takana olevan ajattelun ja kuuntelun kehittämiseen. Näin ollen käytännössä on toimittu behavioristisesti ilman tietämystä behaviorismista itsestään.

Toisaalta alalla ei myöskään ole ollut välineitä pukea instrumentin hallintaan liittyvän muusikkouden ajattelutaitojen kehittymistä sellaisenaan verbaalisesti ilmaistuiksi oppisisällöiksi. Instrumenttiopintojen etenemistä onkin totuttu kuvaamaan soitettujen kappaleiden perusteella esimerkiksi kurssitutkintovaatimuksissa. Tyypillistä instru-

menttiopettajan ajattelulle onkin, että opintojen tavoitteet ilmaistaan soitettavan ohjelmiston muodossa. Kysymykseen, mitkä ovat opintojen tavoitteet, vastaukseksi saadaan kuvaus siitä, millaisia kappaleita tulee soittaa kurssitutkintotilanteessa. Kurssitutkinnon muotoinen julkinen näyttö onkin monessa suhteessa erittäin hyvä tapa osoittaa, mitä on opittu. Jos kerran tarkoitus on opiskella esittävää säveltaidetta, selkeää on antaa näytöt opitusta esiintymällä, se on niin yksinkertaista. Toisaalta siitä, millaisia muusikon taitoja, musiikilliset ajattelun välineitä, työskentelystrategioita jne. on opittu, ei välttämättä käy lainkaan ilmi annetusta soittonäytteestä.

Loppunäyttöä painottava tapa ajatella tuo tullessaan ongelmia. Ajankäyttö painottuu siten, että kurssitutkinnon ohjelmaa hiotaan kauan, niin kauan, että muun ohjelmiston kartuttaminen kärsii. Niin tehokkaiden ajattelun välineiden kuin oppimisstrategioidenkin hankkimisen kannalta tehokkainta olisi käydä läpi varsin laaja ohjelmisto kiinnittäen koko ajan huomiota nimenomaisten kappaleiden ohella niiden edellyttämän opiskelustrategian kehittämiseen. Samalla myös itse ohjelmiston tuntemus ja tyylitaju kehittyvät ohessa.

Opettajan tulisi uusia teoksia valmistettaessa varmistaa, että oppilaalla on selvä käsitys kappaleen luonteesta ja että oppilas pystyy myös teoreettisesti hahmottamaan teoksen. Vieläkin saa valitettavan usein kuulla, kuinka ammattitaidottoman soiton alkeiden opettajan jäljiltä oppilaalla ei ole edes nuotinlukutaitoa. Sama koskee myös teknisten taitojen hankkimista: lapsiparan jäsenet ovat kipeinä virheellisten soittoasentojen vuoksi. Opettajan keskeinen taito onkin pitkäjänteisen suunnittelun taito, johon kuuluu se, että tarvittavia taitoja kehitetään järjestelmällisesti hyvissä ajoin. Liian helposti eksoyttään käsittelemään pieniä yksityiskohtia, nyansseja, silloin, kun vielä olisi aika rakentaa perustusta. On tärkeää vahvistaa oppilaan kykyä oivaltaa kappaleen ja kyseisen osan luonne sekä kehittää sellaisia yleisiä toimintatapoja, lainalaisuuksia ja ajattelun välineitä, joiden mukaan voi toimia itsenäisesti uusien kappaleiden parissa. Opiskelustrategioiden ja harjoittelumenetelmien opiskelu kuuluvat näihin, mukaan lukien strategiat, joita tarvitaan kappaleiden opiskelemiseksi ulkoa (ks. Palmu 1999, 109).

5.1.3 Erilaiset oppijat

Muusikon ja musiikkipedagogin työssä yhteisenä piirteenä on itse musiikin, alan substanssiosaamisen, lisäksi oppimista koskeva osaaminen. Kuitenkin kullakin on oma tapansa oppia, oma historiansa, oma tavoitteenasettelunsa jne. Opettajan tulee tunnis-

taa nämä seikat ja valita kullekin opiskelijalle ja ryhmälle juuri sopivat tavoitteet ja työtavat. Pitkälläkään pedagogin uralla kohdalle tuskin osuu kahta täysin samanlaista oppilasta, eikä todennäköisesti myöskään sellaista kuin opettaja itse on tai oli opiskeluaikanaan. Opettajan on osattava vaihdella lähestymistapaansa oppilaan mukaan ja ottaa huomioon oppilaiden edellytykset voidakseen opettaa kunkin edellytysten mukaisesti.

Mitkä asiat sitten määrittävät oppilaiden edellytyksiä? Leino ja Leino (1990) painottavat, että edellytysten tulkinta pelkästään aikaisemmaksi koulumenestykseksi, kyvykkyudeksi, älykkyydeksi tai lahjakkuudeksi on liian yksioikoista. Heidän mukaansa oppimistyylien tarkastelulla päästäisiin hienojakoisempaan ja prosessipainotteiseen tapaan kuvata oppilaan tyypillisiä ajattelu- ja toimintatapoja. Opettajan on tunnettava erilaisten opetustapojen soveltuvuus erityyillisille oppilaille. Heidän on myös tiedostettava omat opetustyylinsä. Tässä on haaste opettajankoulutukselle. Opettajaksi opiskelien huomio tulee kiinnittää erilaisiin informaation prosessoinnin strategioihin ja niiden yleistymiseen tyyleiksi. Heidän tulee tiedostaa omat oppimistyylinsä. Tämä voi tapahtua palauttamalla mieleen hyvän oppimiskokemuksen kautta strategia, jota tuolloin käytettiin. Erilaisten oppilaiden opettamista varten tarvitaan erilaiset suunnitelmat. Oppilaiden erilaisten ajattelutapojen huomaaminen, niihin paneutuminen, niistä keskusteleminen ja niiden käsitteellistäminen on pitkä prosessi, joka on kuitenkin välttämätön, jos tavoitteena on vastuun ottaminen oppilaiden henkisen kasvun kehittämisestä. (Leino & Leino 1990, 106–108.)

Oppimistyylin ja -strategian keskinäisen suhteen määrittelyssä Leino ja Leino (emt. 36) lainaavat Messickiä (1987): "Strategia on alaltaan rajoitetumpi ja helpommin muutettavissa kuin tyyli, jota voisi luonnehtia yleistyneeksi strategiaksi. Tyyliin liittyy tietty spontaanisuus, jolla tehtävää tai tilannetta käsitellään, kun taas strategiaan liittyy tietoinen valinta pohdittaessa tehtävän vaatimuksia ja sisältöä tai tilanteen vaatimuksia (Messick 1987, 91)"

Leinon ja Leinon (1990, 92) mukaan oppilaiden kognitiivisiin tyyliin voidaan vaikuttaa opetuksella ja heille voidaan opettaa uusia strategioita. Kuitenkin näiden käyttämisen yleistymisen (transfer) ei tapahdu itsestään, minkä vuoksi opettajan on kiinnitettävä siihen todella suurta huomiota.

Paitsi oppimistyyliissä ja oppimisstrategioiden käytössä oppilaiden välillä on eroja opiskelun perussuuntautumisessa. Leino ja Leino (1990, 120) lainaavat Ropoa (1984), jonka mukaan opiskelijoilla voidaan nähdä neljä erilaista perussuuntautumista:

1. -merkityssuuntautuneisuus (pyrkimys ymmärtää opiskeltavana olevat asiat)
2. -toistamissuuntautuneisuus (pyrkimys painaa mieleen yksityiskohtia)
3. -strateginen suuntautuneisuus (halu menestyä)
4. -sisäinen motivoituminen (kiinnostus asioihin, mieltymys opiskeluun)

Kuten edellä on todettu, sisäinen motivoituminen on luovaksi asiantuntijaksi ja taiteilijaksi kehittyemisessä keskeinen piirre. Taiteilijana ei kuitenkaan yllä kovinkaan pitkälle, jos mukana ei ole lainkaan myös strategista suuntautuneisuutta. Tuloksena on harjoittelukopissaan viihtyvä muusikko, joka ei koskaan saa valmista lavalle. Opiskeltavat asiat pitää myös ymmärtää, muuten ei tarvittava osaaminen kehity. Esiintyvän taiteilijan pitää opetella myös koko joukko asioita ulkoa. Harrastajien kohdalla asia on toinen, sisäinen motivoituminen ja sitä kautta tuleva hyvän musiikkisuhteen kehittyminen ei välttämättä kaipaakaan rinnalleen kovin paljon muuta.

Tavoitteenasettelu voi vaihdella myös sen mukaan, tähdätäänkö taitavaan suoritukseen vai itseilmaisuun. Sava (1993) pohtii näitä kysymyksiä taiteellisten oppimiskäsitysten suuntauksina. Taitavaan suoritukseen pyrittäessä varhain aloitettu, mallisuorituksiin perustuva oppiminen näyttää tuottavan hyviä tuloksia (emt. 20). Itseilmaisuun pyrittäessä puolestaan oppilaan tunne-elämykset ovat opetuksen lähtökohta ja niiden kehittäminen sen päämäärä. Tämä lähestymistapa sopii tyypillisesti puhtaaseen harrastustavoitteeseen taidekasvatukseen. Sava (1993, 24) mainitsee kuitenkin myös kapellimestari Jorma Panulan pedagogiikan esimerkkinä luovaan itseilmaisuun tähtäävästä menetelmästä. Tämä tasapainottaa Savan käsityksen sopivasti, sillä jokainen Panulan kanssa työskennellyt tietää, miten ehdotonta suorituksen taitamista hän muusikoilta odottaa. Toisaalta myös harrastustavoitteisessa toiminnassa on hyvä muistaa Rovon (1993, 68) ajatukset siitä, että motivaation ylläpitämiseksi on syytä pyrkiä yhä taitavampaan suoritukseen.

Nuorten oppilaiden innostuksen herättyä asiaan paneutumisella ja sitä kautta edistymisellä ei tunnu olevan mitään rajoja. Neuhausin (1973, 33) määritelmän mukaan ”lahjakkuus on intohimoa plus älyä”. Suomalainen yhteiskunta ja asenneilmasto eivät kuitenkaan ole suosiollisia niitä kohtaan, jotka paneutuvat asioihin ja sitä kautta hankki-

vat muita korkeatasoisempaa osaamista. Osaaminen tulkitaan elitismiksi, asialleen heittäytyvät ihmiset epäsosiaalisiksi ja kateus pitää huolen siitä, että osaamista hankkinut saa tuntea nahoissaan, että parempi olisi olla niin kuin muutkin. Parempi olisi sopeutua vertaisryhmän sosiaalisen paineen alla muiden kanssa yhdenmukaisesti valintoihin, vaikka omat prioriteetit olisivat kokonaan toisenlaisia. Koski (2001) kuvaa luovien ihmisten tilannetta:

Teini-iässä ja aikuisuuden kynnyksellä eli noin 12–20 vuoden iässä luovat henkilöt usein poikkeavat ikäisistään niin paljon, etteivät he tavallisesti ole kovin suosittuja vertaisryhmissään. He eivät mukaudu vertaisryhmän kulttuuriin yhtä mutkattomasti kuin ikätoverinsa. Tämä ominaisuus tavallaan suojelee heitä ja auttaa heitä käyttämään energiansa kohteisiin, jotka ovat heidän kehittymisensä näkökulmasta olennaisempia kuin ikäryhmän tyypilliset kiinnostuksen kohteet. (Koski 2001, 141–142.)

Havainnollisen esimerkin 14-vuotiaan musiikkia harrastavan pojan tilanteesta antaa Pakkala (1999) tutkielmassaan, joka käsitteli 12 veteliläisnuoren kokemuksia soittoharrastuksestaan. Pojan ratkaisu on yksinkertaisesti olla välittämättä siitä, mitä luokkatoverit puhuvat, ja jatkaa vain omaa harrastustaan (Pakkala 1999, 62). Tässä tilanteessa ainakin musiikin opettajan pitää tukea ja rohkaista nuorta hänen omissa valinnoissaan.

Soitonopettajalla jos kellä on mahdollisuus ottaa huomioon jokaisen oppilaansa yksilölliset tavoitteet. Järkyttävää on nähdä jopa opettajankouluttajan julistavan yhdenmuokaistavaa, tasapäistäväää ajattelua. Väitöskirjassaan Erja Kosonen (2001) yleistää neljäntoista 13–15 vuotiaan koehenkilön aineiston pohjalta: "Suomalainen lapsi ja nuori ei harjoittele intensiivisesti tavoitteenaan ammattilaisuus ja paikka musiikin eliitin joukossa" (Kosonen 2001, 134). Kuitenkin jo Kososen itsensä raportoimassa aineistossa on tällaisen väitteen kumoava esimerkki. Koehenkilö T11 ilmoittaa tavoitteekseen pianistin uran. Koulu tuntuu hänestä vastenmieliseltä, koska se vie aikaa soittamiselta. (Kosonen 2001, 157–158.)³⁴ Sitä paitsi Kososen yleistys sulkee lähtökohtaisesti pois sen mahdollisuuden, että joku harjoittelisi intensiivisesti klassista musiikkia sen itsensä vuoksi, niiden kokemusten ja elämysten vuoksi, joita se tuottaa.

Kasvatuksen tehtävä on muun ohella avata uusia mahdollisuuksia, avata sellaisia ovia, joiden olemassa olosta nuori ei ole edes tiennyt mitään. Tällöin pitäytyminen pelkäänsä siihen, mitä nuoret itse osaavat odottaa, on heille karhunpalvelus. Nuori sukupolvi haastaa vanhat arvot. Tämä helposti tulkitaan nuoren polven ennakkoluulottomuu-

deksi ja avoimuudeksi. Käykö välttämättä näin? Nuorisokulttuuri asettuu ylipäättään perinteitä vastaan. Sitten tämä nuorisokulttuuri sanelee nuorille heille itselleen soveliaan käyttäytymisen, heille soveliaat arvot. Edeltävien ikäpolvien käyttäytymisestä poikkeava nuori ei siten välttämättä ole lainkaan avarakatseinen tai ennakkoluuloton, hän vain ilmentää oman nuorisokulttuurinsa tyypillisiä arvoja, jotka itsessään voivat olla hyvinkin ahtaat ja rajoittuneet. Nuorten musiikkimakua tutkinut Kimmo Salminen huomauttaa, että taidemusiikin lähestymiselle on monien kohdalla aivan turhia muureja (Salminen 1990, 46). Opettajan pitää ottaa oppilaidensa toiveet huomioon, mutta hänen pitää avata ovet johonkin paljon enempiin kuin nämä osaavat odottaa. Jos saa vain sitä mitä on odottanut, ei ole oppinut kovinkaan paljon.

5.1.4 Mestari-kisälli -menetelmä ja traditio

Musiikin opetuksen yhteydessä puhutaan usein mestari-kisälli -periaatteeseen perustuvasta opetuksesta. Joskus tätä periaatetta pidetään esikuvallisena, joskus taas pedagogisesti kyseenalaisena ja vanhanaikaisena. Valitettavan usein jätetään kuitenkin määrittelemättä, mitä mestari-kisälli -periaatteella kulloinkin tarkoitetaan.

Mestari-kisälli -menetelmään suhtautuvat kielteisesti tai varauksellisesti ainakin Kosonen (2001, 134) ja Asikainen (2000, 49–55). Myös Kurkela (1994, 338–339) tuo esiin intensiivisen opettaja-oppilas suhteen mahdollisia salakareja. Leino ja Leino (1990, 106) raportoivat Joycen kielteisestä suhtautumisesta opetusharjoitteluun kokeneiden opettajien johdolla seuraavasti:

Järjestelmää voi tältä osin pitää mestari-oppipoika -ajattelun perinteen jatkajana opetuksen alueella; tätä tehokkaampaa menetelmää muutosten estämiseksi sosiaalisessa instituutiossa ei koskaan ole keksitty (Joyce 1981, 6)

Wolf (1992, 956) puolestaan pitää oppipoikaopetusta esikuvallisena koulun taideopetuksessa. Myös Schönin (1987) mukaan musiikin opetuksessa ilmenevä mestari-oppipoika -asetelma on esimerkki tehokkaasta ja tarkoituksenmukaisesta opetuksesta. Perinteisen yliopisto-opetuksen tulisi ottaa oppia tämäntyyppisestä koulutuksesta (Schön 1987, 16-17). Schön kuvaa yksityiskohtaisesti muutamaa musiikin mestari-kurssitilannetta (Schön 1987, 173-216). Hän soveltaa kolmivaiheisen reflektiivisen ohjauksen mallia: seuraa minua! – yhteinen tutkiminen – yhteinen ihmettely.

Muut tarkkailijat ovat havainneet Schönin kuvaamien mestarikurssitilanteiden opettaja-oppilassuhteessa kielteisiä piirteitä, kuten sokeaa imitointia ja oppijan alistamista. Täytyy tosin muistaa, että jokainen voi toki soittaa mieleisellään tavalla tulematta mestarikursseille. Esimerkiksi Schönin kuvaamalla Pablo Casalsin oppiin tulleella uraansa aloittelevalla sellistillä oli valittavanaan joko selviytyä taiteilijana olemassa olevalla taidollaan tai ottaa Casalsin perusteellinen kuuri. Hän valitsi jälkimmäisen, kun kerran mahdollisuus tarjoutui.

Suomessakin mestari-kisälli -menetelmällä on vahva kannatus. Sibelius-Akatemia on vuonna 1994 asettanut visiokseen olla vuonna 2004 pedagogista huipputasoa edustava oppilaitos, jolle on ominaista mestarin ja kisällin vuorovaikutukseen perustuva opetusmetodi (Sibelius-Akatemia 1994, 10). Mestarin ja kisällin menetelmää pitävät hyvänä myös monet Ranta-Meyerin (2000) delfoi-asiantuntijaryhmän jäsenet.

Myös Ropo (1992, 107) pitää mestari-kisälli periaatetta esikuvallisena asiantuntijuiden oppimiseksi. Rovon tarkoittamassa oppipoikamenetelmässä noviisi asetetaan tilanteeseen, jossa hän pystyy seuraamaan tiedon ja osaamisen taitavaa käyttöä monimutkaisessa ympäristössä. Tällainen ympäristö on haastava, koska oppipoika joutuu kokeilemaan omien representaatioidensa (ajattelumalliensa) toimivuutta riittävän autenttisissa tilanteissa ja saa tarvittaessa välitöntä palautetta ja ohjausta. Malli toteutuu tilanteessa, jossa mestarina toimiva asiantuntija tekee työtään ja oppipoika näkee koko työskentelyprosessin.

Musiikin opetuksessa opiskelija ei yleensä seuraa mestarin työskentelyä tämän työpaikassa. Päinvastoin, yleensä opiskelija työskentelee pääasiassa yksinään ja käy saamassa lyhyen konsultaation opettajaltaan säännöllisesti. Opiskelija ei juurikaan seuraa mestarin työskentelyä, ei ainakaan saa käsitystä siitä, minkälaisen valmistelutyön kautta mestari ratkoo omia taiteellisia kysymyksiään. Mestarin ja kisällin yhdessä viettämä aika on aivan liian lyhyt, jotta voisi puhua Rovon tarkoittamassa mielessä mestari-kisälli -periaatteesta. Musiikkialalla puhe mestari-kisälli -menetelmästä tarkoittaakin sitä, että oppilas saa konsultointia yhdeltä opettajalta yksilöopetuksena. Sibelius-Akatemian vision sanamuoto tulee lukea tarkasti, siinäkin sanotaan vain, että kisälli on vuorovaikutuksessa mestarin kanssa, ei muuta. Miten hyvin ja mitä tässä vuorovaikutussuhteessa tehdään ja mitä siinä opitaan, riippuu yksilöllisistä tapauksista.

Tradition on sanottu siirtyvän yksilöopetuksessa. Miten se tapahtuu? Jos traditiolla tarkoitetaan kyseisen tyylin koko ajattelutapaa ja opettaja käsittelee kaikkea, mikä siihen kuuluu edellyttäen samalla opiskelijan omia ratkaisuja, joiden toimivuutta yhteisesti koetellaan ja jos oppitunnit liittyvät muutenkin aktiiviseen harrastamiseen, konserteissa käyntiin ja kuunteluun, asia lienee kunnossa. Voi kuitenkin olla, että oppitunnit ovat ainoa kiinnekohta käsiteltyihin tyyliin ja opettaja käsittelee yksittäisiä valmiita ratkaisuja tapaan ”soita tämä kohta voimakkaammin” perustelematta, miksi ja vaatimatta opiskelijalta tämän omaa arviota. Tällöin se mitä välittyy, on vain joukko yksityiskohtia. Niiden perusteella opiskelijan on vaikea muodostaa käsitystä sellaisista tyylin tai oppimisen yleisistä lainalaisuuksista, joiden varaan voisi rakentaa omat perustellut tulkintansa ja toiminnan itsenäisenä taiteen harjoittajana. Eikä tällainen opetus edes aktivoi oman ajattelun kehittämistä. Elävä traditio muuttuu apinoinniksi.

Opettamisen kohdalla tilanne on vielä mutkikkaampi. Taitava opettaja, joka hallitsee tradition ja tuntee oppilaidensa yksilölliset erot, käyttää kunkin opiskelijan kohdalla juuri tälle sopivaa lähestymistapaa. Opetus toimii kunkin oppilaan kohdalla hyvin, vaikkakin eri tavoin, ja kaikki oppivat. Kuitenkin käytetyt keinot ja lähestymistavat vaihtelevat riippuen oppilaasta. Nyt yksittäinen oppilas saattaa ajatella, että se tapa, miten juuri häntä on opetettu, on ainoa oikea, tradition mukainen tapa opettaa. Hän opettaa sitten juuri sillä tavalla aikanaan kaikkia omia oppilaitaan riippumatta siitä, ovatko nämä samantyyppisiä kuin hän itse oli aikoinaan. Näin yksilöopetukseen perustuva menetelmä kapeutti mahdollisia lähestymistapoja jo yhden oppilaspolven aikana. Sibelius-Akatemiolla on korostettu, että parasta opettajankoulutusta on se, että opiskelee itse hyvällä opettajalla. Edellä mainittu osoittaa ajattelutavan yksipuolisuuden. Se toimisi vain, jos kaikki oppilaat aina olisivat samanlaisia. Oma kysymyksensä on tietenkin se, miten siitä lähestymistavasta, mikä sopii solistisesti pitkälle olevalle opiskelijalle, voi päätellä sen, mikä on paras tapa opettaa oppilaita, jotka eivät ole niin pitkällä. Nämä perustelut tukevat vankan opettajankoulutuksen sekä riittävän laajan asiantuntija- ja opiskelijayhteisön merkitystä musiikkialalla. Erityisen tärkeää on havaita, että taiteen harrastajien opetuksessa koko lähestymistapa on monesti viisasta valita toisin kuin niissä tapauksissa, joissa tähdätään pitkälle.

Richard Wagnerin oopperassa Nürnbergin mestarilaulajat on mielenkiintoinen esimerkki asiantuntijuuden ja mestaritason osaamisen tarkastelemiseksi. Oopperan kes-

keisenä elementtinä on mestarilaulajien ammattikunta laulukilpailuineen. Sen roolihahmoilla on erilainen tapa lähestyä laulamista. Beckmesser edustaa kuivaa, kaavoihin juuttunutta, virheitä etsivää oikeaoppisuutta. Walther on aluksi intomielinen, emotionaalinen, vapaa, originelli, mutta hänen laulunsa arvioidaan muotopuolena huonoksi. Sachs edustaa tasapainoista osaamista. Sachs'in kautta Walther saa lauluunsa tarvittavan selkärangan menettämättä puhuttelevuuttaan. Walther voittaa lopulta mestarilulukilpailun. Näissä hahmoissa näkyvät samantyyppiset piirteet kuin esimerkiksi kuvataiteessa Johannes Ittenin (1961, 30) esittämä taiteilijoiden jaottelu epigoneihin, originelleihin ja universaaleihin. Ittenin mukaan taiteilija tarvitsee objektiivista tietoa voidakseen edetä subjektiivisesta kokemuksesta eteenpäin. Mestaruuteen tarvitaan sekä olemassa olevan kulttuurin tuntemusta ja hallintaa että kykyä uudistaa sitä.

5.2 Opetussuunnitelman strateginen kehittäminen

Opetussuunnitelmatyö jää helposti siihen, että muutellaan opintojaksojen nimiä ja laajuuksia ilman pitkäjänteistä, perusteltua johdonmukaisuutta, juututaan hedelmättömään opintoviikkolaskelmien nollasummapeliin. Yksittäisten opintojaksototeutusten tuomista sattumuksista vedetään äkkinäisiä koko järjestelmää koskevia johtopäätöksiä. Opinto-oppaaseen kirjattu opintoviikkomäärä on samalla myös osoitus opintojakson edustaman alueen arvostuksesta. Opettajilla ovat oma työ, toimeentulo ja toimenkuvan kehittyminen kyseessä. Opetussuunnitelma on aina useiden erilaisten intressien kohtauspaikka. Joissain koulumuodoissa yhteiskunta antaa omat linjauksensa opetussuunnitelman ehtoihin päätöksinä, määräyksinä tai suosituksina, joista niistäkin käydään kovaa väantöä, esimerkiksi peruskoulun ja lukion tuntijakopäätökset. Koska ammattikorkeakoulua eivät sido tuntijakopäätökset tai opetussuunnitelman perusteet, myös opetussuunnitelmaa koskevat intressikonfliktit keskittyvät koulutusohjelman sisälle. Opetussuunnitelman kehittäminen on koko oppimisyhteisön asia. Kaikki eivät luonnollisestikaan voi paneutua opetussuunnitelman kokonaisuuteen. On tärkeää, että ainakin ne, jotka osallistuvat opetussuunnitelman kokonaisuuden kehittämiseen, saavat käsityksen oppimisen edellytyksistä, työelämän tarpeista ja koulutusohjelman kokonaisvastuusta pitkällä aikavälillä. Tärkeää on myös, että opetussuunnitelman valmistelun sekä hyväksymis- ja toteuttamispäätösten marssijärjestys on selkeä.

Opetussuunnitelman toteutuminen riippuu siitä, millaista osaamista on käytettävissä. Tällöin osaamisen kehittäminen ja hankkiminen nousevat keskeisiksi kysymyksiksi,

kun koulutusohjelmaa ja sen opetussuunnitelmaa kehitetään. Osaamista voi hankkia kolmella tavalla:

- 1) olemassa oleva henkilöstö koulutautuu ja hankkii itselleen uutta osaamista
- 2) rekrytoidaan uusia osaajia
- 3) hankitaan osaamista yhteistyön ja verkottumisen kautta.

Kaikkia näitä keinoja on käytettävä. Kaikkien näiden käyttöön liittyy omia intressiritiiritojaan. Esimerkiksi henkilöstön kouluttautumisintressit ja yhteisön osaamistarpeet eivät välttämättä kohdistu samaan suuntaan.

Koulutusohjelmassa on ratkaistava, mitä osaamista tarvitaan ja miten sitä hankitaan. Tärkeää on määritellä koulutusohjelman ydinosaaminen. Ydinosaaminen on sellaista toiminnan kannalta keskeistä asiantuntijuutta, joka on vaikeasti korvattavissa, vaikeasti jäljiteltävissä ja vaikeasti markkinoilta ostettavissa. Ydinosaaminen kehittyy itse tekemällä, kehittämällä ja tutkimalla. Korkeatasoisen asiantuntemuksen kehittymiseen ei riitä se, että vain soveltaa muiden tuottamaa tietoa. Ammattikorkeakoulu ei voi edetä pitkälle käyttämällä pelkästään yliopiston tuottamaa valmista tutkimustietoa. Ammattikorkeakoulun pitää itse tuottaa omaa taiteellista, pedagogista ja kulttuurista osaamista paitsi vastatakseen yhteiskunnan kehittämishaasteeseen, myös kehittääkseen omaa asiantuntijuuttaan. Työyhteisön merkitys käytännöllisen tiedon tuottamisessa ja kehittämisessä korostuu, osaamista pitää pystyä siirtämään ja kartuttamaan työyhteisön sisällä ja sidosryhmien kesken. Tämä luo myös näkökulman, että koulu on paljon enemmän kuin paikka, jossa yksi opettaja ja yksi oppilas saatetaan tekemisiin keskenään. Asiantuntemusta rakennetaan yhdessä toinen toiseltaan oppien.

Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman opetussuunnitelmassa on useita ratkaisuja, jotka edistävät ja edellyttävät eri tavoin profiloituneiden opettajien yhteistyötä. Instrumenttiopintojen toteutus yhdistää solistisen opetuksen, kamarimusiikin ja eri tyyllilajien opiskelun, opettajan pedagogiset opinnot perustuvat musiikkialan ja opettajankouluttajien yhteistyöhön, opinnäytetyön ohjaajat nimetään kaksittain eri tavoin suuntautuneista opettajista. JAMKIn kulttuurialalla tavoitteeksi on asetettu kasvu yksin tekemisen perinteestä yhteistoiminnallisuuteen (TaTu 2001–2003). Opetussuunnitelmalliset ratkaisut tähtäävät osaltaan tähän päämäärään.

Toimivien, monipuolisten, kaikkia työyhteisön jäseniä koskettavien työelämäyhteyksien ja työelämän kehittämistehtävien merkitys on tärkeä. Ammattikorkeakoulun opettajien työelämävalmiudet eivät välttämättä vastaa nykyajan vaatimuksia (ks. Lyytinen 1999, 38–39). Opettajalta toki vaaditaan toisenlaista osaamista kuin työelämän asiantuntijalta, mutta ammattikorkeakoulun opettajalla tulee ilman muuta olla vahva ote työelämän osaamiseen. Tätä edellyttää jo uskottavuus opiskelijoiden silmissä. Ammattikorkeakoulun musiikkialalla pitää olla koko joukko opettajia, jotka toimivat myös esiintyvinä taiteilijoina ja orkesterimuusikoina ja jotka kehittävät alan opetusta.

5.3 Oppiva organisaatio – oppiva alue

Työyhteisömme toimintatapa on kokenut rajun murroksen 1990-luvulla. Muodollisiin päätöksiin ja ohjesääntöihin perustuvasta kunnallisesta hallinnosta on siirrytty kohti yksityisen sektorin joustavuutta ja tulosvastuuta. Keski-Suomen konservatorion ulkoinen arviointi luonnehti vuonna 1996 konservatorion johtamistapaa hierarkkiseksi ja autoritaariseksi. Opettajien asennetta luonnehti kuvaus: ”Niin kauan kun organisaatio ei häiritse soittamista, opettajat eivät häiritse oppilaitoksen johtamista” (Keski-Suomen lääninhallitus 1996, 31). 1990-luvun puolivälin murroksessa hajautetun innovaatiostrategian mukaan oppilaitos sai sellaista vastuuta, mikä aiemmin oli kuulunut keskushallinnolle. Jyväskylän ammattikorkeakoulun sisäisen työnjaon järjestäminen matriisiorganisaation³⁵ periaatteille toi melkoisen joukon henkilöstön jäseniä paikalle, jossa yksityiskohtaisia toimintaohjeita ei enää voinutkaan saada valmiina esimiehitään. Tätä ajattelutapaa tuki vielä jo konservatorion aikana tavoitteeksi asetettu eteneminen kohti vastuuta jakavaa asiantuntijaorganisaatiota.

Monessa kohtaa uudenlainen vastuu on pelottanut. Konservatorion toimintoja siirrettäessä uusille ylläpitäjille hetkisen näytti siltä, että kehitystyö juuttuu organisaatiomuutokseen tyypillisesti kuuluvaan stagnaatiovaiheeseensa. Avuksi huudettiin ylhäältä annettuja ohjeita, hierarkkisen organisaation selkeyttä ja yksityiskohtaisia toimenkuvia, mutta sittenkin lopulta edettiin aitoon vastuunottoon. Useat henkilöstön jäsenet ovat löytäneet perinteisten opettajan tehtävien ohella omat kehittämisalueensa, joita vievät eteenpäin innovatiivisesti sen tarkemmin käskyttämättä ylhäältä. Päätösten opettajien työajan määrittelyssä JAMKIn kulttuurialalla käyttöön otettiin jo syksyllä 1998 uusi työehtosopimus, jossa työajan laskennan perusteena on opettajan koko työ kehittämistehtävineen, ei pelkästään opetustunnit. Uuden sopimuksen mu-

kaan opettajat sopivat kehittämistehtävistä ja niihin osoitetusta työajasta esimiehensä kanssa henkilökohtaisesti suunnitellen. Huomio pitäisi kiinnittää ennen kaikkea toiminnan tuloksiin. Työajan käyttöä toki seurataan, mutta seuranta on ennen kaikkea apuväline suunnittelun tarkentamiseksi tulevia vuosia varten. Kulttuuriala siirtyi ensimmäisenä JAMKin koulutusaloista laajamittaisesti käyttämään uutta työehtosopimusta.

Samaan aikaan opiskelijoiden asema on muuttunut heidän itsenäisen opiskelun osuutensa kasvaessa ja työelämän kehittämistehtävän painottuessa entistä enemmän. Ensimmäinen vaihe oli 1990-luvun alkupuolella opiskelijoiden näkeminen oppilaitoksen asiakkaina, mikä merkitsi muutosta vanhaan hierarkkiseen oppilaitoksen mieltämistapaan. 2000-luvulle tultua työelämän kehittämistehtävän edelleen painottuessa varsinaisena asiakkaana olisi kuitenkin nähtävä työelämä ja kulttuurielämä. Opiskelijat ovat koulutuksen järjestäjän ja opettajan näkökulmasta partnereita. Yhdessä asiantuntijuutta kehittäen vastataan tulevaisuuden haasteisiin. Näin näkemys oppivasta organisaatiosta tulee todeksi. Mutta vision pitäisi laajeta vielä tästä. Työelämäyhteistyön arvioinnissa esiin nostettiin ajatus oppivasta alueesta (Lyytinen 1999, 12–14). Musiikin koulutusohjelma ei voi rajoittaa toimintaansa koskemaan pientä maantieteellisesti rajattua aluetta. Kuitenkin ajatus oppivasta alueesta ympäröivän yhteiskunnan elinvoimaisuuden säilymiseksi ja lisäämiseksi on myös musiikin koulutusohjelmalle ratkaisevan tärkeä.

6 Mikä opiskelussa muuttui?

Jos ei Beethovenin sonaatista ole erikseen yliopistotulkintaa ja ammattikorkeakoulutulkintaa, ei ole eroa senkään välillä, onko tulkinta peräisin 1990-luvun alun konservatoriolta vai 2000-luvun alun ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmasta. Moni muu asia on kuitenkin muuttunut. Opiskelua koskevat muutokset voisi kiteyttää kolmeen näkökulmaan. Ensinnäkin opinnoissa ja koko suhtautumistavassa ammattiin ja elämään näkyy avoimien mahdollisuuksien runsaus. Toiseksi osaamista kartutetaan ja tehtäviä hoidetaan entistä enemmän yhteistoimintana. Kolmanneksi opiskeluprosessia koskeva osaaminen on noussut kiinnostuksen kohteiksi hyvin hiotun lopputuloksen ohella.

Vanha ajattelu harvoine kurssitutkintoineen, opintolinjoineen ja valmiiksi annettuine, yhtenäisine opetussuunnitelmineen korosti ennalta tarkasti määritellyn osaamisen hankkimista muuttumattomina odottavia, valtakunnallisesti yhtenäisiä työtehtäviä varten. Valmiista tavoitteista huolimatta koulutuksen ihannetoteutus oli kuitenkin yksilöopiskelu ja yksilöopetus. Opintojen tavoitteenasettelussa painottui yhden tutkintotilanteen, kertasuorituksen merkitys. Keski-Suomen konservatorion instrumenttiopetuksen näkökulmasta lähtökohtatilanne vielä 1990-luvun alussa oli se, että kun opettaja oli syyskauden alussa saanut oppilaslistansa, hän vetäytyi oppilaidensa kanssa työskentelemään omaan luokkaansa. Kukin oppilas kävi yksin kerrallaan tunneilla. Ei opettajasta eikä oppilaista kuulunut mitään ennen kuin keväällä, jolloin esiteltiin julkisesti sitä, mitä oli opittu ja hiottu valmiiksi. Annettavia näyttöjä määrittivät valtakunnalliset kurssitutkintovaatimukset ja ohjelmistoluettelot. Toimintamalli perustui yhden opettajan ja yhden opiskelijan mestari-kisälli -suhteeseen. Yhteistoiminta opettajien tai opiskelijoiden kesken oli satunnaista. Vanhan konservatorion aikana yllettiin kyllä parhaimmillaan korkeatasoisiin yksilösuorituksiin, jopa niin korkeatasoisiin, että uusilla opiskelijapolvilla on melkoinen työ yltää samaan.

Nyt opiskelija nähdään aktiivisena toimijana, jonka on omalla aktiivisuudellaan ja henkilökohtaisesti profiloimallaan osaamisella haettava paikkansa tulevaisuuden yhteiskunnassa. Niinpä korostetaan opiskelijan aloitteellisuutta, opintojen suunnittelun henkilökohtaisia mahdollisuuksia, omakohtaista tavoitteenasettelua ja työelämän muuttuvista kysymyksistä nousevien kehittämishankkeiden ratkaisemista. Avoimina ja henkilökohtaisina ilmenevien tavoitteiden saavuttamiseksi käytetään yksilötyöskentelyn lisäksi tiimi- ja ryhmätyötä sekä hankkiudutaan vuorovaikutukseen eri koulutusalojen, työelämän ja kansainvälisten yhteistyökumppanien kanssa.

Opintojen suunnittelu koskee opintojen suuntautumista, vaihtoehtoisten ja vapaasti valittavia opintojaksojen valintaa, harjoittelun toteutusta, opinnäytetyön aihetta ja lähestymistapaa sekä instrumenttiopintojen toteutusta. Opiskelijan jatkuva itsearviointi on olennainen osa oppimisprosessia. Sen tueksi opiskelijat saavat palautetta opettajien lisäksi opiskelijatovereiltaan. Muutenkin opiskelijoita rohkaistaan muodostamaan ryhmiä, tiimejä, kamarimusiikkikokoonpanoja ja yhtyeitä, jotka toimivat osana opintoja. Opiskeluaikana muodostetut yhtyeet ja kamarimusiikkikokoonpanot voivat jatkaa itsenäistä uraa opintojen valmistuttua. Opintojen tavoitteenasettelu ei enää rajoitu val-

miina annettuihin kaavoihin. Sekä instrumenttiopintojen toteutus että opinnäytetyö houkuttelevat opiskelijoita avaamaan uusia ovia, tutkimaan uusia mahdollisuuksia.

Mahdollisuuksien avoimuus merkitsee paitsi opiskelijan mahdollisuutta valita erilaisia yhdistelmiä ammattikorkeakoulun opintotarjonnasta, myös kokonaan uusien tavoitteiden asettamista. Erityisesti mahdollisuus opinnäytetyön aiheen ja lähestymistavan valintaan tuo opintojen tavoitteenasetteluun avoimuuden, joka johtaa hyvin monenlaisiin ratkaisuihin eri opiskelijoiden kohdalla. Avoimien mahdollisuuksien keskellä opiskelijan omien päätöksentekotaitojen ja niihin liittyvien metakognitiivisten taitojen kehittäminen nousee merkittäväksi. Koulutus kehittää sellaisia taitoja, joita elinikäinen oppiminen ja työelämän jatkuvasti muuttuvat haasteet asettavat. Ammattitaito ei ole vain muutaman vuoden aikana hankittu valmis paketti, vaan siihen kuuluu taito, halu ja valmiudet kehittyä ja kehittää alansa. Vaikka valmiiksi hiottu lopputulos osaamisen näytteenä on edelleen arvossaan, sen rinnalle on noussut varsinkin opettajankoulutuksen puolella valmisteluprosessin osaaminen. Valmistelutyön aikaisista kokemuksista keskustellaan, yhteinen jakaminen on noussut ammattisalaisuuksien varjelemisen sijaan.

Ammattikorkeakoulu on tuonut mukanaan monialaisuuden. Vaikka monialaisuus ei opintoviikkoina laskien suurta mullistusta tuokaan, jo idea siitä, että eri alojen opiskelijat ja opettajat tekevät työtä samassa organisaatiossa ja näin tutustuvat toistensa ajattelutapaan, laajentaa mahdollisuuksia. Näin myös yleissivistys laajenee. Pedagogisten opintojen järjestämiseen monialaisuus tuo kokonaan aikaisemmasta poikkeavat ulottuvuutensa. Musiikin opiskelijan kohdalla kysymys laajasta yleissivistyksestä on aina ollut esillä. Kysymys on monisyinen. Toisaalta pitäisi tuntea oman alan lisäksi muita taiteita ja kulttuurin ilmiöitä monipuolisesti ja pystyä kommunikoidaan muiden alojen asiantuntijoiden kanssa, toisaalta oman taidon kehittäminen vaatii aikaa ja paneutumista.

Opiskelussa edistetään asiantuntijatiedon kolmen komponentin, formaalin, praktisen ja metakognitiivisen, tasapainoista käyttöä ja yhdistämistä systemaattisella tavalla. Pedagogisissa opinnoissa yhdistyy ammatillisen opettajakorkeakoulun ja musiikin koulutusohjelman osaaminen. Instrumenttiopinnot ja pedagogiset opinnot niveltyvät toisiinsa siten, että opiskelija rakentaa samanaikaisesti muusikkouttaan ja opettajuuttaan. Nämä kaksi puolta tukevat toisiaan.

Koulutusohjelman koko opettajakunta on entistä monipuolisemmin opiskelijoiden käytössä. On kamarimusiikkiopetusta, lied-luokkaa, barokkiklinikkaa jne. Myös koulutusohjelman tilat ovat kaikkien käytettävissä. Opettajien toimenkuva on monipuolistunut. Useita tiimejä ja työryhmiä on muodostettu sekä koulutusohjelman sisälle, koulutuslalle että koko ammattikorkeakouluun, joissa henkilöstö yhteistoiminnallisesti ratkoo yhteisiä kysymyksiä. Henkilöstön yhteiset kokoukset ovat vakiintuneet säännölliseksi käytännöksi. Toiminnan kansainvälinen ulottuvuus on laajentunut johdon kohteliaisuusvierailuista ja satunnaisesti saapuvista mestarikurssin pitäjistä. Nyt kansainvälisyys koskee koko työyhteisöä, opettaja- ja opiskelijavaihto molempiin suuntiin ovat toiminnan arkipäivää.

Näin voi ainakin ajatella. Kuinka paljon edellä esitetystä on haavetta, kuinka paljon totta, mikä on opetussuunnitelman toteutumisen taso, on oman selvityksensä asia. Keski-Suomen konservatorio tuli tunnetuksi hyvin menestyneistä oppilaistaan. Konservatorion musiikkiopisto-osastosta ja sitä seuranneesta ammatillisesta koulutuksesta muodostui monelle tarkoituksenmukainen ja riittävän pitkä opintojen jatkumo. Kuten on todettu, korkeatasoisen asiantuntijuuden takana on yleensä alalla kuin alalla vähintään kymmenen vuoden työ. Musiikkialalla tämä aika saattaa olla jopa pidempi. Ammattikorkeakoulu saa opiskelijansa aikaisintaan 18–19 vuoden iässä ja opiskeluaikaa on 4½ vuotta. Ammattikorkeakouluopinnot kattavat korkeintaan puolet siitä intensiivisen opiskelun ajasta, minkä huipputason saavuttaminen vaatii. Toinen puoli voi tulla ammattikorkeakouluopintojen jälkeen. Mutta parempi olisi, jos toinen intensiivisen opiskelun vuosikymmenen puolikas olisi tehty pohjaksi jo teini-iässä, ennen korkeakouluopintoja.

7 Lähteet

A 1313/1992. *Kansalaisopistoasetus.*

A 1219/1993. *Asetus valtionosuutta saavista kansanopistoista.*

A 256/1995. *Asetus ammattikorkeakouluopinnoista.*

A 455/1995 *Asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta.*

A 791/1995. *Asetus valtionosuutta saavista kansanopistoista annetun asetuksen 2 §:n muuttamisesta.*

A 880/1995. *Asetus musiikkioppilaitoksista.*

A 464/1998. *Asetus korkeakoulututkintojen järjestelmästä.*

A 986/1998. *Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista.*

A 1190/1998. *Asetus ammattikorkeakouluopinnoista annetun asetuksen muuttamisesta.*

Asikainen, Tiina. 2000. *Oppipojan oireyhtymä – käsityöläisajattelu soitonopettajaksi opiskelevien opetusharjoittelussa.* Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Bergström, Matti. 1997. *Mustat ja valkeat leikit: Leikki, kaaos ja järjestys aivoissa.* Alkuperäinen Svarta och vita lekar, Lek, kaos och ordning i hjärnan. W&W 1997. Suomentaja Ritva Liljamo. Juva: WSOY.

Bertin-Huolman, Arna. 2000. Raportti musiikkikasvatuksen osastolta valmistuneiden työllisyystilanteesta. Liite muistiossa: Tawaststjerna, Erik T. 2000. *Musiikkialan työllisyys ja koulutustarve – Sibelius-Akatemian näkökulma.*

Broady, Donald. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan.* Alkuteos Den dolda läroplanen. Tampere: Vastapaino.

Calvino, Italo. 1999. *Kuusi muistiota seuraavalle vuosituhannele.* (alkuperäinen 1993). Helsinki: Loki-kirjat.

Dichler, Josef. 1948. *Der Weg zum Künstlerischen Klavierspiel.* Wien, München: Verlag Doblinger.

Eteläpelto, Anneli. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Kirjassa Kirjonen, Remes, Eteläpelto (toim.) 1997. *Muuttuva asiantuntijuus.* Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Fredrikson, Maija. 2001. Lapset musiikin oppijoina – musiikkileikkikoulun mahdollisuudet oppimisen ohjaamisessa. Juhlakirjassa Jaatinen, Martti. 2001. *Keski-Suomen konservatorion säätiö 50 vuotta 1951–2001.* Jyväskylä: Kopijyvä.

F&L. 25.11.1998. *Yrittäjyys musiikkiteollisuudessa: Suomalaisen musiikkiteollisuuden kilpailukyyn kehittämisen.* F&L Management Services Ltd. [WWW-dokumentti] <<http://www.flms.com/musiikki/Siba30.pdf>>.

Garam, Lajos. 1995. *Jousen taikaa.* Sibelius-Akatemia, EST-sarja, Pedagogisia julkaisuja 1. Helsinki.

Halme, Eva. 2001. *Opetusharjoittelun arviointikäytännöt JAMK:n kulttuurialan musiikin koulutusohjelmassa.* Päättötyö. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Heiskanen, Ilkka 1998. *Syrjästä esiin.* Alustus Kulttuurikehitys ja paikallinen maailma -konferenssissa Jyväskylässä 23.9.1998.

Hirvi, Vilho. 1999. Korkeakoululaitos tulevaisuuden voimavarana siirryttäessä 2000-luvulle. Puheenvuoro Suomen amk-päivillä 1999. Painettuna: *Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston ARENEN vuosikirja 1999* (15.3.2000).

Honkanen, Tuija Elina. 2001. *Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitteet*. Lisensiaatin tutkielma. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos.

Huttula, Tapio (toim.) 2001. *Ammattikorkeakoulujen aluekehitysvaikutuksen huippuyksiköt 2001*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8:2001.

Hyvärinen, Leena (toim.) 1995. *Sibelius-Akatemian kokonaisarviointi*. Helsinki: Hakapaino.

Itten, Johannes. 1961. *Kunst der Farbe. Subjektives Erleben und objektives Erkennen als Wege zur Kunst*. Ravensburg: Otto Maier.

JAMK 1996. *Jyväskylän ammattikorkeakoulun toimilupahakemus*. Moniste.

JAMK 1997. *Jyväskylän ammattikorkeakoulun toimiluvan laajennushakemus*. Moniste.

Jarnila, Rauno. 1998. *Menestyvän ammatillisen oppilaitoksen profiili*. Acta Universitatis Tamperensis 592. Vammala: Vammalan Kirjapaino.

Johnson, Keith. 1986. *Trumpetinsoiton taito*. Suomentaja Timo Mäkinen. Julkaisija Suomen trumpettikilta. Helsinki: Kirjapaino Nova. Alkuperäinen *The Art of Trumpet Playing*. Iowa State University Press 1981.

Jyväskylän koulutuskuntayhtymän strategiset linjaukset 2000–2006. Kuntayhtymän valtuusto 4.12.2000, asianro 21.

Kanerva, Anna & Frilander, Niko 2001. *Jyväskylän ammattikorkeakoulu – kulttuurin palvelukeskus*. Esiselvityksen raportti. Suomen Oujee Oy.

Kangas, Anita & Hirvonen, Johanna 2000. *Euroopan Unionin rakennerahastot kulttuuripolitiikan välineenä*. Opetusministeriön rakennerahastot -julkaisu 3/2000

Keski-Suomen konservatorio 1994a. *Konservatorion ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelma*. Konservatorion johtokunnan kokous 10.2.1994 (2/94), liite nro 5.

Keski-Suomen konservatorio 1994b. *Keski-Suomen konservatorio 2000, Strateginen suunnitelma*.

Keski-Suomen konservatorio. 1996. *Keski-Suomen konservatorion itsearviointiraportti*. Moniste.

Keski-Suomen lääninhallitus. 1996. *Keski-Suomen konservatorion arviointi 1996. Oppivan oppilaitoksen toimintaprosessit*. Moniste. Keski-Suomen lääninhallituksen sivistysosasto.

Kettunen, Pekka. 2001. *Kulttuuri on vitamiini eikä jälkiruoka*. Haastattelu sanomalehti Keski-suomalaisessa 2.9.2001.

- Kettunen, Pertti. 1997. *Iso pyörä kääntyy: Suomalaisen johtamisen erityispiirteitä*. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Kianto, Mervi. 1994. *Matka pianon soittamiseen*. Keuruu: Otava.
- Kiili, Carita, Minkkinen, Sari, Syren, Riitta & Woods, Hetamari. 1996. *Musiikillinen asiantuntijuus*. Seminaarityö. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Kilponen, Esa. 1998. Juttu sanomalehti Keski-suomalaisessa 13.12.1998.
- Koski, Jussi T. 2001. *Luova hierre – Näkökulmia yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden luovuuteen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Koppinen, Marja-Leena, Korpinen, Eira & Pollari, Jorma. 1994. *Arviointi oppimisen tukena*. Juva: WSOY.
- Korkeakoulujen arviointineuvosto. 1997. *Ammattikorkeakoulujen toimilupahakemusten ja toiminnan laajennushakemusten arviointiraportti 1997*. Moniste.
- Kosonen, Erja, 2001. *Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15 -vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan*. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in the Arts 79.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004*. Valtioneuvoston 29.12.1999 hyväksymä kehittämissuunnitelma. [WWW-dokumentti] <<http://www.edu.fi/ajankohtaista/index.html#233>>. (Luettu 30.12.1999).
- KUF. 15.7.1999. *Fra vugge til podium: Utredning om den faglige organiseringen av musikkutdanning*. 1999. Kirke, Utdannings- og forskningsdepartementet, Norge. [WWW-dokumentti] <<http://odin.dep.no/ufd/norsk/publ/utredninger/andre/014005-990511/index-dok000-b-f-a.html>>.
- Keski-Suomen liitto. 1995. *Kulttuurin kehittämisohjelma 1995–2000 Keski-Suomi*. Keski-Suomen liiton julkaisu B58, marraskuu 1995.
- Keski-Suomen liitto. 2000. *Kulttuurin kehittämisohjelma 2000–2006 Keski-Suomi*. Keski-Suomen liiton julkaisu B88, kesäkuu 2000.
- Kulturministeriet. Heinäkuu 2002. *UNDERSØGELSE AF DEN MUSIKALSKE FØDEKÆDE INDENFOR KLASSISK MUSIK*. [WWW-dokumentti] <<http://www.kum.dk/sw4750.asp>>.
- Kurkela, Kari. 1994. *Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittäminen ja luovan asenteen dynamiikka*. 2. korjattu painos. Sibelius-Akatemia, EST-julkaisusarja. Helsinki.
- Kurkela, Kari. 1995. Yksityisen ja yhteisen rajalla. Musiikin esittämisen emotionaalista ja kognitiivisista ulottuvuuksista. Teoksessa Ojala, Raija (toim.) 1995. *Esiintyjä – taiteen tulkki ja tekijä*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- L 255/1995. *Laki ammattikorkeakouluopinnoista*.
- L 516 /1995. *Laki musiikkioppilaitoksista*.

L 585/2001. *Laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta annetun lain 7 §:n muuttamisesta.*

Lampinen, Osmo & Stenvall, Kirsti (toim.) 1996. *Uuteen opinnäytetyöhön.* Helsinki: Opetusministeriö.

Laurila, Juhani. 1999. *Jyväskylän ammattikorkeakoulun kulttuurialan kehittämisprojekti.* Projektiraportti.

Laurila, Juhani. 2000. *Keski-Suomen konservatorio 1948–1998.* Julkaisija Keski-Suomen konservatorion säätiö. Jyväskylä: Gummerus.

Leimer, Karl & Giesecking, Walter. 1931. *Modernes Klavierspiel.* Mainz: Schott's Söhne.

Leino, Anna-Liisa & Leino, Jarkko. 1990. *Oppimistyyli - teoriaa ja käytäntöä.* Jyväskylä: Kirjayhtymä.

Lindfors, Torsten. 1998. *Yhteenveto suoritetusta musiikinohjaajakyselystä.* Käsikirjoitus. Keski-Suomen konservatorio.

Liukkonen, Riikka. 2002. *Portfolio musiikkipedagogikoulutuksessa.* Opinnäytetyö. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Jyväskylän ammattikorkeakoulu. [WWW-dokumentti] (Toukokuu 2002) <<http://www.music.jypoly.fi/ops/Liukkonen2002.pdf>>.

Lyytinen, Heikki K. 1995. Opetussuunnitelman perusteista opetussuunnitelmaan. Teoksessa Miettinen, Raija & Nurmi, Heli. 1995. *Opetussuunnitelman yksilöllistä ja yhteisöllistä reflektiota.* Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 8. Jyväskylä: Kopi-Jyvä.

Lyytinen, Heikki K. 1999. *Työelämäyhteistyön arviointi. Jyväskylän, Tampereen ja Turun ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyön ulkoinen arviointi.* Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 16:1999. Helsinki: Edita.

Malinen, Paavo. 1992. *Opetussuunnitelmat koulutyössä.* Helsinki: VAPK-kustannus.

Matthay, Tobias. 1932 (Reprinted with corrections 1947, 1977). *The Visible and Invisible in Pianoforte Technique.* London: Oxford University press.

Neuhaus, Heinrich. 1973. *Pianonsoiton taide.* Saksankielisestä käännöksestä Die Kunst des Klavierspiels (1958) suomentanut Arja Gothoni. Helsinki: Kirjayhtymä.

Niiniluoto, Ilkka. 1992. Taitotieto. Teoksessa Halonen, I., Airaksinen & Niiniluoto (toim.) 1992. *Taito. Suomen Filosofisen Yhdistyksen Helsingissä 11.–12.1.1990 järjestämän kollokvion esitelmät.* Helsinki: Suomen Filosofinen Yhdistys, 51–58.

Numminen, U., Lampinen, O., Blom, H., & Mykkänen, T. 1999. *Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Raportti 9. Lukuvuodet 1992–98.* Opetusministeriö. Helsinki: Yliopistopaino.

Nykänen, Päivi. 2001. *Musiikkioppilaitosten opettajien työtodellisuus ja työtyytyväisyys. Suomen musiikinopettajien liiton jäsenkysely.* Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos.

- Olsonen, Marja. 1998. *Soiton oppimisprosessin malli - mielikuvien käyttö muodon hahmottamisen orientaatioperustana*. Musiikkitieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Olsonen, Marja. 2000. *Opettajan pedagogisten opintojen (35 ov) järjestäminen Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin alan koulutusyksikössä – taustaa näyttökokeelle*. Moniste. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Opetushallitus 1993. *Ammatillisten musiikkioppilaitosten kehittäminen*. Työryhmän muistio 28.5.1993.
- Opetushallitus 1996. *Musiikkialan opistoasteen opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet*. Päätös 12.3.1996.
- Opetushallitus. 1997. *The Conservatories of Finland. Report of the International Evaluation Team*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetusministeriö 1997. *Musiikkioppilaitostyöryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 24:1997.
- Opetusministeriö 1999. *Opettajan pedagogisten opintojen järjestäminen musiikkialalla*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 12:1999. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetusministeriö. 19.11.2002. *Musiikkialan ammatillisen koulutuksen työryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 38:2002. [WWW-dokumentti] <[Http://www.minedu.fi/julkaisut/julkaisusarjat/38_02musala_amm/38_02musala_amm.pdf](http://www.minedu.fi/julkaisut/julkaisusarjat/38_02musala_amm/38_02musala_amm.pdf)>.
- Pakkala, Arja. 1999. *Musiikkikulttuuriin kasvaminen. Lasten ja nuorten kokemuksia soittoharrastuksesta konservatoriossa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Palmu, Eeva. 1999. *Ulkoasoittamisen oppimisstrategiat ja asenteet Keski-Suomen konservatorion musiikkioppilaitoksen opettajan suuntautumisvaihtoehdon pianisteilla*. Musiikkitieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Pöyhönen, Markku. 1994. *Keski-Suomen konservatorion visio*. Lopputyö. Musiikkioppilaitosten rehtoreiden pitkäkestoinen täydennyskoulutus, Heinolan kurssikeskus.
- Pöyhönen, Markku. 1996. *Musiikkikorkeakoulu suuren yliopiston osana, Musikhögskolan i Malmö*. Matkaraportti, Keski-Suomen konservatorio. [WWW-dokumentti] <[Http://sinuhe.jypoly.fi/~mpoyhone/Nordiska/Malmoraportti.pdf](http://sinuhe.jypoly.fi/~mpoyhone/Nordiska/Malmoraportti.pdf)>.
- Pöyhönen, Markku. 24.10.2001. *Pohjoismainen perspektiivi musiikkialan korkeakoulutuksen järjestämiseen*. [WWW-dokumentti] <[Http://sinuhe.jypoly.fi/~mpoyhone/Nordiska/Nordiska.pdf](http://sinuhe.jypoly.fi/~mpoyhone/Nordiska/Nordiska.pdf)>.
- Raekallio, Matti. 1996. *Sormituksen strategiat. Tutkimus pianonsoiton sormitusvalinnoista*. Sibelius-Akatemia, EST-sarja nro 6. Helsinki: Hakapaino.
- Ranta-Meyer, Tuire. 2000. *Paljon enemmän kuin pelkkä teoria. Musiikkialan pedagoginen osaaminen ja tulevaisuuden osaamishaasteet ammattikorkeakoulujärjestelmän näkökulmasta*. Moniste. Helsinki: Sibelius-Akatemian koulutuskeskus.

