

Marko Kuusela

SUUNNITELMA BASSONSOITON OPETUKSEEN

Lähtökohtana Kymen Konservatorion
ja ammatillisen perustutkinnon perusteet

Metropolia Ammattikorkeakoulu
Musiikkipedagogi YAMK
Musiikin ja pop/jazz-musiikin
koulutusohjelma
Opinnäytetyö
27.5.2011

Tekijä(t) Otsikko	Marko Kuusela Suunnitelma bassonsoiton opetukseen
Sivumäärä Aika	58 sivua + 3 liitettä 27.5.2011
Tutkinto	Ylempi ammattikorkeakoulututkinto
Koulutusohjelma	Musiikin koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi (YAMK)
Ohjaaja(t)	MuM Jakke Leivo MuM Jukka Väisänen
<p>Tämän opinnäytetyön aiheena oli työelämän kehittämisprojekti suunnitelmaksi bassonsoiton opetukseen Kymen Konservatorion mallin ja uuden ammatillisen perustutkinon perusteiden mukaan. Työ rajautuu "toimiminen muusikkona" tutkinnon osaan jonka laajuus on 30 opintoviikkoa. Instrumenttitaitojen osuus Kymen Konservatoriossa tästä tutkinnon osasta on 15 opintoviikkoa. Työn tavoitteena oli ajanmukaistaa bassonsoiton opetuksen suunnitelma vastaamaan uusia valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita, korostaa opiskelijälähtöisyyttä, täsmentää uusitun arvioinnin kriteeristöä ja toimia pilottihankkeena muille työyhteisön soitonopettajille toteutuksen mahdollisena esimerkkinä. Työ toteutettiin opettajankokemuksia analysoiden eli itsereflektiona, alan kirjallisuuteen perehtyen ja uutta arviointimateriaalia tuottaen.</p> <p>Työn keskeiseksi sisällöksi nousi opetushallituksen uudet ammatillisen perustutkinnon perusteet, joka oppilaitoksia sitovana määräyksenä määritteli keskeisen sisällön ja arvioinnin kohteet osaamiselle. Ammatillisen perustutkinnon perusteet määrittelee tavoitteet osaamisperustaisina mikä oli huomioitava opetuksen suunnitelmaa ja arviointia uudistettaessa. Toinen merkittävä uudistus arvioinneissa oli oppimisen ja osaamisen arvioinnin eriyttäminen. Lisäksi tutkittiin oppimiskäsityksiä opiskelijälähtöisen bassonsoiton opetuksen suunnitelman toteutuksen aikaansaamiseksi.</p> <p>Työn tuloksena syntyi kuvaus tavoitteista ja keskeisestä sisällöstä kymmeneen opintojaksoon Kymen Konservatoriossa. Opetushallituksen määräyksien mukaista arviointia tukemaan kehitettiin uusi arviointikaavake. Arvioinnin täsmentämisen tueksi tuotettiin uutta arviointimateriaalia.</p> <p>Työ osoittaa erilaisten oppimiskäsityksien yhdistelmän mahdollistavan sekä tavoiteskeisen, että opiskelijälähtöisen opetuksen suunnittelun ja toteutuksen. Arvioinnin täsmentäminen edesauttaa opiskelijoiden itsearvioinnin kehittymistä ja antaa tarkempaa tietoa oppimisen edistymisestä.</p> <p>Työ sisältää kaksi erillistä osiota. Varsinaisen suunnitelman bassonsoiton opetukseen sekä erillisen raporttiosion liitteineen.</p>	
Avainsanat	Arviointi, bassonsoiton opetus, opetuksen suunnittelu, opiskelijälähtöinen

Author(s) Title	Marko Kuusela A plan for electric bass syllabus
Number of Pages Date	58 pages + 3 appendices 27-. May 2011
Degree	Master of Music
Degree Programme	Pop & Jazz Music
Specialisation option	Music Education
Instructor(s)	Jakke Leivo, M.Mus Jukka Väisänen, M.Mus.
<p>For my Master's thesis I conducted a project to develop a plan for electric bass syllabus in Kymi Conservatory according to the new curriculum framework laid out by the Finnish National Board of Education. This research project contains the syllabus for the "Working as a Musician" study module. The module contains both ensemble and instrument playing studies. The whole module consists of 30 credits, but in my project I worked on a part of the module that consists of 15 credits. The objective of the project was to update the bass syllabus at Kymi Conservatory so that it would meet the demands of the new curriculum framework, to emphasize the student centredness, specification of the evaluation criteria and to act as a pilot plan for other instrument teachers. The research was executed by collecting and analyzing data on teachers' experiences, professional literature on the topic and by creating new and enhanced evaluation material.</p> <p>The new curriculum framework remained as the main ingredient of the research project. It delivers the core for the orientation and the subjects to the evaluation of skills. The new curriculum framework defines the orientation as skills based. That had to be taken into consideration when planning the new curriculum and evaluation for Kymi Conservatory bass studies. Another considerable reformation was to evaluate learning and skills separately. Furthermore, a research of conceptions of learning was conducted to create a student based syllabus plan for bass studies.</p> <p>One of the results of the project was a description of ten periods of bass studies at Kymi Conservatory. A new evaluation form was created to compliment the new curriculum framework based evaluation as well as new material to specify the evaluation process.</p> <p>The research suggests that combining varied concepts of learning is the best way to enhance the syllabus plan and implementation which serves both as a student-centred and orientation-based approach. The specification of evaluation enhances students' self-reflection abilities and provides more accurate information on the learning process.</p>	
Keywords	Bass studies, curriculum planning, evaluation, student-centred approach

Sisällys

1	JOHDANTO	6
1.1	Tutkimusaihe	6
1.2	Tutkimusmenetelmät	8
2	OPETUSSUUNNITELMA	10
2.1	Opetussuunnitelman tehtävä ja sen eri tasot	11
2.2	Uudet valtakunnalliset ammatillisen perustutkinnon perusteet	12
2.2.1	ECTS-järjestelmä (osaamisperustainen opetussuunnitelma)	14
2.2.2	AHOT-prosessi	15
2.3	Oppimiskäsityksiä	16
2.3.1	Behaviorismi	17
2.3.2	Activity teoria	20
2.3.3	Humanistinen kokemukellinen oppiminen	22
2.3.4	Konstruktivismi	24
2.4	Arviointi, sen tehtävät ja mitä siitä on määrätty	27
2.4.1	Oppimisen arviointi	27
2.4.2	Osaamisen arviointi	28
2.4.3	Arvosanan päättäminen	28
2.5	Elinikäinen oppiminen	29
2.5.1	Elinikäisen oppimisen avaintaidot ammatillisen perustutkinnon perusteissa	31
2.6	Erilaiset oppimistyyli	32
3	KYMEN KONSERVATORION MALLI	36
4	SUUNNITELMA BASSONSOITON OPETUKSEEN JA OSITTAISEEN TOTEUTUKSEEN	38
4.1	Tavoitteet ja arviointi	38
4.2	Sisällön tuottaminen	40
4.2.1	Erilaiset tehtävätyypit	41
4.3	Motivaatio	43
5	OPINTOJAKSOJEN KUVAUKSET	45
5.1	Perustaidot 1, Pop-/Rockmusiikki	45
5.2	Perustaidot 2, Tanssimusiikki	47

5.3	Pop-/Rock 1	48
5.4	Pop-/Rock 2	48
5.5	Tanssimusiikki 1	49
5.6	Tanssimusiikki 2	50
5.7	Jazz 1	51
5.8	Jazz 2	52
5.9	Latin musiikki (afro-kuubalainen)	53
5.10	Ohjelmiston valmistaminen	53
6	POHDINTA	55
	LÄHTEET	58
	LIITTEET	
	Liite 1. Arviointikaavake	
	Liite 2. Tuntisuunnitelman runko 1. opintojaksoon	
	Liite 3. Primavistatehtävät opintojaksoihin 1-3	

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimusaihe

Tämän työn aihe on työelämän kehitysprojekti. Työn ensisijainen tavoite on aikaansaadaksi uusi suunnitelma bassonsoiton opetukseen Kymen Konservatorion mallia ja uusia Musiikkialan perustutkinnon ammatillisen perustutkinnon perusteita noudattaen. Suunnitelman lisäksi työ sisältää malleja eräänlaisesta mahdollisesta toteutuksesta opetuksen järjestämiseksi, esimerkkejä arviointitehtävistä sekä täsmennettyjä arviointikriteerejä. Työ on rajattu koskemaan Muusikkona toimiminen –nimistä tutkinnon osaa. Tämän tutkinnon osan laajuus on kaikkiaan 30 opintoviikkoa, joista Kymen Konservatoriossa puolet (15 opintoviikkoa) jaottuu instrumenttiopintoihin (tässä tapauksessa bassonsoiton opetukseen). Tutkinnon osa kestää Kymen Konservatoriossa kymmenen opintojaksoa ja ajoittuu ensimmäisen ja toisen opiskeluvuoden ajalle.

Kutsun työtänä tarkoituksella nimikkeellä Suunnitelma bassonsoiton opetukseen. Tähän on muutama käytännön syy. Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa on melko tarkasti määritelty se, mikä voi olla opetussuunnitelma ja mistä kyseistä nimitystä voi virallisesti käyttää. Työni on melko laaja. Sen laajuus yllätti jopa tekijän. Opetussuunnitelmatyö on määritelty erikseen korvattavaksi työksi työpaikkani työehtosopimuksessa. Tässä laajuudessa instrumenttiopetuksen opetussuunnitelmatyö mahdollistui vain oppinäytetyön kautta. Vaikka työ laajuudessaan vastaakin opetussuunnitelmaa, en halua siitä virallisesti kyseistä nimitystä käyttää. Mikäli työ olisi nimetty bassonsoiton opetussuunnitelmaksi, se olisi myös pitänyt virallisesti vahvistaa osaksi oppilaitoksemme opetussuunnitelmaa. Tämä olisi taas käytännössä johtanut siihen, että myös muiden aineiden opettajien pitäisi tehdä vastaava osa omasta instrumentistaan opetussuunnitelman osaksi. Näin laajaan opetussuunnitelmatyöhön ei taas oppilaitoksen budjetissa ole resurssoitu varoja. Tästä johtuen nimike on ”vain” suunnitelma bassonsoiton opetukseen ja esimerkkejä toteutuksesta.

Tarve työn tekemiseen konkretisoitui Opetushallituksen julkaistua musiikkialan toisen asteen koulutukseen uudet ammatillisen perustutkinnon perusteet vuonna 2010 (Musiikkialan perustutkinto, muusikko – musiikkiteknologi – pianovirittäjä 2010, musiikin koulutusohjelma/osaamisala, musiikkiteknologin koulutusohjelma/osaamisala, pianonvi-

rityksen koulutusohjelma/osaamisala. MÄÄRÄYS 30/011/2010). Tämä johtaa käytännössä "lumipalloefektiin" jolloin musiikkilalan toisen asteen opetussuunnitelmaperusteista koulutusta antavat oppilaitokset tekevät uuden opetussuunnitelman oppilaitoksiin ja sen myötä instrumentinsoiton opettajat ajanmukaistavat oman opetuksensa suunnittelun.

Oma mielenkiintoni työssä kohdentui, varsinaisen opetuksen sisällön tuottamisen ja suunnittelun ohella, arvioinnin täsmentämiseen. Olen usein työssäni huomannut, että arvioinnin kohteet, sekä arviointikriteerit ovat olleet liian epäselvät, paitsi opiskelijoille, niin toisinaan myös opettajalle itselleen. Kuinka on mahdollista tehdä uskottavaa sekä pätevää arviointityötä, mikäli arvioinnin perusteet ja kriteerit ovat arvioitsijallekin hie-man hämärän peitossa tai liian tulkinnan varaiset. Tutkimuksen tekijää on aina häirinnyt "mutu"-tekijä ("mutu"=musta tuntuu...) arvioinnissa. Tutkimuksen yhtenä lähtökohtana oli selkeyttää ja konkretisoida arviointia siltä osin, että kaikenlainen "mutu"-lähtöisyys saadaan mahdollisuuksien mukaan poistettua. Tässä kohden ongelmaksi nousee kuinka arvioida objektiivisesti soittamista ja musiikkia, joka on lopulta kaikille subjektiivinen kokemus. Onko olemassa asioita taiteen/musiikin ja soittamisen "sisällä" joita voidaan mitata erilaisin mittarein? Ja jos on, niin kuinka niitä voidaan mitata?

Toinen tavoite (ja myös kehittämiskohde) oli vastata uuden ammatillisen perustutkinnon perusteiden tuomiin uudistuksiin. Entiset opintokokonaisuudet ovat muuttuneet ja ne on jaoteltu uudestaan eri tutkinnon osiin (esim. aiempi opintokokonaisuus instrumenttitaidot on nykyään jaettu eri tutkinnon osiin, sekä pakollisiin, että valinnaisiin). Ammatillisen perustutkinnon perusteet ovat muuttuneet osaamisperustaisiksi. Lisäksi niissä on pyritty vastaamaan ajan mukanaan tuomiin haasteisiin. Kuinka tämä vaikuttaa instrumentinsoiton opetukseen oli selkeästi uusi pohdinnan ja kehityksen kohde. Uudet perusteet ovat myös hyvin selkeästi suunnattu työelämälähtöisiksi.

"Musiikkialan perustutkinnon suorittaneella on monipuolinen ja suhteessa työtehtäviin riittävä ammattitaito, jota hän jatkuvasti kehittää. Hänellä on alan perusvalmiuksien lisäksi muusikon, musiikkitekologin tai pianonviritäjän työhön liittyvää erityisosaamista." (Oph, Määräys 30/11/2010, 8.) Tätä taustaa vasten minulla oli mahdollisuus hyödyntää omaa alakohtaista työkokemustani. Olen toiminut päätoimisena muusikkona vuodesta 1993 lähtien erilaisissa muusikon työtehtävissä mm. keikkamuusikkona eri musiikkityylejä esittävässä yhtyeissä sekä teatterimuusikkona ja studiosoittajana. Muu-

sikon ammatissa kukin soittaja tulee työtä tehdessään keränneeksi paljon ns. hiljaista tietoa¹ jota ei löydy kirjoista. Sen sisällyttäminen opetukseen oli mielenkiintoinen tehtävä.

Kolmas tavoite työlleni oli saada omalle työyhteisölleni Kymen Konservatorioon ”pilottimalli” joka yhdistäisi uudet ammatillisen perustutkinnon perusteet sekä meillä käytetyn mallin, jossa musiikin hahmotusaineet, yhtyetyöskentely sekä instrumenttiopetus ovat sisällöltään integroituja. Tähän liittyen halusin valmistaa, bassonsoiton näkökulmasta, korvakuulolta- ja prima vista soittoharjoituksia, joita muut instrumenttiopettajat voisivat mahdollisuuksien mukaan omassa työssään käyttää. Tämä osio työstäni olisi hyödynnettävissä myös muissa konservatorioissa, siltä osin kuin niiden vaatimustasot vastaavat kunkin oppilaitoksen opetussisältöjä.

Neljäs ja toisaalta osaltaan kaikkein merkittävin tavoite oli pyrkiä löytämään työhön käytännön konkreettisia menetelmiä opettajan työn kannalta olennaisimpaan kysymykseen: ”Kuinka saada ylläpidettyä opiskelijoiden motivaatiota?” Onko mahdollista tehdä opetussuunnitelma joka olisi samaan aikaan sekä järjestelmällinen, että luova ja oppimaan motivoiva. Nykyisen koulutuksen ristiaallokossa opetustyötä painavat toisaalta tulostavoitteellisuus ja taas toisaalta tarve tuottaa opiskelijalle dynaaminen lähtökohta palkitsevaan musiikkisuhteeseen, joka ylläpitäisi luovuutta. (Kurkela 1997, 289-290.)

1.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelmä voidaan ajatella jatkuvaksi prosessiksi, jolloin kyseessä on pitkäikäistä tutkimus. Olen toiminut päätoimisena opettajana nykyisessä Etelä-Kymen ammatitopistossa (jonka osana Kymen Konservatorio toimii) ja sen edeltäjässä Kotkan ammatillisessa koulutuskeskuksessa vuodesta 2001 lähtien. Olen työtä tehdessäni hyödyntänyt kokemuksiani opettajana (itsereflektio) ja tältä osin tutkimusmenetelmä on emancipatorinen. Olen käyttänyt työssäni myös oppilailta (sekä nykyisiltä että aiemmilta) saamaani palautetta ja pyrkinyt sen myötä kehittämään esim. opetusmateriaalin ja –metodien laatua, tältä osin tutkimus on reflektiivinen.

¹ ”Hiljainen tieto” käsite on peräisin unkarilaisen tiedemiehen ja filosofin Michael Polanyin tunnetusta ajatuksesta noin viidenkymmenen vuoden takaa: ”Voimme tietää enemmän kuin osaamme kertoa.” (Toom, Onnismaa & Kajanto 2008, 361)

Toinen työvaihe alkoi elokuussa 2010 jolloin tämä tutkimus aloitettiin opinnäytetyönä osana ylempää ammattikorkeakoulututkintoa Metropoliasa. Tähän liittyivät tutkimuskysymysten tietoperustainen pohdinta ja aineiston kerääminen, jota edustavat kirjallinen materiaali ja olemassaolevat tutkimustulokset. Pyrkimyksenä oli löytää yhdistäviä elementtejä tavoitteellisen/tulospainotteisen ja toisaalta luovan taideaineen opetuksen yhdistämiseksi. Lisäksi haasteelliseksi muodostui pohtia musiikillisten ilmiöiden mitattavuutta. Tältä osin tutkimusta voi pitää hermeneuttisena. Tutkimukseni ja työni ohjaajana toimivat ammattikorkeakoulu Metropolian lehtorit: Jarkko "Jakke" Leivo, Marko Liski sekä Jukka Väisänen.

