

Emmi-Liina Vakkuri-Johansson

Isot ovat pientenkin tarpeet

Musiikin koulutusprojekti esi- ja alkuopettajille

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi YAMK

Musiikin koulutusohjelma

Opinnäytetyö

27.4.2014

Tekijä Otsikko Sivumäärä Aika	Emmi-Liina Vakkuri-Johansson Isot ovat pientenkin tarpeet Musiikin koulutusprojekti esi- ja alkuopettajille 64 sivua + 3 liitettä 27.4.2014
Tutkinto	Musiikkipedagogi YAMK
Tutkinto-ohjelma	Musiikin tutkinto
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi
Ohjaaja	FT, MuM Laura Huhtinen-Hildén
<p>Tämä opinnäytetyö käsittelee musiikin täydennyskoulutuskokonaisuuden järjestämistä. Opinnäytetyöni tarkoituksena oli luoda ja järjestää musiikin täydennyskoulutuskokonaisuus esi- ja alkuopettajille. Koulutusprojektin tarkoituksena oli auttaa esi- ja alkuopettajia toteuttamaan opetussuunnitelmien mukaista opetusta omassa työssään luokanopettajina. Projekti oli suunnattu Loviisan seudun esi- ja alkuopettajille.</p> <p>Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää mitä haasteita täydennyskoulutusprojektin luominen ja läpivieminen tuo varhaisiän musiikkikasvattajalle ja voiko kouluttajana toimiminen tuoda lisähaasteita omaan työhön. Lisäksi selvitin työn avulla voiko varhaisiän musiikkikasvattaja olla esi- ja alkuopettajien työn tukena omalla musiikillisella osaamisellaan. Opinnäytetyön myötä tutustuin erilaisiin oppimiskäsityksiin sekä asiantuntijuuden kasvun tutkimiseen.</p> <p>Työ koostuu kahdesta osasta: koulutusprojektin suunnittelusta ja toteutuksesta sekä kirjallisesta raportoinnista. Raportoin työssä koulutuskokonaisuuden järjestämistä ja reflektoin omaa pedagogista kasvua projektin aikana. Kirjallinen työ pohjautuu kirjalliseen aineistoon, luokanopettajille tekemiini kyselyihin sekä itsereflektointiin projektin aikana.</p> <p>Työn tutkimusote on laadullinen ja työssä on aineksia toimintatutkimuksesta. Työssä kuvataan erilaisia oppimiskäsityksiä ja tarkastellaan lähemmin elinikäistä oppimista sekä tutustutaan kouluttajan asiantuntijuuteen.</p> <p>Tämän työn tuloksia voivat hyödyntää oman kouluttajuuden kehittämistä kiinnostuneet opettajat sekä varhaisiän musiikkikasvattajat.</p>	
Avainsanat	kouluttajuus, koulutusprojekti, oppimiskäsitykset, täydennyskoulutus, varhaisiän musiikkikasvattaja, musiikkikasvatus

Author Title Number of Pages Date	Emmi-Liina Vakkuri-Johansson Music training project for preschool and in the first and second year elementary school teachers 64 pages + 3 appendices 27 April 2014
Degree	Master of Music
Degree Programme	Music
Major	Music Pedagogy
Instructor(s)	Laura Huhtinen-Hildén, Ph.D., M.Mus
<p>The aim of my final project was to design and implement a program of further training in music for preschool and the first and second year elementary school teachers.</p> <p>The aim of the training project was to help the teachers to reach the goals of the curriculum. The target group of the project was preschool and elementary school teachers in the town of Loviisa.</p> <p>The aim of the thesis was to define the challenges met by an early childhood music educator when designing and implementing a further training project, and to examine whether acting as the trainer brings additional challenges to our work. I also examined whether an early childhood music educator could support the work of preschool and elementary school teachers with his/her musical know-how and skills. During the process, I acquainted myself with various conceptions of learning as well as research on the growth of expertise.</p> <p>The thesis consists of two parts: the planning and implementation of the training project as well as a written report. In the thesis, I report on the arrangement of the training and reflect on my own pedagogical growth during the project. The written report is based on literature, inquiries sent to elementary school teachers and self-reflection during the project.</p> <p>The research approach is qualitative and the thesis contains elements of an action research. The thesis describes various conceptions of learning and examines life-long learning and gives an insight into the proficiency of a trainer.</p> <p>The results of this thesis can be used by teachers and early childhood music educators who are interested in developing their training skills.</p>	
Key-words	educator, development project, conception of learning, further training, early childhood music educator, music education

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Oppimiskäsitykset koulutuksen suunnittelun taustavaikuttajina	2
2.1	Oppimisen taustatekijät	2
2.1.1	Oppiminen tiedon rakenteiden kehittymisenä	4
2.1.2	Oppiminen tavoitteellisena tai motivaatiolähtöisenä prosessina	6
2.1.3	Oppiminen tiedon rakentumisen prosessissa	8
2.1.4	Elinikäinen oppiminen	9
2.2	Opettaja kouluttajana	11
2.3	Kouluttajan asiantuntijuudesta	14
3	Opinnäytetyön prosessi	19
3.1	Työn lähtökohdat	19
3.2	Tutkimustehtävät	19
3.3	Tutkimuksen toteuttaminen	20
3.4	Tutkimusotteet	22
3.5	Tutkimuksen eteneminen	26
4	Oma polkunni varhaisiän musiikkikasvattajasta kouluttajaksi	28
5	Täydennyskoulutusprojektin kuvaus	32
5.1	Alkutilanne	32
5.2	Alkukysely	34
5.3	Koulutuskokonaisuus	37
5.3.1	Ensimmäinen koulutus	38
5.3.2	Toinen koulutus	40
5.3.3	Kolmas koulutus	43
5.3.4	Kouluttaja oppijana	46
5.4	Palaute kurssista	48
5.5	Koulutusprojektin yhteenveto ja pohdinta	50
6	Lopuksi	57
	Lähteet	62

Liitteet

Liite 1. Kysely kurssilaisille ja lupakaavake

Liite 2. Loppukysely

Liite 3. Kurssisisällöt (Otteita kurssipäiväkirjastani)

1 Johdanto

Opinnäytetyöni aiheena oli suunnitella ja toteuttaa musiikin koulutuskokonaisuus Loviisan seudun esi- ja alkuopettajille sekä arvioida koulutuksen tarpeellisuutta luokanopettajille. Idea koulutuskokonaisuuden järjestämiseen syntyi siitä, kun seurasin sivusta kollegani kouluttamisvauhtia luokanopettajien ja päiväkotien henkilöstön koulutuksissa musiikkiopistomme ympäristössä sekä omasta tarpeesta kehittyä kouluttajana. Halusin työlläni ensisijaisesti kehittää itseäni kouluttajana ja toisaalta myös vahvistaa oman elinympäristöni koulujen opettajien musiikin osaamista ja halua opettaa musiikkia laadukkaasti.

Olin ennen tämän projektin alkua kouluttanut muutamassa päiväkodissa, mutta tunsin kaipaavani lisää aikaa kehittyä kouluttajana ja mahdollisuutta toteuttaa koulutuskokonaisuus rauhassa, omaa kouluttajana toimimista tutkiskellen. Tähän YAMK (Musiikin ylempi ammattikorkeakoulututkinto) tarjosi loistavan mahdollisuuden. Aiheen valintaan vaikutti myös keskusteluni eri puolelta Suomea olevien luokanopettajien kanssa siitä, miten he kokevat musiikin opettamisen koulussaan ja ylipäätensä miten musiikin opettaminen on heidän kouluissaan järjestetty. Ymmärsin, että monissa pienemmissä alakouluissa luokanopettajat opettavat itse musiikkia luokalleen, sillä kouluilla ei ole välttämättä musiikkiin erikoistunutta opettajaa. Mielessäni oli koko suunnitteluprosessin ajan kysymys siitä, voisivatko musiikkiopistot olla peruskoulujen opettajien tukena järjestämässä laadullisesti opetussuunnitelmien tavoitteita myötäilevää opetusta? Jos musiikkiopistot voisivat toimia yhteistyössä koulujen opettajien kanssa, miten yhteistyö olisi järkevintä ja hyödyllisintä järjestää?

Tavoitteenani oli järjestää musiikin koulutuskokonaisuus esi- ja alkuopettajille. Rajaus ikäryhmään tuli siitä, että heidän opettamansa koululuokkien oppilaat kuuluvat vielä iällisesti oman työnkuvani alle musiikkiopistossa ja koen olevani sen ikäluokan (6-8-vuotiaat) opetuksen toteuttamisessa vielä vahvoilla. Toki koulutuksen kuluessa eteenpäin tulin miettineeksi sitä, että olisiko koulutus pitänyt mahdollistaa myös muiden luokka-asteiden opettajille, jotta koulutuskokonaisuuteen olisi osallistunut enemmän opettajia ja kattavuus sekä hyöty koulutuksesta siirtyisivät mahdollisimman usealle oppilaalle heidän opettajiensa kautta.

Työn tarkoituksena oli myös selvittää voisiko kouluttaminen tuoda lisähaasteita omaan työnkuvaani musiikkiopistolla ja millaisia nämä haasteet olisivat minulle varhaisiän musiikkikasvattajana. Oma mielenkiintoni oli myös selvittää mikä kouluttajasta tekee hyvän kouluttajan ja voiko oppimisen positiivisen oppimistuloksen syntymiseen vaikuttaa kouluttajana.

Tämä työ käsittää erilaisten oppimiskäsitysten ja asiantuntijuuden kasvun tutkimista sekä raportointia koulutuskokonaisuuden järjestämisestä ja toteutuksesta sekä reflektointia omasta kasvusta kouluttajana.

2 Oppimiskäsitykset koulutuksen suunnittelun taustavaikuttajina

2.1 Oppimisen taustatekijät

Tässä luvussa käsittelen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Pohdin kirjallisuuden valossa, mitkä asiat vaikuttavat positiivisen oppimistuloksen syntymiseen ja mitkä kouluttajan ominaisuudet voivat osaltaan auttaa positiivisen oppimistuloksen ja myönteisen musiikkisuhteen luomisessa. Lisäksi tarkastelen mitkä piirteet tai ominaisuudet tekevät kouluttajasta hyvän kouluttajan.

Koen, että erilaisten oppimiskäsitysten ymmärtäminen ja tiedostaminen auttavat kouluttajaa kehittymään kohti parempaa lopputulosta niin oppijan kuin kouluttajankin näkökulmasta. Tämän vuoksi koen tärkeänä pohtia nykyisiä vallitsevia oppimiskäsityksiä ja peilata hiukan niiden muutosta lähiaikoina.

Erilaiset näkemykset opetuksesta ja oppimisesta perustuvat kasvatustieteen ihmiskäsitykseen ja ihmiskuvaan (Turunen, Tikanoja & Voutilainen 2014). Kasvatustieteen näkemykset siitä, miten ihminen oppii ja millaiset opetusmenetelmät ovat tarkoituksenmukaisia, ovat ajan myötä muuttuneet ja monipuolistuneet. Keskeinen muutos on ollut huomion siirtyminen opetuksen ohella myös oppimiseen. Esimerkiksi aikuisen ei nykyisin enää ajatella oppivan samalla tavalla kuin lapsi (Turunen, ym. 2014). Tämän ajatustavan ymmärtäminen aukaisi omia silmiäni suunnitellessani koulutusta. Koska olen

pääasiallisesti nimenomaan lapsien opettaja, jouduin miettimään kuinka opettaa samoja asioita aikuisille sopivalla tavalla.

Nykyään vallitseva käsitys ihmisestä perustuu pääasiassa humanistiseen psykologiaan, jossa ihminen nähdään aktiivisena, itseohjautuvana toimijana ja oppijana. Käsitys siitä, että ihminen on itseohjautuva vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen todella paljon. (Turunen, ym. 2014.) Edellä mainitun asian vuoksi koin erittäin tärkeänä, että pyrin ottamaan koulutukseen osallistujat huomioon kurssin suunnittelussa. Jälkeenpäin mietin olisinko voinut suunnitella koulutuksen vain omasta näkökulmastani. Tulin kuitenkin siihen tulokseen, että mikäli haluan kurssin palvelevan kaikista parhaiten juuri kyseessä olevaa kohderyhmää, on hyvä ottaa heiltä ideoita aiheista mahdollisuuksien rajoissa mukaan. Näin kurssin sisältö on kaikista hedelmällisin, vaikka se vaatisikin ehkä vähän enemmän itseltäni töitä.

Tuomisto (1994, 14) on listannut oppimisen tärkeimpiä piirteitä sosiaalisesta näkökulmasta seuraavasti:

- oppiminen on toimintaa
- oppiminen on yksilöllistä
- toiset ihmiset vaikuttavat oppimiseen
- oppiminen on vastaus ärsykkeeseen
- oppiminen on elinikäistä
- oppiminen on peruuttamatonta
- oppiminen tarvitsee aikaa
- oppimiseen ei voida pakottaa

Jos tarkastelee koottua listaa tarkemmin, voi huomata että oppiminen on luontainen reaktio jollekin ärsykkeelle. Ihmisellä on kaikki valmiudet oppia asioita. Tarvitaan vain sopiva ympäristö ja vireystila, jotta oppiminen olisi hedelmällisintä. Mielestäni oppimisen tapahtumiseen tarvitaan myös ihmisen oma kiinnostus opittavaa asiaa kohtaan. Usein tarvitaan myös tahtoa ja panostusta. Mitä pidemmälle elämme ja mitä enemmän omaamme jo kokemuksia elämästä, sen suurempaan arvoon nousee oma tahto, jotta oppiminen voidaan rakentaa aiemmin opitun päälle. Näin oppimisesta saisi suurimman hyödyn itselleen. Olen usein pohtinut, kuinka opettajilla on suuri merkitys uuden asian oppimista kohtaan. Kuinka taitava pedagogi saa linkitettyä uuden asian vanhan taidon/kokemuksen päälle niin, että oppija ei edes huomaa opettelevansa jotain uutta?

Rauste-von Wright, von Wright ja Soini (2003, 227) ovat sitä mieltä, että opettajan ammatti on ihmissuhdetyötä. Opettajalta ei vaadita heidän mukaansa ainoastaan sitä, että hän ymmärtää opettamansa asian ja sen vaatimat taidot, vaan hänen olisi myös pystyttävä ymmärtämään ja tukemaan eri oppilaiden erilaisiin lähtökohtiin perustuvia ja erilaisia eteneviä oppimisprosesseja. Opetettavat sisällöt, esimerkiksi eri ammattien edellyttämät tiedot ja taidot, muuttuvat jatkuvasti. Rauste-von Wrightin, ym. (2003) mukaan haasteen opettajuuskäsitykselle asettavat myös maailman muuttuessa tapahtuvat erilaiset murrokset. Niinpä heidän mukaansa ei riitä, että opettaja pystyy siirtämään ennalta annettuja tietoja ja taitoja oppilaalleen, vaan oppilaiden olisi opittava oppimaan.

Oppimiskäsitykset ovat jokaisen henkilökohtaisia käsityksiä siitä, mitä oppiminen on. Opettajan olisi pyrittävä muuttamaan omia pedagogisia ratkaisujaan niin, että oppijan ajatus oppimisesta kulkisi haluttuun suuntaan (Uusikylä & Atjonen 2005, 150). Uusikylän ja Atjosen (2005, 150) mielestä on tärkeää, että oppija osaisi tunnistaa itselleen tyypillisiä piirteitä oppimisprosessissa ja niiden ohjaamisen tapoja, mistä on hyötyä myös hänen opettajalleen. Näin paras mahdollinen oppimistulos saavutettaisiin. Seuraavissa luvuissa tarkastelen erilaisia oppimiskäsityksiä ja niiden määritelmiä.

2.1.1 Oppiminen tiedon rakenteiden kehittymisenä

Konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu pitkälti kognitiiviseen psykologiaan. Yhteistä eri suuntauksille on niiden käsitys tiedosta, joka ei ole koskaan tietäjästä riippumatonta. Käsityksen mukaan tieto ei ole sellaisenaan siirrettävissä olevaa objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa käsitystä asiasta (Tynjälä 1999, 163). Konstruktivismi ei sinänsä ole itsessään mikään oppimisteoria, vaan tietoteoreettinen näkemys siitä, mitä tieto on ja miten ihminen hankkii itselleen tietoa (Tynjälä 1999, 162).

”Kognitiivinen konstruktivismi tarkastelee oppimista yksilön tiedon rakenteiden kehittymisenä” (Tynjälä, ym. 2005, 24). Tässä oppimisprosessissa korostuu sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys, mutta se korostuu vain yksilöllisten tiedonrakenteiden kehittämisen välineenä. Yksi keskeinen käsite oppimisteoriassa on SKEEMA, eli sisäinen malli. Skeemat ovat omia muodostettuja käsityksiä todellisuudesta. Mielellämme olevien skeemojen avulla tiedämme miten käyttäytyä missäkin tilanteessa tai miten käyttää jotakin laitetta, tai miten soittaa jotakin soitinta. Koska skeemamme ovat erilaisia,

tulkitsemme erilalla ympärillämme tapahtuvia asioita. (Tynjälä, ym. 2005, 24.) Tämä on huomioitava koulutuksissa, sillä opettajan kokemukseen vaikuttaa suuresti heidän aiemmat kokemukset musiikin opiskelusta. Mielenkiintoista olisikin havainnoida eri opettajien käsityksiä musiikista ja musiikin opiskelusta. Sen aika ei ole kuitenkaan nyt tässä tutkimuksessa.

Konstruktivismiin mukaan kognitiolla on emotionaalinen puoli. Konstruktivismi on kuitenkin huomionut, että taiteellis-esteettisten aisti- ja tunnekokemusten kautta ihminen saa itselleen persoonallisesti tärkeää tietoa todellisuudesta. Tynjälän (2002, 38–44) mukaan konstruktivismiin eri suuntaukset painottavat eri tavoin yksilön ja hänen sosiaalisen ympäristönsä merkitystä monimutkaisissa ja monen tasoisissa oppimisprosesseissa. Radikaalin (eli yksilökeskeisen) konstruktivismiin lähtökohtana on näkemys, jonka mukaan oppija itse tulkitsee todellisuutta ja konstruoi tietonsa aktiivisesti omalta aikaisemmalta tiedolliselta ja kokemukselliselta perustaltaan. Näkemystä selventävät sen keskeiset käsitteet skeema (sisäinen malli), assimilaatio (uuden käsitteen lisääminen sisäiseen malliin) ja akkommodaatio (sisäisten mallien muuttuminen). Näkemyksen mukaan ympäristöllä on oppimisessa vain passiivinen rooli.

Pedagogisesta näkökulmasta konstruktivismiin suuntausten tarkastelua ohjaa Tynjälän, ym. (2005, 23) mukaan se, minkälaisia perusteita suuntaukset tarjoavat oppimisen ohjaamiselle ja onko niiden perusteella mahdollisesti kehitelty erilaisia pedagogisia sovelluksia. Joidenkin tulkintojen mukaan oppijoiden olisi keksittävä oppimisprosessissaan kaikki itse: perinteinen tapa opettaa häviäisi näin ollen kokonaan. Von Wright on kirjoittanut, että oppija konstruoi kaiken oppimansa, riippumatta hänen opettajansa opetusmenetelmästä. Tämän ajattelutavan mukaisesti suositellaankin erilaisia oppimistehäviä rikastuttamaan opetusta.

Oppijan tiedon konstruoiminen ei kuitenkaan poista kokonaan opettajan merkitystä oppimisprosessissa: opettajaa tarvitaan tukemaan ja ohjaamaan oppijaa (Tynjälä, ym. 2005, 24). Opettamisen hahmottaminen on jo kauan mielletty vuorovaikutusprosessiksi ja konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä se nousee keskeiseen asemaan (Raustevon Wright, ym. 2003, 170). Koen, että musiikissa tietynlainen vuorovaikutuksellisuus on aina läsnä. Opetustilanne on aina kahden (tai ryhmässä useamman) henkilön henkilökohtainen tilanne. Vaikka opettaja ”opettaa”, ei hän pysty takomaan oppia oppijan päähän, vaan hän voi vain auttaa oppijaa ymmärtämään ja omaksumaan asian. Oppija

tekee kuitenkin kaiken työn itse. Silti opettaja on tärkeässä asemassa koko oppimisprosessissa.

Konstruktivistinen pedagogiikka painottaa oppijan aktiivista roolia ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa (Tynjälä 1999, 163). Tynjälä on listannut konstruktivismiin pohjautuvan pedagogiikan tyypillisiä piirteitä seuraavasti (Tynjälä 1999, 163–165):

- Oppijan aikaisemman tiedon huomioonottaminen
- Erilaisten tulkintojen käsittely
- Metakognitiivisten taitojen kehittäminen
- Oppimisen ajattelun aktivointi
- Painotus sosiaalisessa vuorovaikutuksessa
- Tiedon oppimisen ja tiedon käytön kytkeminen toisiinsa
- Oppiminen kulttuurisesti välittyvänä toimintana
- Oppimisen arvioinnin kokonaisvaltaisuus

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta myös koulutusprosessi jäsentyy pitkälti uudella tavalla (Rauste-von Wright, ym. 2003, 21). Koulutus ei tarvitse vain hyvin suunniteltuja ulkoisia, vaan myös sisällöllisiä puitteita, esimerkiksi sellaisia oppimisympäristöjä, jotka mahdollistavat mielekkään oppimistapahtuman. Tässä nousee tärkeäksi kouluttajien (esimerkiksi opettajien) koulutuksen ja myös organisaatioiden - kehittäminen siten, että ihmisen toiminta, etenkin oppimistoiminta ja sen säätelyn periaatteet, otetaan huomioon (von Wright, ym. 2003, 21). Konstruktivismi johtaakin perinteistä vaativampaan käsitykseen hyvästä opettajuudesta (Rauste-von Wright & von Wright 2000,160). Tässä tutkimuksessa oppimisympäristön mielekkyys nousi esille jo kurssin aikana, mutta myös opettajien loppupalautteessa. Pieni ryhmä ja järjestetty koulutus auttoivat heitä kehittymään ja uskaltautumaan kokeilemaan omia rajojaan.

2.1.2 Oppiminen tavoitteellisena tai motivaatiolähtöisenä prosessina

Behaviorismi oli 1900-luvun alkupuolella kasvatustieteellisen tutkimuksen valtasuuntaus (Lehtinen & Kuusinen 2001, 88). Vuonna 1913 amerikkalainen psykologi John Watson julkaisi artikkelin, jossa hän arvosteli voimakkaasti siihenastista psykologiaa epä-

tieteellisyydestä ja vaati tilalle objektiivisempaa ja luonnontieteellisempää metodologiaa vastaavan lähestymistavan kehittämistä psykologiseen tutkimukseen (Lehtinen & Kuusinen 2001, 61). Behavioristisen käsityksen taustalla on näkemys tiedon ja tiedon rakenteen pysyvyydestä. Behaviorismin mukaan oppiminen nähdään tiedon määrällisenä lisääntymisenä. Opettaja on vain tiedon ammentaja, joka ”kaataa” tietoa oppilaan päähän. Behaviorismi on selkeä tieteellinen teoria, jolla on ollut vankka vaikutus opettajien ajatteluun ja toimintaan näihin päiviin saakka. Behaviorismin mukaan opetus toteutetaan etenemällä vaihe vaiheelta ja lopussa arvioidaan oppimistulokset.

Jos katsotaan tarkemmin behaviorismista edellä kirjoitettua, niin kuvaus on hyvin lähellä sitä, miten opetus kouluissa, musiikkiopistoissa ja muissa oppilaitoksissa on suurelta osin nykyisin järjestetty. Opettajan työssä yksin toimiminen ja työn itsenäinen luonne ovat olleet osa opettajuutta jo pitkään (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 24). Koulu maailmassa behavioristisen mallin ymmärtääkin hiukan helpommin. Malli ei kuitenkaan ole sopivin teoria käyttää kouluttamisessa, varsinkin kun koulutus on vapaaehtoista ja omaa ammattitaitoa syventävää koulutusta. Koulutuksessa ei ole keskeisintä arvioida lopussa oppimistulosta, vaan oppiminen jatkuu koulutuksen jälkeen oppijan oman aktiivisuuden myötä.

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisen perusmuotona on ärsyke-reaktio-assosiaatioiden muodostuminen, jota säätelee vahvistaminen eli reaktion (toiminnan) seuraukset (Rauste-von Wright, ym. 2003, 195). Rauste-von Wrightin, ym. (2003, 195) mukaan motivaation rooli oppimisprosessissa on korostunut sen vuoksi, että vahvistaminen on yleensä tulkittu tarpeen tyydytyksen (vietin vähenemisen) periaatteen pohjalta. Heidän mukaansa käyttäytymisen liikkeelle panevan voimana on tarpeiden viriäminen, käyttäytymistä ohjaavat ärsykkeet. Opetuksen lähtökohtana on näin ollen tavoitteiden tarkka määrittäminen ja niihin johtavan tien yksityiskohtainen etukäteissuunnittelu (sekä tehtävä- että oppilasanalyysi). Tavoitteet määritetään yleisemmin käyttäytymistavoitteina eli suoritteina, joihin oppimisprosessin pitäisi johtaa (Rauste-von Wright, ym. 2003, 195).

Humanistista oppimiskäsitystä pidetään usein behavioristisen oppimiskäsityksen vastakohtana. Humanistinen oppimiskäsitys on lähtöisin humanistisesta psykologiasta ja korostaa ihmisen yksilöllistä tapaa käsitellä tietoa. Humanistisen oppimiskäsityksen perusperiaatteisiin kuuluu, että oppiminen on muutakin kuin kognitiivisia prosesseja ja oppimiseen liittyy kiinteästi motivaatio, vastuu ja vapaa tahto. (Pylkkä 2004.) Tämä

oppimiskäsitys puoltaa sitä, että ihminen pyrkii aktiivisesti kehittämään itseään ja hallitsee itse omaa elämäänsä. Humanistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija kantaa itse vastuunsa omasta oppimisestaan. Kuten kirjoitin luvussa 2.1. humanistinen oppimiskäsitys on nykypäivän käsitys oppimisprosessista, missä oppijalla on vapaa tahto ja oppimistilannetta ohjailee oppijan oma motivaatio ja halu oppia.

2.1.3 Oppiminen tiedon rakentumisen prosessissa

Kognitiivinen psykologia alkoi tutkia 1900-luvun puolivälin tienoilla sitä, mitä yksilön mielessä tapahtuu oppimistilanteessa. Behaviorismin teoriaa siitä, että oppija on vain passiivinen hahmo prosessissa, alettiin kyseenalaistaa ja sen tilalla ryhdyttiin tutkimaan oppimistilannetta oppijälähtoisemmästä näkökulmasta. Huomattiin, että oppilas vastaanottaa tietoa yksilöllisesti valikoiden. Oppilasta pidetään aktiivisena ja tavoitteellisena informaation vastaanottajana, tuottajana ja tulkitsijana. Uusikylän ja Atjosen (2005, 143) mukaan tiedon prosessointi on tulosta tärkeämpi. Valikoituvan tiedon määrittää se, kuinka kiinnostavaksi ja tärkeäksi oppilas asian kokee. Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen koostuu havaitsemisen, muistamisen, ajattelemisen ja päätöksenteon yhteisestä kokonaisuudesta (Uusikylä & Atjonen 2005, 143–145). Oppiminen tarkoittaa näin ollen kokemusten muuttumista, jota ei voida aina havainnoida ulkoisesti.

Kun niin sanottu kognitiivinen suuntaus virisi monitieteisenä yhteistyönä 1950-luvulla, keskeisiä tutkimuskohteita olivat ongelmanratkaisu, muisti ja kieli, pian sen jälkeen myös valikoiva tarkkaavaisuus ja toiminnan rakenne. Seuraavalla vuosikymmenellä kognitiivinen virtaus alkoi haarautua jo moneen suuntaan, kognitiotieteestä aina sosiaaliseen konstruktivismiin (Rauste-von Wright, ym. 2003, 160–161). Kognitiivisen suuntauksen puitteissa oppimista tarkasteltiin alkuun lähinnä kognitiivisen toiminnan sivutuotteena, tämän toiminnan taltioitumisena muistiin. Niinpä oppimisen ongelmia lähestyttiin Rauste-von Wrightin, ym. (2003) mukaan etenkin analysoimalla tiedon organisaatiota muistissa.

Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallissa (Kolb, 1984) oppiminen nähdään kehämäisinä sykleinä, oppimistapahtuma on jatkuvasti kehittyvä ja syvenevä prosessi. Oppiminen on jatkuva prosessi, joka perustuu kokemuksiin ja niiden analyysiin. Prosessi ete-

nee syklisesti, sillä onnistunut oppimisprosessi tuottaa aina uutta sovellettavaa tietoa ja uusia kokemuksia, jotka jälleen käsitellään, eli reflektoidaan. (Turunen ym. 2014)

Mielestäni kokemusten yksilöllisyydestä huolimatta oppimisessa on keskeistä yksilön ja ympäristön välinen yhteistyö. Oppijoiden käsitysten pysyvyys ja/tai toiminnasta aiheutuvat muutokset syntyvät yksilön persoonallisuuden ja ulkoisten tekijöiden välisenä interaktiona, vuorovaikutuksena. Oppimisen yksilöllisyys ei siis tarkoita sen sosiaalisen ulottuvuuden unohtamista.

2.1.4 Elinikäinen oppiminen

Aikuisia kouluttaessa ja koulutuksia suunnitellessa pysähdyin väkisinkin ajattelemaan elinikäistä oppimista. Mitä se käytännössä tarkoittaa? On eittämättä selvää, että ihminen pystyy omaksumaan ja oppimaan uusia asioita läpi elämän. Hedelmällisin oppimiskäytäntö on monin paikoin todettu olevan n. lukioikäisenä. Tämä ei kuitenkaan poissulje sitä, ettei myöhemminkin voisi oppia. Ihmisten oppimistyyliä ja asioiden omaksumiskykyä vain ovat muuttuvia.

Rauste-von Wright, ym. (2003, 73) ovat sitä mieltä, että oppimisen edellytykset muuttuvat jatkuvasti, koska uuden oppiminen perustuu aina aiemmin opitun perustalle. Sitä mukaa kun yksilö oppii tietoja ja taitoja, hänen edellytyksensä oppia myös uusia asioita lisääntyvät. Maailmankuva jäsentyy: tietopiiri laajenee ja mahdollistaa samalla tiedon syventämisen.

Markkulan ja Suurlan (1997, 33) mukaan elinikäisen oppimisen tarkoituksena on saada ihminen itsenäistymään, kehittymään ja ottamaan huomattavasti lisää resursseja käyttöönsä elämässään. Tämä onnistuu vain, jos ihminen havahtuu näkemään omat mahdollisuutensa sekä hänelle annetaan tukea ja vapautta kehittää itseään (Markkula & Suurla 1997, 33).

Elinikäinen oppiminen ja aikuiskoulutus nousivat myös 1990-luvun lopun kansallisiksi kehittämisteemoiksi. Aikuiskoulutuksen ymmärrettiin jo silloin olevan ratkaiseva tekijä tulevaisuuden osaamisintensiivisessä yhteiskunnassa. Opetusministeriön raportissa (1998) elinikäisen oppimisen tavoitetila aikuisten osalta tarkoittaa, että heikot valmiudet omaaville aikuisille on tarjolla mahdollisuuksia parantaa jatkuvan oppimisen tieto- ja

taito-perustaansa, ja että aikuisilla on mahdollisuudet oppimisen avulla varautua ja sopeutua yhteiskunnan muutoksiin ja kehittää itseään (Siikaniemi 2007, 242).

Nykyisin aikuisten odotetaan niin työssään kuin muillakin elämänsä saroilla pystyvän orientoitumaan nopeaan muutokseen ja samalla jatkuvasti uusimaan taitojaan ja tietojaa (Rauste-von Wright, ym. 2003, 77). Rauste-von Wright, ym. (2003) käyttävät kirjassaan havainnollisena esimerkkinä Knowlesin (1970) kehittämää andragogiikkaa, mikä perustuu neljään oletukseen, kuinka aikuisten oppiminen eroaa lasten ja nuorten oppimisesta:

- 1) Ihmisten kypsyessä heidän minäkäsityksensä muuttuvat riippuvuudesta kohti itsenäisyyttä ja lisääntyvää itseohjautuvuutta.
- 2) Aikuiselle karttuu elämän aikana yhä monipuolisempi, yksilökohtainen elämäkokemusten varasto, joka toimii samalla runsaana oppimisen resurssina.
- 3) Aikuisten oppimisvalmiudet kytkeytyvät enenevässä määrin niihin kehitystehtäviin, jotka liittyvät heidän yhteiskunnallisiin rooleihinsa ja ikäänsä.
- 4) Aikuiset pitävät mielekkäänä oppimista, jolla on välitöntä sovellusarvoa; samalla oppiminen suuntautuu yhä selvemmin ongelmien ratkaisemiseen.

On kuitenkin pidettävä mielessä, että samalla kun aikuisten kokemukselliset tiedot ovat yleensä laajempia ja tietokehikot monisyisempiä kuin nuorten, ne ovat usein myös syvemmälle juurtuneita ja ”hyperhabituoituja” (ylitotuttuja). Näin ne voivat vaikeuttaa sellaisen uuden tiedon omaksumista, joka ei ole nivottavissa olemassa olevaan tietokehikkoon (Rauste-von Wright, ym. 2003, 79).

Mielestäni Knowlesin kehittämä andragogiikka (itseohjautuvan oppimisen teoria) kuvastaa hyvin aikuisten kouluttamisen erilaisia piirteitä. Koulutuksissa korostuu oppijan oma halu ja kokemus, motivaation pohjana on aidosti halu kehittää itseään omassa työtehtävässään. Opeteltavan asian pitäisi liittyä suurilta osin suoraan heidän varsinaiseen työkuvaansa, jotta oppija kokisi ajankäytön olevan hyödyllistä. Ajankäyttö korostuu muissakin toiminnoissa tärkeänä elementtinä. Koska koulutuksiin osallistuminen on vapaaehtoista, haluavat oppijat arvokkaalle ajalleen vastinetta. Toiminnan tulisi olla samalla siis hyvin suunniteltua, aikataulutettua ja kiinnostavaa. Monipuolisuus ja käytännönläheisyys oppijan omaan työkuvaan pitäisi olla itsestänselvyyksiä. Vaikka kyse on musiikissa elinikäisestä oppimisesta, pitäisi koulutuksen aikana saada oppijoille muodostettua mielikuva mahdollisesta lopputuloksesta ja tarjoilla väylä kohti sitä.

Toki jokainen oppija luo tiensä määränpäähän itse, mutta kouluttaja voi ohjata tietä kulkemaan kohti tiettyä suuntaa.

2.2 Opettaja kouluttajana

Opettajan pedagogista ajattelua voi verrata konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, asiantuntemuksen kehittymiseen oppipoikamallissa tai tietämyksen yhteiseen rakenteeseen (Uusikylä & Atjonen 2005, 222). Kun suunnittelee koulutusta ja sen järjestämistä, on hyvä pysähtyä miettimään, että opetuksen ja koulutuksen taustalla on aina jokin oletus siitä, mitä oppiminen on ja mitä opettaminen on.

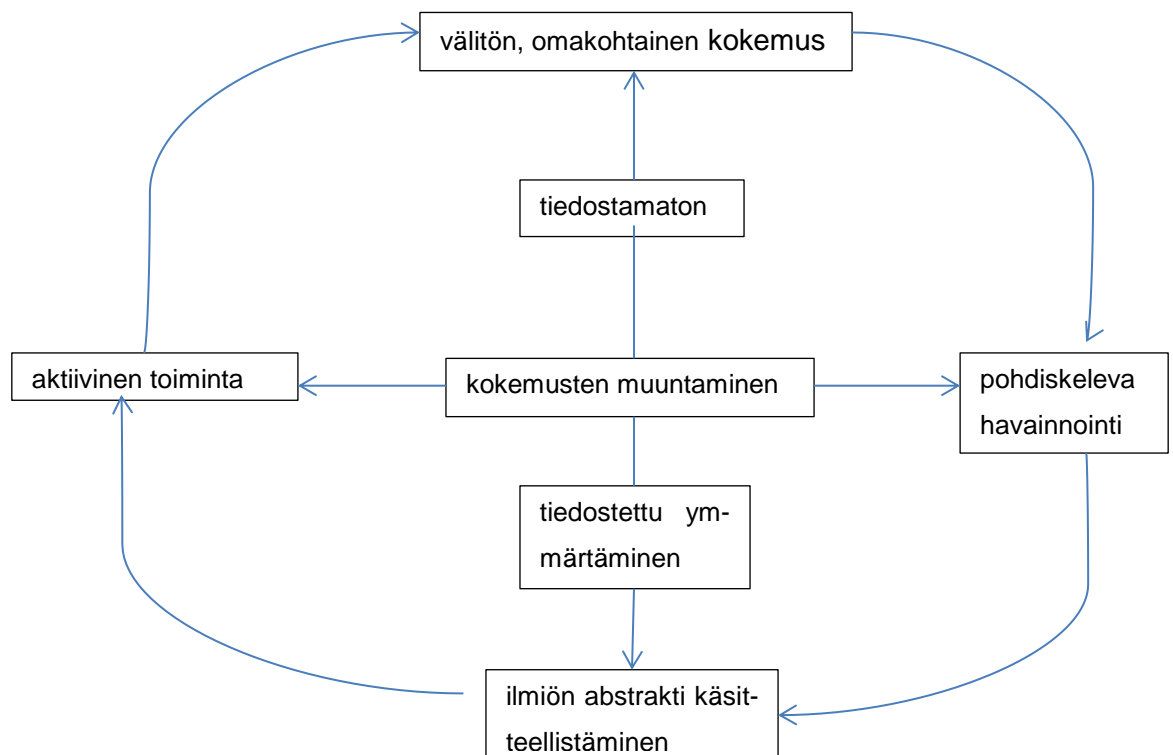
Erilaiset oppimiskäsitykset eivät suoraan sulje toisiaan pois, vaan ovat enemmänkin yhdessä kulkevia elementtejä. Mielestäni tämä asia on hyvä muistaa kouluttaessa ja yrittää huomioida kaikki oppijat, jotta jokainen kokisi saavansa omaa oppimiskäsitystään tukevaa toimintaa. Uusikylän ja Atjosen (2005, 222) mielestä opettajan tieto syntyy kokemuksen pohjalta niin, että opettaja oppii omia kokemuksiaan jäsennessään käsittelemään kokemuksia ja tuntemaan syvällisemmin tapansa hahmottaa oppimista, opettamista ja opetusvuorovaikutusta sekä opetuksen yksityiskohtiin vaikuttamisen tapoja.

Rauste-von Wrightin, ym. (2003, 17–21) mukaan koulutus on aina interventiota. Sen avulla pyritään muuttamaan yhteisön käytänteitä ja ratkaisemaan yhteiskunnan ja sen jäsenten ajankohtaisia ongelmia. Koulutuksella pyritään toisin sanoen saattamaan tavoitteellisesti matkaan muutoksia koulutettavien tiedoissa, taidoissa, arvoissa, asenteissa, motivaatiossa ja muissa vastaavissa asioissa.

Kokonaisvaltaisessa oppimisessä omakohtainen kokemus on olennainen oppimisen osa, mutta se ei yksinään vielä takaa oppimista (Kohonen 1994, 123.). Musiikin oppimisessa on mielestäni kysymys juuri tästä asiasta. Koulutustilanteessa kouluttaja voi istuttaa siemeniä koulutettavaan yhdessä tekemisellä, mutta varsinainen oppimisprosessi käynnistyy vasta siitä. Oppija itse työstää koettua asiaa vielä pitkän aikaa prosessin jälkeen, josta syntyy varsinainen oppiminen ja asian sisäistäminen. Musiikin suhteen monipuolinen ja kokonaisvaltainen lähestymistapa sekä vahva kokemus opettavasta asiasta auttaa oppijaa oppimaan niin erilaisia käsitteitä kuin musiikin tekemi-

seen liittyviä asioita. Erehdysten ja kokeilujen kautta oppija löytää oman tapansa oppia ja tuottaa musiikkia.

Kohonen (1994) on kuvannut Kolbia mukaillen kokonaisvaltaista oppimista seuraavalla kaaviolla, minkä ajatteluperiaatteeseen pystyn yhtymään. Kaaviossa oppimisprosessi on muunneltu pieniksi palasiksi ja aukaistu niin tiedolliseen kuin tiedostamattomaan prosessointiin.



Kuvio 1. Kokonaisvaltaisen oppimisen malli (Kohonen & Leppilampi 1994,123.)

Mielestäni kuvio kuvaa hyvin oppimisen monisyisen olemuksen. Kuvion keskiössä ihmisen kokemukset muuntuvat juuri niihin tarpeisiin, mitä sillä hetkellä oppijalla on tärkeää omaksua ja mitä hänellä on valmius oppia. Oppiminen voi olla aktiivista tai passiivista, tiedostettua tai tiedostamatonta. Lopputulos on kuitenkin jokaisessa asian käsittelytavassa samanlainen: oppija saa käytettyä hyväkseen juuri ne asiat, joita hän sillä hetkellä tarvitsee ja hän pääsee käsittelemään oppimaansa sillä tavalla, kuin juuri siihen tilanteeseen sopii. Oppimisen pysyvän lopputuloksen saamiseksi tarvitaan kuitenkin monitasoista prosessointia. Siihen tarvitaan kaavion mukaista asioiden erilaisia käsittelytapoja.

Yksilön oppimiseen vaikuttavat monet, joskus itsestään riippumattomat tekijät. Oppimisprosessin tavoitteet suunnitellaan koulutussuunnittelun yhteydessä. Osa oppimistavoitteista jää oppijalta kokonaan tiedostamatta. Tällaisesta oppimisesta Heinonen ja Kari (1981) nostavat esille esimerkkinä tapojen synnyssä esiintyvän oppimisen, jonka tavoitteet eivät nouse tietoisuuteen. Heinonen ja Kari (1981, 59) ovat luetteloineet seuraavat oppimistapahtuman osa-alueet:

- Valmius
- Oppimistilanne
- Tilanteen tulkinta
- Reaktiot
- Oppimistulos

Kuvio 2. Mukailten Heinonen & Kari (1981, 59) lueteltuja tekijöitä.

Heinosen ja Karin (1981, 60) mukaan opettajan toimintaa oppimistapahtuman päävaiheiden mukaan voisi kuvailla seuraavasti:

Valmius: Opettajan tehtävä on selvittää ryhmän valmiudet opetettavan asian suhteen. Valmiutta on tarkkailtava koko oppimisprosessin ajan, ja opettajan on oltava valmis muuttamaan toimintatapojaan, mikäli tilanne niin vaatii. Opettajan on järjestettävä opetustilanne niin, että valmiudeltaan erilaiset oppijat saavat tarkoituksenmukaista opetusta. Tässä kohdassa välittyy mielestäni suuresti kouluttajan/opettajan ammattitaito. Opettajalla on oltava tuntosarvet herkästi koholla ja valmiudet reagoida nopeasti muuttuviin tilanteisiin. Oppimistilanteen ilmapiirin lukeminen onkin yksi vaikeimmista tehtävistä, jotta jokaisella koulutettavalla oli lämmin ja turvallinen olo. (Heinonen & Kari 1981, 60)

Oppimistilanne: Oppimistilanteen ohjaaminen on opettajan/kouluttajan tärkein ja päätehtävä. Opettajan vaikutus oppijoihin tapahtuu aina tilanteen muuttujia säätelemällä. Opettaja valitsee sopivat ärsykkeet ja sovittaa ne tavoitteiden ja valmiuden vaatimien edellytysten mukaisesti siten, jotta oppiminen olisi tehokasta ja tarkoituksenmukaista kulloistakin asiaa kohden (Heinonen & Kari 1981, 60–61). Oppimistilanne on mielestäni opettajan työn näkyvin osa. Tuntisuunnitelmien teko antaa pohjan oppimistilanteille, mutta opettaja muokkaa tilanteesta sopivan huomioimalla tilanteessa ja hetkessä muut-

tuvia tekijöitä. Oppimistilanteen myönteisyyteen vaikuttaa suuresti se, kuinka hyvin opettaja on pystynyt lukemaan tilannetta ja vallitsevia ärsykejä.

Tilanteen tulkinta: Opettaja kerää tietoisesti ja tiedostamattaan informaatiota läpi koulutustilanteen. Hän kuulostelee ja aistii ilmapiiriä, tarkastelee oppijoiden sen hetkistä olotilaa ja kykyä vastaanottaa informaatiota (Heinonen & Kari 1981, 60).

Reaktiot: Reaktiot ovat suoraan yhteydessä opettajan tilanteen tulkintaan ja kykyyn havaita muuttuneet ärsykkeet (Heinonen & Kari 1981, 60–61). Omalla reaktiollaan opettaja pystyy muuttamaan oppimistapahtumien suuntaa.

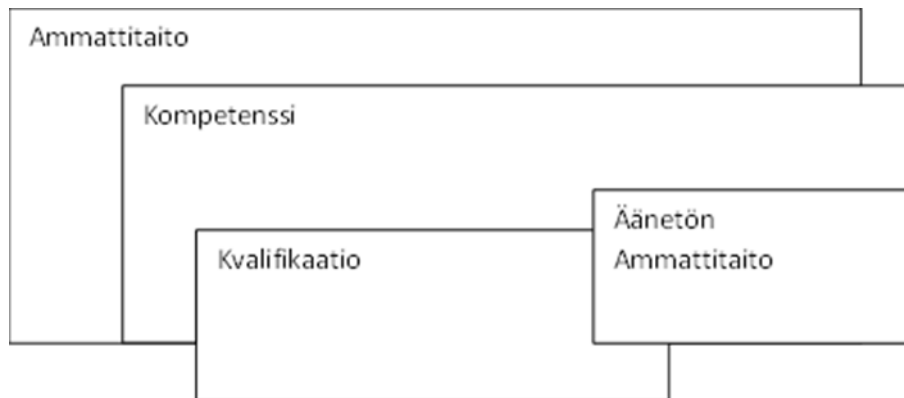
Oppimistulos: Opettaja pystyy vahvistamaan positiivisesti tai sammuttamaan negatiivisesti oppimistulosta tai hän voi sammuttaa epäsuotuisia oppimistuloksia (Heinonen & Kari 1981, 61). Oppimistulos on mielestäni edellä mainittujen asioiden summa, se onko oppimistulos negatiivinen vai positiivinen, johtuu monesta eri asiasta ja asioiden välisistä suhteista ja erityisesti asioihin reagoimisesta.

2.3 Kouluttajan asiantuntijuudesta

Luukkainen (2007, 155) on kuvannut kuinka tehtävä työ määrittää ne pätevyys- ja osaamisvaatimukset, jotka ovat relevantteja itse työn suorittamisen ja sen kehittämisen kannalta. Hänen mukaansa näiden tekijöiden haltuun ottamisen kannalta keskeisiä käsitteitä ovat kvalifikaatio, kompetenssi, ammattitaito ja asiantuntijuus. Myös opettajan ja opettajankouluttajan ammattitaitoa voidaan lähestyä näiden käsitteiden kautta (Luukkainen 2007, 155). Kvalifikaatio on tässä tapauksessa osaamista, jolla työntekijä vastaa työn tai työnantajan haasteeseen.

Kompetenssi liittyy työntekijän omaan ammattitaitoon hänen omasta näkökulmastaan. Kompetenssi näkyy työntekijän käytännön toimien kautta. Siihen sisältyy Luukkaisen (2007, 155) mukaan sekä taitoja että arvoja ja se muodostuu eri ihmisillä eri reittejä. Näin ollen kompetenssi on siis sama kuin työntekijän pätevyys, mikä tarkoittaa työntekijän omaamia valmiuksia (kykyjä ja ominaisuuksia) suoriutua tietyistä tehtävistä. Kvalifikaation ja kompetenssin erona voidaan nähdä, että henkilö on kompetentti tekemään jotain asiaa, vaikka hänellä olekaan virallista tutkintoa tai osaaminen ei ole muulla tavalla tunnustettua, eli kvalifioitua (Luukkainen 2007, 155).

Luukkaisen (2007, 157) mukaan opettajan kompetenssivaatimuksia voidaan tarkastella monista eri lähtökohdista. Hänen mukaansa tarkastelu rajoittuu usein kuitenkin vain opettajan työn yksittäisen osa-alueen tarkasteluun, esimerkiksi didaktiikkaan tai opettajan työn eettisyyteen. Opettajan työ on kuitenkin hänen mukaansa hyvin kokonaisvaltaista sekä monialaista asiantuntijan toimintaa ja asiantuntijatyötä, jossa asiantuntijuus ilmenee moniulotteisesti (Luukkainen 2007, 157). Luukkainen on sitä mieltä, että opettajankouluttajan on kyettävä hahmottamaan koko opettajan työkenttä, itse asiassa opettajan haasteiden ja mahdollisuuksien maailma yleisesti tunnetun ja näkyvän työkentän ulkopuolellakin, esimerkiksi toimintaympäristöjen, ammattien tai oppijoiden muutosten jatkuvana ennakoimisena ja työstämisenä oppimistavoitteeksi.



Kuvio 3. Ammattitaidon, kompetenssin, kvalifikaation ja äänettömän ammattitaidon käsitteiden keskinäinen suhde (Luukkainen 2007,155)

Luukkaisen (2007, 156) mielestä ammattitaito-käsitteessä on kyse koulutuksella, kokemuksella ja/tai harjaantumisella (ääneton ammattitaito) hankituista valmiuksista, jotka yleensä eivät ole synnynnäisiä ominaisuuksia, eikä niitä saavuteta pelkän yleisen elämäkokemuksen kautta. Ammattitaito on terminä kuitenkin haastava. Ammattitaidoksi mielletään sellaista taitoa, mitä työntekijän ammatti vaatii ja sen vuoksi se vaihtelee sen mukaan, miten ammatti käsitetään. Ammattitaidon määrittely muuttuu myös sen mukaan, mistä näkökulmasta asiaa tarkastellaan: arvioidaanko ammattitaitoa nykyisyyteen liittyvästä aspektista vai liittykö tarkastelu tulevaisuuden osaamistarpeiden näkökulmaan. Nykyisin määrittelyssä tulee ottaa huomioon kyky tehdä työsuorituksia erilaisissa työympäristöissä yhteistyössä muun työyhteisön ja yhteistyöverkoston kanssa. (Luukkainen 2007, 156.)

Luukkaisen mukaan ammattitaidon voikin kuvailla seuraavasti: ammattitaito on dynaaminen, toimintaympäristön, työtehtävien, välineiden, työpaikan vaatimusten, ja yksilöllisen vireystilan mukaan muuttuva ja kehittyvä ominaisuus. Siinä yhdistyvät ammattiin kuuluvat tiedot, taidot sekä ymmärrys ja asiantuntijan näkemyksellisyys tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi eri tilanteissa (Luukkainen 2007, 156–157).

Malinen (2002, 86) kirjoittaa, että hyvää opettajaa on mahdotonta määritellä. Käsite 'hyvä opettaja' on vaikea määritellä, vaikka suhde opettajaan on aikuisoppijalla oleellinen oppimista määrittävä elementti (Malinen A. 2002, 86). Puurula (2002, 234) kirjoittaa puolestaan, että opettajan rooli on kapeimmillaan vain faktatiedon välittämistä. Onneksi musiikin saralla näin ei voida ajatella, vaan musiikkiin liittyy aina oleellisesti jotain muutakin. Yksilöpsykologinen oppimisteoria ja sen varaan rakennettu opettajan roolinäkemykset eivät sovellu kuitenkaan ainoiksi opettajan roolin määrittäjiksi sellaisissa yhteiskunnissa, joissa aikuiskasvatus on traditionaalisesti hahmottunut kulttuuriseksi toiminnaksi (Puurula 2002, 234).

Puurulan (2002, 235) mielestä uudet oppimisympäristöt ovat haaste opettajuudelle. Jos tarkastellaan lähemmin nimenomaan aikuisopettajan roolia, huomataan että rooli nähdään nykyisin monisyisenä ja laajempaan. Useimmiten se sisältää kasvattajuuden (Puurula 2002, 235). Tälle ominaisia seikkoja Puurulan (2002) mukaan ovat:

- Kasvattaminen on toisesta ihmisestä välittämistä
- Aikuinen kommunikoi toisen aikuisen kanssa tasaveroisena, mutta erilaisen elämäkokemuksen ja tietomäärän omaavana
- Kahden ihmisen vuorovaikutussuhde rakentuu monipuoliseen kommunikointiin, ei vain verbaaliseen kommunikointiin
- Opetustilanne on aikuiskoulutuksessa perusluonteeltaan sosiaalinen ja kulttuurisidonnainen

Asiantuntijuus on enemmän kuin pelkkä ammattitaito. Luukkaisen (2007, 159) mukaan asiantuntijalta edellytetään käytännön lisäksi ilmiöiden teoreettista hallintaa ja ymmärrystä. Hänen mukaan vain vahvan käytännön ja teorian liiton pohjalta asiantuntijalla on edellytyksiä kehittää työtään, ammattiaan, ammattialaansa sekä lähiyhteisöään että verkostojaan. Asiantuntijuuteen ja asiantuntijana kasvaminen on prosessi (Luukkainen 2007, 159). Prosessi tapahtuu nykyisin entistä enemmän yhteisöllisenä, mutta pitkälti myös vuorovaikutuksellisenä prosessina. Luukkaisen (2007, 159) mielestä työntekijöiltä vaadittavien kvalifikaatioiden monipuolistuminen koskee myös opettajia. Vaikka käy-

tännöllisyys on hänen mukaansa läsnä työssä, liittyy siihen aina todella vahvasti hiljais-
ta tietoa, epämuodollista ja vaikutelmatietoa sekä itsesäätelytietoa.

Toom (2008, 164) kirjoittaa, että hiljainen tietäminen (käytetään myös nimikkeitä ääne-
tön tieto, piilevä tieto, sanaton tieto, hiljainen tieto) määritellään interaktiivisessa ope-
tustilanteessa ilmeneväksi prosessiksi, jonka myötä opettaja löytää ratkaisuja erilaisiin
tunneilla ilmeneviin tilanteisiin, pedagogisiin hetkiin siten, että oppitunti etenee tarkoi-
tuksenmukaisesti ja tavoitetulla tavalla. Opettaja kykenee kuvailemaan hiljaista peda-
gogista tietämistään opetuksen jälkeen sekä esittämään toiminnalleen perusteluja.
(Toom 2008, 164).

Toomin (2008, 34) mukaan hiljaisen tiedon ja tietämisen käsitteet ovat herättäneet run-
saasti keskustelua monien eri tiederyhmien, esimerkiksi kasvatustieteilijöiden ja filoso-
fien, parissa. Myös liikemaailmassa on puhuttu työntekijöiden hiljaisen tiedon konteks-
tista. Edellä mainitussa yhteydessä hiljainen tieto mielletään pääasiallisesti yhteisölli-
seksi omaisuudeksi. Toom (2008, 36) on kerännyt joitakin käsityksiä hiljaisesta ja ei-
hiljaisesta tiedosta seuraavaan taulukkoon:

Ei-hiljainen tieto

- Teoria, formaalit mallit
- Abstrakti
- Selitetty
- Tieteellinen
- Intersubjektiivinen
- Sana
- Oppikirjojen välittämää
- Sääntöjen välittämää
- Yleismaailmallisesti ankkuroitunut

Hiljainen tieto

- Kokemus
- Konkreettinen
- Itse koettu
- Tieteellisen ulkopuolella
- Henkilöön sidoksissa
- Toiminta
- Traditioiden välittämää
- Esimerkkien välittämää
- Paikallisesti ankkuroitunut

Mielestäni Toomin taulukko kuvaa hyvin hiljaisen tiedon moninaisuutta ja sen eroa ei-
hiljaiseen tietoon. Kuitenkin opettaessa hiljainen tieto ja ei-hiljainen tieto limittyvät usein
toisiinsa. Musiikin saralla on olemassa paljon tietoa, mikä on paikannettavissa suoraan
tieteellisiin julkaisuihin, mutta toisaalta myös paljon ihmiseltä ihmiselle välittyvää tietoa.
Tällaista tietoa liikkuu paljon esimerkiksi soittotunneilla. Tällaisen välittyvän tiedon al-
kuperää ei pysty aina todentamaan ja selvittämään.