- Rassi, Anna-Liisa. 2001. *Musiikkikoulutuksen yhteistyö Jyväskylässä. Muistio yhteistyöseminaarista 1.–2.2.2001 Nokialla*. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos, Jyväskylän ammattikorkeakoulun kulttuuriala ja Suomalainen konservatorio.
- Raudaskoski, Leena. 1998. *Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmateorian filosofinen tausta*. Kasvatustieteen lisensiaattitutkimus. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Raudaskoski, Leena. 2000. *Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 166.
- Ropo, Eero. 1992. Opetussuunnitelmastrategiat elinikäisen oppimisen kehittämisessä. *Kasvatus* 23 (2/1992), 99–110.
- Ropo, Eero. 1993. Opetussuunnitelma taidekasvatuksessa. Teoksessa Porna, Ismo & Väyrynen, Pirjo (toim.) 1993. *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Julkaisijat Suomen Kuntaliitto ja Opetushallitus. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.
- Rousi, Hannele & Mutka, Ulla. 1994. *Opettajankoulutuksen ammattipedagogiikka*. Jyväskylän ammatillisen opettajankorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja nro 6. Jyväskylä: Kopi-Jyvä.
- Salminen, Hannele. 2000. Yleiset koulutuspoliittiset tavoitteet ammattikorkeakoulu-uudistuksen taustalla. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2.
- Salminen, Hannele. 2001. *Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina. Koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta*. Väitöskirja, Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Salminen, Kimmo. 1990. *Nuorten musiikkimaku keväällä 1990*. OY Yleisradio AB sarja B 6/1990. Helsinki.
- Sananlaskujen kirja. *Raamattu*, Vanha testamentti.
- Santalainen, Timo & Huttunen, Pekka. 1993. *Strateginen johtaminen julkisessa hallinnossa*. Ekonomia-sarja. Jyväskylä: Weilin + Göös.
- Sava, Inkeri. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Porna, Ismo & Väyrynen, Pirjo (toim.) 1993. *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Julkaisijat Suomen Kuntaliitto ja Opetushallitus. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.
- Schön, Donald A. 1987. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seppälä, Vesa & Kaipainen, Jouni 1997. *Kulttuurilaitosten yhteiskunnalliset vaikutukset. Suomen Kuntaliiton sivistystoimen tutkimusprojektin yhteenvetoraportti*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Sibelius-Akatemia 1994. *Sibelius-Akatemian koulutus- ja kulttuuripoliittinen ohjelma 1994 & Sibelius-Akatemian visio vuodelle 2004*. Moniste.
- Sirén, Hannu. 1997. *Ammattikorkeakoulujen tutkinto- ja koulutusohjelmarakenteen kehittäminen*. Opetusministeriö, Ammattikorkeakouluyksikkö.

- Stenvall, Kirsti. 1999. *Opinnäytetyökulttuurit ammattikorkeakouluissa*. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja.
- Sutinen, Päivi. 2000. *Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnot, Kansallinen tulevaisuusstrategia kansainvälistyville osaamismarkkinoille*. Ammattikorkeakoulujen rehtori-neuvosto ARENE.
- Swanwick, Keith & Taylor, Dorothy. 1982. *Discovering Music. Developing the Music Curriculum in Secondary Schools*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.
- TaTu. *Tavoite- ja tulossopimukset* (JAMKin ja Opetusministeriön sekä kulttuurialan ja JAMKin rehtorin väliset sopimukset, vuosittain).
- Tawaststjerna, Erik T. 2000. *Musiikkialan työllisyys ja koulutustarve – Sibelius-Akatemian näkökulma*. Muistio.
- Turunen, Kari E. 1993. *Arvojen todellisuus*. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Uusi sivistyssanakirja*. 1983. Keuruu: Otava.
- Varonen, Olli. 1995. *Keski-Suomen konservatoriosta v. 1976–1995 valmistuneiden työhönsijoittuminen*. Käsikirjoitus.
- Varto, Juha. 2001. Esille saattamisen tutkiminen. Kirjassa Kiljunen, Satu & Hannula, Mika. 2001. *Taiteellinen tutkimus*. Helsinki: Kuvataideakatemia, 49–58.
- Volanen, Matti Vesa. 2000. Yksilöllistyvä peruskoulu, yksipuolistava nuorisoasteen koulutus. Teoksessa Raivola (toim.) 2000. *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita.
- Wolf, Dennie Palmer. 1992. *Becoming Knowledge: The Evolution of Art Education Curriculum*. Teoksessa Jackson, P.W. (ed.). 1992. *Handbook of Research on Curriculum. A Project of the American Educational Research Association*. New York & Toronto: MacMillan Publishing Company, 945-963.
- Virtala, Matti (toim.) 2001. *Ammattikoulusta korkeakouluun? Väylä-projektin loppuraportti*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 8. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino; Lievestuore: ER-paino.
- Väkevä, Lauri. 29.7.1999. *Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliottin praksiallisessa musiikkikasvatusfilosofiassa. Pragmatistinen tulkinta*. Lisensiaatintutkimus. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. [WWW-dokumentti] <<http://wwwedu.oulu.fi/muko/lvakeva/Lisuri/sisallys.htm>>.

Tarkastellut opetussuunnitelmat

Käsiteltyjen opetussuunnitelmien tekstejä on WWW-dokumentteina pdf-muodossa kansiossa <[Http://www.music.jypoly.fi/ops](http://www.music.jypoly.fi/ops)>.

Liite 1. Opettajan kelpoisuus musiikkialalla (tilanne vuonna 2002)

koulutusmuoto	oppilaitostyyppi	KELPOISUUSVAATIMUKSET				opettajien koulutuksen tyypillisiä järjestäjiä
		säädös	tutkinto ja substanssiosaaminen	työkokemus	opettajankoulutus	
perusopetus lukio	peruskoulu lukio	986/1998 5§ 986/1998 10 § "aineenopettajan kelpoisuus"	ylempi korkeakoulututkinto ja opettavan aineen 35 ov opinnot lukiossa lisäksi: 55 ov opinnot yhdessä opettavassa aineessa		35 ov	Sibelius-Akatemia, musiikkikasvatuksen ko, pedagogisten opintojen osalta esim. Helsingin yliopisto (255/1998) Jyväskylän yliopisto, musiikkiteiden laitos, pedagogisten opintojen osalta kasvatustieteen tdk Oulun yliopiston kasvatustieteen tdk
taiteen perusopetus, laaja oppimäärä	musiikkileikkikoulu musiikkiopisto "musiikkioppilaitos"	986/1998 19 §	soveltuva korkeakoulututkinto (amk-tutkinto tai Sibelius-Akatemian alempi tutkinto) tai opistoasteen opettajantutkinto (päätyvä konservatorioiden koulutus)		tutkinnon oletetaan sisältävän opettajankoulutusta	Sibelius-Akatemia, (tyypillisesti) esittävän taiteen ko amk musiikin koulutusohjelma (musiikkipedagogi amk)
vapaa sivistystyö	kansanopisto kansalaisopisto työväenopisto	986/1998 18 §	soveltuva korkeakoulututkinto		35 ov	Sibelius-Akatemia, musiikkikasvatuksen ko, (myös muut koulutusohjelmat) pedagogisten opintojen osalta Helsingin yliopisto Jyväskylän yliopisto, musiikkiteiden laitos, pedagogisten opintojen osalta kasvatustieteen tdk Oulun yliopiston kasvatustieteen tdk amk musiikin koulutusohjelmat, musiikinohjaajan sv, pedagogiset opinnot yhdessä AOKK:n kanssa
ammattillinen koulutus (2. asteen koulutus)	"konservatorio" yhteisten opintojen osalta myös muut ammattilliset oppilaitokset	986/1998 13§ 986/1998 14 §	soveltuva ylempi korkeakoulututkinto tai soveltuva ammattikorkeakoulututkinto soveltuva korkeakoulututkinto	3 v	etukäteen tai kolmen vuoden kuluessa 35 ov 35 ov	Sibelius-Akatemia, esittävän taiteen ko ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelma pedagogiset opinnot yhdessä AOKK:n kanssa
ammattikorkeakoulu	amk	256/1995 26 § 437/1998	soveltuva ylempi korkeakoulututkinto (yliopettaja: sov. lisensiaatin tai tohtorin tutkinto) tai tehtävän edellyttämät taiteelliset ansiot	3 v	etukäteen tai kolmen vuoden kuluessa 35 ov	Sibelius-Akatemia, esittävän taiteen ko pedagogiset opinnot yhdessä AOKK:n kanssa
yliopisto	yliopisto	309/1993 2-6 §			ei vaadita	yliopisto

Liite 2. Instrumenttididaktiikan arvioinnin alueita

Keski-Suomen konservatorio 8.3.1995

Didaktiikan arvioinnin osa-alueita

Opiskeluaikea antaa lähtökohdan pitkälle ammatilliselle ja persoonallisuuden kehittymiselle, kukaan ei ole seppä syntyessään. Opetusharjoittelun arvioinnissa kiinnitetään huomiota mm. seuraaviin seikkoihin:

yleisvaikutelma

- persoonallisuus
 - terve itsetunto
 - lämmän ja läheinen suhtautuminen oppilaisiin
 - toisaalta saavuttaa ja säilyttää opettajan auktoriteetin
- pystyy itsenäiseen työskentelyyn ja päätöksentekoon
- taiteellinen ote, eläytymiskyky
- sisäinen motivaatio opettajan työhön ja "pedagogin sydän"
- tuntien huolellinen valmistaminen ja etukäteissuunnittelu
- korkea vaatimustaso; motiivina ei kuitenkaan oman itsetunnon pönkittäminen oppilaiden suorituksilla
 - tarkkuus yksityiskohtien korjaamisessa ja hiomisessa
 - suuret linjat koko ajan selvillä
 - pyrkimys taiteellisesti vaikuttaviin ja koskettaviin suorituksiin
- ammattietiikka

muusikkous

- hyvä musiikkisuhde, rakkaus musiikkiin
- yleismuusikkous
- "korvat päässä", kuulee
- instrumentin hallinta
- tyylien tuntemus, ohjelmiston tuntemus, taito tarkastella nuottijulkaisujen luotettavuutta
- analyysitaidot, historian taustatiedot, käsitteiden hallinta

arviointitaidot

- taito tehdä diagnoosi oppilaan tilanteesta, kehittymispotentialista ja ongelmista
- taito erottaa oleellinen vähemmän tärkeästä
- taito antaa palautetta suorituksista rakentavasti ja totuudenmukaisesti
- taito arvioida omaa ja kollegojen työtä

vuorovaikutustaidot

- taito luoda vapautunut ja oppimiselle avoin ilmapiiri
- taito päästä samalle aaltopituudelle erilaisten ja eri-ikäisten oppilaiden kanssa
- taito ymmärtää ja tulla ymmärretyksi
- taito huomata oppilaan tunteet
- myötäeläminen, empatia
- taito havaita ja hyödyntää oppilaan omia ajatuksia ja ideoita
- kommunikoinnin eri kanavat käytössä monipuolisesti
 - verbaalisesti
 - ilmein, elein
 - musiikillisesti
- kommunikoinnin taloudellisuus ja ytimekkyys; ei turhaa jaarittelua silloin, kun tehdään töitä

työtapojen hallinta

- "työkalupakki" yleisimmin esiintyvien ongelmien ratkaisemiseksi
- taito keksiä uusia, tilanteeseen sopivia työtapoja
- työskentelyn sujuvuus
- audiokineesteettinen kyky (audio - kuulo, kinesteettinen - lihastunto; soinnillisesta ongelmasta pystyy päättämään, missä on vääränlainen jännitys)
- käytännön järjestelyjen sujuminen

yksilöllisen ohjauksen taito

- tavoitteet, työtavat, lähestymistavat, ohjelmiston valinta oppilaan mukaan
- joka oppilaan kohdalla kenttä on rakennettava uudestaan
- taito löytää uusi etenemistapa tilanteen niin vaatiessa

taito ohjata itsenäiseen työskentelyyn

- "ovien avaaminen"
- oppilaan omien korvien avaaminen
- osaa esittää hyviä kysymyksiä oppilaalle
- osaa rohkaista oppilasta omakohtaisen vastuun ottoon
- "opettaminen ei ole veden kantamista vaan tulen sytyttämistä"

pitkäjänteisen suunnittelun taito

- näkee kehityspotentiaalin pitkälle tulevaisuuteen
- osaa asettaa haasteita oppilaalle
- osaa suunnitella ja toteuttaa ajallisesti pitkiä prosesseja
 - tekniikan rakentaminen
 - musiikillisen ajattelutavan kehittäminen
 - tutkinto-ohjelmakokonaisuuden tms. valmistaminen
- osaa porrastaa välitavoitteet ja ajoittaa eri harjoitteluvaiheet tehokkaasti
 - kaikkea ei yritetä tehdä yhdellä kerralla
 - jokaiselta tunnilta oppilas saa jotain uutta kotiin vietäväksi
 - pidemmän ajan kuluessa tarvittavat osa-alueet käsitellään kattavasti
- kärsivällisyys, pitkäjänteisyys omassa suhtautumisessa

halu ja kyky kehittyä

- avoimuus uusille ideoille, avoimuus ottaa vastaan palautetta
- opettajan oma kasvu on ensiarvoisen tärkeää
- opettaja vaikuttaa esimerkillään
- opettajan on osattava antaa selviä ohjeita, mutta myös tunnettava oma rajallisuutensa; ei kannata näytellä kaikkietävää
- sellaisessa oppilaitoksessa opitaan, jossa kaikki oppivat, siis myös opettajat
- laaja yleissivistys omana tavoitteena (sekä musiikillisesti että muutenkin)
- musiikin "nälkä"

ratkaiseva kriteeri: oppilaiden edistyminen

- toisaalta: lahjakas oppii opetuksesta huolimatta, heikkolahjainen edistyy hitaasti, vaikka opettaja olisi hyväkin

Huom! Miten sisällyttää didaktikkaan ryhmätuntien ja kamarimusiikin ohjaamisen erityiskysymykset (ryhmän hallinta, ryhmädynamiikan hyödyntäminen, ohjelmistot jne.)

Liite 3. Musiikkiopisto-osaston opintojen tavoitteita*Keski-Suomen konservatorio 18.10.1995 ja 5.12.95***MUSIIKKIOPISTO-OSASTON TAVOITTEITA**

Opetussuunnitelmia käsitelleessä opettajainkokouksessa 17.8. haettiin ryhmitöinä musiikkiopiston luovia, persoonallisia, tiedollisia ja taidollisia tavoitteita. Opettajaneuvosto jatkoi asian käsittelyä 18.10. jäsentäen ja täydentäen saatuja tuloksia. Seuraavaa esitystä ei saa pitää valmiina ehdotuksena, vaan pikemminkin ärsykepaperina, johon odotetaan jokaisen kehittäviä, näkökulmia avaavia, kriittisiä, jäsentäviä kannanottoja.

1. Luovat taidot

- musiikin kielestä tulee toinen äidinkieli
- tärkeä aspekti: musiikki on kommunikaatiota, sillä on sanoma (3)
- kuuntelemistaidon kehittyminen, luova kuuntelu (2)
- taiteellinen oivalluskyky
- erilaisten vaihtoehtojen kokeilu tulkinassa ja omien valintojen tekeminen niiden välillä
- kontaktin otto kuulijoihin; atmosfääriin luominen
- oman tulkinnan rakentaminen; musiikin arkkitehtonisten kokonaisuuksien hahmottaminen
- luovan ongelmanratkaisun taito
- improvisointitaito (saumaton siirtyminen muskarin improvisaatioista)
- myös mahdollisuus omien kappaleiden (ja kadenssien) kirjoittamiseen ja esittämiseen
- an valinta: omien mahdollisuuksien havaitseminen

2. Persoonalliset taidot

- yhteistyökyky, kärsivällisyys, keskittyminen, pitkäjännitteisyys
- motivoitunut, terve itsetunto
 - 1 saa epäonnistua
 - 2 ei tarvitse olla hyvä
 - 3 ahkeruus tärkeä
- omaehtoinen tarve (1)
- konserttikäynnit - laajempi näkökulma, tiedonjano (3)
- epäonnistumisen arviointi
- paineensietokyky ja -hallinta opetus- ja esiintymistilanteissa
- esiintymiskyky: persoonallinen ominaisuus. Viime kädessä kyse kokemuksesta/tyypistä. (3)
- opettajan tulee olla persoonallisena esikuvana
- opettaja provosoi oppilaasta esille parhaat puolet
- itsenäistyminen omaehtoiseen työskentelyyn (vrt. 3)
- ammatillisen omantunnon syntyminen -> oma vastuuntunto (1)
- taiteellinen herkkyys ja rohkeus
- omat elämykset

Huom! Vaatimuksissa ja käsiteltävien asioiden ajoituksessa on otettava huomioon kehittymisen yksilöllisyys.

3. Toiminnalliset taidot

Huom! On vaikea erottaa musiikin tekemisen eri aspekteja toisistaan.

- kamarimusiikki: ei velvollisuus, hauskaa! Kehittävää vuorovaikutusta
- kyky käyttää hyväksi koko ympäröivää kokemuspiiriä (1)
- tehokkaat harjoittelumenetelmät, opiskelutekniikka
- omatoiminen, itsenäinen työskentely
- omien työskentelyaikataulujen suunnittelu ja niiden pitäminen
- instrumentin perustekniikan hallinta
- suppean ohjelman hallinta esiintymistilanteessa
- myös oman musiikin tuottaminen
- aktiivinen kuuntelu: osaa jäsentää ja arvioida kuulemaansa konkreettisesti
- harrastus -> ammattimaisuus
 - 1 harjoitus ja ajattelutapa tärkeä (1)
 - 2 opettajasta tulee "valmentaja" ja "ohjaaja" (1)
 - 3 vaikeutena lyhytjänteisyys

4. Tiedolliset taidot

- perusvalmiudet ammatilliseen koulutukseen
- tyyliintuntemus - vaatii aikaa, vuosien paneutumista. Yleissivistys. (3)
- kokemusperäisesti hankitut perustiedot
 - 1 teoreettiset
 - 2 tekniset.
 - 3 tyyllilliset/historialliset
 - 4 musiikilliset
- tieto siitä, mitä ammatissa vaaditaan:
 - 1 työt vähenevät
 - 2 taso nousee
 - 3 työn vaativuus:
 - persoonallisuus
 - talous jne.
 - musiikin merkitys yhteiskunnassa
 - (hyvä harrastaja ja antelias poliittinen päättäjä)
- oppilaan tietoisuus omista tavoitteista (1)

LOPPUVIITTEET

¹ Olen kommentoinut työryhmän raporttia tuoreeltaan 22.11.2002. Kommentit ovat saatavissa Word-dokumenttina osoitteessa <http://sinuhe.jypoly.fi/~mpoyhone/Musiikkialan_amm_tyoryhma.doc>.

² Tanskan klassisen musiikin koulutuksen tilaa kartoittanut selvitys (Kulturministeriet 2002) sen sijaan ei ehtinyt tämän työn aineistoon. Selvityksen keskeisenä ongelmana oli tanskalaisen klassisen musiikin koulutuksen kyvyttömyys tuottaa riittävästi tasokkaita soittajia ammattiorkestereihin, minkä vuoksi Tanskan ammattiorkesterit ovat palkanneet runsaasti ulkomaisia soittajia. Ratkaisuehdotuksena on mm. koulutusjatkumon parantaminen musiikkikouluista ammatilliseen koulutukseen ja konservatorioihin.

³ Keski-Suomen konservatorion neuvottelukunnan jäsenet ja taustayhteisöt olivat seuraavat:
 professori Matti Vainio (Jyväskylän yliopisto)
 kapellimestari Ari Rasilainen (Jyväskylä Sinfonia)
 rehtori Sari Savolainen (Ala-Keiteleen musiikkiopisto)
 sellonsoiton opettaja Päivi Arjas (Jyväskylän musiikkiopisto)
 rehtori Liisa Teräslahti (Kuokkalan taidekoulu Artmus Oy)

Konservatorion johtokunnan edustajat neuvottelukunnassa olivat Maija Fredriksson ja Matti Myllykoski. Opettajakunnasta nimetyt jäsenet olivat Olli Varonen, Torsten Lindfors ja Leena Pantsu, opiskelija-edustajat Tiina-Leena Ulmanen ja Nikke Isomöttönen. Konservatorion vs. rehtorin ominaisuudessa toimin neuvottelukunnan kokoonkutsujana ja puheenjohtajana.

⁴ Lainsäädäntöä valmisteltaessa Sibelius-Akatemian edustajat vakuuttivat, että sen alemmasta tutkinnosta kehitetään pedagogisesti suuntautunut tutkinto (olin itse läsnä asiaa koskeneessa Opetusministeriön kuulemistilaisuudessa). Kun asetusmuutos sitten tuli, nämä puheet unohdettiin eikä Sibelius-Akatemian opetussuunnitelmissa vielääkään näy mitään merkkejä siitä, että aikomuksena olisi kehittää alempaa tutkintoa opettajankoulutuksen suuntaan. Sibelius-Akatemian alempi tutkinto on muodostunut – erästä musiikkiopiston rehtoria lainatakseni – maisterin tutkintoon tähtäävän koulutuksen hukkaputkeksi. Ylipäätään se, että Sibelius-Akatemialla katsottiin 120 ov:n laajuisen alemman tutkinnon riittävän nykymaailmassa alan opettajankoulutukseksi, kertoo selvällä kielellä opettajankoulutuksen arvostuksesta musiikkiyliopistossa.

⁵ Sibelius-Akatemian solistisen osaston opintoihin ei kuulu opettajan pedagogiset opinnot 35 ov. Tämän vuoksi solistiselta osastolta juuri valmistunut maisteri ei ole opetustoimen alalla kelpoinen muihin kuin taiteen perusopetuksen opettajan tehtäviin (siis musiikkioppilaitoksen opettajaksi). Näihin tehtäviin kelpoisuuden saa jo alemmalla korkeakoulututkinnolla (musiikin kandidaatti, 120 ov).

⁶ Bach-festivaalin koordinaattoriksi kutsuttiin touko-kesäkuun vaihteessa 2000 yliopettaja Hannu Ikonen Korpilahdelta. Kesäkuussa 2000 Ikonen valittiin myös JAMKin kulttuurialan koulutusalaohjajaksi 1.8.2000 lukien.

⁷ Norjalainen lainsäädäntö ei tee selvää eroa eri korkeakoulusektoreiden välille päinvastoin kuin suomalainen.

⁸ Tässä yhteydessä en käsittele yliopistojen musiikkitieteen koulutusta.

⁹ Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen valmistelusta katso Sutinen (2000).

¹⁰ Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen aluekehitystyöstä katso Korkeakoulujen alueellisen kehittämisen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 28:2001. <<http://www.minedu.fi/julkaisut/julkaisusarjat/2801kkalue/muistio.pdf>>.

¹¹ Opetushallitus vahvisti päätöksillään 1.8.1994 ja 5.8.1994 Helsingin, Keski-Pohjanmaan, Keski-Suomen, Kuopion, Päijät-Hämeen ja Tampereen konservatorioiden johtokuntien esitykset koulutusoh-

jelmien opetussuunnitelmiksi. Vaikka saman suuntautumisvaihtoehdon opinnot näyttävät rakenteeltaan hyvin erilaisilta eri konservatorioiden opetussuunnitelmissa, erot käytännössä eivät olleet niin dramaattiset. Opinnot perustuivat kuitenkin pitkälti yhtenäisiin kurssitutkintoihin ja musiikin teoria-aineiden kursseihin. Opetussuunnitelmien rakenteelliset erot johtuvat pitkälti siitä, että näitä oppiaineita oli ryhmitelty eri tavoin eri otsakkeiden alle.

¹² Laurilan (2000, 165) muuten erittäin täsmälliseen kirjaan on tähän kohtaan pujahtanut virhe. JAMK:llä haki 50 nuorten aloituspaikkaa, mutta sai vuonna 1998 vain 42. Vuosina 1999-2002 nuorten aloituspaikkamäärä on ollut 50.

¹³ Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin vakinainen henkilöstö syksyllä 1999

Yliopettajat

ka marimusiikki	Soisaari-Turriago Merja
kosketinsoittimet	Danileiko German
jousisoittimet	Melnikov Anatoli
musiikin varhaiskasvatus	Pantsu Leena
instrumenttipedagogiikka	Pöyhönen Markku (otti toimen vastaan 1.8.2000 koulutusalojohtajan tehtävän hoitamisen vuoksi 1.4.1998-31.7.2000)

Lehtorit

alttoviulu	Kekko Ulla
harmonikka	Dolgopolov Vladimir
huilu	Halme Eva
kitara	Nieminen Kai
laulu	Manninen Turkka
laulu	Valtasaari Hannele
laulu	Kinnunen Kalle (osa-aikainen)
piano	Olsonen Marja
piano	Mantur Oleg
piano	Konttinen Sampsa
piano	Liimatainen Katariina
piano	Turriago Carlos
sello	Varonen Olli
säveltapailu	Varonen Rita
musiikin teoria	Ikkala Jari
viulu	Prochazka Dagmar

Hallinto ja tukipalvelut

opintosihteeri	Huttunen Arja
palvelupäällikkö	Laurila Juhani
toimistosihteeri	Savolainen Helena
toimistosihteeri, talousasiat	Johansson Mirja
vahtimestari	Malinen Jouko
vahtimestari	Saari Esko
virittäjä	Mero Eero

Lisäksi JAMKin kirjastoyksikön henkilöstöön nimetty tietopalvelusihteeri Airi Saari-nen.

¹⁴ Kreik. strategos = sotapäällikkö; strategia = johtamistaito, sotataito, taito saavuttaa sodan päämäärä sotatoimin (Uusi sivistyssanakirja. 1983).

¹⁵ Santalainen ja Huttunen (1993, 34) määrittelevät strategisen johtamisen juuri organisaation pitkän aikavälin elinvoimaisuuden vahvistamisena ja ylläpitona. Mielestäni tämä määritelmä nostaa organisaation menestyksen itseisarvoiseen asemaan harhaan johtavalla tavalla ohi niiden tavoitteiden, joiden saattamista varten organisaatio on olemassa.

¹⁶ Kohdissa 2) ja 3) esitetyt näkemyksiä on mielenkiintoista verrata 1990-luvulla esiin nousseen praksi- ja sosiaalisen musiikkikasvatusteorian esittämiin perusteluihin musiikkikasvatuksen merkityksestä. Praksi- ja sosiaalisen musiikkikasvatusteorian filosofiassa musiikin ja musiikkikasvatuksen katsotaan olevan merkityksellistä tietyllä spesifillä tavalla. Musiikin merkityksellisyys sijoittuu Väkevän (1999) mukaan kolmelle tasolle:

a) Persoonallinen taso. Musiikki on merkityksellistä toimijalle itselleen hänen persoonallisuutensa kasvun kannalta, sillä se tukee yksilön identiteetin ja minäalueen kehittymistä. Musiikin oppimisessa musiikillisista merkityksistä rekonstruoidaan omakohtaisia. Musiikkikasvatuksesta tämä edellyttää musiikillisen toiminnan liittämistä osaksi oppilaan elämäntähtäviä.

b) Sosiokulttuurinen taso. Yhteiskunnallisena käytäntönä muusikon (ja musiikkikasvattajan) toiminta kiinnittyy sosiaalisiin instituutioihin ja kulttuurisesti vakiintuneisiin toiminnan tarkoituksiin, sääntöihin, normeihin ja standardeihin. Muusikon ajattelu ja käyttäytyminen ovat erottamattomasti kiinni sosiokulttuurisessa kontekstissa eikä niitä voida ymmärtää siitä irrallisena. Musiikin sosiokulttuurisen merkityksen ymmärtäminen edellyttää musiikillista tulkintakompetenssia, muusikkoutta. Musiikkikasvattajan tehtävänä on tukea oppilaan muusikkouden kehittymistä. Tämä edellyttää musiikkikasvattajuutta, musiikkikasvatustellista kompetenssia.

c) Yleinen taso. Musiikin perimmäinen merkitys liittyy sen voimaan tukea yleisinhimillistä kehitystä. Musiikki tarjoaa ainutlaatuisen keinon inhimillisen elämän jatkuvuudelle, kasvulle ja merkitykselliseksi tekemiselle. Musiikkikasvatuksen tehtävänä on avata kaikille oppilaille mahdollisuuksia yleisten elämänarvojen saavuttamiseksi. (Väkevä 1999, luku 1.2.)

Eurooppalaisesta näkökulmasta amerikkalaisperäisen praksi- ja sosiaalisen musiikkikasvatusteorian suhde elävään perinteeseen, traditioon, näyttää kuitenkin kovin vaatimattomalta. Yhteisen sosiokulttuurisen perinnön näkeminen lähinnä sääntökokoelmana kertoo ulko- ja sosiaalisesta suhteesta traditioon. Edelleen on syytä muistaa, kuten Ropo (1993, 60) Wolfia (1992, 948) lainaten huomauttaa, että Yhdysvalloissa jo 1800-luvun loppupuolella taidekasvatusta tehtäväksi annettiin oppilaiden kulttuurinen vieroittaminen eurooppalaisesta perinteestä. Suomessa on pidettävä varansa, ettei kritiikittä hyväksytä kaikkea sitä ajattelua, mitä amerikkalaistaustainen musiikkikasvatusteorian filosofia esittää.

¹⁷ Tarkemmat kommentitni työryhmän raportista ovat saatavilla osoitteessa http://sinuhe.jpoly.fi/~mpoyhone/Musiikkialan_amm_tyoryhma.doc.

¹⁸ Broady (1986) kuvaa amerikkalaisten koulutussosiologien jo 1960-luvulla esittelemiä ajatuksia piilo-opetussuunnitelmasta (mm. Jackson); Ruotsiin piilo-opetussuunnitelman käsite tuli Bauerin ja Borgin artikkelin myötä vuonna 1977 (Broady 1986, 96–101). Bauerin ja Borgin määritelmän mukaan piilo-opetussuunnitelma ”koostuu julkilausumattomista vaatimuksista, jotka luokkahuone asettaa oppilaille” (Broady 1986, 10). Artikkelikokoelmassaan Broady tarkentaa piilo-opetussuunnitelman käsitteen ulottuvuuksia lukuisin esimerkein.

¹⁹ JAMKissa arvokeskustelu ja strategiset pohdinnat on eristetty korkeimman johdon tasolle; asianmukainen opetussuunnitelman kehittäminen vaatisi arvopohjan ja strategioiden määrittelyä nykyistä selkeämmin ja tähänastista paljon laajemman joukon kesken. JAMKissa pitäisi strategiatyön ja opetussuunnitelmatyön keskinäinen vuoropuhelu saada kiinteämmäksi, työnjaon raja-aidat matalammiksi.

²⁰ ”Emme opi koulua, vaan elämää varten” on Senecan (n. 4 eKr.–65 jKr.) esittämästä valituksesta non vitae, sed scholae discimus (emme opi elämää, vaan koulua varten) muunnettu iskulause.

²¹ Oppimisen metaorientaatiot

1. transmissio (oppisisältöjen siirtäminen opettajalta oppilaalle)
2. transaktio (oppiminen vuorovaikutuksessa)
3. transformaatio (yksilön persoonallinen ja sosiaalinen muutos).

Ks. Raudaskoski (2000, 73).

²² Rytmivaihdos-kielikuva on peräisin urheilusta. Koulutuksen on pärjättävä kansainvälisessä kilpailussa. Vanha rytmi ei vie riittävän nopeasti eteenpäin.

²³ Lisäksi 1990-luvun alkupuolella Keski-Suomen Konservatorio järjesti musiikkileikkikoulunopettajien pätevyyskoulutusta, jonka pohjakoulutuksena oli lastentarhanopettajan tutkinto, sekä musiikkioppilaitoksen opettajan pätevyyskoulutusta, jonka pohjakoulutuksena olivat musiikkikoulun opettajan opinnot (Laurila 2000, 167–168).

²⁴ Pedagogin sydän kehittyä ja ilmenee ennen kaikkea opetusharjoittelijan saadessa vas tuun harjoitusoppilaasta ja tämän ohjaamisesta. Näin se liittyy mitä suurimmassa määrin juuri opetusharjoitteluun, ei niinkään kasvatustieteellisten opintojen alueelle niin kuin Asikainen (2000, 57) arvelee.

Ajatus ”pedagogin sydäimestä” nousi vahvasti esiin konservatorion henkilöstön ja johtokunnan yhteisessä strategiatyössä keväällä 1994.

Inhimillisen toiminnan eri osa-alueita on havainnollistettu ruumiinjäsenten avulla jo pitkään. Ajatus ihmisen näkemisestä kokonaisuutena, jolla on ”Herz, Kopf und Hand” oli 1800-luvun alussa vaikuttaneen Heinrich Pestalozzin keskeinen teema. Suomalaisessa koulutusta koskevassa keskustelussa on jo 1800-luvun puolivälistä lähtien korostettu ihmisen kasvattamista niin sydämen, pään kuin käsienkin osalta. Näistä pään ja sydämen, siis tiedon ja motiivin välinen suhde oli erityisesti J.W. Snellmanin kasvatustieteen painopisteenä, Cygnaeus korosti päätä ja käsiä (ks. Volanen 2000, 76).

Opettajan ominaisuuksien osalta ajatus pedagogin sydäimestä juontaa juurensa viime kädessä Sananlaskujen kirjaan (16:23).

²⁵ Opetusministeriössä aikanaan ymmärrettiin kyllä konservatorion jatkotutkinnon asema ja laajuus oikein. OPM:n kirjeessä 11.12.1997 (ylijohtajan sijainen Arvo Jäppinen, opetusneuvos Hannele Salminen) todetaan, että konservatorion jatkotutkintoa ei ole mainittu nykyisessä tutkintojärjestelmässä ja että konservatorion jatkotutkinnossa on kyseessä 80 ov:n laajuinen koulutus.

²⁶ Musiikkileikkikoulunopettajan suuntautumisvaihtoehdon OPS-ryhmään lukuvuonna 1996–97 kuuluivat Leena Pansu (pj), Sanna-Kaisa Raivio-Keskinen, Katariina Liimatainen, Eva Halme, Rita Varonen, Sirpa Kovanen sekä opiskelijoiden edustajat Reetta Kuosmanen ja Marja Hongisto.

Muusikon koulutusohjelman OPS-ryhmään kuuluivat Torsten Lindfors (pj), Ulla Kekko, Ari Korhonen, Merja Soisaari, Olli Varonen, Kalle Kinnunen, sekä opiskelijoiden edustajana Pasi Määttä.

Ryhmiä toimeksiannossa määriteltiin huomioon otettaviksi seuraavat reunaehdot ja tavoitteet:

- 1) OPS:n perusteet (opetushallitus)
- 2) nykyisen OPS:n selventäminen, (Päijät-Hämeen konservatorion OPS apuna)
- 3) JAMKin tuomat näkökulmat:
 - yhteiset opinnot, valinnaisten tarjotin, koulutusohjelmien välinen yhteistyö
- 4) työelämäyhteydet
 - palaute valmistuneilta, neuvottelukunta,
- 5) vieraskielinen opetustarjonta
- 6) monipuolisuuden lisääminen
 - improvisointi, sovitukset
 - kevyt musiikki, kansanmusiikki
- 7) palaute opiskelijoilta ja opettajilta
- 8) jatkotutkinto?
- 9) yhteistyö yliopiston kanssa
 - musiikkipedagogeille suunnattu kasvatustieteen perusopintokokonaisuus
 - jatko-opintomahdollisuuden turvaaminen myös yliopiston puolella
 - tutkimusyhteistyö
 - erityismusiikkileikkikoulun kehittäminen (vammainen tutkimuksen keskus)
- 10) mahdolliset yhteydet Jyväskylän ammatilliseen opettajakorkeakouluun.

²⁷ Asikaisen (2000, 112) tekstistä voisi ymmärtää, että tämä arviointialueiden jäsentely koskisi nimenomaan opetusnäytettä. Siihen se ei sovellu alkuunkaan. Arviointialueiden jäsentely ei myöskään tarkoita, että hyvä opetuksen ajateltaisiin koostuvan tietyistä osataidoista teknis-rationaalisen ajattelun mukaan, mihin Asikainen viittaa.

²⁸ Asikainen (2000, 71) raportoi, että konservatorion itsearviointiprosessiin kuulunut oppilaskunnan lausunto ja siinä ollut opetusnäytettä koskeva kohta olisi sivuutettu keskustelusta. Tämä ei pidä paikkaansa. Johtokunta käsittelee lausunnon asian mukaisesti ja osoitti asian käsiteltäväksi edelleen uusien opetussuunnitelmien valmistelun yhteydessä. Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmissa opetusnäyt-

teestä ei enää anneta erillistä suoritusmerkintää ja arvosanaa opiskelijan opintorekisteriin. Osa Asikaisen (2000) tekemistä opetussuunnitelman kehittämisehdotuksista oli toteutettu jo vuoden 1997 opetussuunnitelmissa. Asikaisen tarkastelu koskee vuoden 1994 opetussuunnitelmia.

²⁹ Tämän kysymyksen esitin jo Heinolan kurssikeskuksen järjestämiin opintoihin kuuluneessa välitehtävässä keväällä 1994.

³⁰ Tässä tutkinnoilla tarkoitetaan korkeakoulun eri opinnoista muodostuvia kokonaisuuksia kuten maisterin tutkinto tai kulttuurialan ammattikorkeakoulututkinto, esim. musiikkipedagogi (AMK) tai musikko (AMK).

³¹ On huomattava, että mikään säädös ei velvoita musiikkioppilaitoksia noudattamaan valtakunnallista kurssitutkintojärjestelmää.

³² Asikainen (2000, 85) tulkitsee opetusharjoittelun varhaisen aloittamisen osoittavan, että koulutusohjelmassa ajateltaisiin hyvän soittajan automaattisesti olevan hyvä opettaja. Mielestäni asia nähdään juuri päinvastoin. Koska opettajaksi pitää kasvaa, siihen tarvitaan myös aikaa. Sen vuoksi opetusharjoittelu aloitetaan opintojen varhaisessa vaiheessa.

³³ Ks. myös Raekallio (1996, 12) ja Sava (1993, 35).

³⁴ Kososen väitöskirjassa on koko joukko muitakin epäloogisuuksia ja ristiriitaisuuksia. Käytetty tutkimusmenetelmä ei salli tulosten yleistämistä, minkä tutkija itsekkin toteaa: ”tutkimusaineiston ulkopuolelle yleistäminen ulottuu vain siihen, että tutkimustulosten lukijat löytävät mahdollisesti niistä jotain omaa kokemismaailmaansa kuvaavaa” (Kosonen 2001, 138). Tähän viittaavaa mainintaa ei näy tutkimuksesta julkisuuteen lähetetyissä tiedotteissa tai haastatteluisissa. Kuitenkin sekä itse väitöskirjan teksti että sen pohjalta julkisuuteen annetut lausunnot vilisevät musiikkikoulutusta koskevia yleistyksiä.

Aineisto on suppea (14 henkilöä). Aineistoa ei ole valittu millään otantamenetelmällä, vaan kysymällä muutamalta valikoidulta koulun musiikin opettajalta sopivia henkilöitä haastateltaviksi. Näin aineistoon tulee ainoastaan sellaisia oppilaita, joilla on ollut onni saada koulun musiikin opettajakseen pätevä opettaja. Lisäksi sellaisten osuus, jotka ovat valinneet koulussa musiikin valinnaisaineekseen tai ovat musiikkiluokalla, painottuu. Ne musiikin harrastajat, jotka eivät syystä tai toisesta ole valinneet koulun musiikin opetusta, jäävät systemaattisesti aineiston ulkopuolelle, samoin ne, jotka joutuvat koulussa opiskelemaan epäpätevän opettajan johdolla. Kuitenkin tiedetään, että kaikki eivät ole tyytyväisiä koulujen musiikin opetukseen ja että siitä huomattava osa hoidetaan epäpätevin voimin. Pianonsoiton opetusta haastatellut ovat saaneet sekä pätevilta että epäpätevilta opettajilta yksityisesti tai erilaisissa kouluissa ja oppilaitoksissa; osa ei ole saanut opetusta lainkaan. Musiikkiopistossa opiskelevia aineistoon osuu vain neljä, hekin kaikki ovat tyttöjä. Tutkimustuloksina julkisuuteen kuitenkin esitetään sekä koulujen että musiikkiopistojen toimintaa koskevia yleistyksiä, viimeksi mainittuja jopa myös poikien osalta erikseen!

Kososen tutkimuksessa ja varsinkin sen pohjalta julkisuuteen annetuissa tiedoissa väitetään, että musiikkiopistojen opetus ei vastaa sitä, mitä nuoret odottavat. Kuitenkin ne haastatelluista, jotka todella musiikkiopistossa opiskelevat, näyttävät olevan varsin tyytyväisiä saamaansa opetukseen. Musiikkiopistossa opiskelu edellyttää pitkäjänteisyyttä ja sitoutumista. Asiaan kuuluu, että tunneilla käydään säännöllisesti ja niitä varten myös harjoitellaan. Tietenkään kaikki eivät halua sitoutua tällaiseen, mutta miksi pitäisi? Pakkalan (1999) mukaan konservatorion musiikkiopisto-osastolla opiskelevat nuoret nimenomaan arvostavat sen opetuksen tavoitteellisuutta ja vaatavuutta verrattuna kansalaisopiston tarjontaan (Pakkala 1999, 62–63). Kososen julkisuuteen antamissa lausunnoissa soikeutuvat myös kansalaisopiston piirissä ilmeisen epäpätevän opettajan ohjauksessa saadut huonot kokemukset (se, että ei ole oppinut) kokemuksiin musiikkiopistojen opetuksesta.

Julkisuudessa Kosonen väittää, että nuorten klassisen musiikin harrastamiseen ei sisälly elämyksiä, se on vain mekaanista teknisten taitojen harjaannuttamista. Kososen aineiston henkilöistä suurin osa ei harrasta varsinaista klassista musiikkia. Heidän lausumiensa pohjalta on kuitenkin väärin väittää, että niille, jotka klassista musiikkia oikeasti harrastavat, se ei muodosta merkityksellistä kokemusta. Esimerkkejä klassisen musiikin merkityksellisistä kokemuksista sisältyy jopa Kososen omaan aineistoon. Kuinka monta tällaista esimerkkiä olisi löytynyt, jos aineistoon olisi valittu enemmän kuin neljä musiikkiopistossa opiskelevaa?

Edelleen ajatus, että nuorille pitäisi antaa vain sellaista opetusta, mitä he itse osaavat haluta, on iso kasvatusfilosofinen kysymys. Sen kysymyksen tiimoilta pitää argumentoida kasvatusfilosofian keinoin ei-

kä haastattelututkimuksen kautta. Oppilaiden tuominen oman eurooppalaisen perintemme ääreen pitää nähdä yhdeksi suomalaisen taidekasvatuksen tehtäväksi. Emme kai niele sitä amerikkalaisperäistä ajatusta, jonka mukaan taidekasvatuksen tehtävä on vierottaa lapset eurooppalaisesta perinteestä!

³⁵ Matriisiorganisaatiossa nimetään tiettyjä koko organisaatiota koskevia tehtäviä varten henkilöitä organisaation eri yksiköistä siten, että kyseisten erityistehtävien osalta heidän ja heistä muodostettujen työryhmien vastualueet koskevat koko organisaatiota eivätkä vain omaa yksikköä.

III

MUUSIKKOUDEEN TIETÄMYKSET

**HUOMAUTUKSIA DAVID J. ELLIOTTIN
MUSIIKKIKASVATUSFILOSOFIAN ÄÄRELLÄ**

MUUSIKKouden TIETÄMYKSET

**HUOMAUTUKSIA DAVID J. ELLIOTTIN
MUSIIKKIKASVATUSFILOSOFIAN ÄÄRELLÄ**

Markku O. Pöyhönen

Lisensiaatin opinnäytteen osa

Jyväskylän yliopisto, musiikin laitos

Joulukuu 2003

Tarkastettu 12.3.2004

JYVÄSKYLÄ UNIVERSITY

Faculty HUMANITIES	Department MUSIC
Author Pöyhönen, <u>Markku</u> Olavi	
Name of the thesis The Knowledge in Musicianship: Critical Comments on the Philosophy of Music Education by David J. Elliott.	
Discipline Music Education	Class Professional Licentiate thesis (part)
Date Dec 13, 2003	Pages 124
<p>Abstract</p> <p>Although there has been a heavy debate on the aesthetic and praxial philosophies of music education for ten years not so many music instrument teachers have participated in that discussion. In this thesis some aspects of the praxial philosophy presented in “Music Matters” by Elliott (1995) were critically discussed. The praxial view was compared with the writings of some well-known instrument teachers (e.g. Neuhaus, Dichler, Matthay) and also with the sources used by Elliott himself (Ryle, Bereiter & Scardamalia, Dreyfus & Dreyfus, Gardner, Schön, Meyer). The writer took advantage also on his own experience as a concert pianist, piano teacher and supervisor for piano teacher training practicum. Critical comments were presented concerning the concepts of know-how and procedural musical knowledge; the role and concept of tacit knowledge in musicianship and musical educatorship; the levels of musicianship and their progression; the importance of listening; the conditions for curriculum-as-practicum; music as bodily experience and the way musical knowledge is built and transmitted within a tradition. Although Elliott argues that thinking is not only verbal but is manifested also in action his approach is not sufficient to describe and handle other types of knowledge than verbal-linguistic knowledge in practical teaching-learning situations. There are several kinds of knowings used in teaching that cannot be tacit although they were non-verbal. The notion of “practical concepts” should be elaborated more. There are also serious problems in the way Elliott describes the levels of musicianship. The expert-novice -paradigm by Dreyfus & Dreyfus is not suitable for that. Elliott’s book is an important statement in the discussion concerning music education. But looked from the point of view of an instrument teacher in a Finnish Polytechnic there are inconsistencies in it that diminish its potentiality to serve as a basis for curriculum development.</p>	
<p>Keywords Curriculum, Music education, Philosophy of education, Epistemology, Know-how, Music institutes, Polytechnics</p>	
<p>Depository Jyväskylä University, Department of music</p>	

SISÄLLYS

1 Johdanto	4
2 Tekemisestä ja tietämisestä	6
2.1 Musiikki tekemisenä ja tietämisenä	6
2.2 Tietämisen ja ajattelun moniulotteisuus	8
2.3 Taitotieto	9
3 Musiikillinen tietämys ja yleinen asiantuntijatietämys	13
3.1 Asiantuntijatietämys Bereiterin ja Scardamalian mukaan.....	13
3.2 Muodollinen tietämys (Formal Knowledge).....	15
3.3 Epämuodollinen tietämys (Informal Knowledge)	19
3.4 Impressionistinen tietämys (Impressionistic Knowledge)	20
3.5 Itseohjaustietämys (Supervisory Knowledge)	27
3.6 Toimintatietämys (Procedural Knowledge).....	30
3.7 Muusikkouden tietämykset soittotunnilla	35
4 Muusikkouden kehittyminen	37
4.1 Muusikkous yleis inhimillisenä ominaisuutena	37
4.2 Muusikkouden tasot Elliottin mukaan	40
4.3 Elliottin luokittelun ongelmia	40
4.4 Ekspertti ja noviisi osaamisensa kuvaajina	42
4.5 Ekspertti-noviisi -paradigman soveltuvuus	43
4.6 Teknisen ja tulkinnallisen ongelmanratkaisun ykseys	45
4.7 Elliottin näkemyksen hyvien puolten soveltamisesta	46
4.8 Taituri näkee kokonaisuuden.....	49
5 Kuuntelijuus	51
5.1 Elliottin näkemyksiä kuuntelijuudesta	51
5.2 Rylen käsitys kuuntelemisesta	53
5.3 Rylen ja Elliottin näkemysten vertailua	54
6 Opettajuus	59
6.1 Muusikko ja opettaja	59
6.2 Kasvatustietämyksen jaottelu.....	59
6.3 Musiikkialan opettajuus ammattikorkeakoulun opinnoissa	61
7 Hiljainen tieto.....	67
7.1 Kuka osaa ajaa polkupyörää?.....	67

7.2 Hiljaisen tiedon olemus	69
7.3 Hiljainen vai piilevä tieto?	70
7.4 Muut kuin verbaaliset käsitteet	72
7.5 Älykkyys ja sen lajit.....	74
7.6 Moniulotteinen musiikillinen ajattelu	76
8 Opetussuunnitelma.....	77
8.1 Opetussuunnitelma praktikumina	77
8.2 Reflektiivisen praktikumin ehdot.....	78
8.3 Reflektiivisen praktikumin soveltuvuus kouluopetukseen	79
8.4 Kuuntelukasvatus	81
8.5 Monikulttuurisuus	83
8.6 Pedagoginen pienoismaailma.....	86
9 Traditio ja yhteisö	88
9.1 Musiikin alkutekijät, säännöt ja lainalaisuudet.....	88
9.2 Ensikäden tieto	89
9.3 Säännöt tyylin kuvaajina	90
9.4 Kuka laatii säännöt?	91
9.5 Tradition dynamiikka	94
9.6 Yksinäisen neron myytti	96
10 Ihmiskäsityksestä	98
10.1 Kaksijakoisuuden ongelma	98
10.2 Älykäs toiminta – yksi vai kaksi asiaa?	100
10.3 Kehollisuus	102
10.4 Musiikin merkitys ihmiselle	105
11 Päättäntö	106
11.1. Episteme, tekhnē, praksis ja poiesis	106
11.2 Idealismi.....	108
11.3 Amerikkalaisesta musiikkikasvatusfilosofisesta keskustelusta	110
11.4 Arvio Elliottin musiikkikasvatusfilosofian käyttökelpoisuudesta	111
LÄHTEET.....	114
Dokumentoidut lähteet	114
Suulliset lähteet.....	119
LOPPUVIITTEET	120

MUUSIKKouden TIETÄMYKSET

HUOMAUTUKSIA DAVID J. ELLIOTTIN MUSIIKKIKASVATUSFILOSOFIAN ÄÄRELLÄ

1 Johdanto

Opetussuunnitelmaratkaisujen pohjaksi tarvitaan pohdintaa käsiteltävän alan, alalle tyypillisen tiedon ja tietoon parhaiten pureutuvan oppimisen olemuksesta. Tämä pohdinta vaikuttaa keskeisiin opetusta koskeviin priorisointeihin. Amerikkalaisessa musiikkikasvatusfilosofiassa on viimeisten kymmenen vuoden aikana vallalle noussut praksiainen näkemys. Yleiskoulun* musiikinopetuksessa se painottaa nimensä mukaisesti käytännön tekemistä, oppilaiden omaa musisointia, vastakohtana varhemman, esteettiseksi musiikkikasvatusfilosofiaksi kutsutun suuntauksen painotuksille, joissa korostui kuuntelukasvatus. Musiikin esittämisen, oppilaiden oman soittamisen ja laulamisen korostaminen näyttää tuovan yleiskoulun musiikinopetuksen lähestymistapaa lähemmäs sitä toimintaa, mitä suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa on perinteisesti harjoitettu. Suomalaisen ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmien keskeisimpiä tehtäviä on kouluttaa musiikkioppilaitosten tarvitsemia pedagogeja. Niinpä praksiainen musiikkikasvatusfilosofia nousee mielenkiintoiseksi myös ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman näkökulmasta.

Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian yksi tärkeimmistä teoksista on David J. Elliottin kirja *Music Matters* vuodelta 1995 (tämän tutkielman viitteissä lyhennettynä E95). Siinä Elliott rakentaa esteettisestä musiikkikasvatusfilosofiasta poikkeavaa oppirakennelmaa lähtökohtanaan kritiikki, jota on esitetty esteettistä musiikkikäsitystä vastaan. Hänen mukaansa esteettisen musiikkikäsitetyksen ongelmana on mm. se, että se näkee

* Käytän termiä ”yleiskoulu” viittaamaan suomalaiseen peruskouluun ja lukioon (vastakohtana taiteen perusopetus, ammatillinen koulutus ja korkeakoulut) sekä näitä vastaavaan amerikkalaiseen koulutukseen.

musiikin objekteina, teoksina, jotka ovat olemassa esittäjistään ja muusta ympäristöstään riippumatta (E95, 33). Kritiikki kohdistuu myös esteettisen elämyksen ideaan, jota pidetään passivoivana ja käsitteellisesti ristiriitaisena (E95, 36). Tälle vastakohtana Elliott tarkastelee musiikkia, muusikkoutta ja musiikkikasvatusta korostaen musiikin luonnetta jonakin, mitä ihmiset tekevät. Tekeminen ilmenee erityisesti musiikin esittämisessä; Elliott jopa käyttää sanaa musisointi (musicizing) esittämisen synonyyminä. (E95, 49.) Elliottin mukaan esittäminen on tietoista, tarkoituksellista toimintaa, se ei ole sattumanvaraista, tahdotonta tai päämäärätöntä puuhastelua (E95, 50). Se on toimintaa, jota tehdään ajatellen ja tietäen. Niinpä yhdeksi Elliottin musiikkikasvatusfilosofian keskeisistä kysymyksistä nousee, mitä ovat ajattelemisen ja tietämisen, kun puhutaan musiikista ja musiikin tekemisestä, musisoinnista. Tämä kysymys koskettelee käsityksiämme ihmisen perimmäisestä olemuksesta mukaan lukien käsityksemme tiedosta ja ajattelusta. (E95, 50–51.)

Tässä tutkielmassa tarkastelen Elliottin esittämiä käsityksiä musiikillisesta tietämisestä, muusikon asiantuntijuuden rakentumisesta ja tiedon luonteesta musiikkialalla. Pureudun Elliottin argumentointiin vertaamalla hänen tekstiään muihin kirjoituksiin, ennen kaikkea hänen itsensä käyttämiin lähteisiin ja niiden ohella myös tunnettujen instrumenttipedagogien kirjoituksiin. Tätä kautta selvennän Elliottin musiikkikasvatusfilosofian perusteita. Kiinnitän huomiota Elliottin argumentoinnin ongelmakohtiin ja luonnostelen joillekin Elliottin näkemyksille vaihtoehtoisia lähestymistapoja. Esitän myös huomautuksia musiikin opetuksen käytännön toteuttamisesta yleiskoulussa, musiikkioppilaitoksissa ja alan korkeakouluissa. Tutkielmani avaa instrumenttiopetuksen näkökulmaa musiikkikasvatuksen perustasta käytävään keskusteluun. Tuo näkökulma on tähän mennessä jäänyt syrjään tavalla, joka on valitettavaa sekä instrumenttiopetuksen että musiikkikasvatusfilosofian kannalta.

Valitsemini näkökulmiin ja tarkastelutapoihin vaikuttaa taustani soitonopettajana, opetusharjoittelun ohjaajana, konserttimusiikkiin painottuvana esiintyvänä pianistina sekä konservatorion ja sittemmin ammattikorkeakoulun musiikin opetussuunnitelman kehittäjänä. Musiikin korkea-asteen opetussuunnitelman kehitystyötä olen tarkastellut toisessa kirjoituksessa (Pöyhönen 2002). Sitä laatiessani punnitsin mahdollisuutta ottaa amerikkalaisten musiikkikasvatusfilosofien ajatuksia mukaan. Luovuin kuitenkin tästä, koska tarkastelemani opetussuunnitelmatyö ei ollut pohjautunut amerikkalaiseen musiikki-

kasvatusfilosofiaan, ei praksiialiseen näkemykseen eikä liioin sitä varhaisempaan esteettiseen musiikkikasvatusfilosofiaan. Nyt käsillä oleva tutkielma täydentää edellä mainittua kirjoitusta liittämällä siinä käsiteltyjä teemoja yleiskoulun musiikkikasvatusfilosofiasta käytyyn keskusteluun. Intressinä on luoda yleisen musiikkikasvatusfilosofian mahdollisuuksia ja rajoituksia aineiden antamiseksi musiikkioppilaitosten ja ammatikorkeakoulun musiikin opetussuunnitelman jatkokehitykselle.

Yhdessä edellä mainitun kirjoituksen kanssa tämä tutkielma muodostaa ammatillisesti painottuvan lisensiaatintutkintoni opinnäytteen. Kattavaa kuvaa Elliottin ajatuksista ei ole tarkoitus tällä erää luoda. Sellaisesta kiinnostuneen lukijan on syytä perehtyä Elliottin alkuperäisiin teksteihin; suomenkieltä etusijalla pitävä lukija voi aloittaa tutustumalla Väkevän (1999) tutkielmaan sekä soveltuvin osin Honkasen (2001) tutkielmaan ja Kauppisen (1996) artikkeliin.

2 Tekemisestä ja tietämisestä

2.1 Musiikki tekemisenä ja tietämisenä

Elliott (E95) määrittelee musiikin käsitteen suorittamisen ja esittämisen kautta. Hän näkee musiikin erilaisina käytäntöinä. Käytännöt puolestaan ovat Sparshottia lainaten sitä, mitä ihmiset tekevät, mitä he tietävät tekevänsä ja mitä heidän tiedetään tekevän. Tietyn käytännön piirissä ryhmä ihmisiä jakaa yhteisiä ajattelutapoja, traditioita ja suoritusten arvioinnin mittapuita. (E95, 42–43.) Käytäntöjen korostamisesta tulee myös nimi Elliottin edustamalle musiikkikasvatusfilosofiselle suuntaukselle, praksiallinen musiikkikasvatusfilosofia.

Elliott näkee muusikkouden olevan olemukseltaan toiminnallista. Näin ollen hän pitää musiikin tekemistä ennen kaikkea toimintatiedon asiana (E95, 55). Tämä on helppo hyväksyä, jos vaihtoehtona on pelkästään verbaalinen tieto. Koska yhteiskunnassamme perinteisesti on korostettu verbaalisen tiedon merkitystä, toiminnallisen musiikillisen tiedon nostaminen sen rinnalle on tärkeä ja arvokas asia.

Syvään juurtunut faktatiedon korostaminen on vaikeuttanut musiikin ja muiden taide- ja taitoaineiden asemaa koululaitoksessa. Tätä ongelmaa korostavat koulunpidon taideai-

neille huonosti sopivat käytännöt, jotka jakavat työskentelyn lukujärjestyksen määräämiin lyhyisiin rupeamiin ja sitovat oppimisen luokkahuoneisiin (ks. Wolf 1992, 958). Musiikin käytännön osaamiselle ei ole helppo löytää paikkaa akateemisten alojenkaan joukossa. Yhä edelleen kuulee väitteitä – jopa kasvatustieteen professorien suusta – että musiikin ja erityisesti soiton opiskelu perustuisi rutiininomaisten mekaanisten automaatioiden opettelemiseen, pelkkään motoriseen harjaantumiseen. Eliottin musiikkikasvatustilosophia nostaa käytännön muusikkouden varteenotettavaksi inhimillisen tietämisen, ajattelun, toiminnan ja kokemuksen alueeksi ja näin nostaa sen sille kuuluvaan asemaan. Tämä onkin Eliottin kirjan huomattava ansio.

Eliottin musiikkikasvatustilosophia kuvastaa 1990-luvun alussa yleisemminkin amerikkalaisessa koulun taidekasvatuksessa esiin noussutta suuntausta. Wolfin (1992) mukaan juuri ammattitaiteilijoiden työskentelytapa ja siihen perehdyttävä oppipoikaopetus otettiin tuolloin kouluopetuksen esikuvaksi:

In this [new] definition, the root image for education is one of an apprenticeship in which students learn the full range of works and practices that would make for expertise in the arts. (Wolf 1992, 956.)

Käytännön osaamista ja tekemistä korostava valinta näkyy tavassa, miten Eliottin kirja painottaa musiikin esittämisen näkökulmaa. Säveltäminen, improvisointi, sovittaminen, johtaminen ja kuunteleminen ovat toki mukana, mutta monin osin Eliott antaa lukijan tehtäväksi soveltaa esittämisen yhteydessä käsiteltyjä ajatuksia näihin musiikin tekemisen lajeihin. Myös kuuntelijan näkökulma, kuuntelijuus (listenership) johdetaan siitä taidosta, mitä esittäjällä on. Esittämisessä toiminta on helposti havaittavissa, toiminta on ilmeistä. Sen sijaan kuuntelemisessa asian havaitseminen ulkopuolelta on vaikeampaa. Niinpä ei ole ihme, että Eliott – päinvastoin kuin esteettinen musiikkikasvatustilosophia – korostaa esittämisen merkitystä musiikkikasvatuksessa kuuntelemisen sijaan.