2 OPETUSSUUNNITELMA

Suomessa opetussuunnitelmien käyttö on perustunut kahteen eri traditioon. Saksalaisen Herbartin (1776-1841) kehittämään systemaattisen opetussuunnitelmaopin "Lehrplan" -käsitteeseen, jota Rauste-von Wright kuvaa artikkelissaan Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys (2000, 118) ainekeskeiseksi tavaksi esittää asioita ja Malinen artikkelissaan Reformipedagogiikka ja opetussuunnitelman kehittäminen (1993, 10) hallinnolliseksi näkökulmaksi. Lehrplan-mallille tyypillistä on opetussuunnitelman laatiminen oppiaineiden ja oppiaineen esittämisen pohjalta (Rauste-von Wright 2000, 118). Tietorakenteet tulevat oppikirjoista ja oppiminen sidotaan lukujärjestykseen ja paikkaan opettajan määrittäessä tavoitteet (Malinen 1993, 10). Käytännössä Lehrplanien kehittäminen kytkeytyi koulutuksen laajamittaiseen (valtakunnalliseen) suunnitteluun. Suomessa tämän suuntauksen pääarkkitehtina oli yleisen oppivelvollisuuslain isä August Mikael Soininen (1860-1924) (Rauste-von Wright 2000, 118).

John Deweyn (1859-1952) kehittämä "curriculum"-malli perustuu puolestaan lapsen kehitykseen (Malinen 1993, 10). Dewey haki curriculum-mallillaan lapsen oppimiskokemusten suunnittelua. Siinä missä Lehrplan toimi valtakunnallisella tasolla curriculumin käsite on liittynyt päätöksentekoon paikallisella tasolla. Se pyrkii korostamaan koulutuksen sosiokulttuurallisia ehtoja ja tavoitteita ja tähdentäessään oppimisen merkitystä se tuo oppimisen tutkimuksen keskeiseksi asiakäsitteeksi (Rauste-von Wright 2000, 118).

Näistä malleista Lehrplan oli käytössä Suomessa sekä kansakoulun, että peruskoulun opetuksessa pitkälti 80-luvulle asti. Curriculum-malli oli aiemmin yleisesti käytössä vaihtoehtoisten opetusmuotojen kuten mm. Montessori-, Steiner- ja Freinet- pedagogiikan parissa (Malinen 1993, 11). Konstruktivistisen ja kognitiivisten oppimiskäsitysten (oppimiskäsityksistä lisää luvussa 2.3) yleistyttyä curriculum-malli on sittemmin levinnyt myös perus- ja ammattikouluihin sekä lukiokäyttöön 90-luvulla (Rauste-von Wright 2000, 122). Tätä kuvaa mm. se seikka, että oppilaitokset ovat tehneet itse omat opetussuunnitelmansa (jotka kuitenkin perustuvat valtakunnallisiin ops-perusteisiin).

Edellä mainitusta voidaan todeta, että opetussuunnitelmalla on Suomessakin vuosikymmenten mittaiset perinteet. Uusien tutkimustulosten valossa opetussuunnitelmia on

aina pyritty kehittämään edelleen ja niiden tuloksia pyritty kartoittamaan erilaisin mittarein. Opetussuunnitelmien kehittyminen on kulkenut käsi kädessä kulloistenkin oppimiskäsitysten myötä.

2.1 Opetussuunnitelman tehtävä ja sen eri tasot

Mihin opetussuunnitelmalla ja pyritään, mihin sitä tarvitaan ja mihin sitä käytetään? Helakorpi & Majuri (2010, 145-146) asettavat opetussuunnitelmalle seuraavanlaisia tehtäviä:

- Konkretisoi ja kokonaistaa koulutuksen vuosisuunnittelun (esim. ajoitus, moduulit, opettaja- ja tilaresurssit).
- Yhtenäistää ja ohjaa oppilaitoksen pedagogista kieltä ja työtä.
- On pohjana koulutuksen ja opetuksen seurannassa ja arvioinnissa.
- On tiedoksi opiskelijalle opetuksen tavoitteista ja toteutuksesta sekä pohjana yksilöllisille opetussuunnitelmille (hops).

Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmia säätelee valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, jotka laatii Opetushallitus. Näiden ammatillisten perustutkinnon perusteiden pohjalta kukin oppilaitos laatii oman opetussuunnitelmansa. Näistä valtakunnalliset perusteet toimii yleisemmällä tasolla. Oppilaitoskohtainen opetussuunnitelma on yksityiskohtaisempi. Se kertoo opiskelijalle tarkemmin ja konkreettisemmin opintojen rakenteesta, sisällöistä ja arvioinnista. Tästä seuraava askel yksityiskohtaisempaan suunnitteluun on ainekohtaiset opetussuunnitelmat sekä oppilas-kohtaisesti tehtävät henkilökohtaiset opetussuunnitelmat (hops) (Helakorpi & Majuri (2010, 145-146).

Opetussuunnitelmatyön toteuttamiseen oppilaitoksissa jää paljon erilaisia vaihtoehtoja. Helakorpi & Majuri (2010, 149-152) tarkastelevat opetussuunnitelmaprosessia oppilaitosorganisaation oppimisprosessina. Opetussuunnitelman tekemiseen tarvitaan opettajista koostuvia tiimejä, jotka arvioivat yhteisesti ratkaisuja luoden samalla uutta tai kehitettyä mallia. Helakorpi & Majuri:n mukaan opetussuunnitelmaprosessia pitääkin ajotella uuden tiedon luomisprosessina, jossa tarvitaan erilaisia, eri alojen asiantuntemuksella varustettuja sidosryhmiä. Opettajien, opiskelijoiden, oppilaitosverkkojen sekä työ-

paikkojen näkemys on prosessin onnistumisen kannalta hyvin olennainen. Helakorpi & Majuri asettavat opetussuunnitelmatyön keskeiset lähtökohdat seuraavasti:

- 1) Osaamisvaatimukset ja ydinaineanalyysi. Osaamisvaatimukset asettavat opintojen tavoitteet, ydinaine analyysissä luokitellaan aiheisiin liittyvät tiedot ja taidot.
 - 2) Pedagoginen lähestymistapa ja oppimiskäsitys. Jossa keskeisimpiä oppimiseen liittyviä piirteitä ovat:
 - käsitys oppijasta aktiivisena oman osaamisen ja tiedon rakentajana
 - oppiminen on yhteisöllistä
 - oppiminen on tavoitteellista
 - ohjaus ja arviointi voivat edistää oppimista
 - oppiminen on yksilöllisesti erilaista
 - oppiminen on kontekstuaalista ja todellisiin tilanteisiin kytkettyä
 - 3) Oppimisympäristöt. Oppimisympäristöt nousevat keskeiseksi haasteeksi toisissa aineissa ja vuorovaikutuksen merkitys korostuu entisestään oppimisprosessissa.
 - 4) Arviointi. Miksi arvioidaan? Mitä arvioidaan? Kuka ja ketkä arvioivat missäkin vaiheessa? Milloin arvioidaan?
 - 5) Kehittävä tehtävä. Miten opetusta ja oppimista voidaan kehittää ja miten oppija asettaa itselleen tavoitteita ja millaisten tehtävien avulla hän oppii kriittiseen itsearviointiin ja toimintatapansa muuttamiseen.
- (Helakorpi & Majuri 2010, 149-152).

2.2 Uudet valtakunnalliset ammatillisen perustutkinnon perusteet

Opetussuunnitelman elinkaari vaihtelee yleensä viidestä kymmeneen vuoteen. Esimerkiksi musiikkialan toisen asteen ammatillisen perustutkinnon (jota oma työni käsittelee) edeltävä valtakunnallinen opetussuunnitelman perusteet ilmestyi 2001. Nyt vuoden 2010 uusi ammatillisen perustutkinnon perusteet tuo jälleen mukanaan uudistuksia edeltäjäänsä verrattuna. Yksi merkittävimmistä muutoksista lienee siirtyminen osaa- misperustaisen opetussuunnitelman käyttöön, jossa oppimista lähestytään oppijalähtöisesti ja tavoitteet kuvataan opiskelijan osaamisen kautta. Edellä mainitun lisäksi huomioitavaa on myös elinikäisen oppimisen avaintaitojen painottaminen ja lisääminen

osaksi arviointia. Arvioinnissa on lisäksi painotettu entistä enemmän (varsinkin ylemmillä tasoilla) esittämisen tyylinmukaisuutta. Tämä luo lisää paineita paitsi arvioinnin kriteereille, myös opetuksellisille sisällöille. Uusissa perusteissa on myös pyritty vastaamaan nykyajan mukanaan tuomiin haasteisiin muusikon ja muuttuvan yhteiskunnan näkökulmasta aiempaa paremmin. Eräs tätä edustava muutos on yrittäjyyden opintojen määrällinen lisääminen tutkinnon perusteissa. Sitä kuinka se näkyy ja/tai tarvitseeko sen näkyä soiton opetuksessa pohditaan myöhemmin.

Opetushallitus julkaisi uudet musiikkialan perustutkintoa koskevat ammatillisen perustutkinnon perusteet (Määräys 30/011/2010) keväällä 2010. Niissä annetaan oppilaitoksia sitovat määräykset siitä kuinka toisen asteen ammatillista koulutusta tulee järjestää musiikin-, musiikkiteknologian- ja pianovirityksen koulutusohjelmissa. Ammatillisen perustutkinnon perusteet määrittelee musiikkialan perustutkinnon muodostumisen rakenteen joka on laajuudeltaan 120 ov. Tutkinnon perusteet antavat myös määräykset siitä mitä opiskelijan on ammattiosaamisen näytöissä osoitettava ammattitaidostaan. (Tämän työn tarkoituksena ei kuitenkaan ole käsitellä näyttöjä sen enempää, se vaatisi jo toisen itsenäisen lopputyön.) Perusteissa on erikseen määritelty arvioinnin kohteet ja arviointikriteerit (joskin melko yleisellä tasolla) eri tutkinnon osiin. Käytännössä tutkinto rakentuu ammatillisilta tutkinnon osiltaan seuraavasti (taulukko 1.):

Taulukko 1. musiikkialan perustutkinnon muodostuminen

MUSIIKKIALAN PERUSTUTKINNON MUODOSTUMINEN (muusikin koulutusohjelma, muusikko)	
AMMATILLISET TUTKINNON OSAT, 90 ov	
Tutkinnon osiin sisältyy työssäoppimista vähintään 20 ov, yrittäjyyttä vähintään 5 ov ja opinnäyte vähintään 2 ov.	
Kaikille pakolliset tutkinnon osat:	Työtehtävän suunnittelu, 10 ov
	Musiikkiohjelmiston valmistaminen, 20 ov
	Muusikkona toimiminen, 30 ov
Kaikille valinnaiset tutkinnon osat: Musiikin koulutusohjelmassa on valittava yhteensä 30 ov seur. kohdista siten, että vähintään 20 ov kohdistuu musiikkialaan.	
Solistina toimiminen, 10 ov	
Laulaminen tai soittaminen yhtyeessä, 10 ov	
Säveltäminen, 10 ov	
Sovittaminen ja soitintaminen, 10 ov	
Yhtyeen ja kuoron johtaminen, 10 ov	
Musikkitekniikan käyttö musiikkiutuotannossa, 10 ov	
Esiintymistilanteen tekniikan käyttö, 10 ov	
Produktiotyö, 10 ov	
Pianon peruskorjaus, 10 ov	
Flyygelin koneiston säätö, 10 ov	
Tutkinnon osat ammatillisista perustutkinnoista, 5-10 ov	
Tutkinnon osa ammattitutkinnoista, 10 ov	
Tutkinnon osa erikoisammattitutkinnoista, 10 ov	
Paikallisesti tarjottavat musiikkialan tutkinnon osat, 5-10 ov	
Muut valinnaiset tutkinnon osat ammatillisessa peruskoulutuksessa 0-10 ov	
Yrittäjyys, 10 ov	
Työpaikkaohjaajaksi valmentautuminen, 2 ov	
Ammattitaitoa syventävät ja laajentavat tutkinnon osat, 0-10 ov	
Ammattitaitoa täydentävät tutkinnon osat, 0-10 ov	
Lukio-opinnot, 0-10 ov	
Ammatillista osaamista yksilöllisesti syventävät tutkinnon osat (perustutkintoa laajentavat tutkinnon osat)	
Yritystoiminta, 10 ov	
Tutkinnon osat muista ammatillisista tutkinnoista	
(ammattilliset perustutkinnot, ammattitutkinnot, erikoisammattitutkinnot)	
Ammatillista osaamista yksilöllisesti syventävät paikallisesti tarjottavat tutkinnon osat ammatillisessa peruskoulutuksessa	

(Oph, Määräys 30/11/2010, 12-13)

Koulutuksen järjestäjä päättää itse siitä mitä valinnaisista tutkinnon osista se tarjoaa opiskelijoille opetussuunnitelmassaan. Tähän tarjontaan vaikuttavat käytännössä oppilaitoksen omat resurssit, sekä opiskelijoiden määrä.

2.2.1 ECTS-järjestelmä (Osaamisperustainen opetussuunnitelma)

Osaamisperustainen, opiskelijälähtöinen opetussuunnitelma perustuu ECTS-mitoitusjärjestelmään (European Credit Transfer and Accumulation System), joka on

yleisemmin käytössä ammattikorkeakouluasteella. ECTS on eurooppalainen opintosuoritusten siirto- ja mitoitussjärjestelmä, joka kehitettiin alun perin opintosuoritusten siirtoa varten helpottamaan ulkomailla suoritettujen opintojen tunnistamista ja opiskelijavaihtoa. Viime aikoina ECTS on kehittynyt opintojen mitoitussjärjestelmäksi, joka on tarkoitus ottaa käyttöön kaikissa Euroopan unionin jäsenmaissa. ECTS-järjestelmän kaksi keskeistä käsitettä ovat opiskelijan työmäärä (*student workload*) ja koulutuksen tavoitteiden määrittäminen konkreettisina oppimistuloksina (*learning outcomes*) ja osaamisena (*competencies*). (ECTS, www-dokumentti 2011). Osaamisperutaisessa opetussuunnitelmassa opintojen tavoitteet määritellään opiskelijan osaamisen kautta. Esimerkki tutkinnon osasta Muusikkona toimiminen (30 ov) opiskelija tai tutkinnon suorittaja:

- *soittaa tai laulaa nuottien tai muun esitysmateriaalin pohjalta*
- *esiintyy pääinstrumentillaan työtehtävien ja kokoonpanojen vaatimusten mukaisesti*
- *toimii vuorovaikutuksessa yleisön ja muiden esittäjien kanssa*
- *hoitaa instrumenttiaan ja arvioi huollon tarvetta*
- *työskentelee työergonomisesti oikein ja huolehtii työturvallisuudesta ja kuulonsuojelusta.”*

(Oph, Määräys 30/11/2010, 34.)

2.2.2 AHOT-prosessi

Osaamisperustainen opetussuunnitelma tuo mukanaan myös AHOT-prosessin (= aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen). AHOT mahdollistaa opiskelijälähtöisyyden toimivuuden ja lisää osaltaan valinnaisuutta opetuksen sisältöä ajatellen. Aiemmin opitun hyväksilukemisen edellytyksenä on oppijan osaamisen tunnustaminen ja arvioiminen, sekä tämän jälkeen tunnustaminen, mikä tarkoittaa osaamisen kirjaamista opintosuorituksiksi. Huomioitavaa on, että arviointi ei välttämättä johda aina opitun tunnustamiseen. On mahdollista ettei aiempaa osaamista löydy, tai että sen todetaan olevan osittaista tavoitteisiin nähden. Perustava ajatus AHOT-prosessissa on kuitenkin se, että juuri osaaminen on tärkeää, ei missä ja miten se on hankittu. (Keva 2009, verkkodokumentti.)

Koulutuksen järjestäjä on velvoitettu tiedottamaan opiskelijoille siitä minkälaista aineistoa ja/tai asiakirjoja osaamisen tunnustamista ja tunnustamista varten on esitettävä, sekä milloin opiskelijan on osaamisen tunnustamista ja tunnustamista haettava (A

603/2005, 3 §). Tämän lisäksi mitä on erikseen säädetty valtioneuvoston asetuksessa ammatillisesta koulutuksesta annetun asetuksen muuttamisesta (A 603/2005, 10 §, 1 mom.) opiskelijan osaamista on arvioitava jo opintojen alussa. Osaamisen tunnistamiseksi käytävään arviointikeskusteluun osallistuvat opiskelija ja opettaja tai opettajat (Oph, Määräys 30/11/2010, 146-147). Määräys antaa kehotuksen siitä, että tunnistamisen edistämiseksi on kehitettävä erilaisia sitä helpottavia arviointitapoja, muttei tarkkoja ohjeita prosessin läpiviemiseksi. Tämä käytännössä tarkoittaa sitä, että eri oppilaitoksissa käytännön kirjo vaihtelee.

Tunnustamisesta on säädetty valtioneuvoston asetuksessa (L 601/2005, 30 §, A 603/2005, 12 a §), että tunnistamisen lähtökohtana tulee välttää opintojen päällekkäisyyttä ja lyhentää opiskeluaikaa. Tunnustaminen kirjataan henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan (HOPS). Osaamisen tunnistaminen on osa arviointia ja sitä koskevat samat säädökset kuin opiskelijan muutakin arviointia (L 601/2005, 25 §, 25a §, 25c §) (Arvioinnista lisää luvussa 2.4). Tunnustamisella korvattavat tutkinnon osat merkitään tutkintotodistukseen. Osaamisen tunnistamisesta päättävät yhdessä kyseisten opintojen opettaja tai opettajat. Aikaisemmin hankitulla osaamisella ei ole mitään aikarajaa, sen sijaan opiskelijan on tarvittaessa osoitettava osaamisensa suhteessa tutkinnon ammatitaitovaatimukseen ja tavoitteisiin (Oph, Määräys 30/11/2010, 147).