Talib (2008, 151–152) on kirjoittanut, että opetussuunnitelmien ohjaama opettajan työ muotoutuu opetuskäytänteiden, tiedon ja ihanteiden leikkauspisteessä. Opettajan omat uskomukset ja henkilökohtaiset teoriat ovat kehittyneet Talibin (2008, 151–152) mukaan jo ennen varsinaista opettajakoulutusta, ja niitä opettaja tarkentaa ja muokkaa uuteen työhön sopiviksi. Opettajan on usein todettu toimivan rutiininomaisesti ja käyttävän aikaisempia kokemuksiaan apuna joutuessaan ymmärtämään sekä tulkitsemaan nopeasti vaihtuvia sosiaalisia tilanteita. Tällöin opettajan oma hiljainen tieto on tärkeää, koska se helpottaa tehtävän rajaamista ja kognitiivisten toimintamallien valintaa (Talib 2008, 151–152).

Hiljaisella tiedolla on kaksi ulottuvuutta: kognitiivinen ja tekninen. Kognitiivisen ulottuvuuden kautta jäsenämme maailmaa. Siihen liittyy perinteitä, tuttuja ja yhteisesti hyväksytyjä havaitsemisen tapoja (paradigmoja), uskomuksia, oletuksia ja sisäisiä malleja, eli mielikuvia (Luukkainen 2007, 157). Luukkainen (2007) on sitä mieltä, että tekninen ulottuvuus muodostuu vastaavasti tilannekohtaisesta tietämyksestä ja taidoista. Uuden tiedon oppiminen syntyy havaittavan ja piilevän tiedon vuorovaikutuksesta.

Opettajan moninaisen työnkuvan takia työssä on suureksi avuksi ”äänetön ammattitaito”. Tällä tarkoitetaan sellaisia työssä tarvittavia taitoja, jotka ilmenevät käytännöllisenä tai toiminnallisena tietona ja jotka ovat osa työn kokonaishallintaa, mutta eivät ole välttämättä tiedostettuja tietoja tai taitoja. Tieto on henkilökohtaista, se on juurtunut syvästi toimintaan mahdollisesti tullut kokemuksen kautta ja sisäistynyt niin, ettei sitä tarvitse tietoisesti miettiä ja se on tiukasti yhteydessä sitoutumisen asteeseen (Luukkainen 2007, 157). Luukkaisen mukaan äänetön tieto tai piilevä/sanaton tieto tulee yleensä yksilön käyttöön oivalluksen, mietiskelyn tai tunteiden muodossa.

Äänettömällä ammattitaidolla on koulutussektorilla varsin tärkeä merkitys. Opettaminen ja kouluttaminen eivät ole enää ainoastaan tietämistä ja opettamista, vaan ne ovat ennen kaikkea vuorovaikutusta. Oppilaiden kohtaaminen ja taito käsitellä oppijoita sekä saada heidät kiinnostumaan oppimisesta ovat edellä mainittua äänetöntä ammattitaitoa. Luukkaisen (2007, 158) mukaan opettaminen on myös ihmissuhdetyötä, jossa kokemus erilaisista kohtaamisista tuo tärkeän lisän ammattitaitoon. Varhaisiän musiikkikasvattajilla on tässä asiassa suuri etu puolellaan: ammattiryhmän opettajat kohtavat viikoittain yli sata lasta ja heidän lisäksi oppilaiden vanhemmat tai muut huoltajat. Kun opettajalla on takanaan useita opetusvuosia, on erilaisia kohtaamisiakin työn merkeissä tullut jo lukemattomia määriä.

3 Opinnäytetyön prosessi

3.1 Työn lähtökohdat

Opinnäytetyöni tavoitteena oli rakentaa koulutuskokonaisuus esi- ja alkuopettajille ja löytää koulutusjärjestelyiden myötä väylä tukea esi- ja alkuopettajia musiikinopetus-työssään. Työn tarkoituksena oli luoda myös väylä musiikkiopiston ja peruskoulun yhteistyölle, mikä hyödyttäisi pitkällä tähtäimellä musiikkiopistoa uusien innokkaiden oppilaiden muodossa.

Työn tavoitteena oli, että työ palvelisi ja hyödyttäisi minua kehittymään kouluttajana ja koulutuksien järjestäjänä, mutta tarjoaisi myös koulutukseen osallistuville opettajille mahdollisuuden kehittää itseään ammatissaan. Tarkoituksena oli, että työ auttaisi myöhemmässä vaiheessa minun lisäksi myös muita opettajia hahmottamana koulutuskokonaisuuden järjestämisen prosessia.

3.2 Tutkimustehtävät

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää:

- Millainen musiikin täydennyskoulutus palvelisi esi- ja luokanopettajia kaikista eniten heidän työssään?
- Miten varhaisiän musiikkikasvattaja voisi olla esi- ja luokanopettajien apuna ja tukea heitä omalla osaamisellaan musiikin parissa?
- Millaisia haasteita kouluttajana toimiminen tuo minulle varhaisiän musiikkikasvattajana?
- Voiko koulutusprojekti tuoda uusia haasteita nykyiselle työkentälle?
- Miten luon toimivan sisältökokonaisuuden kurssikokonaisuudelle?
- Kuinka voin tukea oppimista kouluttajan roolissa prosessissa enemmän?

Tutkimustehtäviin tietoa hankittiin seuraavilla tavoilla:

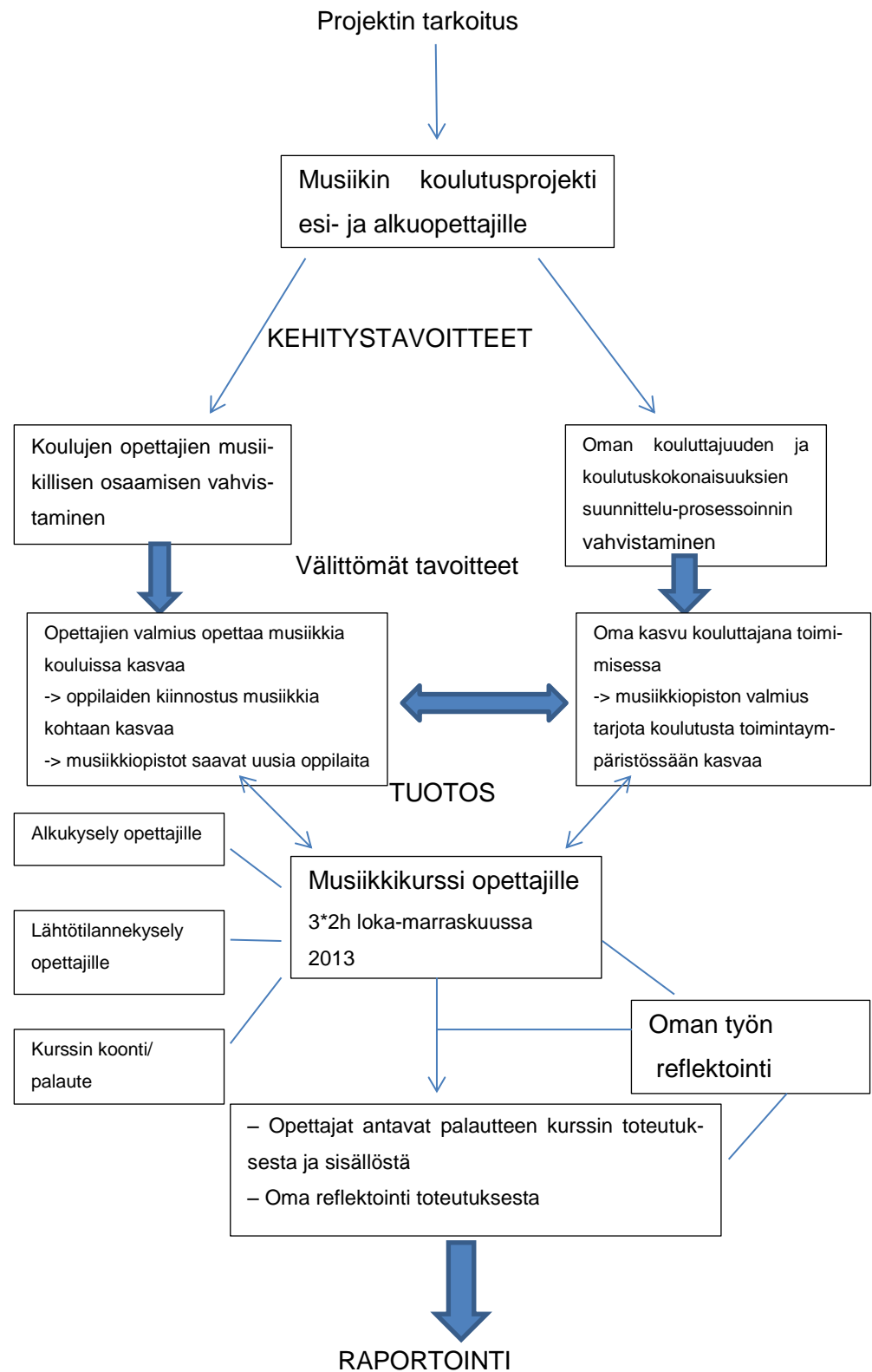
- Keskustelut luokanopettajien kanssa
- Sähköpostikyselyt luokanopettajille

- Kirjallisuuden tutkiminen
- Opetussuunnitelmiin tutustuminen

Tutkimustehtäviin liittyvässä tiedonkeruussa olen kysynyt haastatelluilta luokanopettajilta luvan käyttää näitä haastatteluja nimettöminä osana opinnäytetyötä hyvän etiikan mukaisesti ja saanut heiltä suostumuksen vastausten käyttämiseen. Olen sekoittanut kerätyjä faktoja keskenään kirjoittaessani opinnäytetyötäni suojellakseni tutkittavien henkilöllisyyttä.

3.3 Tutkimuksen toteuttaminen

Prosessin alkaessa laadin itselleni prosessikartan, jonka toivoin selkeyttävän omaa työtäni ja helpottavan opinnäytetyöni aikatauluttamista ja tekemistä. Prosessin suunnitteluvaiheessa koin tärkeäksi nähdä paperilla kirjoitetussa muodossa, miksi halusin lähteä projektiin ja ketkä projektista hyötyisivät.



Kuvio 4. Koulutusprosessin prosessikuvaus.

Edellä olevassa kuviossa on kuvattu koulutusprosessin eteneminen alkuperäisen toteutussuunnitelman mukaisesti. Lopullinen toteutus ei poikennut alkuperäisestä suunnitelmasta aikataulullisesti ja prosessi eteni ennakkosuunnitelman mukaisesti. Prosessikuvauksesta puuttuvat kokonaan muun muassa yhteistyötahot, joita tässä tapauksessa oli oma työpaikkani Porvoonseudun musiikkiopisto sekä alueen koulut ja koulujen rehtorit, joihin otin yhteyttä aluksi kurssin tiimoilta.

Tässä työssä olen käyttänyt seuraavia tiedonhankintakeinoja:

- keskustelut luokanopettajien kanssa
- haastattelut
- koulutuskokonaisuuden prosessointi (analyysi)
- kirjallisuuden tutkiminen
- oman kouluttajuuden kasvun reflektointi

3.4 Tutkimusotteet

Olen käyttänyt työssäni laadullista eli kvalitatiivista tutkimusotetta. Hirsjärvi, Remes, ja Sajavaara (1997, 161) ovat sitä mieltä, että ”lähtökohtana kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen.” Heidän mukaansa toteamukseen sisältyy ajatus, että todellisuus on moninainen: asian voi kertoa monella eri tavalla riippuen jo pelkästään siitä, mitkä ovat kertojan taustat. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään kuvailemaan ja tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, ym. 1997, 161). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on Hirsjärven, ym. sanoin miltei mahdotonta päästä objektivisuuteen, sillä tutkija ja se mitä tiedetään, kietoutuvat oleellisesti toisiinsa. Yleisesti todetaankin, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä paljastaa ja löytää tosiasioita kuin todentaa olemassa olevia (totuus) väittämiä (Hirsjärvi, ym. 1997, 165).

Kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä Hirsjärven, ym. (1997, 165) mukaan ovat:

1. Tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, ja aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa.
2. Suositetaan ihmistä tiedon keruun instrumenttina
3. Käytetään induktiivista analyysia
4. Laadullisten metodien käyttö aineiston hankinnassa

5. Valitaan kohdejoukko tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotoksen menetelmää käyttäen.
6. Tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä
7. Käsitellään tapauksia ainutlaatuisina ja tulkitaan aineistoa sen mukaisesti.

Työni on myös toimintatutkimus (Action Research). Toimintatutkimuksessa tutkitaan ja yritetään muuttaa vallitsevia käytäntöjä. Tutkimuksen avulla etsitään ratkaisuja ongelmiin - olivat ne sitten teknisiä, yhteiskunnallisia, sosiaalisia, eettisiä tai ammatillisia. (Metsämuuronen 2006, 102). Toimintatutkimuksen tehtävä on Heikkisen (2007, 196) mukaan kiteytetty hyvin seuraavissa määritelmissä:

”Toimintatutkimus on tutkimustapa, jonka päämääränä on saada aikaan muutoksia sosiaalisissa toiminnoissa, mutta samalla myös tutkia näitä muutoksia” (Jary & Jary 1991, 5.)

”Toimintatutkimuksen tarkoituksena on auttaa ihmisiä tutkimaan todellisuutta, jotta sitä voitaisiin muuttaa - -. Samalla voidaan sanoa, että se myös auttaa ihmisiä muuttamaan todellisuutta, jotta sitä voitaisiin tutkia.” (Kemmins & Wilkinson 1998, 21.)

Toimintatutkimuksen piirteistä on tehty karkeajako, jossa piirteet ovat jaettu kolmeen erilaiseen kohtaan. Carr ja Kemmis (1986, 166) ovat jakaneet piirteet seuraavasti:

- 1) Tutkimuksen kohteena on käytäntö, joka on altis muutoksille.
- 2) Toiminta etenee suunnittelun, toiminnan havainnoinnin ja reflektoinnin spiraalisena kehänä, jossa jokaista vaihetta toteutetaan kriittisesti ja vaiheittaisesti (myös Blaxter, ym. 1996, 10).
- 3) Osallistujat ovat vastuullisia toiminnastaan sekä itselleen että muille.

Syrjälä (1996) on jakanut toimintatutkimukset seuraavasti: interventiosuuntautuneisiin tutkimuksiin (eli teknisiin), praktisiin tutkimuksiin (eli käytännöllisiin) sekä emansipatorisiin tutkimuksiin (eli vapauttaviin) (Metsämuuronen 2006, 104). Käytännöllisessä tutkimuksessa lähtökohta voi olla käytännön työntekijässä tai ulkopuolisessa tekijässä. Emansipatorisessa tutkimuksessa vastaavasti tekijä itse pyrkii parantamaan toimintaympäristöään (Metsämuuronen 2006, 104). Tässä tutkimuksessa näkyy otteita sekä praktisestä tutkimuksesta että emansipatorisesta tutkimuksesta.

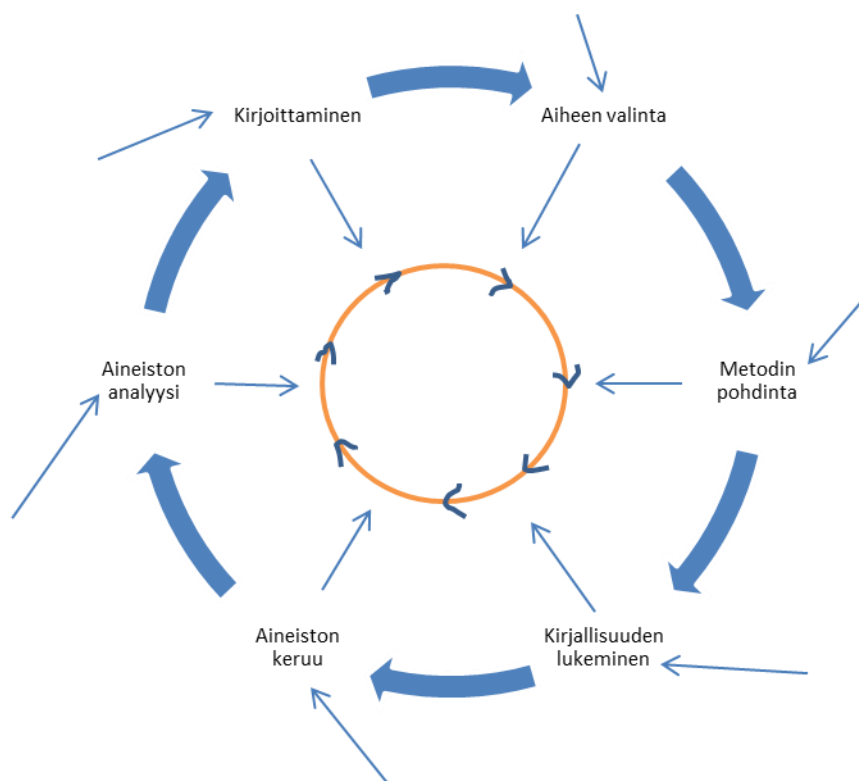
Syrjälän, ym.(1996, 35–36) mukaan toimintatutkimukseen sisältyy ajatus siitä, että opettajaksi kehittyminen jatkuu koko uran ajan. Opettajan ammatillinen kasvu on monimutkainen, pitkäkestoinen ja ainutlaatuinen prosessi.

Laadullisella aineistolla tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan aineistoa, joka on ilmaisultaan tekstiä (Eskola & Suoranta 1999, 15). Teksti on voinut syntyä esimerkiksi haastatteluista, havainnoinnista (sekä havainnointiin liittyvistä päiväkirjoista), sekä muuta tarkoitusta varten tuotetusta kirjallisesta tai kuvallisesta materiaalista. (Eskola & Suoranta 1999, 15).

Tutkimusaineistoni koostuu ennakkoon käydyistä keskusteluista luokanopettajien kanssa selvittäessäni heidän käsityksiään luokanopettajien musiikin opettamisen valmiuksista ilman erikoistumisopintoja ja luokanopettajille suunnatusta kyselyistä. Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistui oppimisprosessissa oppijan oppimisen tukemiseen ja opettajan ammatti-identiteetin kehittämiseen.

Haastatteluissa käytin lähdepohjana useampaa eri ryhmää. Ensin kyselin tutuilta luokanopettajiltani ympäri Suomea erilaisista musiikin opettamisen käytännöistä eri kouluista. Tässä vaiheessa ei ollut vielä väliä, oliko koulu pieni kyläkoulu vai suuri yhteiskoulu. Keskityin kysymyksissäni kuitenkin vain alaluokkien musiikinopettamisen tilanteeseen. Eräs luokanopettaja välitti kysymykseni vielä luokanopettajakoulutuksen opiskelukavereilleen ja muille opettajina toimiville tuttavilleen sähköpostin ja sosiaalisen median välityksellä, jotta saisin mahdollisimman kattavaa tietoa tutkimukseeni opetuksen tämän hetkisestä tilanteesta. Sain vastauksia sähköpostitse ja puhelinkeskusteluissa yhteensä 15 kappaletta.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma elää parhaimmillaan koko ajan tutkimushankkeen mukana. Tutkimussuunnitelmaa voi joutua tarkistamaan aineistonkeruun kuluessa tai tutkimussuunnitelman tutkimusongelman asettelua saattaa joutua muuttamaan (Eskola & Suoranta 1999, 15–16). Näin kävi myös tämän tutkimuksen kanssa. Tutkimuksen edetessä jouduin tarkentamaan tutkimussuunnitelmaani ja karsimaan osan alkuperäisistä kysymyksistä pois, jottei aihe olisi laajentunut liian suureksi.



Kuvio 5. Tutkimusspiraali (Blaxter, Hughes & Tight 1996. 10; Hirsjärvi, ym.1997.15)

Ympyrä on eräänlainen näkemys tutkimuksesta. Ympyrässä on laadullisen ja toimintatutkimuksen tyypillisiä piirteitä (Hirsjärvi ym. 1997, 15). Ympyrän voi aloittaa melkein mistä kohtaa tahansa, mutta se on samalla myös syklinen, jossa edetään osiosta toiseen. Kehämäinen muoto laittaa tutkijan myös peilaamaan ja harkitsemaan toistamiseen jo tehtyjä valintoja.

Mielestäni ympyrä kuvaa erinomaisesti omaa prosessiani tutkimuksen parissa. Ympyrän keskiössä oli tutkimus itse. Tutkimukseen ja sen syntyyn vaikuttivat esimerkiksi aineiston keruu, kirjallisuuden lukeminen ja kirjoittaminen. Kuitenkin esimerkiksi aiheen valintaan vaikuttivat myös ulkoiset tekijät, kuten työpaikallani tapahtunut havainnointi. Aihe kuitenkin syveni työskentelyvaiheessa ja juuri kun luulin selvinneeni yhdestä työskentelyvaiheesta, tuli eteeni uutta tietoa tai muita huomion arvoisia asioita, jotka vaikuttivat osaltaan siihen, että ympyrä pyörähti yhden pykälän eteenpäin tai taaksepäin. Tämä koko prosessi liikkui sykleittäin, pyörähtäen välillä vauhdilla eteenpäin tai pysyen hetken aikaa paikallaan ja keräten sillä aikaa lisäinformaatiota ympäriltään.

Hirsjärven, ym. (1997, 130) mukaan on olemassa kolme perinteistä tutkimusstrategiaa: kokeellinen tutkimus, Survey-tutkimus ja tapaustutkimus (case study). Hirsjärvi, ym.

ovat kirjassaan *Tutki ja Kirjoita* (1997, 130) kirjoittaneet tapaustutkimuksesta seuraavasti:

Tapaustutkimus (case study): yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia.

Tapaus tutkimuksen tyypilliset piirteet: valitaan yksittäinen tapaus, tilanne tai joukko tapauksia: kohteena yksilö, ryhmä tai yhteisö; kiinnostuksen kohteena useinkin prosessit, yksittäistapausta tutkitaan yhteydessä ympäristöönsä (luonnollisissa tilanteissa), josta yksittäistapaus on osa; aineistoa kerätään useita metodeja käyttämällä, mm. havainnoin, haastatteluin ja dokumentteja tutkien. Tavoitteena on tyypillisimmin ilmiöiden kuvailu. (Hirsjärvi, ym. 1997, 130.)

Eräänä toimintatutkimuksen etuna verrattuna perinteiseen survey-tutkimukseen sitä, että tutkimus ja suunnittelu etenevät kokoajan yhtä aikaa, jolloin tutkimuksen tuottama tulos on heti ja vaiheittain arvioitavissa (Metsämuuronen 2006,104). Tämä todennettu asia auttoi minua koulutusprosessin järjestämisessä: minun ei tarvinnut odottaa koko prosessin loppumista saadakseni arvioitua hyötyjä, vaan sain jatkuvaa palautetta joko suoraan tai sain arvioitua itse tekemisiäni välittömästi koulutusprosessien aikana.

3.5 Tutkimuksen eteneminen

Keskustelin eri luokanopettajien kanssa aiheeni valinnasta talvella 2013 ja siihen liittyvistä kompetensseista. Maalis-huhtikuussa 2013 lähetin 20 luokanopettajalle kyselyn, jossa kysyin heiltä miten heidän koulussaan on järjestetty musiikinopetus alaluokilla. Samaan aikaan keskustelin Loviisan alakoulujen luokanopettajien kanssa sekä muutamien esikouluopettajien kanssa. Vastauksia sain sähköpostin välityksellä 10 ja puheilin-/muissa keskusteluissa sain vastauksia vielä viideltä opettajalta.

Lähetin 10.9.2013 kymmenelle Loviisan alueen alakoulujen rehtorille sähköpostitse viestin, jossa pyysin heitä välittämään musiikin täydennyskoulutushalukkuudesta kyselyn esi- ja alkuopettajille (sekä laajennettuna otantana 3.-luokkien opettajille) sekä kolmelle luokanopettajalle ja yhdelle esikoulunopettajalle kyselyn, jolla kartoitin opettajien kiinnostusta osallistua koulutukseen. Opettajien tuli vastata minulle sähköpostitse kiinnostuksensa 20.9.2013 mennessä. Vastauksia tuli kuusi (6) kappaletta. Kun sain kursista kiinnostuneilta luokanopettajilta sähköpostia, lähetin heille paluuviestinä sähköpostitse alkukyselyn (liite 1), jolla sain tarvittavaa alkutietoa kurssin suunnittelua varten.

Samalla lähetin heille myös lupalomakkeen (liite 1), jolla kysyin lupaa vastausten käyttämiseen osana opinnäytetyötäni.

Alkukyselyn vastaukset palautuivat opettajilta minulle 30.9.2013 mennessä, josta jatkoin vastausten tutkimiseen. Tämän pohjalta suunnittelin kolmen koulutuskerran täydennyskoulutuskokonaisuuden, jonka koulutusosat pidin 24.10.2013, 9.11.2013 ja 30.11.2013. Kuvasin videokameralla osan toisen ja kolmannen koulutusosion sisällöistä. Koulutusten jälkeen tutkin videotallenteita ja kirjasin ylös huomioita opetustilanteista. Koulutusosioiden välissä pidin itselleni myös oppimispäiväkirjaa, johon kirjoitin huomioita tunneilla tekemistäni asioistani ja kirjasin ylös asioita, joita pohdin tämän prosessin aikana.

Syyslukukauden 2013 käytin myös pitkälti kirjallisuuden tutkimiseen ja lukemiseen, sekä etsin tietoa opettajakoulutuslaitosten opetussuunnitelmista, peruskoulujen alaluokkien musiikin opetussuunnitelmista ja tarjolla olevista musiikin lisäkoulutuksista.

Koulutusosioiden jälkeen lähetin osallistuneille opettajille 9.12.2013 palautekyselyn (liite 2), jonka opettajat yhtä osallistujaa lukuun ottamatta palauttivat minulle 15.12.2013 mennessä. Tämän jälkeen jatkoin palautteiden analysointiin ja koostamiseen ja tiedon siirtämiseen raportointiosaan.

Joulukuussa 2013 ja tammikuussa 2014 tutkin ja analysoin palautteita ja kirjoitin koulutusprojektin tuloksia kirjallista raportointia varten. Alkuvuoden 2014 käytin kirjallisuuden lisätutkimiseen ja opinnäytetyön kirjoittamiseen.

4 Oma polkuni varhaisiän musiikkikasvattajasta kouluttajaksi

Aikuisten kouluttaminen poikkeaa normaalista työnkuvastani varhaisiän musiikkikasvattajana todella paljon. Se, miksi ja miten tähän pisteeseen olen tullut ja miksi haluan musiikkipedagogina kehittää itseäni myös aikuisten kouluttajana, vaatii oman pedagogisen oppimisprosessin läpikäymistä.

Oli sattuman kauppaa miten päädyin opiskelemaan varhaisiän musiikkikasvattajaksi. Opiskelin Joensuussa musiikkialan perustutkintoa (pääaine klarinetti) viimeistä vuotta, kun kuulin, että musiikkileikkikouluun kaivattiin isoihin 3-vuotiaiden ryhmiin avustajaa. Yhdessä ryhmässä sattui olemaan kummityttöni, joten otin haasteen vastaan vaikken olisi tarvinnut enää tutkintooni noita opintoviikkoja työharjoittelusta. Tässä vaiheessa olin vielä vakaasti ollut sitä mieltä, että haen opiskelemaan musiikkipedagogiksi pääaineena klarinetti. Vuosi kuitenkin vierähti avustajana musiikkileikkikoulussa ja huomasin miten kiinnostavaa työ lasten parissa on. Kun ohjaava opettajani kysyi sitten minulta, että olenko ajatellut työtä musiikkileikkikoulussa, havahduin ajattelemaan vähän erilais- ta työtä.

Perustutkinnon jälkeen aloitin musiikkipedagogin opinnot Kuopiossa tehden koko ajan musiikkileikkikoulunopettajan työtä Joensuun Konservatoriossa ja toisesta vuodesta lähtien myös Kuopiossa. Jo muutaman vuoden jälkeen minulle oli selvää, että olen mieluummin varhaisiän musiikkikasvattaja kuin klarinetinsoitonopettaja. Koin saavani käyttää luovuuttani enemmän työskennellessä musiikkileikkikoulussa kuin tavallisilla soittotunneilla. Musiikkileikkikoulunopettajana toimiminen koko opiskelujen ajan auttoi minua kehittymään opettajana. Jouduin kohtaamaan työssäni haasteellisia ryhmiä ja sain koulutuksessa paljon oppia kuinka selviytyä noiden ryhmien kanssa.