Vaikka muusikko on ammatti- ja tutkintonimike, sitä käytetään muita ammattinimikkeitä laajemmin tarkoittamaan myös sellaisia henkilöitä, jotka esiintyvät ilman muodollista tutkintoa ja harrastuksikseen¹. Praksiaalisen musiikkikasvatustilosophian mukaan yleisen musiikkikasvatuksen tehtävänä on kehittää jokaisen oppilaan muusikkoutta. Näin ollen voidaan puhua muusikkoudesta sellaisissakin tapauksissa, joissa edes yleisessä kielikäytössä kyseistä henkilöä ei muusikoksi kutsuttaisi. Tässäkään tutkielmassa muusikko-

utta en rajaa vain alan päätoimisten opintojen ja työskentelyn tai edes tavoitteellisten musiikkiopisto-opintojen alueelle, vaikka aihetta niiden kautta lähestynkin.

Puhe toimintatiedosta, taitotiedosta ja know-how'sta nostaa esiin tietämisen merkityksen myös käytännön tekemisessä. Kyse on siitä, että tehtävänsä osaava ”tietää miten”. Jos kerran asiantuntijuudessa yleensä ja muusikkoudessa erityisesti olennaiseksi nousee tietäminen, on myös kysyttävä, mitä on se tieto, jota asiantuntijoilla ja muusikoilla on. Koska tässä tiedolla tarkoitetaan paljon laajempaa käsitettä kuin röykkiö faktaa, käytän englanninkielisen sanan knowledge käännöksenä tiedon ohella sanaa tietämys. Se viittaa tieto-sanaa paremmin yksilön muistijärjestelmässä muodostuneeseen kokonaisuuteen, johon kuuluvat faktan lisäksi proseduurit, asenteet, uskomukset jne. (ks. Ropo 1991, 154). Tiedon dynaamiseen luonteeseen ja aktiiviseen käyttöön viittaava verbiperustainen ilmaus tietäminen (knowing) on erityisen käyttökelpoinen.

2.2 Tietämisen ja ajattelun moniulotteisuus

Valitettavan laajalle on levinnyt käsitys, että tietäminen olisi vain faktatiedon muistamista ja ajattelu tapahtuisi ainoastaan kielellisesti. Soittaminen ja musisointi ylipäättään olisivat tämän mukaan vain teknistä taitoa. Elliott argumentoi tällaista kapeaa käsitystä vastaan esittelemällä useiden tutkijoiden näkemyksiä inhimillisen tietoisuuden, tietämisen ja ajattelun moniulotteisuudesta. Vanhin viite on aina Aristoteleelta saakka, joka jakoi tiedon teoreettiseen, käytännölliseen ja tuottavaan tietoon. 1900-luvun tutkijoista Elliott mainitsee Vernon Howardin, Howard Gardnerin, Robert Sternbergin, Jean Piaget'n ja Gilbert Rylen. Musiikin kautta tapahtuva tietäminen ja osaaminen nousevat muiden, perinteisesti sitä arvostetumpien tietämisen lajien rinnalle. Tietämisen ja ajattelun moniulotteisuus kuvastuu myös älykkyyttä koskevissa teorioissa. Esimerkiksi Howard Gardner (1993) näkee musiikillisen älykkyyden yhtenä seitsemästä² älykkyyden lajista. (E95, 53.)

Tietoisuutta Elliott tarkastelee Mihaly Csikszentmihalyin jäsenyyksen mukaan. Siinä tietoisuus (consciousness) hahmotetaan toisiinsa liittyvin alasysteemein nimeltä tarkkaavaisuus (attention), tajunta (awareness) ja muisti. Tajunta puolestaan jakaantuu kognition, emootioon ja tahtoon (volition)³. Ihmisen tarkkaavaisuuden, huomiokyvyn ka-

pasiteetti on rajallinen. Siksi olennaista on, mihin huomio kulloinkin suunnataan. (E95, 52.)

Elliott korostaa tietoisuuden eri osa-alueiden keskinäistä vuorovaikutusta, tarkkaavaisuuden merkitystä valikoivana porttina tietoisuuteen sekä tietämisen moniulotteisuutta. Tietämisen moniulotteisuutta koskeva argumentointi keskittyy torjumaan käsitystä, että ajattelun ainoa muoto olisi verbaalinen ilmaisu. (E95, 52.)

Elliott (E95) hylkää Ryleen (1949) vedoten mieli-keho -dualismin eli kaksijakoisuuden. Dualismi näkee mielen ja kehon olevan toisistaan erillään. Edelleen Elliott toteaa Ryleen paljastaneen myös sen virhepäätelmän, että ajattelu olisi aina ja pelkästään verbaalista eli kielellistä. Elliottin mukaan tämä olisi dualismista seuraava johtopäätös. (E95, 53.) Toimintaa tarkasteltaessa dualismi tarkoittaisi sitä, että ihmisen mieli puhuisi ensin hiljaa itselleen, mitä aikoo tehdä, ja sen jälkeen saamansa verbaalisen käskyn seurauksena keho toteuttaisi annetun tehtävän. Ruumiilliset teot olisivat tämän mukaan itsessään tyhmiä tai mykkiä (dumb). Rylea, Rossia ja McMurray'a siteeraten Elliott argumentoi, että teot itsessään ovat ajattelun ja tietämisen ei-verbaaleja muotoja. (E95, 55.) Elliottin esittämään mielen filosofiaan palaan sivulla 98.

Avattuaan mahdollisuudet huikeisiin näköaloihin ihmismielen rikkauksiin, Elliott pelkistää tietämisen tarkastelunsa lähtökohdaksi Ryleen (1949, 25) esittämän jaon että-tietoon (knowing-that) ja miten-tietoon (knowing-how). Elliottin mukaan että-tieto on muodollista (formal) ja verbaalista; miten-tieto on puolestaan toiminnallista (procedural) ja ei-verbaalista. Pelkistyksen mukaan kaikki tietäminen on osoitettavissa jompaankumpaan näistä luokista. Elliott kuitenkin muistuttaa, että useat tutkijat ovat esittäneet Ryleen dikotomiaan sitä tarkentavia lisäkatteita. (E95, 53.)

2.3 Taitotieto

Koska Elliott korostaa muusikkouden toiminnallista olemusta, hän näyttää saavan Ryleen knowing-how -käsitteestä luontevan paalun, jonka varaan musiikkikasvatusfilosofiaa rakentaa. Know-how -tietoa on siis syytä tarkastella lähemmin. Sen voisi suomentaa sanalla taitotieto. Ryle vastustaa intellektualistista legenda, jonka mukaan taitava tai älykäs suoritus perustuisi joidenkin mielessä olevien ja tunnettujen sääntöjen soveltami-

seen (Ryle 1949, 29). On olemassa menestyksellistä toimintaa, joka ei perustu sääntöjen tuntemiseen. Monesti tuloksellinen käytännön toiminta edeltää sitä koskevaa teoriaa (Ryle 1949, 30). Asia vain osataan tehdä.

Niiniluodon (1992b) mukaan kuitenkin osaaminen ja know-how merkityksessä ”taitoa koskeva tieto” eivät välttämättä ole sama asia: vaikka tietäisin, kuinka taitoluistelun kolmoisschalkow tehdään, en silti välttämättä osaisi itse tehdä sitä. Asiassa sekaannusta aiheuttaa se, että englanninkielessä osaamiselle ei ole omaa sanaa. Osaaminen edellyttää taitoa ja taito on mahdollista erottaa käsitteellisesti tiedosta. Taito on kuitenkin tietopi-toista. Taitotieto voidaan ymmärtää taitoa koskevana tietona, jota tekijä toki tarvitsee. Se voidaan nähdä tekijän tietona. (Niiniluoto 1992b, 54–55.)

Myös Ryle (1949) näkee knowing-how -tiedon pitävän sisällään muutakin kuin sen, että osaa itse tehdä kyseisen tehtävän. Knowing-how näkyy esimerkiksi

- taidossa tehdä itse
- omien virheiden korjaamisessa
- oikean suoritustavan kuvittelemisessa
- oppilaiden opettamisessa
- virheellisten suoritustapojen kritisoinnissa ja tunnustuksen antamisessa hyvälle suorituksille
- johtopäätöksissä, joissa huonojen lopputulosten perusteella päätellään, mistä virheistä ne johtuvat
- ennusteissa, joita tehdään siitä, millaisiin lopputuloksiin havaitut kömmähdykset johtavat. (Ryle 1949, 55.)

Rylen mukaan itse suorituksen tekeminen, mielikuvan muodostaminen suorituksesta, suorituksen arviointi ja sen reflektointi ovat siis saman taitotiedon eri ilmenemismuotoja.

Elliott on oikeassa todetessaan Rylen kiistäneen sen, että verbaalinen ajattelu olisi ainoa ajattelun ja tietämisen muoto. Elliott väittää edelleen, että toiminta itsessään on ajattelua ja tietämistä. ”[A]ctions are nonverbal forms of thinking and knowing in themselves.” (E95, 55.) Lisätäkseen tämän väitteen vakuuttavuutta Elliott lainaa Rylea: ”Overt intelligent performances are not clues to the workings of minds; they are those workings.” (E95, 55; Ryle 1949, 58.) On kuitenkin huomattava, mikä on lainatun kohdan asiayhtey-ys. Siinä Ryle argumentoi sellaista käsitystä vastaan, jonka mukaan mieli ja keho olisivat toisistaan erillään. Ryle tuo selvästi esiin myös sen, että toiminta voi olla hyvinkin

ajattelematonta rutiinien toistamista. Toisaalta Rylen knowing-how käsittää paljon muutakin kuin itse tekemisen.

Elliott tulkitsee Rylen knowing-that -tiedon verbaaliseksi eli sanalliseksi ja kielelliseksi tiedoksi. Knowing-how -tiedon hän tulkitsee ei-verbaaliksi toimintatiedoksi. (E95, 53.) Elliottin pelkistys, jonka mukaan Rylen knowing-how -tieto olisi pelkästään toimintatietoa, antaa asiasta yksipuolisen kuvan. Asia tulee selväksi jo luomalla silmäyksen Rylen edellä esitettyyn knowing-how -tiedon kuvaukseen, mutta perustelen väitettäni vielä seuraavalla käytännön tilanteen tarkastelulla.

Opetusharjoittelua ohjatessani vastaani on usein tullut tilanne, jossa harjoitusoppilas ei osaa soittaa jotain kohtaa oikein ja itsekin huomaa sen; opetusharjoittelija puolestaan osaa soittaa käsiteltävän kohdan vakuuttavasti. Kuitenkaan kumpikaan ei havaitse, missä se ero on. Koska opetusharjoittelija pystyy kohdan soittamaan, hänellä on toimintatietoa. Hänellä ei kuitenkaan ole riittävästi taitotietoa, jotta pystyisi osoittamaan, miten se tehdään ja mihin oppilaan pitäisi kiinnittää huomio, jotta soitto paranisi.

Jos opetusharjoittelijan musiikillinen osaaminen on yksipuolisesti toimintatiedon varassa eikä siinä ole riittävässä määrin taitotietoa, herää myös kysymys, millaisiin asioihin hän osaa paneutua silloin, kun itse harjoittelee omia kappaleitaan. Hän ei pysty itsenäisesti harjoittelemaan kovinkaan pitkälle. Näin ollen myöskään ei ole perusteltua sanoa hänen olevan korkealla tasolla muusikkoudessaan, vaikka tietyn kappaleen soittaminen toiminnallisesti tarkastellen sujuisikin.

Rylen näkemys know-how -tiedosta on yhteensopiva hänen maanmiehensä, englantilaisen pianopedagogin Tobias Matthayn käsityksen kanssa. Matthay kuvasi jo vuonna 1932 hyvää harjoittelua sellaiseksi, missä soittaja selvittää itselleen kaiken kyseisestä paikasta, kaiken tulkinnallisesti ja kaiken teknisesti, yksityiskohtiaan myöten. On selvittävä kyseisen paikan ”miten”, ”the HOW of it”⁴. (Matthay 1932, 122.) Matthayn ”miten” viittaa monipuoliseen reflektointiin, jonka vastakohtana on pelkkä ulkoinen suorittaminen. Matthayn kuvauksessa mikään ei viittaa siihen, että kyseisen analysoinnin ja reflektoinnin tulisi tapahtua sanallisesti, mutta ei hän sanallisen reflektoinnin osuutta kielläkään.

Toki Elliott (E95, 56) tuo esiin asian käsittelyn edetessä Rylen know-how'n merkityksen myös suorituksen arvioimisessa. Tämähän on aivan Rylen edellä kuvatun määritelmän mukaista. Mutta silloin, kun Elliott puhuu toimintatiedosta eikä know-how'sta, tehtävän itsensä suorittaminen, ulospäin näkyvä tekeminen, painottuu. Know-how'lla ja toimintatiedolla näyttää olevan ilmeisistä yhteisistä piirteistään huolimatta myös merkittäviä eroja. Ongelmallista Elliottin tekstissä on, että hän ei selvitä näitä käsitteellisiä eroja.

Toimintatiedon jäsentymiseen ihmisen mielessä Elliott yrittää pureutua toimintakäsitteen (practical concept) avulla. Elliott argumentoi, että käsitteiden ei tarvitse olla verbaalisia⁵. Käsitteenä voi pitää mitä tahansa, mikä avulla tietoisuus tekee eron eri ilmiöiden välillä. Se on kognitiivinen yksikkö, joka voi ilmetä sanoina, erilaisina kuvina, tai käytännön tekoina. Toimintakäsitteen idea on peräisin Piaget'n lapsipsykologiasta. Se viittaa siihen, miten lapset jäsentävät toimintaympäristönsä käytännöllisiä haasteita jo ennen kuin osaavat käsitteellistää niitä sanoin. (E95, 57.) Toimintakäsitteistä on kyse, kun opettaja näyttää tunnilla mallisuorituksia (E95, 60). Omaa opiskeluaikaista pasuunatuntiaan kuvaavan esimerkin avulla Elliott osoittaa, miten opettajan verbaalisten ohjeiden (muodollinen, formaali tieto) ja esimerkin (toimintakäsite) avulla hän oivalsi ne periaatteet, joita tarvitsi oppiakseen tavan, jolla tehtävä kuului kyseisen musiikillisen käytännön mukaan suorittaa (E95, 61).

Toimintakäsitteen idea vaikuttaa lupaavalta, mutta se jää valitettavan hämäräksi. Se, että opettaja näyttää malliksi, on toimintaa, ei se ole vielä toimintakäsite. Edellä kuvatussa opetusharjoittelutilanteessa näytettiin kyllä malliksi. Kuitenkaan ei opetusharjoittelijalla eikä harjoitusoppilaalla ollut välineitä, millä tarttua soittotapojen eroihin. Elliott ei pureudu toiminnan onnistumisen taustalla oleviin mentaalisiin malleihin. Vaikka Elliott viittaa siihen, että verbaalisten ja toimintakäsitteiden lisäksi voi olla muunkinlaisia käsitteitä, hän ei niitäkään tarkenna. Esimerkiksi musiikillisten mielikuvien käsittely jää sivuun.

Know how'n pelkistämällä ulkoisesti näkyväksi toimintatiedoksi ja ei-verbaalien käsitteiden tarkastelun rajaamisella toimintakäsitteiden alueelle on kauaskantoiset seuraukset, koska Elliottin koko musiikkikasvatusfilosofia rakentuu toiminnallisuuden varaan. Ulkoisen tekemisen behavioristisesti sävyttynyt tarkastelu painottuu.

Elliott tarkentaa musiikillisen tietämyksen erittelyään käyttämällä Bereiterin ja Scardamalian (1993) yleistä asiantuntijatietämyksen jäsentelyä. Tämän hän tekee kolmeen eri kertaan: ensin (esittävän) muusikon tietämyksen erittelyssä (E95, 60–68), sitten musiikin kuuntelijan tietämyksen erittelyssä (E95, 96–101) ja lopulta musiikin opettajan tietämyksen erittelyssä (E95, 262–264). Seuraava luku pureutuu Elliottiin tähän lähestymistapaan vertaamalla sitä Bereiterin ja Scardamalian asiantuntijatiedon jäsentelyyn.

3 Musiikillinen tietämys ja yleinen asiantuntijatietämys

3.1 Asiantuntijatietämys Bereiterin ja Scardamalian mukaan

Kirjassaan *Surpassing Ourselves* Carl Bereiter ja Marlene Scardamalia (1993; tästä lähtien viitteissä B&S93) käsittelevät asiantuntijuutta erityisesti eksperttiasiantuntijuuden ja sen kehittymisen näkökulmasta millä tahansa alalla. Ekspertti on sellainen, jonka toiminnan laatu ja kyky ratkaista uusia esiin tulevia ongelmia ovat korkeatasoiset. Ekspertti voi olla jonkin tarkkarajaisen erikoisalan osaaja, mutta sinänsä se, että on erikoistunut jonkin alan specialistiksi, ei vielä tee kenestäkään alansa eksperttiä. On myös tapauksia, joissa ekspertiksi voi tulla vain hallitsemalla laaja-alaisen toimintakentän. Ekspertillä on aina välttämättä valtava määrä monenlaista tietoa alaltaan. Eksperttiasiantuntemuksen edellyttämä tietämys liittyy usein alan koulutukseen, mutta joissain tapauksissa ekspertiksi voi kehittyä ilman muodollista koulutustakin. Sen sijaan eksperttiasiantuntijaksi kehittyminen vaatii aina pitkäaikaista käytännön kokemusta. Laajalti vallalla olevaa käsitystä oikaistakseen Bereiter ja Scardamalia korostavat, että myöskään pitkä kokemus sellaisenaan ei riitä tuottamaan eksperttiä, on paljon kokeneita ei-eksperttejä. Kokemuksen myötä sekä ekspertin että kokeneen ei-ekspertin työskentely rutiinitehtävissä on kehittynyt sujuvaksi ja suorastaan automaattisen intuitiiviseksi. Kokeneiden ei-eksperttien joukosta ekspertit tunnistaa niiden ratkaisujen perusteella, mitä he esittävät uusissa ja monimutkaisissa tilanteissa. Ekspertti hakee tilanteeseen sopivia ratkaisuja uusilla ja tarvittaessa ongelman entistä monisyisempää representaatiota osoittavilla tavoilla, kokenut ei-ekspertti puolestaan yrittää pelkistää ongelman sellaiseksi, että pystyy siitä selviämään jo ennestään hallitsemillaan rutiineilla ja käytänteillä. Ekspertiisin rakentumiseksi on jatkuvasti ponnisteltava sellaisten haasteiden parissa, jotka ylittävät aiemmin saavutetun asiantuntijuuden tason. (B&S93.)

Bereiter ja Scardamalia näkevät tietämyksen ensiarvoisena ekspertiisin selittämisessä. Toki sellaiset piirteet kuin kestävyys, ahkeruus, erinomaisuuden tavoittelu, ovat tärkeitä. Myös synnynnäisellä lahjakkuudella on merkitystä; lisäksi tarvitaan sopiva sosiaalinen ympäristö, joka sallii ekspertiisin kukoistaa. Ekspertin suoritus riippuu kuitenkin pääasiassa siitä, mitä hän tietää. Tietäminen ekspertiisin selittämisessä on ensisijaista kahdesta syystä: Ensinnäkin muut tekijät, kuten ahkeruus, auttavat, mutta eivät ole välttämättömiä. Onhan olemassa laiskojakin ekspertejä. Toiseksi tietämys ei ole vain yksi tekijä muiden joukossa. Muita tarvitaan selittämään, miten tietämys on hankittu. Näin tietämystä ei voi painaa taka-alalle. (B&S93, 43–44.)

Bereiterin ja Scardamalian mukaan yleisessä kielenkäytössä on vallalla liian rajoittunut näkemys tietämyksestä. Se nähdään vain muodollisena (formal) tietona tai sen vastakohtana know-how'na, taitona. On kuitenkin monenlaista muuta tietämystä. Edelleen tiedonkäsitys ei ole rajoittunut vain sen suhteen, mitä siihen sisältyy, vaan myös miten sitä hankitaan ja miten se toimii. Tieto ei ole vain jossain varastossa odottamassa käyttöön ottoa. Ekspertin erottaa juuri se, mitä hän tiedollaan tekee. Näin ollen on tarkasteltava toiminnassa olevia prosesseja, joissa tietoa käytetään, muunnetaan, laajennetaan ja sovitetaan tilanteisiin. (B&S93, 44–46.)

Bereiter ja Scardamalia jakavat asiantuntijatietämyksen seuraaviin osiin: muodollinen (formal), epämuodollinen (informal), impressionistinen (impressionistic) ja itseohjaava (self-regulatory) tietämys; käytännön tekemisessä asiantuntijuus ilmenee toimintatietämyksenä (procedural knowledge). Näistä ensimmäinen ja viimeinen, muodollinen eli deklaraatiivinen tieto ja toimintatieto, ovat näkyviä tietämisen lajeja.⁶ (B&S93, 46–48.) Epämuodollinen, impressionistinen ja itseohjaava tietäminen ovat puolestaan piileviä (hidden) tietämisen muotoja. Bereiter ja Scardamalia viittaavat myös Michael Polanyin käsitteeseen hiljainen (tacit) tieto, mutta eivät käytä hänen lähestymistapaansa omassa esityksessään. (B&S93, 46–47.)

Elliott (E95) käyttää Bereiterin ja Scardamalian jäsentelyä kuvaamaan musiikillisen tietämyksen eri osa-alueita. Miten hyvin hän tässä onnistuu? Miten hyvin kategoriat sopivat musiikkialalle? Jääkö olennaisia muusikkouteen kuuluvia tietämysalueita tämän

jaon ulkopuolelle? Seuraavassa peilaan Elliottin kuvauksia muusikon asiantuntijätietämyksestä Bereiterin ja Scardamalian alkuperäiseen kirjoitukseen.

3.2 Muodollinen tietämys (Formal Knowledge)

3.2.1 Muodollinen musiikillinen tietämys Elliottin mukaan

Elliottin (E95) mukaan muodollinen musiikillinen tietämys sisältää verbaalit faktat, käsitteet, kuvaukset ja teorialat. Synonyymejä tälle tiedolle ovat propositionaalinen tieto, deklarativinen tieto tai ”tietää, että” (*knowing-that*). Esittävän taiteen ja urheilun alalla toimintatiedon ja muodollisen tiedon suhde voi vaihdella paljonkin. Jotkut oppilaat oivaltavat periaatteita sanattomasti sekä oman musisointiprosessinsa aikana että kuullessaan ja nähdessään mallisuorituksia. Jotkut oppilaat tarvitsevat puhetta ennen kuin osaavat ajatella toiminnassa (*think-in-action*). (E95, 60.)

Loogisesti muodollinen tieto eroaa toimintatiedosta (E95, 60). Elliottille muodollinen tieto tarkoittaa ennen kaikkea sanallista, verbaalia tietoa. Verbaalit käsitteet ilmenevät, kehittyvät ja niitä käytetään kielen alueella. Muodollisen tiedon tyypillinen ilmenemismuoto on oppikirjan teksti. Sitä ovat myös joko hiljaa mielessä tai ääneen lausutut säännöt ja ohjeet. (E95, 58.) Ohimennen Elliott mainitsee myös analyysikarttojen ja nuottitekstien kuuluvan muodollisen tiedon piiriin (E95, 97). Muodollinen tieto musiikista ja sen tekemisestä ovat tärkeitä, jos aikoo tulla musiikin opettajaksi, kriitikoksi tai musiikkitieteilijäksi, mutta se ei ole välttämätön ehto korkean tason muusikkouden saavuttamiseksi (E95, 62). Itsessään muodollinen tieto on elotonta⁷ (*inert*) ja epämusiikallista. Se tulee muuntaa toiminnalliseksi, jotta se täyttää mahdollisuutensa. Niinpä opetuksessa muodollinen tieto tulee liittää autenttisten musiikillisten ongelmanratkaisutilanteiden asiayhteyteen. (E95, 61). Elliott korostaa muodollisen tiedon rajoituksia läpi koko kirjansa.

3.2.2 Asiantuntijan muodollinen tietämys Bereiterin ja Scardamalian mukaan

Bereiterin ja Scardamalian (1993) määritelmä muodolliselle tietämykselle on ilmaistavissa olevat faktat ja periaatteet (*stable facts and principles*) (B&S93, 44). Deklaratiivista, muodollista tietoa käytetään, kun selitetään, opetetaan tai perustellaan jotakin (B&S93, 46).

Bereiterin ja Scardamalian mukaan muodollinen tieto on julkisesti esitettyä tietoa. Siitä voi keskustella, sitä voi kritisoida, siihen voi tehdä lisäyksiä, sitä voi verrata ja sitä voi varsin suoraan opettaa. Kaikki edellä mainitut erottavat sen selvästi muista tietämysteistä. Muodollisella tiedolla on näin ollen perustansa yhteisön sosiaalisissa prosesseissa, yhteisössä esitetyissä väittämissä, perusteluissa ja kritiikissä. Muodollinen tieto aloittaa olemassa olonsa julkisena. Ei ole niin, että on yksityistä formaalia tietoa, joka myöhemmin tulee julkiseksi. Julkisen luonteensa vuoksi muodollista tietoa kutsutaan usein oppikirjatiedoksi, mutta tällöin asioita yksinkertaistetaan. (B&S93, 62.)

Bereiter ja Scardamalia viittaavat muodollista tietoa kuvatessaan Popperin näkemykseen objektiivisesta tiedosta. Popperille objektiivinen tieto tarkoittaa juuri yhteisön yhteistä tietoa. Yksilön näkökulmasta se on siis hänen ulkopuolellaan; se kuuluu ennenminkin kulttuurin alueelle kuin yksilön mieleen. Yhteisön objektiivista tietoa muotoillaan, täydennetään ja kritisoidaan yhteisössä käytävän keskustelun kautta. Tiedon uudistumisen kannalta on tärkeää, että yhteisössä on käynnissä tällainen tietoa rakentava keskustelu. (B&S93, 208.)

Bereiterin ja Scardamalian kirjoituksessa tulee selvästi esiin, kuinka muodollinen tieto ei mitenkään riitä kuvaamaan asiantuntijan tietämystä. Se on kuin jäävuoren huippu valtavan muun tietämyksen päällä (B&S93, 51)⁸. Sillä on kuitenkin kolme tärkeää tehtävää asiantuntijuuden rakentumisessa. Ensinnäkin sitä tarvitaan ratkaisujen perustelemiseksi ja sitä kautta hyväksynnän saamiseksi ratkaisuille. Toiseksi sitä tarvitaan kommunikointiin, oppimiseen ja opettamiseen. Kolmanneksi se tarjoaa lähtökohtia epämuodollisen tiedon ja taitojen oppimiselle. (B&S93, 63–64).

3.2.3 Muodollista tietämystä koskevien näkemysten tarkastelu

Elliott rajaa muodollisen tiedon toisin kuin Bereiter ja Scardamalia. Elliottille muodollinen tieto on ennen kaikkea verbaalia eli kielellistä tietoa. Bereiter ja Scardamalia eivät tee rajausta sen suhteen, missä muodossa tieto on tehty näkyväksi. Tämä on olennainen ja erittäin tärkeä ero, kun tarkastellaan musiikkia ja erityisesti sen opettamista. Elliott turvautuu toimintakäsitteen (practical concept) ideaan kuvatessaan musiikin tyypillistä opetus- ja oppimistilannetta. Toimintakäsitteen määritelmä ja sijoittuminen muusikon

tietämyskategorioihin jäävät kuitenkin hämäräksi. Elliottin jäsentelyssä toimintakäsitteet eivät sijoitu muodollisen tietämyksen alueelle, koska ne eivät ole verbaalisia (E95, 57–58; ks. myös Väkevä 1999, luku 6.1.2). Näin ollen ne on sijoitettava hiljaisen tiedon piiriin (tacit knowledge). Jos ne kuitenkin ovat jotakin sellaista, mitä muusikot reflektoivat, toisilleen kommunikoivat ja opetuksessa käyttävät, voi kysyä, miten ne voivat olla hiljaista tietoa. On vakava puute, että musiikkikasvatusfilosofiaksi tarkoitettussa tekstissä on tällainen käsitteellinen epäselvyys. Bereiterin ja Scardamalian määritelmien mukaan toimintakäsitteet tulisi sijoittaa muodollisen tiedon alueelle, koska niitä käytetään julkisesti opetuksessa. Hiljaista tietoa käsittelemme tarkemmin omassa luvussaan alkanen sivulta 67.

Nuotinlukutaito on olennainen osa muusikkoutta monissa musiikillisissa käytännöissä, mutta – kuten Elliott huomauttaa – ei kaikissa. Muusikkous ei tietenkään missään kulttuurissa ole yhtä kuin nuotinlukutaito. Nuotinlukutaito sijoittuu muusikon sekä toiminnallisen että muodollisen tietämyksen luokkaan. (E95, 61.)

Taito lukea nuotteja on yksi asia; se tieto, mitä saadaan nuotteja lukemalla, on toinen. Elliott (E95, 59) jättää vain ohimenevälle maininnalle sen tiedon, joka välittyy nuottitekstin kautta, vaikka se on tärkeää tietoa itse musiikillisista teoksista. On perusteltua väittää, että keskeinen osa muusikkoutta on kyseiseen musiikilliseen käytäntöön kuuluvan ohjelmiston tuntemus. Kun tarkastellaan asiantuntijamuusikkoutta, ohjelmiston tuntemuksella tarkoitetaan paljon enemmän kuin vain siihen kuuluvien teosten tunnistamista. Kyse on kappaleiden perinpohjaisesta tuntemisesta. Sen saavuttamiseksi on opiskeltava kappaleiden nuotteja, mikäli kappaleet on nuotinnettu, tai kuunneltava huolellisesti analysoiden äänitteitä. Eksperttiasiantuntija hallitsee paitsi laajan ohjelmiston myös siihen kuuluvat teokset yksityiskohtineen.

Miten on mahdollista, että Elliott unohtaa näin tärkeän osan muusikon tarvitsemaa tietoa? Yksi syy voi olla se, että vastaavaa tietoa ei ole mainittu Bereiterin ja Scardamalian yleisessä asiantuntijatiedon luokittelussa erikseen. Monella muulla alalla vastaava tieto sisältyy itsestään selvästi alan muodolliseen tietoon jopa silloin, jos muodollinen tieto rajataan Elliottin tapaan koskemaan vain verbaalia tietoa. Esimerkiksi juristin on toki tunnettava oikeudellisten periaatteiden, prosessien ja ennakkotapausten lisäksi alansa

nimenomaiset lakitekstit ja muut säädökset. Yhtä lailla muusikon asiantuntemukseen pitäisi kuulua, että hän tuntee ohjelmistonsa nimenomaisten kappaleiden tekstit.

Toinen syy, miksi Elliott on jättänyt kappaleiden tuntemisen mainitsematta, saattaa piillä Elliottin kritiikissä esteettistä teoskäsitystä kohtaan. Elliott polemisoi, että käsitys musiikkiteoksesta itsenäisenä, monista mahdollisista esityksistään riippumattomana luomuksena, kuuluu oikeastaan 1700-luvun lopun ja 1800-luvun eurooppalaiseen esteettiseen ajatteluun. Elliottin mukaan muut kulttuurit eivät ole näin teoskeskeisiä eikä eurooppalainenkään kulttuuri ollut näin leimallisesti teoskeskeinen ennen 1700-luvun puoliväliä. Kansanmusiikin, jazzin ja popmusiikin teoskäsitys poikkeaa 1800-luvun konserttimusiikin teoskäsityksestä. (E95, 24–38.)

Siinä Elliott on varmasti oikeassa, että teoskäsitys on eri käytännöissä ja eri aikakausina ollut erilainen. Toisaalta kuitenkin yhtä lailla niin Euroopassa ennen 1700-lukua kuin nykyisissä jazz-, pop- ja kansanmusiikin käytännöissä on aivan normaalia puhua eri kappaleista, biiseistä, millä nimellä niitä kutsutaankin. Maailmassa soitettavasta musiikista jatkuvasti yhä suurempi osa on joidenkin nimenomaisen tekijöiden nimenomaisia kappaleita, tästä pitävät nykyinen kaupallinen musiikkiteollisuus ja sen ajattelumalleihin sopiva tekijänoikeussäädöstö huolen. Olkoon teoskäsitys mikä tahansa, vaikea on kuvitella sellaista korkeatasoista musiikkia, jonka ammattitaitoon ei kuulu minkään nimenomaisen musiikillisen käytännön ohjelmiston tuntemus.

Elliott ottaa käsittelynsä myöhemmässä vaiheessa esiin sen merkityksen, mikä musisoinnin kontekstilla on säveltäjille, esittäjille ja kuulijoille (E95, 161–238). Musiikkia koskevaan ymmärrykseen vaikuttaa se kulttuurinen yhteys, missä toimitaan ja on toimitu. Jotta tällainen ymmärrys kehittyisi, tarvitaan myös verbaalista tietoa kyseisten kulttuurien ja musiikillisten käytäntöjen taustoista. Näin Elliott päätyy sittenkin näkemykseen, jossa musiikkiin liittyvä verbaalinen, muodollinen taustatieto on merkittävää musiikilliselle ymmärrykselle. Argumentoinnin kärki kohdistuu siihen, että perinteisessä esteettisessä ajattelussa ja siihen pohjautuvassa musiikinopetuksessa kulttuurisen taustan käsittely on jäänyt liian vähälle. Koska Elliott toisaalla kritisoi juuri perinteisen opetuksen liiallista painottumista verbaaliin tietoon, argumentointi kokonaisuudessaan antaa ristiriitaisen vaikutelman.

3.3 Epämuodollinen tietämys (Informal Knowledge)

Bereiterin ja Scadamalian mukaan epämuodollinen tietämys on asiantuntijan arkitietoa, talonpoikaisjärkeä, tervettä järkeä (common sense), joka on ilmeistä ja jota ei tarvitse erikseen perustella (B&S93, 52). Epämuodollista tietoa ei ole saatettu eksplisiittisesti kommunikoitavaan muotoon. Asiantuntijan muodollisen ja epämuodollisen tietämyksen välillä on kiinteä suhde. Vaativaan asiantuntemukseen liittyvää epämuodollista tietämystä ei monestikaan voi kehittyä ilman alan muodolliseen tietoon perehtymistä. Toisaalta epämuodollinen tieto saattaa hyvinkin olla sellaista, että se on tarvittaessa saatettavissa formaaliin muotoon. (B&S93, 53.) Schrag (1992) tulkitsee epämuodollisen tietämyksen muodollisen ja toiminnallisen tiedon välimuodoksi. Epämuodollisen tietämyksen olennainen osa on sellainen ymmärrys, joka perustuu laadullisiin mentaalisiin malleihin, ei niinkään määrällisiin muodollisiin malleihin, joita on oppikirjoissa. (Schrag 1992, 283.)

Elliott huomauttaa, että epämuodolliseen musiikilliseen tietämykseen kuuluu kyky reflektoida kriittisesti toiminnassa. Tarvitaan musiikilliseen tilanteeseen, kontekstiin, sidottua arvostelukykä. Tätä ei voi oppia kirjoista. Musisointi ei ole yksinkertaisten tottumusten, käyttäytymisen, rutiinien tai fyysisten taitojen asia. Harhaluulo, että näin olisi, on laajalle levinnyt. Se perustuu virheelliseen käsitykseen musiikin tekemisen kognitiivisesta luonteesta. (E95, 62–63.)

Elliott näkee epämuodollisen musiikillisen tietämyksen kehittyvän kahdella tavalla: tulkitsemalla muodollista tietoa käytäntöön ja ennen kaikkea aktiivisen musiikillisen ongelmanratkaisun kautta. (E95, 64.)

Elliott jättää epämuodollisen musiikillisen tietämyksen hankkimista kuvatessaan kuuntelemisen kokonaan sivuun. Kuitenkin instrumenttipedagogien ja musiikkikasvattajien keskuudessa yleisesti painotetaan sitä merkitystä, mikä kuuntelun kautta tapahtuvalla musiikillisen ymmärryksen kehittymisellä on. Useiden instrumenttipedagogiikkaa käsittelevien kirjoittajien mielestä jo ennen ensimmäistä soittotuntia oppilaan pitäisi hallita ainakin jotain musiikkia (Neuhaus 1973, 9; Suzuki 1997). Yleensä länsimaissa jokaisella lapsella on kouluikänsä mennessä kehittynyt jonkinlainen käsitys esimerkiksi siitä,

millainen on melodinen säe. Olennaisia osia epämuodollista musiikillista tietoa jää Elliottin kategorian ulkopuolelle.

Kuuntelemista käsittelevää jaksoa Elliott havainnollistaa vanhan musiikin huippuesiintyjän Harnoncourtin kautta. Elliott toteaa tämän hankkineen epämuodollisen musiikillisen tietämyksensä esiintymällä itse (E95, 98). Väite on helppo hyväksyä. Elliott väittää edelleen, että myös harrastelijoiden ja kuuntelijoiden tulisi hankkia epämuodollinen musiikillinen tietämyksensä itse esiintyen (E96, 98). Tämä päättelyketju ei enää vakuuta. Vaikka esiintyvä taiteilija olisikin hankkinut esiintymällä sellaista epämuodollista tietoa, mitä käyttää myös kuunnellessaan, se ei tarkoita, että kaikkien pitäisi tehdä samalla tavalla. Totta kai esitysten valmistamiseen sisältyvä ongelmanratkaisu lisää musiikillista ymmärrystä ja siten rakentaa myös epämuodollista tietämystä. Kuitenkin voi väittää, että jopa esiintyvien taiteilijoiden epämuodollisesta musiikillisesta tietämyksestä melkoinen osa on hankittu kuuntelemalla erityylyisiä esityksiä erilaisissa tilanteissa. Myös sellaisilla musiikin harrastajilla, jotka eivät itse ole aktiivisesti soittaneet tai laulaneet koskaan, voi olla melkoisen pitkälle kehittyntä epämuodollista musiikillista tietämystä. Iso kysymys onkin, miten perusteltua on laatia yleisen musiikinopetuksen tavoitteenasettelu ammattilaisten ja eksperttien osaamisen mukaan.

3.4 Impressionistinen tietämys (Impressionistic Knowledge)

3.4.1 *Impressionistinen musiikillinen tietämys Elliottin mukaan*

Elliott (E95, 64) katsoo impressionistisen musiikillisen tietämyksen tulevan lähelle sitä, mitä kutsutaan intuitioksi⁹. Ekspertit tietävät vahvana tuntemuksena, että jokin toimintalinja on parempi kuin toinen. Pohjimmiltaan impressionistisessa tietämyksessä on kyse kognitiivisista emootioista tai ”tietävistä tunteista”¹⁰ (cognitive emotions, knowledgeable feelings). Koska tietoisuus on integroitunut, ei todennäköisesti ole ajattelua ilman tunnetta tai tunnetta ilman ajattelua. Impressionistinen musiikillinen tieto koskee tunteita sekä esitettävissä teoksissa että itse esittämisessä. Elliottin mukaan tietämys riippuu kontekstista ja kulttuurista.

Musicianhip includes educated or knowledgeable feelings for the nature of music making and the nature of musical works in the contexts of definite musical cultures. This is what I mean by impressionistic musical knowledge. (E95, 65.)

Impressionistinen musiikillinen tietämys auttaa muusikkoa arvioimaan, luokittelemaan ja sijoittamaan musiikillisia tekoja oikeille paikoilleen. Impressionistisen musiikillisen tietämyksen kehittämiseksi on edistettävä oppilaan tunnetta tai affektiivista tietoisuutta siitä, millä asioilla on merkitystä musiikillisissa tilanteissa. (E95, 65.)

3.4.2 Impressionistinen asiantuntijatietämys Bereiterin ja Scardamalian mukaan

Myös Bereiter ja Scardamalia (B&S93, 54) viittaavat impressionistisen tietämyksen kuvauksessaan siihen, että todennäköisesti kaikkeen henkilökohtaiseen tietoon liittyy tunteita (feelings). On miellyttäviä tosiasioita ja epämiellyttäviä tosiasioita. Bereiterin ja Scardamalian näkemys tunteiden alueesta on laajempi kuin Elliottin; heille impressionistinen tieto kattaa myös sellaisia tuntemuksia ja aistimuksia, joita ei voi lukea emootioiden alueelle. Usein tunteet vaikuttavat vain taka-alalla, mutta joissain tapauksissa ne ovat olennainen ja erottamaton osa asiantuntijan tietämystä. Esimerkkinä alasta, jolla impressionistinen tieto on keskeinen osa asiantuntijan ammattitaitoa, Bereiter ja Scardamalia mainitsevat viinin maistamisen. Ammattimaisilla viininmaistajilla on laaja sanasto kuvaamaan viinien ominaispiirteitä. Viininmaistajaekspertit pystyvät sokkotesteissä liittämään oikeat kuvaukset eri viineille. Amatöörit eivät selviä ammattilaisten sokkotesteistä. Vaikka amatöörit käyttävät usein ammattilaisten sanastoa, heille sanoilla ei ole johdonmukaista merkitystä. Heillä on kyllä impressioita, mutta ei paljonkaan impressionistista tietoa. (B&S 1993, 55.)

Englanninkielessä käytetään sanaa ”connoisseur” sellaisesta henkilöstä, jolla on erityinen kyky tehdä kriittisiä arvioita ja tunnistaa hiuksenhienoja eroja varsinkin maku- ja taidealoilla. Hyvää suomenkielen sanaa tälle ei ole. Koskennurmi-Sivonen (2002) käyttää sanaa konosöörin tieto. Bereiterin ja Scardamalian (B&S93, 55) mukaan konosöörin tieto saattaa liittyä tai olla liittymättä muihin asiantuntijatiedon osa-alueisiin. Tässä on selvä ero Elliottin näkemykseen. Elliottin mukaan impressionistisen tiedon kehittymisen edellyttää omaa toimintaa ja näin ollen myös toimintatietoa.

Monimutkaisissa tilanteissa täytyy monesti tehdä päätöksiä ilman mahdollisuutta kaikkien tilanteeseen vaikuttavien tekijöiden huolelliseen analyysiin. Tällöin päätökset pitää tehdä näppituntuman mukaan, impressionistiseen tietoon perustuen. Bereiter ja Scardamalia (B&S93, 57) lainaavat Harry Broudyä, jonka mukaan tämäntyyppinen tieto, intuitio siitä, että ratkaisu löytyy tietystä suunnasta, liitetään usein etevien tutkijoiden, suun-

nittelijoiden ja ongelmanratkaisijoiden ominaisuuksiin. Heille tulee tuntu siitä, että jokin etenemistapa on lupaava, toinen taas ei. Lupaavuuden (promisingness) arviointi on erityisen tärkeää luovalle asiantuntijalle (B&S93, 57–58).

Bereiter ja Scardamalia ottavat esiin myös näkökulman siitä, miten impressionistinen tieto auttaa pitämään yllä motivaatiota hankkia ekspertin tarvitsema laaja tietämys alasta ja miten se auttaa tarvittavan tiedon muistamisessa. Kun muodollisen tiedon palaset liittyvät elämyksiin, ne eivät jää vain irrallisiksi ja sen vuoksi vaikeasti opittaviksi ja helposti unohtuviksi tiedon sirpaleiksi. Emme niinkään palauta mieliin informaatiota, vaan elämme uudelleen tilanteita. Elämyksellisyys auttaa muistamaan ja motivoi oppimaan. (B&S93, 56.)

Monissa yhteyksissä on tuotu esiin sitä, miten millä tahansa alalla ekspertiksi kehittyvä on suorastaan intohimoinen suhde kiinnostuksensa kohteeseen. Venäläinen pianopedagogi Heinrich Neuhaus menee jopa niin pitkälle, että määrittelee lahjakkuuden olevan intohimoa plus älyä (Neuhaus 1973, 33). Tätä kautta selittyy suurelta osin myös sisäisenä motivaationa ilmenevä hyvä musiikkisuhde, jota ulkopuolisen on pelkkää toimintaa tarkkailemalla vaikea ymmärtää. Gardner (1993) viittaa aivojen toiminnasta tehtyihin havaintoihin. Tutkituista henkilöistä ne, joilla oli vaurioita tunteisiin ja motivaatioon yhteydessä olevilla aivojen alueilla, eivät olleet kiinnostuneita musiikista, vaikka sen rakenteita muuten pystyivät hahmottamaan (Gardner 1993, 124). Musiikilla, tunteilla ja motivaatiolla näyttää olevan kirjaimellisesti elimellinen yhteys keskenään.

3.4.3 Impressionistista tietämystä koskevien näkemysten pohdinta

Elliott ei edes mainitse oppimisen ja muistamisen elämyksellistä puolta! Lieneekö syytä halu karttaa koko elämys-käsitettä, koska sillä helposti ymmärrettäisiin esteettistä elämystä. Sen Elliott katsoo kuuluvan vanhentuneeksi luokittelemansa esteettisen musiikkikasvatusfilosofian ajatteluun (E95, 29–38). Elliottin ”kasvatettuja tunteita” (educated feelings) koskevasta kuvauksesta puuttuu kokonaan näkemys sellaisesta heittäytymisestä, itsensä likoon laittamisesta, mikä on tyypillistä vahvalle eläytymiselle. Toisaalta hänen yksi keskeisiä näkökulmiaan on flow-kokemuksen korostaminen, mutta mikä on flow’n ja impressionistisen musiikillisen tietämyksen suhde, jää käsittelemättä.

Elliott luettelee listan perustunteita, emootioita, kuten hämmästys, alakuloisuus, viha, kateus, ylpeys, suru, varmuus ja epäily (E95, 65)¹¹. Edelleen Elliott ottaa esiin käsitteen ”kasvatetut tunteet” mikä viittaa kyseisen musiikillisen käytännön mukaisiin ilmaisutapoihin ja niiden oivaltamiseen (E95, 65). Niiden hallitsemiseksi on perehdyttävä kyseisen musiikillisen käytännön ilmaisutapoihin. Tässä tarkastelussa Elliott rajoittuu emootioiden alueelle. Voi kysyä, riittääkö näin rajattu alue muusikolle. Näen tämän puolen niin tärkeänä, että käsittelen asiaa seuraavassa laajemmin.

Herkkyyden äänen soinnillisille vivahteille on keskeinen muusikon tarvitsema taito. Soittimen ääntä voidaan kuvata sanoilla kirkas, täyteläinen, karhea, samea, hento, mehukas, ohut, kantava, pyöreä jne. Nämä kvaliteetit eivät selvästikään ole tunteita. Sen sijaan ne vastaavat musiikissa juuri sitä, mitä Bereiter ja Scardamalia kuvasivat yleisessä asiantuntijuuden käsittelyssään viininmaistajaesimerkillä. Elliott sivuuttaa tämän näkökulman.

Edelleen muusikon tulee oivaltaa, mikä on teoksen, sen osien, teemojen, motiivien tai mistä se sitten muodostuukin, luonne. En väitä, että teoksen tai sen osan luonne olisi jokin absoluuttinen ominaisuus, mutta esittäjän tulee ottaa kantaa siihen, millaisena hän soittamansa teoksen luonteen näkee. Jokainen esitys on kannanotto tähän kysymykseen, olipa esittäjä asiaa pohtinut tai ei. Tässä jos missä on kyse teoksen tulkinnasta. Neuhausin (1973) mielestä kappaleen luonteen, sen runollisen sisällön, oivaltaminen on tulkitsijan ensimmäisiä haasteita hänen ryhtyessään uutta teosta opiskelemaan. Käsitys kappaleen taiteellisesta muodosta ja runollisesta sisällöstä määrää työskentelyn suunnan. (Neuhaus 1973, 10.)

Kappaleen tai sen osan luonne voi liittyä läheisesti johonkin emootioon, mutta usein hedelmällisin näkökulma luonteeseen avautuu muuta kautta. Musiikki voi olla draamatista, lyyristä, sarkastista, juhlallista. Liiketavan tarkastelu on monesti antoisaa: musiikki voi olla tanssillista, notkeaa, eloisaa, pidättelevää, raskasta. Saattaapa kappaleen liiketapa olla jonkin tanssin mukainen, vaikka se ei kappaleen nimestä tai esitysmerkinnästä ilmenisikään. Oikean tempon löytäminen riippuu myös mitä suurimmassa määrin impressionistisesta tietämisestä. Siinä pelkkä pään tieto ei riitä, vaan tempo pitää tuntea jäsenissä ja hengityksessä. Eikä tempo voi harjoituskopissa päättää lopullisesti, sillä esimerkiksi esityspaikan akustiikka saattaa muuttaa tilanteen. Sitä paitsi yleisesti käyte-

tyt italialaisperäiset tempomerkinnät viittaavat monesti yhtä lailla luonteeseen kuin aikamitan nopeuteen. Vivace ei tarkoita pelkästään tempoltaan nopeasti, vaan sanan mukaisesti luonteeltaan eloisasti; largo ei ole vain hitaasti, vaan myös karakteriiltaan leveästi. Esimerkiksi Chopinin g-molli-balladin alun Largo avaa koko balladin nimenomaan laajana, kerronnan julkisuutta korostavana eleenä, välittömästi tämän jälkeen siirrytään herkkään, hienovaraisesti nyanssoituun kerrontaan, joka herkästi hengittää hitaan vaksin kaarrostien mukaan. Erityistä tilannesidonnaista herkkyyttä ja sitä kautta impressionistista musiikillista tietämystä tarvitaan akustisen esityksen sointitasojen dynaamisen tasapainon hallitsemiseksi. Kamarimusiikissa tämä vaatimus korostuu.

Edelleen antoisia lähestymistapoja voivat olla teemojen karakterisointi kertomuksen tai oopperan roolihahmojen mukaan tai eri instrumentteja jäljitellen. Niinpä esimerkiksi von Bülow (1896) merkitsi Beethovenin pianosonaattien editiossaan Waldstein-sonaatin kehittelyjaksoon vihjeitä, miten kyseiset teokset voisi orkestroida. Tämänäköisissä karakteriäreissä kyse ei ole tunteista, saati emootioista. Emootiot ja tunteet ovat vain osa siitä herkkyyttä vaativasta kirjosta, mikä muusikon tulee impressionistisella tietämisellään hallita. Tällainen karakterisointi ei tietenkään rajoitu vain sellaiseen musiikkiin, jossa esteettisen filosofian mukainen teoskäsitys on relevantti. Sellainen soitto ja laulu, jota musiikiksi kutsutaan, sisältää aina kannanoton kyseisen musiikin luonteeseen.¹²

Musiikillisia teoksia käsitellessään Elliott ottaa kyllä esiin erilaisia tapoja, miten musiikki voi ilmaista tunteita. Hän viittaa siihen, miten musiikillisilla kuvioilla voi olla yhteys ilmeisiin, eleisiin, tanssin liiketapoihin ja puheen intonaatioon, joiden emotionaalinen sisältö ymmärretään tietyssä kulttuurissa tietyllä tavalla. (E95, 145–151, 202.) Romantiikan aikakaudella erityisesti musiikin ei-syntaktisten ominaisuuksien käyttö ilmaisullisiin tarkoituksiin vahvistui (E95, 189). Edelleen Elliott tuo ansiokkaasti esiin erilaisia näkökulmia, jotka vaikuttavat musiikin representationaaliseen puoleen: musiikki voi ilmentää tunteita tai kuvata, luonnehtia tai muuten edustaa ulkomaailman asioita tai tapahtumia (E95, 143–152). Praksiaalisen näkemyksen mukaan näiden piirteiden älykäs toteuttaminen ja kuuleminen edellyttävät syvää ymmärrystä siitä siteestä, joka yhdistää kyseisen musiikin ja asian, johon se viittaa. (E95, 151–152.)

Tunteita ilmaisevan ja ulkopuolisiin asioihin viittaavan musiikin lisäksi Elliott käsittelee kolmantena musiikin sisältö-muoto -luokittelun kategoriana design-pohjaista musiikkia

(design-based music), jossa musiikin sisäinen rakenne on keskeistä. Elliott huomauttaa kyllä, että usein teokset eivät asetu vain yhteen näistä kategorioista. Design-pohjaisen musiikin kategoria edustaa niin kutsuttua absoluuttista tai puhdasta musiikkia. Elliottin mukaan tähän kategoriaan sijoittuu runsaasti erityisesti länsimaisen soitinmusiikin teoksia. (E95, 139.)

Musiikkiteosten vastaanottamisen tapa design-ulottuvuuden pohjalta on toki mahdollinen. Kuitenkin, vaikka soittaisi Elliottin esimerkkinä mainitsemasta Bachin Wohltemperiertes Klavier -kokoelmasta struktuuriltaan kaikkein ankarimmankin fuugan¹³, olisi otettava kantaa kysymyksiin, mikä sen yleisluonne on, millainen on sen teeman ja mahdollisen vastateeman luonne, miten käytettyjen sävellajien suhteet vaikuttavat musiikin luonteen muutoksiin sen edetessä jne. Muusikolla täytyy olla laaja ja oivaltava impressionistinen musiikillinen tietämys. Musiikin kuulijan on mahdollista valita puhtaasti musiikin rakenteeseen keskittyvä reseptiotapa, mutta soittaja, joka joutuu tulkinnalliset ratkaisut tekemään ja esityksen kehoaan ja instrumenttiaan käyttäen toteuttamaan, voi vain harvoin orientoitua pelkästään rakenteen mukaan.

Tässä kohden on huomautettava ongelmasta, joka aiheutuu siitä, jos musiikki jaetaan yksioikoisesti absoluuttiseen ja ohjelmamusiikkiin. On valtava määrä musiikkia, joka ei viittaa selvästi johonkin ulkopuoliseen asiaan niin, että sitä voisi kutsua ohjelmamusiikiksi. Kaksijaon mukaan se on siis absoluuttista musiikkia. Mutta se ei tarkoita sitä, että kyseisellä musiikilla ei voisi olla juuri sille karakteristinen luonne. Musiikin esittäjälle tämä on selviö, mutta yksioikoiseen dikotomiaan takertuvan musiikkifilosofin se saattaa sotkea.

Valitettavasti Elliott käsittelee vain osaa muusikon tarvitsemasta monipuolisesta laatu-
jen tajusta. Hän rajoittuu tunteiden ja emootioiden alueelle. Monia puolia siitä tietämyksestä, mitä muusikko tarvitsee musiikin luonteen kvaliteettien havaitsemiseksi, oivaltamiseksi ja toteuttamiseksi, jää Elliottin käsittelyn ulkopuolelle. Erityisesti ihmetyttää, että Elliott ei ole maininnut mitään herkkyydestä äänensävyyn vivahteille, koska pohjana käytetyssä Bereiterin ja Scardamalian kuvauksessa on niin ilmiselvää asiaa koskeva viinmaistaesimerkki.¹⁴

Mahdollisesti Elliottia on rajoittanut Csikszentmihalyin esittämä tietoisuuden kategorisointi, jossa emootiot ovat yhtenä kategoriana, mutta aistihavainnon herkkyyttä ja luonteiden oivallusta ei ole omina kohtinaan. Toinen mahdollinen syy voi juontua esteettisen musiikkikasvatusfilosofian tavasta nostaa tunteet ja niiden kasvatus tärkeään asemaan perusteltaessa musiikin ja musiikkikasvatuksen merkitystä. Esteettisen musiikkikasvatusfilosofian kenties merkittävimmän kirjoittajan Bennett Reimerin (1989, 53) mukaanhan taidekasvatus voidaan nähdä tunteen kasvatuksena. Jo Reimerin kirjoituksissa muut karaktäärit kuin tunteet jäävät vähälle huomiolle. Mutta Reimer tarkoittaa tunteilla muutakin kuin emootioita¹⁵; Elliott sen sijaan pelkistää tämän kategorian koskemaan emootioita (ks. myös E95, 145–150). Näin siis Elliott jatkaa esteettisen musiikkikasvatusfilosofian ajatusradoilla ja tulee vieläpä kaventaneeksi sen määrittelyjä, vaikka tarkoitus on ilmeisesti ollut päinvastainen. Tällainen johtopäätös on mahdollinen, sillä vaikka Elliott ankarasti kritisoikin esteettistä ajattelua, hänen filosofiansa on sittenkin esteettisen musiikkikasvatusfilosofian perillinen, minkä vuoksi näillä kahdella musiikkikasvatusfilosofialla ei kiivaasta keskinäisestä polemiikista huolimatta sittenkään ole valtavan suurta eroa (ks. Spychiger 1997; Bowman 2000, 46–47).

Asian käsittelyä mutkistaa se, että sanoja ”tunne” ja ”emootio” (feeling, emotion) yleisesti käytetään useissa eri merkityksissä, mihin Elliott itsekin viittaa (E95, 64). Valitettavasti Elliottin teksti ei selvennä aiheen käsitteellistä johdonmukaisuutta, pikemminkin päinvastoin. Bereiter ja Scardamalia puhuvat impressionistisen tietämyksen esittelysään ennen kaikkea vaikutelmista. Esitellessään impressionistisen tietämyksen ajatustaan he usein käyttävät sanaa ”feeling”, eivät kertaakaan sanaa ”emotion” (B&S 93, 54–58). Elliott sen sijaan ottaa emootiot olennaiseksi osaksi impressionistisen tietämyksen käsittelyään. Hänelle impressionistisen tietämyksen keskeisintä aluetta ovat ihmisen sisäiset tunnetilat (ks. E95, 64–65). On totta, että usein sisäisiin tunnetiloihin on ulkoinen syy, mutta silti Elliottin terminologia hämää. Sanan ”impressio” mielletään yleensä viittaavan vaikutelmiin, ei niinkään sisäisiin tunnetiloihin. Sisäisiä tunnetiloja puolestaan yleensä kutsutaan emootioiksi.

3.5 Itseohjaustietämys (Supervisory Knowledge)

3.5.1 Oman toiminnan hallintaa

Lapset eivät useinkaan osaa hallita toimintatapojaan tavoitteidensa edellyttämällä tavalla. Aikuisilla on enemmän tietoa siitä, millaisiin asioihin kannattaa kiinnittää huomio, mitä tehdä ja mitä välttää päästäkseen päämääräänsä. Asiantuntijan on hallittava omaa toimintaansa niin tiettyjen nimenomaisten tehtävien parissa lyhyellä aikavälillä kuin pitkän ajan kuluessa, koko urakehityksen näkökulmastakin. Voidakseen ohjata omaa toimintaansa tehokkaasti ihminen tarvitsee tietoa siitä, millaiset työtavat hänelle itselleen sopivat. Se, mikä johtaa hyviin tuloksiin yhden kohdalla, ei välttämättä sovi toiselle.

Oman toiminnan hallitsemisessa käytettävää tietoa voi kutsua metakognitiiviseksi tietämykseksi tai itseohjaustietämykseksi¹⁶. Bereiter ja Scardamalia kutsuvat sitä sanoilla ”self-regulatory knowledge” (oikeastaan siis itsesäätelytietämys), Elliott puolestaan käyttää sanoja ”supervisory knowledge”; molemmat mainitsevat myös sanat ”metacognition” ja ”metaknowledge” (B&S93, 48–50, 58–61; E95, 66–67, 100–101, 263). Itseohjaustieto säätelee muiden tietämyksen lajien käyttöä; niiden kehittyminen puolestaan paljolti riippuu itseohjaustiedon käytöstä (B&S93, 60–61). Tämän vuoksi itseohjaustiedolla on erityisasema tietämyslajien joukossa.

Sekä Bereiter ja Scardamalia että Elliott lukevat itseohjaustiedon piilevän tai hiljaisen tiedon alueelle. Tällä ratkaisulla on kuitenkin ongelmansa. Itseohjaustiedossa voi toki olla huomattavan suuri hiljaisen tiedon komponentti, mutta ainakin muusikon itseohjaustiedosta melkoinen osa perustuu julkisesti tiedettyihin ja formuloituihin käsityksiin hyvistä harjoittelutavoista ja opiskelukäytännöistä. Soittotunneilla näihin muusikkouden ulottuvuuksiin saatetaan paneutua hyvinkin huolellisesti ja nostaa niitä tietoiseen tarkasteluun. Pitää opiskella ja harjoitella myös harjoittelemista (Dichler 1948, 189). Ammatikorkeakoulujen opinto-ohjelmiin on viime vuosina lisätty ainesta, joka tukee opiskelijan metakognitiivisia valmiuksia. Tämä on esimerkiksi portfoliotyön keskeinen peruste. Sen yhtenä tavoitteena on juuri opiskelijan oman kehityksen tekeminen näkyväksi hänelle itselleen. Itseohjaustietämys ei kasva täyteen mittaansa eikä tavoita kaikkia mahdollisuuksiaan, jos se vaikuttaa pelkästään hiljaisena tietona.