2.3 Oppimiskäsityksiä

Käsittelen tässä oppimiskäsityksiä siltä osin, kuin se on opetuksen suunnittelutyön ja oman tutkimukseni kannalta mielestäni oleellista. Oleelliseksi eri oppimiskäsitysten tarkastelun opetuksen suunnittelutyössä tekee paitsi oppijakeskeisyys, jota nykyopetuksessa (ja opetus suunnitelmissa) pyritään toteuttamaan, myös arviointi. Ammatillisen perustutkinnon perusteissa on määritelty kunkin tutkinnon osan arviointikohteet sekä arviointikriteerit kolmelle eri osaamisen tasolle (tyytyttävä, hyvä ja kiitettävä), jotka ovat samalla tutkinnon osan keskeinen sisältö (Oph, Määräys 30/11/2010, 34). Kriteeristöissä on selkeästi erotettavissa erilaisten oppimiskäsitysten tuottamat erot. Arvioinnin tyydyttävä (T1) tasolla, opiskelijan oletetaan osaavan asiasisältö empiristisbehavioristisella tasolla jolloin ei vaadita tiedon soveltamista. Kiitettävä (K3) tasolla oletusarvoisesti opiskelijan pitää osata soveltaa oppimaansa konstruktivististen oppimiskäsitysten mukaisesti.

Rauste von-Wright (2000, 116-117) jakaa oppimiskäsitykset lähtökohtaisesti kahtia: empiristis-behavioristisiin ja kognitiivis-konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin. Hän lisää kuitenkin näihin vielä kokemuksellisen oppimisen merkitystä korostavan humanistisen oppimiskäsityksen, sekä Neuvostoliiton ns. kulttuurihistoriallisen koulukunnan piirissä syntyneen oppimiskäsityksen, joka liittyy toiminnan teorian versioon, jota kansainvälisesti kutsutaan "activity"-teoriaksi. Rauste-von Wright huomauttaa vielä käsitteellisistä sekaannuksista, joita usein on aiheuttanut "activity"-teorian suomentaminen "toiminnan teoriaksi". Hän jatkaa muistuttamalla, että toiminnan selittämiseen keskittyviä teorioita on useampia ja mainitsee esimerkkinä sosiologian piiristä Parsons'in teorian. Itse Rauste-von Wright käyttää tästä nimitystä funktionaalisen toiminnan teoria. Sen juuret ovat hänen mukaansa kognitiivisen suuntauksen piirissä ja yleisimmin käytetty teoriatyypin pohjaa Miller, Galanter ja Pribhamin teokseen (1960). Rauste-von Wright käyttää "activity"-teoriaan kytkeytyvästä oppimiskäsityksestä nimitystä "uusmarxilainen" (ja selittää käyttämänsä nimen johtuvan vakiintuneen termin puutteesta) ja toteaa sekä humanistisen että uusmarxilaisen oppimiskäsityksen kulkevan sopusoinnussa yleisen konstruktivistisen käsityksen kanssa. Hän katsoo näillä kuitenkin olevan tietoteoreettisella tasolla jyrkästi poikkeavia erityispiirteitä.

Musiikin- ja uskaltanen sanoa taiteenopetuksessa ylipäätään on tärkeää tiedostaa eri oppimiskäsitysten toimivuutta oppilaiden lähtökohdista. Vaikka konstruktivismia eri muodoissaan pidetään yleisesti vallalla olevana "opiskelijalähtöisimpänä" oppimiskäsityksenä, on huomioitavaa että musiikinopetuksessa ja varsinkin soittotekniikan opetelussa, behaviorismi on edelleen varteenotettava lähtökohta oppimiselle.

2.3.1 Behaviorismi

Behavioristisen oppimiskäsityksen katsotaan pohjautuvan objektivistiseen ja empiristiseen ajatteluun. Tietoa ympäröivästä maailmasta saadaan aistihavaintojen ja kokemusten kautta. Pohjana on filosofi John Locken (1632-1704) ajatus oppijasta tyhjänä tauluna (tabula rasa), johon hänen havaintonsa ja kokemuksensa jättävät jälkiä. Peruslähtökohtana behavioristisessa oppimisen tutkimuksessa on luonnontieteellisen tutkimuksen malli. Tässä oletetaan oppimisen ilmenevän perusmuodoissaan samanlaisena ihmisillä ja eläimillä. Varhaisimmat behaviorismin edustajat kuten Ivan Pavlov (1849-1936), Edvard Thorndike (1874-1949), John Watson (1878-1958) ja Burrhus Skinner (1904-

1990) käyttivätkin teorioidensa pohjana paljon eläimillä tehtyjä kokeita. Behaviorismin keskeisenä ajatuksena (ja samalla ehkä sen suurimpana ongelmana) oli keskittyminen objektiivisesti havaittavissa olevaan ulkoiseen käyttäytymiseen. Suuntauksen mukaan ei ole mahdollista saada objektiivista tietoa ihmisen mielen sisällöistä ja tietoisuudesta, joten on keskityttävä ulkoisesti havaittavissa olevan käyttäytymisen tarkkailuun (Tynjälä 2002, 29).

Oppiminen nähdään behavioristisessa oppimiskäsityksessä yksinkertaisimmillaan muodossa ärsyke S (stimulus) jota seuraa reaktio R (response). Oletuksena on saada opetuksella toivottu reaktio (R) vakiintumaan pysyväksi käyttäytymiseksi (eli "opitaan") yhdistämällä se ulkopuolelta tulevaan ärsykkeeseen. Käyttäytymistä säädellään vahvistamalla toivottuja reaktioita palkitsemisella, kun taas ei-toivottuja reaktioita pyritään heikentämään negatiivisen palautteen kautta (rangaistus). Suurin merkitys oppimisen kannalta on tällöin vahvistamisella. Tähän periaatteeseen nojautuen behaviorismin mukaan ihmisten käyttäytyminen on ymmärrettävissä ympäristöärsykkeiden ja reaktioiden yhteistoiminnoksi (Tynjälä 2002, 29-30).

1940-luvulla esiin nousut uusbehaviorismi, jonka edustajiin mm. Skinner kuuluu, tutki oppimisen sovelluksia instrumentaalisen ehdollistumisen näkökulmasta. Skinner havaitsi tutkimuksissaan opiskelijoiden alkavan toistaa reaktioita, joista saatu palaute on myönteistä ja vastaavasti välttävien reaktioita joiden palaute on kielteinen. "Kekin ja porkkanan" käyttö koulutuksessa ja yhteiskunnassa tosin on jo huomattavasti vanhempaa perua. Kognitiivisen psykologian myötä myös behaviorismi löysi uusia lähestymistapoja oppimiskäsitykseen. Skinner mm. muutti tutkimusten myötä näkemystään niin, että hyväksyi yksilön oman osuuden reaktioon vaikuttavana tekijänä. Näin ollen mukaan tullut organismin oma toiminta muutti aiempaa S – R kaavaa muotoon: S (ärsyke) – O (organismi) – R (reaktio). Näistä ideoista on behaviorismissa sittemmin kehitetty monia käyttäytymistieteellisiä suuntauksia, joita on sovellettu sekä oppimiseen ja terapiaan mm. dialektinen käyttäytymisterapia ja käyttäytymisanalyttinen suhdeteoria (Kauppila, 2007, 18).

Behavioristiseen näkemykseen kuuluu myös ajatus siitä, että monimutkaiset ilmiöt on purettavissa pienempiin osiin. Tämä ajatusmalli on toisaalta käyttökelpoinen lähtökohta musiikin opetuksessa (esim. uuden ja haastavan kappaleen opettelemisessa, makrota-

solta mikrotasolle). Oppimisen katsotaan etenevän alkeellisemmista ja yksinkertaisemmista reaktioista asteittain kohti monimutkaisempia toimintoja. Näin pienistä osista muodostuu vähitellen laajempia kokonaisuuksia. Tynjälä järjestää behavioristisen oppimiskäsityksen pedagogiset seuraamukset seuraavien vaiheiden mukaisesti:

1) Asetetaan käyttäytymistavoitteet.
2) Jaetaan oppimateriaali osakomponentteihin.
3) Määritellään sopivat käyttäytymisen vahvistajat.
4) Opetus toteutetaan edeten vaihe vaiheelta.
5) Arvioidaan tulokset.

Ensimmäisessä vaiheessa on määriteltävä millaista käyttäytymistä opetuksen odotetaan tuottavan. On asetettava selkeät ja (jos mahdollista) mitattavissa olevat tavoitteet tuloksille. Toisessa vaiheessa opittava materiaali täytyy jakaa sopiviin osiin opiskelijoiden omaksuttavaksi. Tässä korostuu opettajan asiantuntijuus opetettavan aineksen ja oppilaiden omaksumiskyvyn suhteen. Kolmannessa vaiheessa valitaan sopivat vahvistajat halutulle käyttäytymismallille. Sopivan palkinnon löytäminen riippuu opiskelijoiden ryhmästä ja sen jakautumisesta. Varttuneemmilla opiskelijoilla sanallinen palaute toimii yleensä parhaiten. Neljännessä vaiheessa opetus etenee suunnitelman mukaisesti vahvistaen haluttuja oppimistuloksia osatavoitteiden mukaisessa järjestyksessä. Viimeisessä kohdassa arvioidaan oppimisen tuloksia. Saavutettiin haluttu tavoite, jatketaanko uusiin tavoitteisiin vai kerrataanko vielä aiemmin opittua (Tynjälä 2002, 30).

Behavioristisen oppimiskäsityksen ytimessä on ajatus siitä, että opetus ja oppiminen on tiedon siirtämistä. Tiedon ajatellaan olevan sinällään valmis objekti, jota opettaja annostelee sopivan kokoisiin moduuleihin ja siirtää suoraan opiskelijoihin (Tynjälä 2002, 31). Oppimistulosten arviointi jää tässä tapauksessa määrälliseksi ja motivaatio usein ulkokohtaiseksi. Opiskelijan voi olla vaikea löytää innostusta opiskeluun ja opittavaan asiaan mikäli ainoa lähtökohta arvioinnille on kurssitutkinnoissa ja/tai kokeessa tms. suoriutuminen.

Vaikka behaviorismia nykyään usein pidetäänkin oppimiskäsityksien ”mörkönä” ja se on väistynyt opetuksesta eri koulutasoilla viime vuosikymmeninä, on sille mielestäni kuitenkin paikkansa edelleen opetuksessa. Se soveltuu verrattain hyvin teknisten asioiden

opettamiseen, silloin kun suoritus on mekaaninen. Soittaminen on hyvin pitkälti käsi-työtaitoa. Perinteinen mestari – kisälli asetelma toimii vielä nykyäänkin instrumenttiopetuksessa, varsinkin opintojen alkupuolella jolloin opiskelija usein tarvitsee ja haluaa saada selkeitä esimerkkejä ja toimintamalleja. Behaviorismin pyrkimys mitattavuuteen opiskelutuloksissa antaa toisaalta mahdollisuuden oppimisen arvioinnin konkretisointiin tuolta osin. Niin kauan kuin taiteenalan opetusta on arvioitava numeroin ja arvosanoin, sitä täytyy jollakin mittaristolla mitata.

2.3.2 Activity teoria

Muusta Euroopasta poiketen Neuvostoliitossa oli harrastettu vilkasta oppimisen tutkimusta jo ennen toista maailmansotaa. Behaviorismia siellä edusti jo mainittu Pavlov, mutta toisen activity-teoriaan keskittyvän kulttuurihistoriallisen suuntauksen lähtökohtana pidetään Lev Vygotskyn (1896-1934) ajatuksia. Siihen liittyvän oppimisen tutkimuksen merkittävimpinä hahmoina pidetään Aleksei Leontjevia (1903-1979) Pjotr Galperinia (1902-1988) sekä Vasili Davydovia (1930-1988). Suomessa suuntauksen tunnetuin edustaja on professori Yrjö Engeström (Rauste-von Wright 2000, 126).

Vygotskyn alkuperäisessä ajatusmallissa opitaan spontaanit (arkielämässä koetut) ja ei-spontaanit (koulutuksen välittämät) tieteelliset käsitteet. Spontaanit käsitteet kehittyvät alhaalta ylös ja taas vastaavasti ei-spontaanit käsitteet ylhäältä alas. Vygotsky katsoi kuitenkin näiden prosessien olevan toisiinsa kiinteästi liittyviä. Suuntauksen oppimiskäsitystä pisimmälle pohti Davydov, joka myös jyrkensi Vygotskyn erottelua ja järjesti nämä oppimisprosessit toisistaan erilleen. Davydov erottaa empiirisen yleistämisen ja teoreettisen yleistämisen ja katsoo nämä opittavan täysin eri tavoin. Oppimisen kannalta tärkeämmäksi muodostuu jälkimmäinen prosessi. Tässä Rauste-von Wright katsoo esiintyvän rinnakkain kaksi erillistä oppimiskäsitystä, joista empiirinen on tutkimukseen perustuva ja toinen normatiivinen. Davydovin mukaan kasvatuksen tärkein tehtävä on kehittää oppijan tieteellistä maailmankuvaa ja edistää teoreettisen yleistämisen taitoja. Engeströmin näkemys on samoilla linjoilla. Opetuksen ajatellaan olevan tietoiseen ja täydelliseen oppimiseen tähtäävää opetuksen suunnitelmallista ohjaamista. Opetuksen tehtävänä katsotaan olevan virittää, suunnitella, johtaa ja ohjata opiskelua. Tässä suhteessa opetuksen mielletään poikkeavan ratkaisevasti muista kasvatuksen muodoista (Rauste-von Wright 2000, 127).

Lähtökohtana näille näkemyksille on käsitys siitä, että on olemassa tie "oikeaan" oppimiseen. Sen reitti johtaa abstraktioiden ja faktojen kautta kohti reaali maailman ja arkielämän ilmiöitä eli kohoaa abstraktista konkreettiseen. Tämä johtaa siihen olennaiseen päätelmään, että kustakin opetettavasta kokonaisuudesta olisi löydettävissä "alkusolu", teoreettinen perusidea, joka pelkistetysti sisältäisi ytimen koko opittavasta kokonaisuudesta. Rauste-von Wright huomauttaa, että tätä lähtökohtaa on luontevinta soveltaa silloin kun opittavasta aiheesta on selkeästi, ja oppilaille ymmärrettävässä muodossa, erotettavissa ja jäseneltävissä teoreettiset perusideat. Rauste-von Wright toteaaikin toimivimpien esimerkkien ja sovellutuksien tulevan matematiikan ja fysiikan sekä niiden erilaisten teknisten sovellusten parista (Rauste-von Wright 2000, 127).

Davydov lähtee näkemyksessään dialektisen ajattelun perusteiden omaksumisesta oppimistoiminnan sisällöksi. Oppimisprosessin kokemusperäisellä puolella ei ole niinkään suurta merkitystä kuin sillä millaista opetuksen ja oppimisen pitäisi olla. Rauste-von Wright ei arvioi tämän uusmarxilaiseksi kutsumansa oppimiskäsityksen "periaatteellista paremmuutta" artikkelissaan, vaan tyytyy toteamaan sen arviointiin tarvittavan kannanottoa näkemyksen arvoteoreettiseen argumentointiin. Sen sijaan Rauste-von Wright esittää kysymyksen siitä, kuinka pitkälle yksityiskohtaisessa opetuksen suunnittelussa on järkevää mennä, mikäli halutaan ottaa huomioon inhimillisen tiedon konstruoinnin monivivahteisuus (Rauste-von Wright 2000, 127).

On asiallista kysyä kuinka pitkälle on järkevää suunnitella opetusta etukäteen kun lähtökohtana on opiskelijälähtöisyys. Engeström suosittaa lyhytkestoisten kurssienkin etukäteissuunnittelua jopa 5-10 minuutin tarkkuudella (Rauste-von Wright 2000, 128). Tässä toimintamallissa on vaarana sulkea pois monta opiskelijalle luontaista tapaa oppia, ellei opettaja ole tarkkana opetustilanteessa. Toisaalta oppitunnin tarkka etukäteissuunnittelu ja tarvittaessa suunnitelmasta poikkeaminen opiskelijan ehdoilla antavat hyvän lähtökohdan "onnistuneelle" oppimistapahtumalle. Nykyisten erilaisten oppimissuuntauksien viidakossa lienee jopa "vaarallista" vaalia ajatusta yhdenlaisesta oikeasta tavasta oppia ja opettaa. On otettava huomioon kukin opiskelija yksilönä ja pyrittävä löytämään hänelle sopivat oppimismenetelmät. Alunperin tähän työhön oli tarkoitus liittää myös tuntisuunnitelman rungot, mutta prosessin jatkuessa luovuin ajatuksesta. Sen sijaan esimerkkinä yhdenlaisesta mahdollisesta toteutuksesta olen jättänyt ensimmäisen

mäisen jakson tuntisuunnitelman rungon liitteeksi. Ylipäätään voidaan pohtia activity-teorian soveltumista musiikin ja/tai taideaineiden opetukseen. Sovelluksien mahdollisuudet, tuntisuunnitelmia lukuunottamatta, ovat näkemykseni mukaan melko rajalliset. Tämän katson johtuvan siitä, että on melko vaikeaa tiivistää musiikillisia ilmiöitä kovin äärimmilleen niin, että se olisi tarkoituksenmukaista oppimisen kannalta.