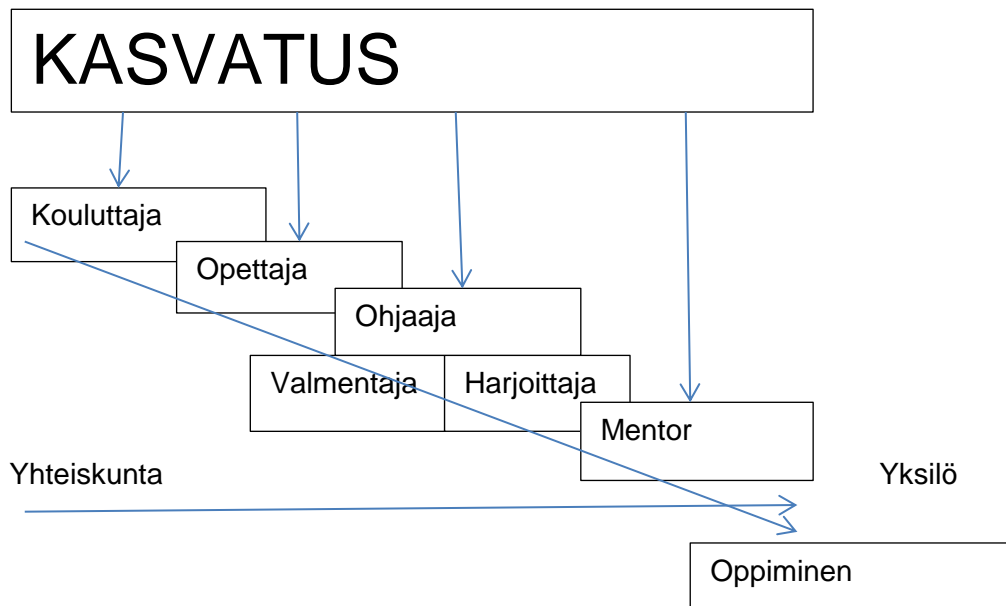
Vaikka työhömmme kuuluu olennaisena osana myös perheryhmien opettaminen, en saanut omassa koulutuksessani sen kummempaa valmiutta aikuisten ja muiden alojen ammattilaisten kouluttamiseen. Kun opiskelujeni jälkeen aloitin työt Porvoonseudun musiikkiopistossa, ensin viransijaisena ja parin vuoden jälkeen viranhaltijana huomasin, että kaipaen edelleen kouluttautumista. Osallistuinkin Varhaisiän musiikinopettajat ry:n järjestämille koulutuspäiville ja erilaisiin rytmikkakoulutuksiin, mm. Elina Kivelä-Taskisen järjestämiin koulutuksiin. Näiltä kursseilta olen tietoisesti huomioinut kuinka kouluttajat kouluttavat opettajia.

Kun työpaikaltani pyydettiin minua kouluttamaan päiväkodin henkilökuntaa, otin tarjotun työn sekaisin tuntein vastaan. Tiesin mitä minulta odotettiin, mitä itse odotin ja mitkä resurssini olivat. Mutta kuinka järjestää koulutus reilulle 15 henkilölle, ja vielä muulla kuin äidinkielelläni? Tuo koulutus oli ensimmäinen pitämäni ja avasi silmiäni ajattelemaan erilalla. Kuinka opettaa aikuisille samoja asioita, mitä itse tekee työssään kohtelematta heitä kuitenkaan kuin lapsia? Kuinka ottaa huomioon erilaisia oppimistapoja ja se, että koulutettavien pitäisi pystyä siirtämään opetettava asia omiin töihinsä unohtamatta kuitenkaan sitä, että myös aikuisille tulisi tarjota haasteita, jottei opiskelutilanteessa pitkästytä ja kadottaisi motivaatiotaan? Luukkaisen (2007, 157) mielestä opettajankouluttajan tehtävä on etsiä ja kehittää menettelyjä ja välineitä, joilla opettajaa tuetaan kehittäjäksi. Jotta opettaja voi kehittyä ammatillisesti, hänen pitää sitoutua jatkuvaan oppimiseen (Kohonen 1994, 120).

Huhtinen-Hildén (2013,164) on kirjoittanut:

Jotta musiikkiin liittyviä tietoja ja taitoja voi opettaa, ne on hallittava itse hyvin. Siksi voi tuntua jopa uuvuttavalta, mitä kaikkea opetukseen ja vuorovaikutukseen liittyvää osaamista musiikkipedagogi työssään musiikillisten taitojen lisäksi tarvitsee. Tähän voi tuoda kuitenkin helpotusta näkemys opettajuudesta ja opettajaksi oppimisesta läpi elämän jatkuvana prosessina, joka on haastava ja vaatii kokonaisvaltaista ja emotionaalista työskentelyä ja kypsymistä. (Huhtinen-Hildén, 2013,164.)

Tämä ajattelutapa kannustaa minua eteenpäin ajattelemaan, että tämäkin matka kouluttajaminäni etsimisessä ja vahvistamisessa on vain osa pidempää kokonaisuutta, mikä jatkuu vielä pitkän aikaa.



Kuvio 6. Aikuiskasvattajan roolit. Puurula A. 2002, 33.

Puurulan (2002, 33) kuvaamassa kuviossa on mielestäni yksilöity hyvin aikuiskasvattajan moninaiset roolit. Kuviossa näkyy, kuinka koko oppimisprosessin ajan kyse on enemmänkin yhdessä kuljetusta matkasta, missä kouluttajan rooli muuttuu matkan edetessä oppijan tarvitsemaan muotoon. Oikeastaan koulutuksissa ei voi puhua yksiselitteisesti enää kouluttajasta ja kouluttajan tehtävästä, vaan kyse on kokonaisvaltaisesta kasvattamisesta.

Kun aloitin opinnäytetyöhöni liittyvän koulutuskokonaisuuden, jouduin pohtimaan hyvinkin paljon Puurulan kuvaamaa aikuiskasvattajan roolia. Huomasin, etten voi toimia vain kouluttajana, vaan kyseessä oli niin minun, kuin koulutettavienkin yhteinen oppimisprosessi. Jälkikäteen mietittynä tunnistin itsestäni tuon koulutussession aikana ainakin seuraavat Puurulan nimeämät roolit: kouluttaja, opettaja, ohjaaja, harjoittaja, kasvattaja (Puurula 2002, 33). Se, miten opettaja puhuu opettajalle koulutuksissa, eroaa paljon normaalista opettajan työkentästäni, ja siitä miten siellä puhun. Tämä seikka aiheutti etukäteen pohtimista: kuinka selittää asiat niin, etten ole liikaa opettaja ja syyllisty vain tiedon kaatamiseen? Ajattelin etukäteen, että ratkaisen tilanteet sitä mukaan, kun ne tulevat kohdalle.

Hyppy varhaisiän musiikkikasvattajasta kouluttajan saappaisiin laittoi minut miettimään ja tutkimaan omaa ammatillista identiteettiä uudestaan. Olenko jokaisella alueella tar-

peeksi vahva ollakseni hyvä kouluttaja? Riittääkö tietämykseni ja kokemukseni lasten parista myös siirtämään tietoa ja taitoa lasten kanssa toimiville aikuisille? Olenko ollut tarpeeksi vahva jokaisella osa-alueella niin opettajana kuin kasvattajana, vai vaatiiko jokin osa-alue vielä tarkempaa tutkimista itsessäni vai voinko kehittyä jossain osa-alueessa vielä paremmaksi? Lisäksi mietin mitä uutta voin tarjota kouluttajana, missä alueessa olen niin vahva, että voin seisoa tukevasti omilla jaloillani ja kertoa varhaiskasvatuksen parissa työskenteleville aikuisille kuinka asioita voisi tehdä eri tavalla lasten parissa.

Tämä itsetutkiskelu kesti pari vuotta, jonka aikana keräsin samalla tietoa ympäröivän yhteiskunnan toiminnasta: kuinka paljon musiikin koulutusta on tarjolla, kuinka paljon sitä tarvitaan, ketkä tarvitsevat musiikin koulutusta? Kerätessäni tietoa sain ensisijaisen tärkeää informaatiota siskoltani, joka toimii luokanopettajana eräässä alakoulussa.

Tulin kerättyjen tietojen pohjalta siihen tulokseen, että alueellamme ei järjestetä juuri lainkaan musiikin koulutusta. Edellinen koulutus oli ollut muutama vuosi takaperin, sitä edellisestä ei ollut muistikuvaa juuri kenelläkään. Ajatuksissani oli pyörinyt vahvasti halu kehittyä aikuisten kouluttajana, mutta pelkkä omaehtoinen tekeminen ei vastannut minun tarvetta. Koin, että tarvitsen aikaa ja suunnitelmallisen työskentelytavan luodakseni projektin, jota voin hyödyntää omassa työssäni ja samalla kasvaa kouluttajana. Tähän ylempi AMK-tutkinto tarjosi upean mahdollisuuden: aikaa jäsenellä omia ajatuksiaan ja luoda kulutuskokonaisuus alusta loppuun sellaiseen muotoon, jota muuntelemalla voi järjestää musiikin koulutuksia. Lisäksi koin erittäin tärkeänä myös sen, että omasta pedagogisesta kasvustani ja kehittymisestä kouluttajaksi hyötyvät myös oman kotikaupunkini lapset, tällä kertaa heidän opettajien kautta.

5 Täydennyskoulutusprojektin kuvaus

5.1 Alkutilanne

Keväällä 2013 YAMK-haun alkaessa ryhdyin miettimään sopivaa ja kiinnostavaa aihetta opinnäytetyölleni. Keskustelin asiasta esimieheni kanssa ja sain häneltä vahvistusta asiaan minkä olin huomannut jo aikaisemmin kollegojen kanssa: peruskoulunopettajat kaipaavat lisäkoulutusta musiikkiin. Saman huomion on tehnyt Terhi Vesioja väitöskirjassaan *Luokanopettaja musiikkikasvattajana* (2006, 211–212).

Tutkiskeltuani oman asuinpaikkani koulujen opetussuunnitelmia ja opettajalistoja huomasin, että useimmiten alaluokilla musiikkia opettaa luokan oma opettaja, joka ei ole välttämättä musiikkiin erikoistunut luokanopettaja. Tästä ideasta sain kimmokkeen suunnitella koulutuskokonaisuuden esi- ja alkuopettajille ja tarjota sitä Loviisan seudun kouluihin. Oman työpaikkani, Porvoonseudun musiikkiopiston toimialueella on saatu hyviä kokemuksia koulujen ja musiikkiopiston sekä päiväkotien ja musiikkiopiston välisestä yhteistyöstä. Peruskoulujen opettajat ovat halukkaita osallistumaan luokkiensa kanssa musiikkiopiston tarjoamiin pajoihin ja musiikkiopiston järjestämään koulutukseen on ollut tulijoita kiitettävästi. Tämän yhteistyön varjossa koin projektin vastaavan käytännön työelämän haasteisiin. Minulla oli myös halu suunnitella jatkuva, suunnitelmallinen jatkumo opettajien ja musiikkiopiston yhteistyölle.

Kesällä 2013 saatuani hyväksytyin sisäänottopäätöksen Metropolia-ammattikorkeakoulusta aloitin kurssikokonaisuuden suunnittelun. Kokonaisuudeksi muodostui kolmen opetuskerran (opetuskerta = 120min) kokonaisuus, mikä toteutettiin Loviisassa Porvoonseudun Musiikkiopiston tiloissa yhtenä perjantaina lokakuussa ja kahtena lauantaina marraskuussa. Osallistujatavoitteeni oli 5-10 luokanopettajaa. Koulutukseen osallistuvien opettajien määrä oli lopulta 5, joista kaikki olivat töissä perusopetuksen puolella. Opettajat valikoituivat kurssilleni kouluille lähettämäni alkukyselyn kautta, jossa kartoitin halukkaita musiikkikurssille osallistujia. Harmikseni huomasin, että kaikki rehtorit eivät olleet välittäneet viestiäni eteenpäin. Huomasin tämän asian siitä, että eräs tapaamani opettaja ei ollut saanut asiasta tietoa esimieheltään, vaikka oli lähettänyt myös tämän ko. koulun rehtorille sähköpostitse viestin välityspyynnön. Liekö syynä ollut se, että kirjoitin viestini vain suomeksi ja kyseessä oli ruotsinkielinen koulu, sitä en koskaan saanut tietää. Osallistujia tuli vain muutamasta koulusta. Vielä

ennen kurssia mietin, pitäisikö minun laittaa kouluihin joista ei tullut yhtään osallistujaa kurssille, joku muistutusviesti asiasta, jos joku opettaja vielä heräisi koulutukseen. Ajatteluani asiaa tulin kuitenkin siihen johtopäätökseen, että koska sain asettamani minimimäärän opettajia mukaan, en lähde kalastelemaan uusia opettajia mukaan.

Laadittuani kyselykirjeen kouluille vastasin ilmoittautuville opettajille paluuviestinä, jossa oli liitteenä alkukysely, jonka avulla kartoitin opettajan musiikillisia taitoja ja koulujen opetusvälineistöä musiikissa sekä opettajan omia toiveita. Palautettujen kyselyiden pohjalta muodostin koulutuskokonaisuuden sisällön. Kyselyjen sisältö avasi silmiäni monessa suhteessa: olettamani sisältö täytyi laittaa täysin uusiksi: opettajat toivoivat kurssilta vinkkejä perusopetukseen, mm. kuinka opettaa uusi laulu lapselle. Vanhat suunnitelmat piti heittää romukoppaan ja minun piti luoda tilalle aivan uudet suunnitelmat. Päätin lähteä kurssilla aivan perusasioista, sykkeen kokemisesta ja tekemisestä. Tämä ratkaisu osoittautui oikeaksi kurssin ensimmäisessä osiossa.

Kurssin päätyttyä lähetin opettajille palautekyselyn, jossa pyysin heitä vastaamaan kysymyksiin kurssin sisällöstä, kouluttajasta, kurssin tarpeellisuudesta ja näkökulmasta opettajien jatkokouluttautumisen tärkeydestä. Lisäksi annoin heille vapaan sanan mahdollisuuden yleisesti kurssin järjestelyistä ja toimivuudesta. Toivoin saavani vastauksia, joilla lähteä kehittämään yhteistyötä alueen koulujen ja musiikkiopiston välillä. Mielestäni oli kehittää musiikinkoulutusta opettajille ja mielestäni alueen musiikkiopistolla olisi hyvä väylä tarjota ko. koulutusta. Pitäisi vain löytää keinot toteuttaa koulutusta kaikkia palvelevaksi kokonaisuudeksi. Tärkein lähtökohta on kuitenkin kurssin tarpeellisuus opettajille.

Tarkoitukseni oli kiinteästä koulujen ja musiikkiopiston välisestä yhteistyöstä huolimatta toteuttaa projekti yksin, ilman musiikkiopistoa. Tein tämän päätöksen jotta minulla säilyisi päätäntävalta asioissa, eikä kaikkea tarvitsisi hyväksyttäväksi ensin esimiehilläni (esim. kyselyt ja sisällöt yms.). Musiikkiopistoni oli kuitenkin tukemassa minua koulutuksen järjestämisessä tarjoten opetustilat ja opetusvälineistön. Jatkoa ajatellen yhteistyöhön tulee yksi porras lisää, kun koulutus pyörii musiikkiopiston kautta- tämä tosin joissakin asioissa saattaa vähentää myös omaa työkuormaani, kun ei tarvitse itse hoidaa tiedotusta ja maksujen perintää/palkanlaskentaa vaan saan keskittyä enemmän itse sisällön tuottamiseen ja kouluttamiseen.

5.2 Alkukysely

Lähetin musiikkikurssille ilmoittautuneille opettajille sähköpostilla alkukyselyn, jolla kerroitin heidän koulutustaastaansa, musiikillista pohjakoulutusta sekä odotuksia ja toiveita musiikkikurssista. Ennen kyselyn lähettämistä minulla oli ennako-odotus opettajien perusosaamisesta, mikä oli muodostunut keskustellessani tuttavapiirissäni olevien luokanopettajien kanssa.

Kyselyllä halusin vastaukset erityisesti seuraaviin kysymyksiin:

- Mikä on opettajan oma musiikillinen tausta?
- Mihin asiaan opettaja kaipaisi erityisesti lisäkoulutusta?
- Millainen opetustila ja välineistö opettajalla on käytössään?
- Millaista oppimateriaalia opettaja hyödyntää nykyisin opetuksessaan?

Kyselyjen palaututtua minulle sain kuitenkin huomata, että suurimmaksi osin oli yliarvioinut opettajien taidot ja tiedot. Hämmästyin, millaisiin asioihin he kaipasivat opastusta (esim. kuinka opettaa uusi laulu lapsille, miten oppilaiden kanssa voi tutustua erilaisiin soittimiin, opastusta musiikillisiin työtapoihin).

Kyselyssä tuli hyvin myös ilmi opettajien väliset erot: opettaja, joka ei ole opiskellut musiikkia vapaa-ajallaan koskaan, mutta on ollut aina kiinnostunut siitä ja saanut ehkä lähipiiriltään hiukan apuja, tunsi olevansa vahvoilla musiikin opettamisen perusasioissa ja kaipasi enemmänkin vinkkejä isojen musiikkiteosten ja -satujen työstämiseen lasten kanssa. Tämä oli kuitenkin niin yleisestä toivomuslinjasta poikkeavaa, että jouduin ohittamaan kurssilla tämän toiveen. Selitin tämän asian kyseessä olevalle opettajalle kurssin yhteydessä, jotta hän ymmärsi miksi en ollut kuullut hänen toiveitaan tehdessäni kurssisuunnitelmia.

Vastausten lukemisen jälkeen jäin miettimään, mikä on totuus opettajien itsearvioinneissa? Vastaako opettaja, joka kokee olevansa musiikin kanssa heikoilla jäillä alakanttiin vastauksissa, jottei vahingossakaan antaisi liian hyvää vaikutelmaa osaamisestaan? Vai onko kyseessä suomalainen vähättely omista taidoistaan?

Kysely oli minulle itselle tarpeellinen, jotta pystyin rakentamaan koulutuksesta sellaisen, mikä hyödyntäisi opettajia mahdollisimman hyvällä tavalla. Alkukysely auttoi mi-

nuu myös hahmottamaan kokonaisuutta: kuinka paljon opettajilla on musiikinopetusta yliopistossa ja kuinka se vastaa määrältään ja sisällöltään opettajien tarpeeseen.

Kyselyn vastaukset avasivat silmäni mielestäni erikoiseen tilanteeseen: kaikilla opettajilla ei ole ollut opinnoissaan lainkaan musiikinopetusta ja silti heidän vastuullaan on koulussa monen luokan musiikinopetukset. Tässä ko. tapauksessa opettaja ei ollut edes harrastanut musiikkia erityisen paljon lapsuudessaan/nuoruudessaan. Mietinkin kuinka oppilaat saavat opetussuunnitelmien mukaista opetusta, mikäli opettaja ei itse ole saanut edes minimimäärää musiikinopetusta? Suomessa opiskelleet luokanopettajat ovat saaneet musiikissa opetusta 1-5 opintoviikkoa, eli 1,5–7,5 opintopistettä (Tässä muunnoksessa on käytetty muunnoskerrointa 1,5. Muunnos opintoviikoista opintopisteisiin voi kuitenkin liikkua välillä 1,5-2). Tämän lisäksi heillä on mahdollista valita vapaavalintaisena muutaman opintopisteen verran musiikkia.

Tutkiessani alkukyselyn jälkeen opettajien työpaikkakunnan koulujen opetussuunnitelmaa musiikin osalta, huomasin, että koulujen teemavuodeksi 2015–2016 oli valittu teema ”Harrastava Koulu” (Loviisan suomenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelma, Loviisan suomenkielinen jaosto 7.3.2012). Ryhdyin pohtimaan, kuinka tuota teemavuotta ajatellen opettajien oma tieto- ja taito-osaaminen kehittyisi niin paljon, että he voisivat olla esimerkkeinä koulussa tuomassa musiikin tärkeyttä, mielekkyyttä ja musiikin kattavaa harrastusmahdollisuutta lasten kotikaupungissa. Koska Loviisan keskustan peruskoulut sijaitsevat todella lähellä musiikkiopiston tiloja, olisi molempien oppilaitosten opettajien välinen yhteistyö mahdollista toteuttaa pienellä vaivalla.

Opetussuunnitelmassa tavoitteeksi on laadittu näin:

Musiikin opetuksen tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisen ilmaisun välineitä ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan. Musiikillisia taitoja kehitetään pitkäjänteisellä, kertaamiseen perustuvalla harjoittelulla. Yhdessä musisoiminen kehittää sosiaalisia taitoja, vastuullisuutta sekä taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista. (Loviisan suomenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelma, 2012,134).

Lukiessani opetussuunnitelmaa huomasin, että tavoitteena on auttaa oppilasta löytämään oma kiinnostuksen kohden musiikin alueelta. Tavoitteena oli siis juuri sama asia, mihin minä halusin pyrkiä. Samalla opetussuunnitelman mukaan musiikillisia taitoja tulisi kehittää kertaamiseen perustuvalla harjoittelulla. Kun tutustuin opetussuunnitel-

maan tarkemmin, huomasi että sinne oli kirjoitettu vielä tarkemmat tavoitteet (Loviisan suomenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelma, 2012, 134–135):

TAVOITTEET

Oppilas oppii:

- Käyttämään luontevasti omaa ääntään ja ilmaisemaan itseään laulaen, soittaen ja liikkuen sekä ryhmässä että yksin
- Kuuntelemaan ja havainnoimaan keskittyneesti ja aktiivisesti ääniympäristöä ja musiikkia
- Käyttämään ääniä sekä rytmisiä ja melodisia aiheita musiikillisen keksinnän aineksina
- Ymmärtämään musiikillisen maailman monimuotoisuutta
- Toimimaan vastuullisesti musisoivan ryhmän jäsenenä sekä musiikin

SISÄLLÖT

Laulaminen:

- Äänenkäytön harjoituksia puhuen, loruillen ja laulaen
- Ketjulaulantaa
- Lauluvaraston kartuttamista – perinteisiä ja uusia lastenlauluja, laululeikkejä ja ajan-kohtaisia lauluja, kuten vuodenaikoihin ja yhteisiin juhliin liittyviä lauluja, suomalaisia kansanlauluja sekä lastenlauluja muista maista
- Äänellistä ilmaisua, erilaisia äänellisiä kokeiluja, musiikillista keksintää ja improvisaatiota

Soittaminen:

- Yhteissoittoa keho-, rytm- ja melodiasoittimilla (esim. nokkahuilu)
- Perussyketajua kehittäviä harjoituksia

Kuuntelu:

- Monipuolista musiikkiin tutustumista, painopiste elämyksellisyydessä
- Havaintojen tekemistä musiikillisista ominaisuuksista

Musiikin peruskäsitteet:

- Tutustumista musiikin eri elementtien (rytmi, melodia, harmonia, sointiväri, muoto, dynamiikka) peruskäsitteisiin musisoinnin, kuuntelun, liikunnan ja musiikillisen keksinnän yhteydessä

Kuvio 7. Loviisan suomenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelma 2012, 134–135.

Hämmästyin lukemastani. Sen, mitä olen kuullut koulujen musiikin opetuksesta ja mitä nyt luin opetussuunnitelmasta, eivät kulje käsikkäin. Toki eroja eri kouluissa on, eikä asiaa voi yleistää, mutta mielessäni heräsi silkka huoli oppilaiden saamasta musiikin-opetuksesta. Tämä opetussuunnitelmien tutkiminen antoi minulle vahvistusta, että opettajat tarvitsevat lisäkoulutusta, jotta he voisivat opettaa musiikkia laadukkaasti ja ennen kaikkea opetussuunnitelmien mukaisesti.

5.3 Koulutuskokonaisuus

Seuraavissa kappaleissa kerron koulutuskokonaisuudesta ja siihen liittyvistä huomioista. Tarkemmat tuntikuvaukset löytyvät liitteestä 3.

Tapasin koulutettavat opettajat kolme kertaa koulutusjakson aikana: ensimmäistä kertaa lokakuussa 2013 ja viimeistä kertaa marraskuussa 2013 Loviisassa Porvoonseudun musiikkiopiston toimitilassa, jossa opetan normaalisti työssäni. Luokkatila oli siisti minulle niin soittimistoltaan kuin tilaltaankin. Tämä oli helpottava tekijä minulle koulutuksen suunnittelussa. Koulutukseen osallistui neljä luokanopettajaa sekä yksi erityisopettaja. Osa kurssilaisista oli tuttuja toisilleen jo ennen kurssia, mikä helpotti opettajien ryhmäyttämistä.

Koulutuskokonaisuuden opetuskerrat olivat keskenänsä erilaisia, vaikka niiden sisällä kulki punainen lanka ohjaamassa itseäni haluttuun lopputulokseen. Koulutuskertojen osallistujamäärä ja henkilöt vaihtelivat valitettavasti kokonaisuuden sisällä mm. sairastumisten vuoksi. Tämä asia hankaloitti työskentelyä välillä, sillä kun jokin asia oli tarkoitettu kertaavaksi elementiksi koulutuksessa, oli asia poissaolleelle henkilölle uusi. Mutta tällaisia tilanteita opettajat joutuvat työssään jatkuvasti kohtamaamaan ja onneksi minulle on kertynyt työelämässä valmiuksia erilaisten tilanteiden ja asioiden eriyttämiseen nopeallakin tempolla.

Kukin kolmesta koulutuskerrasta kesti 120 min ja olin suunnitellut jokaisen koulutuskerran sisältävän osin opettajien omia toiveita, osin omia haluamiani musiikillisia asioita. Lisäksi olin halunnut jättää aikaa myös luovalle soveltamiselle, aikaa vastata kysymyksiin, aikaa syventyä enemmän johonkin tekemiseen niin, ettei ryhmän toimiessa olisi

kiire siirtyä asiasta toiseen, vaan saisin luotua rauhassa harkitsevasti ja tietoisesti, mutta samalla kertaa myös intuitiivisesti etenevän kokonaisuuden.

5.3.1 Ensimmäinen koulutus

Olin rakentanut ensimmäisen koulutuksen sisällön pitkälti omien ennakkosuunnitelmien mukaan: tunneilla oli tarkoitus käsitellä syketä ja rytmejä. Koin tämän asian tärkeäksi. Koska perussyketajun harjoittaminen oli mainittu myös opetussuunnitelmassa, oli luontevaa lähteä siitä liikkeelle. Seuraavat koulutukset muotoutuivat enemmän opettajien omien toiveiden mukaan ja sisälsivät rytmiikan lisäksi soittamista erilaisilla rytmi- ja melodiasoittimilla sekä uusiin lauluihin tutustumista.

Ensimmäisen koulutuskerran sykeharjoitukset koostuivat alkuun opettajien oman sykkeen etsimisestä ja oman sykkeen kokemisen harjoitteista. Kun oma syke oli löytynyt, havainnoimme kuinka meillä on taipumus sulauttaa oma sykkeemme vierustoverin tai lähellä olevien sykkeeseen. Eräs opettaja tokaisikin kesken harjoituksen: ”Kauhean vaikeaa kävellä omassa tahdissa, kun väkisin meinaa lähteä kävelemään jonkun toisen mukaan. Ei voi katsoa ollenkaan muita, kun heti kadottaa oman tahdin liikkeessä!”. Hän havainnoi kokemaansa asian onnistuneesti: ihmisillä on taipumus sulauttaa tekemistään enemmän homogeenisempaan suuntaan kuin heterogeenisempään suuntaan. Tämä oivalluksen kautta opettajien oli helppo muistaa kuinka heidän oma sykkeensä ja sisäinen rytmensä on täysin erilainen kuin lasten syke, joka on luontaisesti nopeampi kuin aikuisten syke.

Rytmi on liikettä, joten sitä on luontevaa opettaa liikkeiden yhteydessä (Linnankivi, Tenkku & Urho 1994, 62). Tämä ajatus oli minulla kantavana voimana, kun jatkoin sykeharjoituksia opettajien kanssa. Teimme sykkeen kokemisen ja kuulemisen sekä tuntemisen kanssa erilaisia harjoitteita liikkuen. Huomasin harjoitteita tehdessämme, kuinka osan opettajista oli laskettava harjoitukset etukäteen pysyäkseen mukana harjoituksessa. Useimmat opettajista ajattelivat harjoitteita teoreettisesti, vaikka harjoitus olisi helpottunut huomattavasti, jos he olisivat antaneet liikkeen mennä kuulon tai muiden aistien kautta.