3.5.2 Ryle ja itsetuntemus

Koska sekä Elliottin että Bereiterin ja Scardamalian tietämysjaottelujen pohjalla on Rylen tietämysdikotomia, tarkastelen seuraavassa, mitä Ryle itseohjaustiedosta kirjoittaa. Ryle (1949) käsittelee itsesäätelyä ja sen kehittymistä kirjansa luvussa Self-Knowledge. Hän kuvaa, miten lapset oppivat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toimimaan tilanteissa, joissa oma toiminta riippuu muiden toiminnasta. He oppivat torjumaan, myöntymään, tinkimään, palkitsemaan, rankaisemaan, vitsailemaan muista ja olemaan vitsailun kohteena, antamaan ja saamaan arvostelua. Näissä on kyse korkeamman tason toiminnoista, toiminnoista, jotka kohdistuvat johonkin muuhun toimintaan. Korkean tason toimintoihin voi puolestaan kohdistaa vielä tätä korkeamman tason toimintoja. Jossain vaiheessa lapsi oppii kohdistamaan korkeamman tason toimintoja omiin alemman tason toimintoihinsa. Näin ihminen oppii itsesäätelyä (self-control). (Ryle 1949, 193–195.) Rylen mukaan näihin korkean tason toimintoihin kuuluu myös taito raportoida omista teemisistään (Ryle 1949, 194). Niinpä siis kyseinen taito voi olla myös selvästi näkyvää.

Itseohjaustieto on siis elimellinen osa Rylen tietämysluokittelua. Uskollisena loogisen behaviorismin periaatteilleen Ryle tarkastelee myös itseohjaustietoa käyttäytymisen kautta. Se ei jää joksikin näkymättömäksi tai tavoittamattomaksi osaamiseksi. Rylen know-how sisältää myös sellaista tietämystä, mikä on myöhemmin luokiteltu itseohjaustietämyksen kategoriaan. Ilman itseohjaustiedon tarkastelua kuva know-how-tiedosta jää vajavaiseksi. Valitettavasti Rylen know-how'ta on vuosien saatossa käsitelty irrallisena ja pelkistetysti, minkä vuoksi siitä on välittynyt kuva, jossa tekijän itseohjaustiedon merkitys on jäänyt syrjään.

Rylelle on selvää, että ihminen voi suunnitella mielessään monenlaisia asioita jo ennen kuin tekee niitä. Hän voi nähdä asioita sielunsa silmin (oik. mielensä silmin "in the mind's eye, ks. esim. Ryle 1949, 27) tai kuulla sävelmiä päässään (Ryle 1949, 35). Kyse on toiminnasta, joka voidaan tehdä täysin tietoisesti. Tekemisten suunnittelemisella etukäteen mielessään ja toteutuksen arvioimisella sen perusteella on huomattava merkitys sille, että harjoittelusta tulee tehokasta. Tämä näkemys myös selvästi erottaa Rylen 1900-luvun alun behavioristeista, jotka uskoivat pelkkien toistoharjoitusten ja ulkoisen palautteen tehokkuuteen:

Training, on the other hand, though it embodies plenty of sheer drill, does not consist of drill. It involves the stimulation by criticism and example of pupil's own judgement. He

learns how to do things thinking what he is doing, so that every operation performed is itself a new lesson to him how to perform better. (Ryle 1949, 42–43.)

3.5.3 Elliott ja sisäisen kuulemisen kysymys

Elliott ottaa sisäisen kuulemisen esiin itseohjaustiedon käsittelyn yhteydessä lainaamalla Vernon Howardin kuvausta muusikoiden yleisesti käyttämästä tavasta harjoitella mentaalisesti (E95, 66). Tämä tarkoittaa asioiden käymistä läpi ”mielensä silmin”¹⁷ ennen esitystä ja sen jälkeen. Mielessä kuvitellut musiikilliset mielikuvat, tavoitteet ja standardit antavat vertailukohdan, johon oman harjoittelun etenemistä voi suhteuttaa. Näin harjoittelu ei vajoa tarkoituksettomaksi toistamiseksi. (E95, 66–67). Elliott viittaa mielikuvaharjoitteluun termillään ”imagination-in-action” (E95, 66). Kuvittelun liittäminen toimintaan viittaa siihen, että ne tapahtuisivat ajallisesti hyvin lähellä toisiaan, käytännössä samanaikaisesti. Tämä näkemys antaa sisäisestä kuulemisesta varsin yksipuolisen kuvan.

Käsitellessään luovuutta Elliott palaa sisäisen kuulemisen aiheeseen (E95, 227–228). Tässä yhteydessä hän tuo esiin kolme näkökulmaa siihen, miten sisäistä kuulemistä käytetään musiikin luomisessa. Ensinnäkin säveltäjällä voi olla mielellinen kuva esimerkiksi jostain soinnista, jota ei kuitenkaan osaa kuvata verbaalisti. Toiseksi säveltäjä voi kuvitella, miltä melodia kuulostaa, kun sen piirteitä painotetaan eri tavoin. Kolmanneksi muusikot voivat kuvitella mielessään uusia mahdollisuuksia säveltämällä, esittämällä, improvisoimalla tai johtamalla mielessään. Loppupäätelmänä Elliott esittää, että musiikillista kuvittelukykyä tulee kehittää sen eri muodoissaan, koska sisäinen kuuleminen on tärkeä osa musiikillista toiminnassa tapahtuvaa ajattelua. (E95, 228.) Ymmärrettävästi Elliott ei tässä luovuutta käsittelevässä kohdassa puutu siihen, miten muusikot käyttävät harjoittellessaan mahdollisuutta kuulla musiikki päässään.

Elliottin kuvaus sisäisestä kuulemisesta ja musiikillisesta kuvittelukykyvystä tuo esiin tärkeitä näkökulmia, mutta jää esittävien muusikoiden näkökulmasta valitettavan suurpiirteiseksi ja yksipuoliseksi. Kyseessä on kuitenkin aivan olennainen osa muusikon ammattitaitoa, joka määrää työskentelyn suunnan¹⁸. Se ei rajoitu vain itse soittotilanteeseen tai sen välittömään läheisyyteen. Dichlerin (1948) mukaan oikea ja tarkka musiikillinen mielikuva soitettavasta kappaleesta on ensimmäinen edellytys harjoittelulle (Dichler

1948, 87). Dichler omistaa pianonsoittoa käsittelevästä kirjastaan sata sivua musiikillisten ilmiöiden tarkasteluun mielikuvan näkökulmasta (Dichler 1948, 85–184).

Karl Leimer esitteli perusteellisesti mielikuvaharjoittelun mahdollisuuksia jo yli seitsemänkymmentä vuotta sitten (Leimer ja Giesecking 1931), Neuhausin (1973, 219–220) mukaan se on keskeinen harjoittelutapa. Palmun (1999) tutkielman mukaan konservatorio-opiskelijat tuntevat mielikuvaharjoittelun ja useat heistä käyttävätkin harjoittelukeinoinaan soittamista sekä nuoteista ilman soitinta että ilman soitinta ja ilman nuotteja. Mielikuvaharjoittelun ongelmana opiskelijat näkivät sen, että se on rasittavaa ja vaatii huomattavasti keskittymistä. (Palmu 1999, 84–93.) Barryn ja Hallamin (2002) mukaan opetellessaan uutta kappaletta klassisen musiikin soittajat pyrkivät luomaan kokonaiskäsityksen musiikista harjoitusprosessin hyvin aikaisessa vaiheessa. Tämä työ riippuu muusikon kyvystä kehittää sisäisiä soivia kuvia pelkän nuottitekstin pohjalta. (Barry ja Hallam 2002, 156.)

Jos kerran musiikillisten mielikuvien merkitys muusikon työn ohjaajana ja suuntaajana on näin tärkeä, on valitettavaa, että Elliott käsittelee sitä niin ohimennen. Sitä paitsi Elliott ei ota huomioon mahdollisuutta, että mielikuvaharjoittelu voisi tapahtua ilman välitöntä kontaktia instrumenttiin. Mielikuvien voi kuvitella muulloinkin kuin ulospäin näkyvän toiminnan yhteydessä (imagination-in-action). Elliottille musiikki on toimintaa ja tekemistä. Mielikuvaharjoittelussa tekeminen ei näy eikä kuulu ulospäin. Mitä on se, minkä muusikko mielessään kuvittelee? Onko se Elliottin määritelmän mukaan edes musiikkia? Mahdollisuus, että muusikko pystyy nuotteja lukemalla hahmottamaan, milta sävelteos kuulostaa ja kuulemaan musiikin päässään, edellyttää Elliottin musiikkikäsityksen tarkentamista.

3.6 Toimintatietämys (Procedural Knowledge)

Toimintatietämystä olen jo tarkastellut edellä luvussa 2. Palaan aiheeseen tässä vielä uudelleen Bereiterin ja Scardamalian asiantuntijatietämysjaottelun käsittelyn loppuksi, koska se on yksi heidän tietämyskategorioistaan. Elliott itse tyytyi siihen toimintatiedon käsittelyyn, joka edelsi heidän ajatustensa esittelyä.

Kuten jo edellä (sivulla 6) todettiin, toimintatieto on mielletty verbaalisen tiedon vastakohtaksi. Lähtökohtana on ollut Rylen (1949) jako että-tietoon ja miten-tietoon. Bereiterin ja Scardamalian mukaan kognitiopsykologien myöhemmin käyttöön ottama jaottele deklaratiiiviseen ja toimintatietoon vastaa karkeasti Rylen jakoa (B&S93, 45). Nämä molemmat ovat näkyviä tietämisen muotoja. Toimintatieto näkyy suorituksissa, deklaratiiivinen tieto puolestaan selityksissä, luennoissa ja perusteluissa. (B&S93, 46.)

Korostaessaan musiikin toiminnallista luonnetta Elliott nostaa toimintatiedon musiikillisen tietämisen keskeiseksi muodoksi. Muusikkouden tietämys on olemukseltaan ennen kaikkea toiminnallista, muut tietämisen lajit tukevat sitä. (E95, 53–54.) Elliott painottaa, että soitettaessa tai laulettaessa musiikillinen ajattelumme ja tietomme sisältyvät suoritukseen itseensä, ”*our musical knowledge is in our actions*”. Musisointi on ajattelua toimimalla (thinking-in-action). On perusteltua kuvata kompetenttien muusikoiden ajattelevan hyvin lujasti ja syvästi, kun he esittäessään tai improvisoidessaan konstruoivat musiikillisia kuvioita. Esittäjän musiikillinen ymmärrys ilmenee juuri siinä, mitä hän saa aikaan esittäessään. (E95, 56.) Elliottin mukaan eksperttimuusikon tietämyksessä muut tietämisen lajit sulautuvat juuri toimintatiedoksi (E95, 54).

Vaikka Elliott käsittelee asiantuntijatietämystä Bereiterin ja Scardamalian viisijakoisen tarkennuksen mukaan, hänen käsittelynsä taustalla on koko ajan dikotomia muodollinen tieto – toimintatieto. Näistä kahdesta toimintatieto on luonnollisesti muusikkouden kannalta painokkaampi. Kuitenkin, kuten edellä todettiin, Bereiterin ja Scardamalian mukaan nämä kaksi tietämisen muotoa ovat vain pieni osa asiantuntijan monipuolista tietämystä (B&S93, 46). Nostaessaan toimintatiedon ylivertaiseen asemaan muusikon tietämyksessä Elliott aliarvioi asiantuntijatiedon epämuodollista, impressionistista ja itseohjaustietämystä tavalla, mistä Bereiter ja Scardamalia nimenomaan varoittivat (B&S93, 46). Heidän mukaansa sellainen jokamiesepistemologia, joka tunnistaa vain näkyvät tietämisen muodot, muodollisen ja toiminnallisen tiedon, rajoittaa koulutuksen kehittämistä. Ekspertin tietämyksestä pääosan muodostavat epämuodollinen, impressionistinen ja itseohjaustieto, mutta nämä yleensä sivuutetaan. (B&S93, 189.)

Elliott kuvaa vakuuttavasti, miten kompetenttin, etevän ja eksperttimuusikon esitys on osoitus monitahoisesta musiikillisesta ajattelusta. Siinä yhdistyvät tietäminen ja tulkitseminen, musiikillisten kriteerien abstrahointi, muuntelu ja muokkaus, musiikillisten

konstruktioiden arviointi suhteessa kyseisen musiikillisen käytännön kriteereihin ja emotionaalinen ilmaisu. (E95, 56.) Jos tarkastellaan sitä, miten muusikko osoittaa musiikillisen ajattelunsa, toiminnallinen lähestymistapa on luonteva näkyvyytensä vuoksi. Toiminnassa näkyy kaikkien tietämyslajien yhteistyön tulos. Mutta jos kerran kyseessä on integroitunut tietämys, sitä voisi periaatteessa tarkastella minkä tahansa tietämyskomponentin näkökulmasta. Toimintatiedon korostaminen on perspektiiviharha, joka ilmenee silloin, kun asiantuntijamuusikon työtä tarkastellaan toiminnan näkökulmasta. Toisaalta sekä Bereiterin ja Scardamalian että Rylen tekstien perusteella voisi väittää, että minkä korkeatasoisemmasta asiantuntijasta on kyse, sitä vahvempi on metakognitiivisen itseohjaustietämyksen osuus. Sillä on perustellusti erityisasema muiden tietämyslajien käytön ohjaajana. (B&S93, 60; Ryle 1949, 193.) Myös Elliott korostaa toisaalla toimimalla reflektoinnin merkitystä muusikkouden toiminnallisen olemuksen saavuttamiseksi. Hän lainaa Schönin käsitettä ”reflecting-in-action”, joka viittaa oman toiminnan tarkkailuun tekemisen kuluessa. (E95, 62.) Sehän on nimenomaan itseohjaustietämyksen käyttöä.

Toimintatieto voi olla myös hyvin kaavamaista. Kuten Bowman (2000, 58) huomauttaa, Elliott itsekin lainaa juuri sellaista Schönin tekstiä, mistä tämä asia käy ilmi. Lainatussa kohdassa Schön tuo esiin sen dynaamisuuuden, mikä sisältyy käsitteeseen ”knowing-in-action”. Sille vastakohtana ovat staattiset faktat (facts), toiminnat (procedures), säännöt (rules) ja teorit (theories). (E95, 60; Schön 1987, 25.) Schön viittaa käsitteellään ”knowing-in-action” sellaiseen taitotietoon, joka ilmenee älykkäästi toimittaessa. Mielienkiintoista on, että hän erottaa sen kaavamaisesta toiminnasta (procedures). Sujuvakin toiminta saattaa olla vain itsensä toistamista. Siinä tapauksessa se ei ole osoitus ajattelusta eikä muiden tietämyslajien integroidusta käytöstä.

Myös Bereiter ja Scardamalia varoittivat olettamasta, että toiminnan intuitiivinen sujuvuus olisi nimenomaan eksperttien ominaisuus. Sujuvuus kehittyy ajan ja kokemuksen myötä; samaan pystyvät myös kokeneet ei-ekspertit. (B&S93, 17.) Tästä esimerkkinä kerron joidenkin vuosien takaisesta tilanteesta. Täydennyskoulutuksessamme on vuosien mittaan ollut kymmeniä musiikkialan opettajia hankkimassa lisäpätevyyttä. Eräällä heistä oli suppeat musiikkialan opinnot takanaan ja sen jälkeen mittava työura soitonopettajana. Ohjasin hänen opetusharjoitteluaan. Harjoitustunneilla näkyi kokemuksen tuoma taito selvitä tuntitilanteista. Kommunikaatio oppilaiden kanssa toimi hyvin ja

tuntien tunnelma oli kaikin puolin positiivinen. Verrattuna suoraan lukiosta soitonopettajakoulutukseen tulleiden opetusharjoittelijoiden harjoitustunteihin juuri tuntien sujuvuus oli omaa luokkaansa. Mutta kun tunnin päätyttyä ja harjoitusoppilaan poistuttua tarkasteltiin, mitä tunnin aikana oli opittu, lopputulos oli kerta toisensa jälkeen pettymys. Oppilas ei ollut saanut apua ongelmiinsa. Kokemuksen tuomasta sujuvuudesta huolimatta opetusta ei voinut pitää korkeatasoisena. Jopa suoraan lukiosta tulleiden opetusharjoittelijoiden tulokset olivat parempia, vaikka tunninpito ei niin luistavasti menynyt. Asia ei ollut korjattavissa joillakin ulkoista käyttäytymistä koskevilla ohjeilla. Tarvittiin sisäisen näkemyksen muodostumista siitä, mitä on hyvä musisointi ja hyvä soittaminen. Tämä on muusikkouden ja opettajuuden piilevän tiedon alueelle kuuluva asia, jonka kehittäminen ei onnistu muutamalla kontaktiopetuskerralla. Toiminnallisen tason sujuvuus itse asiassa häytti opetuksen kehittymistä. Tarvittiin paljon totuttujen toimintatapojen kyseenalaistamista ja poisoppimista.

Kuvaukseni sopii yhteen Bereiterin ja Scardamalian kokenutta ei-eksperttiä koskevan näkemyksen kanssa. Kokemuksen myötä toimintatietoa oli runsaasti eikä toiminnallisen puolen tarkastelulla pystynyt selittämään eroa hyvän ja tehottoman opetuksen välillä. Sen sijaan puutteita oli kätkeytyjen tiedon lajien alalla, epämuodollisessa, impressionistisessa ja ennen kaikkea itseohjaustiedossa. Erityisesti itseohjaustiedon alueelle kuuluva kyky kuvitella mielessään hyviä taiteellisia ratkaisuja oli puutteellinen.

Toisena esimerkkinä tarkastelen pari vuotta Suzuki-menetelmällä instrumenttiaan soitaneen alle kouluikäisen oppilaan osaamista. Jos kaikki on mennyt normaalisti, lapsi osaa jo soittaa sujuvasti useita kappaleita. Toimintatietoa on siis jo osoitettavissa runsaastikin. Mutta pelkän valmistetun esityksen perusteella muusikkoudesta saatu kuva on pettävä, koska muut muusikkouden osa-alueet eivät ole ollenkaan yhtä pitkälle kehittyneet. Esimerkiksi uutta kappaletta opitellessaan oppilas on täysin opettajastaan riippuvainen.

Kolmantena esimerkkinä ovat sellaiset kokeneet pedagogit, jotka ovat jo jättäneet aktiivisen esiintymisen vähemmälle ja joiden esiintymisissä toiminnallisesti ilmenevä muusikkous ei enää ole nuorten soittajien tasolla. Kuitenkin nuoria soittajia heidän oppiinsa hakeutuu. Kokeneen pedagogin muusikkoutta ja siihen sisältyvää taitotietoa ei voikaan mitata pelkästään sen esityksen mukaan, mihin hän itse pystyy. Muusikkouden taitotieto

ilmenee siinä opetuksessa, mitä hänellä on oppilailleen annettavana, ei omana toiminnallisena esiintymisenä. Tämä näkemys vastaa Rylen käsitystä miten-tiedosta (ks. s. 9). Sen sijaan Elliottin (E95, 57) näkemys, jonka mukaan muusikkouden osoittamiseksi on näytettävä, minkälaiseen esitykseen pystyy, sulkee pois tällaisen tulkinnan muusikkouden taitotiedosta.

Musiikkialan osaamista tarkasteltaessa on vielä muistettava, että ulkoinen suoritus saattaa hämätä. On mahdollista valmentaa oppilas soittamaan esityskappaleita päällisin puolin uskottavasti ensisijaisesti motorisen taidon varassa. Tämä ei ole todiste soittajan muusikkoudesta (ks. Dichler 1948, 87). Myös Elliott mainitsee ohimennen mahdollisuuden, että soittaja tuottaa oikeat sävelet, vaikkei ymmärrä soittamaansa musiikkia. Tällöin soitto ei ole osoitus muusikkoudesta. Elliottin argumentaation asiayhteys painottaa esitystä edeltävän harjoitteluprosessin ja siinä ilmenevän tulkinnallisen työstämisen merkitystä. (E95, 59.) Onko sittenkin niin, että esityksessä ilmenevä toiminta ei olekaan pitävä osoitus muusikkoudesta, vaan tarvitaan lisäksi harjoitus- ja opiskeluprosessin tarkastelua? Kuuluuko oppiminen muusikkouden ydinosaamiseen?

Kiinnittäessään päähuomion ulos näkyvään toimintatietoon Elliott sivuuttaa senkin, millaisten tietorakenteiden mukaan eksperttimuusikon tietämys jäsenyy. Ropo (1991) viittaa siihen, että eksperteillä on pitkälle kehittyneet alansa tietämyksen skeemat. Heidän tietämyksensä sisältää useampia abstraktiotasoja ja on organisoitunut hierarkkisemmin kuin noviisien. Uusissa tilanteissa eksperttien ongelmanratkaisu saattaa olla jopa hitaampaa kuin noviisien johtuen siitä, että laajan tietämyksen läpikäynti ja pohdinta vievät aikaa. Mutta lopputuloksena on ongelman parempi ja monisyisempi representaatio. (Ropo 1991, 159–160.) Rovon kuvaus kiinnittää huomion tietämyksen organisoitumistavan merkitykseen ekspertiisin selittämisessä. Ulkoiseen toimintatietoon keskittyminen suuntaa huomion tästä sivuun.

Elliottin tapa korostaa toimintatietoa rajoittaa muusikkouden syvää ymmärrystä ja saattaa johtaa virhearviointeihin. Hänen kuvauksensa painottuu tehtävän itsensä suorittamiseen, ulospäin näkyvään tekemiseen, toimintaan. Tällöin vaarana on, että ulkoinen sujuvuus painottuu laadun mittana sekä osoituksena ajattelemisesta ja tietämisestä. Myös taiteen vastaanottamisen ja kuuntelemisen ymmärtäminen tulevat problemaattisiksi, jos olennaisena pidetään ulospäin näkyvää toimintaa. Edelleen voi kysyä, eteneekö oppimi-

nen aina erillisistä tietämyslajeista kohti integroitua toimintatietoa vai tapahtuuko samalla myös eri tietämyslajien yhä selkeämpää profiloitumista. Missä järjestyksessä oppiminen ja eksperttiin rakentuminen ylipäättään tapahtuvat? Tähän kysymykseen palaan seuraavassa pääluvussa.

3.7 Muusikkouden tietämykset soittotunnilla

Muusikkouden tietämyskategorioiden esittelyn jälkeen luon silmäyksen siihen, millaista tietoa soittotunneilla käsitellään ja miten se asettuu edellä kuvattuihin tietämisen kategorioihin. Muusikkouden kehittymisen tasoja ja opetussuunnitelmaa käsittelem myöhemmin tarkemmin omissa luvuissaan.

Soittotunteja on pidetty oppipoikaopetuksen (apprenticeship) sovelluksena. Taitojen oppiminen mestarilta oppipojalle on vuosituhantinen tapa. Itse asiassa se on tapa, miten jokainen lapsi oppii (ainakin ennen oppi) kotitöitä katsomalla, miten vanhemmat ne tekevät. Ammatillisessa koulutuksessa oppipoikaopetus on tyypillistä, mutta tapaa sitä myös akateemisen koulutuksen alueella. Esimerkiksi kirurgien koulutuksessa sillä on tärkeä sijansa. Oppipoikaopetuksessa lähtökohtana on, että alan hallitseva mestari tekee omaa työtään, ratkoo alansa ongelmia. Oppipoika seuraa työskentelyä ja yrittää mallintaa mestarin tekotapaa itselleen. Oppipoika saa sopivia vähemmän vaativia tehtäviä suorittaakseen ja voi niiden parissa testata mallinnustaan. Taidon kehittyessä hänelle annetaan entistä haastavampia tehtäviä. Ropo (1992, 107) ja Tynjälä (1999, 64) tuovat esiin oppipoikaopetuksen hyviä puolia. Schön (1987) pitää oppipoikaopetusta yhtenä ratkaisuna akateemisten opinahjojen kyvyttömyydelle tuottaa käytännön tehtävissä tarvittavia asiantuntijoita. Oppipoikaopetuksen rajoituksena on se, että jos mestarin oma työ ei ole uudistavaa, ei opetukseen sitä ole¹⁹.

Yhteisistä piirteistään huolimatta soittotuntitilanne poikkeaa kuitenkin olennaisesti mestari-oppipoika -asetelmasta siinä, että soittotunti ei ole mestarin itsensä työskentelyä omien taiteellisten tehtäviensä parissa, jota oppilas seuraa. Soittotunnilla kyse on enemmänkin valmennustapahtumasta tai lääkäriellä käynnistä. Opettaja auttaa oppilasta löytämään ja toteuttamaan oppilaalle itselleen parhaiten sopivia ratkaisuja. Potilas tulee kaikkine vaivoineen vastaanotolle, jossa lääkärin johdolla yritetään selvittää, mikä tällä kertaa vaivaa ja mikä vaivoihin tepsisi. Vaikka opettajan tulee suunnitella opetuksensa

etukäteen, tunnin yksityiskohtaista kulkua ei voi ennalta löydä lukkoon. Koskaan ei voi tietää, mikä vaiva kullakin kertaa on akuutein. Soittotunneilla käytettävät työtavat vaihtelevat huomattavasti opettajasta ja oppilaasta riippuen.

Soittotunnilla käsiteltävä tieto on hyvin vähäisessä määrin oppikirjatietoa. Sen sijaan nuottijulkaisujen sisältämä tieto on useimmiten aivan keskeistä materiaalia. Tunnilla käsitellään tehtävänä olleita teoksia eri tavoin. Yleensä liikkeelle lähdetään siitä, että oppilas näyttää, mitä tähän mennessä on oppinut. Opettajan pitää pystyä tekemään nopea arvio siitä, mihin piirteisiin seuraavaksi kannattaa puuttua ja miten. Kyse saattaa olla mistä tahansa käsiteltävän tehtävän ulottuvuudesta, sen rakenteesta, luonteesta ja ilmaisutapaan liittyvistä asioista, toteutuksesta instrumentilla tai harjoittelukeinoista. Epämuodollista tietoa, impressionistista tietoa ja metakognitiivista tietoa tehdään näkyväksi, se nostetaan hiljaisen tiedon alueelta julkiseksi. Kommunikointikanavina käytetään verbaalin puheen lisäksi eleitä, ilmeitä ja kosketusta sekä malliksi soittamista ja laulamista. Impressionistisen tiedon vivahteiden kommunikoinnissa eleet, ilmeet ja malliksi soitto ovat verbaalia kanavaa täsmällisempiä. Alan opettajankoulutuksessa näiden kommunikointikanavien käyttö on nostettu tietoisesti verbaalin kommunikointikanavan rinnalle (ks. Keski-Suomen konservatorio 1995).

Pystyäkseen tekemään nopean diagnoosin oppilaan tilanteesta ja voidakseen kommunikoida selvällä tavalla opettajalla täytyy olla selkeästi jäsenytyneet tietorakenteet kaikesta edellä mainitusta. On oltava selkeä käsitys hyvästä soinnista ja miten se instrumentilla toteutetaan. Musiikilliset kuviot on pystyttävä hahmottamaan kokonaisina ryhminä, ei pelkästään yksittäisinä nuotteina. Hahmotuksessa on edettävä toisaalta yhä tarkempaan erittelyyn toisaalta yhä kokonaisvaltaisempaan hahmotukseen. Ryhmien on oltava yksityiskohtaisesti ja hierarkkisesti jäsenettyjä (Raekallio 1996, 285). Tarvitaan soivia käsitteitä ja niiden hierarkiaa, kinesteettisiä käsitteitä ja niiden hierarkiaa sekä näiden käsitteiden liittämistä toisiinsa. Opettajan on tiedettävä, miltä soittaessa tai laulaessa tuntuu, kun ääni kuulostaa tietynlaiselta. Puhutaan tuntokuulosta ja audiokinsteettisestä kyvystä.

Nostettaessa hiljaista tietoa näkyväksi tärkeää on muotoilla sellaisia nyrkkisääntöjä, joita oppilas voi soveltaa vastaavanlaisissa tilanteissa muuallakin. Nyrkkisäännöt mah-

dollistavat opitun yleistettävyyden, mutta niiden asianmukainen käyttö edellyttää ymmärrystä tilanteen kontekstista.

Edellä kuvatut soittotunnilla ilmenevät asiantuntemuksen piirteet eivät ole välttämättä tyypillisiä yleisen asiantuntemuksen piirteitä, vaikka niiden merkitys musiikkialalla onkin ratkaisevan tärkeä. Ei ole mikään ihme, ettei Bereiterin ja Scardamalian yleinen kategorisointi niitä pysty selkeästi luokittelemaan. Valitettavasti Elliottin luokittelu ei ole ainakaan sitä parempi, vaikka sen on tarkoitus selvittää jäsentelyä juuri musiikkialan kannalta. Monia tärkeitä osa-alueita jää sen ulkopuolelle. Tunneilla kommunikoidaan paljon sellaista asiaa, joka Elliottin mukaan on hiljaista tietoa. Mutta miten pitäisi määritellä sellainen hiljainen tieto, jota kuitenkin tietoisesti kommunikoidaan? Elliottin esiin tuomat toimintakäsitteet antavat kyllä aavistaa, mitä kaikkea muusikon tietämykseen saattaa kuulua, mutta niiden olemuksen selvittämisessä ja jäsentämisessä Elliott ei etene vihjettä pidemmälle.

4 Muusikkouden kehittyminen

4.1 Muusikkous yleisinhimillisenä ominaisuutena

Elliottin praksiaalisesta musiikkikasvatusfilosofian mukaan muusikkous on yhtä kuin musiikillinen ymmärrys (E95, 68). Koska muusikkoudessa ilmeisesti on erilaisia tasoja, musiikkikasvatuksen näkökulmasta on olennaista tarkastella sitä, miten muusikkous kehittyy. Elliott ilmoittaa tarkastelevansa asiaa juuri musiikkikasvatuksen, ei musiikillisen kehityksen psykologian näkökulmasta (E95, 70). Elliott käyttää muusikkouden kehityksen kuvauksessaan viisiportaista asteikkoa, jonka hän on muotoillut Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) asiantuntijatietämyksen kehitystä koskevan asteikon pohjalta.

Ennen kuin tarkastelen lähemmin Elliottin esittämää musiikillisen kehittymisen portaikkoa, luon silmäyksen asiaan muiden lähteiden valossa.

Howard Gardner (1993) argumentoi kirjassaan *Frames of Mind*, että musikaalisuus on yksi älykkyyden lajeista. Musiikillisessa älykkyydessä ei siis ole kysymys vain taipumuksesta tai lahjakkuudesta. Kyse on vastaavanlaisesta älykkyyden lajista kuin ovat kielellinen tai loogis-matemaattinen älykkyyden laji. Kriteerinä sille, millaisia asioita

Gardner älykkyyksiksi nimeää, on muun muassa se, että niiden käsittelyä varten tarvitaan omia alueitaan aivoissa. Tämä voidaan todeta esimerkiksi aivovauriotapausten kautta. Musiikillisen materiaalin käsittely sijoittuukin aivoissa omalle alueelleen, erillään esimerkiksi kielellistä materiaalia käsittelevästä alueesta. (Gardner 1993, 62–66.)

Gardner (1993) väittää, että jokaiselle normaalille ihmiselle kehittyä kuulemisen skeemoja siitä, millainen pitäisi hyvin muotoillun musiikillisen fraasin tai kappaleen olla. Kuka tahansa pystyy arvioimaan, millainen päätös fraasiin sopii parhaiten, kuka tahansa osaa luokitella rytmiltään samankaltaisia teoksia yhteen tai täydentää rytmin asiaankuuluvasti. Kulttuurissamme henkilöt, joilla on vaatimatonkin musiikillinen koulutus, pystyvät tunnistamaan, että subdominantilla ja dominantilla on erityinen suhde toonikaan. Näin näyttää siltä, että koulutuksesta riippumatta jokin käsitys musiikin rakenteesta saadaan ja sitä arvostetaan: “all but the most naïve (or most disabled) subjects appreciate something of the structure of music.” (Gardner 1993, 107.)

Gardnerin mukaan musiikillinen älykkyys ilmenee eri älykkyyksistä kaikkein varhaisimmassa iässä (Gardner 1993, 99). Musiikillinen älykkyys ei ole vain joidenkin poikkeusyksilöiden ominaisuus. Musiikilliset ihmelapset ovat toki oma lukunsa, mutta kaikilla normaalisti kehittyvillä lapsilla on jo kouluikänsä mennessä selkeä käsitys musiikin rakenneperiaatteista:

Still, it seems fair to say that by school age, most children in our culture have a schema of what a song should be like and can produce a reasonably accurate facsimile of the tunes commonly heard around them. (Gardner 1993, 109.)

Lähes kaikki saavuttavat tämän tason musiikillisen hahmotuskyvyn jo varhain. Edistyminen tämän pidemmälle vaatii sitten määrätietoista ja tavoitteellista opiskelua. (Gardner 1993, 109.)

Tunnetut instrumenttipedagogit ovat maailman sivu ottaneet musikaalisuuden varhaisen kehittymisen huomioon menetelmässään. Esimerkiksi Suzuki-menetelmässä lapset kuuntelevat äänitteiltä musiikkia varhaislapsuudesta alkaen niin, että soittotunneille tultaessa soitettava musiikki on jo tuttua (Suzuki 1997). Tuoreessa artikkelissaan Barry ja Hallam (2002) korostavat korkeatasoisten mallien kuuntelemisen merkitystä. Erityisen tärkeää tämä on musiikin opiskelun alkuvaiheessa. Hyvä äänitekirjasto on ensiarvoisen tärkeä, kuten myös aikuisten oma esimerkki. (Barry & Hallam 2002, 161.) Jopa

sellaiset pedagogit, joiden elämäntyö on keskittynyt konsertoivien taiteilijoiden kouluttamiseen, ovat instrumentin alkeisopetusta koskevilla kommentteillaan korostaneet sen ymmärryksen merkitystä, mikä lapsilla on jo ensimmäiselle soittotunnille tultaessa. Niin Neuhaus (1973) kuin Dichlerkin (1948, 145) tuovat esiin lasten kyvyn hahmottaa musiikillisia ajatuksia esimerkiksi laulaen jo ennen kuin instrumenttiin on edes koskettu. Instrumenttiopetuksessa tätä taitoa tulee käyttää hyväksi alusta alkaen. Neuhausin mukaan

jo ennen kuin aletaan opiskella soittoa, pitäisi opiskelevan – oli hän sitten lapsi, kasvikäinen tai aikuinen – hallita jonkinlaista musiikkia: hänen tulisi niin sanoakseni vaalia sitä sisimmässään, kantaa mukanaan sielussaan ja kuulla se kaikilla aisteillaan (Neuhaus 1973, 9).

Isaac Sternin (1979) Oscar-palkitussa elokuvassa *From Mao to Mozart* on useita esimerkkejä siitä, miten hyvän opetuksen puutteessa lahjakkaidenkin oppilaiden soitto jäi mekaaniseksi ja ulkokohtaiseksi. Otan tässä esimerkiksi ”laulutunniksi” nimetyn lyhyen episodin videolle kuvatusta viulutunnista²⁰. Siinä nuori kiinalaisoppilas on soittanut kappaletta viulullaan kuivalla ja epämusikaalisella tavalla. Stern pyytää tyttöä laulamaan käsiteltävän fraasin. Tämä tekee niin kuin pyydettiin. Laulaessaan hän tulee muotoilleeksi fraasista kauniisti kaartuvan kokonaisuuden. Stern kehuu laulettua versiota ja kysyy välittömästi, huomasiko tyttö, mitä teki, miten fraasin muotoili. Sen jälkeen tunti etenee niin, että samat musiikilliset ideat toteutetaan viululla soittaen. Mielenkiintoista tämänhetkisen tarkastelumme kannalta on, että tytöllä oli jo ennestään käsitys fraasin hyvästä muotoilusta. Se oli hänellä epämuodollisena tietona ja hän pystyi sen laulaen toimintatietona toteuttamaan. Pystyäkseen toteuttamaan saman musiikillisen ajatuksen viulullaan hän kuitenkin tarvitsi opettajan apua. Opettaja otti lähtökohdaksi sen, mitä oppilas jo osasi epämuodollisena ja hiljaisena tietona ja teki siitä oppilaille näkyvää. Tämän jälkeen fraasi sai luontevan toteutuksen myös oppilaan viulullaan soittamana. Tässä esimerkissä tuntia piti maailmankuulu viulisti, mutta sekä käsitelty asia että käsitelytapa ovat tuttuja päivittäisestä instrumenttiopetuksesta: miten muotoillaan musiikillinen ajatus siten, että niin opettaja kuin oppilaskin tuntevat sen luontevaksi.

Edellä kuvattu on linjassa know-how -käsitteen luoja Ryleen ajatusten kanssa. Ryle toi selvästi esiin sen, miten ihmiset osaavat käytännössä moniakkin asioita ennen kuin niistä on mitään teoriaa edes olemassa (Ryle 1949, 30).

4.2 Muusikkouden tasot Elliottin mukaan

Vaikka Elliott käyttää edellä mainittuja Gardnerin ja Rylen tekstejä muissa yhteyksissä lähteinään, musiikillista kehitystä koskevaan luokitteluunsa hän ei niitä sisällytä. Sen sijaan tarkastelu tapahtuu Dreyfusin ja Dreyfusin²¹ edustaman ekspertti-noviisi -paradigman mukaan. Elliott kuvaa muusikkouden tasoja viisiportaisella asteikolla²² seuraavasti:

1. Noviiseilla on jonkin verran muodollista tietoa musiikkiteoksista. Heillä on kuitenkin vain vähän, jos lainkaan epämuodollista, impressionistista tai itseohjautuvaa musiikillista tietoa. Heillä voi kuitenkin olla joitain hiljaisia (tacit) tai verbaleja toimintaperiaatteita, joita he voivat seurata askel askeleelta, mutta musiikillinen ajattelu perustuu olennaisesti yritykseen ja erehdykseen. Noviisit eivät näe metsää puilta, heidän huomionsa on paikallinen, he eivät pysty tarkkailemaan kokonaisuutta (global).
2. Edistyneillä aloittelijoilla (advanced beginner) on jo vähäisessä määrin kutakin musiikillisen tiedon lajia. Yksityiskohdat vievät edelleen liiaksi huomiota.
3. Kompetentti (competent) musiikin opiskelija on toiminnallistanut paljon tietoa kustakin musiikillisen tiedon lajista. Hän pystyy ratkaisemaan musiikillisia ongelmia, kun ne hänelle osoitetaan, mutta ei pysty vielä itse etsimään musiikillisiä ongelmia ratkaistavakseen.
4. Etevän (proficient) muusikkouden tasolla toiminta on jo niin sujuvaa, että kaikki ajattelu tapahtuu toiminnassa.
5. Taiturilla (expert or artist) kaikki muusikkouden tietämyksen lajit ovat integroituneet. Hän pystyy löytämään uusia musiikillisiä ongelmia ratkaistavakseen. (E95, 70–71.)

4.3 Elliottin luokittelun ongelmia

Vaikka Elliottin esittämä musiikillisen kehityksen luokittelu noudattaa ekspertti-noviisi-paradigman luokittelua, siinä on pahoja ongelmia. Ensinnäkin liikkeelle lähdetään oletuksesta, että ihminen omaksuu ensin muodollista tietoa ja vasta siitä etenee kohti muita tiedon lajeja. Tämä on täydellinen vastakohta tämän luvun alkupuolella kuvatuille käsitteille musiikillisen tietämisen kehittymisestä. Oppilas olisi siis pelkästään sen muodollisen tiedon varassa, mitä on opettajaltaan tunneilla saanut. ”Millaista olisi musiikin-

opetus – – , joka ymmärtäisi – – ihmisen olevan suhteessa musiikkiin muuallakin kuin musiikin tunneilla”, Honkanen (1999, 148) huokaa epätoivoisena amerikkalaisten musiikkikasvatusfilosofien tekstejä tutkittuaan.

Toisessa yhteydessä, käsitellessään muusikkoutta ja kuuntelijuutta, Elliott kyllä mainitsee lasten saavan jonkinlaisen käsityksen kulttuurinsa musiikillisista äänistä kohdassaan ja satunnaisesti tarkastellessaan kulttuurinsa äänikuvioita (E95, 94). Tässä yhteydessä Elliott puhuu todellakin musiikillisista kuvioista, ei musiikista. Edelleen kuuntelijuutta käsitellessään Elliott huomauttaa ihmisten eri kulttuureissa käyttävän ei-verbaaleja, käytännöllisiä musiikillisia tietämiä, joita ovat helposti oppineet jo varhaisessa iässä (E95, 83). Edelleen hän huomauttaa, että opetuksen alkuvaiheessa on syytä ottaa huomioon lasten oma kulttuurinen konteksti (E95, 211). Kuitenkaan huomio lasten varhaisista kontakteista musiikkiin ei näy mitenkään Elliottin esittämässä musiikillisen kehityksen kuvauksessa.

Elliottin luokittelun keskeinen ongelma on siinä, että kehittyminen nähdään vain suunnassa abstraktista konkreettiseen ja muodollisesta toiminnalliseen. Kuitenkin varsinkin lasten oppimisen luonteva etenemissuunta on konkreettisesta abstraktiin, mutta ei suunta aikuisillakaan ole yksinomaan muodollisesta kohti toiminnallista. Toki toiminta tulee sujuvammaksi osaamisen ja kokemuksen karttuessa, mutta tuo lloin myös moni asia saa käsitteellisesti selkeän ja yleisemminkin pätevän määrittelyn. Korkeamman tason toimintana itseohjaustietämys kehittyy tyypillisesti vasta kokemuksen myötä. Näin suunta ei ole yksioikoisesti muodollisesta toiminnalliseen, vaan musiikillinen tietämys laajenee kaikkien kategorioidensa alueella.

Toinen Elliottin ongelma on siinä, että hän ei aseta mitään kriteerejä toiminnan laadulle, tehtävien vaikeusasteelle tai hallitun ohjelmiston määrälle. Tämän mukaan ekspertiksi pääsee vähällä vaivalla siten, että soittaa muutamaa riittävän helppoa kappaletta, kunhan vain ne saa menemään sujuvasti. Sitä paitsi Elliottin jäsentelyn mukaan saman soittajan muusikkous sijoittuu eri kategorioihin riippuen siitä, missä harjoittelun vaiheessa kappaletta tarkastellaan. Uutta, varsinkin tekstuuriltaan vaikeaa teosta opiskeltaessa pitkälle yltäneenkin muusikon toiminnan kuvaus vastaa lähinnä edistyneen aloittelijan kuvausta; vanhaa tuttua ohjelmistoa toistettaessa puolestaan opintojensa alkuvaiheessakin olevan soitto on toiminnallisesti niin sujuvaa, että se sijoittuu Elliottin luokittelussa korkealle tasolle. Elliottin luokittelussa muusikkous nähdään suppean

tasolle. Elliottin luokittelussa muusikkous nähdään suppean behavioristisesti kykynä soittaa kappale. Mitä muuta muusikkouteen sisältyy, jää vain viitteelliselle huomiolle.

Kolmanneksi Elliottin tapa luokitella musiikillisen tietämyksen kehittyminen luokittelee myös sen opiskelustrategian, mitä kullakin tasolla noudatetaan. Bereiterin ja Scardamalian mukaan kuitenkin jo alkeistasolla voi hyvinkin olla sellaisia, jotka opiskelevat ekspertinkaltaisesti. Todennäköisesti he ovat niitä, joista sitten kehittyy kokemuksen myötä oikeita eksperttejä. (B&S93, 153–181). On myös hyvin yleistä, että esimerkiksi lapsen ja aikuisen vasta-alkajan opiskelustrategiat poikkeavat toisistaan. Tämä ei silti vielä tarkoita, että toisen muusikkous olisi sen kummempi kuin toisenkaan.

Neljänneksi etevien muusikoiden ja taitureiden ajattelua kuvataan yksipuolisesti sellaiseksi, joka tapahtuu toimimalla ajatteluna (thinking-in-action). Voi kuitenkin väittää, että esimerkiksi tehokas mielikuvaharjoittelu on mahdollista vain, jos riittävästi osaamista ja käytännön kokemusta on jo takana. Vaativuutensa vuoksi mielikuvaharjoittelu on tyypillisesti pitkälle edistyneiden harjoittelutapa. Elliottin mukaan taiturit ajattelevat toimimalla (thinking-in-action), mutta heidän ei tarvitse ajatella tekemistään (thinking-on-action). Väitän kuitenkin, että jo opitun tason ylittämiseksi pelkkä toimimalla ajattelu ei monestikaan riitä, vaan tarvitaan erikseen sellaista toiminnan pohdintaa, jossa tekijä asettuu tekemisensä ulkopuolelle. Erityisesti opettajankoulutuksen kautta on musiikkialan koulutukseen levinnyt oman toiminnan reflektoinnin käytäntö. Se ei suinkaan rajoitu vain siihen tilanteeseen, jolloin reflektoitava toiminta tapahtuu. Päinvastoin, reflektointi usein tapahtuu joko ennen toimintaa tai sen jälkeen. Oman toiminnan reflektointi on vaativa opiskelukeino. Näin ollen se sijoittuu luontevasti asiantuntijan kehittymisen portaikon yläpäähän, toisin kun Elliottilla.

Kiinnitettäköön vielä huomiota käsitteelliseen ristiriitaan Elliottin kolmannella, kompetentilla tasolla. Mikä on kompetentti – pätevä – opiskelija? Pätevä ja opiskelija yhtäikään herättää kysymyksiä. Mihin pätevä, opiskelemaanko?

4.4 Ekspertti ja noviisi osaamisensa kuvaajina

Elliottin mukaan noviisien tieto koostuu – Sparshottia lainaten – lausuttavissa olevista ohjeista. Oppiminen perustuu siihen, miten opetusprosessin aikana välitettyä muodollis-

ta tietoa proseduralisoidaan eli toiminnallistetaan. Tämän mukaan siis noviisi on se, joka osaa kuvata sanallisesti, mitä tekee. (E95, 58.) Eksperttien tietämys puolestaan on toiminnallista. Eksperttimuusikon ei välttämättä tarvitse osata kuvailla sanallisesti osaamistaan. (E95, 62.)

Tämä näkemys asioiden etenemisjärjestyksestä poikkeaa edellä (s. 9) esitetystä Rylen (1949) näkemyksestä. Ryle tarkentaa käsitystään oppimisen järjestyksestä seuraavalla esimerkillä. Koululainen on juuri oppinut tavan, miten yksinkertainen laskutoimitus tehdään. Vaikka hän jo osaa laskutoimituksen, tässä vaiheessa hän todennäköisesti ei vielä pysty toteamaan täsmällisesti, mitä on tekemässä tai miksi etenee sellaisin askelin kuin etenee. Hän ei vielä osaa artikuloida, mitä tekee ja miksi, mutta oppii sen myöhemmin. Ryle kutsuu tätä termillä "the inarticulateness of the beginner's knowledge". (Ryle 1949, 180.) Rylen ja Elliottin näkemykset noviisiin kyvystä kuvata osaamistaan sanallisesti ovat toisilleen täysin vastakkaiset.

Myös eksperttiosaajien kyvystä kuvata osaamistaan sanallisesti on erilaisia näkemyksiä. Kurkela (1994) varoittaa vetämästä liian nopeasti johtopäätöstä, että kykenemättömyys eritellä omaa työtään tai todellisuutta olisi tekijä, joka erottaisi taiteellisesti lahjakkaat. Korkean tason taiteilijat ovat vain harvoin käsitteellis-analyttisesti disorientoituneita. Sen sijaan päinvastaisia esimerkkejä on runsaasti. (Kurkela 1994, 17.)

4.5 Ekspertti-noviisi -paradigman soveltuvuus

Edellä esitettyjen ristiriitojen ymmärtämiseksi on syytä tarkastella pohjalla käytettyä ekspertti-noviisi -paradigmaa sekä Dreyfusin ja Dreyfusin lähtökohtaoletuksia. Ropo (1991) näkee ekspertti-noviisi -paradigman soveltuvan sellaisiin tilanteisiin, joissa tarkastellaan muodollisen koulutuksen saaneiden ammatillista kehittymistä useiden vuosien kuluessa käytännön työelämässä. Koulutuksesta valmistuessaan nämä ihmiset ovat olleet ekspertti-noviisi -paradigman terminologian mukaisia noviiseja. Heillä on ollut muodollista tietoa, mutta ei käytännön kokemusta. Asiantuntemus kehittyy tästä eteenpäin käytännön tehtävissä. Ekspertti-noviisi -paradigman tarkasteluissa käytetään yleisesti viisiportaista asteikkoa kuvaamaan muodollisen koulutuksen jälkeistä kehittymistä. (Ropo 1991, 154.) Vaikka Elliott soveltaa ekspertti-noviisi -paradigmaa ja sen viisiportaista asteikkoa, hän ei tarkastele muodollisen koulutuksen saaneiden aikuisten kehitty-

mistä käytännön asiantuntijatehtävissä koulutuksen jälkeen, vaan ennen kaikkea lasten ja nuorten kehittymistä koulutuksen aikana. Kyseessä on eri asia.

Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) kirjoituksen tarkoitus on selvittää keinoälyn mahdollisuuksia ratkoa tehtäviä, jotka edellyttävät vaativaa asiantuntemusta. Tällöin keskeinen kysymys on se, että vaikka tietokoneelle ohjelmoitaisiin kaikki tunnetut toiminnan säännöt, paljon inhimillisen asiantuntijan tietämyksestä jää vielä koneelle kuvaamatta. Tässä asetelmassa Dreyfusin ja Dreyfusin lähtökohtaoletuksena on tutkia sitä, miten aikuiset oppivat verbaalin tai kirjallisen opetuksen avulla. He rajaavat tutkielmansa ulkopuolelle sellaiset lapsille tyypilliset ja aikuistenkin usein käyttämät oppimisen muodot kuin yritys ja erehdys -menetelmän ja mallista oppimisen (Dreyfus ja Dreyfus 1986, 19). Etenemistapa on näin ollen luonnollisestikin muodollisesta tiedosta kohti muita tietämisen lajeja, abstraktista konkreettiseen. Dreyfusin ja Dreyfusin mukaan tämä etenemistapa vastaa sitä, miten aikuiset oppivat, kun heille opetetaan uusia, ennestään tuntemattomia asioita. Lasten oppimistapaan tämä järjestys ei sovi. Lasten opettamisessaan kannattaa edetä päinvastaisessa järjestyksessä konkreettisesta abstraktiin. (Dreyfus ja Dreyfus 1986, 35.)

Musiikin opetukseen sovellettaessa Dreyfusin ja Dreyfusin lähtökohtaoletukset asettavat melkoisia varauksia. Ensinnäkin musiikin opinnoissa tuskin koskaan lähdetään täysin nollasta, vaan kaikilla on ainakin jokin käsitys musiikista. Epämuodollista tietoa on aina huomattavan paljon verrattuna muodolliseen tietoon. Sama pätee millä tahansa opintojen tasolla: musiikkialan opinnoissa käytännön harjoittelun osuus on niin suuri, että ekspertti-noviisi -paradigman kuvaus noviisista pääasiassa muodollista tietoa opiskelleena ei vastaa todellisuutta. Toiseksi ainakin Elliottin musiikkikasvatusfilosofian tarkoitus on kattaa ennen kaikkea lasten ja nuorten oppimisen alue koulutuksen aikana, Dreyfusin ja Dreyfusin malli on laadittu koskemaan aikuisten kehittymistä työelämässä. Kolmanneksi Dreyfus ja Dreyfus ovat rajanneet tarkastelunsa ulkopuolelle kaksi hyvin yleistä oppimisen tapaa: mallioppimisen ja oppimisen yritys ja erehdys -menetelmällä. Musiikin ja erityisesti instrumenttiopintojen oppitunneilla huomattava osa oppimisesta perustuu mallioppimiseen. Alalle tyypillisen itsenäisen harjoittelun aikana yritys ja erehdys -menetelmä on puolestaan jatkuvasti käytössä eikä ole mitään perustetta, miksi tämä menetelmä rajoittuisi vain noviisitasolle niin kuin Elliottin jäsentelyssä.

Elliottin esittämä malli muusikon tietämyksistä esittää muusikkouden kehittymisen etenevän yksittäisten tietämyslajien erillisestä hallinnasta kohti niiden yhdistymistä toiminnallisena tietona. Tämä on yksi hänen kirjansa *Music Matters* johtavia teemoja. Näkemys perustuu ekspertti-noviisi -paradigman tulkintaan. Voi kuitenkin väittää, että musiikin oppiminen tapahtuu täsmälleen päinvastaisessa järjestyksessä, varsinkin, kun tarkastellaan lasten oppimista. Ensin opitaan tekemään musiikkia, soittamaan ja laulamaan jotain. Tämä osaaminen kehittyy, eriytyy ja hienostuu harjoituksen, kokemuksen ja koulutuksen myötä. Vähitellen muusikkouden eri osa-alueet vahvistuvat niin, että ne voidaan tarvittaessa tunnistaa omina osa-alueinaan.

Elliott on soveltanut musiikillisen kehityksen kuvaukseensa siihen täysin sopimatonta paradigmaa. Elliott on toki tehnyt luokittelun kuvauksiin joitakin muutoksia, mutta ne eivät selvennä asiaa lainkaan.

4.6 Teknisen ja tulkinnallisen ongelmanratkaisun ykseys

Musiikillisen ongelmanratkaisun (problem solving) ohella toinen vaihtoehto on ongelmien pelkistäminen (problem reduction). Elliott on lainannut sekä ongelmanratkaisun että pelkistämisen käsitteet Bereiterilta ja Scardamaliaalta. Elliottin esimerkissä kuvitteellisella oppilaalla, Sara Bandilla, on vaikeuksia laulutehtävässään niiden vaatimusten vuoksi, mitä tehtävä asettaa hengityksen hallinnalle. Elliottin mukaan Saran on edistyäkseen eliminoitava hengityksen hallinnan ongelma mitä tulee siihen, kuinka paljon se vie hänen tietoista huomiokykyään. Sara paneutuukin hengitysongelmaansa opettajan antamien toimintakäsitteiden ja verbaalisten kuvausten avulla. Tässä kohtaa Elliottin mukaan väärä ratkaisu on käyttää ylijäävää huomiokykyä hengityksen yhä parempaan hallintaan. Tätä Elliott kutsuu nimellä ”problem reduction”. Oikea ratkaisu olisi käyttää ylijäävää huomiokykyä musiikilliseen ongelmanratkaisuun, esimerkiksi miten laulaa melodinen linja ilmeikkäästi. (E 95, 73).

Elliottin esimerkki on mielestäni kuitenkin harhaanjohtava. Jos oppilaalla on ongelma hengityksessään ja hän jättää sen hoitamisen puolitiehen, kyseessä on juuri Bereiterin ja Scardamalian tarkoittama ongelmien pelkistäminen. Toisin sanoen toimitaan sen osaamisen varassa, mikä on jo hallinnassa, vaikka uusi tilanne edellyttäisi entistä korkeatasoisempaa osaamista. Vaikean paikan ongelmaa ei ratkaista, vaan keksitään jotain tul-

kinnalliseksi kutsuttua, jolla kyseisessä kohdassa oleva ongelma yritetään peittää. Tunnetaan kyllä muusikkotyypin, jonka soitto tulee sitä ”musikaalisemmaksi”, mitä vaikeammasta paikasta on kyse. Kun hätä on suurin, pedaali on lähellä!

Käytännössä usein toki joudutaan ongelmat pelkistämään (problem reduction) jotta aiemmin hankittua osaamista vastaavaksi, muuten ei tästä elämästä tulisi ylipäättään yhtään mitään. On valittava, mistä asioista kannattaa yrittää selvittää mahdollisimman vähällä vaivalla, mitä taas ovat ne asiat, joihin huomio suunnataan niiden ratkaisemiseksi entistä paremmalla tavalla (B&S93, 98–100). Muusikkona edistymiseksi on ratkottava sekä musiikillisia että teknisiä ongelmia. Itse asiassa niillä ei oikeastaan pitäisi olla mitään periaatteellista eroa. Esiintyvän taiteilijan tulkinta teoksesta on itse esitys kaikkine aspekteineen.

Musiikillisen ja teknisen näkökulman erottaminen Elliottin ajattelussa ihmetyttää. Sehän vastaa juuri sellaista Elliottin kritisoimaa esteettistä, formalistista käsitystä, jossa musiikillinen teos on olemassa omana objektinaan ideamaailmassa ja sen toteutus soitettuna on pelkkää käsityötä, tekniikkaa, ja sen vuoksi vähempiarvoista. Todelliselle taiteilijalle tulkinta ja teoksen tekninen toteutus ovat kuitenkin yksi ja sama asia (ks. Raekallio 1996, 126–127). Neuhaus antaa elävän kuvauksen nuoren virtuoosin ongelmanratkaisusta:

Todellinen alkuvoimainen virtuoosi "heittäytyy" nuorena vaistomaisesti vaikeuksien kimppuun ja voittaa ne. Tämä vaatii rohkeutta, tarmoa, temperamenttia, intohimoa, energiaa ja nopeata järjenjuoksua, mutta juuri kaikki tämä on lahjakkuutta. Tästä syystä kuullaan niin usein nuorten virtuoosien, joista on kehkeytymässä merkittäviä pianisteja, liioittelevan tempoissa ja voimakkuudessa. (Neuhaus 1973, 107.)

Ulkopuolinen tarkkailija saa helposti instrumenttiopetusta ja instrumentalistin harjoittelua seurattuaan sen käsityksen, että työ kohdistuu pelkkään tekniikkaan silloinkin, kun itse asiassa työskentely on juuri musiikillisen tulkinnan työstämistä. Syynä on virheellinen, kaksijakoinen käsitys tulkinnasta ja tekniikasta toisistaan erillisinä asioina.

4.7 Elliottin näkemyksen hyvien puolten soveltamisesta

Elliottin mukaan hänen esittämänsä näkemys musiikillisesta tietämyksestä ja sen kehittymisestä edellyttää musiikkikasvatuksen ottavan huomioon ainakin seuraavat näkökulmat: opetus-oppimisympäristö, yhä haastavampien ongelmien ratkaiseminen, ylijää-

vän huomiokyvyn suuntaaminen uudelleen, uusien ongelmien löytäminen ja ongelmien pelkistäminen (E95, 72–73).

Opetus-oppimisympäristö vaikuttavat oppimiseen, koska musiikki on käytäntö- ja tilannesidonnaista. Tämän vuoksi oppimistilanteiden tulee olla autenttisia. Oppilaat tulee johdattaa tutustumaan nimenomaisiin musiikkikulttuureihin. (E95, 72). Tämä on helppo hyväksyä. On mahdotonta opettaa musiikkia ylipäätään. On tarkasteltava nimenomaisia musiikillisia käytäntöjä, tyylejä, lajeja ja teoksia. Oppimisen pitää sisältää elämyksiä aidoissa tilanteissa, ei pelkkää ulkopuolisen etäännytettyä tarkkailua.

Yhä haastavampien ongelmien ratkaisemiseksi keskeistä on, että opettaja osaa valita oppilaiden kehitystasoa vastaavat tehtävät. Musiikillisella haasteella Elliott tarkoittaa oikeaa musiikillista teosta, joka esitetään, ja siinä ilmeneviä uusia piirteitä ja yksityiskohtia. Kehittymiseksi on työskenneltävä osaamisensa rajalla (E95, 72–73). Tämä kohta on täysin linjassa sen kanssa, mitä suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa pääosin tehdään: opiskellaan soittamaan nimenomaisia kappaleita ja opiskeltavien kappaleiden vaikeustaso nousee koko ajan opintojen edetessä.