2.3.3 Humanistinen kokemuksellinen oppiminen

Humanistinen kokemuksellinen oppimiskäsitys korostaa kokemusten reflektointia ja itseohjautuvaksi kasvamista. Lähtökohtana pidetään Jean-Jacques Rousseau'n (1712-1778) kasvatustieteologiaa. Suomessa menestyksekkääksi nousseen suuntauksen taustahahmona on ollut filosofi Reijo Wilenius. Wileniuksen lähtökohtana on ollut empirismistä luopuminen. Hän on kritisoinut empirismistä mm. kasvatustapahtuman pirstoutumista. Wilenius korostaa tavoitteena tietoisesti itsesäätelyn avulla tapahtuvaa yksilöllisyyden toteutumista. (Rauste-von Wright 2000, 129).

Humanistisessa oppimisnäkökulmassa korostuu oppijan ja hänen oman toimintansa rooli. Rauste-von Wright käyttää opettajasta osuvaa kuvausta oppimisprosessin kättilö. Näkökulman mukaan kasvatustoimintaa ei juurikaan voida säädellä ulkoapäin, koska se pohjautuu ensisijaisesti tekijän tietoon vallitsevasta tilanteesta ja tekijän kokemukseen/kokemuksiin omasta toiminnastaan. Tämän seurauksena opetussuunnitelmaa on jatkuvasti tarkistettava. Tästä johtuen opetussuunnitelma jääkin humanistisessa näkökulmassa "vain" välineeksi halutun kasvatustapahtuman tuottamiseksi (Rauste-von Wright 2000, 129). Edellä esitettyä taustaa vasten on ymmärrettävää etteivät humanistisen oppimiskäsityksen edustajat kannata kovin pitkälle menevää ja pikkutarkkaa opetusprosessin suunnittelua. Käytännössä olisi hyvin vaikea ennakoita kunkin opiskelijan reaktioita ja oppimistuloksia, jolloin tarkkaa etukäteissuunnitelmaa pitäisi koko ajan muokata uudelleen.

Vaikkei opetusprosessia humanistisen näkökulman mukaan haluta suunnitella kovin tarkasti niin oppimisprosessiä sen sijaan on tutkittu hyvin paljon. Kokemuksellisen oppimisen tunnetuimpiin nimiin kuuluva David Kolb erottaa oppimisen sykliin neljä "oppimisen orientaatiota", joista jokaisessa tarvitaan erilaisia kykyjä ja taitoja:

- a) konkreettinen kokeminen, jossa henkilökohtaiset kokemukset, tunteet ja "taiteellinen" orientaatio ovat etulalla,
- b) abstrakti käsitteellistäminen, jolle on ominaista systemaattinen ajattelu ja ongelmanratkaisu,
- c) reflektiivinen havainnointi, joka keskittyy kokemusten ja tilanteiden monipuoliseen reflektointiin, sekä
- d) aktiivinen kokeilu, jossa korostuu käytännön toiminta ja ihmisiin/tilanteisiin vaikuttaminen.

(Kolb 1984, Rauste-von Wrightin 2000, 130 mukaan).

Rauste-von Wright yhdistää nämä orientaatiot toisiinsa saaden aikaan kokemuksellisen oppimisen syklin: "-> **kokemukset** -> **reflektointi** -> **käsitteellistäminen** -> **aktiivinen kokeilu** ->" (Rauste-von Wright 2000, 130). Kasvatustapahtuman määrittely tämän mukaan voidaan nähdä kokemuksellisuuden, "minän" kasvun, luovuuden ja itseohjautuvuuden korostuneisuutena, jolloin opetuksen suunnittelun ja opetussuunnitelman merkitys puolestaan vähenee, tai muuttuu parhaimmillaankin hyvin yleisluontoiseksi. (Rauste-von Wright 2000, 130).

Humanistisen kokemuksellisen oppimisenäkemyksen voisi helposti mieltää sopivan musiikin opetukseen näistä lähtökohdista ajatellen. Onhan musiikin ja taiteen ensisijainen pyrkimys tuottaa kuulijalla (ja esittäjälle) elämyksiä ja kokemuksia. Esimerkiksi Kurkela (1997, 287) puhuu musiikista ja sen opettamisesta kulttuuriaineena, jossa keskeisintä on kokemus. Kurkela vertaa musiikillista suhdetta porttiin uusiin henkilökohtaisiin kokemisen maailmoihin. Musiikin opetuksen tulisi palvella musiikillisten kokemusten syntymistä, jota Kurkela vertaa kaiken musiikillisen toiminnan lähtökohdaksi ja päätepisteeksi. (Kurkela 1997, 287.) Näistä kokemuksista tai elämyksistä syntyy parhaimmillaan tietynlainen tunnetila, "fiilis". Tämän tunnetilan olemusta on mielestä osuvasti analysoinut suomalainen lauluntekijä ja artisti J. Karjalainen: "Fiilis on älyn korkein muoto." (Tarvainen, 2008, 20).

Ongelma humanistisen kokemuksellisen oppimisenäkemyksen soveltamisesta opetuksen suunnittelussa sekä opetussuunnitelmatyössä tulee sen suhteuttamisesta formatiiviseen opetukseen. Ammatillisen perustutkinnon perusteet määrittelee tietyt tavoitetasot, jotka opiskelijan pitää saavuttaa työelämätaitojen näkökulmasta. Humanistisen näkemyksen mukaan oppimistapahtumaa ei ole mahdollista, eikä osin tarpeellistakaan, kontrolloida ulkoapäin. Tämä taas vaikeuttaa oppimistulosten saamista ja näkyväksi

tekemistä perusteiden tavoitteiden kannalta. On kuitenkin huomioitava, että yhtäläisyyksiäkin löytyy. Kokemuksellisen oppimiskäsityksen korostama ja tavoitteleva itseohjautuvuus on merkittävässä asemassa useassa eri tutkinnon osassa ammatillisen perustutkinnon perusteissa. Arvioinnissa sitä jopa edellytetään korkeampien arvosanojen saamiseksi (H2 ja K3 tasot) eri arvioinnin kohteissa. Rauste-von Wright (2000, 130-131) tosin huomauttaa humanistisen näkemyksen huomion puutetta itseohjautuvuuden ehtojen analysoinnissa. Askel periaatteesta sen toteutukseen jää herkästi liian pitkäksi.

2.3.4 Konstruktivismi

Konstruktivismiin käsite, huolimatta sen suhteesta nuoresta historiasta, tuntuu nykyään yhtä laajalta kuin termi "salsa". Konstruktivismista on muodostunut eräänlainen yleiskäsite, jonka alle mahtuu useampia suuntauksia. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on tällä hetkellä kaikkein yleisimmin käytössä oleva oppimiskäsitys ja johtaa juurensa kognitiivisen psykologian perusperiaatteista. Seuraavana on jonkinlainen yleisnäkemyksen konstruktivismista.

On syytä aloittaa toteamalla, että konstruktivismi itsessään ei ole oppimisteoria vaan tiedon olemusta käsittelevä tietoteoria, joka on laajalti levinnyt. Tämän tietoteorian ilmenemismuotona esiintyy konstruktivistinen oppimiskäsitys. Riippumatta konstruktivismiin eri suuntauksista niille kaikille on yhteistä näkemys, jonka mukaan se mitä yleisesti kutsumme tiedoksi, ei voi olla tietäjästään riippumatonta objektiivista heijastumaa ympäröivästä todellisuudesta, vaan se on aina yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentama ajatusmalli. Tässä kohden konstruktivismi poikkeaa objektiivisesta ja empiristisestä tietoteoriasta, jossa lähtökohtana objektiiviselle tiedolle todellisuudesta on yksilön suorat havainnot ja kokemukset (Tynjälä 2000, 37). Tynjälän mukaan konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä ei ole kyseessä tiedon passiivinen vastaanottaminen vaan oppijan aktiivinen kognitiivinen toiminta. Oppija tulkitsee jatkuvasti havaintojaan ja uutta tietoa aiemman tietonsa ja kokemuksensa pohjalta. Tämä tarkoittaa käytännössä jatkuvaa oman maailmankuvan ja sen ilmiöiden tarkastelua ja uudelleenrakentamista. Konstruktivismi ei siis pidä oppijaa tyhjänä astiana, joka voidaan täyttää tiedolla, vaan aktiivisesti itse merkityksiä etsivänä ja niitä rakentavana toimijana (Tynjälä 2002, 38).

Rauste-von Wright (2000, 131-132) nostaa konstruktivistisessä tietoteoriassa esille vielä *tarkkaavaisuuden valikoivuuden* termin (von Wright 1981, Rauste-von Wrightin 2000, 131 mukaan). Tämä kuvaa oppimisen prosessin inhimillistä piirrettä. Oppiminen tapahtuu ympäröivää todellisuutta havainnoiden ja oman itsensä ymmärtämisenä osana tätä kokonaisuutta. Tälle prosessille tyypillistä on ihmisen hetkellisen tiedonkäsitteilykapasiteetin rajallisuus. Ihminen rakentaa (konstruoi) tietoa tulkiten, mutta väistämättä tilanteeseen sidottu havainnointi kiinnittyy aina johonkin, tai joihinkin asioihin tai ärsykkeisiin enemmän kuin toisiin. Rauste-von Wright näkeekin oppimisprosessin reunaehtoina lajityypilliset ja yksilölliset valmiudet tiedon vastaanottamiseen ja tulkitsemiseen. Rauste-von Wrightin mukaan valikoivan tarkkaavaisuuden suuntautumista tältä osin ohjaavat myös aiemmin opitut tietorakenteet (skeemat²) ja niiden mukaan jäsenyvät odotukset (Rauste-von Wright 2000, 131-132). Tästä esimerkkinä musiikinopetuksessa voidaan käyttää opiskelijan suuntautuneisuutta. Opiskelija A:lla oli huomattavia vaikeuksia oppia jazzmusiikissa tyypillistä walkingbass-linjan äänenkuljetusta soinnusta toiseen. Hänen musiikkimakunsa suuntautui lähtökohtaisesti rockmusiikkiin. Tätä hyödyntääkseni käytin walkingbass-linjan opettamisessa aluksi oppilaalle tutumpaa musiikkityyliä ja niistä lähtökohdista samantyyppisten bassolinjojen käytännön sovelluksia lähestyen vähitellen jazzharmoniaa. Lopputuloksena oppilas pystyi suoriutumaan yhtyeen ja musiikin vaatimalla tasolla jazzin soittamisesta kyseisissä opintojaksoissa. Jazzmusiikin diggaria hänestä ei kuitenkaan tullut.

Rauste-von Wright huomauttaakin opettajan korostuneen roolin konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä nimenomaan opetussuunnitelman tulkkina ja kulloisessakin opetustilanteessa toimivien johtopäätösten tekijänä. Tämä muuttaa hyvän opettajuuden kriteerejä ja lisää opettajana toimimiselle asetettuja vaatimuksia. Tätä taustaa vasten esiin nouseekin sekä opettajan, että oppilaiden valikoivan tarkkaavaisuuden suuntautuminen. Opettajan on oltava entistä tietoisempi omasta havainnoimisestaan ja siitä, mihin ja miten hän pyrkii suuntaamaan opiskelijoiden tarkkaavaisuutta. Rauste-von Wright kyseenalaistaakin opetussuunnitelman tarkan ja yksityiskohtaisen etukäteissuunnittelun juuri edellä mainittuun viitaten (Rauste-von Wright 2000, 132-133).

2 Tynjälän mukaan (2002, 41) skeemalla tarkoitetaan tietorakennetta johon pohjautuen yksilö jäsentää ja tekee havaintojaan.

Tynjälä erittelee konstruktivismia ja sen suuntauksia sen mukaan, onko kyseessä yksilöllinen vai sosiaalinen tiedon konstruointi. Seuraavassa taulukossa 2. on eritelty konstruktivismiin eri suuntauksia Tynjälän mukaan.

Taulukko 2 konstruktivismiin eri suuntauksia

YKSILÖKONSTRUKTIVISMI	SOSIAALINEN KONSTRUKTIVISMI
- heikko konstruktivismi eli moderni IP-teoria (ei aina hyväksytty konstruktivismiin piiriin)	- sosiokulttuuriset lähestymistavat
- radikaali konstruktivismi eli kognitiivinen konstruktivismi	- symbolinen interaktionismi
	- sosiaalinen konstruktionismi

(Tynjälä 2002, 39.)

Pureutumatta tässä luvussa sen yksilöllisimmin eri suuntauksiin haluan vielä esitellä konstruktivismiin kannalta kaksi tärkeää termiä jotka ovat oppimiskäsityksen kannalta olennaisia: *assimilaatio ja akkomodaatio*. Assimilaatio I. sulauttaminen tarkoittaa tietoista ajattelullista mekanisme, jossa uusi havainto, tieto tai kokemus liitetään aiempaan jo olemassa olevaan skeemaan. Akkomodaatio I. mukauttaminen on prosessina oppijan kannalta vielä laajempi, vaikka peruseriaate on sama kuin assimilaatiossa. Akkomodaation seurauksena yksilö joutuu tilanteeseen jossa havainto/havainnot ja kokemukset eivät sovi aikaisempiin skeemoihin. Tässä tilanteessa yksilö (ja/tai oppija) mukauttaa ja muovaa olemassaolevia skeemojaan, jolloin syntyy uudenlainen tietorakenne (Tynjälä 2002, 42).

Konstruktivismiin käytännöllisyyttä musiikinopetuksen näkökulmasta on turha lähteä kovin kärkkäästi arvostelemaan. Siinä toteutuu rinnakkain opiskelijälähtöisyys sekä opettajan asiantuntijaosaaminen. Sen sijaan konstruktivismiin soveltuvuutta kaikilta osin opetussuunnitelmatyöhön ja opetuksen sekä toteutuksen suunnitteluun voidaan pohtia. On selvää, ettei pikkutarkka etukäteissuunnittelu noudata konstruktivistisia periaatteita soitonopetukseen suhteutettuna, MUTTA... Toisaalta toimivan ja jouhevasti etenevän oppitunnin kannalta on näkemykseni mukaan suositeltavaa tehdä melko tarkka etukäteissuunnitelma siitä, kuinka esim. jakso ja sen aikana pidetyt oppitunnit etenevät. Tämä antaa mahdollisuuden muokata käsiteltävää ainesta ja jaksottaa sitä

opiskelijan etenemisen mukaan ja samalla toteuttaa ammatillisen perustutkinnon perusteiden (ja oppilaitoksen oman opetussuunnitelman) mukaisia oppimistavoitteita.

2.4 Arviointi, sen tehtävät ja tavoitteet ja mitä siitä on määrätty

Ammatillisen toisen asteen opetuksessa arvioinnista on säädetty laissa (L 601/2005, 25 §). Tämän lisäksi ammatillisen perustutkinnon perusteissa arvioinnista on määrätty seuraavasti:

arvioinnilla ohjataan, motivoidaan ja kannustetaan opiskelijaa tavoitteiden saavuttamiseen ja tuetaan opiskelijan myönteisen minäkuvan kehittymistä sekä kasvua ammatti-ihmisenä. Opiskelijan ohjauksen ja kannustuksen lisäksi arvioinnin tulee tuottaa tietoa opiskelijoiden osaamisesta opiskelijalle itselleen, opettajille ja työnantajille sekä jatko-opintoihin pyrkimistä varten. (Oph, Määräys 30/11/2010, 146.)

Tämä asettaa arvioinnille lakisääteiset lähtökohdat. Ammatillisen perustutkinnon perusteissa on tarkemmin määritelty eri tutkinnon osien arviointikohteet sekä kriteerit kolmiportaiseen arviointiin jotka toimivat samalla kunkin tutkinnon osan keskeisenä sisältönä. Oppimisen ja osaamisen arviointi on tältä osin kriteeriperustaista, jolloin opiskelijaa arvioidaan aina joko ammatillisen tutkinnon osien ammattitaitovaatimuksiin tai ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien tavoitteisiin ja niiden pohjalta laadittuihin kriteereihin verraten. Opiskelijalla on oikeus oppia ennen kuin arviointi tutkintotodistukseen tulevan arvosanan osalta tapahtuu. Mitä ei ole opetettu, sitä ei myöskään voida arvioinnissa noteerata tai vaatia (Oph, Määräys 30/11/2010, 148-149).

2.4.1 Oppimisen arviointi

Ammatillisen perustutkinnon perusteissa on erikseen määritelty oppimisen arviointi sekä osaamisen arviointi. Oppimisen arvioinnin tavoitteena on tuottaa opiskelijalle tietoa siitä, mitä hän osaa ja mitä hänen on vielä opittava. Työpaikkaohjaajan tai opettajan tulee käyttää opiskelijaa motivoivia ja aktivoivia menetelmiä. Tavoitteena on myös tukea ja kehittää opiskelijan itsearviointitaitoja. Opiskelija käyttää itsearviointissa samoja kriteerejä kuin opettaja ja työpaikkaohjaaja. On tärkeää, että oppimista arvioidaan ko-

ko koulutuksen ja opiskelujen ajalta antamalla sekä suullista ja/tai kirjallista palautetta. Numeerisen arvioinnin käyttö ei oppimista arvioitaessa ole välttämätöntä ammatillisen perustutkinnon perusteiden mukaan (itse olen kuitenkin havainnut sen usein tarkoituksenmukaiseksi ja oppimista tukevaksi). Palautteen tarkoituksena on tukea opiskelijaa mahdollisimman hyviin suorituksiin ja ohjata tätä saavuttamaan tavoitteita tuomalla esiin opiskelijan vahvuuksia. Oppimisen arvioinnin perusteella opetukseen voidaan tehdä tarvittavia muutoksia ja tukea oppilaan oppimista paremmin. Muutokset tulee kirjata hops-tasolla ylös (Oph, Määräys 30/11/2010, 148-149).