Tämä asia oli mielenkiintoista huomioida ja pohdinkin itse miten saisin opettajat heittäytymään musiikin mukaan ja jättämään turhan kontrollon pois. Asiaa ei ollut helppo

yrittää korjata, vaikka yritin rohkaista heitä heittäytymään ja kokeilemaan omia rajojaan. Musiikki on aina vuorovaikutuksellista ja vaikka luulin, että opettajat olivat keskenään tarpeeksi tuttuja toimimaan intuitiivisesti yhdessä, oli minulla vielä monta estettä voitettavana myöhemmillä opetuskerroilla.

Kun olin heräteltyt opettajien kehoja sykeharjoitusten avulla, halusin aktivoida vielä kädet ja jalat tekemään yhteistyötä. Käsien ja jalkojen työskentelyn yhdistävä harjoite aiheuttikin ensimmäiset kommentit ”En osaa tätä!” opettajien suusta. Vaikka kyseessä oli harjoite, missä jalat kävelivät perussykkeessä ja kädet taputtivat sanarytmiä tutusta lastenlaulusta, oli harjoitus yllättävän vaikea. Harjoituksessa huomasin selvästi, kuinka opettajille oli helpompaa taputtaa käsillä sanarytmiä ja tehdä jaloilla sykettä kuin kääntää tekeminen toisinpäin niin, että jaloilla tehtiin sanarytmi ja käsillä perussyke. Kun harjoitteet onnistuivat molemmin päin erikseen, harjoittelimme vaihtamaan tekemisen toisinpäin ”lennosta” tietyllä merkkiäänellä. Tämä harjoitus osoittautui liian vaikeaksi muutamalle opettajalle. Toisaalta harjoite tarjosi taitavammille opettajille hiukan haastetta. Minulle kouluttajana oli mielenkiintoista huomata, kuinka jo näinkin helppo harjoitus aiheuttaa ongelmia vain sen vuoksi, että perussyke ei elä kehossa harjoitteen aikana, vaan on irrallisena tekemisenä, jolloin tekemisen siirtäminen toiselle puolelle keho aiheuttaa ongelmia.

Opettajien erilaiset lähtökohdat niin musiikillisesti kuin liikunnallisesti korostuivat harjoitusten edetessä. Pystyin huomaamaan selvästi, kuka opettajista oli harrastanut esimerkiksi liikuntaa, jossa tarvitaan käden ja jalan koordinaatiokykyä. Toisaalta huomattavissa oli myös se seikka, kuinka juuri nämä erilaisilla ryhmäliikuntatunneilla viihtyneet opettajat ajattelivat sykeharjoituksia enemmänkin liikunnallisena prosessina kuin musiikillisena asiana. He tekivät muita korostetummin harjoitteet tarkasti laskien ja liikkeet laskukaavoihin sijoittaen. Yritin parhaani mukaan saada heitä kiinnittämään huomionsa liikkeen sijaan enemmän sykkeeseen ja sen kokemiseen.

Koska olin suunnitellut käyttäväni ensimmäisen koulutuskerran kokonaan rytmisen puolen asioihin, harjoittelimme myös hiukan kehorytmiikkaa. Yksi opettajista oli käyttänyt opetuksessaan vähän kehorytmiikkaa (body percussion), osa oli harjoitellut sitä kouluttautuessaan luokanopettajaksi, mutta ei ollut soveltanut tietoaan opetukseensa ja osa ei ollut koskaan kokeillut sitä. Opettajien taustojen hajonneisuuden vuoksi etsimme ja opettelimme ensin yhdessä, minkälaisia ääniä kehostamme löytyy. Kun äänet rupeivät löytymään, pääsimme elävöittämään lauluja rytmisillä ostinatoilla. Kun teimme

päällekkäin paria erilaista rytmiostinatoa, joutuivat opettajat keskittymään omaan tekemiseensä jo eri tasolla kuin aiemmin tehdessämme kaikki samaa rytmiä. Opettajat saivat harjoituksesta ensimmäiset kokemukset moniäänisen kokonaisuuden rakentamisesta.

Koulutuskerran lopuksi halusin vielä tehdä pienen opastuksen djembe-rumpujen soittoon. Opettelimme kahta erilaista peruslyöntiä ja muutamaa erilaista rytmikuviota, mitä olin käyttänyt jo kehorytmiikassa. Tämä pieni opastus toimisi linkkinä seuraavan kerran kokonaisuuteen, jossa soittaisimme enemmän.

Käytin kaikissa koulutuskerran harjoitteissa apuna tuttuja lastenlauluja. Halusin viestittää opettajille, kuinka perinteisistäkin lastenlauluista saa rakennettua monipuolista tekemistä. Lisäksi halusin, että opettajat voisivat hyödyntää oppimiansa asioita suoraan opetuksissaan, tarvitsematta miettiä sitä, kuinka joku laulu lauletaan. Näin heidän tarvitsisi keskittyä vain opitun asian prosessointiin ja sen siirtämiseen osaksi omaa toimintaansa.

5.3.2 Toinen koulutus

Toiselle koulutuskerralle osallistui sairauden vuoksi vain neljä opettajaa. Mietin etukäteen kuinka ryhmädynamiikkaan vaikuttaisi se, että ryhmän musikaalisesti vahvin osallistuja olisi poissa. Pohdin etukäteen, että minun olisi hyvä huomioida nyt tietoisesti sitä, kuinka muut opettajat tukevat toisiaan harjoitteissa, kuka nousee ns. vahvimaksi ryhmästä ja millä tavalla tämän poissaolijan poissaolo näkyy harjoitteiden tekemisessä.

Ensimmäisellä koulutuskerralla olimme keskittyneet sykkeeseen sen erilaisissa muodoissa ja ilmenemisissä. Toisen koulutuskerran punaisena lankana minulla kulki sykkeen ohella ihmisen oma ääni ja sen käytön mahdollisuudet. Halusin johdattaa opettajat myös soittamisen maailmaan ja kappaleiden elävöittämiseen äänimaisemien avulla.

Lähdin rakentamaan tutustumismatkaa oman äänen mahdollisuuksiin kuuntelemalla hengitystä, kehottamalla opettajia tekemään sisäisen matkan omaan sisimpään silmät kiinni lattialla maaten. Opettajien piti kuunnella omaa hengitystään, tuntea ja kokeilla erilaisia tapoja hengittää, esimerkiksi rauhassa pitkään hengittäen, kiivaasti huohottaen, nenän kautta tai suun kautta hengittäen. Hengittäminen omassa rytmissä on help-

poa, mutta hengityksen muuntaminen yhteiseen hengitysrytmiin onkin vaikeampaa, kuin esimerkiksi ensimmäisellä kerralla kokeillun liikkeen muuttaminen homogeeniseen rytmiin. Hengitysrytmin löydyttyä opettelimme rytmittämään pelkillä hengitysäänillä. Näin saimme tehtyä ensimmäisen äänimaiseman omilla äänillämme. Kun lisäsimme mukaan vielä joukon erilaisia konsonantteja ja vokaaleita ja muita ääniteitä, saimme luotua kokonaisen äänimatkan ja tehden samalla ensimmäisen yhteisen improvisaatioharjoituksen.

Harjoitusta tehdessä huomasin, miten vähän opettajat olivat tehneet harjoituksia, joissa täytyy itse luoda äänimaisemaa tai rytmiä huomioiden toiset ympärillä olevat ihmiset. Vaikka harjoitus tehtiin silmät kiinni, vaati aikaa, jotta he rohkaistuivat muuntelemaan ääniään eivätkä pitäytyneet enää omassa, turvallisessa äänessään. Harjoituksen jälkeen koin, että ryhmä oli luonut itselleen keskinäisen luottamuksen ja minun oli helppo jatkaa päivää eteenpäin.

Oman äänen ja sen käyttömahdollisuuksien löydyttyä jatkoimme päivää laulaen ja soittaen. Käytin opetuksessani erästä afrikkalaista laulua apunani. Afrikkalaisten laulujen käyttömahdollisuudet ovat mielestäni rajattomat. Rytmiset muuntelut ja liikkeen sitominen kappaleeseen antaa variointimahdollisuuksia ja jokaiselle oppijalle löytyy varmasti oma keino toteuttaa kappaletta omien taitojen mukaan. Itse yhdistin kappaleeseen rytmittelyn mukien kanssa, johon sain liitettyä käsien liikkeellä kehon keskiviivan ylityksen.

Yksi selvä ero lasten ja aikuisten opettamisen välillä, minkä opin huomioimana kurssilla toisena päivänä, oli se että asiat, mitä teen lasten kanssa lattialla, täytyy useimmiten sovittaa aikuisten kanssa pöytätasolle. Näin kävi myös toisella kerralla. Suunnitelmani mukaan olisimme istuneet lattialla piirissä, jolloin mukien liikuttelu vierustoverin eteen olisi helppoa. Nyt eräällä opettajalla oli kuitenkin vaikeuksia istua lattialle, joten sovelsin tehtävän niin, että istuimme tuoleilla piirissä ja edessämme olivat myös tuolit, joita käytimme pöytätasona. Tässä tapauksessa mukien liikuttelu tuli haasteellisemmaksi, mutta perusidea säilyi kuitenkin samana ja opettajat ymmärsivät liikkeiden idean. Samassa harjoitteessa minulle ilmeni toinenkin huomioimisen arvoinen asia: kuinka vasenkätinen oppija toimii tilanteessa, missä oikeakätiset tekevät liikkeen kehon keskiviivan yli.

Opettaessani kaikkia oppilaitani, en laita painoarvoa kummalla kädellä soitetaan, vaan puhun aina vahvemmassa/heikommasta kädestä. Mikäli soitamme ja liikutamme soittimia, kerron aina menemmekö myötäpäivään vai vastapäivään. Kurssilla tuli kuitenkin

ilmi, kuinka eräs opettaja koki haasteelliseksi legaton kaaren tekemisen, koska oli vasenkätinen. Tämän vuoksi vaihdoin lennosta tekemisen suuntaa vastapäivään, jotta myös hän saa tuntuman, kuinka tehdä kaari niin, että käsi tekee keskiviivan ylityksen. Tarkastellessani kyseistä koulutushetkeä jälkikäteen videotallenteelta, huomasin vielä selvemmin, miksi opettaja muodosti ongelman vasenkätisenä kaaren tekemisestä myötapäivään. Videossa näkyy selvästi, kuinka hän lähtee tekemään kaarta ensin vastapäivään, ja korjaa liikkeensä niin sanotusti vauhdissa eri suuntaan. Tämä ylimääräinen liike aiheuttaa hänelle ristiriitaisen signaalin, jolloin opittava liikerata on selvästi hankalampi hahmottaa. Oikeakätisillä tätä samaa ongelmaa ei ollut, kun kiertosuunta vaihdettiin vastapäivään.

Tämä huomio erikätisyydestä oli silmiä avaava, koska ko. opettaja muodosti itselleen ongelman erikätisyydestä, vaikka tässä nimenomaisessa asiassa ei ollut väliä, onko ihminen oikea- vai vasenkätinen. Tässä tilanteessa olikin oiva tilaisuus puhua kuinka itse opetan soittimia, missä ei ole väliä kummalla kädellä soitetaan (esim. rummut). Opettaessani rytmisoittimia puhun toistuvasti heikommasta ja vahvemmassa kädestä. Pienempien oppilaiden kohdalla puhun kynäkädestä. Tällä tavoin puhumalla en pakota oppilaitani käyttämään tiettyä kättä esim. bassolyöntiin. Toki on olemassa hetkiä, jolloin kaikkien on soitettava samoin päin, mutta perusharjoittelussa soittopuolella ei ole mitään väliä, vaan oppilaat saavat soittaa niin päin, kuin heille on luonnollista.

Osaksi toista koulutuskertaa olin ottanut myös erään opettajan toivoman kappaleen. Alkukyselyssä hän oli mm. kertonut: ”Monipuolinen musiikin opettaminen on minulle vaikeaa. En koe olevani taitava musiikissa, musiikin opettamisesta puhumattakaan. Koen vaikeaksi käyttää soittimia isoissa ryhmissä, koska soittimia ei ole kaikille.” Tämän pohjalta lähdin rakentamaan kappaleesta kokonaisuutta, mikä palvelisi erityisesti tätä opettajaa, mutta antaisi myös muille opettajille vinkkejä erilaisista tavoista toteuttaa tätä tuttua laulua. Mukaan otin ensimmäisellä koulutuskerralla opitun rytmin djembe-rummulla. Kun säestys rummuilla alkoi sujua, eriytin ryhmän soittamaan kahta erilaista soitinta ja rytmiä.

Soittamisen lomassa tein yllättävän havainnon. Yllätyksekseni huomasin, että opettajilla oli jopa marakassin soiton kanssa ”ongelmia”. Soittotapa oli lähinnä soittimen heiluttelua edestakaisin, eikä rytmistä soittamista. Kiinnitettyäni huomiota tähän asiaan, päätin että voisimme käydä yhdessä läpi soittimien oikeita soittotapoja ja asentoja. Eräs opettaja huokaisikin kesken kappaleen: ”Minä luulin, että osaan soittaa marakassia,

mutta nyt ymmärrän, etten osaa tätä yhtään!”. Keskustelimme asiasta samalla, kun harjoittelimme oikean soittotavan löytymistä, ja osa opettajista kertoi, että he eivät ole saaneet opastusta perusrytmisoittimien soittamiseen lainkaan. Jäin miettimään, onko kyseessä olettamus asian suhteen se, että kuka vain osaa soittaa esimerkiksi marakassia ja sen vuoksi soittimen oikeaan soittotapaan ei kiinnitetä huomiota lainkaan vaivasta mistä moinen asia johtuu.

Kognitiivinen oppimiskäsitys korostaa toiminnan roolia oppimistapahtumassa. Tämä onkin hyvin esillä aikuisia kouluttaessa. Järjestämässäni koulutuksessa teoreettinen osuus oli aivan pieni pintaraapaisu, lähinnä rytmien opetuksessa. Rytmien nuottikuvan kirjoittaminen oli huomattavasti yksinkertaisempaa avata opettajille, kun kävimme yhdessä läpi ensin nuottien aika-arvot ja niiden suhteet toisiinsa. En kokenut kuitenkaan tärkeäksi opettaa nuottikirjoitusta sen enempää, vaan halusin havainnollistaa opettajille, kuinka sanarytmit ja esimerkiksi erikokoiset laatikot auttavat oppimaan rytmin silloin, kun oppija kaipaa visuaalista havaintoa soitetulle asialle.

Koulutuspäivän jälkeen pysähdyin taas kertaamaan itse päivän kulkua ja tekemiäni havaintoja. Nyt apunani oli pätkä videotallennetta, joka auttoi minua muistamaan asioita ja huomioimaan omaa toimimistani aivan eritavalla. Toisen päivän jälkeen koin tärkeimpänä huomiona itselleni sen, että minun pitäisi olla ulosanniltani vielä selkeämpi ja tehdä tasapuolisesti harjoitteita molemmilla käsillä. Tämä tahtoo minulla välillä unohtua, kun puhun vain vahvemmassa ja heikommassa kädestä, enkä vaadi oppilaittani peilikuvasoittoa. Minulle itselleni on muodostunut tapa soittaa ns. heikommalla puolella, mutta jos soittaisinkin eri päin tunteillani, vaihtaisivatko oppilaani soittaessaan kätet toisin päin?

5.3.3 Kolmas koulutus

Kolmas koulutuskerta oli hieman erilainen sisällöltään kuin kaksi ensimmäistä koulutuskertaa. Viimeisellä koulutuskerralla keskityimme yhteissoittoon, joululauluihin yhdistäen mukaan kuitenkin jo aiemmin opittuja asioita esimerkiksi kehorytmiikkaa. Uutena asiana halusin tutustuttaa opettajat säestämisen saloihin kanteleen välityksellä. Valitsin kanteleen soittimeksi siksi, koska tiesin, että soittimia löytyisi koulujen kaapeista ja monet perinteiset joululaulut pystyy säestämään I-IV-V-kierrolla, jolloin opettajat voisi-

vat hyödyntää oppilaitaan kappaleiden säestämässä. Lisäksi kantele on monipuolinen soitin opettaa esimerkiksi myös melodiasoittoa.

Vaikka osa koulutuksesta koostui myös soittimien (mm. kanteleen) kanssa tehtävistä harjoitteista, en halunnut että opittujen asioiden eteenpäin vieminen jäisi kiinni soittimiston puutteesta. Koska valitettavan monessa peruskoulussa on tilanne, että soittimistoa ei ole käytössä alaluokille tai soittimia on yksinkertaisesti liian vähän, halusin antaa opettajille ideoita toteuttaa musiikkia myös yksinkertaisilla ja halvoilla opetusvälineillä. Tämän vuoksi teimme paljon harjoitteita omaa kehoa käyttäen tai pahvi-/muovimukeilla soittaen. Halusin osoittaa, että myös halvoilla välineillä voi tehdä laadukkaasti musiikkia. Aina ei tarvita käyttöön musiikkiluokkaa täydellisine varusteluineen.

Käytin opetuksessani kahta erilaista joululaulua. Toinen kappaleista oli tuttu ja toinen vieras kaikille opettajille. Tutumman joululaulun kanssa lähestyimme teosta kehorytmien kautta, yhdistäen siihen kaksi erilaista rytmikokonaisuutta. Niin kauan, kun pidimme rytmit erillään laulusta, kaikki toimi moitteettomasti. Mutta kun tuli aika yhdistää oma laulu ja rytmistinato, oli se muutamalle opettajalle liikaa. Soitto kääntyi helposti sanarytmin soittamiseen. Muistelimme hetken ensimmäistä koulutuskertaa ja yritimme hakea rentouttaa soittamiseen. Rentouden ja musiikin kuuntelemisen myötä soittaminen helpottui huomattavasti. Uudemman joululaulun kanssa halusin antaa opettajille vapaat kädet kehittää olemassa olevaan aihioon oman rytmikokonaisuuden, miettien omia oppilaitaan ja heidän tasoaan. Edellisestä kerrasta viisastuneena annoin tehtävänannon pareittain, jolloin opettajat saivat aikaiseksi kappaleeseen sopivat ostinatot.

Joululaulujen lisäksi kolmannen kerran ohjelmistoon vaikutti pitkälti myös se, mitä opettajat olivat itse toivoneet ja ehdottaneet minulle kappaleita. Kun käytin seuraavassa harjoituksessa yhdessä kanteleita ja alttoksylofoneja luodakseni säestysmaton (käyttäen d1- ja a1-säveliä), sain aikaiseksi kummastusta erään opettajan taholta. Opettaja ihmetteli mitä merkitystä äänien nimillä on ja eikö soittoon kävisi mitkä ksylofonipalat tahansa. Kysymyksen kuultuani jouduin käymään sointujen muodostumisen läpi pinta-puolisesti, jotta opettaja, joka oli asiaa kysynyt, ymmärsi mistä on kyse. Oli silmiä avaavaa huomata, että opettaja ei ymmärtänyt sävelien välistä suhdetta toisiinsa, jos sävelet soitettiin eri instrumenteilla. Opettaja hahmotti sävelet pianolla, muttei käsittänyt, että samat soinnut soitetaan kanteleella ja ksylofoneistakin löytyy täsmälleen samat äänet kuin pianosta.

Kun olimme saaneet ohitettua soinnuista nousseen kysymyksen, päästin opettajat vuorotellen harjoittelemaan improvisaatiota. Olin rakentanut alttoksylofonille molli-pentatonisen asteikon. Tämän asteikon käyttäminen mahdollisti sen, että kun säestys tapahtui ensimmäisen ja viidennen sävelen avulla, kuulosti improvisaatio aina hyvältä, sillä kaikki sävelet sopivat säestyksen kanssa yhteen. Olin rajannut improvisaation kestämään saman verran, kuin yksi säkeistö kesti laulussa, eli neljä tahtia. Improvisaatio soitettiin aina säkeistöjen välissä, jolloin sen kesto pysyi muistissa, kun soittajan vaihtuessa lauloimme aina uuden säkeistön väliin.

Tämä harjoite kirvoitti keskustelua osallistujien kesken, kuinka tärkeää on luoda turvallinen ilmapiiri, jotta voi improvisoida. Itse yritin rohkaista heitä käyttämään improvisaatiota opetuksessaan, sillä olen varma siitä, että improvisaatio ja lasten kokemus siitä että osaa tehdä musiikkia ilman tiettyä kaavaa rohkaisee heitä enemmän musiikin parissa kuin tiukka sääntöihin rajoittuva soittaminen. Lisäksi haluaisin lasten saavan tilaa toteuttaa itseään vapaasti musiikin avulla.

Minulle oli yllättävää huomata kuinka tunnilla muuten vahvana persoonana ollut opettaja ”jäätty” täysin, vaikka joutui soittamaan tuttujen kollegojen kuunnellessa. Hän myös hämääntyi soittaessaan niin, että piti loppusoolonsa ajan taukoa. Rohkaistakseni häntä kerroin oman kokemuksen, kuinka alakoululaisena en pystynyt soittamaan mitään improvisaatiota, vaan selitin aina omalle opettajalle kuinka taukokin on improvisaatiota. Pyrin näin osoittamaan, että on oikein myös pitää taukoa soittaessa, koko neljän tahdin pätkää ei tarvitse täyttää sävelillä, vaan toisille nuoteille voi antaa enemmän aikaa ja sävelet voi jättää elämään. Kerroin myös esimerkin John Cagen (1912–1992) teoksesta 4’33, jossa orkesteri istuu teoksen ajan hiljaa paikallaan, kapellimestarin ”johtaessa” teosta. Tärkeä sanomani oli myös se, että jokainen improvisaatio on onnistunut, ja on hyvä antaa oppilaille vain sellaiset sävelet käytettäväksi, millä improvisaatio onnistuu varmasti. Näin kenellekään ei jää improvisaatiosta epämiellyttävää oloa.

Eräs opettaja sanoikin tunnin jälkeen: ”- Voi kun muistaisi, että kaiken ei tarvitse olla vaikeaa, että kuulostaisi hienolle”. Tämä mielestäni kiteytti oleellisesti opetukseni ytimen: myös hiukan heikoimmilla taidoilla voi saada aikaiseksi jotain suurta. Tarvitaan vain luottoa itseensä ja uskallusta. Toki opettajan on mielestäni hyvä osata perusasiat musiikista, mutta koska realistinen tilanne on se, että musiikkia joutuu opettamaan, vaikkei sitä olisi opiskellut kuin 3 opintoviikkoa, tarvitaan näin ollen vain kokeilunhalua ja rohkeutta. Tämän vuoksi näen erittäin tärkeänä sen, että opettajille tarjottaisi sään-

nöllisesti mahdollisuutta lisäkoulutukseen musiikissa esimerkiksi vesopäivien tarjonnassa. Tässä asiassa alueelliset musiikkioppilaitokset ovat avainasemassa – musiikkioppilaitoksista löytyy osaamista ja keinoja tehdä musiikkia eritavoin. Lisäksi koulutuksia olisi suhteellisen helppoa järjestää omalla toiminta-alueellaan. Tämä palvelisi niin musiikkiopistoja kuin alueen koulujen musiikinopetusta.

5.3.4 Kouluttaja oppijana

Koulutuskokonaisuuden suunnittelu, tuntien pitäminen ja tuntien jälkeinen analysointi auttoivat minua huomioimaan moninaisia asioita. Alla kerron muutamia tekemiäni huomioita omasta työstäni sekä koulutettavien taustasta ja opettajien osaamisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

Kun harjoittelimme erilaisten rytmisoittimien soittoa, eräs opettajista huomasi kesken harjoitusten soittoasennon opettamisessa ja liikunnan opettamisessa yhtäläisyyden: ”Liikunnassakin joudun usein kertomaan, että kyllähän te kävelette vuorokäsin ja jaloin. Sama asia on näköjään soittamisessa: käsi heiluu vapaasti ja nousee sitten rentona oikeaan soittoasentoon.” (Ote oppimispäiväkirjastani.) Tässä tapauksessa koin omana ilona, että juuri tämä ko. opettaja yhdisti kaksi eri opetettavaa ainetta toisiinsa. Tämä opettaja oli ollut läpi kurssin hiukan passiivinen ja taustoja tietäen tiesin, että hän on liikunnallinen ihminen. Kun hän oivalsi liikunnasta yhdistettävän asian musiikkiin, tuntui että olimme löytäneet vihdoin yhteisen kielen, jolla ymmärrämme toisiamme.

Erilaisten soittimien haku ja muu toimintojen välinen ”tyhjä väli” on monesti omassa työssäni se kriittisin aika, jolloin lapsiryhmä joko siirtyy sulavasti seuraavaan tekemiseen tai suoraan sanottuna hajoaa levälleen. Kouluttaessani huomasin, että nämä tyhjäät välit ovat saaneet minut täyttämään ajan puhumisella samalla kun valmistelen seuraavaa asiaa, jotta lapset seuraisivat minua, eikä tilanne ”karkaisi” käsistäni. Aikuisia kouluttaessa tyhjiä välejä ei tarvitsisi täyttää, vaan pieni hetken hiljaisuus voi olla sopiva vedenjuontitauko tms. Ensimmäisen koulutuspäivän aikana kuitenkin huomasin, että esimerkiksi puheeni ei lopu vaan jatkuu taukoamatta, vaikka haen luokan takaosasta rumpuja (pienen seinäpalkin takana). Näin ei tarvitsisi tehdä. Huomasin myös, että minulle on jäänyt vahvasti valmiiksi tekemisen malli, haen soittimet ja vien ne itse paikoilleen. Huomattuani tämän asian videotarkastelusta päätin, että seuraavan koulutuspäivän aikana huomioin paremmin omaa käyttäytymistäni ja ohjaan opettajia toimimaan

itse: aikuiset osaavat hakea itse soittimensa ja saavat soittimet myös paikoilleen. Tämä toimi tietyllä tavalla myös herätyksenä omaan työhöni varhaisiän musiikkikasvattajana: kaikkea ei tarvitse tehdä valmiiksi, vaan silloin kun soittimet ovat helposti otettavissa, voivat lapsetkin ne itse hyllystä hakea. Tämä oli pieni oivallus itselle, mutta jatkoa ajatellen suuri merkitys omalle työnteolle.

Opetuskertojen jälkeen pysähdyin miettimään ja tarkastelemaan videolta opetustilanteita. Olin jäänyt useasti miettimään erään opettajan aktiivisuutta, tai oikeastaan sitä, miksi hän on niin passiivinen. Viimeisen opetuskerran loppupuolella huomasin, miten hän selvästi rentoutui yhdessä tekemisessä. Kyseessä oli nimenomaan hänen toivoma kappale. Jäin miettimään rentoutuiko hän siksi, että tunsu pystyvänsä osallistumaan enemmän, koska tunsu kappaleen, vai siksi, että hän tunsu pääsevänsä osittain vaikuttamaan tunteihin. Tunnin kulkuun vaikuttaminen saattoi poistaa häneltä yhden epävarmuustekijän, kun hän tavallaan tiesi, mitä oli tulossa. Pohdin, oliko musiikki hänelle niin vierasta, että se laukaisi hänelle niin epämukavan olon, jota oli vaikea purkaa? Jäin miettimään, voisinko minä kouluttajana tehdä jotain tällaisissa tilanteissa eri tavalla.

Koulutuksia suunnitellessani olin ottanut huomioon opettajien toiveita. Eräs opettaja ei kuitenkaan ollut esittänyt ennakkoon toiveita, eikä hänellä ollut kurssillakaan selviä toiveita. Kun kysyin asiasta häneltä, hän vastasi, että haluaisi mieluummin nähdä minun tekevän luokkansa kanssa (jonka hän koki haasteelliseksi opettaa) jonkin asian, jotta hän pystyisi näkemään käytännössä, kuinka opettaisi jonkin tietyn asian luokalle. Tämä oli mielestäni mielenkiintoinen seikka: voisiko musiikkiopisto tehdä kuntien kanssa yhteistyötä tarjoamalla vaikka muutaman tunnin/koulu ns. konsultaatioapua? Hyötyisikö opettaja oikeasti enemmän auskultoinnista kuin aktiivisesta osallistumisesta kursilla? Tämä kyseessä oleva opettaja on nähnyt minun opettavan muutamaa luokkaa musiikissa ja tiesi mitä pyysi. Itse näen asian enemmän niin, että opettajan olisi kannattavampaa pitää tunti yhdessä jonkun toisen opettajan kanssa, jolloin hänellä olisi myös mahdollisuus tarkkailla luokkaa ja samalla saada varmuutta omaan tekemiseen seuraamalla toisen opettajan opetusta.