Viimeaikaisessa suomalaisia musiikkioppilaitoksia koskevassa keskustelussa yhä haasteellisempien tehtävien osoittaminen oppilaille on haluttu problematisoida (ks. Lehtonen 2001). Sehän tarkoittaa sitä, että koko ajan oppilaan on myös ponnisteltava saavuttaakseen aina kasvavat haasteet. Nykyajan hetkellistä mukavuutta korostavaan ajatteluun ei sovi se, että joku ponnistelisi ja sitoutuisi pitkäjänteisesti minkään tavoitteiden saavuttamiseen. Tähän ajatteluun ei myöskään sovi sellainen mahdollisuus, että joku voisi nauttia juuri vaativien haasteiden kanssa painimisesta. Mutta Elliott on yhtäpitävästi lukuisien instrumenttipedagogien kanssa progressiivisesti yhä haasteellisempiin tehtäviin etenemisen kannalla. Jokainen opetustyötä tekevä huomaa, miten oppilaan edistyminen ruokkii motivaatiota; paras motivaation lähde on se, että oppilas itse huomaa edistyvänsä.

Tämä avaa myös näkökulman musiikkioppilaitosten progressiivisesti etenevään kurssitutkintojärjestelmään. Sen ehdoton hyvä puoli on siinä, että se porrastaa opiskelun tavoitteita selkeällä tavalla. Kurssitutkintojen kautta oppilas saa itsekin käsityksen omasta edistymisestään ja aina on uusi, entistä haasteellisempi tavoite odottamassa. Kurssitut-

kintojärjestelmällä on toki heikkoutensa. Itsekin olen sitä kritisoinut ja kiinnittänyt huomiota mm. ohjelmistoluetteloiden ongelmiin, niihin rajoituksiin, joita kurssitutkintovaatimukset asettavat esitettävän ohjelman suunnittelulle sekä niihin vaaroihin, mitä suorituskeskeinen motiivointi voi aiheuttaa (Pöyhönen 2002, 85–88). Kysymys on, miten välttää kurssitutkintojärjestelmän ongelmat säilyttäen kuitenkin sen hyvät piirteet. Jos kurssitutkintojärjestelmä hylätään laatimatta tilalle mitään parempaa, joudutaan ojasta allikkoon. Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmalla on oma ratkaisunsa, joka sopii hyvin alan korkeakouluopintoihin. Se ei kuitenkaan sellaisenaan ole siirrettävissä musiikkioppilaitosten harrastustavoitteiseen koulutukseen. Onkin ymmärrettävää, että musiikkiopistoissa kurssitutkintojärjestelmällä on edelleen vankka kannatus (ks. esim. Palva 2002, 39).

Elliott ei mitenkään yhdistä progressiivisesti etenevää tavoitteenasettelua tavoitteisiin kouluttautua alan ammattiin. Oman edistymisen motivoiva vaikutus koskee yhtä lailla puhtaasti harrastustavoitteisia soittajia. Tämä on syytä muistaa myös kurssitutkintojärjestelmästä käytävässä keskustelussa. Siinä on kuultu puheenvuoroja, joiden mukaan musiikkioppilaitosten kurssitutkinnot sopisivat lähinnä niille, jotka tähtäävät alan ammattiin, muut eivät kurssitutkintoja tarvitsisi. Asian voi nähdä myös päinvastoin. Alan korkeakoulujen opiskelijavalintakriteereissä ei ole enää vuosikausiin ollut vaatimusta joidenkin nimenomaisten kurssitutkintojen suorittamisesta. Osaamisen taso osoitetaan joka tapauksessa valintakokeessa. Ammattikorkeakoulun tai Sibelius-Akatemian opiskelijaksi valittavien täytyy useimmiten olla pääinstrumentissaan pitkälti yli musiikkiopistojen opistoasteen päättötasoksi mielletyn I-kurssin tason. Alalla vallitsevan kilpailun kautta taso on sellainen, että orkesterimuusikon tai solistin tehtäviin tähtäävien pitää edetä jo musiikkiopistoaikanaan huomattavasti nopeammin ja pidemmälle kuin mikä on kurssitutkintojärjestelmän normi. Näin ollen kurssitutkintojärjestelmällä on varsin vähäinen merkitys alan ammattiin tähtääville nuorille. Antamalla väärän kuvan siitä, millaisella taidolla alalla menestyy, se saattaa jopa hidastaa alalle tähtäävien edistymistä. Sitä paitsi joihinkin musiikkiopistoihin on levinnyt käsitys, että musiikkiopiston oppilaan ei kuulukaan opiskella yli I-kurssin tason. Etenemismahdollisuudet on kulutettu loppuun jollain kurssitutkintosuorituksella. Tällöin nuoren kehittymiselle asetetaan katto keinotekoisella tavalla, joka on taiteellisen työskentelyn luonteen vastainen.

Oikein käytettynä kurssitutkinnot antavat harrastustavoitteisesti opiskeleville selkeät porrastukset ja mittapuut, joiden mukaan hahmottaa omaa edistymistään ja asettaa uusia tavoitteita. Musiikkiopistojen opetussuunnitelmien laatijoilta vaaditaankin viisautta, miten vähentää kurssitutkintojen haitallisia vaikutuksia opettamiseen ja opiskeluun niin, ettei kuitenkaan menetä sen kiistattomia etuja. Jos musiikki ei pysty tarjoamaan nuorille selkeitä kehittymistavoitteita, muita tarjoajia on kyllä. Esimerkiksi monien urheiluseurojen onnistuu saada huomattava määrä nuoria mukaan kilpailutoimintaansa paljolti juuri sen vuoksi, että tarjolla on selkeitä tavoitteita. Silloin ollaan valmiita sitoutumaan yhteisiin harjoituksiin jopa useina päivinä viikossa.

Myös Elliottin ajatus siitä, että opiskelussa painottuu oikeiden kappaleiden opiskelu, on kannatettava. Kullakin instrumentilla on toki omat välttämättömät tekniset harjoituksensa, mutta edes soittimen teknistä hallintaa ei ole mahdollista oppia pelkillä teknisillä harjoituksilla. Neuhaus on samaa mieltä. Seuraavassa lainauksessa olen vaihtanut sanan ”piano” kohdalle sanan ”esiintyvä” tai ”instrumentti”:

Tiedämme, että [esiintyvän] taiteilijan on hallittava lukuisia [instrumenttinsa] keinoja voidakseen esittää kaiken olemassa olevan, moninaisen ja rikkaan [instrumenttinsa] kirjallisuuden. Näiden keinojen tarkkuuksien ja hienouksien kehittäminen on mahdollista vain opiskelemalla juuri tätä kirjallisuutta, siis elävää, konkreettista musiikkia. (Neuhaus 1973, 18–19).

Soiton tullessa harjoituksen myötä sujuvammaksi huomiokykyä vapautuu muihin tehtäviin. Kehittymisen kannalta keskeiseksi nousee kysymys, mitä oppilas tällä käytettävissä olevalla vapaalla huomiokyvyllään tekee. Sen voi käyttää joko sellaisiin kysymyksiin, joilla ei ole mitään tekemistä muusikkouden kanssa tai sitten musiikillisten kysymysten yhä parempaan hallintaan. Uusien ongelmien löytäminen on tässä keskeistä. Ongelmien tunnistaminen on monesti itse asiassa vaativampaa kuin niiden ratkaiseminen ja edellyttää käsitystä siitä, millaisilla asioilla on kyseisessä musiikillisessa käytännössä merkitystä. On myös osattava arvioida, milloin ongelmat kannattaa pelkistää, milloin taas on syytä paneutua ongelmien ratkaisemiseen. (E95, 73.)

4.8 Taituri näkee kokonaisuuden

Dreyfus ja Dreyfus kuvaavat asiantuntijuuden kahden ylimmän portaan tasolle edenneiden etevien ja eksperttiasiantuntijoiden kykyä hahmottaa kokonaisuuksia tavalla, joka

on sovellettavissa myös musiikkialalle. Elliott on karsinut tämän kohdan pois omasta luokittelustaan. Esittelen asian seuraavassa.

Dreyfus ja Dreyfus sijoittavat asiantuntemuksen taitotason, jolla pystytään itsenäiseen ongelmaratkaisuun, kolmannelle tasolle, päteväksi eli kompetentiksi tasoksi (Dreyfus ja Dreyfus 1986, 23–27). Tällöin myös tason saama nimi ”kompetentti” – pätevä – tulee ymmärrettäväksi: tällä tasolla pystytään itsenäisesti ratkomaan alan ongelmia. Hyvin kuvattu keinoälyjärjestelmä pystyy saavuttamaan tämän tason monilla aloilla.

Dreyfusin ja Dreyfusin luokituksessa asiantuntijuuden kahdelle ylimmälle tasolle ylätä-
miseksi pelkkä sääntöjen ja periaatteiden soveltamiseen perustuva ongelmanratkaisutai-
to ei riitä, vaan tällainen ongelmanratkaisun taso pitää ylittää. Tehtävän kokonaisuudes-
ta muodostunut, kokemukseen pohjautuva intuitio auttaa taituria löytämään ratkaisun,
joka ei ole löydettävissä sääntöihin perustuvan ongelmanratkaisun kautta tai jonka löy-
täminen sillä tavoin olisi toivottoman työlästä. Etevän ja ekspertin tasoiset asiantuntijat
pystyvät poimimaan epäselvistä tilanteista olennaisia tietoja ja hahmottamaan kokonai-
suuksia tavoilla, joiden kuvaaminen tietokoneelle on huomattavan vaikeaa. Dreyfusin ja
Dreyfusin mukaan juuri nopea kokonaisuuden hahmottamisen kyky erottaa ekspert-
tiosaamisen siitä, mihin säännöistä riippuvan keinoälyn ongelmanratkaisu parhaimmil-
laankaan pystyy. (Dreyfus ja Dreyfus 1986, 31–32²³.)

Elliottin mukaan kuitenkin pätevän tasolta eteväksi tai taituriksi nouseminen tapahtuu
edelleen ongelmanratkaisun kautta. Erona ekspertiisin alempiin tasoihin verrattuna El-
liott näkee sen, että taiturit pystyvät itse etsimään uusia ongelmia, eivät vain ratkomaan
heille osoitettuja. Mutta yhtä kaikki, muista heidät erottaa juuri kehittynyt ongelmanrat-
kaisu (E95, 71). Toisessa yhteydessä Elliott kuvaa vielä sitä, miten eksperttimuusii-
koidenkin työskentely perustuu harjoituksissa askel askeleelta etenevään hiomistyöhön:

They produce “draft” performances of a composition in rehearsals and practice sessions
that they subsequently refine, redo, reaffirm, and rethink. On the basis of these kinds of
“researching” performers decide what to provide. (E95, 167.)

Totta kai taiturimuusikot hiovat esityksiään vähän kerrassaan. Mutta ilman oivaltavaa
kokonaisuuden hahmottamisen kykyä taituriksi ei nousta, vaikka miten pitkään kappaleita
hiottaisiin. Korkeatasoisille muusikoille on usein tyypillistä, että he pystyvät hyvin
nopeasti tavoittamaan uudenkin kappaleen luonteen oivaltavalla tavalla ja toteuttamaan

kokonaisuuden taiteellisesti vakuuttavasti ja nyansoidusti, vaikka jokaista yksityiskoh-
taa eivät saisikaan lyhyen valmistautumisajan vuoksi toteutettua. Näin siis Elliottin luokittelun taituri-ekspertti eroaa olennaisella tavalla Dreyfusin ja Dreyfusin vastaavasta. Musiikkialalle Dreyfusin ja Dreyfusin luokittelu sopii ainakin tässä suhteessa Elliottin kategorioita paremmin.

Miten sitten Dreyfusin ja Dreyfusin kuvaaman taiturin taidon voi saavuttaa ja miksi kaikista pätevistä asiantuntijoista ei tule eksperttejä? Dreyfus ja Dreyfus (1986) antavat esimerkin šakin peluusta. Siinä analyyttiseen ongelmanratkaisuun mieltynyt pelaaja kieltäytyi pelaamasta pikapelejä, koska niissä ei ollut mahdollisuutta huolelliseen laskelmointiin. Hänen samantasoiset pelaajatoverinsa kuitenkin rupesivat pelaamaan runsaasti pikapelejä. Niitä pelaamalla he kehittivät kokonaistilanteen nopeaan hahmottamiseen perustuvaa osaamista. Jonkin ajan kuluttua analyyttistä strategiaa noudattanut pelaaja huomasi, ettei enää pärjännyt kokonaistilanteen nopeasti hahmottamaan pystyville tovereilleen. He olivat nousseet taitotasolle, jota ei analyyttisen ongelmanratkaisun kautta voinut saavuttaa. (Dreyfus ja Dreyfus 1986, 25.)

Neuhaus (1973, 185) antaa varteenotettavan ohjeen pianistien muusikkouden kehittämiseksi: nelikäntinen prima vista -soitto. Siinä juuri joutuu kehittämään nopeaa kokonaisuuden hahmotuskykyä. Erityisen mielenkiintoista on se, että hän antaa tämän ohjeen käsitellessään taiteellisesti kaikkein korkeimmalle yltävien konsertoivien taiteilijoiden koulutusta. Ohje on täysin linjassa sen kanssa, mitä Dreyfus ja Dreyfus sanovat eksperitin kokonaisuuksien hahmotuksesta ja pikapeleistä šakinpeluutaidon kohottajana. Elliottin jäsentely ei anna vihjettä tällaiseen näkökulmaan.

5 Kuuntelijuus

5.1 Elliottin näkemyksiä kuuntelijuudesta

Elliott (E95) näkee myös musiikin kuuntelemisen ajatteluna ja tekemisenä. Hän jakaa kuuntelijan tietämyksen samanlaisiin kategorioihin kuin esittävän muusikkoudenkin. En enää käy tarkastelemaan niitä erikseen; ne olivat jo mukana luvun 3 käsittelyssä. Mutta mitä ovat ajattelu ja tekeminen kuuntelun yhteydessä?

Elliottin mukaan kuuntelemisessa kyse ei ole pelkästään aistimusten vastaanottamisesta. Jo se, mihin kulloinkin havaittavissa oleviin piirteisiin huomion suuntaa, edellyttää päätöksentekoa, olkoonkin, että tämä päätöksenteko yleensä tapahtuu nopeasti siinä hetkessä. Toiseksi havaintoon vaikuttaa oleellisesti se, mitä odotamme havaitsevamme ja millaisia asioita havainnolla etsimme. Lintutieteilijä näkee ohi lentävästä linnusta monia sellaisia asioita, mitä maallikko ei näe, vaikka tällä olisi käytössään miten hyvä kiikari tahansa. (E95, 78–79.)

Musiikin kuuntelun kannalta esiin nousee kysymys, millä perusteella ihmiset ymmärtävät jotkut äänet musiikiksi, toiset taas puheeksi, hälyksi, meluksi tai luonnonääniksi. Elliottin vastaus on, että kuultavissa hahmoissa ja kuvioissa (patterns) on jotain sellaista, minkä perusteella ihmiset tunnistavat musiikin muista äänistä. Klarinetin äänen soinnillisten ominaisuuksien perusteella ääni tunnistetaan klarinetin ääneksi. Se, mitä ääniä pidetään musiikkina, riippuu kyseisen kulttuurin ja tyylin arvostuksista. Musiikkia ovat sellaiset äänet, jotka kyseisessä kulttuurissa ja ympäristössä on tarkoitettu musiikiksi. (E95, 79.)

Entä mitä tarkoittaa, että tuntee jonkun kappaleen? Elliott ottaa esimerkiksi Boston Pops-orkesterin esittämän Bernsteinin ”Marian”. Se, että kuulijoiden voi sanoa tuntevan kappaleen, ei tarkoita pelkästään, että he osaavat nimetä sen. Itse asiassa kappaleen nimeäminen ei edes ole olennaista tässä mielessä. Kappaleen tunteminen ei myöskään tarkoita sitä, että kuulijat osaisivat luetella orkesterin soittamien sävelten nimiä. Sen sijaan kappaleen tuntemisessa oleellista on, että kuultuaan kappaletta jonkin matkaa, kuulijoilla on käsitys siitä, miten kappale etenee, ja näin myös tapahtuu. Ainakin silloin kuulijoiden voi sanoa tuntevan kappaleen, jos he osaavat viheltää tai hyräillä kappaletta soiton mukana. Tunnistaakseen esimerkin kappaleen kuulijoiden tarvitsee tietää, miten länsimaiset, tonaaliset, lauluun liittyvät orkesterin tuottamat äänikuviot tyypillisesti ilmenevät ajassa. Elliott lainaa Serafinea, jonka mukaan kuulijoilla tulee olla kyseiselle tyylille ominaisia kognitiivisia prosesseja. (E95, 79.)

Edellä esitetyn perusteella Elliott argumentoi, että kuunteleminen ei ole koskaan suoraa ja välitöntä. Odotuksemme vaikuttavat siihen aina. Kyse ei toisaalta ole siitäkään, että ensin mielessämme teoretisoisimme ja sitten kuuntelisimme, vaan kuuntelu on toimimalla ajattelua ja toimimalla tietämistä. (E95, 80.) Niinpä kuuntelu sisältää vastaavat

tietämisen muodot kuin muusikkous ylipäättään. Kuuntelijuus on olemukseltaan toiminnallista niin kuin muusikkouskin.

Elliott haluaa ymmärtää sanan ”esteettinen” sen alkuperäisen merkityksen mukaan, joka korostaa välitöntä aistihavaintoa. Elliott polemisoi esteettisen musiikkikasvatusfilosofian väittäneen, että musiikin rakenteen ominaisuudet ovat esteettisiä kvaliteetteja. Koska opitut kognitiiviset prosessit vaikuttavat kuuntelemiseen eikä kyse ole pelkästä aistihavainnosta, Elliott väittää, että kuunteleminen ei ole esteettistä ja että aiempi ajattelu on väärässä. Elliottin mukaan esteettisen havainnon käsite pitää korvata musiikista puhuttaessa jollain muulla. Elliott itse puhuu taiteellisista (artistic) tai musiikillisista (musical) kvaliteeteista. (E95, 90.) Kun ihmiset kuulevat ääniä, joiden tunnustavat noudattavan itselleen tutuksi tulleen musiikin sääntöjä ja lakeja, he mieltävät myös uudet kuulemansa äänet musiikiksi. Äänet ovat heille musiikkia, ”tones-for-us”. Näin ollen se, mitä on tottunut kuulemaan ja pitämään musiikkina, vaikuttaa ratkaisevasti siihen, mitä vastaisuudessaakin musiikiksi lukee. (E95, 87.)

5.2 Rylen käsitys kuuntelemisesta

Edellä esitetty luonnehdinta kuuntelemisesta noudattaa monilta osin Rylen (1949) pohdintaa. Ryle käsittelee kuuntelua samassa kirjassa kuin know-how'takin, tosin luvussa, joka pureutuu havaitsemisen ja tarkkailun käsitteisiin (Sensation and Observation). Elliott ei kuuntelemista käsitellessään mainitse Rylea eikä koko kirjassaan Music Matters (E95) lainkaan viittaa tähän Rylen lukuun.

Ryle (1949) pohtii, mitä merkitsee se, että henkilö tuntee jonkin sävelmän. Aivan kuten Elliottkin Ryle tarkastelee ensin, mitä se ei tarkoita. Se ei tarkoita, että pitää osata sanoa sävelmän nimi eikä sitä, että osaa kuvata sävelmää sanoin tai kirjoittaa nuotein. Ilmeisestikin henkilö, joka osaa hyräillä tai viheltää sävelmän, tuntee sen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että sävelmän tuntemisen ehtona se olisi välttämättä osattava hyräillä tai viheltää. (Ryle 1949, 226–227.) Voimme huomata Elliottin seuranneen edellä olevassa täsmälleen Rylen esitystä, vaikka ei ole tähän viitannut. Sen sijaan seuraavassa ilmenee eroja Rylen ja Elliottin välillä.

Ryle siirtyy tarkastelemaan sitä, millä ehdoilla henkilön voidaan sanoa tuntevan sävelmän. Hän tuntee sen jos hän

- tahdin tai pari kuultuaan odottaa sellaisten tahtien seuraavan, jotka todella seuraavat
- ei virheellisesti odota edeltävien tahtien toistumista
- huomaa, jos esityksestä jää jotain pois tai jos siinä on virheitä
- odottaa musiikin jatkuvan suurin piirtein siltä kohtaa kuin se oikeasti jatkuu, kun äänentoisto on kytketty pois päältä vähäksi aikaa
- osaa valita oikeaa sävelmää viheltävän henkilön useiden eri sävelmiä viheltävien henkilöiden joukosta
- osaa viheltää tai hyräillä mukana
- jne. loppumattomiin. (Ryle 1949, 226.)

Rylen mukaan se, että odottaa tulossa olevia säveliä ei tarkoita sitä, että henkilö varsinaisesti ajattelisi eteenpäin. Jos hän tuntee kappaleen, seuraava sävel aina ikään kuin osuu valmiiseen koloon, joka on sitä varten odottamassa. Näin kuulija käyttää tietoa siitä, miten sävelmä menee. Hän on valmis kuulemaan sekä sen, mitä juuri nyt kuullaan, että myös sen, mitä on tulossa, tai mitä pitäisi olla tulossa, jos esittäjät soittavat oikein. Sävelet kuullaan kyseisen nimenomaisen sävelmän etenemisenä. "He knows how it goes and he now hears the notes as the progress of that tune." Näin ollen kuulija on ikään kuin valmis aina seuraavaa säveltä varten, hän osaa odottaa sitä. Tällaiseen tulevan sävelen ennakkointiin Ryle viittaa ilmauksella "listening for". Se siis tarkoittaa sitä, että kuulija on valmis (ready for) kuulemaan sen, mitä tulee. (Ryle 1949, 227.)

Rylen mukaan on eri asia kuulla odotettuja säveliä kuin kuulla odottamattomia säveliä tai kuulla säveliä odottamatta mitään. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että ensin mainitussa tapauksessa olisi menossa jotain ylimääräistä, mitä toisessa ja kolmannessa ei ole menossa. Se tarkoittaa vain sitä, että kuuleminen tapahtuu eri tavalla. Kuuleminen on sekä mielen että korvien asia. (Ryle 1949, 229.)

5.3 Rylen ja Elliottin näkemysten vertailua

Kuten jo todettiin, Rylen tarkastelussa on paljon yhteistä, mutta myös eroja Elliottin tarkasteluun verrattuna. Ryle tekee selvän eron eri kuuntelutilanteiden välillä sen mukaan, onko nimenomainen kappale kuulijalle tuttu ennestään; Elliott ei näitä eroja esiin ota. Elliottin tarkastelu keskittyy tyyllisten piirteiden tasolle. On kuitenkin kokonaan eri asia kuulla uutta teosta ensimmäistä kertaa, vaikka tyyli olisi muuten tuttu, tai kuulla sellaista nimenomaista teosta, jonka jo tuntee.

Elliottin ja Rylen välinen ero lähestymistavassa saattaa kuvastaa eroa amerikkalaisen ja eurooppalaisen painotuksen välillä. Rylen maanmies Keith Swanwick (1994) tarkastelee musiikillista tietämistä tuntemisen ja tuttuuden perusteella (by acquaintance). Swanwick tuo "know-how" ja "know-that" -tietämisten rinnalle käsitteen "know-him/her/it". Ihmisellä voi olla tietoa musiikkikappaleesta, koska hän tuntee sen. Tämä tieto ei ole että-tietoa eikä liioin miten-tietoa. (Swanwick & Taylor 1982, 7; Swanwick 1994, 34)²⁴. Toisaalla Swanwick (1999, 21) korostaa taiteen eroa tieteestä juuri sillä perusteella, että taiteella on vahva yhteys henkilökohtaiseen ja kulttuurihistoriaan. Pitää siis tuntea nimenomaisia teoksia ja niihin pitää olla henkilökohtainen suhde. Yleinen tieto tyylistä ei vielä tarkoita samaa.

Amerikkalaisen Reimerin (1989) tarkastelut puolestaan painottavat musiikin elementtien tarkastelua. Perusteena on se, että näin saatu tieto on sovellettavissa eri tilanteisiin ja eri kappaleisiin. Elementit ovat objektiivisia. Ne voi tunnistaa, nimetä, eristää ja palauttaa takaisin yhteyteensä, niistä voi keskustella, niitä voi luoda ja muokata. (Reimer 1989, 54.) Reimerin oppilaana Elliott edustaa hänen amerikkalaisia painotuksiaan, vaikka jatkuvasti Reimeriä ankarasti kritisoikin. Musiikin yleisten piirteiden painottaminen korostuu Elliottin tarkastelussa vielä sitäkin enemmän, kun hän ottaa käsittelyyn musiikin parametrit²⁵ ja tyyllilliset piirteet, lainalaisuudet, säännöt ja idiomit Leonard Meyerin (1989) mukaan. Meyerin teksti käsittelee nimenomaan musiikillisten tyylien teoriaa.

Näiden kahden lähestymistavan välillä oleva ero voi johtaa melkoisiin eroihin käytännön opetustyössä. Lähdetäänkö liikkeelle musiikin ja eri tyylien yleisistä piirteistä vai painotetaanko nimenomaisten kappaleiden tuntemista?

Suomenkielisen on ehkä jopa englantia äidinkielenään puhuvaa helpompi ymmärtää, mikä ero on sillä, että tuntee jonkin asian tai tietää siitä jotain. Suomessahan käytetään tuntemisesta ja tietämisestä eri sanaa, englanniksi sama verbi kelpaa (to know)²⁶. Jos olen tavannut jonkun henkilön useita kertoja, keskustellut hänen kanssaan, musisoinut hänen kanssaan jne., voin sanoa, että tunnen hänet. Jotakuta toista en tunne, olen vain kuullut puhuttavan hänestä. Minulla on kyllä hänestä tietoa, mutta se ei vielä ole tuntemista. Ja kun kysytään, mitä tuntemastani henkilöstä tiedän, minun pitää hetkeksi pysähtyä miettimään pukeakseni tietoni kommunikoitavaan (esimerkiksi verbaaliin) muo-

toon. Voin tietää jonkun kappaleen olevan olemassa, mutta jotta voisin sanoa tuntevani kappaleen, se ei vielä riitä. Pitää tietää, miltä se kuulostaa, joissain yhteyksissä pitää sen lisäksi vielä tietää, miten se soitetaan tai millainen on sen partituuri jne. Tuntee-verbi viittaa siis sellaiseen tietoon, joka on saatavissa vain välittömän kontaktin kautta. Ei ole sattumaa, että samaa sanaa käytetään tuntoaistin kautta tapahtuvasta havaitsemisesta. Tuntoaistilla voi saada tietoa vain sellaisesta, mihin on välitön kontakti. Tämä selventää myös asiantuntijatiedon käsitettä. Asiantuntijaksi ei voi tulla ilman omakohtaista, välitöntä kontaktia alan kysymyksiin ja tehtäviin.

Rylen tavoin Elliott ottaa esiin käsitteen ”listen for”. Elliottin esityksen mukaan kuunteleminen voi olla huomiokyvyn, tietoisuuden ja muistin näkökulmista enemmän tai vähemmän intensiivistä. Kuuntelemiseen keskittymisen asteita kuvaavat ilmaukset ”hearing...listening to ... listening for”. Elliottin tekstistä saa käsityksen, että kyse on ennen kaikkea juuri tarkkaavaisuuden ja keskittymisen asteista. Rylen tekstin pohjalta ilmaus ”listen for” saa toisen merkityksen. Ryle tarkastelee sellaisen kappaleen kuuntelemista, jonka kuulija tuntee. Tällöin kyse on siitä, että kuulija osaa odottaa, mitä on tulossa. Koska hän tuntee kappaleen, jokainen tuleva sävel lankeaa sellaiseen kohtaan hänen muistijärjestelmässään, missä sille on jo paikka odottamassa. Hän tietää, mitä siitä etsiä, kun esitys etenee. Tällainen odottaminen edellyttää toki keskittymistä kuunteluun. Mutta se ei edellytä pinnistämistä yrittää löytää jotain sellaista, mistä ei tiedä, mitä pitäisi löytää. Elliottin teksti sivuuttaa nimenomaisen kappaleen tuntemisen merkityksen. Sen sijaan hän korostaa yleisten tyyllillisten piirteiden merkitystä ja kuuntelun keskittyneisyyttä. Tämä näkemys on hyvin lähellä sellaista formalistista näkemystä, jota Elliott itse kritisoi. Rylen pohdinnan pohjalta on helppo ymmärtää, miksi ihmiset mielellään kuuntelevat samoja kappaleita useita kertoja ja miksi on vaativaa kuunnella sellainen konsertti, jossa ei ole lainkaan ennestään tuttuja teoksia.

Rylen mukaan tutun sävelmän tunnistamisessa on jotain auditivisen itsestään selvää samalla tavoin kuin jonkin tutun esineen tunnistamisessa näkemällä on itsestään selvää visuaalisesti. Mutta miten tämä sitten opitaan? Rylen vastaus on yksinkertainen: käytännössä (Ryle 1949, 231). Ryle tarkentaa käsitystään siitä, miten ihminen oppii tuntemaan havaitsemiaan esineitä (Ryle 1949, 233–234). Hänen mukaansa ihmiset oppivat käyttämään havaitsemisohjeita, reseptejä ”perception recipies”. Tämä ei tarkoita fysiologian, optiikan tai mekaniikan kausaalisten lakien oppimista. Ryle korostaa, että ensin

havainnoidaan esineitä, sitten vasta löydetään niiden välisiä suhteita. Kun sanotaan, että ihminen osaa tämän "havaitsemisreseptin", ei tarkoiteta, että hän osaisi muotoilla reseptinsä. Rylen puolen vuosisadan takainen esimerkki kuvaa maaseudun tyypillistä ympäristöä: tunnistamme lehmän paljon ennen kuin osaamme kertoa ulkomaailmalle mitään niistä tuntomerkeistä, joiden perusteella sen tunnistamme, tai ennen kuin osaamme piirtää tai maalata tai edes tunnistaa lehmien kuvia. "Indeed, if we did not learn to recognise things on sight or hearing, before we had learnt to talk about them, we could never start at all." (Ryle 1949, 233–234.)

Elliottin käsitys siitä, miten ihminen oppii, muistuttaa toki paljon Rylen käsitystä. Kumpikin korostaa oppimisen merkitystä havaitsemisen ennakkoehtona. Vaikea on mitään löytää, jos ei tiedä, mitä etsiä. Olennaisena erona näkemyksissä on se, että Ryle lähtee nimenomaisten esineiden ja sävelmien tuntemisesta eikä yleisistä lainalaisuuksista niin kuin Elliott.

Ryle ei tässä yhteydessä mitenkään tuo esiin oman ulkoisen suorittamisen merkitystä. Hän ei korosta sitä, että ihmisen pitäisi opetella soittamaan tai laulamaan oppiakseen tuntemaan musiikkia. Tämä on tärkeä huomio, koska Elliott näkee kuuntelijuuden perustuvan muusikkouden toimintatietoon eli siihen, että osaa itse tehdä musiikkia hyvin (E95, 56 ja 86). Tätä näkemystään Elliott perustelee juuri lainaamalla Rylea. Rylen mukaan suorituksen ymmärtäminen ja arvostaminen edellyttävät arvioitsijalta samantyyppistä taitoa kuin mitä on suorituksen tekijälläkin. Tässä taidossa tosin ei ole tarpeen olla yhtä pitkällä kuin suorituksen tekijän. (Ryle 1949, 53; E95, 56 ja 174.) Mutta Elliottin lainaama Rylen teksti on kohdasta, jossa Ryle käsittelee know-how -tietoa ja siihen liittyvää suorituksen ymmärtämistä ja arviointia, ei musiikin tai ylipäätään havaitsemisen oppimista puhumattakaan taiteen vastaanottamisesta. Rylen kyseiseen kohtaan vedoten voisi toki perustella, että esimerkiksi kurssitutkintosuoritusta arvioimaan ja siitä palautetta antamaan soveltuu ainoastaan sellainen henkilö, jolla on omakohtainen käsitys kyseisen instrumentin soittamisesta. Mutta musiikkia voi toki kuunnella muutenkin kuin arvioidakseen esittäjän suoritusta.

Rylen kyseisen kohdan esimerkeissä on mm. koruompelu (Ryle 1949, 53). Koruompe-
lun taidokkuutta arvioidakseen on luonnollisesti oltava ainakin jonkin verran perillä
tämästä käsityön lajista. Suorituksen arviointi suuntautuu silloin sen teknis-kriittiseen nä-

kökulmaan. Myös musiikkia voi kuunnella ja arvioida näin. Teknis-kriittinen näkökulma onkin yksi Reimerin (1989) esittämistä mahdollisista kuuntelun näkökulmista. Mutta on muitakin tapoja kuunnella eikä Reimer suinkaan pidä tätä kuuntelun näkökulmaa suositeltavimpana. (Reimer 1989, 125.) Tämä on kuitenkin se kategoria, mihin Elliottin ajattelu väistämättä painotuksen suuntaa.

Elliottin näkemyksen ongelmallisuutta havainnollistaa oopperaesityksen tarkastelu. Voidakseen nauttia oopperaillasta kuulijalla pitäisi siis olla samanlaista tekijän tietoa kuin on niillä, joiden työn tuloksia hän on seuraamassa. Oopperassa soittaa orkesteri, pitää siis olla käsitys orkesterisoittimien soittamisesta. Esityksessä laulajien osuus korostuu, pitää siis olla käsitys laulamisesta, vieläpä eri fakkien erityispiirteistä. Sitten on kapellimestarin, puvustajan, lavastajan, valomestarin, maskeeraajan, ohjaajan, säveltäjän, libretistin ja mahdollisesti kääntäjän osuudet. Eikä korrepetiittoria edes muisteta. Kuinka moni kuulija täyttää nämä kriteerit? Elliottin teoriaa soveltaen voisi päätellä, ettei oopperan ystäviä yksinkertaisesti voi olla olemassa. Elliottin näkemys kuulijalle asetetuista vaatimuksista on suurimmalle osalle ihmisiä hyvin masentava.

Suomalaisen tarkastelijan näkökulmasta huomiota kiinnittää yksi englannin kielen ominaisuus, joka saattaa aiheuttaa sekaannusta. Sana ”performance” tarkoittaa sekä esitystä että suoritusta. Näyttää siltä, että Ryle puhuu nimenomaan suorituksista ja niiden arvioinnista ja arvostamisesta. Elliott puolestaan soveltaa Rylen tekstiä sellaisenaan mieleensä musiikillinen esitys. Niissä kohdissa, joita Elliott Ryleltä lainaa perustellakseen näkemystään siitä, mitä tietoa musiikin arvioiminen ja arvostaminen vaativat, Ryle ei suinkaan puhu musiikin tai ylipäätään taiteen vastaanottamisesta, vaan nimenomaan suorituksen arvioimisesta ja arvostamisesta (Ryle 1949, 51–55). Moniko ostaa lipun konserttiin vain päästäkseen arvioimaan esittäjien suorituksia? Toinen ongelma kulloinkin kysymykseen, mikä on muusikon suoritus. Onko se vain se osa muusikon työtä, mikä näkyy ja kuuluu lavalla vai otetaanko mukaan esityksen valmisteluprosessi? Muusikon ammattitaitoa ei sittenkään voi arvioida pelkästään lyhyen esityksen perusteella. Sen lisäksi tarvitaan tietoa, miten hän pystyy itsenäisesti valmistamaan hänelle ennestään tuntemattoman teoksen. Sellainen behavioristinen tarkastelu, joka ottaa huomioon vain lopputuloksen, ei anna oikeaa kuvaa muusikon taidosta.

6 Opettajuus

6.1 Muusikko ja opettaja

Edellä on tarkasteltu musiikkialan asiantuntijan tietämystä muusikkouden näkökulmasta. Huomattava määrä musiikkialan ammattilaisista toimii kuitenkin opetustehtävissä; tämä on otettu huomioon jo alan korkeakoulujen opetussuunnitelmissa. Nuorten välitön kontakti aikuiseen muusikkoon toteutuu tyypillisesti juuri kontaktissa omaan opettajaan. Niinpä on syytä tarkastella myös sitä, millainen on musiikin opettajan asiantuntijätietämys.

Elliott painottaa voimakkaasti opettajan oman muusikkouden merkitystä. Musiikkia ei voi opettaa kirjatietona. Opettajan tulee itsensä olla muusikkouden ruumiillistuma. Hänen tulee ilmentää muusikkouttaan toiminnassa ja vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa niin, että he tätä kautta voivat kehittää omaa muusikkouttaan (E95, 262).

Muusikkouden ohella toinen näkökulma opettajan ammattitaitoon on opettajuus. Opettajuutta vastaava tietämys on kasvatustietämystä (educational knowledge). Elliott jäsentää opettajan kasvatustietämyksen Bereiterin ja Scardamalian asiantuntijätietämyksen jaottelulla samaan tapaan kuin jäseni muusikkouden (E95, 262–263). Koska opettajuuttakaan ei voi oppia pelkällä kirjatiedolla, tarvitaan taitavien opettajien elävää esimerkkiä, jonka pohjalta opetusharjoittelijat voivat mallintaa omaa opettajuuttaan ja muusikkouttaan (E95, 264).

Elliottin mukaan musiikin opettajan ammattitaidossa on siis kaksi erillistä puolta, muusikkous ja opettajuus. Ekspertin tasolle nousseiden opettajien muusikkous ja opettajuus sulautuvat yhteen toimintatiedon alueella. (E95, 262–263.)

6.2 Kasvatustietämyksen jaottelu

Kuten muusikon ja kuuntelijan tietämyksen Elliott jakaa opettajan kasvatustietämyksen viiteen osaan Bereiterin ja Scardamalian edellä (s. 14) esitellyn jaottelun mukaan.

Muodolliseen (formal) kasvatustietämykseen kuuluvat kasvatustietämysfilosofia, kasvatustietämyspsykologia, opetussuunnitelmateoria ja kehityspsykologia. Muodollisen tiedon avulla opet-

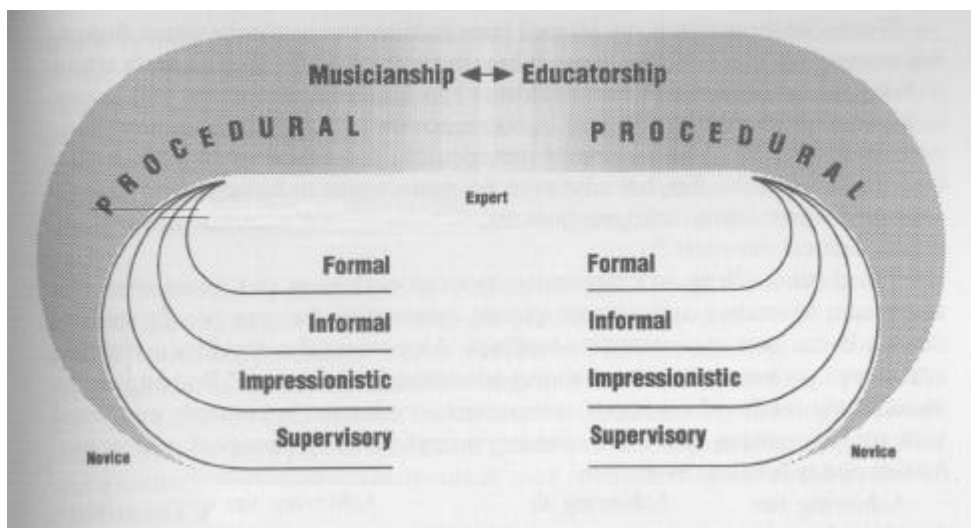
taja voi ohjata, muotoilla ja hioa aikomuksiaan suunnitellessaan, toteuttaessaan ja arvioidessaan opetustaan. Itsessään teoreettinen tieto opettamisesta ja oppimisesta on elontonta tietoa. (E95, 262.)

Epämuodollinen (informal) tietämys koskee sitä, mitä eksperttiopettaja pitää ilmeisenä opettaessaan tiettyä ryhmää musiikillisen kehityksen eri vaiheissa. Epämuodollisen tietämyksen tärkein lähde on aktiivinen ongelmanratkaisu aidoissa tilanteissa. Tämä perustelee opetusharjoittelun ja opetuskokemuksen merkityksen opettajan asiantuntemuksen kehittymisessä. (E95, 262.)

Eksperttiopettajilla on usein ”tunne” siitä, mikä on paras tapa edetä tai mitä kannattaa välttää. Tätä Elliott kutsuu impressionistiseksi (impressionistic) kasvatustietämykseksi. Olennaisilta osin kyse on kognitiivisista emootioista. Emootiot, joihin impressionistinen kasvatustietämys pohjautuu, ovat kognitiivisia siinä määrin, kuin ne perustuvat opettajan menneisiin ja nykyisiin uskomuksiin oppimisen ja opettamisen luonteenomaisista piirteistä. Näiden uskomusten taustalla ovat opettajan omat kokemukset. Impressionistisella kasvatustietämyksellä on ratkaiseva merkitys tehtäessä strategisia arviointeja opetustilanteissa. Myös impressionistinen kasvatustietämys kehittyy käytännön kokemuksen myötä kokeneiden opettajien ohjauksen ja palautteen tukemana. (E95, 263.)

Elliott kutsuu nimellä ”supervisory knowledge” sitä tietämystä, jonka avulla opettaja jakaa ja suuntaa kaikkea muuta kasvattajan toimintatietoaan (knowing-in-action). Kyse on pitkälti jäsentämisestä (disposition): mitä tehdä milloinkin. Olennaista on myös se, miten opettaja pitää arvossa musiikillisiä traditioita ja standardeja. Elliott lainaa Gardneria, jonka mukaan opettajan on huolehdittava korkean vaatimustason asettamisesta. Opettajan tulee auttaa oppilaita pitämään mielessään, miten tärkeitä ovat huolellisuus, viimeistely, kurinalaisuus, jatkuva itsetutkistelu ja palautteen jakaminen muiden kanssa. (E95, 263.)

Elliottin mukaan edellä kuvatut neljä tietämyksen lajia yhdistyvät eksperttiopettajan toiminnalliseksi kasvatustietämykseksi. Kuva 1 havainnollistaa, miten Elliott näkee muusikkouden ja opettajuuden kohtaavan eksperttiopettajan toimintatiedon (procedural) alueella:



KUVA 1. Muusikkous ja opettajuus Elliottin mukaan (E95, 263).

Kuvan alaosassa noviisin opettajuus ja muusikkous ovat toisistaan erillään. Myös eri tietämyslajit ovat erossa toisistaan. Yläosassa muusikkous ja opettajuus kaikkine tietämyslajeineen kohtaavat ekspertin toimintatietämyksessä. (E95, 263.)

Taidon opettamisessa tärkeä kysymys on se, mitä opettaja itse tietää tietävänsä asiasta ja mikä on hänelle itselleenkin näkymättömän hiljaisen tiedon osuus hänen omassa osaamisessaan. Koska Elliottin tietämyksen kategoriat jäävät hiljaisen tiedon osalta niin eriytymättömiksi, niistä ei ole apua tämän asian jäsentämiseen.

6.3 Musiikkialan opettajuus ammattikorkeakoulun opinnoissa

6.3.1 Muusikkous ja opettajuus

Tarkastelen seuraavassa musiikin pedagogisten opintojen järjestämistapaa Suomen ammattikorkeakouluissa ja vertailen sitä Elliottin näkemyksiin. Käsittelen toisaalta koulutuksen valtakunnallista mallia, toisaalta Jyväskylän ammattikorkeakoulussa toteutettavaa sovellusta siitä. Musiikkialan opettajankoulutuksen järjestämisen mallin syntyvaiheita ja yleisiä koulutuspoliittisia perusteluja olen tarkastellut toisaalla (Pöyhönen 2002, 97–103), minkä vuoksi niihin en kajoa tässä.

Elliottin näkemys musiikkialan opettajuudesta ja opettajan tarvitsemasta ammatillisesta tietämyksestä käy paljolti yksiin sen kanssa, minkä mukaan ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmien opettajankoulutus on järjestetty. Keskeisimmät yhteiset periaatteet ovat opettajan oman muusikkouden korostaminen ja opettajankoulutuksen järjestäminen tiiviisti käytäntöön sidottuna. Mutta erojakin lähestymistavoissa on, erityisesti juuri näkemyksessä ammatillisen tietämyksen jäsentymisestä ja kehittymisestä.

Ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmissa muusikkouden kehittämiseksi on varattu ylivoimaisesti eniten aikaa ja muita resursseja. 180 opintoviikon laajuinen tutkinnon opintojaksoista suuntautumisvaihtoehdosta riippuen hyvinkin alun toistasataa opintoviikkoa on varattu musiikin omiin opintojaksoihin, musiikin teoria-aineisiin, instrumenttiopintoihin ja niitä tukeviin muihin musiikin opintojaksoihin. Lisäksi tutkintoon pakollisena kuuluvasta harjoittelusta osa on mahdollista suorittaa muusikon tehtävissä ja opinnäytetyökin voi olla käytännön muusikkoutta painottava. Kun otetaan huomioon, että koulutukseen hakeutuvilla on yleensä jo takanaan monivuotiset tavoitteelliset musiikkiopinnot musiikkiopistoissa tai konservatorioissa, opettajan oman muusikkouden painottaminen näkyy selvästi. Pitäisikö puhtaasti musiikillisia ja erityisesti instrumentin hallintaan liittyviä opintojaksoja olla vielä nykyistäkin suurempi osuus opinnoista, on kysymys, josta on sekä opiskelijoilla että opettajilla erilaisia mielipiteitä. Näistä mielipide-eroista huolimatta oman muusikkouden merkityksestä opettajan ammattitaidon osana ollaan samaa mieltä Elliottin kanssa.

Musiikkipedagogiksi opiskelevan pedagogisten opintojen laajuus on vähintään 35 opintoviikkoa. Valtakunnallisen koulutusmallin mukaan opinnot toteutetaan ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmien ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteistyönä. Opintoihin sisältyy kasvatustieteellisiä perusopintoja, musiikin ammattpedagogisia opintoja ja opetusharjoittelua sekä opettajuuden osoittaminen ja arviointi -osio.

Näkemys musiikkialan opettajan kasvatustietämyksen jaottelusta on valtakunnallisessa koulutusmallissa johdettu asiantuntijatiedon kolmijaosta. Sen mukaan asiantuntijan tietämys koostuu teoreettisesta tiedosta, käytännöllisestä tiedosta ja metakognitiivisesta tiedosta (ks. Eteläpelto 1997, 98). Jaottelu on selvästi sukua Elliottinkin soveltamalle Bereiterin ja Scardamalian viisisosaiselle jaolle. Molempien mallien taustalla näkyy Rylen esittämä jako teoreettiseen tietoon ja käytännölliseen toimintatietoon. Karkeasti ot-

taen kolmijakoisen mallin voi mieltää viisijakoisen mallin pelkistetyksi versioksi siten, että viisijakoisen mallin toimintatieto, epämuodollinen tieto ja impressionistinen tieto ovat kolmijakoisen mallin käytännöllistä tietoa.

Pedagogisissa opinnoissa käytännön opetusharjoittelu toteutuu yleensä useamman vuoden kuluessa muiden opintojen ohessa. Muiden ammattipedagogisten opintojen osuudet nivotaan tiiviisti opetusharjoitteluun niin, että opintojen käytännönläheisyys turvataan. Musiikkipedagogiksi opiskeleva aloittaa opetusharjoittelun yleensä viimeistään toisena opiskeluvuonna, Jyväskylän ammattikorkeakoulussa monissa tapauksissa jo heti ensimmäisenä vuonna. Näin pedagogiset opinnot perustuvat jatkuvaan vuorovaikutukseen käytännön kanssa. Opetusharjoittelijoille herää kysymyksiä aidoista tilanteista, joissa he itse ovat vastuussa opetuksesta. Tämä takaa hyvän motivaation paneutua pedagogisiin opintoihin. Myös kasvatustieteellisten opintojen osuus toteutetaan huomattavasti enemmän opiskelijoiden omia käytännön kokemuksia hyödyntäen kuin esimerkiksi kasvatustieteen yliopistollisissa arvosanaopinnoissa. Luento-opetusta ja muuta teoreettista opetusta on varsin vähän, jopa niin vähän, että asiaintilaa on kritisoidutkin.

Käytännönläheisyydessään koulutusmalli on Elliottin esittämän opettajankoulutusihanteen mukainen (E95, 262–264). Opetussuunnitelma toimii curriculum-as-practicum -periaatteen mukaan.

Impressionistisen tietämyksen käsittelyssä Elliott tuo esiin sen taustalla olevat kognitiiviset emootiot (E95, 263). Ne ovat muotoutuneet opettajan aiempien kokemusten myötä opetus- ja oppimistilanteissa. Kaikilla ammattikorkeakouluopiskelijoilla on vuosikautien kokemus erilaisista oppimistilanteista jo koulutukseen tullessaan ja sen myötä muotoutuneita käsityksiä. Opiskelijat eivät itse ole näistä aina välttämättä tietoisia, mutta ne muovaavat omaa suhtautumista opetustyöhön. Sen vuoksi opettajankoulutuksessa on nähty tärkeäksi käydä läpi opiskelijoiden omia käsityksiä oppimisesta ja opettamisesta.

Opetusharjoittelijat saavat melkoisen vastuun harjoitusoppilaistaan ja -ryhmistään. Tämä tarjoaa aidon mahdollisuuden oikeaan sitoutumiseen, pedagogin sydämen kehittymiseen. Näiden järjestelyjen voi olettaa vahvistavan opetusharjoittelijoiden impressionistista kasvatustietämystä, aivan kuten Elliott on kuvannut (E95, 263).

Selkeä ero Elliottin ajatteluun verrattuna on kuitenkin siinä, miten opettajuuden ja muusikkouden asiantuntijatietämysten nähdään linkittyvän toisiinsa ja tukevan toisiaan. Elliottin mallissa muusikkous ja opettajuus ovat kaksi eri asiaa, jotka kasvavat yhteen toiminnallisen tietämisen kautta. Muuta yhteistä ei ole, vaikka molempien tietämysluokittelut on laadittu saman rakenteen mukaan. Ammattikorkeakoulujen musiikin pedagogisten opintojen koulutusmalli nimenomaan painottaa muusikkouden ja opettajuuden yhteistä rakentumista alusta alkaen. Juuri sen vuoksi musiikin opettajankoulutus nähtiin hyväksi järjestää muusta ammatillisesta opettajankoulutuksesta poikkeavalla tavalla. Ammatillinen opettajankoulutushan yleensä hankitaan vasta sen jälkeen, kun ensin on hankittu alan substanssiosaaminen ja toimittu jo työelämässä. Musiikkialan opettajankoulutuksessa toteutettava valtakunnallinen malli poikkeaa kuitenkin yleisestä ammatillisen opettajankoulutuksen mallista siinä, että musiikkialalla opettajankoulutus on mahdollista suorittaa jo tutkintokoulutukseen sisältyvänä. Tällöin itse substanssialan opiskelu ja opettajaopinnot nivoutuvat yhteen ja tukevat toisiaan jo tutkintokoulutuksen aikana.

6.3.2 Metakognitio yhdistävänä alueena

Muusikkouden ja opettajuuden yhteisen rakentumisen näkökulma koskee erityisesti tietämysluokittelun metakognitiivista osaa, itseohjaustietämystä. Jos näkemyksenä on, että musiikin opiskelijan tulee oppia sellaisia työtapoja ja ajattelun taitoja, joilla pystyy ohjaamaan omaa kehitystään ammattimuusikkona ja taiteilijana opintojen päätyttyäkin itsenäisesti, opiskelijan itseohjautuvuutta ja metakognitiivisia taitoja tulee kehittää aktiivisesti jo opintojen aikana. Opiskelijalle tulee antaa mahdollisuuksia suunnitella itse omia opintojaan ja asettaa itselleen haasteellisia tavoitteita. Opiskelijan tulee aktiivisesti ja systemaattisesti myös seurata, dokumentoida ja arvioida itse omaa toimintaansa. Tällöin myös itsearviointitaidot kehittyvät. Itsearviointin ja osaamisen dokumentoinnin välineeksi on otettu portfoliotyö, joka uusimmissa opetussuunnitelmissa koskee systemaattisesti kaikkia opiskelijoita. Portfoliotyöstä on jo tähän mennessä saatu hyviä kokemuksia (ks. Liukkonen 2002, 21–23). Henkilökohtaisen suunnittelun liikkumavaran lisäämiseksi Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmassa luovuttiin instrumenttiopintojen kurssitutkinnoista jo 1990-luvun lopulla.

Kaikki tämä tukee opiskelijan itseohjaustiedon kehittymistä. Harjaantuessaan suunnittelemaan ja seuraamaan omaa edistymistään opiskelija oppii samalla taitoja, joita voi soveltaa myös muiden opettamiseen. Näin se itseohjaustiedon merkitysvivahde, joka koskee itsensä opettajana toimimista, nousee tärkeäksi. Opettajankoulutuksen aikana näkökulmat toki vielä laajenevat mm. sen ymmärtämiseen, miten erilaisia oppijoita voi olla. Omaa tapaa oppia ei tietenkään voi sellaisenaan soveltaa kaikkeen opettamiseen. Mutta kuitenkin jo se, että toimii itse itsensä opettajana, vahvistaa osaamista, jota voi käyttää myös muiden opettamiseen.

Asian käänttöpuoli on taas se, että toimiessaan opetusharjoittelijana opiskelija joutuu ratkomaan kysymyksiä tavalla, joka kehittää myös hänen omaa itseohjaustietoaan. Kun opetusharjoittelija näkee ja kuulee oppilaansa tilanteen ulkopuolisen silmin ja korvin, hän kehittää taitoja, joiden avulla pystyy tunnistamaan ja kuvaamaan myös niitä kysymyksiä, jotka tulevat vastaan hänen omassa muusikon työssään. Oppilaan tilannetta auttavien ratkaisujen etsiminen on sellaista ongelmanratkaisun harjoitusta, josta on apua myös omaan soittoon. Oman muusikkouden itseohjaustieto kehittyy. Mielenkiintoista on ollut kuulla useiden orkesterimuusikoiden kertovan, että he mielellään pitävät varsinaisen työnsä ohella muutamaa oppilasta säännöllisesti sen vuoksi, että opetustyö auttaa heitä pitämään omaa ammattitaitoaan yllä. Analysoidessaan toisen soittoa, keksiessään, miten sitä voisi parantaa, ja kommunikoidessaan asiasta oppilaan kanssa opettaja tulee samalla määritelleeksi itselleen periaatteita, nyrkkisääntöjä ja yksittäisiä ratkaisuja, jotka auttavat ylläpitämään ja kehittämään opettajan omaa muusikon ammattitaitoa. Opettajana muusikko saa tarvittavaa perspektiiviä muusikkouden käytännössä ilmeneviin ongelmiin. Muusikon oma taitotieto vahvistuu ja rakentuu.

Näin ollen sopivan laajuiset pedagogiset opinnot musiikin koulutusohjelman sisällä eivät suinkaan välttämättä haittaa opiskelijoiden muusikkouden kehittymistä, vaan pikemminkin tukevat sitä. Tätä vahvistaa havainto, että musiikkipedagogiksi opiskelevien instrumenttiopettajaopiskelijoiden solistiset suoritukset eivät yhtään häpeä niiden opiskelijoiden suoritusten rinnalla, jotka opiskelevat muusikoiksi ja jättävät sillä perusteella pedagogiset opinnot syrjään.

Tämä erityisesti itseohjaustiedon aluetta koskeva muusikkouden ja opettajuuden yhteys puuttuu Elliottin kuvauksesta. Varsin lähelle tätä ideaa hän tulee toisaalla, käsitellessään

erilaisia opetusstrategioita (E95, 280). Siinä yhteydessä Elliott ottaa esiin verbaalisen reflektoinnin, jota kutsuu artikuloinniksi (articulation) sekä siitä pidemmälle viedyn vertailevan reflektoinnin (comparative reflection). Artikuloinniksi nimetyssä toiminnassa oppilaat kuvailevat henkilökohtaisia lähestymistapojaan musiikillisiin ongelmanratkaisutilanteisiin. Vertailevassa reflektoinnissa oppilaat analysoivat omia ja tovereidensa suorituksia esimerkiksi videotallenteilta. Näillä tavoilla oppilaat sen lisäksi, että parantavat suorituksiaan, oppivat ohjaamaan niitä prosesseja, joita he itse ja heidän oppilastoverinsa käyttävät. He siis kehittävät myös itseohjaustietämystään. Vielä pidemmälle menee opetusstrategia, jota Elliott kutsuu löytöretkeksi (exploration). Siinä oppilaille annetaan tilaisuuksia itsenäisesti tunnistaa ja valita musiikillisiä ongelmia ja ratkaista niitä. (E95, 280–281). Varsinkin vertailevassa reflektoinnissa ja löytöretkeilyssä oppilaat asetetaan ratkomaan samantyyppisiä tehtäviä, kuin mitä opettajat tyypillisesti ratkovat. Näitä ajatuksia Elliott ei kuitenkaan kehittele opettajankoulutuksen tasolle asti.

Edellä esitetty näkemys itseohjaustietämyksestä tiedon alat ylittävänä tietämyksenä saa tukea Gardnerin näkemyksestä, johon Elliottkin viittaa (E95, 131). Gardner arvelee, että on olemassa ”korkeamman tason” kognitiivisia kykyjä kuten ”itseä koskeva älykkyys”, analoginen ajattelu, henkilökohtainen viisaus, itseohjaustietäminen tai terve järki, jotka toimivat sekä tarkkarajaisilla aloilla että alojen väliset rajat ylittäen (E95, 131).

Toinen itseohjaus tietoa koskeva ero Elliottin ja ammattikorkeakoulun opettajankoulutuksen välillä ilmenee siinä, millaisena opettajan oma kehitys nähdään. Ammattikorkeakoulujen opettajankoulutusmallissa opettaja nähdään oman työnsä kehittäjänä. Tätä kautta hänen oma ammattitaitonsakin kehittyy jatkuvasti. Työelämän muutos edellyttää sitä, että opettaja itse tarttuu omaa työtään koskeviin kehityshaasteisiin. Opettajankoulutuksen tulee antaa valmiuksia tähän. Sen vuoksi mm. opettajankoulutusmallin metakognitiiviseen osioon sisältyy pedagoginen opinnäytetyö, jota tekemällä opiskelija osoittaa ja vahvistaa valmiuksiaan toimia oman työnsä kehittäjänä. Elliottin kuvauksessa opettajan rooli oman työnsä kehittäjänä jää opetussuunnitelmatarkasteluista huolimatta taka-alalle.

Sitä paitsi se, miten Elliott kuvaa opettajan kasvatustietämyksen ”supervisory” -komponenttia, painottuu tavalla, joka jättää opettajan oman metakognition sivuosaan. Elliottin mukaan ”supervisory” -komponentti ohjaa kyllä opettajuuden muiden kompo-

nenttien käyttöä, mutta se koskee ennen kaikkea ratkaisuja siitä, mitä asioita käsitellään, miten ja milloin (E95, 263). Kysymys on siis opetustilanteiden työnjohdosta. Elliottin kuvaus ei kerro siitä, miten opettaja säätelee itseään opettajana toisaalta lyhyellä aikavälillä tunti-tilanteiden ja oppikurssien tasolla, toisaalta koko urakehityksen näkökulmasta. Tällöin Elliottin käsite ”supervisory” olisi käännettävä sanoilla ”ohjaus” tai ”sääteily”, ilman etuliitettä ”itse-”. Näin Bereiterin ja Scardamalian käsitteen ”self-regulatory” vaihtaminen käsitteeseen ”supervisory” on tuonut mukanaan myös huomattavan muutoksen käsitteen merkityksessä. Metakognitiivinen näkökulma on kaventunut olennaisesti. Tämän seurauksena näkemys opettajan työstä deprofessionalisoituu. Kenties tämä ero kuvastaa myös eroa suomalaisen ja amerikkalaisen opettajankoulutuksen välillä.