2.4.2 Osaamisen arviointi

Opiskelijan tutkintotodistukseen tulevat arvosanat määräytyvät osaamisen arvioinnin perusteella voimassa olevan asetuksen ammatillisesta koulutuksesta mukaisella arviointiasteikolla (tällä hetkellä kolmiportainen T1, H2, K3). Arviointimenetelmät on valittava siten, että ne tukevat opiskelijan oppimista, mittaavat asetettujen ammattitaitovaatimusten tai tavoitteiden saavuttamista ja soveltuvat osaltaan käytettyihin opiskelumenetelmiin. Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus osoittaa osaamisensa monipuolisesti ja osallistua itse arviointiin. Ammatillisten tutkinnon osien ammattitaito arvioidaan ammattiosaamisen näytöllä ja muulla arvioinnilla. Muu arviointi on käytännössä sellaista, mitä ammattiosaamisen näytössä on mahdotonta osoittaa. Ammattiosaamisen näytössä pyritään arvioimaan ammattitaitovaatimuksissa määritelty osaaminen mahdollisimman laajasti, mutta vähintään se, mitä tutkinnon perusteisiin on vaatimuksina kirjattu. Muun osaamisen arviointi täydentää tarvittaessa ammattitaitovaatimuksissa edellytettyä osaamista. Muun osaamisen arvioinnista ja arvioinnin menetelmistä päättää koulutuksen järjestäjä omissa opiskelijan arvioinnin toteuttamissuunnitelmissaan (Oph, Määräys 30/11/2010, 149).

2.4.3 Arvosanan päättäminen

Arvosanojen antamisesta ammatillisessa koulutuksesta on säädetty laissa (L 601/2005, 25b §, A 603/2005, 11 §, A 488/2008, 10 §, 13 §). Arvosanat on annettava tutkintotodistukseen kaikista tutkinnon perusteiden mukaisista tutkinnon osista. Sekä ammatillisiin opintoihin kuuluvista (90 ov), että muista valinnaisista tutkinnon osista ja ammatil-

lista osaamista syventävistä tutkinnon osista. Osaamisen arvioinnin perusteella muodostuu arvosana tutkinnon osasta. Mikäli useampia opettajia on ollut arvioimassa osaamista, päätös tehdään arviointikeskustelussa (Oph, Määräys 30/11/2010, 151). Arviointikeskustelua voidaan käyttää myös tutkinnon osan arvosanan määrittelyssä, vaikka opettajia olisi vain yksi. Tällöin arviointikeskustelu käydään oppilaan ja opettajan välillä ja oppilas suorittaa itsearvioin niillä kriteereillä, jotka ammatillisen perustutkinnon perusteissa on määriteltä. Arvioinnin perustelut kirjataan aina ylös.

Arvioinnin tehtävät ja tavoitteet on melko tarkkaan määriteltä opetushallituksen puolesta. Lähtökohtana on positiivinen ja opiskelijan kehitystä tukeva sekä motivaatiota vahvistava palaute. Arviointia saattaa mutkistaa käytännön konkreettinen tilanne jossa opiskelija ei ole jostain syystä (omasta tai ulkoisesta) johtuen saavuttanut jakson mukaisia minimitalvoitteita ja opettajan pitäisi edelleen antaa positiivista ja kannustavaa palautetta. Opettajalla on moraalinen vastuu olla rehellinen palautteessaan ja arvioinnissaan, jotta opiskelijalle muodostuu realistinen kuva hänen taidoistaan ja osaamisestaan. Itsearvioinnin merkitys korostuu tällaisessa tapauksessa. Usein opiskelija tietää itsekin "alisuoriutuneensa" joten sen korostaminen opettajan puolelta on tarpeetonta. Hyvänä ja puolueettomana arvioinnin välineenä olen itse kokenut opintojaksojen aikana tehdyt tallenteet opiskelijan edistymisestä.

2.5 Elinikäinen oppiminen

Elinikäinen oppiminen (lifelong learning) on termi jolla on haluttu korostaa oppimisen merkitystä ja opiskelijälähtöistä näkökulmaa kasvatuksen suunnittelussa. Termin ja ideologian edeltäjä "elinikäinen kasvatusta" tuli suomeen 1969, jolloin Kansanvalistuseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura julkaisivat vapaan sivistystyön vuosikirjan, jonka teemana oli... "Elinikäinen kasvatusta". Kirjassa oli alunperin julkaistu myös Unescon piirissä 1965 laadittu raportti, joka käsitteli elinikäistä kasvatusta. Raportti käynnisti laajan kansainvälisen keskustelun uudesta kasvatuksesta ja oppimista koskevasta suunnittelustrategiasta. Ajatus elinikäisestä ja jatkuvasta kasvatuksesta on levinnyt Suomessa varsin hitaasti. 1978 annetussa aikuiskoulutuksen kehittämistä koskevassa periaatepäätöksessä jatkuvan koulutuksen periaate tuotiin esille yhtenä keskeisenä suunnittelun peruslähtökohtana. 1982 asetettiin Jatkuvan koulutuksen toimikunta, joka sai tehtäväkseen periaatteen konkretisoinnin. 1980-luvulla pantiin viimein toimeen useita uudis-

tuksia, jotka osaltaan ovat edistäneet elinikäisen kasvatuksen toteutumista käytännön tasolla. Mm. Suomen Akatemia käynnisti 1989 kolmivuotisen Jatkuvan koulutuksen tutkimisprojektin. 1990-luvulla oppimiskäsitykset ovat kuitenkin siinä määrin muuttuneet opiskelijälähtöiseksi, että termi on muuttunut kasvatuksesta ja/tai koulutuksesta oppimiseksi (Kajanto & Tuomisto 2000, 7-8).

Otala (1999, 14) määrittelee että elinikäinen oppiminen on:

- vastuun ottamista omasta elämästä ja omasta työstä
- aktiivista tiedon hankintaa
- ammattitaidon jatkuvaa ylläpitoa
- oppimista toisilta ja toisten kanssa
- jatkuvaa kehittymistä ihmisenä
- muutokseen osallistumista
- positiivinen asenne
- osallistumista oman työn ja työyhteisön kehittämiseen
- sitoutumista omiin ja yhteisiin tavoitteisiin

Otala katsoo elinikäisen oppimisen alkavan jo vauvaiästä. Pohja oppimiseen luodaan jo alle nelivuotiaana. Tuolloin oppimista ohjaa ”paras” motivaatio: halu oppia tai tehdä uusia asioita. Tämän motivaation ja tiedonjanon olisi suotavaa säilyä myöhempää elämää varten. Elinikäisen oppimisen painopiste on aiemmin ollut aikuisväestössä, johtuen yhteiskunnan voimakkaista muutoksista. Nyky-yhteiskunnan edelleen kiihtyvässä muutoksen tilassa sopeutuminen on syytä aloittaa jo kouluiässä. Elinikäistä oppimista Otala kuvaa nimenomaan asenteena, positiivisena suhtautumisena ja muutoksen mukaan hyppäämisena. Tiedon aktiivinen hankkiminen ja oman ammattitaidon sekä osaamisen jatkuva ylläpito ja kehittäminen ovat olennaisia osia elinikäisessä oppimisprosessissa. Otala katsoo elinikäisen oppimisen olevan vastuun ottamista, vuorovaikutustaitoja ja kykyä oppia muilta sekä muiden kanssa. Se on tavoitteellista ja jatkuvaa kehittymistä ihmisenä, sekä vastuun ottamista omasta työstä ja työyhteisöstä osallistumalla niiden kehittämiseen (Otala 1999, 15).

2.5.1 Elinikäisen oppimisen avaintaidot ammatillisen perustutkinnon perusteissa

Ammatillisen perustutkinnon perusteissa elinikäisen oppimisen avaintaidoilla tarkoitetaan osaamista jota tarvitaan jatkuvassa oppimisessa, uusista tilanteista selviytymisessä ja työelämän muuttuvissa olosuhteissa suoriutumisessa. Niiden katsotaan olevan tärkeä osa ammattitaitoa ja ne kuvastavat yksilön älyllistä vetreyttä ja erilaisista tilanteista selviytymistä. Ne lisäävät kaikkien alojen osalta ammatillista sivistystä ja kansalaistaitoja, auttavat opiskelijoita seuraamaan yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuvia muutoksia sekä toimimaan nykyajan jatkuvasti muuttuvissa oloissa. Lisäksi niillä katsotaan olevan vaikutusta yksilön elämän laatuun ja persoonallisuuden kehittymiseen. Ammatillisen perustutkinnon perusteissa elinikäisen oppimisen avaintaidoiksi on määritetty:

1. oppiminen ja ongelmanratkaisu
2. vuorovaikutus ja yhteistyö
3. ammattietiikka
4. terveys, turvallisuus ja toimintakyky
5. aloitekyky ja yrittäjyys
6. kestävä kehitys
7. estetiikka
8. viestintä ja mediaosaaminen
9. matematiikka ja luonnontieteet
10. teknologia ja tietotekniikka
11. aktiivinen kansalaisuus ja eri kulttuurit.

Näistä ammatilliseen tutkinnon osaan toimiminen muusikkona on erikseen määritetty arvioitaviksi kohdat 1-4 (Oph, Määräys 30/11/2010, 15-16).

Elinikäisen oppimisen ja sen avaintaitojen kirjaaminen ammatillisen perustutkinnon perusteisiin on merkittävä uudistus ja pyrkimys vastata alati muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin. Niiden arvioiminen oppimisen ja osaamisen näkökulmasta tulee olemaan haasteellista. Mandaatti on kuitenkin korkealta tasolta, avaintaitojen kirjaamisessa on noudatettu Euroopan parlamentin ja neuvoston suosituksia 2005/0221 (COD) elinikäisen oppimisen avaintaidoiksi (Oph, Määräys 30/11/2010, 15-16).

2.6 Erilaiset oppimistyyli

Oppimisprofiilin kartoittaminen on olennainen prosessi opiskelijälähtöisessä opetuksen suunnittelussa. Vaikkei ole mahdollista kirjoittaa opetussuunnitelmaa kaikille erilaisille oppimistyyliille, on niitä kuitenkin mahdollista huomioida opetuksen suunnittelussa. Eri oppijatyytit aktivoituvat ja omaksuvat tietoa parhaiten kun käytetään juuri heille sopivia opetusmenetelmiä ja –materiaalia. Ojala (1999) määrittelee oppimistyylien mukaan oppijat seuraavasti:

1. Aktiivinen osallistuja
2. Käytännön toteuttaja
3. Looginen ajattelija
4. Harkitseva tarkkailija

Aktiivista osallistujaa kuvaa hyvin piirre sosiaalinen. Aktiivinen osallistuja innostuu helposti uusista asioista ilman ennakkoluuloja, tutkiskelee koko ajan valppaasti ympäristöään ja käy riskejä kaihtamatta kiinni vaikeisiin tehtäviin. Aktiivinen osallistuja osallistuu mielellään ongelmanratkaisuun ryhmissä. Pitkäjänteinen ja erilaisia sovelluksia vaativat työt taas saattavat tuottaa hankaluuksia. Aktiiviselle osallistujalle sopivat parhaiten oppimistavoiksi projektitehtävät ja kehitystehtävät, joihin on tarvittaessa saatavissa opastusta ja tietoa .

Aktiivinen osallistuja oppii parhaiten:

- saadessaan haastavia tehtäviä
- ollessaan yhtä aikaa mukana monessa lyhyessä ja nopeatempoisessa toiminnassa
- kun oppimistilanteeseen liittyy jännitystä, draamaa ja kriisejä
- jos oppimista tuetaan visuaalisin keinoin (kuvat, media, esineet)

Aktiivinen osallistuja oppii heikoimmin:

- ollessaan passiivisessa roolissa
- omaksuessaan, analysoidessaan ja tulkitessaan tietoa
- jos oppimista tuetaan pelkällä kirjallisella materiaalilla
- joutuessaan puurtamaan yksitoikkoisessa työssä

Parannuskeinoja aktiivisen oppijan oppimiseen

- olemalla luennoilla tai muissa passiivisissa tilanteissa aktiivinen kyselijä
- laatimalla muistiinpanoina värillisiä mindmappeja
- luomalla mielikuvia asiasta ja kuvittelemalla itseään aiheeseen liittyvissä rooleissa
- keksimällä itselleen kuunneltavasta asiasta muistisääntöjä, jotka perustuvat tilaan rytmiin jne.

(Ojala 1999, 38-39).

Käytännön toteuttaja on tekijä ja pragmaatikko, asioiden toimivuus on paras kriteeri niiden "hyvyydelle". Käytännön toteuttaja pyrkii soveltamaan oppimaansa välittömästi omaksuakseen uuden asian, kykenee päätöksentekoon ja nauttii ongelmien ratkaisemisesta. Ongelmana oppimisessa saattaa olla asioiden ja opitun siirtäminen toisenlaisiin ympäristöihin, opittu asia saattaa jäädä sidoksiin sovelluskohteeseensa. Käytännön toteuttaja oppii tehokkaimmin tehdessään. Työssäoppimisohjelmat ja harjoittelu työpaikkaohjaajan opastuksella soveltuvat erittäin hyvin oppimistavoiksi. Työpaikoilla on myös parhaat mahdollisuudet soveltaa opittua käytännön erilaisissa työtehtävissä.

Käytännöllinen toteuttaja oppii parhaiten:

- tekemällä, kehittämällä taitoja
- seuratessaan muiden työskentelyä
- roolileikeissä ja roolien avulla
- saadessaan välittömästi soveltaa oppimaansa käytäntöön

Käytännön toteuttaja oppii heikoimmin:

- ellei ole välitöntä tarvetta tehdä jotain
- teoreettisesti
- koulumuotoisessa opetuksessa
- jos opittu pitää siirtää muualle ja toiseen tehtävään
- ilmeisen tuloksettomissa tehtävissä

Parannuskeinoja käytännön toteuttajan oppimiseen:

- tekemällä muistiinpanoja, piirtämällä kuvia tai mindmappeja

- yrittämällä itse opettaa asiaa jälkeinpäin toisille
- käynnistämällä keskustelun aiheesta
- pohtimalla miten asiaa voi soveltaa käytännössä ja tarvittaessa kysymällä soveltamisesta

(Ojala 1999, 39-40).

Looginen ajattelija on teoreetikko. Looginen ajattelija kykenee sirpalemaisen tiedon yhdistelemiseen monimutkaisemmaksi ajatuskuvioksi ja osaa tehdä siitä yhteenvetoja teorioiksi itselleen. Oppiminen ei ole sidoksissa paikkaan vaan hän osaa soveltaa vai-vatta osaamistaan erilaisiin ympäristöihin ja tilanteisiin. Loogisen ajattelijan oppimisen ongelmaksi saattaa muodostua mielipiteiden ehdottomuus. Hän voi torjua jyrkästi omasta ajattelumallistaan poikkeavat näkökulmat tai toimintamallit. Looginen ajattelija oppii hyvin kursseilla ja koulumuotoisessa opiskelussa, arvostaa järkipärisyyttä ja saattaa "kärsiä" täydellisyydentavoittelusta.

Looginen ajattelija oppii parhaiten:

- mallien, käsitteiden ja teorioiden avulla
- houkuttelevien ideoiden ja haasteiden avulla
- lukemalla, tutkimalla ja päättelöllä
- kun oppimistilanteessa on mahdollisuus kysellä ja kokeilla

Looginen ajattelija oppii heikoimmin:

- epävarmoissa ja epämääräisissä tehtävissä
- erittäin tunnepohjaisissa tilanteissa
- joutuessaan toimimaan päämäärättömästi ja suunnittelemattomasti

Parannuskeinoja loogisen ajattelijan oppimiseen:

- yrittämällä ottaa vetovastuu ja hakemalla ryhmän kanssa loogista toimintamallia
- hahmottelemalla systeemijattelun avulla asioiden välisten riippuvuuksien kautta selkeämpää rakennetta
- kyselemällä niin, että löytää mielestään haastavan ongelmakohdan

(Ojala 1999, 41).

Harkitseva tarkkailija on pohdiskelija. Harkitseva tarkkailija pyrkii keräämään mahdollisimman laajan määrän tietoa ja näkökulmia omien ratkaisujensa pohjaksi. Keskusteluissa harkitseva tarkkailija pyrkii kuuntelemaan ja arvioimaan kaikkien muiden mielipiteet ennen kuin itse osallistuu tuomalla oman mielipiteensä julki. Päätöksentekeminen siirtyy yleensä mahdollisimman kauas, jotta varmasti kaikki näkökulmat on huomioitu. Aikataulujen pitävyys saattaa muodostaa ongelman. Harkitseva tarkkailija on yleensä suvaitsevainen ja kiinnostunut muiden mielipiteistä, itseopiskelu ja kirjat ovat hyviä oppimistapoja.

Harkitseva tarkkailija oppii parhaiten:

- seuratessaan asioita sivusta
- huomioimalla ja analysoimalla
- kun on riittävästi aikaa ajatella ja pohtia
- ajattelemalla ennen toimintaa

Harkitseva tarkkailija oppii heikoimmin:

- joutuessaan esiintymään väkisin
- joutuessaan ryntäämään tehtävästä toiseen
- toimimalla suunnittelemattomasti

Parannuskeinoja harkitsevan tarkkailijan oppimiseen:

- kehittämällä ajankäytön suunnitelmallisuutta
- pitämällä selkeitä takarajoja eri asioille ja päätöksille
- pitämällä kiireisissäkin asioissa päiväkirjaa ja pohtimalla jälkeenpäin päivän tai projektin kulkua

(Ojala 1999, 42).

3 KYMEN KONSERVATORION MALLI

Kymen konservatorio on osa Etelä Kymen Ammattiopistoa Ekamia, jossa opintovuosi on jaettu viiteen jaksoon (moduliin). Jakson laskennallinen kesto on noin 7,6 viikkoa. Eri opintojaksojen pituus saattaa vaihdella kalenterivuodesta ja lomista sekä vapaapäivistä riippuen. Instrumenttitaitojen opetus jakautuu uusissa tutkinnon osissa niin, että ”toimiminen muusikkona” -tutkinnon osa (jota tämä työ käsittelee) jaottuu jaksoihin 1-10. Kukin jakso sisältää instrumenttitaitojen lähiopetusta 90 minuuttia (kaksi 45 minuutin oppituntia) viikossa. Tämän lisäksi konservatoriossa on käytäntö, jossa jokaiselle opiskelijalle varataan kullekin arkipäivälle harjoitustila ”työpaja” 90 minuutin ajaksi, jolloin hänellä on mahdollisuus henkilökohtaiseen harjoitteluun oman instrumenttinsa kanssa.