Koulutuskertojen välinen sisäinen ero oli mielestäni mielenkiintoista huomata. Siinä, missä ensimmäisellä koulutuskerralla opettajat olivat alussa hiukan arempia osallistumaan toimintaan, olivat he toisella ja kolmannella kerralla jo enemmän vapautuneita. Jäin miettimään viimeisen kerran jälkeen, minkälainen koulutuksen tulos olisi, jos saisin mahdollisuuden tehdä uudestaan ensimmäisen päivän harjoitteet. Hyötyisivätkö opetta-

jat kertaamisesta enemmän, jos he uskaltautuisivat heittäytyä rohkeammin noihin harjoituksiin toisella kertaa? Mikä olisi sitten sopiva aloitus ensimmäiselle kerralle? Olisiko voinut tehdä vielä enemmän ryhmäyttämiseen painottavia harjoitteita, vaikka opettajat olivat suurimmaksi osin jo tuttuja toisilleen? Jälkiviisaana voin vain sanoa, että unohdin tyystin erään asian: vaikka opettajat ovat osin kollegoja toisilleen, ei se tarkoita sitä, että he olisivat esimerkiksi laulaneet koskaan yhdessä. Tässä suhteessa myös toisilleen tutut opettajat tarvitsevat harjoituksia, jotta he uskaltavat toimia omina itsenään, ilman pelkoa mokaamisesta.

Monet tilanteet pysäyttivät minut ajattelemaan käytännön toimiani ja tilanteitani uudelleen. Koulutuksen jälkeen jäin miettimään erästä asiaa, mikä liittyy aikaan ja sen antamiseen. Mikä on sopiva aika antaa mieltä, milloin ajasta tuleekin epämiellyttävä tekijä koulutettaville? Otan esimerkiksi kurssilla tehdyn harjoituksen, jossa teimme mukeilla rytmikuvion. Olimme tehneet kurssilaisten kanssa kappaletta jo useita kertoja ja annoin heille tehtäväksi keksiä jonkun oman rytmin mukia käyttäen. Rohkaisin vielä asiassa, että rytmi voisi olla helpompi versio jo tehdyistä rytmeistä tai vaikeampi versio. Jälkikäteen katsottuani videolta tilannetta uudestaan huomasin, kuinka osalle ryhmästä tilanne oli vaivaannuttava, syvä hiljaisuus laskeutui ja he olivat melkein lukossa asian kanssa. Itse tilanteessa katson selvästi heitä ja pelastan hiljaisuuden ehdottamalla lopulta itse rytmejä. Jäin kuitenkin miettimään, olisiko minun pitänyt antaa heille vielä enemmän aikaa luoda, vai olisiko siitä syntynyt vain epämiellyttävä tilanne heille?

Esimerkiksi edellisessä kappaleessa mainittu tilanne laittoi minut pohtimaan toimiani niin kouluttaessa kuin lasten parissakin. Se, että sain kouluttaa aikuisia, auttoi minut huomioimaan myös sellaisia asioita työssäni, jotka auttavat minua jaksamaan ja kehittymään. Monet tilanteet jättivät ilmaan kysymyksiä voisinko toimia jollain tavalla toisin, tai voisinko tehdä jotain eri tavalla. Kysymykset auttavat minua kuitenkin tutkimaan tarkemmin omaa opettajuuttani ja tapaan toimia ja auttavat näin minua kehittymään entistä paremmaksi opettajaksi ja kouluttajaksi.

5.4 Palaute kurssista

Joulukuussa 2013, reilu viikko kurssin loppumisen jälkeen lähetin kurssille osallistuneille opettajille loppukyselyn, jossa halusin saada palautetta kurssin sisällöstä, järjestelyistä, siitä miten toimin kouluttajana sekä opettajien näkemyksiä kurssin/musiikin jat-

kokoulutuksen tarpeellisuudesta ja siitä vastasiko kurssi opettajan ennakko-odotuksiin. Halusin erityisesti saada selville vastaukset seuraaviin kysymyksiin:

- Miten kurssin järjestelyt toimivat?
- Vastasiko kurssi ennakko-odotuksiin sisällöltään?
- Miten kouluttaja suoriutui tehtävästään?

Kaikki vastanneet opettajat (neljä viidestä) olivat yhtä mieltä siitä, että kurssi oli tarpeellinen ja opettajille suunnattua musiikin jatkokoulutusta oli hyvä saada enemmän. Vastajat olivat myös yhtä mieltä siitä, että vesokoulutuksena järjestettävä koulutus omalla työpaikkakunnalla sopisi parhaiten, yksi opettaja oli valmis lähtemään koulutukseen myös lähipaikkakunnalle.

Kouluttajana toimimisesta sain positiivista palautetta, jopa niin paljon, että olisin kaivannut myös vähän enemmän kehitysideoita. Yksi kehitysidea nousi palautteista ilmi, ja sen yritän laittaa korvan taakse mieleen seuraavaa koulutusta ajatellen. Opettajat kaipaavat jokaiselle kurssipäivälle omaa materiaalinippua, johon he olisivat voineet lisätä muistiinpanoja itselleen. En ollut ajatellut tällaista lainkaan, sillä ensimmäisen päivän päätteeksi kertasimme yhdessä tekemistemme ja opettajat saivat halutessaan kirjoittaa ylös mitä halusivat. Toisella kerralla annoin heille kopioituna kaikki rytmit, mitä olimme harjoitelleet sekä uuden kappaleen nuotit ja kolmannella kerralla uusien kappaleiden nuotit. Tämä ei kuitenkaan ollut yhden opettajan mielestä riittävää, vaan olisin voinut jakaa aiemmin jo materiaalit käytettävästä ohjelmistosta.

Jatkossa voinkin miettiä, kuinka hoidan tämän asian. Toki lyhyemmissä kokonaisuuksissa (päivän koulutus) asiamäärä on ehkä helpompi sisäistää ja suunnitella vain tarpeellinen määrä opeteltavia asioita. Nyt minulle olisi ollut hiukan mahdotonta antaa realistista materiaalipakettia kurssin alussa, sillä huomasin matkan varrella kuinka paljon yhteen kertaan mahtuu uusia asioita ja kuinka paljon minä olin liikaa suunnitellut sisältöä siinä pelossa, ettei tekeminen varmasti loppuisi kesken. Kurssin loppua kohden tämä ylimääräinen varman päälle suunnittelu kuitenkin väheni ja opin hahmottamaan päivän sisällön määrällisesti paremmin.

5.5 Koulutusprojektin yhteenveto ja pohdinta

Kurssin aikana huomasin, että useimmat kurssilaisista olisivat taitavia toteuttamaan musiikin monipuolista opetusta, jos he vain uskaltaisivat. Monesti riittäisi pelkkä yksinkertaistettu aloitus, ja samalla laululla voisi jatkaa tuntisuunnitelmissa ja tunneilla pidemmän ajan, koko ajan kappaletta kasvattaen. Aloituskyselyn perusteella olisi voinut kuvitella, että opettajien musiikilliset taidot ovat todella vähäiset kaikilla osallistujilla. Osan heidän kommentistaan tulkitsin kyllä heidän omaksi epävarmuudeksi musiikin opettamista kohtaan.

Vaikka jouduinkin helpottamaan kurssille suunnittelemaani kokonaisuutta aika paljon alkukyselyn perusteella, en halunnut syyllistyä opettajien taitojen aliarviointiin. Olen entistä vakuuttuneempi tämän kurssin jälkeen siitä, että ne opettajat jotka löytävät tiensä musiikin täydennyskursseille, ovat jollain tapaa kiinnostuneita musiikista ja sen opettamisesta. Nämä em. opettajat olisivat kykeneviä opettamaan musiikkia hyvin, mikäli vain rohkaistuisivat siihen. Mieleeni nouseekin kysymys siitä, miten mukaan saisi innostettua myös ne opettajat, jotka kokevat olevansa heikoilla musiikin opettamisen kanssa ja todellisuudessa tarvitsevat tukea ja ohjausta vielä oletusta enemmän?

Projektissa huomasin kuinka tärkeää olisi, että koulujen ja musiikkiopiston välinen yhteistyö toimisi. Olin miettinyt paljon, kuinka opettaja voi ohjata ja hyödyntää sekä tukea lapsen musiikillisia taitoja, jos opettaja ei itse tunnista niitä taitoja lapsessa? Lapsen edun kannalta olisi tärkeää, että tällaisessa tapauksessa, missä opettaja kaipaa tukea musiikin opettamisen kanssa, opettaja voisi saada tietoa lapsen kyvyistä esim. musiikkiopiston puolelta. Näin opettaja pystyisi hyödyntämään oppilaiden musiikillisia taitoja opetuksissaan.

Projektiini osallistuneilla opettajilla oli tässä asiassa pienen kaupungin etu takanaan. Pystyin kertomaan suoraan heidän luokkalaisistaan, miten kulloisenkin oppilaan taitoja voisi hyödyntää musiikintunneilla, mitä oppilaat todellisuudessa osaavat ja kuinka heidän taitojaan voisi siirtää myös muille. Tämä oli mahdollista siksi, että olen opettanut Loviisassa jo seitsemän vuotta ja suuri osa koulutettavieni oppilaista on ollut minun oppilaita musiikkileikkikoulussa tai soitinvalmennusryhmissä.

Huomionarvoinen asia on myös se, että lapsilla on hyvinkin erilaiset roolit koulussa ja musiikkiopiston tunneilla. Soitonopettajalla/soitinryhmän opettajalla voi olla aivan erilai-

nen kuva lapsesta, mitä koulun todellisuus on. Soittotunnilla reipas ja vahva lapsi saattaa peitellä koulussa taitojaan. Jatkossa voisikin miettiä, kuinka saisi siirrettyä lasten vahvuuksia kouluhin musiikintunneille ja välitettyä tietoa koulun musiikinopettajalle. Valitettavan usein käy esim. niin, että opettaja ei edes tiedä, että lapsi soittaa jotain instrumenttia. Voisiko koulujen ja musiikkiopiston välille rakentaa toimivan vuoropuhelun, jossa opettajat voisivat tukea toinen toisiaan jotta lapset saisivat suurimman hyödyn irti musiikista?

Monella opettajalla edellisestä musiikin lisäkoulutuksesta (tai peruskoulutuksesta) oli useampi vuosi aikaa. Osallistujat olivat yhtä mieltä siinä, että he tarvitsisivat säännöllistä musiikin kouluttautumista ja toivoivat että tulevaisuudessa vesokoulutuksissa järjestettäisiin myös musiikin kursseja. Itse ajattelen kurssilaajuudesta (yhteensä 6h), että säännöllisesti tarjottuna em. paketin suuruus vahvistaisi opettajien ammattitaitoa merkittäväällä tavalla. Lyhyempi koulutus (3h=puolikas veso) auttaa jo asiaa, mutta pystyisimme rakentamaan kantavammat tulokset, mikäli koulutus olisi vähintään 6h. Tämän kurssikokonaisuuden voisi tietysti jaksottaa kahdelle eri päivälle, jonka mukaan sisältösäkin pystyisi jakamaan paremmin päivien kesken.

Kyselyjen kautta minulle välittyi tieto siitä, että osa koulutettavista ei ollut opinahjossaan opiskellut yhtään kurssia musiikkia, tosin he eivät olleet valmistuneet luokanopettajaksi vaan kasvatustieteiden maisteriksi. Olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka opettajat kokevat opettajakoulutuslaitosten musiikin opetussuunnitelmien vastaavan käytännön tarvetta. Uskon, että tällaisen tutkimuksen kautta saisin vielä lisäeväitä koulutusprojektien suunnitteluun ja toteutukseen. Jos haluaisin tutkia tarkemmin opetussuunnitelmien vastaavuutta, täytyisi kysely tehdä laajalla otannalla ja varmistaa, että vastauksia tulisi kaikista Suomen yliopistoista, missä koulutetaan luokanopettajia eikä vain muutaman yliopiston opiskelijoilta.

Yhteistä kaikkien opettajien vastauksissa oli se, että he toivoisivat koulutusta järjestettävän omalla työpaikkakunnalla. Kynnys lähteä työpäivän päätteeksi/viikonloppuna muulle paikkakunnalle on huomattavasti suurempi, vaikka matka ei olisi kuin 40km. Jatkoa ajatellen olisikin hyvä miettiä voisiko musiikkioppilaitokset tarjota paikallisesti musiikin täydennyskursseja luokanopettajille? Tällöin mukaan voisi saada myös niitä opettajia, kenellä kynnys lähteä muualle kouluttautumaan on korkeampi. Vastauksista tuli myös selvästi ilmi se, kuinka ryhmäläisiä oli auttanut se, että ryhmäkoko oli pieni ja suurin osa tunsu jollain tasolla toisensa. Ryhmäkoon pienuus koettiin selvästi positiivi-

sena asiana, vaikka kouluttajaa itseään hiukan harmitti, että koulutettavia ei tullut enempää.

Tämä koulutusprojekti on nostanut esiin ajatuksen, että pyrin tarjoamaan yhdessä musiikkiopistomme kanssa vesokoulutusta oppilaitoksemme toiminta-alueen opettajille. Ajatuksena on, että tämän kautta saisimme koulutettua lisää musiikista kiinnostuneita ja innostuneita opettajia, jotka osaisivat innostaa oppilaitaan kokeilemaan ja harrastamaan musiikkia sekä ohjaamaan heitä musiikin harrastamisen pariin musiikkiopiston toimintaan.

Kurssin loputtua oli aika myös tarkastella omaa toimintaa kurssin toteuttajana ja järjestelijänä. Huomasin, että tapauksessa, jossa suunnittelen kaikki itse, sisältyy paljon erilaista tehtävää, mitä en ole ennen ymmärtänyt edes ajatella. Yhteydenotot oppilaitoksiin, heidän opettajiin, tilavaraukset, soittimiston varmistaminen jne. asettavat tiettyjä haasteita toimintaan. Mikäli kurssin järjestäjänä olisi ollut musiikkiopisto, jäisi tästä tehtävämäärästä monta pientä asiaa pois, kun joku muu hoitaisi yhteydenpidon kouluihin ja varaisi tilat. Kouluttajana itse täytyisi kuitenkin selvittää soitintilanne ja koulutuksen teema, mikäli sellaista olisi toivottu. Mikäli musiikkiopistomme tarjoaisi koulutusta, saisin keskittyä enemmän pelkkään oleelliseen työhön, eli kouluttamiseen ja sen suunnitteluun. Jatkoa ajatellen tämä on kuitenkin ollut erittäin opettavainen projekti, joka paljasti minulle erilaisia käytäntötapoja ja avasi silmiäni ajattelemaan uutta, mahdollista toimintatapaa ja työskentelytapaa.

Mikäli järjestävä taho olisi joku muu, kuin kouluttaja itse, jäisi ensimmäinen taso kokonaan pois, mikä helpottaisi kouluttajana toimimista. Tällöin myös alkukysely jäisi pois ja kurssin teema olisi jo kurssiesitteessä ilmoitettuna. Kyseessä on hieman erilainen lähestymistapa alussa. Molemmissa järjestelytavoissa on hyvät puolensa: mikäli kouluttaja tekee kaiken itse, säilyy hänellä päätäntävalta asioissa, kun taas jos järjestävä taho on hänen työnantajansa, on kouluttaja silloin velvollinen kuuntelemaan työnantajan ohjeistuksia ja aikatauluja, sekä riippuvainen esim. kanslian tahdista tehdä esitteitä ja lähettää postia. Itse järjestävänä tahona kouluttajalla säilyy langat käsissään koko prosessin ajan, ja hän voi itse päättää milloin ja millaiset mainokset yms. lähetetään ja minne koulutusta suunnataan.

Projektin tarkoitus oli kehittää toimiva musiikin lisäkoulutuskonsepti peruskoulujen luokanopettajien sekä esiopettajien kouluttamiseen ja selvittää samalla keinoja musiikkiopiston ja musiikkiopiston toiminta-alueen lähikoulujen yhteistyömuodolle asian tiimoilta. Sain järjestettyä kolmen kurssipäivän kokonaisuuden, mikä onnistui yllättävän hyvin, vaikka etukäteen pelkäsin näin monen koulutuspäivän olevan laajuudeltaan sellainen, mitä olisi hankala hallita vähäisellä kouluttajakokemuksella.

Musiikkiopiston ja lähikoulujen jatkuva yhteistyö jatkokoulutusten osalta jää kuitenkin vielä toteuttamatta, sillä aikani oli tänä vuonna rajallinen ja en saanut luotua markkinoitavaa versiota koulutuksestani. Tämä vaihe jäi siis myöhäisempään ajankohtaan toteutettavaksi. Tällä projektilla on kuitenkin suuri merkitys siinä, että nyt minun ja työnantajani on helpompi lähteä tarjoamaan ja markkinoimaan koulutuspakettia eteenpäin, kun aikarajat, sisältö ja käytännön ongelmat on jo kertaalleen mietitty ja osittain ratkottukin.

Kouluttajuuden kasvuprosessissa sain kirjallisuudesta loistavia ajatuksia ja toisaalta taas paljon tukea omille näkemyksilleni. Ymmärsin työtä tehdessäni hyvän kouluttajan perusteita teoreettiselta pohjalta. Kun tähän lisättiin vielä kokemus kouluttajana toimimisessa, sain reppuuni enemmän eväitä asian tiimoilta kuin olisin uskaltanut edes toivoakaan.

Mitä sitten halusin opettaa opettajille? Tärkeimpänä tavoitteena minulla oli saada opettajat rohkaistumaan musiikin opettamisessa ja hyödyntämään jo olemassa olevia taitoja ja kannustamaan heitä tekemään musiikkia. Halusin opettajat pois oppikirjojen valmiista materiaalista ja cd:n käytöstä. Vaikka osa valmiista oppimateriaaleista on todella laadukkaasti toteutettuja, koin tärkeäksi rohkaista opettajia kokeilemaan uutta ja samalla kannustaa heitä suhtautumaan kriittisesti valmiisiin oppimateriaaleihin. Halusin osittain tätä kautta antaa heidän oppilailleen tilaa musiikilliselle luovuudelle. Huhtinen-Hildén (2013, 159) on todennut:

Musiikin oppimisen tilanne sisältää ihmistä syvältä koskettavia ulottuvuuksia, ja sillä voi olla kauaskantoisia merkityksiä ihmisen kasvulle ja elämälle. Tämän vuoksi ei ole samantekevää, millaisin eväin ja asentein opettaja oppilaansa kohtaa. (Huhtinen-Hildén 2013, 159.)

Toki työ herättää minussa itsekritiikkiä: olisinko voinut paneutua johonkin asiaan vielä enemmän, olisinko voinut tehdä enemmän yhteistyötä läheisten koulun opettajien kesken? Olisinko voinut laajentaa kohderyhmää muiden luokka-asteiden opettajille ja olisi-

ko laajentaminen tuonut lisää osallistujia kurssille? Miten muuten olisin voinut järjestää kurssikokonaisuuden?

Kouluttaessani huomasin, että humanistinen oppimiskäsitys kuvaa pitkälti aikuiskoulutettavilla olevaa oppimiskäsitystä. Kuten esittelin luvussa 2.1.1, humanistisessa oppimiskäsityksessä oppijat kantavat itse vastuunsa, mitä kursseilta oppivat ja mitä eivät. Oppijat haluavat kehittää itseään mutta ovat myös tietoisia siitä, että hallitsevat itseään. Tämä oppimiskäsitys on mielestäni mielenkiintoinen: huomasin kurssilla miten osa koulutettavista oli kaikille asioille avoimia ja yrittivät selvästi parhaansa. Tämä aktiivinen osa koulutettavista myös tietyllä tapaa ylittivät itsensä ja omat taitonsa pienissä harjoitteissa.

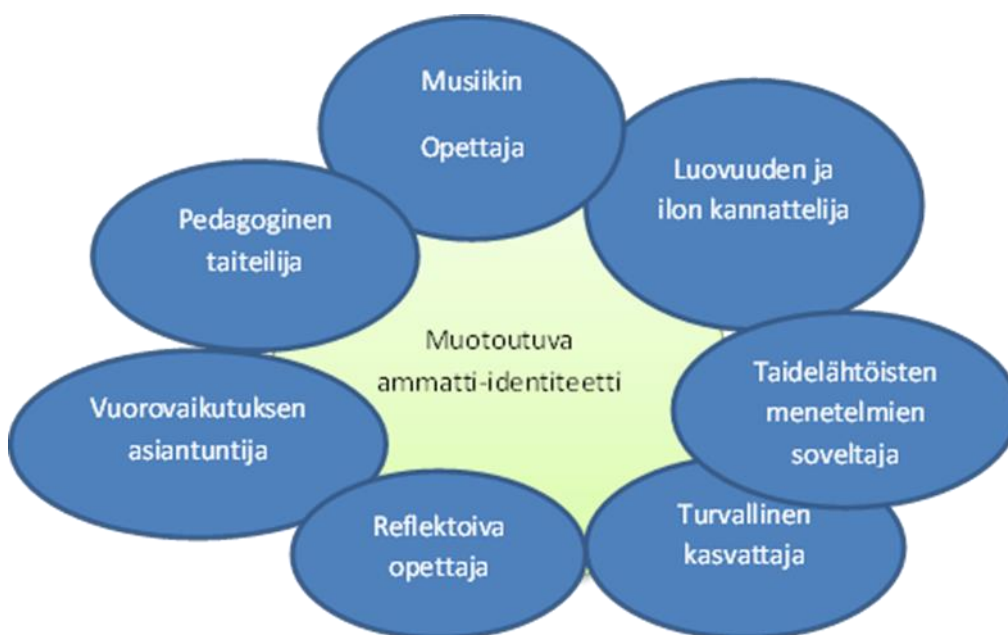
Kouluttajana huomaan joskus pohtivani, mistä motivaatio koulutukseen osallistumiseen kumpuaa. Osallistujan ilme voi olla keskivertoa negatiivisempi tai hänestä voi olla vaikea lukea, mitä hän oikeasti haluaa oppia. Alla kuvaava esimerkki osallistujan passiivisuudestaan oppimistilanteessa (ote oppimispäiväkirjasta):

Mukien kanssa rytmittely oli selvästi uutta opettajille. Heillä oli alussa selvää kanteutta käsittää mukia soittimeksi tai ymmärtää sen monikäyttöisyyttä musiikin tekemisessä. A oli ilmeeltään taas negatiivinen. Voi että minua harmittaa, kun en pääse hänen kanssaan selvästikään samalle aaltopituudelle. Kun pyysin opettajia keksimään omia sovelluksia mukirytmistä samaan kappaleeseen, istui A vain paikallaan. Hänen mukinsa ei liikahnutkaan. Muut opettajat yrittivät selvästi miettiä omia versioita. Harmittaa vietävästi, ettei toinen yritä lainkaan. Tämäkin olisi kaikkien opettajien toteutettavissa, jos vain haluaisivat kokeilla ja tehdä. Täytyy muistaa katsoa vielä videolta jälkikäteen huomaanko jotain merkkiä itselleni, kuinka voisin tilanteen ratkaista erilailla hänen kanssaan. (Ote oppimispäiväkirjastani 9.11.2013.)

Löysin itsestäni koulutusprojektin aikana uusia ja erilaisia puolia. Nämä uudet puolet liittyivät vahvasti siihen, että sain mahdollisuuden työskennellä aikuisten kanssa. Välillä työskennellessäni lasten parissa koen, että hukkaan itsestäni jotain. Se, mikä se hävitetty osa on, en ole aiemmin pystynyt sisäistämään. Työskentely aikuisten parissa kouluttajana vaikutti siihen, että muistin olevani myös pedagoginen taiteilija. Koen, että se asia unohtuu minulta välillä työskennellessäni aivan pienten (alle 5-vuotiaiden) kanssa. Opin itsestäni sen, että vaikka heittäydyn lasten maailmaan työssäni, on minun syytä muistaa pitää huolta myös omasta muusikkoudesta ja omasta pedagogisesta taiteilijuudesta. Koin itselleni myös erittäin tärkeänä, että sain selittää musiikillisia asioita hiukan eri tavalla, kuin opetan niitä yleensä. Koin toisaalta vapauttavana, kun musiikillisiä asioista sai puhua niiden oikeilla nimillä, tarvitsematta keksiä kaikille asioille helpon-

nettuja versiota. Vaikka nautin lasten kanssa työskentelystä ja omasta työstäni, koin erilaisen lähestymistavan avartavan omaa katsomustani ja avaavan minulle uusia tuita omalla työkentälläni.

Huhtinen-Hildén on kuvannut musiikkipedagogin ammatti-identiteetin muotoutumisen osa-alueita seuraavalla kaaviolla (2012, 118):



Kuvio 8. Musiikkipedagogin ammatti-identiteetin muotoutumisen osa-alueita (Huhtinen-Hildén, 2012, 118)

Kaavio kuvaa mielestäni erittäin hyvin musiikkipedagogin moninaista ammatillista pohjaa. Opettajaksi oppiminen ja kasvaminen eivät ole vain tietojen, taitojen ja kompetenssin kehittymistä, vaan se on oleelliselta osaltaan "tulemista" opettajaksi (Luukkainen 2007, 159). Tulkitsen itse kuviota niin, että musiikkipedagogin ammatillinen minäkuva koostuu monista erilisistä osioista. Osiot koostuvat niin pedagogisesta näkemyksestä kuin luovuudesta tai pedagogin omasta kyvystä soveltaa opittuja asioita käytännön työhön. Jokainen osio on henkilökohtainen ja se, miten suuri vaikutus kulloisellakin osiolla on pedagogiin, vaihtelee suuresti. Näen tilanteen niin, että eheän ammatillisen pohjan muodostumiseen tarvitaan kuitenkin tasavertaisesti kaikkia osia. Jos jokin osa puuttuu, ei ammatti-identiteetti pysy tasapainossa. Osiot ovat kuitenkin keskenänsä erikokoisia ja ne kehittyvät eri aikoina. Osa kehittyy työelämässä oppien ja osa kehittyy voimakkaimmin jo opiskellessa.

Työssä ollessa kuvion moninaisuus ja monitasoisuus näkyy erilaisina rooleina ja rooleihin vaadittuina taitoina. Siinä missä varhaisiän musiikkikasvattaja on lapsille turvallinen kasvattaja ja musiikin opettaja, on hän aikuisia kouluttaessa enemmän ehkä reflektiivinen opettaja, vuorovaikutuksen asiantuntija ja taidelähtöisten menetelmien soveltaja. Toki työtä tehdessä kaikki erilaiset roolit ovat läsnä, mutta niiden painoarvo ja ilmentyminen vaihtelevat hiukan tilanteista riippuen. Taitava pedagogi osaa ja pystyy muuntautumaan erilaisissa tilanteissa erilaisiin rooleihin ja kaivamaan itsestään juuri sen ammatti-identiteetin osan vahvemmin esille, mitä sillä hetkellä tarvitaan. Musiikkipedagogi on tilanteiden herkkä tulkitseja.

Luukkaisen (2007) mukaan kysymys on syvällisesti ihmisen persoonallisuutta koskevasta ja monimutkaisesta ammatillisen kehittymisen prosessista, joka alkaa jo ennen kouluttamista. Vaikka kuvio kuvastaa musiikkipedagogin ammatti-identiteetin muodostumista peilautuen ehkä enemmän varsinaisen musiikkipedagogiksi kouluttautumisen ajanjaksoon, käy kuvio mielestäni kuvastamaan myös musiikkipedagogin jatkuvaa murrosta ja muutosta ammattikentällä. Olenkin sitä mieltä, että jokaisen opettajan olisi hyvä pysähtyä hetkeksi miettimään, mitä oma työnkuva sisältää. Joillakin opettajilla tuo matka voi kestää vähän aikaa, minulle se vaati vuoden verran töitä opiskelun merkeissä.

Kun pohdin opettajan roolia kouluttajana, huomasin että jo pelkkä ajankäyttö asettaa musiikin opettamiselle erilaisen aspektin. Siinä, missä normaalisti opettajalla on käytössä pidempi periodi opettaa jotain tiettyä asiaa, on koulutuksessa nimenomaan annettava keinoja oppilaille siihen, kuinka oppia oppimaan jokin tietty asia. Koulutusprosessissa ei ole mahdollista opettaa oppilaita niin sanotusti ylhäältä päin, vaan koulutus on enemmänkin yhteinen matka johonkin. Koulutus on työtapojen etsimistä, kokemista ja tutkimista. Lopputulos opittavan asian suhteen riippuu pitkälti oppijan omasta aktiivisuudesta ja halusta oppia asia. Kouluttaja antaa työvälineitä oppijan omalle matkalle on enemmänkin kanssakulkija tuolla tiellä kuin jalustavalla seisova opettaja.