7 Hiljainen tieto

7.1 Kuka osaa ajaa polkupyörää?

Edellä on puhuttu useaan otteeseen hiljaisesta tiedosta (tacit knowledge). Hiljaisen tiedon käsitteen takana on havainto siitä, että tiedämme enemmän kuin tiedämme tietävämme. Osaamme tehdä monia sellaisia asioita, joiden tekemistä emme kuitenkaan osaa kuvata tai selittää toiselle. Usein käytetty esimerkki on polkupyörällä ajo (Dreyfus ja Dreyfus 1986, 16; Schön 1987, 25; Elliott E95, 57–58; idea lienee peräisin jo Polanyiilta). Kysymykseen, mihin suuntaan ohjaustankoa on käännettävä, jos pyörä on kallistumassa oikealle, ei monikaan osaa suoralta kädeltä antaa vastausta. Vielä miettimisen jälkeenkin monet antavat väärän vastauksen; näin saattaa käydä jopa sellaisille, jotka jatkuvasti itse pyöräilevät. Asia osataan kyllä tehdä käytännössä, mutta edes tekijä itse ei tiedä, mitä oikeastaan tekee ja miten. Toisaalta pyörän tasapainossa pitämistä koskevien fysiikan lakien tunteminen ei vielä takaa, että pyörällä osaa ajaa. Pyörällä ajamisen taidon voi osoittaa vain pyörää ajamalla.

Taidon opettamisessa hiljaisen tiedon merkitys on olennaisen tärkeä. Saattaa olla, että henkilö, joka itse suoriutuu tehtävästään erinomaisesti, ei osaakaan selittää, miten sen tekee. Pahimmassa tapauksessa taitavakin suorittaja voi antaa jopa aivan väärä ohjeita toiselle, polkupyöräesimerkissä neuvoo kääntämään ohjaustankoa väärään suuntaan. Tämä ei silti tarkoita sitä, etteikö oikea suoritustapa olisi eksplisiittisesti kuvattavissa. Se vaatii oman työnsä ja joissain tapauksissa ulkopuolisten apua. Vaikka mestari ei itse

osaisi kuvata osaamistaan, häneltä voi silti oppia esimerkiksi oppipoikaopetuksen mestari-kisälli -asetelmassa. Siinähan kisälli oppii seuraamalla mestarin tapaa tehdä työnsä ja tekemällä itse vastaaventyypisiä tehtäviä, joiden parissa tulevaisu ongelmanratkaisutilanteissa kisälli vertaa omaa toimintaansa mestarin toimintaan.

Tiedon kommunikoinnin ongelman lisäksi toinen hiljaisen tiedon ongelma on siinä, että siihen saattaa sisältyä virheellisiä tottumuksia. Kehittymiseksi on tarkasteltava tekotavan perusteita. Optimisuorituksen saavuttamiseksi ei riitä, että jatkaa toimintaansa sen tavan mukaan, minkä on aikanaan omaksunut, vaikka näin saisi kuinka paljon määrällisesti laskettavissa olevaa kokemusta. Välttämättä ei edes huomata, että kerran omaksuttu toimintatapa ei ole likimainkaan paras mahdollinen. Jatketaan polkupyöräesimerkkiä. Jos orientoituu sen mukaan, että polkupyörä kääntyy ohjaustangosta kääntämällä, selviää kyllä normaalissa arkipäivän rauhallisessa ajossa mukavasti. Automaattisesti aina käänöksissä tulee pyörää sopivasti myös kallistaneeksi. Asian tarkempi pohdinta osoittaa kuitenkin, että käänös toteutuu juuri pyörän kallistamisella ja painopisteen siirtämisellä halutun käänöksen suuntaan. Ohjaustankoa käännetään vain tasapainon ylläpitämiseksi. Jos tämän oivaltaa, käänöksistä tulee paljon sujuvampia ja vakaampia. Erityisesti S-kirjaimen muotoisten mutkien hallinta paranee olennaisesti ja niistä selviytyy turvallisesti paljon suuremmalla nopeudella, kuin jos orientoituisi pyörän kääntämiseen ohjaustangosta kääntämällä. Esimerkki osoittaa, miten näkymättömän tiedon tekeminen näkyväksi on tärkeää sekä taidon opettamisen että sen kehittämisen näkökulmasta.

Jos opettaja luottaa vain omaan toiminnalliseen ja hiljaiseen tietoonsa ja pitää niitä ilman muuta oikeina ja parhaina mahdollisina, hän todennäköisesti välittää oppilailleen hyvien mallien lisäksi myös epätarkoituksenmukaisia tapoja. Jotkut huonosti perustellut tavat saattavat levitä hyvinkin laajalle. Joskus ne muotoillaan jopa oppikirjamuotoon ja epätarkoituksenmukaisen tavan opettaminen jatkuu entistäkin tehokkaampana. Otan tästä esimerkin, joka on todennäköisesti tullut vastaan lähes jokaiselle pianonsoittoa joskus opiskelleelle. Sormitusratkaisut ovat yleensä samalla tulkinallisia ratkaisuja niin, että ne ovat sidoksissa artikulaatioon, tempoon ja kyseisen kohdan yleiseen luonteeseen. Mutta jos tarkastellaan normaaleita standardiasteikoita, ei ole perustetta poiketa käteen parhaiten istuvasta sormituksesta. Esimerkkini koskee pianistin vasemman käden sormituksia ristimerkkisissä duuriasteikoissa. Jos tarkastellaan pianon koskettimien topologiaa ja ihmiskäden rakennetta, on ilmeistä, että G-, D-, A-, E- ja H-duureissa kan-

nattaa vasemman 4. sormi asettaa fis-sävelelle. Kuitenkin yleisimmin näin tehdään vain H- ja E-duureissa. Muut mainituista asteikoista soitetaan niin, että 4. sormi asetetaan perussäveltä seuraavalle koskettimelle. Mutta tällöin sormituksesta tulee paljon huommin käteen sopiva. Epätarkoituksenmukainen käytäntö on välittynyt pianistipolvelta toiselle. Lukuisat nuottijulkaisut ja pianokoulut vahvistavat sen. Näin tapahtuu edelleen, vaikka Tobias Matthay on huomauttanut asiasta jo lähes sata vuotta sitten (Matthay 1908, 8).

7.2 Hiljaisen tiedon olemus

Hiljaisen tiedon käsite on tullut tunnetuksi Englannissa vaikuttaneen kemistin ja filosofin Michael Polanyin teoksista²⁷. Tacit tarkoittaa sananmukaisesti hiljainen, saraton tai äänetön. Sveiby (1997) tiivistää Polanyin tiedonkäsityksen kolmeen teesiin. Ensinnäkin aitoja havaintoja ei voi selittää pelkästään säännöillä ja algoritmeilla. Toiseksi vaikka tieto on sosiaalista, sosiaalisesti välittyvää ja siten myös julkista, siinä on aina mukana huomattavan suuri henkilökohtainen komponentti. Se on ihmisten konstruoimaa ja sen vuoksi siinä on emootioita, intohimoja jne. Kolmanneksi eksplisiittisen tiedon alla on aina perustavampaa laatua olevaa tietoa niin, että kaikki tieto on joko hiljaista tietoa tai hiljaiseen tietoon perustuvaa. (Sveiby 1997.)

Polanyin mukaan huomion kohdistaminen vaikuttaa siihen, mistä tiedosta kulloinkin ollaan tietoisia. Huomion kohteena oleva asia on polttopisteessä, se on ”focal”. Samaan aikaan muut asiat ovat sivussa, ne ovat toissijaisia tai täydentäviä (subsidiaries). Kuitenkin toissijaista tietoa tarvitaan huomion kohteena olevan tiedon saamiseksi ja tulkitsemiseksi. (Polanyi 1974, vii; myös Horvath 1999; Malinen & Kuhmonen 2002.)

Sternberg (1999) määrittelee hiljaisen tiedon sellaiseksi käyttäytymistä ohjaavaksi toimintatiedoksi, joka ei ole tekijän itsensä hevillä tarkkailtavissa, vaikka sitä tarvitaan arvokkaana pidettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi:

Tacit knowledge is procedural knowledge that guides behavior but that is not readily available for introspection. Tacit knowledge is intimately related to action and relevant to the attainment of goals that people value. (Sternberg 1999, 231.)

7.3 Hiljainen vai piilevä tieto?

Bereiterin ja Scardamalian (B&S93, 46–51) teksti puhuu samantyyppisestä asiasta nimellä ”hidden knowledge”. Sanakirjakäännöksen mukaisesti ”hidden” tarkoittaa kätkeytyä, piilevää, salattua, mutta myös alitajuista. Bereiter ja Scardamalia jakavat tietämisen kahteen kategoriaan sen mukaan, näkyykö se välittömästi ulospäin vai ei. Jäävuorella on näkyvä osa vedenpinnan yläpuolella ja sitä paljon suurempi osa näkymättömissä vedenpinnan alapuolella. Pinnalla näkyvät deklaratiivinen ja toiminnallinen tieto. Deklaratiivinen eli muodollinen tieto näkyy selityksissä, opetuksessa ja perusteluissa. Toiminnallinen tieto näkyy suorituksissa ja esityksissä. Nämä tietämisen lajit voi osoittaa ulkopuoliselle behavioristiseen tapaan Rylen know-that – know-how -dikotomian mukaisesti. Sen sijaan jäävuoren vedenalainen osa, epämuodollinen, impressionistinen ja itseohjaustieto eivät näy välittömästi, vaan ne ovat piileviä, ”hidden” (B&S93, 46). Bereiterin ja Scardamalian näkemys piilevästä tiedosta poikkeaa olennaisesti siitä, mitä Polanyi tarkoittaa hiljaisella tiedolla. Bereiter ja Scardamalia huomauttavat tästä, mutta eivät käsittele näkemysten eroja. Sen sijaan he kyllä suosittelevat Polanyin teoksiin tutustumista,

Elliott puolestaan lainaa Polanyin sanaa ”tacit”²⁸ eikä käytä Bereiterin ja Scardamalian käsitettä ”hidden” siitäkään huolimatta, että hän muutoin tukeutuu Bereiterin ja Scardamalian asiantuntijatiedon jaotteluun. Elliott ei määrittele eksplisiittisesti, mitä tarkoittaa hiljaisella tiedolla. ”Tacit” ei edes kuulu hänen kirjansa hakemiston hakusanoihin eikä Polanyin teokset hänen lähdeluetteloonsa.

Asiayhteyksissä Elliottin hiljainen tieto (tacit knowledge) näyttäytyy verbaalisen tiedon vastakohtana (E95, 58, 60, 65, 71, 80, 83, 85, 104, 125, 134, 141, 148, 149, 184, 185–186, 191, 192, 195, 203, 211; myös Elliott 2000, 87). Elliottille niin ikään toimintatieto on verbaalisen tiedon vastakohta; sekin kuuluu hiljaisen tiedon alueelle (E95, 56). Yhteenvedonomaisesti Elliott luettelee muusikkouden hiljaisen tiedon ulottuvuuteen kuuluvat neljä tietämyslajia, jotka ovat toiminnallinen, epämuodollinen, impressionistinen ja itseohjaustieto (E95, 211). Toimintatiedon myötä myös toimintakäsitteet (practical concepts) sijoittuvat hiljaisen tiedon alueelle. Näin Elliottille kaikki ei-verbaalinen tieto on hiljaista tietoa ja kaikki verbaalinen eli kielellinen tieto muodollista tietoa. Äkkiä katsoen jäsentelystä näyttää muodostuvan selkeä kokonaisuus. Tähän sisältyvä käsitys

hiljaisesta tiedosta poikkeaa kuitenkin sekä Polanyin että Bereiterin ja Scardamalian tavasta hahmottaa hiljaisen tai piilevän tiedon luonnetta.

Näennäisestä selkeydestään huolimatta Elliottin tietämyksen luokittelussa on joukko epäselväksi jääviä kohtia. Tuntuu luontevalta ajatella, että verbaalinen tieto on ainakin periaatteessa kommunikoitavissa ja jäsennettävissä olevaa. Mutta miten on muiden tietämyslajien suhteen? Mitä näistä tekijän on itsensä mahdollista tietää tietävänsä, miten tieto on jäsennettävissä ja miten sitä on mahdollista kommunikoida esimerkiksi opetus-tilanteissa? Monia kysymyksiä jää avoimeksi.

Tietämisen lajien sijoittelun pohdinta saattaa tuntua saivartelulta, mutta kun kyse on musiikkikasvatuksesta ja sen filosofiasta, alan epistemologiset peruskysymykset on selvitettävä. Millaisia tiedon lajeja on, miten niitä käsitellään, mihin kiinnitetään huomio, millaista kommunikointia opettajien ja oppilaiden välillä käytetään, mistä keskustellaan tai ylipäätään voidaan keskustella, millaisista asioista opettajat ja oppilaat ovat ja voivat olla tietoisia, miten tietämys jäsentyy ja miten se rakentuu?

Vaikka Elliott korostaa ongelmanratkaisua musiikin oppimisessa, hänen käsiterakennelmansa ei anna näkemystä siihen, millaisen tietämisen varassa tuo ongelmanratkaisu tapahtuu. Millaisia tietorakenteita luodaan ja jäsennetään? Millaisten rakenteiden mukaan opettaja tilanteen hahmottaa ja miten hän kommunikoi asiansa oppilaalle? Toimintakäsitteiden luonne ja sijoittelu käsitejärjestelmään jäävät ilmaan. Elliottin rakennelman mukaan soiton opetukseen kyllä kuuluu opettajan mallisoitto, jota oppilas jäljittelee (E95, 61). Opettaja antaa lisäksi sanallista informaatiota. Mutta minkä periaatteiden mukaan opettaja osaa kiinnittää huomion oikeisiin asioihin, jos hänen oman muusikkoutensa keskeinen tieto on hiljaista tietoa? Opettajan jäsentyneille käsitteille, jotka koskevat soivaa materiaa, ilmaisun vivahteita, kehon liiketapoja, fyysistä instrumentin käsitteilyä jne., ja tavalle, miten niitä kommunikoidaan muuten kuin soittamalla malliksi, ei jää paikkaa Elliottin jäsentelyssä. Elliott on juuttunut Rylen pohjalta itse kehittämäänsä verbaali-toiminnallinen -dikotomiaan eikä pääse siitä irti.

Jos Elliottin tarkoituksensa oli osoittaa, että musisointi on aito tietämisen ja ajattelun muoto, tämän rakennelman perusteella saa asiasta aivan toisen käsityksen. Muusikko ja musiikin opettaja eivät itsekään tiedä, mitä ovat tekemässä ja miten. Musiikin opetus

näyttäytyy mystisenä. Se, mistä jotain eksplisiittistä voidaan tietää, perustuu verbaaliin tietoon. Oppimisessa keskeistä on verbaalin tiedon toiminnallistaminen (E95, 61). Musiikin opiskelu ja soiton opetus perustuvatkin siis verbaalisten tiedonmurusten varaan. Mallioppimisen tilanteissa kumpikaan – ei opettaja eikä oppilas – ei oikeastaan pysty jäsentämään, mitä ollaan tekemässä. Elliottin suuria odotuksia herättänyt näkemys moniulotteisesta musiikillisesta ajattelusta ja tietämisestä onkin vesittynyt epämääräiseksi puuhasteluksi, jonka ainoaksi pitäväksi selkärangaksi osoittautuu verbaalinen tieto.

7.4 Muut kuin verbaaliset käsitteet

Olemme törmänneet ongelmaan Elliottin tavassa luokitella musiikillista tietämystä. Ongelma liittyy verbaalisen tiedon erityisasemaan Elliottin jäsentelyssä. Se näkyy siinä, että Elliott luokittelee kaiken muun kuin verbaalisen tiedon hiljaiseksi tai piileväksi tiedoksi. Koska Elliott ei tarkenna näkemystään hiljaisesta tiedosta, ongelmiksi nousevat sitä koskevat kysymykset, mitä henkilö itse tietää tietävänsä, mitä toinen voi hänen tiedostaan tietää, miten tietoa voi kommunikoida ja miten tieto jäsentyy käsitteiksi. Elliott kyllä toteaa muidenkin kuin verbaalisten käsitteiden olemassaolon ja mainitsee toimintakäsitteet (E95, 57). Tällöin hän kuitenkin jää kiinni dikotomiaan toimintakäsite – verbaalinen käsite. Toimintakäsitteen sijoittaminen tietämysluokittelussa ei selviä, mutta ei-verbaaleina ne ovat Elliottin luokittelussa hiljaista tietoa.

Mutta millaisia ovat käsitteet, jotka eivät ole verbaalisia? Valaisen asiaa esimerkillä. Ajatellaan matemaatikkoa, joka ratkaisee geometrisen ongelman käyttäen harppia ja viivoitinta. Ratkaisu ei siis ole verbaalinen, se ei perustu kielelliseen ajatteluun eikä sitä kommunikoida ensisijaisesti sanallisesti. Sanommeko, että ratkaisu ei kerro matemaatikon käsitteellisestä tai muodollisesta tietämyksestä mitään, mutta osoittaa kyllä hänen informaalia tai peräti impressionistista tietämystään? Ei kai kyseessä ole toimintakäsite (practical concept) tai ensisijaisesti toiminnalliseen tietämykseen muutenkaan kuuluva asia: eihän osaaminen ole ensisijaisesti ratkaisun piirtämisen toiminnassa. Jos näin olisi, tällöin myös verbaaliset käsitteet olisivat toiminnallisia, nehän ilmenevät vain, kun joku niitä lausuu tai lukee.

Esimerkin matemaatikko esitti kyseisen tehtävän ratkaisun julkisesti. Tällöin Bereiterin ja Scardamalian esittämän muodollisen tiedon määritelmän mukaan hänen esittämänsä

tieto on muodollista tietoa. Sitä voidaan arvioida, siitä voidaan keskustella, siihen voidaan tehdä tarvittavia lisäyksiä, sen avulla ratkaisu voidaan opettaa muillekin. Ilmeisesti tässä tapauksessa on perusteltua puhua formaalista tiedosta, vaikka kyseessä ei ole ensisijaisesti verbaali tieto.

Jos käytetään Howard Gardnerin (1993) esittämää eri älykkyyksien luokittelua, edellinen esimerkki oli osoituksena loogis-matemaattisen ja spatiaalisen älykkyiden käytöstä niille tyypillisen tehtävän ratkaisemisessa. Voiko vastaavalla tavalla käsitellä Gardnerin muiden älykkyiden lajien tyypillisiä tehtäviä niin, että niissä ilmenee selvästi jäsentynyt, looginen, käsitteellinen ja kommunikoitavissa oleva ajattelu, joka ei kuitenkaan ole ensisijaisesti verbaalista? Onko olemassa spatiaalista, kehollis-kinesteettistä, musiikallista, interpersoonallista tai intrapersoonallista ajattelua, joka on kristallisoitunut sellaiseen muotoon, että se täyttää käsitteellisen ajattelun ehdot, mutta joka ei ole verbaalista? Miksi ei olisi?

Suomenkielellä ajatellen on helppo oivaltaa, miten sanojen ”käsi”, ”käsitys” ja ”käsite” merkitykset liittyvät toisiinsa (ks. Raekallio 1996, 84). Jos olen pitänyt jotain esinettä kädessäni, minulla on siitä käsitys. Jostain toisesta esineestä minulla ei oikein ole käsitystä, koska olen kuullut vain puhuttavan siitä. Duurikolmisoinnun käsite on vaikea ymmärtää abstraktina kuvauksena, mutta kun laittaa kätensä koskettimille ja soittaa joukon duurisointuja, asiasta saa otteen helposti. Itse käsitettävä asia on jotain ei-verbaalista, mutta eihän se estä antamasta sille verbaalista nimeä. Onkin tarkennettava, tarkoitetaanko sanalla ”käsite” sellaista yksikköä, jonka mukaan ihmiset todellisuutta jäsentävät vai tarkoitetaanko sillä näiden yksiköiden verbaalisia nimiä? Eihän nimi ole kuin kirjainyhdistelmä, senhän voi korvata jollain muulla symbolilla tarvittaessa. Pitääkö tieto saattaa verbaaliin muotoon, jotta se olisi kommunikoitavissa ja muille jaettavissa? Onhan toki muitakin kommunikointikeinoja kuin puhe tai kirjoitus.

Jos näin ajatellaan, voidaan muodollisen tiedon käsitettä laajentaa niin, että se kattaa myös muulla tavalla kuin verbaalisti esitetyn tiedon. Tällainen käsitys olisi linjassa Bereiterin ja Scardamalian alkuperäisen jaottelun kanssa, heidän eivät edellyttäneet muodollisen tiedon olevan verbaalista. Elliottin ajattelun jako verbaaliin ja toiminnalliseen juontaa juurensa Ryleltä. Pitäisikö Elliottin formaalin tiedon käsitettä tarkentaa niin, että tällainen selkeästi jäsentyneeseen, täsmällisesti kommunikoitavaan ajatteluun perustuva

tieto luettaisiin formaalin tiedon piiriin, vaikka se ei olisi verbaalista? Kun puhutaan musiikkialalla ilmenevän tietämyksen jaotteluista, edellä esittämäni kategorioiden tarkennus on otettava huomioon.

Entä mitä tietoa sitten ovat ne mentaaliset mallit, joita muusikot käyttävät kappaleita opetellessaan?²⁹ Millä tavoin ei-verbaali ajattelu siinä toteutuu? Elliott vertaa harjoittelusta esseeseen kirjoittamiseen. Molemmissa tapauksissa ajatteluprosessi on samantyyppinen. Musiikkiteosta harjoitellessa ajatteluprosessit tyypillisesti eivät kuitenkaan ole verbaalisia. Mutta tässä yhteydessä Elliott ei puhu hiljaisesta tiedosta (E95, 289). Mistä tiedosta siis on kyse?

7.5 Älykkyys ja sen lajit

Amerikassa on pitkään painotettu älykkyysosamäärän merkitystä ihmisen menestymisen ja koulutettavuuden selittäjänä. On ajateltu, että on olemassa jokin yleinen älykkyuden laji, jonka käyttö näkyy eri osaamisalueilla. Älykkyyttä on testattu lähinnä verbaalisia ja matemaattisia tehtäviä käsittävällä testistöllä.

Gardnerin (1993) mukaan ihmisellä on erotettavissa ainakin seitsemän³⁰ eri älykkyuden lajia. Ne ovat toisistaan riippumattomia. Kielellinen ja loogis-matemaattinen älykkyys ovat näitä älykkyuden lajeja, mutta ne eivät ole kaikki. Gardner väittää, että esimerkiksi musikaalinen älykkyys on nimenomaan älykkyyttä. Se ei ole taipumusta tai lahjakkuutta niin, että älykkyys-sana voitaisiin varata pelkästään verbaalisen ja loogis-matemaattisen toiminnan alueelle.

Entäpä jos otetaan vakavasti Gardnerin idea siitä, että ihmisellä on useita älykkyksiä. Voiko ihminen ajatella kunkin älykkyyslajinsa tyypillisellä tavalla? Voiko ihmisellä olla käsitteitä, jotka muodostetaan kunkin älykkyyslajin tyypillisellä tavalla? Miksi ei olisi?

Ihminen voi ajatella kielellisesti hiljaa mielessään tai hän voi kirjoittaa ja puhua. Ihminen voi ajatella soivia hahmoja päässään tai hän voi kirjoittaa nuotteja tai soittaa ja laulaa. Ihminen voi ajatella matemaattisia ratkaisuja päässään tai hän voi kirjoittaa matemaattisia todistuksia paperille tai kertoa niitä muille. Ihminen voi kuvitella erimuotoisia esineitä mielessään tai hän voi muovaila niitä savesta.

Pystyäkseen kirjoittamaan ihmisen on osattava kirjaimet, pystyäkseen soittamaan, on hallittava instrumentti, pystyäkseen muovailemaan, on osattava käsitellä savea. Näin ollen toimimalla ajattelu edellyttää aina välineen hallintaa kyseisen älykkyysslajin käytön lisäksi. Jos kerran kielellisesti voi ajatella puhumalla tai kirjoittamalla, miksi ei soittamalla voisi ajatella musiikillisesti?

Edellä on käsitelty älykkyyttä (intelligence) ja sen käyttöä. Gardnerin tarkoittamat älykkyydet ovat kuitenkin eri asia kuin inhimillisen toiminnan alat (domains) (Gardner 1993, xx). Millä tahansa alalla toimiakseen ja menestyäkseen ihminen tarvitsee useiden eri älykkyysslajien käyttöä. Varteenotettavan kaunokirjallisen teoksen kirjoittamiseksi tarvitaan toki kielellistä älykkyyttä, mutta sen lisäksi oivallusta, joka kuuluu intrasubjektiviin tai intersubjektiviin älykkyyden alueelle sekä tietenkin suunnattomasti tarmoa ja pitkäjänteisyyttä, jotta saa kirjan kirjoitettua. Saadakseen viulun soimaan ihmisen on hallittava paitsi musiikillisen älykkyyden alalle kuuluvia asioita, myös kinesteettisen älykkyyden alaa. Ja menestyäkseen muusikkona on lisäksi käytettävä intrasubjektiviin ja intersubjektiviin älykkyyden alan hoksottimia. Violistin uran luomisessa loogis-matemaattisesta ja kielellisestä älykkyydestäkin on arvaamaton apu, vaikka ne eivät itse soittamisessa korostukaan.

Vaikka Gardnerin älykkyydet ovat periaatteessa toisistaan riippumattomia, mielenkiintoista on, että Gardnerin mukaan musiikillisen ja kinesteettisen älykkyyden välillä on yhteys. Liike ja musiikki kuuluvat yhteen. (Gardner 1993, 123.)

Bereiterin ja Scardamalian mukaan noustakseen eksperttiasiantuntijaksi pitää tuntea ala hyvin. Pelkkä älykkyyys ei siis riitä, ei vaikka se olisi profiloitunut juuri kyseisen alan mukaisella tavalla. Näin ollen keskeistä on se tapa, miten ihminen suhtautuu vastaan tuleviin haasteisiin. Pyrkiikö hän ratkaisemaan niitä ja näin kartuttamaan kyseisen alan hallintaansa vai pyrkiikö hän vain löytämään mahdollisimman helpon tavan ohittaa kysymys.

Jos edellä mainittu suhtautumistapa on sellainen, että se ratkaisee asiantuntemuksen karttumisen tai karttumatta jäämisen alasta riippumatta, se selittää älykkyyttä paremmin kuka edistyy alan hallinnassa. Näin ollen oppimisen osaaminen, metakognitiivinen

osaaminen, itseohjaustietämys nousee tietämykseksi, joka kuvaa mitään nimenomaista älykkyyttä tai älykkyyksien yhdistelmää paremmin, kenestä kehittyy eksperttiosaaja. Näin ollen ei ole ollenkaan kummallista, jos menestys koulutehtävissä ja musiikkiopistossa korreloi. Kyse ei ole siitä, että musiikin harrastaminen kehittäisi yleistä älykkyyttä, matemaattista tai verbaalista älykkyyttä – tai edes musikaalista älykkyyttä – vaan siitä, että ne, jotka hallitsevat ekspertinkaltaisen oppimisen, oppivat ja kehittyvät alalla kuin alalla. Asiaan kuuluu päämäärätietoisuuden tuoma kurinalaisuus ja sitä kautta tuleva ajankäytön hallinta. Ajanviete ei kiinnosta.

Ihminen, joka tekee joitain, voi osata eritellä tekemistään tai olla osaamatta. Jos hän osaa sen eritellä, osaamista ei voi sanoa hiljaiseksi. Mutta se ei tarkoita sitä, että osaamisen erittely olisi kuvattavissa verbaalisesti. Kullakin alalla ja kunkin älykkyyden kohdalla on juuri sille tyypillisiä tapoja kommunikoida ajatuksia muiden kanssa. Verbaalinen kanava ei ole ainoa käytettävissä oleva. Voi kommunikoida myös elein, ilmein, kaavioin, koskettamalla tai näyttämällä malliksi.

7.6 Moniulotteinen musiikillinen ajattelu

Hiljaisen tiedon näkeminen verbaalisen tiedon vastakohtana rajoittaa muusikon tietämyksen tarkastelua pahan kerran. Muusikon pitää hallita ja kommunikoida monia asioita, joiden olemus on ei-verbaalinen. Ei-verbaalisille asioille toki voidaan antaa verbaalisia nimiä, mutta näiden nimien osaaminen sinänsä ei tietenkään ole musiikillista tietoa. Elliott on oikeassa todetessaan verbaalisen tiedon olevan itsessään elotonta tietoa. Mutta muusikon pitää itse osata jäsentää muutakin tietoa kuin verbaalista tietoa. Tarvittava jäsentäminen on käsitteellistä ajattelua siinä, missä verbaalisten käsitteiden käyttäminenkin. Muusikon pitää myös osata kommunikoida sekä yhteissoittotilanteissa että opetustilanteissa näitä ei-verbaaleja asioita. Koko muusikoiden yhteisön pitää hallita ei-verbaali kommunikointi. Ei-verbaali tieto muodostaa merkittävän osan tämän asiantuntijayhteisön yhteisestä tietämyksestä.

Musisoidessaan muusikon tulee suunnata huomio tarkoituksenmukaisella tavalla siihen tehtävään, mitä on suorittamassa. Esitystilanteessa ei ole mahdollista pysähtyä käymään läpi niitä ajatusketjuja, jotka ovat tulkinnallisten ratkaisujen ja aktuaalisen toteutuksen taustalla. Tämä ei silti tarkoita, että tämä taustalla oleva tieto olisi jäsentymätöntä, ei

kommunikoitavissa olevaa ja soittajan tietoisuudelta salattua. Kysymys on siitä, mihin milloinkin huomion suuntaa. Jos tietämystä ajatellaan tästä näkökulmasta, joudutaan luopumaan staattisesta tietämuskategoriasta koskevasta käsityksestä, jonka mukaan kukin tiedon jyvänen ja jäsennystapa on pysyvästi joko hiljaista tietoa tai julkista, verbaalista, muodollista tietoa. Kun keskitytään soittamiseen, sointuanalyysin avulla hankittu tieto vaikuttaa taka-alalla hiljaisena tietona, mutta soittaja voi halutessaan suunnata huomionsa siihen, jolloin se taas nousee huomion polttopisteeseen. Tällainen näkemys tiedon luokittelemisesta siten, että se voi olla ensisijaista tai toissijaista riippuen siitä, miten huomio suunnataan, vastaa Polanyin näkemystä tietämisestä ja hiljaisesta tiedosta. Polanyin näkemys saattaisi avata hedelmällisen näkökulman muusikon tietämyksen tarkasteluun Bereiterin ja Scardamalian piilevää tietoa koskevan näkemyksen rinnalle (tässä tutkielmassa ei kuitenkaan ole mahdollista uppoutua Polanyin ajatuksiin syvemmin). Musiikillisen ymmärryksen lisääntyessä, tietämyksen kehittyessä ja harjoitusprosessin edetessä muusikon kuva soittamastaan musiikista kehittyy samaan aikaan sekä entistä eriytyneemmäksi että entistä integroituneemmaksi. Eliottin näkemys etenemisestä vain yhteen suuntaan ei tee oikeutta asian monitahoisuudelle.

8 Opetussuunnitelma

8.1 Opetussuunnitelma praktikumina

Eliottin (E95) näkemys opetussuunnitelmasta painottaa oppilaiden omaa tekemistä, musisointia. Opetus pitäisi toteuttaa pohtivana harjoittamisena (reflective practicum), opetussuunnitelman pitäisi siis olla praktikumi (curriculum-as-practicum). Tässä Eliottin mallina on Schönin (1987) näkemys siitä, miten käytännön asiantuntijoita eri aloilla tulisi kouluttaa. Opiskelu tapahtuu oppipoikaopetuksen (apprenticeship) periaatteiden mukaan. Opetuksessa pitäisi luoda autenttista musiikillista käytäntöä läheisesti muistuttava pienoismaailma³¹ (Schöniä lainaten E95, 270). Tämä pienoismaailma toimii oikean musiikillisen käytännön olemuksen mukaan, vaikka siitä on poistettu aloittelijoille usein ylipääsemättömiä esteitä aiheuttavat oikean maailman paineet, riskit ja häiriötekijät. Oppimistilanteissa ajattelu tapahtuu toimimalla (thinking-in-action). Musiikillisesti taitavien opettajien, mentoreiden, ohjauksessa oppilaat perehtyvät kyseistä käytäntöä harjoittavan yhteisön traditioon. Reflektiivinen praktikumi muodostaa tietoa rakentavan yhteisön, jossa opitaan myös sitä, miten opitaan (E95, 270).

Schönin (1987) kysymyksenä oli, miten järjestää koulutus, joka tuottaa asiantuntijoita vaativiin käytännön tehtäviin. Schön kritisoi sitä, että perinteisissä akateemisissa opinahjoissa opetus käsittelee käytännöstä irrallaan olevaa teoreettista tietoa. Koululla on oma epistemologiansa, jolla ei ole paljonkaan tekemistä todellisen maailman tehtävien kanssa. Epistemologiaa luonnehtii tekninen rationaliteetti, jonka pohjalla on positivistinen filosofia. Sen mukaisesti koulutuksen aikana ratkotaan tarkasti määriteltyjä kysymyksiä teknisin keinoin soveltaen tieteellisen tiedon teoriaa ja tieteen menetelmiä. Kuitenkin käytännön ongelmat ovat monitahoisia eivätkä näyttäyty hyvin muotoiltuina asetelmina. (Schön 1987, 3–4.)

Schön (1987) tarkastelee, miten reflektiivisen ammatinharjoittajan tietämys kehittyy ja millaisissa ympäristöissä tarvittavaa tietämystä on mahdollista hankkia. Esimerkkeinään hän käyttää mm. arkkitehdin studiota ja musiikin mestarikursseja. Musiikkia käsittelevässä luvussaan hän käsittelee kolmea mestarikurssiopetuksen esimerkkitapausta: Pablo Casalsin tunteja Beaux Arts -trion sellistin Bernard Greenhousen kuvaamina sekä viulutunteja, joiden aiheena oli Brahmsin sonaatti ja pianon mestarikurssia, jolla käsiteltiin Schubertin Wanderer-fantasiaa.

Johtopäätöksensä Schön (1987) suosittelee, että käytännön aloille tähtäävä koulutus pitäisi järjestää perinteisen akateemisen opetuksen sijasta käytännön tehtäviin keskittyvän studiotyöskentelyn ja mestarikurssiopetuksen periaatteiden mukaan. Käytännön tehtävissä tarvittavaa osaamista voi hankkia parhaiten reflektiivisessä praktikumissa, jossa ponnistellaan alan oikeiden haasteiden parissa mestari-opettajan johdolla. (Schön 1987, 36–40.)

8.2 Reflektiivisen praktikumin ehdot

Toimiakseen reflektiivinen praktikumi edellyttää tiettyjen reunaehtojen täyttymistä. Schönin (1987) mukaan opiskelijoilla pitää olla runsaasti aikaa paneutua tehtäviin. Heille on annettava tilaa. Opiskelijoilta se vaatii sitoutumista työskentelyyn määrätietoisesti ja pitkäjänteisesti. Kurseille ja tapahtumiin ei vain osallistuta, vaan niiden mukana eletään. Tällä perusteella toimintatapa voi kutsua totaaliseksi. (Schön 1987, 311.)

Musiikin korkeakouluopinnoissa tällaista sitoutumista ja paneutumista voi opiskelijalta edellyttää. Musiikkioppilaitoksiinkin ajatus on vielä sovellettavissa, koska opiskelu niissä on vapaaehtoista. Mutta miten idea sovelletaan käytäntöön yleiskoulussa? Musiikin tunteja on vähän, opetusrupeamat ovat lyhyitä, oppilaiden päivät pirstaleisia eivätkä kaikki ole paikalla omasta halustaan. Ei ole takeita, että oppilaat ovat Schönin mallin edellytysten mukaisesti motivoituneita, määrätietoisia ja pitkäjänteiseen opiskeluun sitoutuneita. Nämä kaikki ovat toki ominaisuuksia, joita käytännön tehtävien parissa tapahtuva oppiminen voi hyvinkin edistää, kuten Elliott (E95, 270) huomauttaa. Mutta pystyäkseen työskentelemään itsenäisesti opiskelijoilla pitää olla jo alan perustaidot hallussaan. Schönin (1987) musiikkiesimerkeissään mainitsemien teosten soittaminen on mielekästä vasta, kun takana on jo useiden tuhansien harjoittelutuntien tavoitteelliset opinnot.

Myös opettajille ja opettajankoulutukselle Schönin malli asettaa melkoisia haasteita: opettajan on oltava alansa ekspertti. Koska Schönin mallin taustalla on juuri sellainen opetus, mikä on tavanomaista pitkällä olevien instrumenttiopiskelijoiden opetuksessa, se edustaa ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmille jo niiden historian puolesta tuttua ajattelutapaa. Elliott huomauttaakin, että reflektiivisen musiikin tekemisen näkökulmasta hänen filosofiansa palauttaa eksperttiopettajan mieleen vain niitä asioita, joita tämä jo ennestään tietää. (E95, 271.)

Elliott kiinnittää huomiota myös reflektiivisen praktikumin sudenkuoppiin, joihin pudotaan, jos opettajan ammattitaito ei ole riittävä. Tällaisina Elliott mainitsee yksiulotteisen käsityksen musiikista, vaatimattomaan ja yksipuolisen ohjelmiston sekä diktatoriset opetusmenetelmät (E95, 271).

8.3 Reflektiivisen praktikumin soveltuvuus kouluopetukseen

Schönin mallin periaatteet ovat toki sovellettavissa myös kouluikäisten opetukseen; Elliottin mukaan se sopii kaikille kouluasteille (E95, 271). Elliott antaa seitsenkohtaisen erittelyn sitä, millaiset vaiheet yleiskoulun musiikin opetussuunnitelman laadinnassa olisi otettava huomioon (E95, 272–285). Instrumenttiopettajan näkökulmasta suunnittelun ja opetuksen pilkkominen näin kategorisesti vaikuttaa vieraalta. Etukäteen ei voi tietää, mistä asioista oppilaat itse ovat kiinnostuneita eikä sitä, miten nopeasti kukin

edistyy. Toisaalta osa Elliottin käsittelemistä ratkaisuista on sellaisia, että musiikkioppilaitoksen ja alan korkeakoulun näkökulmasta ne pitää tehdä jo opettajien ja opiskelijoiden rekrytointivaiheessa.

Muutamit yleiskoulun musiikinopetuksen taustalta asiaa tarkastelleet pedagogit ovat puolestaan kritisoineet Elliottia siitä, että hän näkee esittämiseen tähtäävän opetuksen ainoana musiikkikasvatuksen muotona. Esimerkiksi Knieter (2000) moittii Elliottia paluusta 1800-luvun konservatorio-opetukseen (Knieter 2000, 40 ja 44). Knieter käyttää sanaa konservatorio-opetus ilmeisen pejoratiivisessa merkityksessä. Voi myös aiheellisesti kysyä, miten mielekästä on asettaa yleiskoulun opetuksen toimintatavat sen mukaisiksi, mikä sopisi eksperttimuusikkoutta tavoitteleville. Viimeaikoina suomalaisia musiikkioppilaitoksia on kritisoitu tällaisesta tavoitteenasettelusta. Esitetyn kritiikin perusteella voisi kuvitella, että tällaista tavoitteenasettelua yleiskouluun suosittava musiikkikasvatusfilosofia herättäisi voimakkaan vastalauseiden ryöpyn, mutta mitään sellaista ei ole havaittavissa.

Monissa kohdin Elliottin asettamat tavoitteet vaikuttavat epärealistisilta. Toisaalta hän korostaa tyyllillisen monipuolisuuden merkitystä, toisaalta riittävän syvällistä paneutumista käsiteltäviin tehtäviin. Hän antaa esimerkin opetuksen pitkäjänteisestä suunnittelusta kuoro-opetusta koskevan kaavion muodossa (E95, 275–276). Sen mukaan ensimmäisellä tunnilla tulkitaan ja esitetään barokkiteos, sen jälkeen tulkitaan ja esitetään jazzteos, sitten sävelletään ja sovitetaan, esitetään Zulu-laulu ja lopulta viidennellä tunnilla palataan ensin esitettyyn barokkiteokseen. Voi kuitenkin väittää, että yhden teoksen opiskelulla ei vielä opita paljon yhdestäkään musiikillisesta käytännöstä tai tyylistä. Pitäisi käydä läpi useita teoksia. Tällöin myöskään oppilaita ei hämmennettäisi tyyllillisten ihanteiden keskinäisellä ristiaallokolla silloin, kun asiat ovat vielä uusia ja osaaminen vakiintumatonta. Sitä paitsi ennen kuin tyyli on tullut oppilaille tutuksi, heillä ei juuri ole valmiuksia harjoittaa itsenäistä ongelmanratkaisua teosten opiskelussa, mikä puolestaan olisi reflektiivisen praktikumin keskeinen toimintatapa. Elliottin esimerkki kuvastaa Elliottin itsensäkin kritisoiman sellaisen kouluopetuksen lähestymistapaa, jossa opetetaan asiatietoa asiatietona ja asia katsotaan opetetuksi, kun se on kerran käyty läpi. Käytännön musisoinnissa tarvittava tietämys karttuu kokonaan toisella tavalla.

8.4 Kuuntelukasvatus

Elliott kritisoi ankarasti esteettisen musiikkikasvatusfilosofian esittämää kuuntelukasvatuksen painotusta (E95, 102). Mutta on huomautettu, että Elliottin näkemys esteettisestä musiikkikasvatusfilosofiasta ei pidä yhtä sen kanssa, miten esteettistä filosofiaa soveltavat pedagogit todellisuudessa toimivat. Musiikkitunneilla kyllä soitetaan ja lauletaan eikä pelkästään kuunnella levyjä. (ks. Knieter 2000, 41–42.) Swanwick (1999, 6) pitää Elliottin näkemystä esteettisestä musiikkikasvatusfilosofiasta sen karikatyyrinä. Elliottin kritisoima Reimer puolestaan on hyvin selvästi tuonut esiin tyyllillisen monipuolisuuden merkityksen kasvatuksessa (Reimer 1989, 132), vaikka Elliott tätä juuri tyyllillisen näkökulman sivuuttamisesta kritisoi. Selvää on, että musiikin kielioipissa on tyylikaudelle ja lajityypille ominaisia piirteitä. Näiden piirteiden perusteella kuulijat voivat tunnistaa kuulemansa olevan ”tones-for-us”. Mutta onko joku väittänyt esteettisen musiikkikasvatuksen filosofiaan perustuen, että ihminen ei kehittyisi tyylien tuntemisessa ja sitä kautta kyvyssä vastaanottaa kuulemaansa?

Toisaalta voi kysyä, mihin Elliottin itsensä suositukset käytännössä johtavat. Elliottin näkemyksen mukaan soittaminen on ensisijaista eikä se perustu aiemmin kuuntelemalla tutuksi tulleeseen materiaaliin. Liikkeelle lähdetään soittamisesta, onhan ”oppilaille – – koko loppuelämänsä aikaa kuunnella levyjä ja esityksiä” (E95, 104). Tällöin kuitenkin oppilaat ovat aluksi täysin riippuvaisia niistä ohjeista, mitä opettaja antaa kyseisen tyylin piirteistä ja säveltäjän idiomista. Opiskellessaan ensimmäisiä kunkin tyylin kappaleita oppilaat eivät näin ollen pysty harjoittamaan itsenäisen ongelmanratkaisun taitoja. Niitä pystyy harjoittamaan vasta sitten, kun kyseinen tyyli on jo ainakin jonkin verran tuttu.

Jos opiskelu rajoittuu omaan soittamiseen, läpikäytävän ohjelmiston määrä jää väistämättä suppeaksi. Näin käy etenkin, kun toimitaan yleiskoulun oppituntien puitteissa. Mutta jos käsittelyyn otetaan vain yksi tai muutama harva kappale kyseisestä tyylistä, oppilaille ei voi muodostua käsitystä siitä, mitkä ovat kyseisen tyylin ominaispiirteitä, mitkä kyseisen säveltäjän idiomia ja mitkä nimenomaisen kappaleen karakteristiikkaa. Jos opiskellaan vain Griegin Aamutunnelma, miten kuulija voi käsittää, että Vuorenpaikkojen Marssilla on mitään tekemistä saman musiikin kanssa? Kysymys korostuu, jos huomioon otetaan oppilaiden oma soittaminen, mitä Elliott painottaa. Opiskelun

alkuvaiheessa instrumentin hallinta vie huomattavan osan huomiokyvystä eikä uuden ohjelmiston omaksuminen voi olla kovin nopeaa. Tämäkin rajoittaa käsiteltävän ohjelmiston määrää ja kappalevalikoiman laajuutta. Jos tyylin tuntemus on pelkästään tai pääosin itse soitetun ohjelmiston varassa, ei käsiteltävänä ole riittävää määrää ja riittävän monipuolista materiaalia, jotta oppilaat voisivat luoda kuvan tyylin yleisistä piirteistä.

Neuhausin (1973) mukaan on tärkeää syventyä saman säveltäjän tuotantoon pitkäaikaisesti. Ohjelmiston tuntemuksessa määräkin on laatua (Neuhaus 1973, 29). Tätä kantaa voi perustella juuri sillä, että näin kyseinen tyyli ja säveltäjän idiomit tulevat tutuiksi ja opiskelija voi ratkoa yhä haastavampia tulkinnallisia ongelmia itsenäisesti. Itsenäisen ongelmanratkaisun mahdollistamiseksi oppilaiden pitäisi myös kuunnella paljon kyseisen tyylin ja säveltäjän teoksia.

Mutta perehtyminen laajasti yhteen tyyliin tai säveltäjään – varsinkin itse soittaen – vaatii runsaasti aikaa. Jos aikaa on käytettävissä vähän, kuten yleiskoulun musiikinopetuksessa tilanne on, tämä merkitsee tutustumista vain hyvin suppeaan määrään tyylejä ja säveltäjiä. Tämä ei liene kuitenkaan Elliottin tarkoitus.

Elliott korostaa käytännön merkitystä ja käytäntösidonnaisen oppimisen merkitystä. Mutta eihän oma soittaminen suinkaan ole ainoa mahdollinen käytäntö, jonka kautta ihminen voi olla suhteessa musiikkiin. Konserteissa käyminen on myös käytäntö. On totta, että levyjen kuuntelu ei ole tehokas tapa opettaa käymään konserteissa. Omakohtainen soittaminen varmasti auttaa asiaa. Mutta ei soittaminenkaan opeta konserteissa käymisen käytäntöä.

Esteettisen musiikkikasvatusfilosofian perusteella on voitu päätellä, että huomion kiinnittäminen kappaleiden sisäisiin ominaisuuksiin on avain oppimiseen myös kuulijan näkökulmasta. Tällöin konserteissa käymisen käytännölle ei ole jäänyt sijaa kasvatusajattelussa eikä opetustoiminnassa. Ollakseen arvostettu koulun oppiaine musiikki on ottanut muiden oppiaineiden ja koulunpidon ulkoiset tunnusmerkit omikseen. Oppiminen tapahtuu lukujärjestyksen osoittamien oppituntien aikana päivällä koulun luokahuoneissa. Tämä näkyy myös suomalaisessa kouluopetuksessa. Suomalainen musiikin didaktiikan oppikirja (Linnankivi, Tenkku & Urho 1994, 231) tuntee sentään sellaisen

mahdollisuuden, että konsertti järjestetään koulussa. Mutta voisiko koulun opetukseen kuulua se, että mentäisiin oikeaan konserttiin oikeaan konserttisaliin? Praksiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa edustavan Thomas Regelskin (1996, 26) mukaan konserteissa käynti on aivan kelpo musiikillinen käytäntö; Regelskin (1996, 30) mukaan esittäminen ei ole ainoa reitti asiantuntevaan ja palkitsevaan kuunteluun. Elliott on eri mieltä. Vaikka Elliott korostaa oppimisen käytäntösidonnaisuutta, hänen käsitteensä ”listening-in-context” ei tarkoita, että mentäisiin oikeaan konserttiin kuuntelijana. Tällaista johtopäätöstä saa hänenkin kirjastaan turhaan hakea.

8.5 Monikulttuurisuus

Elliottin mukaan musiikki on olennaisesti monikulttuurista. Monimuotoisuuden tulee näkyä myös opetussuunnitelmissa. (E95, 209.) Yhden musiikillisen käytännön arvojen ja standardien mukaan ei voi arvioida toista musiikillista käytäntöä. Tämän perusteella Elliott väittää, että mikään musiikillinen käytäntö tai kulttuuri ei ole luonnostaan toistaan parempi. (E95, 210.) Kasvatuksen näkökulmasta on kuitenkin tehtävä valintoja siitä, mitä musiikillisia käytäntöjä käsitellään. Valintojen perusteena Elliottin mukaan ovat se, mikä musiikki on lapsille ennestään tuttua, ja se, millaisiin musiikkikulttuureihin he identifioituvat niin, että jatkavat opiskelua yhä pidemmälle. Elliott painottaa osaamisen syvyyttä laajuuden sijaan. (E95, 210–211.³²)

Elliott esittää kuusijakoisen luokittelun opetussuunnitelman monikulttuurisen ulottuvuuden arvioimiseksi. Elliott osoittaa niitä puutteita, mitä aiheutuu toisaalta opetuksen keskittymisestä vain tiettyihin käytäntöihin, toisaalta siitä, että yritetään sivuuttaa kaikki traditiot ja keskittyä vain siihen, mikä on tällä hetkellä suosittua. (E95, 291–292.) Parhaana vaihtoehtona Elliott pitää lähestymistapaa, jota kutsutaan dynaamiseksi monikulttuuriseksi opetussuunnitelmaksi. Siinä oppilaat pannaan työskentelemään reflektiivisen praktikumin periaatteiden mukaan sekä tutuissa että vieraisissa musiikillisissa kulttuureissa. (E95, 293.)

Elliottin väite, että musiikkikulttuureja ei voi verrata keskenään, kaipaava lisävalaistusta. Elliottin argumentti, jonka mukaan yhden musiikillisen käytännön kriteeristöllä ei voi arvioida toisen musiikillisen käytännön teoksia, on perusteltu. Mutta silloin, kun arvioi-

daan musiikillisia käytäntöjä, pitää käyttää eri kriteereitä, kuin silloin, kun arvioidaan niissä ilmeneviä teoksia. Elliottin argumentoinnin logiikka pettää.

Millaisia sitten voisivat olla ne kriteerit, joilla musiikillisia käytäntöjä arvioidaan? Elliott (E95, 210) itse ottaa esiin tilanteen, jossa valitaan opetuksessa käsiteltäviä käytäntöjä. Tällöin on aivan luontevaa priorisoida käsiteltäviä musiikkikulttuureja kasvatustelisten kriteerien perusteella. Edellä mainittujen Elliottin nimeämien valintaperusteiden lisäksi voi esittää muitakin perusteita kasvatuksellisiin arvoihin nojautuen. Jos arvoksi valitaan Elliottin painottama henkinen kasvu (self-growth), osoittautuu, että jotkin musiikilliset käytännöt tarjoavat potentiaalia kehittyä rajattoman pitkälle, toisissa taas kyseisen käytännön tarjoamat mahdollisuudet on nopeasti käytetty loppuun. Jos arvoksi otetaan käytännön piirissä ilmenevä monimuotoisuus sekä sen maantieteellisen ja ajallisen perspektiivin laajuus, jotkin käytännöt ovat rikkaampia kuin toiset. Jos arvoksi otetaan omien kulttuuristen juurten tunteminen, jotkin käytännöt ovat merkityksellisempiä kuin toiset.

Vaikka etnomusikologin näkökulmasta kaikki musiikkikulttuurit olisivat samanarvoisia, opetussuunnitelmaa ei voi laatia sen mukaan. Ajatus universaalista tavasta käsitellä kaikkia mahdollisia kulttuureja samalla tavoin koulutuksessa ei ole mahdollinen. Koulutus toteutuu aina tietyssä kulttuurisessa ympäristössä. Koulutuksen järjestämistapa ja sen taustalla vaikuttavat arvot ovat aina kulttuurisesti määräytyneitä ja painottuneita. Tämä koskee yhtä lailla Elliottin esittämiä arvoja kuin kenen tahansa toisen esittämiä. Elliottin toisaalla käyttämät esimerkit erilaisista musiikillisista käytännöistä edustavat kaikki sellaisia musiikillisia käytäntöjä, joissa on mahdollista nousta tunnustetuksi eksperttiosaajaksi (E95, 41–44). Toisenlaisiakin musiikillisia käytäntöjä on, esimerkiksi Suomessa häviämässä oleva yhteislauluperinne. Niiden tarkastelu olisi tuonut uusia näkökulmia niihin arvoihin, joiden varaan Elliott musiikkikasvatusfilosofiansa rakentaa.

Esteettinen musiikkikasvatusfilosofia pyrki löytämään musiikin sisäisistä ominaisuuksista ja niiden yleisinhimillisestä vaikutuksesta tunteisiin sellaiset arvot, jotka olisivat voimassa aina ja kaikkialla. Mielenkiintoista on huomata, että kritisoiutuaan esteettistä ajattelua kulttuurisen näkökulman sivuuttamisesta praksiaalisena musiikkikasvatusfilosofian edustajat yrittävät yhtä lailla löytää universaaleja, kulttuurista riippumattomia arvo-

ja, kriteereitä ja perusteluja. Tällaisissa tilanteissa helposti tulee tulkinneeksi omia arvo- jaan universaaleiksi.

Joka tapauksessa monikulttuurisuus on syytä ottaa huomioon myös ammattikorkeakoulun musiikin opetussuunnitelmatyössä. On kuitenkin tiedostettava opetussuunnitelman kulttuurisidonnaisuus sen väistämättömänä ominaisuutena. Musiikin alalla esimerkiksi jo oppilaiden instrumenttivalinnat ovat samalla valintoja käsiteltävistä käytännöistä ja tyyleistä. Menemättä eroihin kansansoittimien ja sinfoniaorkesterin soittimien välillä, esimerkiksi klarinetin valinta merkitsee sitä, että oppilas ei käytännössä soita omalla instrumentillaan alkuperäistä barokkimusiikkia. Näin opiskelu, joka keskittyy yhden tai muutaman instrumentin soittoon, keskittyy väistämättä kyseiselle instrumentille tyypillisiin tyyliin ja käytäntöihin. Musiikillisen yleissivistyksen kannalta opiskelijan on tietysti syytä laajentaa horisonttiaan oman instrumenttinsa tyypillisen käyttöalueen yli.

Ammattikorkeakoulun tehtävä on vastata työelämän tarpeisiin. Vaikka musiikillisia käytäntöjä olisi miten runsaasti, on keskityttävä niihin, joiden parissa on mahdollista työllistyä. Musiikkialan ammatit ovat kulttuurisidonnaisia eivätkä kaikki musiikilliset käytännöt edellytä korkeakoulutasolla koulutettuja ammattilaisia, eivät välttämättä muodollista musiikin koulutusta lainkaan. Musiikkialan ammattiin valmistuvien olisi toki hyvä tuntea myös tällaisia musiikillisia käytäntöjä. Mutta miten nähdä työelämän tarpeet? Noudattaako alan työelämätarvetta pohtineen työryhmän jäsentelyä (Opetusministeriö 2002)³³? Se jakaa työelämätarpeen käytännössä kahtia, pop/jazz -musiikkiin ja klassiseen. Suomalainen kansanmusiikki on omana pienenä mausteenaan mukana. Työryhmä ei näe työelämän tarvetta monikulttuurisuuden, vaan bikulttuurisuuden näkökulmasta. Tämän mukaan myös koulutuksen jako kahdenlaisiin koulutusväyliin nähdään hyväksyttävänä ja asiointilan odotetaan säilyvän. Jos vaikka tällainen jako suomalaisen musiikkikulttuurin tämänhetkistä tilaa kuvaisikin, koulutuksen järjestämisen pohjana se on aikansa elänyt. Niinpä Jyväskylän ammattikorkeakoulun instrumenttiopintojen suoritusvaatimukset on muotoiltu niin, että opiskelija voi sisällyttää opintoihin perusohjelmiston ohella erityyppisiä tehtäviä oman suuntautumisensa mukaan. Tällaiseen profilointiin kuuluu myös mahdollisuus rikastaa ohjelmistoa muiden kulttuurien musiikilla.

Edellä kuvatuissa tarkasteluissa tehdään usein huolimattomasti yleistyksiä. Esimerkiksi käsitteiden ”länsimainen musiikillinen käytäntö”, ja ”klassinen musiikki” alaan mahtuu

hyvinkin monenlaista musiikkia ja musiikin tekemistä. Monikulttuurisuudesta puhuttaessa näillä käsitteillä viitataan kuitenkin monesti jonkinlaisiin stereotyyppisiin käsityksiin kyseisten ilmiöiden tietyistä piirteistä.

8.6 Pedagoginen pienoismaailma

Todellista käytäntöä jäljittelevän pedagogisen pienoismaailman koko ja vastaavuus autenttisen maailman kanssa voi vaihdella paljonkin. Siinä, missä yleiskoulun opetusluokka väistämättä jää varsin pieneksi minimaaliseksi, korkeakoulun musiikin koulutusohjelmalla on paljon suuremmat mahdollisuudet ja haastavammat velvoitteet. Opiskelija ja opettajamäärältään riittävän suuri korkeakoulun koulutusohjelma voi yhteistyöverkkoineen muodostaa alansa asiantuntijayhteisön, joka vastaa paitsi oppimisympäristön aidonkaltaisesta simuloinnista, myös toimii oikeana taidelaitoksena ja alansa osaamisen kehittäjänä. Alan kehittämisvelvoite onkin yksi tärkeimmistä uusista tehtävistä, mikä ammattikorkeakouluille on annettu verrattuna vanhaan opisto- ja korkea-asteen ammatilliseen koulutukseen. Voi väittää, että todellista asiantuntemusta on vain siellä, missä tuotetaan uutta asiantuntemusta. Tämä pätee taiteeseen aivan yhtä lailla kuin tieteeseen ja muihin asiantuntemusta vaativiin aloihin, muuten opetus jäykistyy vanhan toistamiseksi ja muuttuu museoksi. Myös alalla tarvittavan hiljaisen tiedon oppimiseksi tarvitaan tilaisuuksia, joissa opiskelijat pääsevät näkemään ja kokemaan varttuneempien taiteilijoiden tapaa työskennellä. Perinteisesti monilla konservatorioilla onkin ollut oma konserttisarjansa, niin myös Jyväskylässä.

Valitettavasti nytemmin koulutusyksiköiden mahdollisuudet itse järjestää konsertteja ovat kaventuneet. Tämä johtuu siitä, että rahoituksessa on pidettävä erillään opiskelijatuottoihin perustuva opetus ja ulospäin tehtävä tutkimus-, kehitys- ja palvelutoiminta. Musiikkialalla ei ole sellaisia maksavia asiakkaita, jotka rahoittaisivat tutkimus- ja kehitystoimintaa sillä tavoin kuin liiketalouden ja tekniikan koulutusaloilla. Vaikka konserttien pitämisen voi oman alan näkökulmasta täysin rinnastaa tutkimus- ja kehitystoimintaan, sille ei ole senkään vertaa löydettävissä rahoittajia, jotka olisivat asiasta kiinnostuneita oman liiketoiminnallisen etunsa vuoksi. Konserttien rahoittamiseksi tarvitaankin hyväntekijöitä, mesenaatteja. Viime kädessä opetuksen ja konserttitoiminnan eriyttäminen taloudellisesti juontuu oppimista ja tietämistä koskevasta näkemyksestä. Jos oppiminen ja opetus ymmärretään sellaiseksi, mitä tapahtuu vain oppitunneilla, konserttien

järjestämisellä ei tietenkään ole oppimisen kanssa mitään tekemistä. Jos taas nähdään sen hiljaisen tiedon merkitys, joka on opittavissa vain oikeissa, autenttisissa tilanteissa, musiikkialalla muun muassa konserteissa, asia näyttää kokonaan toiselta.