Musiikkialan perustutkinnon ensisijainen tavoite on tuottaa laaja-alaiset ammatilliset perusvalmiudet ammattialan eri tehtäviin sekä jatko-opintoihin. Tämän lisäksi opiskelijalla pitäisi olla erikoistuneempi osaaminen ja työelämän edellyttämä ammattitaito yhdellä tutkinnon osa-alueella (ammattillinen tutkinnon osa tai kaikille valinnainen tutkinnon osa) niin, että tutkinnon suorittanut voi sijoittua työelämäänsä, suoriutua ammatilansa tehtävistä myös erilaisissa muuttuvissa oloissa, sekä kehittää omaa ammattitaitoaan edelleen (Oph, Määräys 30/11/2010, 8). Tätä silmällä pitäen Kymen Konservatoriossa on pyritty painottamaan työelämälähtöisyyttä opetuksen eri osa-alueilla, työssäoppimisen toteutuksessa sekä ohjelmiston suunnittelussa. Tämä koskee yhteisesti sekä musiikin hahmoaineita (teoria, säveltapailu ja transkriptio) kuin yhtye- ja instrumenttitaitoja. Opetus on järjestetty niin että eri aineet saivat mahdollisimman paljon synergiaa toisistaan. Käytännössä nämä kolme opetuksen eri osa-alueita tähtäävät aina kerrallaan samojen musiikillisten ilmiöiden oppimiseen ja omaksumiseen. Toisin sanoen, samaa musiikillista sisältöä käsitellään kussakin opintojaksossa, sekä hahmoaineissa, instrumenttitunneilla, että yhtyetunneilla. Tästä metodista on muualla käytetty nimitystä amp-periaate (afroamerikkalaisen musiikin perusopetus). En itse ole järin innokas käyttämään tuota termiä koska se: A) ei kerro koulutuksen ammatillista tasoa (ammattillinen perustutkinto) ja B) kaikki Kymen Konservatoriossa opetettu musiikki ei suinkaan ole afroamerikkalaista alkuperää. Oikeampi termi voisi olla integroitu rytmimusiikin opetus. Amp-periaatteen mukaisesti oppimisen ytimessä on yhtyeessä soittaminen.

Jokainen opintojaksoista on nimetty musiikin tyyllilajin mukaan (paitsi 10. jakso). Tämä kertoo millä musiikkityylillä on pääpaino kyseisessä jaksossa ja millaisesta musiikista yhtyeetöppäjän ohjelmisto muodostuu. Musiikin tyyllilajit, joita Kymen Konservatoriossa opetetaan, ovat tanssimusiikki eri muodoissaan, pop-rockmusiikki eri muodoissaan, jazzmusiikki sekä latinmusiikki.

Kussakin opintojaksossa on määritellyt tavoitteet musiikin hahmoaineissa, instrumenttiopinnoissa sekä yhtyetaidoissa. Hahmoaineista transkriptiossa valmistetaan kussakin jaksossa yhtyeiden ohjelmistoon työssäoppimisena vähintään yksi kappale. Yhtyeet valmistavat opintojakson aikana n. 45 minuutin mittaisen ohjelmiston esitysvalmiuteen. Jokaisen opintojakson päätteeksi on työssäoppimistilaisuus (keikka), jossa yhtyeet esittävät jaksolla valmistamaansa ohjelmistoa. Jokainen ”periodin päätöskeikka” arvioidaan opettajien toimesta ja oppilaat saavat kuulla opettajien palautteen ryhmäkohtaisesti ryhmänohjaajan tunneilla jakson vaihduttua. Oppilaat osallistuvat keikan arviointiin tekemällä itsearvion ja vertaisarvion muista yhtyeistä. Arviot käsitellään ryhmänohjaajan tunneilla ja tallennetaan sen jälkeen opiskelijoiden portfolioihin. Kukin opintojakso päättyy opiskelijan ja opettajan väliseen arviointikeskusteluun sekä musiikin hahmotus-, yhtye- että instrumenttitaitojen osalta.

Opintojaksot 1-10 on nimetty seuraavasti:

1. Opintojakso 1 (1. vuosi): Perustaidot 1 (pop-rockmusiikki)
2. Opintojakso 2 (1. vuosi): Perustaidot 2 (suomalainen perinteinen paritanssimusiikki)
3. Opintojakso 3 (1. vuosi): PopRock 1 (blues- ja soul- tyylinen musiikki)
4. Opintojakso 4 (1. vuosi): PopRock 2 (soul ja progressiivinen rock)
5. Opintojakso 5 (1. vuosi): Tanssimusiikki 1 (paritanssimusiikki, sekä suomalainen että ulkomaalainen)
6. Opintojakso 6 (2. vuosi): Tanssimusiikki 2 (Latin- tyylinen paritanssimusiikki)
7. Opintojakso 7 (2. vuosi): Jazz 1 (New Orleans-, Chicago- ja swing- tyylinen jazzmusiikki + ns. jazzstandardit)
8. Opintojakso 8 (2. vuosi): Jazz 2 (Bebop ja modaalinen jazz + jazzstandardit)
9. Opintojakso 9 (2. vuosi): Latin (afrokuubalainen latinmusiikki)
10. Opintojakso 10 (2. vuosi): Ohjelmistopaja

4 SUUNNITELMA BASSONSOITON OPETUKSEEN JA OSITTAISEEN TOTEUTUKSEEN

Mainitsin johdannossa että bassonsoiton opetuksen suunnitteleminen kokonaiseen tutkinnon osaan oli yllättävän suuri projekti. Tässä luvussa käsittelen suunnitteluprosessia ja sen etenemistä. Koitan myös valottaa ongelmia, joihin työssäni törmäsin ja ratkaisuja joita niiden yhteydessä tein. Lisäksi olen halunnut huomioida motivaation tärkeyttä ammattiopiskelijoiden harjoittelun kannalta olennaisena asiana. Käsittelen motivaatiota ja sen sovellusta esimerkillä tämän luvun lopuksi.

Uudet ammatillisen perustutkinnon perusteet antoivat viitekehyksen arvioinnille ja keskeiselle sisällölle. Lisää ”lihaa luiden ympärille” toi Kymen Konservatorion opetussuunnitelma, jossa käytetään integroidun rytmimusiikin opetuksen metodiikkaa. Näistä lähtökohdista aloitin suunnitelman ja sen toteutuksen tekemisen. Suunnitelmaa tehdessäni käytin lähtökohtana Helakorpi & Majurin esittämää työjärjestystä (ks. luku 2.1 Opetussuunnitelman tehtävä ja sen eri tasot) opetussuunnitelman tekemiseen, jota muokkasin itselleni ja omille työtavoilleni sopivaksi.

4.1 Tavoitteet ja arviointi

Tavoitteiden asettelu tuntui luontevalta lähtökohdalta työlle. Tavoitteet kulkevat näkemykseni mukaan käsi kädessä arvioinnin kanssa, joten arviointiperusta oli lähtökohtana tavoitteille. Ammatillisen perustutkinnon perusteet määrittävät arvioinnin kohteet ja arviointikriteerit kolmiportaisesti (tydyttävä, hyvä, kiitettävä) tutkinnon osaan, johon työni kohdistin (Oph, Määräys 30/11/2010, 34-36). Opetushallituksen määräys antaa kriteerit tutkinnon osan lopullista arviointia varten (*osaamisen arviointi*). Ongelmaksi muodostui kriteerien sangen yleisluontoinen luonnehdinta tarkempaa arviota ja tavoitteita ajatellen. Tarkoitukseni oli kirjoittaa sisältö sekä täsmennetty arviointi kymmenen opintojaksoon, jotta saan toimintamallin ja kuvauksen *oppimisen arviointia* varten. Kymen Konservatoriossa käydään arviointikeskustelu jokaisen jakson päätteeksi, jolloin pedantimpaa lähestymistä sekä tavoitteiden, että arvioinnin osalta tarvittiin. Ratkaistakseni tämän ongelman kokosin ammatillisen perustutkinnon perusteiden määrittämästä kriteeristöstä arvioinnin kohteet ja täsmensin niitä siltä osin kuin katsoin tarpeelliseksi. Prosessin tuloksena tein arviointikeskustelun avuksi arviointikaavakkeen,

johon oli eritelty kohdittain ja täsmennetyksi arvioinnin kohteet (Liite 1). Arvioinnin apuna olen jo aiemmin käyttänyt tallenteita, joita opiskelijoiden kanssa on tehty jaksojen aikana. Tämä mahdollistaa mahdollisimman objektiivisen soiton arvioinnin. Lisäksi tallenteiden käyttö ja niistä itsearvioinnin tekeminen on osoittautunut tehokkaaksi keinoksi edistää opiskelijoiden osaamista, rytmikassa ja soundin käsittelyssä.

Arvioinnin mekaanisen puolen jälkeen palasin työstämään tavoitteita. Kymen Konservatorion noudattaman jaksotuksen mukaisesti aloin uloskirjoittaa tavoitteita jaksokohtaisesti. Sisältö kuhunkin opintojaksoon tuli osittain yhtyetyöpajan ("bändi workshop") ohjelmiston, osittain musiikin hahmotustaitojen ja osittain allekirjoittaneen sanelemana. Integroituun opetusmetodiikkaan kuuluu yhtyetyöpajojen ohjelmiston työstäminen ja opitun syventäminen soittotunneilla. Luvussa kaksi olen käsitellyt eri oppimiskäsityksiä ja todennut sekä nykyisin käytössä olevista, että aiemmin suosituista oppimiskäsityksistä, sekä ansioita, että puutteita. Tulee muistaa, että tässä tarkastelukohteena on instrumentinsoiton opetus ammatillisen perustutkinnon perusteiden näkökulmasta katsottuna. Konstruktivistinen oppimiskäsitys tuntui luontevalta lähtökohdalta ajatellen kokonaisuutta. Tapa rakentaa uusi asia edellä opitun päälle oli looginen lähtökohta. Sen ympärille oli mielestäni lisäksi järkevää hyödyntää parhaita puolia muista oppimiskäsityksistä. Tämän puolesta puhui se käytännön seikka, että opiskelijat tulevat usein eri lähtökohdista ja ovat oppijoina erilaisia. Toiset opiskelijat yksinkertaisesti oppivat tehokkaammin tiettyjä asiasisältöjä erilaisia oppimiskäsityksiä hyödyntäen. Behaviorismi on mielestäni edelleen, esimerkiksi soittoteknisiä asioita opeteltaessa, hyvä lähtökohta. Ihmisaivojen oppimisprosessi motoriiikan suhteen suosii kokonaisuuksien pilkkomista ensin pieniin palasiin behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Activity-teoriasta mielestäni parhaiten hyödynnettävissä oli opetuksen perustana käytetty tarkka etukäteissuunnittelu. Tavoitteita ajatellen tarkan perustan suunnittelu varmistaisi sen, että kaikille opiskelijoille on varmasti opetettu kaikki ammatillisen perustutkinnon perusteiden vaatimat asiasisällöt.

Asetettuani ensimmäiseen opintojaksoon mielestäni sopivat tavoitteet, jotka noudattivat samaa linjaa yhtye- ja musiikin hahmotustaitojen kanssa, päätin muuttaa käyttämäni työjärjestystä ja kirjoittaa ensin sisällön ensimmäiseen opintojaksoon. Tämä sai minut myös harkitsemaan työni rajaamista uudella tavoin. Päätin jättää työni ulkopuolelle tuntisuunnitelmien uloskirjoittamisen. Havaitsin tässä piilevänä ongelmana liian

yksityiskohtaisen suunnittelun, joka toisaalta A) ei toimisi opiskelijälähtöisesti kaikkien oppilaiden kohdalla ja B) pahimmillaan ”maalaisin itseni nurkkaan” liian tiukalla etukäteissuunnittelulla. Minusta tuntui, että tarkka tuntisuunnitelman rungon tekeminen valmiiksi kahden vuoden ajalle olisi tehnyt tunneista liian samanlaisia ja ”puuduttavia” osalle oppilaista (esim. luku 2.6 Erilaiset oppimistyyli: ”aktiivinen osallistuja”). Olen kuitenkin jättänyt raporttiin ensimmäisen jakson tuntisuunnitelman rungon esimerkkinä mahdollisesta toteutuksesta (Liite 2). Päätin jatkaa muiden opintojaksojen osalta samalla tavalla, eli kirjoittaa sekä tavoitteet, että sisällön jakso kerrallaan. Näkemykseni mukaan minun olisi helpompi säilyttää konstruktivistinen kaari johdonmukaisena opetuksen sisällön sekä opetusmateriaalin suhteen tällä toimintamallilla.

4.2 Sisällön tuottaminen

Olen toiminut tätä kirjoitettaessa päätoimisena opettajana lähes kymmenen vuotta ja tehnyt vuosien saatossa oppilaille harjoituksia ja erilaista oppimateriaalia melko paljon. Opetusmateriaalia on siis kertynyt vuosien saatossa runsain määrin, joten määrä ei tuottanut ongelmia, suurin työ oli jäsentelyssä. Huomioiden opintopolkua, jota Kymen Konservatoriossa on rakennettu, tuntui luonteelta sijoittaa painotetusti ensimmäiselle vuodelle erilaisia teknisiä harjoituksia. Tämä antaisi opiskelijalle mahdollisuuden saada haltuun riittävä soittotekniikka teknisesti haastellisempia tehtäviä varten opintojen edessä (konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti). Ammatillisen perustutkinnon perusteet määrittivät tutkinnon osalle sen sijaan muutamia mielenkiintoisia uusia sisältöjä joita edellisen opetussuunnitelman perusteissa ei ollut. Näitä olivat mm. työprosessin suunnittelu, instrumentin hoitaminen ja huollon tarpeen arviointi, sekä terveys turvallisuus ja toimintakyky. Itsearviointi on kuulunut Kymen Konservatoriossa opetukseen jo useita vuosia, joten perusteisiin kirjattuna se ei tuonut oppilaitoksen osalta uudistuksia.

Työprosessin suunnittelu ja sen arviointi muodosti mielenkiintoisen haasteen. Ammatillisen perustutkinnon perusteissa arviointikriteeristössä vaaditaan tasolla hyvä (H2) opiskelijalta kykyä tehdä ohjeiden mukaan toteuttamiskelpoinen työsuunnitelma ja kii-
tettävä (K3) tasolla opiskelijan pitää pystyä samaan itsenäisesti sekä tarpeen tullen muuttamaan suunnitelmaa (Oph, Määräys 30/11/2010, 35). Kokemukseni mukaan työsuunnitelma termin varsinaisessa merkityksessä on melko laaja. En ole varma, onko

opetushallitus tarkoittanut tässä kohtaa nimenomaan laajamittaisen työsuunnitelman tekemistä vai yleisesti työn suunnittelua graafiseen muotoon. Joka tapauksessa määräys on oppilaitoksia ja niin muodoin opettajia sitova. Opintojaksojen kuvauksiin olen uloskirjoittanut sen, mikä oli näkemykseni mukaisesti työn suunnittelun kannalta tarpeellista ja tarkoituksenmukaista kulloisenkin opintojakson puitteissa. Instrumentin hoitaminen ja huollon tarpeen arviointi, sekä terveys turvallisuus ja toimintakyky olivat melko luontevasti sijoitettavissa eri opintojaksojen sisältöihin.

4.2.1 Erilaiset tehtävätyypit

Esittelen lyhyesti millaisiin tehtävätyyppeihin olen opetusmateriaalin jakanut. Työtehtävän suunnittelua ja oman kehityksen reflektointia helpottaakseni olen pyrkinyt pitämään opiskelijoiden kanssa harjoittelupäiväkirjaa. Ensimmäisen jakson aikana pyritään opettelemaan toimintatapa, jossa omat harjoitussessiot kirjataan ylös. Tästä vähitellen edetään yksilöidympään ja tarkennettuun harjoituksen ylösmerkitsemiseen ja sitä kautta harjoitussessioiden suunnitteluun.

Teknisiä harjoitustyyppisiä on suunnitelmassa hyvin monenlaisia. Mekaanisina sormiharjoituksina olen käyttänyt paljon harjoituksia Josquin DesPresin kirjasta: *Bass fitness, an exercising handbook* (1991, Hal Leonard Publishing Corporation). Ne ovat helposti sovellettavissa kaikille soittajille, vaikeustaso on säädeltävissä tempolla, helppoja omaksua, mekaniikaltaan yksinkertaisia mutta monipuolisia (mm. "stringcrossing"-harjoituksia³) ja kokemukseni mukaan hyvin tehokkaita. Lisäksi olen teknisiin harjoitukseen laskenut erilaiset, sointu- ja sointuarpeggioharjoitukset, asteikko- ja sävelikkö- sekä intervalliharjoitukset, erilaisiin soittotekniikoihin keskittyvät etydit sekä nuotinluvulliset harjoitukset.

Korvakuuloltasoittamista ja improvisointia varten olen kehittänyt itse erilaisia harjoituksia, joiden muoto ja kesto vaihtelee opintojaksojen ja musiikkityylien mukaan vaikeustason noustessa jaksoittain. Olen käyttänyt jonkin verran harjoituksia mm. Ed Friedlandin kirjoista: *Building walking bass lines* (1995, Hal Leonard Publishing Corporation), *Expanding walking bass lines* (1996, Hal Leonard Publishing Corporation), *Bass improv-*

³ Stringcrossing tarkoittaa eri bassonkieliltä soittamista yhden fraasin/sävelkuvion aikana.

isation (the complete guide to soloing) (1997, Hal Leonard Publishing Corporation), Pentatonic scales for bass (fingerings, exercises and proper usage of the essential five-note scales) (2010, Hal Leonard Publishing corporation), sekä nykyään paljon saatavilla olevia play-along julkaisuja (mm. perinteinen Jamey Aebersoldin sarja).