Pitkien itsereflektioivien tuntien jälkeen voin sanoa seisovani tukevasti omilla jaloillani työn takana. Olen ajatellut työtä tehdessäni kuten olen kirjoittanut. Jos oma ajattelutapani on muuttunut prosessin aikana lähtötilanteesta poikkeavaan suuntaan, on se seurausta omasta kasvusta, mikä toisaalta oli nimenomaan tämän työn tarkoitus: kasvaa itse ja antaa työn avulla muillekin käyttöön kasvun siemeniä. Itsereflektioivien tuntien myötä ymmärsin myös, mitkä osa-alueet kaipaavat itselläni vielä vahvistamista, missä olen riittävän hyvä, mitä minun pitää ottaa vielä huomioon pitäessän koulutuksia.

Koulutuskokonaisuuden jälkeen huomasin saaneeni vastauksia asettamiini tutkimuskysymyksiin. Huomasin, että esi- ja alkuopettajia palvelee eniten sellainen täydennyskoulutus, jossa he saavat olla itse mukana luomassa sisältöä: näin opettajat saavat eniten suoraa materiaalia omaan opetukseensa. Koen, että tällaisen vuoropuhelevan koulutuksen järjestämisessä peruskoulujen lähimusiikkiopistot ja varhaisiän musiikkikasvatustajat voisivat olla suurena apuna opettajien työn tukena: parhaimmillaan musiikkiopistot voisivat tarjota kuukausittaista kouluttamista ja näin saada samalla hiukan vaihtelua varhaisiän musiikkikasvattajan työnkuvaan. Jatkuvan kouluttautumisen mallissa olisi myös se etu, että opettajat uskaltautuisivat hiljalleen kokeilemaan enemmän itse erilaisia variaatioita ja toimintatapoja musiikin kanssa.

6 Lopuksi

Jos voisin toivoa yhtä asiaa, toivoisin jokaiselle lapselle mahdollisuutta kokeilla ja osallistua innostavaan musiikkitoimintaan. Toiveessani jokainen lapsi saisi löytää rauhassa oman musiikillisen mieltymyksensä kohteen. Toisilla se olisi musiikin tekeminen, toisilla kokeminen. Osa soittaisi, osa laulaisi, joku kuuntelisi ja jotkut ehkä tanssisivat. Musiikin erilaiset muodot mahdollistavat jokaiselle oman tavan suorittaa tai rentoutua, kukin omalla tavallaan.

Miten voisin olla sitten toteuttamassa tätä toivetta? Voisinko tehdä jotain toiveeni eteen? Ihanne olisi saada kaikki lapset musiikkileikkikoulutoimintaan vauvana, josta heille syntyisi jo pienenä luonteva tapa olla musiikin parissa. Niin kauan, kuin musiikkiopistojen toiminta on maksullista, tämä ei ole mahdollista. Mitä voisin olla osaltani sitten tekemässä asian hyväksi? Jotta musiikki ja musiikinilo olisivat mahdollisimman monen löydettävissä, on yksi helppo tapa vaikuttaa kouluissa. Koulujen opetuksen piirissähan pitäisi olla melkein kaikki ikäluokkaan kuuluvat. Jotta mahdollisuudet musiikin ilon löytämiseen kasvaisivat lapsilla, tulisi heidän opettajien olla innostuneita musiikista ja omata monipuolisia keinoja opettaa musiikkia. Suurin kattavuus oman toiveeni toteuttamiseksi syntyisi siis siitä, että kouluttaisin itse peruskoulujen opettajia, jotta he voisivat siirtää oppejaan eteenpäin lapsille innostuneina ja motivoituneina.

Opinnäytetyön tarkoituksena oli koota musiikin täydennyskoulutuksen järjestämisestä prosessikuvaus, mikä helpottaisi itseni lisäksi muita opettajia koulutuskokonaisuuksien järjestämisessä. Mielestäni onnistuin tässä asiassa hyvin. Työstäni löytyy prosessin kuvaus kaavion ja tekstin muodossa. Olen kuvannut työssäni myös esiin nousseita haasteita ja pohtinut niihin vaikuttaneita asioita.

Opinnäyteprojektin käytännön osuus oli lyhyt ja erittäin intensiivinen. Jos tarkastelen kuitenkin koko oppimisprosessiani, voin todeta sen olleen pitkä ja monivivahteinen. Käytännön osuus auttoi minua kasvamaan kouluttajan roolissa, saamaan varmuutta aikuisten ja ammattilaisten kouluttamiseen. Projekti oli kokeilu, jossa sain haastaa itseäni. Samalla kun liikuin hiukan epämurkkualueellakin, sain olla tutussa ympäristössä ja saada sen kautta vahvuutta ja vahvistusta näkemyksilleni.

Projektin suunnittelu ja toteutus auttoivat minua ymmärtämään koulutuksen monia tasoja. Samalla kun keskityin käytännön osuuden toteuttamiseen, jouduin pohtimaan ja perustelemaan valintojani itselleni. Miksi halusin järjestää asiat juuri näin? Olisinko voinut tehdä tämän asian toisin? Hyötyisinkö itse jonkinlaisesta toisenlaisesta lähestymistavasta? Onko kokonaisuus sellainen, mitä toivoin sen olevan ja millä markkinoin sen opettajille? Saavatko koulutukseen osallistujat kurssista kaiken mahdollisen hyödyn, vai pitäisikö minun huomioida enemmän ja yksityiskohtaisemmin heidän yksilölliset osaamistasonsa ja tarpeensa?

Kouluttajuuden ja sen kehittymisen tutkiminen sai minut ajattelemaan erilaisia kysymyksiä kouluttajana toimimisesta? Mikä on hyvä kouluttaja? Onko minun oma käsitys hyvästä kouluttajasta sama kuin esimerkiksi lähimmillä kollegoillani? Mitä kouluttajalta vaaditaan? Tulin siihen tulokseen, että hyvän kouluttajan kuvaukseen vaikuttaa lähtökohdaltaan jo se, millaiset odotukset koulutettavilla on. Jos kouluttaja osaa vastata koulutettavien tarpeisiin, täyttääkö se hyvän kouluttajan kriteerin? Jos kouluttajan tehtävänanto on epäselvä ja koulutusaihe menee luvattun ohi, tekeekö sen ihmisestä huonon kouluttajan?

Kirjallisuuden tutkiminen ja perehtyminen asiaan auttoi minua vastaamaan itselleni edellä mainittuihin kysymyksiin. Toivon, että työni auttaa muitakin opettajia miettimään hyvän kouluttajuuden määritelmiä ja peilaamaan sitä kautta mahdollisesti omaa tapansa toimia kouluttajana.

Koulutuksen järjestäminen laittoi minut hyppäämään osittain tuntemattomiinkin saappaisiin. Vaikka jalkani ovat keitetty monessa liemessä lasten opetuksen kanssa, sain kokea uudestaan, miltä kasvattajan erilaiset saappaat tuntuvat, kun niihin hyppää aivan ensimmäistä kertaa. Onneksi jalkapohjani ovat karaistuneet. Pienistä vastoinkäymisistä tulee vain suurempi tekemisenhalu, ja lopputulos on siltä osin astetta parempi, kuin mitä se olisi ilman yhtään kuprua tiessä.

Opinnäytetyön kirjoittamisen myötä sain syyn pysähtyä miettimään miksi opetan niin kuin opetan. Työn myötä ymmärryksen työssäni tekemiä valintoja kohtaan kasvoi. Ymmärrän taas paremmin miksi tunti-ilanteissa toimin tietyllä tavalla. Sain työn myötä mahdollisuuden myös miettiä voisinko toimia toisin? Opin taas itsestäni uusia puolia, löysin vahvasti refleктоivan opettajan, jolla on halua kehittää itseään ja oppia ymmärtämään opetuksen moninaisuutta.

Peilasin opinnäytetyöni käsitteissä muutamaa oppimiskäsitystä ja niiden kautta havahduin havainnoimaan työskentelytapojani vielä enemmän. Aihe on minusta niin mielenkiintoinen, että sinne suohon olisi voinut upota välillä korviaan myöten. Vaikka oppimiskäsitykset liittyvät oleellisesti oppimisprosessiin ja – prosessointiin, eivät ne olleet oleellisin osa työssäni.

Työn kirjallinen osuus auttoi minua perehtymään enemmän aikuisten oppimisprosessin moninaisuuteen ja samalla peilaamaan oppimisprosessien käytänteitä omassa työssäni lasten kanssa. Koen, että asioiden lähemmästä tarkastelusta oli suurta hyötyä omassa pedagogisessa kasvussani. Kulunut vuosi opintojen parissa oli tässä suhteessa todella tärkeä itselleni. Sain aikaa ja mahdollisuuden tutkia itseäni siinä samalla, kun tutkin opinnäytetyöhön kiinteästi liittyviä asioita.

Projektin myötä minulle kasvoi halu kehittää itseäni vielä edelleen. Vaikka projekti kasvatti varmuuttani toimia kouluttajan moninaisissa saappaissa, olen vielä oman polkuni alkutaipaleella. Eräs kollegani sanoi minulle, että on hienoa huomata vaikka minulla ei ole aikaisempaa kokemusta kouluttajana toimimisesta, haluan kehittää itsessäni juuri sitä aluetta. Hän rohkaisi minua tielläni eteenpäin. Osittain senkin kommentin tuoman rohkeuden myötä jatkan vielä tämän asian parissa. Haluan kehittyä, olla parempi kouluttaja ja tulevaisuudessa kouluttaa selvästi enemmän.

Tämän kokonaisuuden järjestäminen on saanut minut huomaamaan kuinka paljon lisäkoulutusta tarvittaisiin. Väylät toteuttaa ja paikata tuota koulutuksellista aukkoa ovat käytännössä olemassa, mutta asia vaatii vielä lisää työtä. Tulevaisuuden suunnitelmisani lähdän omalta osaltani parantamaan tätä tilannetta. Minulla on halua toteuttaa toimiva yhteistyö kaupungin ja musiikkiopiston välille niin, että musiikkiopistolla on luonteva ja kestävä linja tarjota ja tuottaa koulutuspalvelua peruskoulujen henkilökunnalle. Tätä kautta toivon mahdollisimman monen lapsen ja nuoren saavan pian kouluissaan vielä enemmän myönteisiä ja elämässä pitkälle kantavia elämyksiä musiikin kanssa.

Kun peilaan projektia taaksepäin ja samalla mietin omaa kasvuani kuluneen vuoden aikana tätä työtä tehdessäni, voin vain todeta että olen saanut itsevarmuutta järjestää koulutuksia, toimia asiantuntijana ja seistä ennen kaikkea tukevammin omilla jaloillani esitellessä epäkohtia ja kehittämistarpeita. Toivon tästä työstä olevan hyötyä muillekin oman kouluttajuuden kasvun kehittämisestä kiinnostuneille. Itseäni työ opetti vertaamaan, pohtimaan ja ajattelemaan kriittisesti jo olemassa olevia normeja, mutta toisaalta myös arvostamaan tiettyjä asioita.

Kun peilaan mennyttä aikaa projektin parissa, saan olla tyytyväinen projektin lopputulokseen. Pystyin rakentamaan toimivan koulutuskokonaisuuden ja tarjoamaan luokanopettajille uusia ideoita ja toimintatapoja. Mielessäni vilisee silloin tällöin kuvia tuon samaisen, rohkean kokeiluryhmäni jatkokouluttaminen. Sen aika on kuitenkin myöhemmin.

Lapsuuden vaikutelmat ovat kallisarvoisin perintömme elämässä.

Mitä kauemmin elän, sitä enemmän palaan niihin,

ja ne pysyvät ehtymättömänä innostuksen lähteenä.

Jean Sibelius

Lähteet

Anttila M., & Juvonen A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu University Press.

Blaxter L., Hughes, C. & Tight, M. 1996. How to research. Buckingham: Open University Press.

Carr W. & Kemmis S. 1986. Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research. London: Falmer Press.

Eskola J. & Suoranta J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Eskola J. & Suoranta J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Heikkinen H.L.T. 2007. Toimintatutkimus- enemmän kuin tutkimusta? Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Juva: WS Bookwell Oy

Heinonen V. & Kari J. 1981. Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä varten. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Helakorpi S. & Olkinuora A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Porvoo: WSOY-Kirjapainoyksikkö.

Hirsjärvi S., Remes P., Sajavaara P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Huhtinen-Hildén L., 2013. Heräät tuntosarvet musiikin opettamisessa. Teoksessa Jordan-Kilki P., Kauppinen E. & Korolainen-Viitasalo E. (toim.). Musiikkipedagogin käsikirja. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Huhtinen-Hildén, L. 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista. Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Jyväskylä studies in humanities 180. Jyväskylän yliopisto.

Jary D. & Jary J. 1991. Collins dictionary of sociology. Glasgow: HarperCollinsPublishers.

Jordan-Kilki P. & Pruuki L., 2013. Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Dialoginen työskentelyote opettajan työssä. Teoksessa Jordan-Kilki P., Kauppinen E. & Korolainen-Viitasalo E. (toim.). Musiikkipedagogin käsikirja. Tampere: Juvenes Print- Suomen Yliopistopaino Oy.

Kemmis S. & Wilkinson M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa Atweh B., Kemmis S. & Weeks P. (toim.) Action research in practice. Partnership for social justice in education. London: Routledge.

Kohonen V. & Leppilampi A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Kolb D. 1984. *Experimental Learning*. London: Prentice Hall.

Koro J. 1993. Itseohjattu oppiminen- aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa Kajanto A. (toim.) *Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Lehtinen E. & Kuusinen J. 2001. *Kasvatuspsykologia*. Juva: WS Bookwell Oy.

Linnankivi M., Tenkku L. & Urho E., 1994. *Musiikin didaktiikka*. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Luukkainen O., 2007. Opettajankouluttajan osaamistarpeita. *Ammatillinen kasvu* (Saari S. & Varis T. (toim.)). Keuruu: Otavan Kirjapaino.

Malinen A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta (Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä). Teoksessa Sallila P. & Malinen A. (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43.vuosikirja*. Vantaa: Dark Oy.

Markkula M. & Suurla R. 1997. Elinikäisen oppimisen hyvät käytännöt: intohimo oppia. Teoksessa *Elinikäisen oppimisen komitean mietinnön (1997:14) liite*. Helsinki: Cosmo-print Oy

Metsämuuronen J. (toim.) 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Puurula A. 2002. Aikuiskasvattajan roolimuuotos kollektiivisissa ja individualistisissa kulttuureissa. Teoksessa Sallila P. & Malinen A. (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43.vuosikirja*. Vantaa: Dark Oy.

Pylkkä O. 2004. Oppimateriaali 16.01.2004 luennolta, Opettajan pedagogiset opinnot, Jyväskylän Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Erilaiset oppimiskäsitykset.

Rauste-von Wright M. 1994. Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys. Teoksessa Kajanto A. & Tuomisto J. (toimittajat) *Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Rauste-von Wright M. , von Wright J. & Soini T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WS Bookwell Oy.

Rauste-von Wright M. & von Wright J. 2000. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WS Bookwell Oy.

Siikaniemi L., 2007. *Koulutus ja työelämä – yhteistyöstä strategiseen kumppanuuteen. Ammatillinen kasvu* (Saari S. & Varis T. (toim.)). Keuruu: Otavan Kirjapaino.

Syrjälä L., Ahonen S., Syrjäläinen E. & Saari S. 1996. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.

Talib M-T. 2008. Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa Toom. A., Onnismaa J., Kajanto A. (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47.vuosikirja*. Gummeruksen kirjapaino Oy.

Toom A., 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon tarkasteluun. Teoksessa Toom. A, Onnismaa J., Kajanto A. (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47.vuosikirja. Gummeruksen kirjapaino Oy.

Toom A. 2008. Teoksessa Toom. A., Onnismaa J., Kajanto A. (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Aikuiskasvatuksen 47.vuosikirja. Gummeruksen kirjapaino Oy.

Tuomisto J. 1994. Elinikäisen oppimisen muodot –teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Teoksessa Kajanto A. & Tuomisto J. (toimittajat) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Tynjälä P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto A. & Tynjälä P. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY – Kirjapainoyksikkö.

Tynjälä P., Heikkinen H.L.T., Huttunen R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa Kalli P. & Malinen A. Konstruktivimi ja realismi Vantaa: Dark Oy.

Uusikylä K. & Atjonen P. 2005. Didaktiikan perusteet. Uudistettu 3. painos. Werner Söderström Osakeyhtiö.

Vesioja T. 2006. Väitöskirja: Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Verkkolähteet:

<http://www15.uta.fi/arkisto/verkkotutor/kokem.htm> (luettu 04.01.2014)

http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_4.html (luettu 20.02.2014)

<http://loviisa.fi/fi/palvelut/opetusjakoulutus/peruskoulut/opetussuunnitelma> (luettu 15.10.2013)

Turunen H., Tikanoja H. & Voutilainen U. Oppimis- ja ohjauskäsityksiä. <https://www.uef.fi/fi/aducate/oppimis-ja-ohjauskasityksia>. (Luettu 04.01.2014)

Kysely kurssilaisille ja lupakaavake

Emmi-Liina Vakkuri-Johansson
emmi-liina.vakkuri-johansson@metropolia.fi
p.xxx-xxxxxxx

Kysely musiikkikoulutukseen osallistuville

Vastaa vapaasti alla oleviin kysymyksiin tämänhetkisen työtilanteesi mukaan

1. Henkilökuva (nimi, työpaikka, opetettavat ikäluokat)
2. Koulutustaustasi (opinahjo(t)+valmistumisvuosi)
3. Oma musiikillinen tausta (Onko soitto-/lauluopintoja, oman pohjakoulutuksen musiikin osuus opintojen kokonaisuudesta)
4. Kuinka paljon opetat musiikkia viikossa? Mille luokka-asteille opetat musiikkia?
5. Mitä musiikin oppimateriaalia käytät työssäsi?
6. Minkälainen työtila sinulla on käytössäsi (vapaa tila/soittimisto?)
7. Mihin musiikilliseen asiaan kaipaisit koulutusta/opastusta (rytmiikka, säestys, soitto-ostinatojen tekeminen, uusi materiaali, musiikilliset työtavat, musiikkiliikunta jne.)
8. Onko sinulla jokin tietty asia, johon haluaisit vinkkejä/apua (aihe, työtapatms.)?
9. Oletko valmis sitoutumaan kurssiin koko kurssin ajaksi?
10. Mitä odotan kurssilta?

Muuta mieleen tulevaa toivetta, kysymystä

Kurssin sisältö varmistuu kyselyn pohjalta, olethan huolellinen täyttäessäsi sitä. Vastaukset palautetaan sähköisesti pe 27.9.2013 mennessä osoitteeseen emmi-liina.vakkuri-johansson@metropolia.fi.

Terv. Emmi-Liina Vakkuri-Johansson

Kysely toteutetaan osana ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyöprojektia. Vastauksia ja kurssin tuloksia tullaan käyttämään työn kirjallisessa osuudessa niin, ettei vastauksista selviä vastaajan ikä, sukupuoli, työpaikka tai henkilöllisyys. Vastauksia voidaan käyttää irrallisina, erillään edellisistä kysymyksistä.

Alla olevalla annan suostumukseni, että vastauksiani ja kurssin jälkeistä palaute-osion vastauksia voidaan käyttää osana opinnäytetyöprojektin kirjallista osuutta niin, ettei henkilöllisyyttäni ole mahdollista tunnistaa vastauksista.

Tämä kysely palautetaan kurssin ensimmäisenä päivänä allekirjoitettuna kurssin kouluttajalle.

vastauksiani saa käyttää

vastauksiani ei saa käyttää osana opinnäytetyön kirjallista projektia

Paikka ja Aika

Allekirjoitus

Loppukysely

Emmi-Liina Vakkuri-Johansson
emmi-liina.vakkuri-johansson@metropolia.fi
p.xxx-xxxxxxx

LOPPUKYSELY

Hei!

Kiitos että osallistuit musiikkikurssille 24.10., 9.11. ja 30.11.2013! Alla on muutama kysymys kurssiin liittyen. Toivon, että vastaat kysymyksiin ja palautat vastaukset minulle sähköisesti tai kirjeitse (os.xxxxxxxx) viim. 20.12.2013. Palautteen voi antaa nimettömänä ja palaute käsitellään luottamuksellisesti. Mikäli käytän jotain osaa vastauksestasi opinnäytetyöni raportissa, teen sen niin, ettei vastauksen kirjoittajaa voi tunnistaa vastauksesta.

1. Vastasiko koulutus ennakko-odotuksiisi koulutuksesta?
2. Koetko, että koulutuksesta oli hyötyä omaan työhösi? (Jos hyödyit koulutuksesta, millä tavoin?)
3. Tukiko koulutus aiemmin opiskeluissasi saamaasi musiikin koulutusta? (Mitä taitoja koulutus vahvisti/palautti mieleen/syvensi, vai oliko kaikki uutta?)
- 4a. Millaisena näet opettajien jatkokoulutustarpeen musiikin osalta valmistumisen jälkeen? (Onko tarvetta, kuinka usein, millaista koulutusta?)
- 4b. Mikäli näet musiikin jatkokouluttautumisen tärkeänä, kuinka toivoisit koulutusta järjestettävän? (vesokoulutuksena, omalla työpaikkakunnalla/naapurikunnassa, viikonloppuna/arki-iltoina)
5. Miten kouluttaja suoriutui tehtävästään? (kehitysideoita, kommentteja)
6. Vapaa palaute kurssin sisällöstä, järjestelyistä jne.

Kurssisisällöt (Otteita kurssipäiväkirjastani)

Ensimmäinen koulutus 24.10.2013

Tapasin koulutettavat opettajat ensimmäistä kertaa lokakuussa 2013 Loviisassa Porvoonseudun musiikkiopiston toimitilassa, jossa opetan normaalisti työssäni. Luokkatila oli siis tuttu minulle niin soittimistoltaan kuin tilaltaankin. Tämä oli helpottava tekijä minulle koulutuksen suunnittelussa. Koulutukseen osallistui viisi luokanopettajaa, jotka opettivat musiikkia luokille 1-3. Osa kurssilaisista oli tuttuja toisilleen jo ennen kurssia, mikä helpotti opettajien ryhmäyttämistä. Olin rakentanut ensimmäisen koulutuksen sisällön pitkälti omien ennakko-suunnitelmien mukaan: tunneilla oli tarkoitus käsitellä ja harjoitella sykettä sekä rytmejä. Koin tämän asian tärkeäksi, ja koska perussyketajun harjoittaminen oli mainittu myös opetussuunnitelmassa, oli luontevaa lähteä siitä liikkeelle.

Aloitimme koulutuspäivän etsimällä jokaiselta omaa sykettä. Halusin havainnollistaa opettajille, kuinka erilaisia meidän sisäiset sykkeemme on. Samalla harjoituksella halusin myös tuoda esille, miten ihmiset mielellään sulauttavat itsensä homogeenisempaan rytmiiin: jos yrittää kävellä omaa tahtia kaverin vieressä, sulautuu kävelyrytmi helposti toisen kanssa samanlaiseksi. Harjoituksen tavoitteena oli myös kääntää opettajien ajatuksia omasta itsestään ympäristöön, huomioida muita kurssilaisia ja silti pitäytyä omassa tempossaan. Harjoituksen lopuksi sulauduimme kuitenkin tarkoituksellisesti yhteen yhteiseen sykkeeseen, josta sain sykkeen seuraavaan harjoitukseen.

Jatkoin syke- ja rytmi-harjoituksia käsien ja jalkojen koordinaatiota vaativalla harjoituksella. Kävelimme piirissä sykkeessä eteenpäin ja käsillä taputimme kahdeksasosanuotteja. Hep-sanasta vaihdoimme jalkojen ja käsien osia. Muutaman harjoituskerran jälkeen syke rupesi pysymään vaihtotilanteissa selkeänä, eikä sekoittunut enää niin, että sekä kädet että jalat olisivat tehneet kumpikin vain sykettä. Tämä vaati osalla opettajista sen, että pysähdyimme paikallemme tekemään harjoitusta. Harjoituksessa huomasin selvästi parin opettajan liikunnallisen vahvuuden. He ajattelivat sykkeen siirtymisen enemmänkin liikunnallisena prosessina kuin musiikillisena asiana. Yritinkin heitä kannustamalla saada huomion liikkeen sijaan enemmän sykkeeseen ja sen kokemiseen.

Sykkeen hahmottamisessa käytin myös liikettä apuna. Annoin ohjeeksi liikuttaa vain kättä tai jalkaa tietyn sykelyöntimäärän verran. Ensiksi teimme tasamittaisia tahteja, esim. neljän iskun mittaisia tahteja jonka jälkeen tuli tahdin mittainen tauko, minkä ajan seisoimme asennossa, mihin liike oli meidät johdattanut. Sen jälkeen siirryimme vaihteleviin, käyttäen numeroita yhdestä kahdeksaan. Numeroiden järjestyksessä meneminen ylhäältä alaspäin (8-1) sujui helpommin kuin numeroiden ja liikkeen yhdistäminen alhaalta ylöspäin (1-8). Kun opettajat saivat sujumaan oman toimimisen yksilöinä, oli aika sekoittaa pakkaa ja laittaa opettajat tekemään sama harjoitus parin kanssa ottaen samalla kontaktia pariin. Oli hämmästyttävää huomata, miten opettajat ajattelivat teoreettisesti asioita, eivätkä he antaneet liikkeen mennä kuulon ja muiden aistien kautta, mikä olisi saattanut helpottaa harjoituksen tekemistä. Osan opettajista täytyi ”laskea” itselleen tulevat iskut etukäteen, jotta pystyivät osallistumaan harjoitukseen. Tämä asia oli mielenkiintoista huomioida. Olen tehnyt vastaavan harjoituksen muusikoiden kanssa, ja silloin musiikin syke vei liikettä enemmän eteenpäin, eikä liikkeen numeraalista pohjaa laskettu etukäteen.

Seuraavaksi käytin laulupohjana kaikille tuttua ”Hämä-hämä-häkkiä”. Sykkeen pysyminen jaloissa ja sanarytmien taputtaminen käsillä oli helpompaa kävellen kuin paikallaan tehden. Kun hep-sanasta vaihdoimme osia toisin päin niin, että kädet taputtivat sykettä ja jalat tömistivät sanarytmiä, oli tulos hiukan vaihtelevampi. Opettajien oli yllättävän hankalaa vaihtaa lennosta jalkojen ja käsien osia toisinpäin. Monien kokeilujen jälkeen ryhmästä kukin taisi onnistua tehtävässä.

Sykkeen etsimisestä ja kokemisesta oli hyvä siirtyä kehorytmittelyn pariin. Opettelimme tunnistamaan ja tekemään erilaisia ääniä kehostamme ja rakensimme itse erilaisia rytmejä kehoamme käyttäen. Kehonosien numerointi ja numerosarjoina ilmoitetut rytmit helpottivat opeteltavien asioiden hallintaa. Lauluna käytin tuttua amerikkalaista kansansävelmää, johon sanat on tehnyt Elina Kivelä-Taskinen.

Kun olimme aikamme tehneet body percussionia tutuksi, oli aika siirtyä rummittelun pariin. Työvälineenä minulla oli djembe-rummut. Opetin opettajille oikeista lyöntitekniikoista kolme erilaista lyöntiä, joista kahta lyöntiä käytimme seuraavissa harjoitteissa. Ensiksi tutustuimme työvälineeseen etsimällä erilaisia ääniä sykkeen mukana. Opettelimme toistamaan rytmejä sanarytmejä apuna käyttäen sekä kaikutoistoina. Pian sain jaettua ryhmän puoliksi ja opettelimme soittamaan kahta erilaista rytmiä päällekkäin.

Lopputunnin huipennus oli valmiiksi tehty kappale, jossa käytimme kahta erilaista rytmiä ja säkeistöjen välissä välisoittona omaa rytmikokonaisuutta.

Koska kouluissa ei ole aina käytössä djembe-rumpuja, halusin näyttää opettajille vaihtoehdoisen tavan rummuttelulle, mikä onnistuisi missä tahansa luokassa. Näin ollen siirryimme pöytärummuttelun pariin. Lauluna meillä oli käytössä Jaakko kulta, mistä teimme modernisoidun version siirtäen melodian Queenin We will rock you- melodiaksi. Pöytärytmiikan tarkoituksena oli havainnollistaa opettajille että aina ei tarvitse soittimia voidakseen pitää laadukkaan musiikintunnin ja opettaa heille samalla helppojen laulujen ja rytmien variointia.