Musiikin oppilaitoksen tulee olla myös taidelaitos. Tällöin sen tulee ottaa huomioon myös ympäröivän yhteiskunnan tarpeet ja odotukset. Tämä ei tarkoita sitä, että musiikin koulutusyksikön tulisi välttämättä itse järjestää kaikki mahdolliset konsertit ja tapahtumat. Pedagogisesti saman asian voi toki hoitaa tiiviillä vuorovaikutuksella oikean musiikkielämän kanssa. Mutta tämä näkökulma paljastaa, minkä vuoksi musiikin korkeasteen koulutusta on mielekästä järjestää vain sellaisilla paikkakunnilla, missä on riittävän vilkas musiikkielämä. Musiikin koulutus ei myöskään voi toimia pelkästään yleisön odotusten mukaan. Yleisön odotukset eivät aina käy yksiin pedagogisesti ja taiteellisesti mielekkään toiminnan kanssa; taiteilijalla pitää olla sellaista annettavaa, mitä yleisö ei ennestään osannut odottaa. Elliottkin varoittaa siitä, että koulun musiikin opetus suunnitellaan pelkästään koulun omien tai ulkopuolisten tilaisuuksien ehdoilla unohtaen pedagogiset tavoitteet (E95, 277).

Jos hyväksytään se Bereiterin ja Scardamalian näkemys, että kaikki se tieto, jota julkisesti opetetaan – oli sitten kyse verbaalista tiedosta tai muulla tavoin jäsennetystä ja kommunikoidusta tiedosta – on muodollista tietoa ja sellaisena vain jäävuoren huippu asiantuntijan tarvitseman tietämyksen päällä, opetussuunnitelmaa ei voi rajoittaa pelkästään siihen, mitä tunneilla nimenomaisesti opetetaan (ks. s. 16). Koulutusyksikön koko toimintakulttuurin, mukaan lukien sen suhteet työelämään, tulee olla osa opetussuunnitelmaa. Puhutaan toimintakulttuurisesta opetussuunnitelmäkäsityksestä. Tätä näkökulmaa painotin myös edellisessä musiikin opetussuunnitelmia koskeneessa tarkastelussani (Pöyhönen 2002, 55). Näkemyksellä on seurauksia myös siihen, mitä ymmärretään traditiolla. Onko traditio valmiita sääntöjä ja paikalleen paalutettuja rajoja vai jatkuvaa uuden tiedon tuottamista ja uudistumista sen kautta? Tämä kysymys koskee olennaisesti käsitystä tietämisestä ja tiedon hankkimisesta. Seuraava luku pureutuu tradition ja yhteisön merkitykseen tietämyksen tuottamisessa ja ylläpitämisessä.

9 Traditio ja yhteisö

9.1 Musiikin alkutekijät, säännöt ja lainalaisuudet

Niin esteettinen kuin praksiainenkin musiikkikasvatusfilosofia pyrkivät löytämään lähestymistavan, joka sopisi kaikkeen musiikkiin kaikkialla. Siinä missä esteettinen musiikkikasvatusfilosofia haki universaaleja periaatteita musiikkiteosten sisäisistä ominaisuuksista, praksiainen musiikkikasvatusfilosofia hakee niitä siitä ajatuksesta, että musiikki on tekemistä ja toimintaa. Vaikka praksiainen musiikkikasvatusfilosofia korostaa musiikin moniulotteisuutta, senkin takana on pyrkimys löytää yhtenäinen näkemys, joka selittää kaiken musiikin kaikkialla.

Esteettinen musiikkikasvatusfilosofia näki musiikkiteosten koostuvan elementeistä, joita ovat melodia, harmonia, rytmi, sointi, tekstuuri ja muoto. Kaikkien musiikkiteosten ajatellaan olevan analysoitavissa näiden elementtien avulla³⁴. Ne ovat objektiivista dataa (Reimer 1989, 117). Niissä periaatteissa, joiden mukaan teokset näiden elementtien varaan rakentuvat, on jotain universaalia, jotain sellaista, minkä kaikki ihmiset kaikkialla voivat ainakin jossain määrin aistia. Niillä kuvioilla ja muodoilla, joista musiikki rakentuu, on myös yhteys ihmisen emootioihin. Kuunnellessaan hyvin jäsentynyttä musiikkia ihminen samalla jäsentää omia emootioitaan. (Reimer 1989, 53.)³⁵

Praksiainen musiikkikasvatusfilosofian mukaisesti Elliott hylkää ajatuksen universaaleista rakenneperiaatteista, jotka olisivat sellaisinaan kaiken musiikin taustalla ja joiden mukaan teoksia voisi arvioida. Sen sijaan hän painottaa kulttuurista ja kyseisestä musiikillisesta käytännöstä riippuvien periaatteiden, traditioiden ja standardien merkitystä musiikin ymmärtämisessä. Vieraan kulttuurin musiikkia ei voi noin vain käsittää, arvioida tai välttämättä edes musiikkina pitää. Kunkin musiikkikulttuurin, musiikillisen käytännön ja musiikin lajin sisällä vallitsevat sen omat säännöt ja standardit eikä eri kategorioihin kuuluvia musiikkiteoksia voi verrata keskenään esteettisin kriteerein. Musiikin ajatellaan silti olevan jaettavissa alkutekijöihinsä. Elliott ei kuitenkaan enää puhu musiikin elementeistä, vaan Meyeriä (1989) lainaten parametreista (E95, 93–94).

Vaikka praksiainen musiikkikasvatusfilosofia on syntynyt ennen kaikkea kriittistä Reimerin esteettistä musiikkikasvatusfilosofiaa kohtaan, niissä on paljon yhteistä (ks. s. 26). Yksi yhteisistä piirteistä on juuri se, miten ne tuovat esiin musiikin alkutekijät ja

niiden käsittelyä ohjaavat säännöt. Molemmat pitävät selviönä, että musiikkiteokset ovat jäsennettävissä elementtien tai parametrien suhteen. Siinä, missä Reimerin musiikkikasvatusfilosofia haki näitä koskevia universaaleja lainalaisuuksia, praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia tarkastelee käytäntökohtaisia sääntöjä. Kummassakin tapauksessa alkutekijöistä muodostuvia kokonaisuuksia määrittävät muuttumattomiksi mielletyt säännöt. Tällöin myös musiikkikasvatuksessa korostuu toisaalta musiikin alkutekijöiden, toisaalta niitä koskevien sääntöjen tarkastelu. Lähestymistapa on kuin suoraan luonnontieteistä. Haetaan ilmiön pienintä mitattavissa tai havaittavissa olevaa yksikköä ja lainalaisuuksia, joiden mukaan nämä suhteutuvat keskenään. Tästä näkökulmasta esteettisen ja praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian ajattelu noudattaa samoja ratoja. Erona on vain se, miten laajalle alueelle samojen rakenneperiaatteiden ajatellaan ulottuvan. Tarkastellaanko kaikkea musiikkia samoilla lainalaisuuksilla vai rajoitetaanko tarkastelu aina yhteen kulttuuriin ja musiikilliseen käytäntöön kerrallaan?

Edellä kuvattu ajattelutapa kuvastaa sitä luonnontieteellistä painotusta, mikä on korostunut amerikkalaisessa koulutusjärjestelmässä. Elliott itsekin viittaa siihen, miten Neuvostoliiton menestys Sputnik-lentojen käynnistämiseksi ennen amerikkalaisten vastaavaa oli sysäyksenä koko amerikkalaisen koulujärjestelmän toiminnan tehostamiseen. Koulutus muokattiin teknis-rationaalisten periaatteiden mukaiseksi (E95, 243). Ollakseen oppiaine muiden joukossa musiikin tuli määritellä tiedonkäsityksensä, tavoitteensa ja opetusmenetelmänsä luonnontieteellisen opetuksen mallien mukaisesti³⁶. Kriitikistään huolimatta Elliott ei pysty irtautumaan näistä lähtökohdista.

9.2 Ensikäden tieto

Englantilaisen Keith Swanwickin lähestymistapa on kokonaan toinen. Kuten jo edellä (sivulla 55) todettiin, hän painottaa musiikkiteosten tuntemista tuttuuden perusteella (Swanwick 1994, 34). Swanwick valaisee näkemystään mm. Polanyiltä peräisin olevalla esimerkillä, joka koskee kasvojen tunnistamista. Ihmiset tunnistavat näkemänsä kasvot, vaikka eivät osaisikaan vaivatta kuvata, mihin nimenomaisiin tuntomerkkeihin tunnistus perustuu. Kyse on kokonaishahmotukseen sisältyvästä hiljaisesta tiedosta. (Swanwick 1988, 131–132.) Ainakin länsimaisissa kulttuureissa musiikkialan tietämykseen kuuluu olennaisena nimenomaisten teosten tunteminen, ei pelkästään alkeisyksiköiden hahmottaminen ja yleisten sääntöjen osaaminen. Swanwickin lähestymistapa ei yritä pakottaa

inhimillistä kulttuuria ja sen tarkastelua niihin muotoihin, jotka soveltuvat luonnontieteisiin. Musiikki on inhimillisen vuorovaikutuksen, keskustelun muoto (Swanwick 1999, 2).

Jos musiikkia ei enää tarkastellakaan siten, että sieltä etsitään ensisijaisesti jotain muuttamatonta ja pysyvää sääntöä tai lakia, – oli tuo laki sitten universaali tai käytäntökohmainen – elävän tradition merkitys tiedon tuottajana ja ylläpitäjänä nousee merkittäväksi. Musiikki ei ole redusoitavissa elementeiksi ja säännöiksi, olkoonkin, että musiikista voi sellaisia löytää. Noudattaahan luonnollinen puhekin joitain kielioppisääntöjä, mutta ei ihmisten keskinäinen keskustelu ole palautettavissa kielioppisäännöiksi. Kielenkäytön taitoa hiottaessa tai vieraita kieliä opiskeltaessa kielioppisäännöistä on toki apua. Mutta eivät kielioppisäännöt ole vielä puhunutta. Ei kukaan ilmaise itseään pelkillä kielioppisäännöillä eikä sillä tavalla saa aikaan mitään kiinnostavaa. Kiinnostavaa sen sijaan on, mitä puheenvuoroja keskustelussa käytetään. Musiikin kyseessä ollen on tunnettava nimenomaisia teoksia kaikkine piirteineen ja niistä esitettyjä soivia tulkintoja.

Musiikkia ei voi oppia tarkastelemalla pääasiassa sen elementtejä, parametreja, sääntöjä, standardeja, mitä ne ovatkaan. Musiikkia voi oppia vain tuntemalla oikeaa musiikkia, yksinkertaista tai kompleksista, mutta musiikkia kuitenkin. Pitää kuulla musiikkia, jolla ihminen kommunikoi ihmiselle. Tarvitaan elävää traditiota, josta ihminen tulee osalliseksi ja jota hän voi mahdollisesti kartuttaa omalla osuudellaan edelleen. ”It is essentially human to be at once an inheritor, part of a culture, and an innovator, creatively striving within or against tradition” (Swanwick 1999, 37). Myös Polanyin mukaan juuri traditio on se, jonka kautta tieto välittyy sosiaalisessa kontekstissa. Sveiby kiteyttää Polanyin kannan seuraavasti:

One of the central concepts in Polanyi’s concept of knowledge is tradition. Tradition describes how knowledge is transferred in a social context. The tradition is a system of values outside the individual. Both language and tradition are social systems which take up, store and convey the knowledge of society. (Sveiby 1997.)

9.3 Säännöt tyylin kuvaajina

Elävän käytännön hallitsevat asiantuntijat voivat muotoilla hiljaiseen tietämykseensä perustuvia nyrkkisääntöjä. Nyrkkisäännöt toimivat useimmissa tapauksissa, mutta ne eivät takaa onnistumista eikä niiden logiikka ole aina viimeistä piirtoa myöten aukoton. Niiden menestyksenkäs käyttö edellyttää alan hiljaisen tiedon tuntemusta. Niihin on pel-

kistetty ja kiteytetty keskeisiä piirteitä siitä valtavasta tietämyksestä, mikä asiantuntijan hiljaisena tietona lymyää. Näitä sääntöjä käytetään myös opetuksessa apuna. Vaarana on, että seuraava sukupolvi mieltää juuri nämä nyrkkisäännöt kyseisen tradition keskeiseksi sisällöksi. Pelkistyksen myötä valtava määrä tietoa on menetetty.

Jos taideopetus nähdään hyväksi toteuttaa siten, että työskentely muistuttaa autenttista musiikillista kulttuuria, niin kuin Elliott itsekin esittää (ks. esim. E95, 67 ja 270), sääntöjen ja ohjeiden lisäksi tarvitaan valtava määrä muuta tietoa. On selvää, että opetuksessa tarvitaan yleistyksiä ja nyrkkisääntöjä. Niiden avulla ei kuitenkaan ole mahdollista luoda kuvaa työskentelystä oikeassa musiikkikulttuurissa. Parhaatkaan ongelmanratkaisutehtävät eivät auta, jos oppilailla ei ole omakohtaista käsitystä tyylistä. Käytännön pohjalta oivaltavastikin muotoiltujen nyrkkisääntöjen soveltaminen edellyttää asiaa koskevan hiljaisen tiedon hallintaa. Sitä voi hankkia vain aidossa kontaktissa riittävään määrään oikeita esimerkkejä. Jälkeenpäin muotoiltuja sääntöjä tärkeämpää on tutustua alkuperäiseen materiaaliin. Pitää perehtyä siihen, mitä kyseisen kulttuurin ja musiikillisen käytännön harjoittajat tekevät ja ovat tehneet. Musiikin kyseessä ollen se merkitsee mm. sitä, että pitää kuunnella paljon. Tyylin oppimiseksi on tunnettava joukko nimenomaisia kappaleita ja niiden tulkintoja. Yhteen tai muutamaankin teokseen tutustuminen ei riitä, jotta käsitys tyylistä voisi muodostua. Se ohjelmisto, mitä oppilaat itse soittaen tai laulaen ehtivät valmistaa koulutuksen aikana, jää väistämättä niin suppeaksi, että käsitystä tyylistä ei ehdi syntyä. Pelkästään sillä tavoin ei tulla osalliseksi mistään musiikkikulttuurista.

9.4 Kuka laatii säännöt?

Usein jotain musiikillista tyyliä koskevia sääntöjä käytettäessä jätetään huomiotta se, milloin ja kuka nuo säännöt laati. Mielenkiintoinen esimerkki on wieniläisklassisen kauden sonaatti ja sen muoto. Sonaatin osien lukumäärästä, luonteesta ja erityisesti sen ensiosan muotorakenteesta ajatellaan olevan selvät periaatteet. Näitä periaatteita on kuvattu oppikirjoissakin, joten jokainen voi sieltä katsoa, minkälainen wieniläisklassisen sonaatin tulee olla. Kun sitten tarkasteluun otetaan jokin oikea Haydnin, Mozartin, Clementin tai Beethovenin sonaatti, huomataan, ettei se aivan sellaisenaan välttämättä täytäkään kaikkia oppikirjan kriteereitä. Niinpä konsertin käsiohjelmaan kirjoitetaan, että kyseinen säveltäjä poikkesi vallitsevista säännöistä. Kyseisen säveltäjän poikkeuk-

sellisen luovuuden ajatellaan ilmenevän juuri annettujen normien ylittämisenä. Tällaisen kommentin voikin huoletta kirjoittaa olipa kyseessä mikä tahansa mainittujen säveltäjien sonaateista, eivät ne kaavaa ainakaan täydellisesti noudata.

Tarkastelumme kannalta asian tekee mielenkiintoiseksi se, että sonaattimuodon ensimmäinen perusteellinen kuvaus, Czernyn opus 600, ajoittuu 1840-luvun loppupuolelle. Oli siis kulunut jo yli kuusikymmentä vuotta siitä, kun Haydn ja Mozart olivat säveltäneet melkoisen osan sonaateistaan, ja suunnilleen kaksikymmentä vuotta Beethovenin ja Schubertin kuolemasta; jopa Chopin oli ehtinyt sonaattinsa säveltää eikä Schumanninakaan sonaattituotannosta enää monta puuttunut. Vasta tällöin julkaistiin eksplisiittinen määritelmä siitä, mikä on sonaattimuoto. (Newman 1972, 30–31.) Säveltäjillä ei siis ollut käytettävissään valmiiksi muotoiltuja sääntöjä tai ohjeita sonaattien laatimiseksi, vaan oli nojaututtava siihen tietämykseen, mikä oli saatu oman kulttuurin keskellä toimien.

Elliott (E95, 94) viittaa musiikin säännöistä puhuessaan Meyerin (1989). Meyer tarkastelee musiikillisia tyylejä ulkopuolisen tutkijan silmin. Hänen tavoitteenaan on löytää tapa, miten muotoilla jostain tietystä tyylistä teoria. Meyer toteaa, että säveltäjät, esittäjät, kuulijat ja kriitikot oppivat musiikillisen tyylin pääasiassa esiintymis- ja kuuntelukokemusten kautta, eivät niinkään opetettuna muodollisena tietona. Käytännön kautta saatu tieto on hiljaista tietoa (*tacit knowledge*). Musiikin teorian tutkijoiden tehtävä on kuvata se, mitä säveltäjä, esittäjä ja kuulija tietävät jo hiljaisesti. (Meyer 1989, 10.)

Meyerin mukaan tyylikohtaiset säännöt (*rules*) kuvaavat sen, millaista materiaalia musiikillisella tyyllillä on käytettävissään, esimerkiksi mitkä sävelkorkeudet ovat mahdollisia, miten sävelten kestot voivat jakautua, millaisia sointeja käytetään. Lisäksi tarkastellaan näiden välisten suhteiden mahdollisuuksia ja todennäköisyyksiä. (Meyer 1989, 17.) Strategioiksi Meyer kutsuu niitä säveltäjän valintoja, joita tämä tekee tietyn tyylin puitteissa (Meyer 1989, 20).

Elliott ymmärtää Meyerin tarkoittavan säännöillä sellaisia käytäntökohtaisia tietämiä, mitä musiikin tekijät kehittävät ja noudattavat järjestääkseen sävelkuvioita luonteenomaisin tavoin: ”By *rules* Meyer means the practice-specific knowings that music makers develop and follow to organize sound patterns in characteristic ways.” (E95, 94.)

Meyerin itsensä ja Elliottin hänen ilmaisuistaan tekemän tulkinnan välillä on pieni, mutta ratkaiseva ero. Elliottin ilmaisutavasta saa käsityksen, että säveltäjät itse tuntevat tyyliä kuvaavat säännöt ja että he säveltäessään käyttävät niitä. Varmasti tällaisia tilanteita on kosolti, esimerkiksi harmoniaopin äänenkuljetussäännöt ja monet käytännön tilanteissa muotoutuneet nyrkkisäännöt. Silti, kuten edellä havaittiin Meyerin ajattelevan, huomattava osa säveltäjien itsensä tyylin tuntemuksesta on luonteeltaan hiljaista tietoa (Meyer 1989, 10). Jos siis Meyer sanoo säveltäjän strategioiden olevan niitä ratkaisuja, joita tämä tyylin sääntöjen puitteissa tekee, on huomattava, että tyylin säännöillä Meyer tarkoittaa sellaista käsitteellistä abstraktiota, jonka mahdollisesti vasta tulevat tutkijapolvet muotoilevat. Jälkeenpäin tehty muotoilu vastaa paremmin tai huonommin sitä hiljaista tietoa, mikä ohjasi säveltäjien tosiasiallisia ratkaisuja. Edellä kuvattu sonaattimuodon määrittelyn historia valaisee samaa asiaa: tyylin olennaiset piirteet ja säännöt kuvataan tai on mahdollista kuvata eksplisiittisesti vasta jälkeenpäin. Näin ollen taiteilijoiden tietämistä ei voi selittää ulkoisten sääntöjen hallitsemisena eikä luovuudesta kerro paljontaan se, että sen luonnehtii näiden olemattomien tai tulevaisuudessa formuloitavien sääntöjen rikkomisena tai ylittämisenä. Taiteilijan on tunnettava käyttämäänsä tyyliä ohjaavien muodollisten sääntöjen lisäksi valtava määrä sellaista tietoa, mikä on hankittavissa vain kyseisen tyylin eri ilmenemismuotoihin omakohtaisesti perehtymällä ja kulttuurin mukana elämällä.

Elliott tulee hyvin lähelle tätä näkemystä tarkastellessaan musisoinnin riippuvuutta kulttuurisesta yhteydestään. Tässä kohdassa hän mainitsee nimenomaisten teosten, tyyllillisten ”maamerkkien” tuntemisen merkityksen. (E95, 162.) Koska Elliott painottaa musiikin käytäntösidonnaisuutta, voisi odottaa hänen nostavan musiikkikasvatusfilosofiasaan tämän puolen vielä paljon tärkeämpään osaan. Nyt kuitenkin painottuvat valmiit tyyllilliset säännöt ja standardit, vakiintuneet mallit ja kriteerit, joista muusikot ovat riippuvaisia, ei niinkään nimenomaisten teosten ja tyylin välitön tunteminen. Elliott näkee traditiot ja standardit jonakin sellaisena, mikä määrittää musiikillisille käytännöille rajoja ja muodollisesti järjestetyn musiikin opetuksen jonakin, joka suojelee ja ylläpitää näitä rajoja (E95, 67 ja 68).

9.5 Tradition dynamiikka

Traditio ja siihen liittyvä musiikillinen käytäntö ovat praksiin perustuvan musiikkikasvatustieteen keskeisiä käsitteitä. Yksi sen keskeisimmistä esteettiseen musiikkikasvatustieteen filosofiaan kohdistuvista kritiikin aiheista on juuri se, että musiikki ei ole universaalisti kenen tahansa välittömästi ymmärrettävissä, vaan musiikin ymmärtäminen on kulttuurisidonnaista. Niinpä Elliottinkin (E95, 68) mukaan se, mitä pidetään missäkin yhteydessä musikaalisena, riippuu muodollisista ja epämuodollisista traditioista ja standardeista. Elliottille tietty musiikillinen käytäntö muodostaa oman alueensa, joka määrittyy ilmentämiensä sääntöjen ja standardien mukaan (E95, 43–44). Koulutuksessa pitäisi pyrkiä tutustumaan mahdollisimman autenttisiin musiikillisiin käytäntöihin. Luova toiminta johtaa rajojen rikkomiseen ja sitä kautta uusien musiikillisten käytäntöjen syntymiseen. (E95, 68.)

Säännöt ja standardit viittaavat johonkin sellaiseen, joka on ja pysyy. Niinpä Elliottin antama kuva traditiosta on staattinen. Vaikka ne, jotka esittävät musiikkia, ja ne, jotka sitä kuuntelevat, vaikuttavat toisiinsa tietyn musiikillisen käytännön piirissä, käytäntö pyörii jaettujen ajattelutapojen, jaettujen traditioiden ja suorituksille asetettujen mittapuiden varassa (ks. E95, 41–42). Traditio sinänsä ei tämän käsityksen mukaan kehity mihinkään.

Elliott (E95) korostaa autenttisten musiikillisten käytäntöjen merkitystä musiikkikasvatuksessa. Idea kuulostaa nopeasti ajatellen hyvältä. Sehän kunnioittaa erilaisia mahdollisia musiikillisiä käytäntöjä, mitä maantieteellisesti, historiallisesti ja sosiaalisesti on ja on ollut olemassa. Ongelmana on kuitenkin se, että näkemys kieltää tradition dynaamisen luonteen. Traditio nähdään museona, joka säilöo jonkin käytännön valmiiden kaavojen mukaiseksi ja muuttumattomana tarkasteltavaksi. Lopputulos on sama kuin jos traditiota tarkasteltaisiin kanonisoitujen esitysten tarkkana toistamisena³⁷. Siitä tulee määrämuotoista. Vaikka Elliott (E95, 68) mainitsee myös standardien ja traditioiden epämuodollisen puolen, puhe säännöistä ja standardeista tuo väistämättä mieleen jotain paikalleen naulittua. Sen vuoksi, että traditio nähdään sääntöinä ja standardeina, musiikin oppimisenkin ajatellaan etenevän muodollisesta tiedosta kohti muita tietämisen lajeja.

Elliottinkin (E95, 217) lainaama Csikszentmihalyi määrittelee luovuuden suhteessa alan aiempiin saavutuksiin ja sen pohjalta asiantuntijayhteisön muodostamaan arvioon. Luovat saavutukset eivät putkahda itsestään yksinäisen neron alkuperäisen ajattelun tuloksina, vaan tarvitaan jättiläisen hartiat, joilla seisten ylipäättään mihinkään merkittävään voiyttää (E95, 217). Vaikka näin Elliottin kirjoituksista ilmenee ajatus siitä, miten uuden tiedon tuottaminen ja luovuus riippuvat traditiosta, Elliott ei tuo esiin tradition uudistuvaa, uudistavaa ja dynaamista luonnetta. Hänelle traditio merkitsee sääntöjä ja pysähtymistä. Oppilaat opetetaan noudattamaan tietyn tradition sääntöjä ja standardeja. Vasta myöhemmässä kirjoituksessaan Elliott (1996, 6) korjaa tilannetta toteamalla itsekin, että musiikilliset käytännöt harvoin ovat staattisia. Mutta tämä toteamus jää irralliseksi eikä johda muihin tarkennuksiin Elliottin musiikkikasvatusfilosofiassa.

Ajatusta tradition merkityksestä tiedon saamisessa ja tuottamisessa pitäisi kehittää eteenpäin. Polanyin (1974) mukaan traditio on jotain, joka mahdollistaa uuden tiedon tuottamisen. Esimerkkinä Polanyi antaa oman alansa, luonnontieteen, tiedon. Luonnontieteelliset tutkimustulokset ovat kyllä helposti levitettävissä nopeasti eri puolille maailmaa, mutta tieteen tekemisen taito ei näytä kehittyvän muuten kuin sellaisessa yhteisössä, joka kantaa alan traditiota ja johon kuuluvien kokeneiden tutkijoiden kanssa työtä tekemällä nuoret tutkijat oppivat alansa. (Polanyi 1974, 53–54.)

Traditio kehittyy kaiken aikaa, kun sitä pidetään yllä. Tämän näkemyksen mukaan traditio ei ole sääntöjen ja standardien kokoelma, ei myöskään valmiiden tulkintojen kokoelma, vaan se muodostuu yhteisössä vallitsevista käytänteistä, arvoista, ihanteista joita yhteiset elämykset muovaavat. Jokainen musiikkiesitys ottaa kantaa siihenastiseen traditioon joko omaksumalla edeltävistä esityksistä piirteitä, kehittämällä niitä tai profiloitumalla niille vastakohtaksi. Taiteellisessa esityksessä esittäjä artikuloi kyseisiin teoksiin liittyvää musiikillista ymmärrystään julkiseen muotoon. Esityksestä voi keskustella ja sitä voi kritisoida. Julkiseksi tuotuna, kritiikille ja keskustelulle alttiiksi asetettuna sillä on sellaisia piirteitä, mitkä ovat tyypillisiä muodolliselle tiedolle siinä merkityksessä kuin Bereiter ja Scardamalia sen määrittelevät (ks. s. 16 ja B&S93, 62).

Traditio muotoutuu osaltaan jokaisen konserttitilanteen kautta. Konsertin merkittävyys riippuu osaltaan siitä, miten se traditiota muovaa. Miten se vahvistaa sen piirteitä tai avaa uusia näkökulmia. Yhteisö erottelee perustellut innovaatiot originelleista päähän-

pistoista³⁸. Myös musiikkikilpailuilla on samantyyppinen funktio. Toisin kuin useissa arvosteluun perustuvissa urheilulajeissa, musiikkikilpailuissa yleensä ei ole ennalta asetettua kriteeristöä, jonka mukaan esitykset arvioidaan. Tehtäväksi aseteltu on jätetty näiltä osin avoimeksi. Lautakunnan arvio tulkitsee asiantuntijayhteisön näkemystä siitä, kenen esitykset parhaiten määrittävät tradition senhetkisiä maamerkkejä.

Swanwickin (1996) mukaan inhimillistä kulttuuria ei vain välitetä eteenpäin, toisteta ja säilytetä; sitä jatkuvasti tulkitaan uudelleen (Swanwick 1996, 45). Näin traditio mahdollistaa uuden tiedon tuottamisen ja uuden tiedon tuottaminen puolestaan uudistaa traditiota. Jos tieto ei uudistu, traditio jähmettyy tai sammuu. Tietoa myös häviää varttuneiden asiantuntijoiden poistuessa kyseisen käytännön piiristä.

Traditioon liittyy myös kestävän kehityksen näkökulma. Jokaisella on oikeus päästä osalliseksi yhteisestä kulttuuriperinnöstämme ja antaa oma panoksensa sen kehittämiseen. Tämä kestävän kehityksen kulttuurinen ulottuvuus on Euroopassa tunnustettu keskeiseksi koulutusta ja kulttuurielämää ohjaavaksi arvoksi³⁹. Amerikkalaisten musiikkikasvatusfilosofien kirjoituksissa kestävän kehityksen kulttuurinen ulottuvuus ei nouse esiin.

9.6 Yksinäisen neron myytti

Edellä kuvattu näkemys traditiosta nostaa yhteisön merkityksen tiedon ylläpitäjänä ja tuottajana tärkeään asemaan. Tietämys voidaan nähdä yhteisön sosiaalisena konstruktiona, joka kehittyy dynaamisesti. On vaikea saavuttaa todellista asiantuntemusta yksinään, erossa kyseisen alan asiantuntijayhteisöstä. Tietoa luodaan ja arvioidaan yhteisössä. Tässä prosessissa kaikki sen jäsenet oppivat.

Musiikin opiskelu edellyttää vuorovaikutusta. Myös opiskelijatovereilta opitaan. Tämä koskee instrumenttiopintoja aivan yhtä lailla kuin ammattikorkeakoulun pedagogisia opintoja. Jyväskylän ammattikorkeakoulussa on opetusharjoittelun ohjaukseen sovellettu pienryhmien toimintaan perustuvaa tapaa. Tämän tavan etuja ovat mm. vertaisryhmältä saatava palaute ja opiskelijoiden yhteisen keskustelun mahdollistuminen (ks. Siitonen 2003, 14 ja 19). Merkittävää on myös se ryhmäsidonnainen oppiminen, mitä tapahtuu yhtyeiden ja kamarimusiikkikokoonpanojen toiminnassa. Jyväskylän ammatti-

korkeakoulun koordinoiman kansainvälisen kamarimusiikin opetussuunnitelmatyön pohdinnoissa on noussut esiin kysymys siitä, onko oppiminen ja sen arviointi yksilökohtaista vai pitäisikö asiaa tarkastella ensisijaisesti koko yhtyeen tasolla.

Mielenkiintoista on myös seurata, miten esiintyjän uraa luovat nuoret taiteilijat esittelevät itsensä elämäkertakuvauksissaan. Lueteltuaan opettajansa he ottavat esiin nimekkäitä kamarimusiikkipartnereitaan ja kapellimestareita, joiden johdolla ovat esiintyneet solisteina. Kyse ei ole pelkästään siitä, että näin he osoittaisivat, keiden kaikkien kanssa heidät on kelpuutettu esiintymään. Kyse on myös siitä, että tradition myötä elävä hiljainen tieto välittyy juuri työskentelemällä tradition taitajien kanssa. Kertomalla esiintyneensä nimekkäiden taiteilijoiden kanssa nuoret taiteilijat osoittavat, että tradition paras hiljainen tieto on ollut heidän ulottuvillaan.

Westerlundin (2002) mukaan Reimerin esteettinen musiikkikasvatusfilosofia korosti individualismia ja Elliott pyrki tässäkin kohden tarjoamaan vaihtoehdon (Westerlund 2002, 26–27, 148 ja 189). Vaikka Elliott puhuu monessa kohtaa musiikin sosiaalisesta ulottuvuudesta, kouluopetusta tarkastellessaan hänkin korostaa individualistisia arvoja (ks. s. 97 ja Honkanen 2001, 114). Kyse on yksilön itsensä omasta kasvusta, hänen kokemuksistaan ja flow'sta, hänen vapaudestaan ja itsearvostuksestaan. Elliott luettelee yhdeksän arvoa, joiden väittää olevan leimallisia kaikille ihmisille kaikkialla (E95, 307–308)⁴⁰. Niistä vain kaksi (fellowship and freedom) kertovat jotain ihmisen suhteesta muihin ihmisiin. Näistäkin toinen – vapaus – viittaa siihen, että muut eivät saa rajoittaa yksilön omia pyrkimyksiä. Musiikkikasvatuksen individualistiset perusteet toistuvat Elliottin myöhemmissäkin teksteissä (Elliott 1996, 13; Elliott 2000, 83).

Individualismin korostaminen on tyypillinen modernismin piirre. Modernistiseen taiteilijäkäsitykseen sopii näkemys, että taiteilijan työ on luovan yksilön alkuperäistä itseilmaisua. Amerikassa nämä modernistiset tendenssit johtivat yltiöindividualismiin (Efland, Freedman & Stuhr 1998, 24). Vaikka Elliott korostaa musiikin kulttuurisidonnaisuutta, hänen perusteissaan korostuvat yksilön omaa kasvua koskevat arvot. Yksilön suhde yhteisöön jää välineelliseksi. Tällöin myös näkemys traditiosta jää ulkokohtaiseksi.

Individualistiseen näkemykseen liittyy se, että Elliott ei näe ihmistä liittyneenä historiaan. Traditio merkitsee vain sääntökokoelmaa. Se ei ole jotain, mikä liittyy ihmisen sukupolvien ketjuun. Vaikutelma on kovin juureton. Tämäkin on piirre, jossa näkyy eron uuden ja vanhan mantereiden välillä. Eurooppalaisessa kulttuuripoliittisessa keskustelussa ihmisen liittyminen historiaan nähdään keskeisenä hänen ominaisuutenaan ja osallisuus kulttuuriperintöön nähdään tärkeänä ihmisoikeutena. Tällä tulee olla vaikutus myös musiikkikasvatukselle. Eurooppalaisen arvomaailman mukaan musiikkikasvatuksen pitää antaa oppilaille käsitys heidän omista juuristaan. Vaikka amerikkalainen kulttuuri työntyy yhä vahvemmin myös Eurooppaan ja vaikka monikulttuurisuuden nimissä kaikki muutkin kulttuurit tulee ottaa huomioon, Eurooppalaisen juuret ovat pääosin Euroopassa ja sen kulttuurissa.

Kulttuurisen ymmärryksen merkitys korostuu postmodernina aikana. Efland, Freedman ja Stuhr näkevät taiteen arvon postmodernina aikana siinä, että se edistää sosiaalisen ja kulttuurisen alueen syvempää ymmärtämistä (Efland & al. 1998, 87). Tällöin taidekasvatuksenkin on otettava koulutuksen kulttuurinen ulottuvuus vakavasti. Oppilaiden kulttuurisen kompetenssin kehittäminen nousee tärkeäksi. Efland, Freedman ja Stuhr kuvaavat taiteen ja taidekasvatuksen erilaisia tavoitteita muutaman sadan vuoden ajalta huomion keskipisteenään lähinnä kuvataiteet. Jaottelun mukaan 1800-luvulle saakka vallalla oli akateeminen taide, jossa korostui jäljittelyn merkitys. 1900-luvulle tultaessa modernistiset piirteet ilmenivät kahdella tavalla: toisaalla oli teosten sisäiseen muotoon keskittynyt formalismi, toisaalla taiteilijan persoonallisuutta korostanut luovan itseilmaisun suuntaus. Postmodernina aikana juuri taiteen kulttuurinen ulottuvuus nousee tärkeäksi. (Efland & al. 1998.) Elliottin tarkastelu ottaa huomioon musiikin kulttuurisen taustan, mutta tavoitteissaan se pitäytyy modernistisissa, individualistisissa ja historiaa vähättelevissä ihanteissa.

10 Ihmiskäsityksestä

10.1 Kaksijakoisuuden ongelma

Mielen ja kehon suhdetta koskevassa tarkastelussaan Elliott (E95) ei hyväksy kaksijakoista eli dualistista näkemystä. Sen mukaan mieli ja keho ovat kaksi eri asiaa. Elliottin mukaan dualistinen käsitys sisältää ajatuksen, että mieli olisi keskuskontrolloija (Cent-

ral Controller) tai mentaalinen pomo, joka ajattelee verbaalisesti ja antaa käskyjä kehoille. Keho toteuttaa mieleltä saamansa käskyt mekaanisesti. Toiminta on fyysistä ja sen vuoksi tyhmää tai mykkää (dumb). (E95, 51.)

Elliott (E95) argumentoi sellaisen mieli-keho -ongelman ratkaisun puolesta, jossa ihmismielen henkiset ulottuvuudet redusoidaan aivojen biologisiksi prosesseiksi (mental processes are brain processes). Sen mukaan kaikki inhimillisen tietoisuuden luonteenpiirteet mukaan lukien ajattelu, tietäminen, tunteminen, kuvittelu, huomion suuntaaminen, muistaminen ja tarkoittaminen, ovat aivojen fyysisten prosessien vastuulla. Nämä inhimilliset toiminnat ovat hajautuneina aivojen eri osiin. Ne toimivat toisilleen rinnakkaisina prosesseina. Tietoisuus on osa inhimillistä hermosysteemiä ja se puolestaan on biologisten prosessien tulos. Tämän materialistisen käsityksen Elliott tiivistää lainaukseen Daniel Dennettiltä: ”mieli *on* aivot” (the mind *is* the brain). Tällaisella materialistisella ja reduktionistisella ratkaisulla Elliott eliminoi ihmismielen. Hänen mukaansa ei ole erikseen mieltä ja kehoa, vaan on biologisia aivotoimintoja. (E95, 51.) Elliott perustelee näkemystään myös Rylen ajatuksilla, joilla tämä torjui dualismin (E95, 53).

Toisaalla Elliott painottaa ihmisen toimintaa suhteessa ympäristöön, minkä voi nähdä kontekstuaalisena lähestymistapana mieli-keho -kysymyksen. Määttänen (2000a) pitää Elliottin mieli-keho -kysymyksen käsittelyä ongelmallisena, koska siinä on yhdistetty kaksi keskenään yhteen sopimatonta lähestymistapaa, reduktionistinen ja kontekstuaalinen. Elliottin käsitys mielestä ei ole koherentti. (Määttänen 2000a, 40–43.)

Vaikka Elliott viittaa Ryleen, heidän lähestymistavoissaan on merkittäviä eroja, joita Elliott ei lainkaan tuo esiin. Tarkastelen näitä eroja lähemmin seuraavassa. Rylen ratkaisu mieli-keho -kysymykseen ei suinkaan ole reduktionistinen. Itse asiassa Ryle torjui reduktionistiset käsitykset yleensä sekä vielä useita niistä johdettuja johtopäätöksiä erikseen. Ryle näkee Descartesilta juontuvan mieli-keho -ongelman ennen kaikkea kategoriavirheenä: on erehdytty näkemään kaksi eri kategoriaan kuuluvaa asiaa samaan kategoriaan kuuluvina. Esimerkkinä hän käyttää vierailijaa, joka tutustuttuaan yliopiston rakennuksiin, kirjastoon, hallintorakennukseen jne. lopulta kysyy, missä se yliopisto sitten on. Yliopisto ja sen rakennukset eivät kuulu samaan loogiseen kategoriaan. Sen vuoksi kysymys on mieletön. (Ryle 1949, 16.)

Rylen mielestä mieli-keho -ongelman molemmat mahdolliset reduktionistiset ratkaisut – idealismi ja materialismi – ovat vastauksia virheellisesti asetettuun kysymykseen. Yhtä lailla materiaalsen maailman redusoiminen mielen tiloiksi ja prosesseiksi kuin mielen tilojen ja prosessien redusoiminen fyysisiksi tiloiksi ja prosesseiksi edellyttävät, että on olemassa joko kehoja tai mieliä, mutta ei molempia. (Ryle 1949, 22–23.)

Vaikka Elliott useaan otteeseen vetoaa Rylen teksteihin omien käsitystensä perustelemiseksi, hän ei mitenkään tuo esiin niitä eroja, mitä hänellä on Ryleen verrattuna. Lukija, joka ei tunne Rylen alkuperäistä tekstiä, luulee Rylen ajatusten kaikin tavoin tukevan Elliottin käsityksiä.

Toki ajattelu, kuvittelu, muistaminen, havaitseminen ja muut ihmisen tajunnan toiminnot näkyvät eri aivoalueiden aktivoitumisena kulloistenkin tehtävien mukaan, mutta se ei vielä sinänsä osoita, että ihminen olisi tyhjentävästi selitetty tarkastelemalla häntä vain joukkona biologisia prosesseja. Dualismin kuvauksessaan Elliott käyttää vanhaa ja kovin yksiulotteista näkemystä mielestä jonakin, joka toimii ainoastaan verbaalisesti. Ihmismieltä ei toki tarvitse esittää niin yksiulotteisesti kuin Elliott sen dualismin esittelyssään tekee. Mieli voidaan käsittää moniulotteisena eikä sen toimintaa tarvitse rajata verbaaliin itselleen puhumiseen.

Redusoimalla ihmismieli pelkäästään biologisten prosessien tulokseksi rajoitetaan näkemystä ihmisestä radikaalilla tavalla. Honkanen (2001) huomauttaa amerikkalaisten musiikkikasvatusfilosofien psykologisoivan ihmiskäsityksen rajoittavan näkemystä ihmisen henkisestä ulottuvuudesta. Esimerkiksi joihinkin taidekokemuksiin voi sisältyä ilmeinen pyhyden kokemus, joka ei Elliottin ihmiskäsitykseen mahdu, mutta esimerkiksi holistisiin ihmiskäsityksiin mahtuisi. (Honkanen 2001, 145.)

10.2 Älykäs toiminta – yksi vai kaksi asiaa?

Ryle (1949) korostaa sitä, että kun jotain suoritetaan älykkäästi, kyseessä ei ole kaksi asiaa: älykäs ajattelu ja sitä seuraava erillinen toiminta, joka sinänsä ei sisällä mitään älykäästä. Ei, kyseessä on yksi asia. (Ryle 1949, 51.) Tämä Rylen keskeinen huomio on yhtäpitävästi Elliottin musiikkikasvatusfilosofian kantavia teemoja. Elliottin mukaan

musisointi toiminnallisena ilmiönä on paras osoitus musiikillisesta ajattelusta ja musiikillisesta ymmärryksestä, muusikkoudesta.

Ryle huomauttaa, että toimintaa voi ja monesti kannattaakin suunnitella etukäteen. Suunnittelu voi olla älykäästä tai typerää eikä älykäs suunnittelu sinänsä vielä takaa, että myös toteutus olisi kelvollinen. Rylen mukaan toiminnan älykkyyden kriteerinä ei kuitenkaan ole se, että se on suunniteltu ajatuksissa etukäteen. Elliott puolestaan korostaa ulospäin näkyvää tekemistä jopa niin paljon, että etukäteissuunnittelun pohtimiselle ei jää sijaa. Etukäteissuunnittelun asemaa Elliottin ajattelussa heikentää edelleen hänen tapansa nähdä muodollinen tieto vain verbaalisena tietona.

Elliottin mukaan Rylen tekemä tietämisen jako kategorioihin ”know-how” ja ”know-that” olisi samalla jako verbaaliseen tietoon ja toiminnalliseen tietoon (E 95, 53). Tietyllä karkealla tavalla asian voi toki näinkin esittää. Ryle ei kuitenkaan rajaa muodollisen tiedon aluetta yksinomaan verbaalisten käsitteiden alueelle, vaan tarkoittaa sillä kaikkea teoreettista tietoa. Teoreettinen tieto voi ilmetä verbaalisen tiedon lisäksi esimerkiksi kaavakuvina. Tämän Rylen näkemyksen voisi soveltaa musiikin alueelle. Se voisi koskea esimerkiksi tyylin mukaisia vakiona pysyviä soivia hahmoja, kuten duurikolmisointu soivana ilmiönä. Elliottin ajattelutapa yksinkertaistaa asioita jopa siinä määrin, että muusikkouden kannalta olennaisia tietämisen muotoja jää kategorioiden ulkopuolelle.

Mielikuvaharjoittelu on yksi muusikoiden usein käyttämistä harjoittelumuodoista. Vaikka Ryle korostaa näkyvän toiminnan merkitystä, hän ei mitenkään kiellä tai väheksy mielikuvien osuutta ihmisen ajattelussa. Ihminen voi nähdä asioita, joita suunnittelee tekevänsä, jo etukäteen sielunsa silmin (Ryle 1949, 27). Mielikuvaharjoittelu ei kuitenkaan ole ensisijaisesti harjoittelua musiikillisten tapahtumien verbaalisilla nimillä. Elliottin kategorioihin tällainen ilmiö ei sovi. Se ei kuulu toiminnallisen tiedon kategoriin, koska mitään toimintaa ulospäin ei näy eikä kuulu. Se ei myöskään ole muodollista tietoa, koska se ei ole verbaalista. Käytännöllisesti katsoen Elliott sivuuttaa mielikuvaharjoittelun musiikkikasvatusfilosofiassaan.

Edelleen Ryle tuo esiin sen, että harrastusten motiivina useinkaan ei ole jokin muu syy, vaan harrastaminen sinänsä. Onkimisen harrastaja käy ongella onkimisen vuoksi eikä sen vuoksi, että onkiminen olisi jonkinlainen investointi, jonka osinkoina saisi mielihy-

vää (Ryle 1949, 132). Elliott kritisoi esteettistä musiikkikasvatusfilosofiaa siitä, että se hakee musiikin opiskelulle syytä musiikin ulkopuolelta (tunteiden kasvattaminen). Elliott kuitenkin itse yhtä lailla esittää musiikin opettamiselle ja harrastamiselle keskeiseksi perusteiksi musiikin ulkopuoliset syyt, henkinen kasvu ja nautinto (self-growth and enjoyment).

10.3 Kehollisuus

Elliott näkee ”musiikin tekemisen toiminnot” (actions of music making) musiikillisen ajattelun, tietämisen ja ymmärtämisen ruumiillistumina (E95, 58). Niinpä Määttäsen (1996) mukaan Elliottin näkemys musiikista on paitsi kontekstuaalinen ja ei-verbaalinen, myös ruumiillinen. Ongelmallista Elliottin filosofiarakennelmassa on kuitenkin, että hän redusoi mielen ja kokemuksen aivotoiminnoiksi. Määttäsen huomauttaa paitsi Elliottin määritelmien myös hänen käyttämiensä lähteiden viittaavan yksipuolisesti tähän suuntaan (Määttäsen 1996, 48–49). Westerlund (2002, 162) kritisoi Deweyn holistisen ihmiskäsityksen valossa Elliottin tapaa redusoida inhimillinen kokemus aivotoiminnoiksi. Stubleyn (1996) valittaa sitä, että Elliott minimoi kehon merkityksen muusikkoudelle pitäessään kehoa instrumenttina, jota mieli eli aivot johtaa. Stubleyn kaipaakin Elliottilta näkemystä liikkeestä paitsi esityksen objektina myös jonakin elettyinä siihen tapaan kuin Merleau-Ponty asian tulkitsee. Muusikkous on tietämistä kehon kautta. (Stubleyn 1996, 65.) Bowman (2000) argumentoi kehollisen musiikillisen kokemuksen puolesta ottaen esimerkeiksi mm. rytmin, tempon ja soinnin kokemuksen. Sointi ei suinkaan hahmotu jonkinlaisena kuviona (pattern), niin kuin Elliottin tekstistä voisi ymmärtää. Bowmanin mukaan kehollisuuden sivuuttaminen on Elliottin musiikkikasvatusfilosofian pahimpia puutteita. (Bowman 2000, 50.)

Muusikon näkökulmasta Elliottin kritiikki sellaista dualismia vastaan, joka näkee ajattelun vain verbaalisena ja kehollisen toiminnan tyhjänä verbaalisten käskyjen toteuttamisena, jää puolitiehen. Vaikka Elliott hylkää verbaalisen ajattelun ensisijaisuuden, muu keho jää edelleen vain aivojen antamien käskyjen toteuttajaksi.

Mitä tapahtuu musisoidessa? Raajat toimivat kuin vipuvarsina, joiden heiluriliikkeissä on rytmin poljento, syke tuntuu koko selkärangassa, fraasin muotoilu elää keuhkojen ja pallean mukaan, artikulaation täsmällisyys toteutuu vain aistimalla herkästi paitsi kor-

villa, myös huulilla, kielellä tai sormenpäillä. Vaikuttavassa kohdassa kuulija puolestaan saattaa tuntea väristyksiä selkäpiissään tai tempautua mukaan musiikin liikkeeseen. Kaikkein vaikuttavin pianissimo on se, kun salintäysi yleisöä pidättää hengitystään. Eikö se ole koko keho, joka tulkitsee, tuntee, kokee ja musisoi, ei pelkästään aivot.

Kehollisuuteen liittyy myös se, miten esiintyvä taiteilija laittaa itsensä kokonaisuuteen astuessaan lavalle. Näin kehollisuus liittyy sitoutumiseen valittujen tehtävien suorittamisesta. Tällainen näkökulma jää helposti syrjään nykyajan virtuaalimaailmojen sähköisten kommunikointivälineiden aikana.

Esimerkkinä soittimen ominaisuuksien ja kehon liikeratojen yhteydestä kokonaisen musiikillisen tyylin ilmaisutapoihin on jousisoittimien vetojousisääntö. Tämän 1700-luvulta 1800-luvun alkuun käytössä olleen säännön mukaan painokkaat tahtiosat tuli soittaa vetojousella, painottomat työntöjousella (ks. Louhivuori 1998, 87 ja 100). Tällä tavalla rytmisen painotushierarkian toteutuminen oli taattu, koska painotukset noudattivat fyysisten vipuvarsien lainalaisuuksia. Jousisoittajien fyysinen soittotapa oli yhteydessä aikansa musiikilliseen ilmaisuun siinä määrin, että jopa pianistin, joka soittaa esimerkiksi Mozartin musiikkia, on perusteltua tulkita artikulaatiokaarituksia niin, että ne muistuttavat violistin tapaa soittaa niitä käyttäen vuoroin veto- ja työntöjousta. Musiikin tulkinta ei ole abstraktio jossain ideamaailmassa eikä pelkän aivotoiminnan tulos, vaan siinä on sisään rakennettuna fyysinen toteutus käsillä ja koko keholla.

Kuva 2 on esimerkkinä siitä, miten soiton opettaja tuntee kappaleen ja soittamisen jäsenissään. Kuvassa viulutaiteilija Lara Lev tarkkailee oppilaansa soittoa. Kuvaushetkellä oppilas soitti viulua kuvan ulkopuolella; opettaja puolestaan soitti samaan aikaan ”ilma-viulua”. Näin opettaja saattoi käyttää hyväkseen tietoa siitä, miltä soitto jäsenissä tuntuu.

Kuten jo edellä todettiin, Elliott ottaa verbaalisten käsitteiden rinnalle ei-verbaalit toimintakäsitteet (E95, 58). Niiden käyttö jää kuitenkin hämäräksi. Millä tavalla käytännön osaaminen rakentuu toimintakäsitteiden varaan? Elliott korostaa tekemistä jopa niin paljon, että sivuuttaa toimintaa mahdollisesti edeltävän harkinnan olemassaolon; jäljelle jää vain ulospäin näkyvä tekeminen. Torjuessaan verbaalisen ajattelun ylivaltaa Elliott

ei näytä ottavan huomioon, että toimintaa edeltävä harkinta ja suunnittelu voivat tapahtua muutenkin kuin verbaalisesti.



KUVA 2. Viulunsoiton opettaja.

Ongelmana on myös se, että Elliott näkee kaiken muun kuin verbaalin tiedon hiljaisena tietona. Tällöin esimerkiksi se, miten muusikot kommunikoivat elein ja ilmein, jää kokonaan hiljaisen tiedon alueelle. Orkesterityöskentelyä seurattaessa musiikin ja kehollisten eleiden suhde on ilmeinen. Kapellimestarin kommunikointi tapahtuu pääosin juuri elein, ilmein, katsein ja kehon kielellä (ks. Hämäläinen 1999, 71–73). Myös soittajat kommunikoivat elein toisilleen. Eikä liene sattumaa, että sinfoniaorkesterin solistitehtäviä lankeaa useimmiten violisteille, sellisteille ja pianisteille, siis soittajille, joiden ilmaisussa käsien liikkeet ovat kaikkien nähtävillä.

Musiikkikasvatusfilosofia, joka tarkastelee inhimillistä kokemusta ja tietoisuutta pelkää aivotoimintoina, on auttamattoman rajoittunutta. Kritisoituaan ankarasti sitä, että dualistisen mallin mukaan mieli on pomo ja keho on tyhmä käskyjen toteuttaja, Elliott päätyy ajatukseen, että aivot ovatkin pomo. Muu keho pysyy edelleen tyhjänä käskyjen

toteuttajana. Ryle sen sijaan ottaa huomioon koko kehon tuntevana, kokevana ja toimivana kokonaisuutena. Rylen mukaan älykkäästi toimittaessa sekä keho että mieli ovat aktiivisia, mutta ei niin, että on kaksi eri "moottoria" kahdessa eri paikassa, jotka ovat yhtäaikaan aktiivisia (Ryle 1949, 50–51). Näin Rylen alkuperäinen kirjoitus, jota ei ole edes tarkoitettu nimenomaan musiikkialaa koskevaksi, sopii kuitenkin näiltä osin musiikkialan ominaispiirteisiin paremmin kuin Elliottin musiikkikasvatusfilosofian teksti.

Edellä on jo käsitelty joitain kriittisiä kohtia siinä kuvassa, minkä Elliottin (E95) kirjoitus antaa ihmisestä. Kun ihmismieli ja sen myötä muusikkous redusoidaan aivotoiminnoiksi, muun kehon osuus unohtuu. Keho ei ole aistiva ja kokeva kokonaisuus, jonka kautta musisointikin viime kädessä tapahtuu. Mutta ihminen on paitsi korvat ja pää, myös kädet, jalat ja koko keho.

Elliottin näkemys on angloamerikkalaisen filosofisen perinteen mukainen. Mannereurooppalainen perinne hyväksyisi fyysisyyden aivan toisella tavalla kuin angloamerikkalainen. Mannereurooppalaisessa filosofiassa tyypillisesti tarkastelun kokonaisyhteys sisältää välttämättä sekä käsitteellisen että kokemuksellisen puolen (ks. Varto 1990). Keskittymällä aivoihin ja jättämällä muun kehon syrjään Elliott jää sittenkin oman angloamerikkalaisen filosofisen perintensä dualistisen ajattelun vangiksi. Pään ja kehon erottaminen kuvastaa sellaista dualistista ajattelua, jota Elliottin toisaalla kritisoii.

10.4 Musiikin merkitys ihmiselle

Musiikin merkityksen ihmiselle Elliott selittää ensisijaisesti tekemisen ja sitä seuraavan oman kasvun, kehittymisen ja nautinnon kautta. Ihminen nauttii tehdessään sitä, mitä osaa ja näin oppii tekemään sitä yhä paremmin. Oppiminen on tehokkaimmillaan, kun palaute kehitymisestä liittyy suoraan itse suoritukseen. Soiton opiskelussa tämä on keskeinen motivoiva tekijä (Nintendo-efekti, ks. Ropo 1993, 68; Pöyhönen 2002, 94). Elliott menee kuitenkin niin pitkälle, että näkee tällaisen omaan musisointiin liittyvän tavon olla suhteessa musiikkiin ainoana oikeana. Elliott korostaa flow-kokemusta ja väittää sen kuuluvan kaikille universaalisti. Hän kuitenkin kieltää esteettisen elämyksen olemassaolon puhumattakaan sen universaalisuudesta. Swanwick (1999) näkee Elliottin argumenteissa ristiriidan; Swanwickin mielestä flow ja esteettinen elämys voivat olla sama asia (Swanwick 1999, 18). Myös Panaiotidin (2000) tarkastelun mukaan Deweyn

tarkoittama esteettinen elämys voi olla Csikszentmihalyin kuva aman flow-kokemuksen erityistapaus⁴¹ (Panaiotidi 2000, 114).

Musiikki voi olla myös ihmisen maailmasuhteen perustavanlaatuisena ilmentäjä, kuten Varto (1990, 47⁴²) näkee. Tämän tehtävänsä vuoksi musiikilla olisi universaali merkitys ihmiselle; se ei olisi vain kulttuurin tuote. Varron lisäksi esimerkiksi Lehtonen (1998) tuo esiin musiikin sellaisen kokemuksellisuuden, jonka pohjalla on kaikille ihmisille yhteinen tapa kokea ja tuntea maailmaa (Lehtonen 1998, 72). Omasta kokemuksestani tiedän useita esimerkkejä tilanteista, joissa ihminen, joka ei itse harrasta musiikkia, on syystä tai toisesta tullut konserttiin ja on kokemastaan aivan haltioissaan. Miksi tätä kokemusta kutsuisi? Elliottilta ei löydy vastausta. Syy lienee ihmiskuvassa, jossa taiteen vastaanottamiselle ei ole sijaa.

Edellä käsitelty rajoitus on linjassa sen kanssa, miten Elliott perustelee musiikin merkityksen darwinismin perusteella. Evoluution periaatteiden mukaan ihminen etsii tilaisuuksia omaan kasvuunsa ja nauttii niistä tilaisuuksista, mitä voi käyttää hyväkseen. Tämä voisi käydä selityksestä siihen, miksi ihmiset mielellään kehittävät niitä tekemisen taitoja, joita heillä jo ennestään on (E95, 110–111). Elliottin darwinistinen ajattelu kieltää kuitenkin joukon muita mahdollisuuksia olla suhteessa musiikkiin. Luonnontieteen rajat tulevat vastaan. Siitä yritetään tehdä ihmiselle ja hänen musiikilleen mitta, mutta ei mahdu ihminen eikä hänen musiikkinsa luonnontieteen muottiin.

11 Päätäntö

11.1. Episteme, tekne, praxis ja poiesis

Perinteisesti opetussuunnitelman laadinnassa on nähty kolme mahdollista lähestymistapaa. Sitä on tarkasteltu ympäröivän yhteiskunnan, opiskelijan tai oppiaineen näkökulmasta. Nyt käsillä olevan tutkielman näkökulma painottuu kolmanteen vaihtoehtoon, opittavan sisällön ominaisuuksiin ja rakentumiseen. Mitä on se musiikillinen tietäminen, mitä opiskellaan?

Tietämistä tarkasteltaessa ollaan epistemologian alueella. Epistemologiset kysymykset koskevat sekä tietoa itseään koskevia teorioita että sitä tapaa, miten tietoa opitaan ja

hankitaan. Epistemologian tulisi kattaa tiedon eri lajit, joita ovat 1) tietää, että 2) tietää, miten ja 3) tietää, kuka. Valitettavasti epistemologian usein mielletään keskittyvän lähinnä että-tietoon. Osaltaan tämä johtuu siitä, että kreikan sanan ”episteme” on nähty tarkoittaneen ennen kaikkea teoreettista ja propositionaalista tietoa. Englannin kielessä edellä mainittuihin kolmeen tietämisen lajiin viitataan samalla verbillä (to know). Suomeksi kullakin on omansa: 1) tietää 2) taitaa tai osata ja 3) tuntee. Elliott käsittelee kahda ensin mainittua perusteellisesti, mutta kolmas jää sivuun.