Heterogeenisintä opetusmateriaalia edustavat ohjelmistokappaleet. En ole niitä erikseen listannut vaan valitsen opiskelijoiden ohjelmiston yleensä tilanteen ja oman harjintani mukaan. Perusteina käytän opiskelijan oman mielenkiinnon suuntautuneisuutta, opintojakson ohjelmistoa sekä opiskelijan soitannollisia kehitystarpeita. Olen jaksokohdaisesti maininnut muutamia aikakauden basisteja tai merkittäviä kappaleita, jotka toistuvasti ovat ohjelmistoon päätyneet, tai mielestäni kuuluvat muusikon musiikilliseen yleissivistykseen (kulttuurinen tietoperusta ja sen käyttäminen, mikä on uloskirjattu ammatillisen perustutkinnon perusteissa, Oph, Määräys 30/11/2010, 35). Ainoa kirja jota olen toistuvasti käyttänyt ohjelmistotehtävissä on Allan "Dr. Licks" Slutskyn: Standing in the shadows of motown, The Life and Music of Legendary Bassist James Jamerson (1989, Hal Leonard Publishing Corporation). Klassisen musiikin ohjelmistosta olen käyttänyt eniten F. Simandlin 30 etudes for string bass kirjaa (Carl Fischer Publications) sekä Bachin soolospellosarjaa eri osineen.

Integroidun rytmimusiikin opetuksen periaatetta hyödyntäen olen teettänyt opiskelijoilla lisäksi transkriptio- eli nuotinnustehtäviä. Niiden taso ja pituus vaihtelee opiskelijan ja opintojakson mukaan. Ei ole mielestäni järkevää teettää kaikilla opiskelijoilla jatkuvasti samoja transkriptioita vaan pyrkiä asettamaan haaste opiskelijaa motivoiden sekä hänen kehitystarpeitaan huomioiden. Henkilökohtaisesti en ole löytänyt tehokkaampaa ja kokonaisvaltaisempaa tapaa musiikkikappaleen tai sen osan opettelemiseen ja sisäistämiseen kuin omakohtaisen nuotinnoksen tekeminen tallenteesta.

Viimeisenä tehtävätyyppinä käsittelen erikseen opintojaksojen arviointia varten kijoitamani primavista-⁴tehtävät, joita olen valmistanut osana opetuksen suunnittelutyötä. Paneuduin tähän tehtävään erityisesti muun sisällön tuottamisen lisäksi, koska halusin saada johdonmukaisesti vaikeusasteeltaan etenevät primavistatehtävät arvioinnin tämentämiseksi jokaiselle arvosanatasolle (tydyttävä, hyvä ja kiitettävä). Tehtävien peruslähtökohtana on jakson tavoitetaso suhteutettuna osaamisen tasoon. Opiskelija saa

⁴ Primavista tarkoittaa ensinäkemältä/valmistelematta nuoteista soittamista.

valita minkä tason osaamista hän haluaa esittää arviointikeskustelun yhteydessä ja tämä todennetaan soittamalla (ja tallentamalla arvioinnin tueksi) kyseisen tason harjoitus. Tehtävien vaikeustason määrittelyn avuksi ja koesoittajaksi olin pyytänyt Metropolian bassonsoiton lehtori Marko Liskin. Liskin huomioita ja palautetta käytin mm. tehtävien tempojen määrittelyyn ja sisällön muokkaamiseen.

4.3 Motivaatio

Jokainen musiikin opettaja on todennäköisesti törmännyt opettajan urallaan siihen vaikeaan kysymykseen, mikä saattaa muodostua opiskelijoiden kehittymisen suurimmaksi esteeksi: *motivaation puutteeseen*. On realistista, että motivaation määrä vaihtelee johtuen opiskelijan sen hetkisestä soittotaidon kehityksestä ja elämäntilanteesta (Maslow:n tarvehierarkia). Tunnistamalla eri oppimistyyliä ja auttamalla kutakin opiskelijaa löytämään itselleen sopivimman tavan oppia on mahdollista minimoida motivaatio-ongelmia. Riittävän haasteelliset tehtävät torjuvat omalta osaltaan motivaation puutetta. Tässä kohden opettajan oma ammattitaito ja asiantuntijuus korostuvat. Haastellisinta opettajan työssä onkin useimmiten löytää sopivia tehtäviä kulloiseenkin tilanteeseen, jotka palvelevat samalla opiskelijan kehitystä, tavoitteiden saavuttamista ja ennen kaikkea motivoivat harjoittelua. Raitkaistessani tätä ongelmaa olen usein käyttänyt apunani ”Ongelman ratkaisun seitsemää porrasta”:

1. Käännä ongelmat tavoitteiksi.
2. Tee tavoitteet kiinnostaviksi.
3. Tee tavoitteet konkreettisiksi.
4. Kuvaa edistyksen välivaiheet.
5. Tee tavoitteen saavuttaminen uskottavaksi.
6. Tee edistys merkittäväksi.
7. Jaa edistyksestä ansiota.

(Nevalainen & Nieminen 2010, 219).

Kuvatakseni konkreettisella esimerkillä prosessia esitän tapauksen opiskelija B:stä. Opiskelija B oli ensimmäisen vuoden ammattiopiskelija. Motivoitunut ja ahkera harjoittelemaan, mutta lopputulos jätti usein toivomisen varaa soiton tarkkuuden suhteen. Pohtiessani ongelman juuria kiinnitin huomiota B:n vasemman käden sormien liikkuvuuteen ja havaitsin siinä puutteita. Englannin kielinen termi ”finger independency”

kuvaa sangen osuvasti problematiikkaa (valitettavasti hyvää vastaavaa suomenkielistä termiä ei ole olemassa). Soitimme seuraavalla oppitunnilla hyvin mekaanisia sormiharjoitteita, joissa B huomasi itsekkin kehittämisen tarvetta. Olimme aiemmissa jaksoissa soittaneet systemaattisia sormiharjoituksia, joita opiskelija B edelleen satunnaisesti käytti lämmittelyharjoituksina muttei enää aktiivisesti työstäen. Tehdäkseni haasteesta kiinnostavamman ja konkreettisen olin kehittänyt sillä hetkellä käsiteltävistä nelisoinnuista sormiharjoituksen. Esittelin harjoituksen ensin perusmuotoisena sävelkuviona, jonka jälkeen muutimme sormitusta niin, että B joutui käyttämään enemmän vasemman käden ”heikkoja sormiaan” eli nimetöntä- ja pikkusormea. Kokeilimme harjoitusta ensin ilman tempoa pyrkien vain hyvään legatoon ja oikeaan sormijärjestykseen. Tämän jälkeen määrittelimme sopivan lähtötempon ja sovimme tavoitetemposta seuraavalle tunnille. Soitin itse esimerkinomaisesti harjoituksen muutama kertaan esitelläkseen sen käyttökelpoisuutta esim. melodisesti improvisaatioissa. Sovimme samalla siitä millaiseen edistykseen B pyrkii jakson kuluessa harjoituksen kanssa ja kuinka sitä voisi soveltaa sen jälkeen musiikillisesti eteenpäin. Jakson arviointikeskustelussa saatoimme kumpikin todeta edistyksen sekä sormiharjoituksen suhteen, että parantuneena tarkkuutena soiton laadussa. Arviointikeskustelussa saatu positiivinen palaute konkreettisten oppimistulosten yhdistettynä rohkaisi B:tä kehittämään harjoituksesta omia soveluksiaan eteenpäin.

5 OPINTOJAKSOJEN KUVAUKSET

Tässä luvussa on ”muusikkona toimiminen” -tutkinnon osan kuvaukset ja tavoitteet. bassonsoiton osalta Kymen Konservatorion mallin mukaan. Sisältö etenee arvioinnin mukaisessa järjestyksessä, arviointijärjestys on sama mikä ammatillisen perustutkinnon perusteisiin on kirjattu (Oph, Määräys 30/11/2010, 35-36). Työprosessin-, työmenetelmien-, työvälineiden ja materiaalin hallinnan, sekä elinikäisen oppimisen avaintaitojen, arvioinnin ja työmuotojen osalta jokainen jakso on samanlainen tai sisältää siinä määrin marginaalisia muutoksia, etten näe tarpeelliseksi toistaa niitä jokaisen opintojakson osalta. Työn perustana olevan tiedon hallinta on kuvattu jaksokohtaisesti, samoin kuin lyhyt kuvaus jokaisen jakson ohjelmistollisesta sisällöstä.

5.1 Perustaidot 1, Pop-/Rockmusiikki

Työprosessin hallinta

Opiskelija osaa noudattaa selkeää työrytmiä ja kirjata ylös harjoitteluun käyttämänsä ajan. Opiskelija kehittää taitojaan ja ylläpitää osaamistaan. Opiskelija osaa arvioida omia taitojaan suhteessa opintojakson tavoitteisiin ja osaa asettaa itselleen uusia tavoitteita.

Työmenetelmien, -välineiden ja materiaalin hallinta

Opiskelija hallitsee opintojakson ohjelmiston ja sen vaatiman soittotekniikan oman instrumenttinsa näkökulmasta sekä esiintymis, että äänitystilanteessa. Opiskelija osaa puhdistaa instrumenttinsa, vaihtaa siihen kielet ja arvioida sen huollon tarpeen.

Työn perustana olevan tiedon hallinta

Opiskelija osaa notaation perusteet; rakennemerkit, nuottien aika-arvot sekä vastaavat tauot ja paikalliset etumerkit. Opiskelija osaa soittaa korvakuulolta yksinkertaisia kadensseja eri sointuasteiden välillä duurissa. Opiskelija osaa improvisoida diatonisesti duuripentatonisella asteikolla yksinkertaisia melodioita sekä kompeja. Opiskelija osaa

tunnistaa musiikkityylille ominaisia piirteitä. Opiskelija osaa hahmottaa muotorakenteena tyylille ominaisen kahdentoista tahdin blues-rakenteen. Opiskelija osaa esittää opintojakson ohjelmistoa tyylinmukaisesti fraseeraten.

Elinikäisen oppimisen avaintaidot

Opiskelija osaa tunnistaa oman instrumenttinsa tehtävän erilaisissa kokoonpanoissa sekä osana harmonista ja rytmistä kontekstia. Opiskelija osaa ottaa huomioon muut esittäjät ja esiintyy vuorovaikutteisesti näiden kanssa. Opiskelija osaa työskennellä työtehtävien vaatimusten mukaisesti. Opiskelija osaa tarkkailla omaa soittoasentoaan ja korjaa siinä mahdollisesti ilmeneviä puutteita. Opiskelija osaa noudattaa työturvallisuusohjeita. Opiskelija selviytyy opintojakson ohjelmistosta esitystilanteessa mahdollisesta esiintymisjännityksestä huolimatta.

Arviointi:

Arvioinnin ja itsearvioinnin tavoitteena on luoda opiskelijalle realistinen kuva hänen arvioinninhetkisistä taidoistaan. Arvioinnin tavoitteena on tuottaa opiskelijalle tietoa siitä, mitä hän osaa ja mitä taitoja hänen tulee jatkossa kehittää. Palautteen tarkoituksena on tukea opiskelijaa mahdollisimman hyvin suorituksiin ja ohjata tätä saavuttamaan tavoitteita tuomalla esiin opiskelijan vahvuuksia (Oph, Määräys 30/11/2010, 148-149). Arviointi käydään opintojakson viimeisellä tunnilla opiskelijan ja opettajan välisenä arviointikeskusteluna niin, että opiskelija arvioi ensin itseään (jottei opettajan mielipiteet ohjaisi opiskelijan itsearviointia) jonka jälkeen opettaja kertoo oman näkemyksensä. Arviointikeskustelussa käytetään arviointikaavaketta (Liite 1). Arviointikeskustelun jälkeen kirjataan ylös opintojakson yleisarvosana (tyytyttävä T1, hyvä H2, kiitettävä K3). Molemmat arviointikeskustelun osapuolet vahvistavat arvosanan allekirjoituksellaan. Mikäli arviointikeskustelussa ei päästä yksimielisyyteen arvosanasta, niin järjestetään opiskelijalle uusi tilaisuus näyttää osaamisensa. Uusi arviointi voi vaikuttaa arvosanaan vain korottavasti.

Työmuodot:

Henkilökohtainen instrumenttiopetus 7-/8-kertaa jakson aikana 90min/kerta (tämänhetkinen resurssointi). 90min. kestoinen instrumenttityöpaja viitenä päivänä viikossa sekä itsenäinen harjoittelu.

Opintojakson ohjelmistollisen sisällön kuvaus

Opintojakso sisältää diatonista duuri-tonaliteetin pop- ja rockmusiikkia. Kappaleilla ei ole varsinaisesti tarvetta kulkea kronologisessa järjestyksessä, mutta usein se palvelee tarkoituksenmukaisuutta. Yhtyeissä ohjelmisto koostuu eri aikakausien sävellyksistä alkaen n. 1950-luvulta tähän päivään asti.

5.2 Perustaidot 2, Tanssimusiikki

Työn perustana olevan tiedon hallinta

Opiskelija osaa syventää tietämystään notaatiosta: dynamiikkamerkinnot, esitysmerkinnät ja erilaiset tahtilajit. Opiskelija osaa kuulonvaraisesti säestää useamman soinnun mittaisia kadensseja. Hän löytää opintojakson musiikkityylille ominaisia harmonisia ilmiöitä kuulonvaraisesti ja osaa ilmentää niitä instrumentillaan soittaen (diatoninen kvinttikierto). Opiskelija osaa improvisoida pentatonisilla asteikoilla melodioita duuri- ja mollitonalityeteissa. Opiskelija osaa improvisoida kolmisointupohjaisen walkingbasssäestyksen tyylinmukaisesti yksinkertaisiin tanssimusiikin soiturakenteisiin (foxtrot). Opiskelija osaa tunnistaa musiikkityylille ominaisia piirteitä. Opiskelija osaa esittää opintojakson ohjelmistoa tyylinmukaisesti fraseeraten.

Opintojakson ohjelmistollisen sisällön kuvaus

Opintojakso sisältää perinteistä paritanssimusiikkia sekä n. puolen tunnin mittaisen joululauluista koostuvan ohjelmiston. Tyyllilajeina ovat: suomalainen- ja merimiesvalssi, suomalainen tango, foxtrot, jenkka ja humppa. Tonaliteettina yhtyeissä soitettavissa kappaleissa on edelleen duuri, mutta opiskelijat tutustuvat myös mollitonalityettiin musiikin hahmo- sekä instrumenttitunneilla. Ohjelmisto koostuu sekä yhtyeetyöskentelyssä

käytettävistä kappaleista, että instrumenttitunneilla soitettavista kappaleista (teknistä osaamista edistävät kappaleet – ei tyyllilajeihin sidottuja).

5.3 Pop/Rock 1

Työn perustana olevan tiedon hallinta

Opiskelijaa osaa harjoitella uutta ohjelmistoa ja ylläpitää aiemmin oppimaansa. Opiskelija osaa edelleen syventää ja laajentaa tietämystään notaatiosta ja esitysmerkinnöistä sekä tahtilajeista. Opiskelija osaa kuulonvaraisesti säestää laajempia kadensseja duuri- ja mollitonalityeteissa sekä säestää rhythm'n blues -tyyppisen rakenteen eri sävellajeista. Opiskelija osaa improvisoida lyhyehkön soolon ja kompin tyylinmukaisesti käyttäen duuri- ja mollipentatonista- sekä bluesasteikkoa. Opiskelija tunnistaa aikakauden ja tyyllilajien perusteoksia ja tunnetuimpia esiintyjiä. Opiskelija osaa esittää opintojakson ohjelmistoa musiikin lajin estetiikan vaatimusten mukaisesti ja tyylinmukaisesti fraseeraten .

Opintojakson ohjelmistollisen sisällön kuvaus

Opintojakso sisältää pääosin 60-luvun ja 60-/70-lukujen taitteen soulmusiikkia sekä uudempaa ja vanhempaa bluesia. Yhteissä soitettava ohjelmisto perustuu duuri- ja molli-tonaliteettiin sekä bluesiin. Ohjelmisto ei ole kronologiaan sidottu, mutta käytännössä usein noudattelee sitä. 1/8-nuottien fraseeraus voi olla kappaleista riippuen joko kolmimuunteista, shufflea tai suoraa.

5.4 Pop/Rock 2

Työn perustana olevan tiedon hallinta

Opiskelijaa osaa harjoitella uutta ohjelmistoa ja ylläpitää aiemmin oppimaansa. Opiskelija osaa edelleen syventää ja laajentaa tietämystään notaatiosta ja esitysmerkinnöistä sekä tahtilajeista. Opiskelija osaa hahmottaa kuulonvaraisesti hieman laajempia, n. kappaleen osan mittaisia, kokonaisuuksia (melodia-/harmoniamuistin kehittäminen),

diatonisia sointukiertoja välidominantein ja lainamuunnosoinnuin sekä blueskierron eri muodoissaan. Opiskelija osaa improvisoida melodioita ja komppeja tyylinmukaisesti käyttäen duuri-, molli- ja bluesasteikkoja. Opiskelija tunnistaa aikakauden ja tyyllilajien perusteoksia ja tunnetuimpia esiintyjiä. Opiskelija osaa esittää opintojakson ohjelmistoa musiikin lajin estetiikan vaatimusten mukaisesti ja tyylinmukaisesti fraseeraten.