Erilaisten soittimien haku ja muu toimintojen välinen ”tyhjä väli” on monesti omassa työssäni se kriittisin aika, jolloin lapsiryhmä joko siirtyy sulavasti seuraavaan tekemiseen tai suoraan sanottuna hajoaa levälleen. Kouluttaessani huomasin, että nämä tyhjäät välit ovat saaneet minut täyttämään ajan puhumisella samalla kun valmistelen seuraavaa asiaa, jotta lapset seuraisivat minua, eikä tilanne karkaisi käsistäni. Aikuisia kouluttaessa tyhjiä välejä ei tarvitsisi täyttää, vaan pieni hetken hiljaisuus voi olla sopiva vedenjuontitauko tms. Ensimmäisen koulutuspäivän aikana kuitenkin huomasin, että esimerkiksi puheeni ei lopu vaan jatkuu taukoamatta, vaikka haen luokan takaosasta rumpuja (pienen seinäpalkin takana). Näin ei tarvitsisi tehdä. Huomasin myös, että minulle on jäänyt vahvasti valmiiksi tekemisen malli, haen soittimet ja vien ne itse paikoilleen. Päätinkin, että seuraavan koulutuspäivän aikana huomioin paremmin omaa käyttäytymistäni ja ohjaan opettajia toimimaan itse: aikuiset osaavat hakea itse soittimensa ja saavat soittimet myös paikoilleen. Tämä toimi tietyllä tavalla myös herätyksenä omaan työhöni varhaisiän musiikkikasvattajana: kaikkea ei tarvitse tehdä valmiiksi, vaan silloin kun soittimet ovat helposti otettavissa, voivat lapsetkin ne itse hyllystä hakea.

Kurssin ensimmäinen osuus koostui pitkälti rytmisistä asioista, joita pyrin tarjoilemaan opettajille monipuolisesti ja avaamaan heidän silmiään rytmien monista mahdollisuuksista. Lauluina käytin apuna tuttuja lastenlauluja, jotta kynnys laulujen käyttämiseen ja tekemiseen pysyisi mahdollisimman matalalla, kun kaikki osaavat ko. laulut jo entuudestaan. Näin kurssilla käytetty materiaali olisi mahdollista ottaa omaan käyttöönsä heti, ilman erillistä harjoittelua tai soveltamista omille taidoille. Tällä tavoin halusin heti alusta lähtien olla tukemassa opettajia heidän omassa opetustyössään.

Ensimmäisen koulutuspäivän jälkeen pysähdyin miettimään koulutuksen sisältöä, kuinka voisin viedä sitä vielä eteenpäin, syventää opettajien osaamista ja ennen kaikkea sitä, kuinka voisin itse tehdä asioita erilailla. Koulutuspäivä oli keskittynyt pääasiallisesti aivan perusasioihin, koska minulla ei ollut realistista kuvaa opettajien lähtötasosta ja olin päättänyt jo etukäteen, että ensimmäisen päivän sisältö muodostuisi perusasioista, joita voin jalostaa seuraavissa koulutuksissa. Tällä tavoin pystyin myös opettamaan prosessikaarta ja sitä, kuinka rakentaa suurempaa kokonaisuutta pienistä osista. Miettiesäni kuinka voisin huomioida paremmin omaa tekemistäni, nousi ensimmäisenä asiana mieleen koulutusten taltiointi. Päätin taltioida seuraavan koulutuksen omaa käyttöäni varten, jotta oppisin vielä enemmän kouluttajana toimimisesta.

Toinen koulutus 9.11.2013

Marraskuussa 2013 tapasimme opettajien kanssa toisen kerran. Ryhmämme kutistui tuona päivänä valitettavasti vielä yhdellä opettajalla, erilaisten päällekkäisyyksien vuoksi. Aloitimme päivän tunnustelemalla omaa kehoamme ja ääntämme, etsimällä erilaisia hengitysääniä ja suusta tulevia ääniteitä ja ääniä. Yritin opettaa miten vain yhtä kirjainta (esim. p-kirjain) käyttämällä voi improvisoida rytmejä. Huomaamattaan opettajat tekivät ensimmäisen improvisaatioharjoituksen yhdessä. Harjoitusta tehdessä huomasin, miten vähän opettajat ovat tehneet harjoituksia, joissa täytyy itse luoda äänimaisemaa tai rytmiä huomioiden toiset ympärillä olevat ihmiset. Vaikka harjoitus tehtiin silmät kiinni, vaati aikaa, jotta he rohkaistuivat muuntelemaan ääniään eivätkä pitäytyneet enää omassa, turvallisessa äänessään. Harjoituksen jälkeen koin, että ryhmä oli luonut itselleen keskinäisen luottamuksen ja minun oli helppo jatkaa päivää eteenpäin.

Pium Paum Papinkello, Lukkarin lesken lehmänkello, Vallesmannin varsankello, Markkulan Heikin hevosenkello. Kuvittele itsesi kuulemassa tätä laulua ensimmäistä kertaa. Mitä sinulle jää mieleen? Mikä toistuu laulussa? KELLO! Siinä oli avain seuraavaan harjoitukseen. Laulun sanojen tunnustelun jälkeen tuli melodian mukaanotto. Kello-sanalla tehtiin taputukset. Kun laulu sujui ryhmässä, jatkoimme kaanon-harjoitukseen (kaanonlaulu on mainittu myös opetussuunnitelmassa yhtenä laulun opettamisen sisältökohtana). Olin valinnut tämän laulun siksi, että siinä on selvästi kohta, missä eri kaanonryhmät kohtaavat: kello. Tämä auttaa aloittelevia laulajia pysymään helpommin omassa ryhmässään. Kun laulu oli tullut tutuksi ja onnistui kahdessa ryhmässä laulaen,

oli aika ottaa mukaan säestystä ksylofoneilla. Säestyskuviioon tarvittiin vain d1 ja a1, kuviossa soitettiin d1-a1-d1 ja koska olimme ottaneet kello-sanalle taputukset, oli siitä helppo jatkaa niin, että kello-sanalla malletit lyötiin yhteen ilmassa, jolloin soittoon tuli tauko.

Jätimme seuraavaksi malleilla yhteen napautuksen pois, sen paikalle tuli vain tauko. Tämän muuttaminen vaikeutti jo yhteisessä rytmissä pysymistä selvästi. Osa ennakoi seuraavan tahdin ensimmäiselle iskulle tulon. Otimme käyttöön kello-sanalla käsien noston ylös. Tämä aiheutti sen, että tahdin neljäs isku oli edelleen taukoa, mutta käsillä suoritettu liike piti sykkeen yhdessä paremmin.

Koska valitettavan monessa peruskoulussa on tilanne, että soittimistoa ei ole käytössä alaluokille tai soittimia on yksinkertaisesti liian vähän, halusin antaa opettajille ideoita toteuttaa musiikkia myös yksinkertaisilla ja halvoilla opetusvälineillä. Tähän tarkoitukseen sopi oivallisesti mukit. Koulutuksessa minulla oli käytössä tavalliset pahvimukit, jotta sain osoitettua, että ”soittimisto” on hankittavista mistä vain, ilman suuria määrärahoja ja vaivaa. Alkunaureskelun jälkeen opettajat ymmärsivät itsekkin, miten mukeilla voi soittaa. Esimerkiksi perusrytmi, mukin kääntäminen ylösalaisin tahdin toisella ja neljännellä iskulla, tai tahdin ensimmäisellä ja kolmannella iskulla oikeinpäin kopautus. Tai variaatiot näistä. Melodiassa oleva legato tuli tutuksi liikuttamalla mukia isolla kaarella vierustoverin ”pöydälle” (meillä toimi tuolit pöytinä). Lauluksi olin valinnut Duwe Duwe-kappaleen. Laulu oli kaikille uusi, joten se mahdollisti opetuksen lähtemisen aivan perusteista, mitä osa kurssilaisista oli toivonut.

Edellä mainitun harjoituksen jälkeen lähdimme muistelemaan edellisellä kerralla opittuja rytmejä djembe-rummuilla. Lauluna pohjalla oli Pöllörock, jota eräs opettaja oli toivonut osaksi koulutusta (opettaja halusi saada uusia ideoita kuinka laulua voisi monipuolistaa erilaisilla soittimilla tai kuinka oppilaille voisi opettaa sykkeessä soittamista, minkä opetettava luokka oli kokenut vaikeaksi, koska laulun A-osassa on taukoja). Koska kappale oli tuttu kaikille, pääsimme muutaman laulukerran jälkeen nopeasti rytmeihin kiinni. Olin jakanut kappaleen kahteen osaan: A-osassa rummun soittajat löivät iskun tahdin ykköselle, ikään kuin aksentoiden kappaletta. B-osassa heillä oli taas edellisellä koulutuskerralla opittu rytmiostinato. Kun koin, että rytmit alkoivat sujua koulutettavilta, otin itselleni agogokellon. Lisäsin näin kappaleen vaativuutta hiukan soittamalla b-

osassa eri rytmiä kuin opettajat. Tämä sai opettajat selvästi keskittymään omaan soittoonsa enemmän, mikä oli hyvä asia.

Agogokellon lisäksi lisäsin hiljalleen mukaan eri soittimia. Kappaleen perustana toimi edelleen koko ajan rummuilla opettelemamme säestysostinato. Opettajat saivat vuorotellen soitettavakseen gabasan, guiron ja marakassin. Agogokellon soiton jätin kuitenkin itselleni, sillä luin opettajien ilmeestä, että he kokivat sen vaikeaksi ja koin sillä hetkellä tärkeämpänä antaa heille onnistumisen kokemuksia ja vahvistaa heidän positiivisia musiikkikokemuksiaan. Toisella puolella ryhmää oli soittimina marakassit tai guiro. He saivat soittaa mukana B-osassa, marakassit kahdeksasosanuotteja ja guiro omaa rytmistä kuviotaan. Yllätyksekseni huomasin, että opettajilla oli jopa marakassin soiton kanssa ”ongelmia”. Soittotapa oli lähinnä soittimen heiluttelua edestakaisin, eikä rytmistä soittamista. Kiinnitettyä huomiota tähän asiaan, päätin että voisimme käydä yhdessä läpi soittimien oikeita soittotapoja ja asentoja. Eräs opettaja huokaisikin kesken kappaleen: ”Minä luulin, että osaan soittaa marakassia, mutta nyt ymmärrän, etten osaa tätä yhtään!”. Keskustelimme asiasta samalla, kun harjoittelimme oikean soittotavan löytymistä, ja osa opettajista kertoi, että eivät ole saaneet opastusta perusrytmisoittimien soittamiseen lainkaan. Luultavimmin olettamus asian suhteen on se, että kuka vain osaa soittaa esimerkiksi marakassia ja sen vuoksi soittimen oikeaan soittotapaan ei kiinnitetä huomiota lainkaan.

Soittokertojen välisillä tauoilla oli hyvä kertoa opettajille kuinka käytän sanoja ja sävelkorkeuksia apunani opettaessani rytmejä. Olen kokenut, että lapsia auttaa jo pienikin ero sävelten piirtokorkeudessa. Käytän useasti apuna yhtä pitkää viivaa, jonka ylä- ja alapuolelle piirrän nuotteja. Myös sanojen erilaiset sävyt (esimerkiksi ding ja dong) auttavat rytmin hahmottamisessa. Toki yritän mahdollisuuksien mukaan aina opettaa esimerkeiksi rytmit tekemisen kautta, ilman nuottikuvaa. Mutta kun opetan aikuisia, haluan selventää asioita nuottiesimerkein, jotta he saavat itselleen asiasta myös visuaalisen muistijäljen.

Jossain vaiheessa koulutuksen jälkeen pohdin, että vaikka koulutankin alaluokkien opettajia ja ohjelmiston oli tarkoitus olla heille sopivaa, olisinko vielä voinut lisätä vaikeustasoa hiukan? Tulin kuitenkin videota katsellessa siihen tulokseen, että mikäli halusin koko ryhmän selviytyvän kappaleista hyvin ja oppivan asiat niin hyvin, että he voisivat siirtää oppejaan oppilailleen, on hyvä pidättäytyä helppoissa rytmeissä. Toki

joukossa oli opettajia, jotka olisivat selviytyneet vaativammistakin tehtävistä, mutta olisiko se heikentänyt puolestaan ryhmän heikoimpien oppimista?

Yksi selvä ero lasten ja aikuisten opettamisen välillä, minkä opin huomioimana kurssilla toisena päivänä, oli se että asiat, mitä teen lasten kanssa lattialla, täytyy useimmiten sovittaa aikuisten kanssa pöytätasolle. Niin kävi myös edellä mainitun kappaleen kanssa. Suunnitelmani mukaan istuisimme lattialla piirissä, jolloin mukien liikuttelu vierustoverin eteen olisi helppoa. Nyt eräällä opettajalla oli kuitenkin vaikeuksia istua lattialle, joten sovelsin tehtävän niin, että istuimme tuoleilla piirissä ja edessämme olivat myös tuolit, joita käytimme pöytätasona. Tässä tapauksessa mukien liikuttelu tuli haasteellisemmaksi, mutta perusidea säilyi kuitenkin samana ja opettajat ymmärsivät liikkeiden idean.

Opettaessani kaikkia oppilaitani, en laita painoarvoa kummalla kädellä soitetaan, vaan puhun aina vahvemmassa/heikommassa kädestä. Mikäli soitamme ja liikutamme soittimia, kerron aina menemmekö myötäpäivään vai vastapäivään. Kurssilla tuli kuitenkin ilmi, kuinka eräs opettaja koki haasteelliseksi legaton kaaren tekemisen, koska oli vasenkätinen. Tämän vuoksi vaihdoin lennosta tekemisen suuntaa vastapäivään, jotta myös hän saa tuntuman, kuinka tehdä kaari niin, että käsi tekee keskiviivan ylityksen. Tarkastellessani kyseistä koulutushetkeä jälkikäteen videotallenteelta, huomasin vielä selvemmin, miksi opettaja muodosti ongelman vasenkätisenä kaaren tekemisestä myötäpäivään. Videossa näkyy selvästi, kuinka hän lähtee tekemään kaarta ensin vastapäivään, ja korjaa liikkeensä niin sanotusti vauhdissa eri suuntaan. Tämä ylimääräinen liike aiheuttaa hänelle ristiriitaisen signaalin, jolloin opittava liikerata on selvästi hankalampi hahmottaa. Oikeakätisillä tätä samaa ongelmaa ei ollut, kun kiertosuunta vaihdettiin vastapäivään.

Tämä huomio erikätisyydestä oli silmiä avaava, koska ko. opettaja muodosti itselleen ongelman erikätisyydestä, vaikka tässä nimenomaisessa asiassa ei ollut väliä, onko ihminen oikea- vai vasenkätinen. Tässä tilanteessa olikin oiva tilaisuus puhua kuinka itse opetan soittimia, missä ei ole väliä kummalla kädellä soitetaan (esim. rummut). Opettaessani rytmisoittimia puhun toistuvasti heikommasta ja vahvemmassa kädestä. Pienempien oppilaiden kohdalla puhun kynäkädestä. Tällä tavoin puhumalla en pakota oppilaitani käyttämään tiettyä kättä esim. bassolyöntiin. Toki on olemassa hetkiä, jolloin

kaikkien on soitettava samoin päin, mutta perusharjoittelussa soittopuolella ei ole mitään väliä, vaan oppilaat saavat soittaa niin päin, kuin heille on luonnollista.

Koulutuspäivän jälkeen pysähdyin taas kertaamaan itse päivän kulkua ja tekemiäni havaintoja. Nyt apunani oli pätkä videotallennetta, joka auttoi minua muistamaan asioita ja huomioimaan omaa toimimistani aivan eritavalla. Toisen päivän jälkeen koin tärkeimpänä huomiona itselleni sen, että minun pitäisi olla ulosanniltani vielä selkeämpi ja tehdä tasapuolisesti harjoitteita molemmilla käsillä. Tämä tahtoo minulla välillä unohduttaa, kun puhun vain vahvemmassa ja heikommassa kädestä, enkä vaadi oppilaitani peilikuvasoittoa. Minulle itselleni on muodostunut tapa soittaa ns. heikommalla puolella, mutta jos soittaisinkin eri päin tunneillani, vaihtaisivatko oppilaani soittaessaan kätet toisin päin?

Koulutuksen jälkeen jäin myös miettimään erästä asiaa, mikä liittyy aikaan ja sen antamiseen. Mikä on sopiva aika antaa mieltä, milloin ajasta tulee epämiellyttävä tekijä koulutettaville? Otan esimerkiksi kurssilla tehdyn mukilla tehtävän rytmikuvion. Olimme tehneet kurssilaisten kanssa kappaletta jo useita kertoja ja annoin heille tehtäväksi keksiä jonkun oman rytmin mukia käyttäen. Rohkaisin vielä asiassa, että rytmi voisi olla helpompi versio jo tehdyistä rytmeistä tai vaikeampi versio. Jälkikäteen tilannetta katsottua huomaan, kuinka osalle ryhmästä tilanne oli vaivaannuttava, syvä hiljaisuus laskeutui ja he olivat melkein lukossa asian kanssa. Itse tilanteessa katson selvästi heitä ja pelastan hiljaisuuden ehdottamalla lopulta itse rytmejä. Jäin kuitenkin miettimään, olisiko minun pitänyt antaa heille vielä enemmän aikaa luoda, vai olisiko siitä syntynyt vain epämiellyttävä tilanne heille?

Kolmas koulutus 30.11.2013

Koulutuskokonaisuuden viimeinen osio oli marraskuun lopussa 2013. Tämän kokoon-tumiskerran aiheena olivat joululaulut (uudet ja vanhemmat) sekä muutama kappale, joihin opettajat olivat toivoneet itse opastusta ja vinkkejä. Opetukseen osallistui vain neljä opettajaa, sillä sairaus oli verottanut osallistujamäärää jälleen pienemmäksi.

Aloitin päivän kulkuset-kappaleella, varioiden sitä ensin kehorytmeillä. Rytmeistä otimme käyttöön ”kilisee, kilisee, kili-kili-kilisee” jota teimme body percussiona, ensin vain rintaan taputtaen josta jalostimme rytmin rinta-, käsi-, reisi- ja jalkataputuksiin. Kun li-

säsin tähän kuvioon vielä perussykkeen pitämisen jaloilla, huomasin että osa opettajista oli pulassa tämän kanssa. Vaikken sanonut, että heidän täytyy seurata minua perussykkeen kanssa, otti osa opettajista sykkeen jalkoihinsa. Osalle heistä oli huomattavasti helpompaa tehdä rytmiä vain käsillä. Vaikken tässä tilanteessa käyttänyt sanallisia ohjeita ollenkaan, vaan ohjeistin opettajia eleillä ja liikkeillä, sain eriytettyä tekemisen osalle opettajista erilaiseksi. He, ketkä selviytyivät jalkojen ja käsien yhteistyöstä, saivat jatkaa tekemistään normaalisti ja heille, kenelle jalkojen mukaan tulo aiheutti päänvai-
vaa, annoin luvan tehdä pelkkää käsirytmisiä.

Tämän jälkeen siirsimme rytmin soittimille (djembe+ clavesit). Jaoin osallistujat kahteen pariin, joista toinen pari soitti A-osassa ja toinen pari B-osassa. Clavesit jakaessani havahduin huomaamaan, että osa opettajista piti soittimia väärin käsissään. Tarkasteltuani opetushetkeä videolta jälkikäteen, kuuluu tilanteessa aika yllättävä kommentti: ”Onko noi rytmikapulat? Oon aina opettanut, että niitä pidetään päästä!” Hämmästyin tätä kommenttia. Mielestäni soittimen/soittamisen perusteisiin kuuluu alusta lähtien se, kuinka soitinta pidetään käsissä. Tämän kommentin jälkeen olikin luontevaa opettaa kädestä pitäen kuinka soittimia pidetään soittaessa kädessä. Huomasin videotarkastelussa, että annoin ehkä hiukan enemmän hetkessä huomiota eräälle opettajalle, joka oli ollut edellisellä kerralla poissa. Jälkikäteen mietin, että annoinko hänelle huomauttani enemmän huomiota siksi, että hän oli ollut poissa ja halusin korostetusti katsoa, pysyykö hän opetuksessa mukana vai oliko syy jokin muu. Soittoasentoja harjoittellessa eräs opettajista huomasi soittoasennon opettamisessa ja liikunnan opettamisessa yhtäläisyyden: ”Liikunnassakin joudun usein kertomaan, että kyllähän te kävelette vuorokäsin ja jaloin. Sama asia on näköjään soittamisessa: käsi heiluu vapaasti ja nousee sitten rentona oikeaan soittoasentoon.”. Tässä tapauksessa koin omana ilona, että juuri tämä ko. opettaja yhdisti kaksi eri opetettavaa ainetta toisiinsa. Tämä opettaja oli ollut läpi kurssin hiukan passiivinen ja taustoja tietäen tiesin, että hän on liikunnallinen ihminen. Kun hän oivalsi liikunnasta yhdistettävän asian musiikkiin, tuntui että olimme löytäneet vihdoinkin yhteisen kielen, jolla ymmärrämme toisiamme.

Videon tarkastelussa huomasin myös mielenkiintoisen seikan soittamisesta. Vaikka opettajat selviytyivät kapuloiden soitosta rytmisesti oikein ilman melodian laulamista, vaikeutui soittaminen heti huomattavasti, kun laulu otettiin mukaan. Osa lähti soittamaan sanarytmisiä unohtaen aiemmin opetellun rytmin. Osa opettajista huomasi tämän itse, osan mielestä he soittivat koko ajan oikein, eivätkä huomanneet kuinka vaihtoivat

rytminsä sanarytmiksi. Pienen ajan kuluttua kaikki saivat rytmin menemään kuitenkin oikein.

Kulkuset-laulun jälkeen tarkastelun kohteena oli uudempi joululaulu ”Kalenterilaulu”, joka olikin kaikille opettajille vieras. Sovelsin laulussa aiemmilla kerroilla opittuja rytmejä. Pyrin näin osoittamaan kuinka helpoilla rytmeillä voi monipuolistaa opetuksessa käytettäviä lauluja. Laulettuani laulua heille säkeistön verran osa opettajista lähti mukaan A-osaan laulamalla. Kun laulu oli tullut heille tutuksi, opettajat saivat tehtävän muodostaa parit ja keksimään body percussion-rytmejä käyttäen säestyksen lauluun. Kouluttajana minun oli ilahduttavaa huomata, että opettajat lähtivät paljon aktiivisemmin suunnittelemaan omaa rytmiä parin kanssa kuin edellisellä kerralla yksin. Tästä voisin oppia itse sen, että jatkossa ryhmä kannattaa jakaa mieluummin pareihin tai pienryhmiin (riippuen koulutettavien määrästä) kuin jättää miettimään yksin omaa ehdotustaan. Havainto oli minulle tärkeä, sillä olen monesti käyttänyt tapaa, jossa jokainen saa keksiä yksin jonkin rytmin tai sävelen. Aikuisryhmässä on selvästi tarpeen tehdä enemmän ryhmätyöskentelyä.

Tämän jälkeen siirryin kanteleiden maailmaan. Tarkoitukseni oli antaa opettajille pintatuntuma, miten kanteleilla (5-kielisillä) voi säestää esim. joululauluja, sillä useat helpot joululaulut menevät I-IV-V-kierrolla, joita on helppo soittaa kanteleella. Kuten muissakin soittimissa, mitä olimme käyttäneet kurssin aikana, lähdimme liikenteeseen siitä, kuinka kannelta pidetään sylissä (sekä miten päin soitin on sylissä) sekä kuinka soinnut löytyvät kanteleesta. Vaikka opettajat eivät olleet soittaneet kahta opettajaa lukuun ottamatta kannelta lainkaan, löytyivät kanteleen soinnut helposti. Opettajissa herätti keskustelua myös aihe, tarvitaanko sointuja missään muussa kuin kanteleensoitossa. Hetken mietittyäni kysymystä (lähinnä hämmästelini kysymyksen laatua) kerroin sointujen merkitsemistavoista (reaalisointumerkit jne.). Selvityksen jälkeen kysyneeltä opettajalta pääsi positiivinen huokaus: ”Nyt minä ymmärrän tämän asian!”. Sointujen opettamisen ja harjoittamisen lisäksi annoin vinkkejä, miten kanteleella voi säestää käyttäen esim. 1. ja 5. kieltä. Yhdistin tähän vielä alttoksylofonin d1- ja a1-palat, joista rakensin säestyskokonaisuuden seuraavaan kappaleeseen.

Pohjalle otin hyräilynä Kanoottilaulun, jota eräs opettaja oli toivonut (opettaja toivoi lauluun ”mitä tahansa” piristystä soittimin tai rytmiikan keinoin). Säestysmaton lisäksi kokosin alttoksylofonista molli-pentatonisen asteikon. Lähestyin tämän kautta seuraavaa

asiaa, jossa rohkaisin opettajia improvisoimaan soittamalla. Lopputuloksessa soitimme ja lauloimme kahdeksan tahdin mittaisen säkeistön jonka jälkeen yksi opettajista sai vuorollaan improvisoida ksylofonilla samanmittaisen pätkän. Tämä harjoite kirvoitti keskustelua osallistujien kesken, kuinka tärkeää on luoda turvallinen ilmapiiri, jotta voi improvisoida. Itse yritin rohkaista heitä käyttämään improvisaatiota opetuksessaan, sillä olen varma siitä, että improvisaatio ja lasten kokemus siitä että osaa tehdä musiikkia ilman tiettyä kaavaa rohkaisee heitä enemmän musiikin parissa kuin tiukka sääntöihin rajoittuva soittaminen.

Minulle oli yllättävää huomata kuinka tunnilla muuten vahvana persoonana ollut opettaja ”jäätynyt” täysin, vaikka joutui soittamaan tuttujen kollegojen kuunnellessa. Hän myös hämääntyi soittaessaan niin, että piti loppusoolonsa ajan taukoa. Onneksi pystyin kertomaan oman kokemuksen, kuinka alakoululaisena en pystynyt soittamaan mitään improvisaatiota, vaan selitin aina omalle opettajalle kuinka taukokin on improvisaatiota. Pysin näin osoittamaan, että on oikein myös pitää taukoa soittaessa, koko kahdeksan tahdin pätkää ei tarvitse täyttää sävelillä, vaan toisille nuoteille voi antaa enemmän aikaa ja sävelet voi jättää elämään. Kerroin myös esimerkin John Cagen (1912–1992) teoksesta 4´33, jossa orkesteri istuu teoksen ajan hiljaa paikallaan, kapellimestarin ”johtaessa” teosta. Tärkeä sanomani oli myös se, että jokainen improvisaatio on onnistunut, ja on hyvä antaa oppilaille vain sellaiset sävelet käytettäväksi, millä improvisaatio onnistuu varmasti. Näin kenellekään ei jää improvisaatiosta epämiellyttävää oloa.

Eräs opettaja sanoikin tunnin jälkeen: ”- Voi kun muistaisi, että kaiken ei tarvitse olla vaikeaa, että kuulostaisi hienolle.”. Tämä mielestäni kiteytti oleellisesti opetukseni ytimen: myös hiukan heikoimmilla taidoilla voi saada aikaiseksi jotain suurta. Tarvitaan vain luottoa itseensä ja uskallusta. Toki opettajan on mielestäni hyvä osata perusasiat musiikista, mutta koska realistinen tilanne on se, että musiikkia joutuu opettamaan, vaikei sitä olisi opiskellut kuin 3 opintoviikkoa, tarvitaan näin ollen vain kokeilunhalua ja rohkeutta. Tämän vuoksi näen erittäin tärkeänä sen, että opettajille tarjottaisi säännöllisesti mahdollisuutta lisäkoulutukseen musiikissa esimerkiksi vesopäivien tarjonnassa. Tässä asiassa alueelliset musiikkioppilaitokset ovat avainasemassa – musiikkioppilaitoksista löytyy osaamista ja keinoja tehdä musiikkia eritavoin. Lisäksi koulutuksia olisi suhteellisen helppoa järjestää omalla toiminta-alueellaan. Tämä palvelisi niin musiikkiopistoja kuin alueen koulujen musiikinopetusta.