Käytännön muusikon näkökulmasta miten-tieto painottuu. Tämä tulee selvästi ilmi myös Elliottin musiikkikasvatusfilosofiassa. Miten-tietoa eli taitoa vastaa lähinnä kreikan sana ”tekhne”. Niiniluodon (1992b) mukaan taito-oppi olisi siis oppi ”tekhnestä” eli teknologia. Valitettavasti tämä sana on jo varattu muuhun käyttöön. (Niiniluoto 1992, 54.) Vaikka tätä nimeä ei voi tarkoitukseen käyttää, taito-opin nouseminen tieto-opin rinnalle vakavasti otettavana tieteenalana olisi muusikoiden kannalta tervetullut kehitysuunta.

Elliott näkee sanan ”tekhne” tarkoittavan sitä, mitä tekijä tarvitsee suorittaakseen tehtävän korrektisti (E95, 69). Se olisi siis teknistä know-how’ta (Westerlund 2002, 182). Tämä merkitys vastaa sitä, mikä tekniikka-sanalla nykyisessä kielenkäytössä on. Niiniluodon (1992a) mukaan tällaisellekin ”tekhne” -sanan suppealle tulkinnalle on perusteensa. Se siis liittyisi jonkin asian valmistamiseen, mutta ei sellaiseen toimintaan, joka sisältää itsessään oman päämääränsä. Asian voi nähdä myös toisin. Tekniikka-sanaa voi käyttää laajemmin viittaamaan tekemiseen liittyvään taitavaan suoritustapaan. Niiniluoto jatkaa, että antiikin kreikassa sana ”tekhne” tarkoitti paitsi taitoa myös taidetta. Tällöin ”tekhnen” voi nähdä jakaantuvan ”poiesikseen” ja ”praksikseen”. ”Poiesis” oli sellaista tekemistä, joka tähtäsi jonkin lopputuloksen tuottamiseen, ”praksiksessa” puolestaan itse tekeminen oli pääasia. ”Poiesikseen” kuului materiaalisia lajeja, kuten veisto ja rakentaminen, sekä symbolisia lajeja, kuten puhe, väittely, runous ja musiikki. ”Praksikseen” puolestaan kuuluivat mm. leikki, urheilu ja tanssi. (Niiniluoto 1992a, 7.)

Elliott siirtää musiikin pois ”poiesiksen” kategoriasta ”praksiksen” puolelle. Hän ei halua nähdä musiikkia itsenäisinä teoksina, joiden valmistamisesta musiikin tekemisessä olisi kyse. ”Praksiksen” kategoriassa musiikki liittyy samaan joukkoon pelien ja leikkien kanssa. Toisaalta Elliottin ajattelussa on piirteitä, joiden perusteella musiikki on sit-

tenkin teosten valmistamista. Vaikea siitä olisi nykyisessä kulttuurissamme luopuakaan. Musiikki pakenee yksioikoisia luokitteluja.

Niiniluoto (1992a) huomauttaa myös, että useissa nykyisissä kielissä taitoa ja taidetta tarkoittaa sama sana, niin kuin antiikin kreikan ”tekhne” tai latinan ”ars”. Näitä ovat esimerkiksi saksan ”Kunst” ja ruotsin ”konst”. (Niiniluoto 1992a, 8.) Myös Neuhaus (1973) mainitsee kreikan sanan ”tekhne” merkityksestä paitsi taitona myös taiteena⁴³. Soittaja ei voi erottaa tekniikkaa taiteestaan. (Neuhaus 1973, 11.) Neuhausin kirjan nimi onkin ”Pianonsoiton taide”. Kuten edellä on jo todettu, taiteen, taidon ja tekniikan ykseyteen viittaavat myös Raekallio, Dichler ja Matthey. Kyse on niin keskeisestä asiasta, että sana ”künstlerisch” (taiteellinen) esiintyy Dichlerin (1948) ja ”technique” Mattheyn (1932) kirjan nimessä. Molemmat puhuvat samasta asiasta, joskin eri näkökulmista. Nämä käytännön pianopedagogit eivät ole alun perinkään ajatelleet musiikkia dualistisesti siten, että tekniikka olisi musiikillisten ideoiden itsessään tyhmää toteuttamista. Elliottin muusikkouden toiminnallista puolta korostavaan musiikkikasvatusfilosofiaan sopisi johdonmukaisesti ajatus tekniikan ja taiteen ykseydestä, erityisesti koska hän vahvasti argumentoi dualistista näkemystä vastaan. Kuitenkin Elliott päätyy pitämään tekniikkaa välineellisenä ja alisteisena musiikillisille ideoille esteettisen suuntauksen musiikkikasvatusfilosofien linjan mukaisesti.

Edellä kuvattu Niiniluodon (1992a) analyysi avaa mahdollisuuden asian toisenlaiseen jäsentämiseen. Jos ”poiesis” ja ”praksis” nähdään Niiniluodon laajemman tulkinnan mukaisesti ”tekhnen” – siis taiteen ja taidon – alalajeina, myös musiikkia voi tarkastella erilaisin painotuksin joko tekemisenä itsessään tai musiikkiteosten valmistamisena. Kulttuuriperintömme sekä olemassa olevien ja tulevien musiikillisten käytäntöjen monimuotoisuuden vuoksi tällainen joustavuus olisi paikallaan.

11.2 Idealismi

Luon vielä katsauksen idealismiin, joka on Elliottin kritisoiman dualismin taustalla. Platon arvosti teoreettista tietoa. Oikea todellisuus oli hänen mukaansa ideamaailmassa. Käytännön tehtävissä tarvittava taito kuului lähinnä palvelijoille ja orjille, ei vapaille miehille. Kaikki ruumiillinen ja käytännöllinen oli katoavaa ja näin ollen alempiarvoista. Platonilaisessa ajattelussa kuolemattomuus varattiin sielun teoretisoivalle osalle.

Ryle huomauttaa, että vaikka kristinusko kumosi tämän antiikin kreikkalaisten näkemyksen, se ei silti saanut sitä hävitetyksi (Ryle 1949, 26).

Niinpä vuonna 1637 Descartes (2001) asetettuaan kaiken systemaattisesti epäilyksen alaiseksi päätteli ainakin oman ajattelunsa olevan asia, minkä voi tietää varmasti olemassa olevaksi. Descartes järkeili, että ihmisen olemus eli luonto ei ole mitään muuta kuin ajattelua. Olemiseensa se ei tarvitse mitään paikkaa eikä ole riippuvainen mistään aineellisesta, ei myöskään ruumiista. (Descartes 2001, 140.) Tässä näkemyksessä on dualismin ydin: sielun ja ruumiin täydellinen ero.

Yksilön oman teoretisoivan ajattelun nostaminen dualismin edellyttämällä tavalla kaiken muun yläpuolelle johtaa käytännön osaamisen väheksymiseen, kehon merkityksen aliarviointiin ja individualismiin. Elliott argumentoi dualismia vastaan ja esittää sen ajattelumalleista poikkeavia ratkaisuja. Kuitenkin hänen musiikkikasvatusfilosofiassaan on edelleen siitä peräisin olevia aineksia. Hän erottaa musiikin tekniikasta, redusoi ihmismielen aivotoinnoiksi ja korostaa individualistisia arvoja. Elliott on matkalla oikeaan suuntaan, mutta ei vielä perillä.

Ryle näkee Descartesin päättelyn taustalla olleen myös 1600-luvun alussa tapahtuneen luonnontieteen ja klassisen mekaniikan voittokulun. Taivaankappaleet liikkuvat kuin kellokoneiston osat. Niinpä myös ihmiskeho nähtiin koneena. Koneesta poikkeavia inhimillisiä piirteitä selittämään tarvittiin ajatus metafysisestä koneen hengestä. (Ryle 1949, 18–19.) Sittemmin myös muita luonnontieteen aloja on tullut vuotiin kukin vuorollaan. Rylen (1949) mukaan 1800-luvun jälkipuolelta lähtien biologia vakiinnutti asemansa oikeana tieteenä. Tällöin ihminen nähtiin eläimenä. Koneessa asuvan haamun merkitys vähentyi, mutta kaikki inhimilliset piirteet eivät vieläkaan selittyneet. Rylen mukaan tämäntyypiset ongelmat juontuvat siitä harhasta, että ihmistä on yritetty selittää aina kulloinkin muodissa olleen luonnontieteen haaran käsittein ja menetelmin. Uuden tieteenalan edistyessä ratkaisevasti omien kysymyksenasettelujensa alalla monet alkavat uskoa, että sen kautta saadaan tämä maailma ja ihmisen olemus selitettyä lopullisesti. Kerta toisensa jälkeen toisin on käynyt. Ryle tekikin radikaalin ehdotuksen jo yli viisikymmentä vuotta sitten: entä jos uskaltaisimme nähdä ihmisen – ei koneena eikä kehittyneenä nisäkäseläimenä, vaan – ihmisenä (Ryle 1949, 328).

11.3 Amerikkalaisesta musiikkikasvatusfilosofisesta keskustelusta

David J. Elliottin musiikkikasvatusfilosofian tarkastelu on avannut monia kysymyksiä yleisen musiikkikasvatuksen lisäksi myös suomalaisten musiikkioppilaitosten ja alan ammattikorkeaopetuksen näkökulmasta. Näin on siitakin huolimatta, että amerikkalaisen ja suomalaisen koulutusjärjestelmän kesken on monia eroja. Tämnäkertaisen tarkastelun kannalta kuitenkin se köydenveto, mitä on käyty ja edelleen käydään esteettisen ja praksiaalisesta musiikkikasvatusfilosofian välillä, ei näytä hedelmälliseltä. Molempien pyrkimyksenä on tavoittaa universaalisti kaikkiin kulttuureihin sopiva käsitys musiikista ja musiikkikasvatuksesta. Kiistelyä käydään mm. siitä, löytyykö argumentoinnista kulttuurisidonnaisia piirteitä. Jos löytyy, ne katsotaan puutteiksi.

Esikuvana näyttää olevan luonnontieteen ajattelutapa, jossa haetaan aina ja kaikkialla voimassa olevia lainalaisuuksia. Luonnontieteen ajattelutapa näkyy myös siinä, miten molemmat musiikkikasvatusfilosofiat näkevät musiikin koostuvan alkutekijöistä, elementeistä tai parametreista, joista ne rakentuvat joko universaalien tai käytäntökohtaisten periaatteiden mukaan. Musiikin opetuksessa näillä alkutekijöillä ja niitä yhdistävillä periaatteilla on keskeinen rooli aivan niin kuin luonnontieteissä on mitattavilla suureilla ja niiden keskinäisiä riippuvuuksia kuvaavilla laeilla. Molempien suuntausten mukaan toimittaessa oppilaiden musisoinnilla on tärkeä merkitys, esteettisen musiikkikasvatusfilosofian mukaan toimittaessa näin tehdään käytännössä, vaikka kirjoitettu filosofia ei asiaa liiemmästi painota, praksiaalisesta kirjoitetunkin näkemyksen mukaan oma musisointi on opetuksen keskeinen sisältö.

Yleiskoulun käytänteet ja tavoitteiden priorisointi eivät kuitenkaan ole musiikin oppimisen kannalta suotuisat. Missä määrin yleiskoulun toimintaympäristössä on mahdollista saavuttaa tavoitteellisen instrumenttiopetuksen edellyttämä työskentelyn intensiivisyys ja sitoutuminen, jää kysymysmerkiksi. Tätä kysymystä korostaa tarkastelun kohteena olleiden amerikkalaisten musiikkikasvatusfilosofien käyttämän empiirisen aineiston vähäisyys. Vaikka praksiaalisesta musiikkikasvatusfilosofia ottaa esiin kulttuuri- ja käytäntökohtaisen tiedon merkityksen musisoinnille, sekään ei näe ihmisen kulttuuristen juurten tuntemista keskeisenä oppimisen tavoitteena. Näillä perusteilla näyttää siltä, että molemmilla amerikkalaisperäisillä musiikkikasvatusfilosofioilla on paljon yhteistä ja että ne keskinäisestä kiistelystä huolimatta edustavat samantyyppistä lähestymistapaa,

jolla on omat rajoituksensa kokonaisuudessaan. Amerikkalaisperäiselle musiikkikasvatustilosophiselle keskustelulle kaivataan vaihtoehtoa. Jos kerran musiikki on moniulotteista, niin kuin on todettu, voi myös kysyä, onko ylipäätään mahdollista löytää yhtä ainoaa musiikkikasvatuksen lähestymistapaa, joka sopisi kaikkeen musiikkiin ja kaikkiin kulttuureihin kaikkialla.

11.4 Arvio Elliottin musiikkikasvatustilosophian käyttökelpoisuudesta

Vaikka Elliottin kirja *Music Matters* (E95) on merkittävä puheenvuoro musiikkikasvatustilosophisessa keskustelussa, osaltaan juuri tästä syystä opetussuunnitelman pohjana toimivaksi tilosophiaksi se on ongelmallinen. Useat sen kannanotoista ovat ymmärrettävissä vain yhteydessään amerikkalaisessa musiikkikasvatustilosophisessa keskustelussa. Tällöin pitää perehtyä melkoiseen määrään muuta kirjallisuutta. Edelleen kirja on herättänyt paljon keskustelua ja kritiikkiä, johon on myös syytä perehtyä ennen kuin ryhtyy suin päin sen ajatuksia soveltamaan.

Elliott esittää lukuisia voimakkaita yleistyksiä, joiden tulisi päteä aina ja kaikkialla, vaikka hänen viitekeh്യksensä on juuri amerikkalainen yleiskoulun musiikkikasvatus ja sen perusteista käyty keskustelu.

Ongelmallista on myös Elliottin musiikkikasvatustilosophian eklektinen luonne. Elliott on koonnut ajatuksia useista eri lähteistä eikä niistä aina muodostu koherenttia kokonaisuutta. Opetussuunnitelmatyön pohjaksi tarvittaisiin nimenomaan sisäiseltä logiikaltaan selkeää taustafilosophiaa, joka kuitenkin sallii musiikin ja kulttuurin monimuotoisuuden kukoistamisen.

Koska Elliottin näkemys musiikin opetuksesta on läheisesti sidoksissa instrumenttiope-
tuksen traditioon, on valitettavaa, että hän ei ole juurikaan paneutunut nimenomaan soitonopetusta käsittelevään lähdeaineistoon. Vaikka alalla on vahva mannereurooppalainen traditio, lähdeaineistoa olisi tuki saatavilla englannin kielelläkin vaikka kuinka paljon. Elliott ei myöskään ole paneutunut alan empiiriseen tutkimukseen, vaan pitäytyy tilosophisluontoisissa kirjoituksissa. Empiiriseen aineistoon ei musiikkifilosophien kyseisessä keskustelussa muutenkaan mainittavasti viitata, vaan argumentointi keskittyy toisten tilosophien kirjoitusten tulkintoihin ja käsiteanalyysiin. Keskustelu ei näytä myö-

hemminkään innostaneen tutkijoita hypoteesien muotoiluun ja selvittämiseen empiirisen aineiston pohjalta, kumoutuvatko vai vahvistuvatko ne.

Elliott käsittelee asiaa laajalti ja esittää asiantuntijatiedon tutkimukseen perustuen mallin siitä, miten musiikillinen tietämys jakautuu eri osa-alueisiin ja miten se kehittyy. Tarkastelu avaa mielenkiintoisia näkökulmia, mutta osoittautuu monin kohdoin logiikaltaan ongelmalliseksi eikä aina pysty tavoittamaan musiikkialan tietämisen luonnetta. Pahimmat puutteet koskevat tarkastelun painottumista näkyviin tiedon lajeihin, hiljaisen tiedon käsitteellistä epäselvyyttä, näkemystä oppimisen etenemisjärjestyksestä ja kehollisuuden sivuuttamista. Koska Elliottin musiikkikasvatusfilosofia kieltää esteettisen elämyksen, monet taiteen parissa saadut inhimilliset kokemukset jäävät vaille selitystä.

Vaikka Elliott argumentoi voimakkaasti ja aivan oikein sen puolesta, että musiikkialalla verbaalinen ajattelu ja verbaalien tieto eivät vielä sinänsä riitä mihinkään, hänen jäsentelynsä ei pysty tarkentamaan muusikon tarvitsemia muita tiedon lajeja ja niiden piirissä tapahtuvaa käsitteenmuodostusta, kommunikaatiota ja oppimista. Millaisia soivia asioita muusikko jäsentää, miten hän käsittää käyttämänsä liiketavat, miten niistä ja niillä kommunikoidaan, miten niitä ja niiden kautta opitaan? Muusikon tietämyksen jäsentely jää liian paljolti mysteeriksi.

Elliott luokittelee kaiken muun kuin verbaalisen tiedon hiljaiseksi tiedoksi. Muusikoiden tietämisestä huomattava määrä on toki hiljaista tietoa, siis sellaista, mikä ei ole selvästi tai helposti kommunikoitavissa ja jonka olemassaolosta tekijä itse ei välttämällä ole edes tietoinen. Tämä ei kuitenkaan ole likimainkaan kaikki. Muusikoilla on valtava määrä sellaista tietoa, mikä ei ole verbaalista, mutta minkä muusikot itse aivan hyvin tietävät tietävänsä ja mistä he pystyvät sopivia kanavia käyttäen toistensa kanssa kommunikoimaan aivan täsmällisesti. Elliottin kuvaus muusikon tietämyksestä jää pahasti yksipuoliseksi. Vaikka Elliott korostaa toimintatiedon merkitystä, hänen ihmiskäsityksessään korostuu aivotointojen rooli koko muun kehon kustannuksella.

Ongelmallista on myös, miten Elliott näkee muusikkouden tietämyksen kehittyvän. Koska hiljaisen tiedon käsite on jäänyt hämäräksi, hän ei pysty jäsentämään sitä yksilön musiikillisen kehityksen, eikä sen enempää koko yhteisön tiedonrakentumisprosessin kannalta. Vaikka olemassa olevat traditiot ovat keskeinen osatekijä Elliottin argu-

mentoinnissa esteettistä musiikkikasvatusfilosofiaa vastaan, hänen näkemyksensä tradition merkityksestä yhteisöllisen tiedon uudistajana ja ylläpitäjänä jättää kysymysmerkkejä. Ihmiskäsitys jää juurettomaksi ja historiattomaksi.

Musiikkia voi oppia vain kiinteässä suhteessa oikeaan musiikkielämään. Elliott yrittää rakentaa opetussuunnitelmaa tämän ajatuksen ympärille. Kuitenkin hänen esityksessään konserttielämään osallistuminen jää vähälle. Taidemusiikin oppimiseksi tarvitaan muodollisen opetuksen lisäksi korkeatasoisia konsertteja. Monikulttuurisuuden haasteet on syytä ottaa huomioon. Mutta koska ammattikorkeakoulun opiskelijat tulee kouluttaa työelämälähtöisesti tiettyyn kulttuuriseen ympäristöön ja tiettyihin kulttuurisesti muotoutuneisiin tehtäviin, kulttuurisidonnaisuus on olennainen osa opetussuunnitelman perustaa.

Tämän tarkastelun ei ole tarkoitus olla kokonaisarvio Elliottin (E95) teoksesta *Music Matters*. En ole yrittänyt arvioida sen merkitystä asiayhteydessään esteettisen ja praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian välisessä keskustelussa. Siinä keskustelussa kirja on ilman muuta yksi tärkeimmistä puheenvuoroista.

Suomalaisen ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman kannalta näyttää siltä, että alan tiedonkäsitys pitäisi vielä hahmottaa uudelleen ennen kuin asiasta voi tehdä perustavannlaatuista opetussuunnitelmatason johtopäätöksiä. On myös kysyttävä, mitä kaikkea muuta muusikkous on kuin tietämistä ja taitamista ja mitä kaikkea muuta musiikkialan ammateissa tarvitaan kuin muusikkoutta.

Koska praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia vaikuttaa myös Suomen yleiskoulun opetukseen, sen tuomilla ajatuksilla on merkitystä musiikkioppilaitosten ja yleiskoulun keskinäisen työnjaon kannalta. Oppilaiden oman soittamisen korostamisen voisi nähdä mahdollisuutena tiivistää yhteistyötä yleiskoulun ja musiikkioppilaitosten kesken. Tässä on paljon ongelmia lähtien organisatorisista ratkaisuista ja opettajien muodollisista kelpoisuusehdoista aina Kurkelan ja Tawaststjernankin (1999, 120) havaitsemiin keskinäisiin epäluuloihin saakka. Työnjakoa pohdittaessa muiden musiikkialalla toimivien on syytä tiedostaa, että yleiskoulun musiikinopetus ei katso epäonnistuneensa, jos se ei kasvata konserttiyleisöä. Se tehtävä jää muille; praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia ei näe yleisökasvatuksen kuuluvan koulun musiikinopetuksen tehtäviin. Toteutuvatko

tässä Wolfin (1992, 948) kuvaamat amerikkalaisen taidekasvatuksen jo yli sadan vuoden takaiset periaatteet, joiden mukaan taidekasvatuksen tuli kitkeä oppilaat heidän eurooppalaisista juuristaan?

LÄHTEET

Dokumentoidut lähteet

A 860/2003. *Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista annetun valtioneuvoston asetuksen 3 §:n muuttamisesta*. Annettu Helsingissä 15.10.2003.

Barry, N. & Hallam, S. 2002. Practice. Teoksessa Parncutt, Richard & McPherson, Gary E. (toim.) 2002. *The Science and Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press, 151–165.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves: an inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago and La Salle: Open Court Publishing.

Bowman, W. 2000. A Somatic, "Here and Now" Semantic: Music, Body, and Self. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 144 (Spring 2000), 45–60.

B&S93 ks. Bereiter, C. ja Scardamalia (1993).

von Bülow, H. 1896. *Beethoven's Werke für Pianoforte solo. Kritischer und instructiver Ausgabe mit erläuternden Anmerkungen für Lehrende und Lernende von Hans von Bülow*. Stuttgart: Cotta.

Descartes, R. 2001. *Metodin esitys*. Kirjassa *Teokset I*. Helsinki: Gaudeamus. Alkuteos 1637. Suomentaja Sami Jansson.

Dichler, J. 1948. *Der Weg zum Künstlerischen Klavierspiel*. (3. painos 1978). Wien, München: Verlag Doblinger.

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. 1986. *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Blackwell.

E95 ks. Elliott, D. (1995).

Efland, A., Freedman & Stuhr. 1998. *Postmoderni taidekasvatus: Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. [Helsinki]: Taideteollinen korkeakoulu, Taidekasvatuksen osasto. Alkuteos Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum. 1996. Suomentaja Virpi Wuori.

Elliott, D. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York – Oxford: Oxford University Press.

- Elliott, D. 1996. Consciousness, culture, and curriculum. *International Journal of Music Education*, 28, 1–15.
- Elliott, D. 2000. Music and affect: The Praxial View. *Philosophy of Music Education Review*, 8(2), 79–88.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa Kirjonen, J., Remes & Eteläpelto (toim.) 1997. *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 86–102.
- Gardner, H. 1993. *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Second edition (First edition 1983). London: Fontana Press.
- Honkanen, T. 2001. *Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitteet*. Lisensiaatin tutkielma. Jyväskylän yliopisto, musiikkitieteen laitos.
- Horvath, J. 1999. Tacit Knowledge in the Professions. Teoksessa Sternberg, Robert J. & Horvath, Joseph A. (toim.) 1999. *Tacit Knowledge in Professional Practice: Researcher and Practitioner Perspectives*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum, ix–xiii.
- Hämäläinen, K. 1999. *Musiikinopettaja kapellimestarina: Kouluorkesterinjohtajan toimintakenttää erityisesti asiantuntijuuden rakentumisen perspektiivistä orientoiva käsitteellinen selvitys*. Musiikkikasvatuksen lisensiaattityö. Jyväskylän yliopisto, musiikkitieteen laitos.
- Kauppinen, E. 1996. Musiikinopettajan löytöretki musiikkikasvatuksen filosofiaan. *Musiikkikasvatus, Finnish Journal of Music Education (FJME)*, 1(1). Helsinki: Hakapaino, 52–55.
- Keller, H. 1979? (painovuosi epäselvä). *Die Klavierwerke Bachs*. Leipzig: Peters.
- Keski-Suomen konservatorio. 5.3.1995. *Instrumenttididaktiikan arvioinnin alueita*. [www-dokumentti] <<http://www.music.jypoly.fi/ops/Didarv.pdf>>.
- Knieter, G. 2000. Elliott's "New" Conservatory Approach: A Review Essay. *Philosophy of Music Education Review*, 8(1), 40–51.
- Koskennurmi-Sivonen, R. 2002. *Käsityö- ja taidealojen monitieteinen opintokokonaisuus: Taidon teoreettiset perusteet*. [WWW-dokumentti] <<http://www.helsinki.fi/~rkosken/tietojataito>> (luettu 25.6.2003).
- Kurkela, K. 1994. Tiedot, taidot ja periaatteet musiikinopiskelussa. Teoksessa Tuominen, Marja (toim.) 1994. *William Blake, Pekka Puupää ja hän eli keskusteluitäilyä, oivalluksesta ja analyysistä*. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. Keskustelut ja puheenvuoroja 2. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 15–40.
- Kurkela, K. & Tawaststjerna, E. 1999. Analyysi kuuden musiikkiopiston toiminnasta ja ajatuksia musiikin perusopetuksen järjestämisestä. Teoksessa Heino, Terhi & Ojala,

Maija-Liisa (toim.) 1999. *Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998*. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Lehtonen, K. 1998. *Musiikki, kieli ja kommunikaatio: Mietteitä musiikista ja musiikkiteoriasta*. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 17.

Lehtonen, K. 2001. Paistaako musiikkioppilaitoksissa musta aurinko? *Psykologia* 5/2001, 306–315.

Leimer, K. & Giesecking, W. 1931. *Modernes Klavierspiel*. Mainz: Schott's Söhne.

Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1994. *Musiikin didaktiikka*. (2. painos, edellinen 1981). Juva: WSOY.

Liukkonen, R. 2002. *Portfolio musiikkipedagogikoulutuksessa*. Pedagoginen opinnäyte-työ. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Saatavissa www-dokumenttina <<http://www.music.jypoly.fi/ops/Liukkonen2002.pdf>>.

Lonka, K. 2003. *Jatkuva oppiminen ja muutos*. Lyhennelmä artikkelista: Lonka, K. 2001. Syntynyt johtajaksi? Uusia oppimisen mahdollisuuksia. Artikkelit on julkaistu teoksessa: P. Castrén (toim.) Viisas valta paradoksit. Ekonomia-sarja. WSOY. [WWW-dokumentti] <<http://www.lappeenranta.fi/henkilosto/lonka.htm>>. (Luettu 25.6.2003).

Louhivuori, S. 1998. *Viulupedagogiikan vaiheet: musiikkiesteettisen ajattelun heijastuminen viulunsoitonopetukseen 1750-luvulta 1970-luvulle*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Matthay, T. 1908. *The Principles of Fingering and Laws of Pedalling*. London: Bosworth & Co. Ltd.

Matthay, T. 1932. *The Visible and Invisible in Pianoforte Technique*. (Reprinted with corrections 1947, 1977). London: Oxford University press.

Meyer, L. 1989. *Style and music: theory, history, and ideology*. Philadelphia (Pa.): University of Pennsylvania Press.

Määttänen, P. 1996. Pragmatistista musiikin filosofiaa: David J. Elliott musiikista ja musiikkikasvatuksesta. *Musiikkikasvatus, Finnish Journal of Music Education (FJME)*, 1(1), 47–50.

Määttänen, P. 2000a. Elliott on Mind Matters. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 144 (Spring 2000), 40–44.

Määttänen, P. 2000b. Aesthetic experience: A problem in praxialism – On the notion of aesthetic experience. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 1(1) (April 2002). [Electronic Article] <<http://www.siue.edu/MUSIC/ACTPAPERS/ARCHIVE/Maattanen.pdf>>.

- Neuhaus, H. 1973. *Pianonsoiton taide*. Saksankielisestä käännöksestä Die Kunst des Klavierspiels (1958) suomentanut Arja Gothoni. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Newman, W. 1972. *The Sonata since Beethoven*. (Second edition, First edition 1969). New York: Norton.
- Niiniluoto, I. 1992a. Taito-kollokvion avaussanat. Teoksessa Halonen, I., Airaksinen & Niiniluoto (toim.) 1992. *Taito. Suomen Filosofisen Yhdistyksen Helsingissä 11.–12.1.1990 järjestämän kollokvion esitelmät*. Helsinki: Suomen Filosofinen Yhdistys, 5–9.
- Niiniluoto, I. 1992b. Taitotieto. Teoksessa Halonen, I., Airaksinen & Niiniluoto (toim.) 1992. *Taito. Suomen Filosofisen Yhdistyksen Helsingissä 11.–12.1.1990 järjestämän kollokvion esitelmät*. Helsinki: Suomen Filosofinen Yhdistys, 51–58.
- Opetushallitus. 2002. *Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002*. Määräys 41/011/2002. Helsinki: Edita Prima. Saatavissa www-dokumenttina <<http://www.oph.fi/attachment.asp?path=1;443;927;14248;14251>>.
- Opetusministeriö. 2002. *Musiikkialan ammatillisen koulutuksen työryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 38:2002. [WWW-dokumentti] <http://www.minedu.fi/julkaisut/julkaisusarjat/38_02musala_amm/38_02musala_amm.pdf>. Tiedosto päivätty 19.11.2002.
- Palmu, E. 1999. *Ulkoasoittamisen oppimisstrategiat ja asenteet Keski-Suomen konservatorion musiikkioppilaitoksen suuntautumisvaihtoehdon pianisteilla*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, musiikkitieteen laitos.
- Palva, L. 2002. *Ylä-Pirkanmaan musiikkiopiston itsearviointiraportti 2002*. Opinnäyte-työ. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, musiikin koulutusohjelma.
- Panaiotidi, E. 2000. A Response to David J. Elliott, “Music and affect: The Praxial View”. *Philosophy of Music Education Review*, 8(2), 114–116.
- Polanyi, M. 1974. *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. (Paperback-edition, First edition 1958). Chicago: The University of Chicago Press.
- Pöyhönen, M. 2002. *Musiikin opetussuunnitelman taustoja – Keski-Suomen konservatoriosta Jyväskylän ammattikorkeakouluun*. Perustuu Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen Kasvatus- ja opetusalan PD-opintojen loppuraporttiin. Saatavana www-dokumenttina <<http://sinuhe.jypoly.fi/~mpoyhone/lisuri/PD-raportti2002.pdf>>.
- Raekallio, M. 1996. Tekniikka ja tulkinta – kumpi ohjaa kumpaa? Liite teoksessa Raekallio, M. 1996. *Sormituksen strategiat. Tutkimus pianonsoiton sormitusvalinnoista*. Sibelius-Akatemia, EST-sarja nro 6. Helsinki: Hakapaino, 283–295. (Sama artikkeli on musiikkilehti Rondon tammikuun numerossa 1995).
- Regelski, T. 1996. Prolegomenon To a Praxial Philosophy of Music and Music Education. *Musiikkikasvatus, Finnish Journal of Music Education (FJME)*, 1(1), 23–40.

- Reimer, B. 1989. *A Philosophy of Music Education*. (Second edition, First edition 1970). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Ropo, E. 1991. Opettajaeksperttiyden kehittyminen – tutkimustuloksia ja näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 11 (3/1991), 153–163.
- Ropo, E. 1992. Opetussuunnitelmastrategiat elinikäisen oppimisen kehittämisessä. *Kasvatus* 23 (2/1992), 99–110.
- Ropo, E. 1993. Opetussuunnitelma taidekasvatuksessa. Teoksessa Porna, Ismo & Väyrynen, Pirjo (toim.) 1993. *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Julkaisijat Suomen Kuntaliitto ja Opetushallitus. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.
- Ryle, G. 1949. *The concept of mind*. (3. painos 1961). New York: Barnes & Noble.
- Schön, D. 1987. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schrag, F. 1992. Conceptions of knowledge. Teoksessa Jackson, P.W. (toim.) 1992. *Handbook of Research on Curriculum. A Project of the American Educational Research Association*. New York & Toronto: MacMillan Publishing Company, 268–301.
- Siitonen, L. 2003. *Didaktiikkatunnit – ohjausta opettajuuteen*. Pedagoginen opinnäytetyö. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Saatavissa [www-dokumenttina <www.music.jypoly.fi/pedi/Siitonen2003.pdf>](http://www.music.jypoly.fi/pedi/Siitonen2003.pdf).
- Spychiger, M. 1997. Aesthetic and Praxial Philosophies of Music Education Compared: A Semiotic Consideration. *Philosophy of Music Education Review*, 5(1), 33–41.
- Stern, I. 1979. *From Mao to Mozart: Isaac Stern in China*. [Elokuva/video] Ks. <http://www.maotomozart.com/stern.html>.
- Sternberg, R. 1999. What Do We Know about Tacit Knowledge? Making the Tacit Become Explicit. Kirjassa Sternberg, Robert J. & Horvath, Joseph A. (toim.) 1999. *Tacit Knowledge in Professional Practice: Researcher and Practitioner Perspectives*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum, 231–236.
- Stubley, E. 1996. Book Review: David Elliott, *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. *Philosophy of Music Education Review*, 4(1), 63–67.
- Suzuki, S. 1997. *Hoivaten kasvatan soittajan*. Helsinki: Vikkelä Ville.
- Swanwick, K. & Taylor, D. 1982. *Discovering Music: Developing the Music Curriculum in Secondary Schools*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.
- Swanwick, K. 1988. *Music, Mind, and Education*. New York: Routledge.
- Swanwick, K. 1994. *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge.

Swanwick, K. 1996. Music Education: Is There Life Beyond school? A response to David Elliot. *Musiikkikasvatus, Finnish Journal of Music Education (FJME)*, 1(1), 41–46.

Swanwick, K. 1999. *Teaching Music Musically*. London: Routledge.

Sveiby, K. 1997. *Tacit knowledge*. [WWW-dokumentti]
<<http://www.sveiby.com/articles/Polanyi.html>> (luettu 5.7.2003).

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

Varto, J. 1990. Mitä musiikki on? Huomioita musiikin merkityksestä. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta VI, Filosofinen aikakauskirja Pohdin*. Huhtikuu 1990, 13–47.

Varto, J. 2001. *Kauneuden taito*. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino.

Westerlund, H. 2002. *Bridging experience, action, and culture in music education*. Väitöskirja. [Elektroninen aineisto] Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Wolf, D. 1992. Becoming Knowledge: The Evolution of Art Education Curriculum. Teoksessa Jackson, P.W. (toim.). 1992. *Handbook of Research on Curriculum. A Project of the American Educational Research Association*. New York & Toronto: MacMillan Publishing Company, 945–963.

Väkevä, L. 1999. *Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliottin praksiaalisessa musiikkikasvatustieteiden tiedekunta*. [WWW-dokumentti]
<<http://wwwedu.oulu.fi/muko/lvakeva/Lisuri/sisallys.htm>>. (Luettu 25.6.2003).

Suulliset lähteet

Malinen, A. & Kuhmonen, P. 2002. Hiljaisen tiedon approbatur -luento. Jyväskylän yliopistopäivät 12.10.2002.

LOPPUVIITTEET

¹ Ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman tutkintonimike on musiikkipedagogin (AMK) ohella muusikko (AMK) (A 860/2003). Yleisessä kielenkäytössä sanaa ”muusikko” käytetään kuitenkin ikään kuin se ei olisi suojattu tutkintonimi ke. Usein sama koskee myös nimikettä ”musiikkipedagogi”.

² Gardner nimesi alun perin seitsemän eri älykkyyttä: kielellinen, loogis -matemaattinen, spatiaalinen, kehollis -kinesteettinen, musiikillinen, interpersoonallinen ja intrapersoonallinen älykkyys (Gardner 1993). Elliott (E95, 53) viittaa näihin seitsemään älykkyyden lajiin. Myöhemmin Gardner lisäsi mukaan kahdeksannen, luontoon liittyvän älykkyyden.

³ Elliottin niinikään runsaasti lähteenään käyttämä Gilbert Ryle (1949) puolestaan kiistää tämän perinteisen tieto-tunne-tahto -kolmijaon mielekkyyden (Ryle 1949, 258).

⁴ ”[Practising] consists in your trying to *find out all about that passage*: all about it musically and technically, the HOW of it – every note of it, for the sake of the Whole. It consists in your trying to find out precisely *where* its emotion and beauty lies, and what are the required inflections of Tone, of Duration and Time, to bring that beauty to the surface; and also what are the precise technical means which you must employ for that purpose – hence the "HOW" musically and the "HOW" technically. It implies consideration of *every note* before it is sounded, and hearing how it actually does sound.” (Matthay 1932, 122.)

⁵ Musiikkialan taitoa, taitamista ja periaatteita koskevassa artikkelissaan Kurkela (1994) ymmärtää sanan ”käsite” eri tavoin kuin Elliott. Kurkelalle käsitteellinen tarkoittaa jotain verbaalista. Mallioppimista hän pitää epäkäsitteellisenä. (Kurkela 1994, 26.)

⁶ Schrag (1992, 283) näkee muodollisen tiedon ja toimintatiedon perustaltaan Rylen dikotomian jälkeläisinä.

⁷ Termiä ”inert knowledge” käyttivät jo Bereiter ja Scardamalia (1993, 63) muodollisen tiedon kuvauksessaan. Termin he lainasivat Alfred North Whiteheadin 1920-luvun kirjoituksista. Heidän määrittelemään se merkitsee ihmisten muistissa olevaa tietoa, joka ymmärretään jollain tasolla niin, että kysyttäessä osataan antaa järkeviä vastauksia, mutta jolla ei ole mitään käyttöä ihmisten elämässä. Näin eloton tieto on hiljaisen tiedon vastakohta: se on kirjatietaa, jota ei saada käyttöön osaamisessa. ”Inert knowledge” -käsitteen suomennoksia ovat olleet liikkumaton tai eloton tieto (Tynjälä 1999, 64), kuollut tieto (Lonka 2003) ja voimaton tieto (Väkevä 1999, luku 6.2.1).

⁸ Tiedon näkyvän osan vertaaminen jäävuoren huippuun lienee peräisin jo Polanyiltä (ks. Sveiby 1997). Elliott (E95, 63) lainaa tätä ajatusta Bereiterin ja Scardamalian (B&S93, 51) tekstistä, jossa puolestaan on lainaus de Kleeriltä ja Brownilta.

⁹ Knieter (2000, 41–42) kritisoi Elliottia (E95) siitä, että tämä on turhan päiten keksinyt vanhoille käsitteille uusia nimiä. Intuitio on näiden joukossa. Vaikka Knieterin esittämä kritiikki olisi yleisesti ottaen aiheellista, tässä kohden Elliottin ratkaisu on perusteltavissa sillä, että hän noudattaa Bereiterin ja Scardamalian (B&S93) jäsentelyä. Toisaalla Elliott (1996) itsekin luokittelee reflektiivisessä praktikumissa tapahtuvan ajattelun siten, että impressionistisen tietämisen sijalla ovat intuitiivinen ja elämyksellinen ajattelu. Ajattelemisen lajit ovat tällöin ”procedural, formal, intuitive, experiential and metacognitive thinking”. (Elliott 1996, 3.)

¹⁰ ”Knowledgeable feelings” -käsitteen suomennos ”tietävät tunteet” on peräisin Väkevältä (1999, luku 6.1.2).

¹¹ Vrt. Descartesin affektiopin mukaiset kuusi perusmielenliikutusta, jotka ovat rakkaus, viha, ilo, suru, ihmettely ja halu.

¹² Tämä määritelmä rajaa puhtaasti tekniset harjoitukset, esim. äänenavausharjoitukset, sellaiselle alueelle, jossa soittaminen tai laulaminen ei välttämättä sisällä kannanottoa mihinkään luonteeseen.

¹³ On vielä muistettava, että barokin aikana yleisesti tiedettiin tiettyjen musiikillisten kuvioiden merkitsevän tiettyjä affekteja ja retoriikan ilmaisutavat olivat muutenkin yleisesti tiedossa. Esimerkiksi Bachin cis-molli-fuuga (Wkl I) saattaa vaikuttaa kaikkein puhtaimmaksi tislatulta absoluuttiselta musiikilta. Teos avautuu kuitenkin aivan eri tavalla, kun tietää sen teeman olevan aikanaan yleisesti tunnettu ristin symboli (Keller 1979, 137–138).

¹⁴ Vanha kansanomainen suomen puhekieli käsitteli impressionistista tietoa luontevasti käyttämällä substantiivi- tai verbipareja ilmaisuissaan. Ei pelkästään kävellä, vaan kävellä kipitetään, tien poskessa ei ole pelkästään kivi vaan kiven murikka. Tällaisilla ilmaisuilla henkilökohtaiseen tietoon liittyvä vaikutelma välittyi ytimekkäästi olennaisena osana muuta tietoa. Valitettavasti tällainen ilmaisutapa näyttää käyvän yhä harvinaisemmaksi. Vivahteiden ja karaktäärien taju latistuu.

¹⁵ Tunteiden korostuminen esteettisessä musiikkikasvatustilanteissa saattaa johtua siitä määritelmästä, minkä Susan Langer antoi tunteille (feeling). Reimer (1989) lainaa Susanne K. Langerin kirjaa *Problems of Art 1957*:

”The word "feeling" must be taken here in its broadest sense, meaning everything that can be felt, from physical sensation, pain and comfort, excitement and repose, to the most complex emotions, intellectual tensions, or the steady feeling-tones of a conscious human life.” (Reimer 1989, 49.)

Tämä tunteen määritelmä kattaa myös äänen laatueroja, mutta musiikin karakteristiikkaa laajassa merkityksessä sekään ei kata. Elliott ei viittaa Langerin määritelmään tunteesta, Elliottille tunteet ovat ennen kaikkea emootioita.

¹⁶ Elliottin termin ”supervisory musical knowledge” suomennoksena Väkevä (1999) käyttää termiä ”metakognitiivinen tieto” (myös ”metakognitiivinen muusikkous”). Väkevän mukaan sitä voisi kutsua myös ”ohjaavaksi muusikkoudeksi” (Väkevä 1999, alaviite 114). Honkanen kääntää sen sanoilla ”tarkastava/valvova musiikillinen tieto” (Honkanen 2001, 97) tai ”tarkkaileva musiikillinen tieto” (Honkanen 2001, 98). Honkasen käännös sanasta ”supervisory” on sanakirjantarkka. Elliottin määritelmä kattaa kuitenkin myös sanan ”supervisor” merkitykset ”opettaja” tai ”työnjohtaja”: muusikko toimii itse itsensä opettajana ja työnsä johtajana. Samoin Bereiterin ja Scardamalian käyttämä ”self-regulatory knowledge” painottaa oman toiminnan säätelyä ja ohjaamista, ei pelkästään valvomista ja tarkkailua. Bereiterin ja Scardamalian antamassa esimerkissä kuvataan lentokenttävirkailejien taitoa hallita mielensä paineen alla työskennellessä; muusikoiden kohdalla selvä analogia olisi esiintymisjännityksen voittaminen.

¹⁷ ”In the mind’s eye” Elliottin lähteistä jo ainakin Ryle (1949, 27) käyttää tätä ilmaisua.

¹⁸ Musiikillisista mielikuvista puhuttaessa monesti asia sotketaan ulkomusiikillisiin mielikuviin. Oppilaille saatetaan antaa ohjeeksi ajatella vaikkapa kaunista kesäpäivää jossain kappaleen kohdassa. Ulkomusiikillinen mielikuva saattaa toki avata oppilaille idean kappaleen tai kyseisen paikan luonteesta ja näin olla tarkoin harkituissa tapauksissa paikallaan. Mutta harkitsemattomat ja liian usein käytetyt ulkomusiikilliset mielikuvat suuntaavat oppilaan huomion harhaan, sivuun pääasiasta. Musiikillinen mielikuva koskee soivaa materiaalia. Miltä kyseisen kohdan pitäisi kuulostaa?

¹⁹ Joissain viimeaikaisissa opinnäytteissä lähtökohtaoletuksiin kuuluu musiikin opetuksessa tyypillisen mestari-oppipoika -menettelyn pitäminen vanhentuneena. Sen on katsottu edustavan keskiaikaista ja sen vuoksi aikansa elänyttä käsityöläisajattelua. Kuitenkin se, että jokin menetelmä on vanha, ei sinänsä tee siitä huonoa tai käyttökelvotonta.

²⁰ Valitsin tämän esimerkin paitsi sen havainnollisuuden vuoksi myös siksi, että kyseinen episodi on nähtävissä Internetissä. Osoite on < <http://www.maotomozart.com/stern.html> > ja tästä linkki ”laulutunti”.

²¹ Niiniluoto (1992, 56) on suomentanut Dreyfusin ja Dreyfusin asiantuntijuuden viisi tasoa seuraavasti:

- | | |
|----|---|
| 1) | aloittelija (novice) |
| 2) | edistynyt aloittelija (advanced beginner) |
| 3) | pystyvä (competent) |
| 4) | pätevä (proficient) |
| 5) | asiantuntija (expert) |

²² Tässä Elliottin esittämät muusikkouden kehittymisen tasot on kuvattu huomattavasti lyhennettyinä. Väkevä (1999, luku 6.1.4) on esittänyt nämä tasot huomattavasti vähemmän lyhentäen. Väkevän suomenokset Elliottin asiantuntijuuden portaille ovat noviisi, edistynyt aloittelija, kompetentti, etevä ja ekspertti.

Hämäläinen (1999, 104) on käyttänyt Elliottin esittämää portaikkoa ”apupilarina” muodostaessaan kouluorkesterin johtajan asiantuntijuuden rakentumista kuvaavaa mallia.

²³ Bereiterin ja Scardamalian (B&S93) käsitys ongelmanratkaisusta on ilmeisesti laajempi kuin Dreyfusin ja Dreyfusin. Sen vuoksi ensin mainitut korostavat ongelmanratkaisua vielä kaikkein korkeimmalla ekspertin tasolla. Elliott näyttää ottaneen heidän ajattelustaan vaikutteita soveltaessaan Dreyfusin ja Dreyfusin mallia. Lopputuloksen johdonmukaisuus kärsii entisestään.

²⁴ Swanwickin (1982) mielestä knowing him/her/it -tieto on musiikinopettajan näkökulmasta tärkein tietämisen laji. Swanwick näkee miten-tiedon teknisenä toteuttamisena ja sen vuoksi vähempiarvoisena. Neljäntenä kategoriana Swanwick tuo esiin musiikillista arvoa koskevan knowing what is what -tiedon. (Swanwick 1982, 7–9.) Tiettyyn ajan hetkeen sidotun musiikillisen kokemuksen laatua voi kuvata myös käsitteellä knowing this. Musiikin tuntemiseksi tarvitaan välittömiä kokemuksia siitä. (Swanwick 1994, 18.)

²⁵ Elliott (E95, 93–95) lainaa Meyerin (1989) jäsentelyä musiikin parametreista. On sellaisia parametreja, joiden elementit voidaan jäsentää portaittain ja hierarkkisesti niin kuin sävelkorkeudet sävelasteikossa. Sävelen korkeuden lisäksi sen keston voi määritellä tällä tavoin. Meyerin mukaan kaikkia musiikin elementtejä, kuten dynamiikka, ei voi jäsentää näin, vaan ne ilmenevät jatkumoina ilman portaita. Musiikillisen syntaksin muodostamiseksi tarvitaan keino luoda vaikutelma muodon sulkeutumisesta. Meyer väittää, että tätä ei voi tehdä jatkumoista muodostuvien parametrien varassa, vaan ainoastaan portaittain ja hierarkkisesti jäsenyviin parametrien mukaan. Näillä perusteilla Meyer jakaa musiikin parametrit syntaktisiin eli primaareihin ja satunnaisiin (statistical) eli sekundaareihin parametreihin. Syntaktisia ovat sävelkorkeus ja kestot: melodia, rytmi ja harmonia. Satunnaisia ovat esimerkiksi dynamiikka, tempo sekä äänen väri ja sointi. (Meyer 1989, 14–16; ks. myös *ibid.* 340 ja alaviite s. 9.)

Meyerin jäsentely on kuitenkin ongelmallinen. Sävelten voimakkuus voi tietenkin vaihdella jatkumona ilman portaita. Mutta jatkumona voivat toki vaihdella niin sävelkorkeus (esim. glissando jousisoittimella) kuin kestokin yhtä lailla. Toisaalta mikään ei estä jäsentämistä sävelten voimakkuutta portaittain ja hierarkkisesti. Itse asiassa rytmisen painotushierarkian mukaan näin tapahtuukin: tahdin pääisku on voimakkaampi kuin sivuisku, joka puolestaan on voimakkaampi kuin painottomat tahtiosat.

Meyerin (1989, 14) mukaan esimerkiksi rytmi muodostuu sävelten kestoista (vuorovaikutuksessa sävelkorkeuksien kanssa). Väitän kuitenkin, että vähintään yhtä tärkeä tekijä rytmien muodostamisessa on sävelten voimakkuuserojen käyttö. Rytmisiä kuvioita ja rytmien kautta kokonaisuuksiksi jäsenyviä muotokarakteereita voi konstruoida saman kestoisten sävelten dynaamisen hierarkian ja dynamiikassa tapahtuvan vaihtelun varaan. Nuottikirjoituksen konventiot ovat saattaneet viedä tässä harhaan. Yleensäkin voimakkuusmerkintöjä (*p*, *mf*, *f*) käytetään laajempien dynaamisten tasojen, ei niinkään yksittäisten sävelten dynamiikan ilmaisemiseen.

Samoin sointiväriä voi käyttää rytmisten kuvioiden muodostamiseen. Esimerkiksi yhtyeen voi jakaa kahteen ryhmään, joista toinen soittaa iskullisia nuotteja ja toinen takapotkuja. Rytmisten kuvioiden muodostamiseen ja artikuloimiseen voi käyttää mitä tahansa yksittäisten sävelten elementtejä.

Tästä pääsemme Meyerin jäsentelyn sisäisen logiikan ongelmaan: siinä on samoissa kategorioissa sekä yhtä säveltä koskevia ominaisuuksia että sellaisia ominaisuuksia, jotka koskevat useammasta sävelestä

muodostuvia kokonaisuuksia. Yhtä säveltä voi tarkastella sellaisten elementtien mukaan kuin sävelkorkeus, kesto, voimakkuus ja sointi. Sen sijaan voidaksemme puhua rytmistä, harmoniasta ja melodiasta, tarvitsemme useita säveliä ja niistä muodostuvia kokonaisuuksia useine eri ominaisuuksineen. Sitä paitsi rytmin, harmonian ja melodian käsittelyssä emme voi pitäytyä vain sävelten yhden elementin ominaisuuksissa niin kuin Elliottin pelkistys antaa ymmärtää (E95, 95). Meyer (1989, alaviite s. 9) viittaa useiden elementtien osuuteen musiikillisen parametrin määrittämisessä käyttäen rytmisiä esimerkkeinä. Vastavasti esimerkiksi sellainen harmoninen ilmiö kuin pidätys on ymmärrettävissä vain, jos sävelkorkeuksien lisäksi tarkastellaan tapahtumien sijoittumisesta painokkaalle tai painottomalle tahtiosalle.

Mielenkiintoista on huomata, että palatessaan Meyerin jäsentelyyn myöhemmin Elliott (E95, 199) mainitsee syntaktisiksi luokitelluista parametreista ainoastaan melodian, harmonian ja rytmin. Kaikki nämä kolme koskevat usean sävelen rytmistä muodostuvia kokonaisuuksia. Ei-syntaktisissa parametreissa on tällä kertaa mukana sekä yhtä säveltä että usean sävelen ryhmiä koskevia parametreja.

²⁶ Myös Niiniluoto (1992, 57) on huomauttanut asiasta.

²⁷ Hiljainen tieto on mainittu jo Pascalin teoksessa *Pensées* (1670): "Mathematical formalizers wish to treat matters of intuition mathematically, and make themselves ridiculous... The mind ... does it tacitly, naturally, and without technical rules." Lainattu Dreyfusin ja Dreyfusin (1986, 16) kirjasta.

²⁸ Väkevän (1999) suomennos Elliottin sanalle "tacit" on peitetty, mikä on tarkkaan ottaen lähempänä Bereiterin ja Scardamalian sanaa "hidden".

²⁹ Kehittyneiden tietämysrakenteiden merkitys, vrt. Ropo (1991, 158).

³⁰ Myöhemmin Gardner lisäsi mukaan kahdeksannen älykkyyden lajin, luontoon liittyvä älykkyys.

³¹ Elliott kutsuu tätä opetus suunnitelman luomaa maailmaa virtuaalimaailmaksi "virtual world". Koska nykyään virtuaalimaailmoista puhuttaessa usein viitataan tietokonein luotuun keinotodellisuuteen, mitä Elliott ei kuitenkaan tarkoita, käytän tässä Rovolta (1993, 61) lainattua käsitettä "pienoismaailma".

³² Elliott (1996, 13) toistaa nämä perustelut vastatessaan Aspinin esittämään kritiikkiin.

³³ Olen kommentoinut työryhmän raporttia toisaalla. Kommenttini ovat nähtävissä osoitteessa <http://sinuhe.jypoly.fi/~mpoyhone/Musiikkialan_amm_tyoryhma.doc>.

³⁴ Vaikka Reimer (1989, 54) antaa ymmärtää näiden musiikin elementtien – melodia, harmonia, rytmi, sointi, tekstuuri ja muoto – sopivan kaikkeen musiikkiin kaikkina aikoina, on myös esitetty, että ne kuvaisivat lähinnä 1700–1800 -lukujen länsimaista konserttimusiikkia. Mielestäni ne kuitenkin sopivat kaikkein parhaiten oman aikamme länsimaiseen populaarimusiikkiin. Siinähan tyypillisesti melodia on se, mitä laulusolisti esittää, rytmin määräävät lyömäsoittimet ja harmoniasta huolehtivat kitarat ja kosketinsoittimet. Työnjako ja näin ollen asian jäsentäminen kuulemalla on selkeää. Sen sijaan jos yrittää löytää vaikkapa Haydnin pianosonaatista tai Bartókin jousikvartetosta melodiaa, äkkinäinen tarkkailija on hukassa. Tyypillistä on myös yrittää hahmottaa sonaattimuotoista kappaletta siten, että sieltä löytyisi sellainen melodianpätkä, jota voisi kutsua pääteemaksi ja toinen melodianpätkä, jota voisi kutsua sivuteemaksi. Tällaisia melodianpätkiä ei kuitenkaan helpolla löydy. Epätarkoituksenmukainen käsitteistö tekee asian vaikeaksi ymmärtää.

Musiikin elementit ovat edelleen mukana suomalaisissa taiteen perusopetuksen musiikin alan opetus suunnitelman perusteissa varhaisiän musiikkikasvatuksen opetuksen keskeisenä sisältönä. Reimerin esittämistä elementeistä mukana ovat muut paitsi tekstuuri; sen sijaan mukaan on otettu dynamiikka. (Opetushallitus 2002, 9). Mielestäni niiden ongelma on se, että elementit eivät ole musiikkia. Eiväthän yksittäiset sanat tai foneettiset äänneetkään ole kieltä. Vierasta kieltä oppii kaikkein parhaiten ympäristössä, jossa kyseistä kieltä puhutaan. Silloin sen myös oppii kaikkine hienouksineen. Aidon savon murteen oppii, kun sitä pienestä pitäen kuulee. Jokainen normaalisti kehittyvä lapsi oppii kotimurteensa hienoisimmatkin vivahteet ja nyanssit vaivatta. Foneettisten äänneiden ja sääntöjen kautta edeten asia on paljon vaikeampi.

³⁵ ”The major function of art is to make objective and therefore accessible the subjective realm of human responsiveness. Art does this by capturing and presenting in its intrinsic qualities the patterns and forms of human feeling. The major function of education in the arts is to help people gain access to the experiences of feeling contained in the artistic qualities of things. Education in the arts, then, can be regarded as the education of feeling.” (Reimer 1989, 53.)

³⁶ Luonnontieteellisen mallin ohella taidekasvatukselle ulkoa annettuna mallina on ollut tehdaslaitoksen toimintatapa. Wolf (1992) kertoo amerikkalaisesta kuvataideopetuksesta 1800-luvun lopulla. Tällöin koulun piti kehittää piirtämistäitoja, joita tarvittiin teollisuudessa. Nämä saavutettiin parhaiten toistamalla erillisiä suunnittelun elementtejä kunnes saavutettiin koneeseen verrattava toiminnan varmuus. Keksiminen rajoittui ennalta harjoitettujen elementtien yhdistelmiin. (Wolf 1992, 948.) Oma kysymyksensä on sitten se, johdattaako koulun luonnontieteen opetuskaan sellaiseen ajatteluun, mitä luonnontieteen tutkimuksessa tarvitaan (Schrag 1992, 280).

³⁷ Toinen lähestymistapa, joka jähmettää tradition paikalleen, lähtee käsityksestä, että kustakin kappaleesta on olemassa yksi ainoa oikea tulkinta. Esittäjän tehtävä on tavoittaa tämä tulkinta. Tällöin siis traditio ei koostu säännöistä, vaan nimenomaisesta kanonisoiduista tavasta tulkita kukin kappale. Dichler (1948) viittaa tähän mainitessaan, että mielikuva joidenkin teosten oikeasta soivasta tulkinnasta saattaa olla yleisesti niin hyvin tunnettu, että esittäjän tehtäväksi jää vain sen toteuttaminen (Dichler 1948, 257). Klassisen musiikin alalla Keski-Euroopassa tämä näkökulma on ilmeisen varteenotettava. Populaarimusiikin alalla puolestaan tietyt nimenomaiset äänitteet kanonisoivat esitystavan yksityiskohtiaan myöten jopa tätäkin sitovammin. Kappale assosioidaan tietyn esittäjän tiettyyn äänitteeseen. Esityskäytäntö ei salli tulkinnan liikkumavaraa.

³⁸ Esimerkiksi klassisen musiikin esityskäytäntöjä ovat viime vuosikymmeninä muovanneet merkittävästi sellaiset esittäjät, jotka ovat huolellisesti perehtyneet teosten syntyvaiheiden esityskäytäntöihin ja soittamiin ja sitä kautta avanneet uusia näkökulmia tulkintoihin. Perustellut ratkaisut ovat uudistaneet traditioita. Sen sijaan tuulesta temmatut päähänpistot siihen tuskin yltävät.

³⁹ Kestävän kehityksen kulttuurisesta ulottuvuudesta ks. Opetusministeriön www-materiaali <<http://www.minedu.fi/opm/kulttuuri/kekeku/>>.

⁴⁰ Arvoja, joiden Elliott väittää olevan yhteisiä sekä menneille että nykyisille ihmisille kulttuureille: ”happiness, health, enjoyment, self-growth, self-knowledge, wisdom, freedom, fellowship, and self-esteem” (E95 307–308).

⁴¹ Määttäsen (2000b) mukaan Kantin ja Deweyn käsitykset esteettisestä elämäyksestä ovat monin osin toisilleen vastakkaiset. Kantin käsitys edellyttää jonkinlaisen transsendentaalisen tiedon olemassaoloa, Deweyn käsitys pohjautuu puolestaan käytäntöön hyvinkin esipraksialistisella tavalla.

⁴² Sama artikkeli on nimellä ”Musiikki perusmetaforana” teoksessa Varto, Juha. 2001, 33–62.

⁴³ Myös venäjän sana ”iskusstvo” tarkoittaa taitoa ja taidetta (ks. Neuhaus 1973, 11).