Opintojakson ohjelmistollisen sisällön kuvaus

Opintojakso sisältää pääosin 60-luvun lopun ja 70-luvun pop-rock musiikkia eri muodoissaan: progressiivinen rock, heavy-/hardrock, folk-tyylinen popmusiikki, country-/southernrock sekä 70-luvun soul-musiikin muotoja. Yhteissä soitettava ohjelmisto perustuu duuri-, molli-tonaliteettiin sekä bluesiin. Kappaleet sisältävät usein muunnosointuja, poikkeamia muihin sävellajeihin, vaihtuvia tahtilajeja, tempon muutoksia sekä ei-tasajakoisia tahtilajeja ja/tai polyrytmiikkaa. Ohjelmisto ei ole kronologiaan sidottu, mutta käytännössä usein noudattelee sitä. Tutustutaan 1/16-nuottien erilaisiin fraseeraustapoihin.

5.5 Tanssimusiikki 1

Työn perustana olevan tiedon hallinta

Opiskelija osaa harjoitella uutta ohjelmistoa ja ylläpitää aiemmin oppimaansa. Opiskelija osaa soittaa nuottikuvasta kolmimuunteisesti fraseeraten. Opiskelija osaa soittaa lyhyehköjä melodioita G-klaaviin kirjoitettuna. Opiskelija osaa kuulonvaraisesti hahmottaa ja säestää hieman laajempia kokonaisuuksia (A- ja B-osat) duuri- ja mollitonalityteissa. Opiskelija osaa säestää kuulonvaraisesti erilaisia tanssimusiikin tyytlejä, löytää opintojakson musiikkityyleille ominaisia harmonisia ja rytmisiä ilmiöitä sekä osaa ilmentää oman instrumenttinsa tyyppillisiä säestyslinjoja eri tyyllilajeissa. Opiskelija osaa syventää improvisoidessaan walkingbass-tyylisen säestyksen osaamistaan asteikkokulkukuihin ja kromaattisiin lomasäveliin. Opiskelija osaa improvisoida melodioita ja komppeja kolmimuunteisesti ja tyylinmukaisesti käyttäen duuri-, molli- ja bluesasteikkoja. Opiskelija tunnistaa aikakauden ja tyyllilajien perusteoksia sekä tunnetuimpia esiintyjiä. Opiskelija osaa esittää opintojakson ohjelmistoa musiikin lajin estetiikan vaatimusten mukaisesti ja tyylinmukaisesti fraseeraten.

Opintojakson ohjelmistollisen sisällön kuvaus

Opintojakso sisältää sekä suomalaista, että eurooppalaista paritanssimusiikkia. Tyyllilajeina ovat: hidas englantilainen valssi erilaisine fraseeraustapoineen, nopea ranskalainen- ja wienervalssi, trioli-iskelmä (triolifox), slowfox, jive, polkka, masurkka, twist (rautalankatyylinen) ja beat-tyylinen vaihtoaskeliskelmä. Kappaleet sisältävät tavanomaisesti muunnosointuja ja väliDominantteja sekä poikkeamia muihin sävellajeihin, rytmikka sisältää usein agogisia nyansseja (hidastukset ja nopeutukset). Ohjelmisto koostuu pääosin 40 - 80-lukujen tanssimusiikista, muttei ole tiukasti kyseiseen aikakauden sidottua. Tutustutaan 1/8-nuottien kolmimuunteiseen notaatioon ja fraseeraukseen tarkemmin.

5.6 Tanssimusiikki 2

Työn perustana olevan tiedon hallinta

Opiskelijaa osaa harjoitella uutta ohjelmistoa ja ylläpitää aiemmin oppimaansa. Opiskelija osaa syventää osaamistaan kolmimuunteisessa fraseerauksessa sekä G-klaavilta soitettaessa. Opiskelija osaa syventää opintojakson tyylien mukaisen rytmikan osaamistaan. Opiskelija osaa kuulonvaraisesti hahmottaa ja säestää laajempia kokonaisuuksia (A- ja B- ja C-osat) duuri- ja mollitonaliiteeteissa. Opiskelija osaa säestää erilaisia latinalaisen amerikan paritanssimusiikin tyynejä, löytää niille ominaisia harmonisia ja rytmisiä ilmiöitä kuulonvaraisesti ja osaa ilmentää oman instrumenttinsa tyyppisiä säestyslinjoja kyseisissä tyyllilajeissa. Opiskelija osaa improvisoida annettuun harmoniaan ja muotorakenteeseen tyylinmukaisen säestyksen ja soolon bossanovalle ominaista rytmikkaa käyttäen. Opiskelija tunnistaa aikakauden ja tyyllilajien perusteoksia sekä tunnetuimpia esiintyjä. Opiskelija osaa esittää opintojakson ohjelmistoa musiikin lajin estetiikan vaatimusten mukaisesti ja tyylinmukaisesti fraseeraten.

Opintojakson ohjelmistollisen sisällön kuvaus

Opintojakso sisältää latinalaisamerikkalaisia paritanssirytmiejä. Tyyllilajeina ovat: cha cha cha, beguine (tanssijoiden rumba), bolero, argentiinalainen tango, samba, bossa

nova ja baion. Rytmiiikka on synkopoitua ja sisältää usein agogisia nyansseja. Yhtyeiden ohjelmisto koostuu pääosin tyyllilajien kansainvälisistä ”standardeista”. Tutustutaan eurooppalaisten ja eteläamerikkalaisten erilaisiin tapoihin kirjoittaa rytmejä.

5.7 Jazz 1

Työn perustana olevan tiedon hallinta

Opiskelijaa osaa harjoitella uutta ohjelmistoa ja ylläpitää aiemmin oppimaansa. Opiskelija osaa hahmottaa kappaleiden rakenteita (melodia-/harmoniamuistin kehittäminen). Opiskelija osaa säestää swingmusiikkia fraseeraten tyylinmukaisin rytmein ja nuottivallinoin. Opiskelija osaa syventää edelleen osaamistaan kolmimuunteisesta notaatiota. Opiskelija osaa syventää osaamistaan eri tahtilajeista tyylien rytmiiikan mukaisesti. Opiskelija löytää opintojakson musiikkityyleille ominaisia harmonisia ja rytmisiä ilmiöitä kuulonvaraisesti (jazz-tyyliset turnaroundit) ja osaa ilmentää oman instrumenttinsa tyyppillisiä säestyslinjoja eri tyyllilajeissa. Opiskelija osaa kuulonvaraisesti hahmottaa ja säestää laajempia kokonaisuuksia (nelisointuharmonia, AABA-rakenne, jazzmusiikille tyyppinen harmonia) duuri- ja mollitonalityeteissa. Opiskelija osaa improvisoida annettuun harmoniaan ja muotorakenteeseen tyylinmukaisen säestyksen ja soolon swingille ominaista rytmiiikkaa käyttäen. Opiskelija tunnistaa aikakauden ja tyyllilajien perusteoksia sekä tunnetuimpia esiintyjä. Opiskelija osaa esittää opintojakson ohjelmistoa musiikin lajin estetiikan vaatimusten mukaisesti ja tyylinmukaisesti fraseeraten.

Opintojakson ohjelmistollisen sisällön kuvaus

Opintojakso sisältää jazzmusiikin ja improvisoinnin perusteita. Ohjelmisto koostuu pääosin perinteisistä swing-tyylin/aikakauden ”standardeista” ja perinteisistä jazzblueskappaleista. Perinteiset Broadway-näyttämömusiikin standardit eivät ole sidottu kronologisesti swing-aikakauteen. Harmonia on pääosin nelisointupohjaista satunnaisin viisisoinnuin.

5.8 Jazz 2

Työn perustana olevan tiedon hallinta

Opiskelijaa osaa harjoitella uutta ohjelmistoa ja ylläpitää aiemmin oppimaansa. Opiskelija osaa hahmottaa kappaleen muotoa laajemmassa mittakaavassa ja ilmentää sitä soitollaan (mm. modaaliset rakenteet). Opiskelija osaa säestää modaalista-, latinjazz- ja bebop-tyylistä jazzia fraseeraten tyylinmukaisin rytmein ja nuottivalinnoin. Opiskelija osaa soittaa tyyllilajille ominaisia oman instrumenttinsa sooloja (melodia- tai walking-) muotorakennetta ja tonaalisia purkauksia ilmentäen. Opiskelija osaa syventää osaamistaan eri tahtilajeissa tyylien rytmikan mukaisesti. Opiskelija osaa löytää opintojakson musiikkityyleille ominaisia harmonisia (erilaiset korvaavat turnaroundit) ja rytmisiä ilmiöitä kuulonvaraisesti ja osaa ilmentää oman instrumenttinsa tyyppisiä säestyslinjoja eri tyyllilajeissa. Opiskelija osaa kuulonvaraisesti hahmottaa ja säestää laajempia muotorakenteita (nelisointuharmonia, AABA-rakenne, jazzmusiikille tyyppinen harmonia) duuri- ja molli- sekä eri moodien tonaliteeteissa. Opiskelija osaa improvisoida annettuun harmoniaan ja muotorakenteeseen tyylinmukaisen säestyksen ja soolon latin- tai modaaliselle jazzille ominaista rytmikkaa käyttäen. Opiskelija tunnistaa aikakauden ja tyyllilajien perusteoksia sekä tunnetuimpia esiintyjä. Opiskelija osaa esittää opintojakson ohjelmistoa musiikin lajin estetiikan vaatimusten mukaisesti ja tyylinmukaisesti fraseeraten.

Opintojakson ohjelmistollisen sisällön kuvaus

Opintojakso sisältää latinjazz- ja bebop-aikakauden musiikkia sekä modaliikan perusteita. Kappaleiden harmonia on aikakaudelle tyyppistä ja improvisaatio muuttuu melodian muuntelusta sointuharmoniaan pohjaavaksi. Ohjelmisto voi olla kronolgiasta poikkeavaa, mutta sisällöltään aikakautta vastaavaa.

5.9 Latinmusiikki (afro-kuubalainen)

Työn perustana olevan tiedon hallinta

Opiskelijaa osaa harjoitella uutta ohjelmistoa ja ylläpitää aiemmin oppimaansa. Opiskelija osaa hahmottaa kappaleen muotoa laajemmassa mittakaavassa ja ilmentää sitä soitollaan (mm. montunot). Opiskelija osaa soittaa opintojakson ohjelmiston sisältämää eri tyyllilajien rytmistä tekstuuria tyylinmukaisesti. Opiskelija osaa soittaa tyyllilajille ominaisia oman instrumenttinsa sooloja (melodia- tai fill-tyylisiä) muotorakennetta ja tonaalisia purkauksia ilmentäen. Opiskelija osaa syventää osaamistaan synkopoidun rytmiiän suhteen ja hallitsee epäsymmetriset muotorakenteet tyyllilajien mukaisesti. Opiskelija löytää opintojakson musiikkityyleille ominaisia harmonisia ja rytmisiä ilmiöitä kuulonvaraisesti ja osaa ilmentää oman instrumenttinsa tyyppillisiä säestyskuvioita eri tyyllilajeissa. Opiskelija osaa improvisoida annettuun harmoniaan ja muotorakenteeseen tyylinmukaisen säestyksen ja soolon afro-kuubalaiselle musiikille ominaista rytmiiä käyttäen. Opiskelija tunnistaa aikakauden ja tyyllilajien perusteoksia sekä tunnetuimpia esiintyjä. Opiskelija osaa esittää opintojakson ohjelmistoa musiikin lajin estetiikan vaatimusten mukaisesti ja tyylinmukaisesti fraseeraten.

Opintojakson ohjelmistollisen sisällön kuvaus

Opintojakso sisältää pääosin afrokuubalaista musiikkia. Tyyllilajeina mm. son, sonmontuno, danzón, guajira, guaracha, mambo, pachanga, mozambique, rumba colombia, quaquanco, yambu, merengue, guiro/afro-latin 6/8, latin-fuusio, descarga (jam-session tyylinen soittaminen) songo ja timba.

5.10 Ohjelmiston valmistaminen

Työn perustana olevan tiedon hallinta

Opiskelijaa osaa harjoitella uutta ohjelmistoa ja ylläpitää aiemmin oppimaansa. Opiskelija tunnistaa eri tyyllilajeja ja osaa soveltaa omaa tietämystään instrumenttinsa roolista niissä saavuttaakseen tyylinmukaisen tulkinnan. Opiskelija osaa soittaa ohjelmiston tyyllilajienmukaisia sooloja ilmentäen niille ominaista rytmiiä ja tonaalisia purkauksia.

sia. Opiskelija osaa syventää rytmiiikan ja harmonian hallintaansa musiikin eri tyyli-
lajeissa. Opiskelija löytää opintojakson musiikkityyleille ominaisia harmonisia ja rytmisiä
ilmiöitä kuulonvaraisesti ja osaa ilmentää oman instrumenttinsa tyyppisiä säestyskuvi-
oita. Opiskelija osaa improvisoida annettuun harmoniaan ja muotorakenteeseen tyy-
linmukaisen säestyksen ja soolon kyseiselle tyyli-
lajille ominaista rytmiiikkaa ja harmo-
niaa käyttäen. Opiskelija osaa esittää opintojakson ohjelmistoa musiikin lajin estetiikan
vaatimusten mukaisesti ja tyylinmukaisesti fraseeraten.

Opintojakson ohjelmistollisen sisällön kuvaus

Opintojakso kokoaa tutkinnon osan aikana opiskeltuja musiikillisia ilmiöitä ja tyy-
lejä, sekä täydentää ohjelmistoa eri tyyli-
lajeissa. Painotus rytmisellä tarkkuudella ja frasee-
rauksella. Opiskelija esittää osaamistaan eri tyyli-
lajeissa ja valmistautuu ammatilliseen
valinnaiseen tutkinnon osaan.

6 POHDINTA

Suunnitelman tekeminen Bassonsoiton opetukseen ammatillisen perustutkinnon perusteiden ja Kymen Konservatorion mallia noudattaen oli pitkä ja aikaa vievä prosessi. Huomioitavaa on, ettei tämä ole suinkaan prosessin päätepiste, vaan tavallaan se voidaan nähdä vasta varsinaisen prosessin lähtölaukauksena, lapsen ensiaskelina kohti jossain kaukana hämmöttävää aikuisuuden päämäärää. Työn voisi jopa nimetä ”Suunnitelma bassonsoiton opetukseen ja toteutukseen Kymen Konservatoriossa versio 1.0”. Tämä kuvaa sitä jatkuvassa käymistilassa olevaa prosessia, joka käsittää nykyään kaikkea opetusta. Sanotaanhan usein ettei mikään ole niin pysyvää kuin muutos ja varsinkin opetussektorilla tämä tuntuu olevan todellisuutta.

Työn tässä vaiheessa tarkastelen tuloksia, esitän kritiikkiä ja pohdin saavutettiin työlä sille asetettuja tavoitteita. Ensisijaisena tavoitteena työlle oli saada aikaan uusi suunnitelma bassonsoiton opetukseen Kymen Konservatorion mallia ja ammatillisen perustutkinnon perusteita noudattaen. Työ rajattiin koskemaan 30 opintoviikon mittaista tutkinnon osaa ”toimiminen muusikkona”. Tämän tutkinnon osan opintoviikoista 15 muodostuu instrumenttiopinnoista, joita tämä suunnitelma käsittelee. Suunnitelman lisäksi työn oli tarkoitus sisältää esimerkkejä mahdollisista toteutuksista, esimerkkitehtäviä arvioinnin tueksi sekä täsmennetyt arviointikriteerit. Tämä kaikki toteutui konkreettisesti. Suunnitelma on kokonaisuudessaan erillisenä painoksena jossa on jaksokohteisesti täsmennetyt arviointikriteerit uloskirjattuina.

Toisena tavoitteena oli pyrkiä vastaamaan nykyajan asettamiin haasteisiin bassonsoitonopetuksen näkökulmasta. Tähän kysymykseen vastauksia saadaan tarkemmin parin vuoden päästä kun käyttäjiltä (opiskelijoilta) saadaan pidemmän aikavälin palautetta suunnitelman toimivuudesta ja kehityskohteista. Tämän hetkinen arvioni tilanteeseen on (ainakin toistaiseksi) optimistinen.

Kolmas tavoite, toimia pilottimallisena hankkeena oman työpaikan ja työympäristön kehittäjänä toteutuu sen myötä kun työ tulee painosta ja se käsitellään työpaikan opettajiston keskuudessa. Työpaikan kollegojen, samoin kuin muissa oppilaitoksissa toimivien bassonsoitonopettajien palaute jää kuitenkin tämän pohdinnan ulkopuolelle.

Neljäs tavoite, jonka työlleni asetin, oli pyrkiä löytämään riittävä tietoperusta omille opetuskäytännöille ja metodeille sekä tutkia opiskelijälähtöisyyden toteutumista motivaation ylläpitämisen sekä tavoitevaatimusten ristiaallokossa oman opetukseni osalta. Sain opiskelijoilta hyvää palautetta konkretiasta opetuksen ja arvioinnin kehittämisessä. Erittäin positiivisena ja omaa soittoaan kehittävänä opiskelijat ovat kokeneet tallenteiden tekemisen ja niistä tehdyt itsearviointit. Tekemäni arviointikaavake sai myös hyvää palautetta opiskelijoilta. Arviointikaavake jatkaa virallista elämäänsä seuraavan kerran opetussuunnitelmatyöryhmän arviointipalaverissa.

Sitten kritiikkiin... En saavuttanut työni osalta kaikkea sitä, mihin alunperin uskoin ehtiväni tämän tutkimuksen puitteissa. Esimerkiksi minun oli pakko rajata työstä osia pois käytännön syistä. Alkuperäinen suunnitelmani oli yksinkertaisesti liian massiivinen. Valittavaa omalta kannaltani on se, etten ottanut ajoissa riittävästi huomioon ohjaajien huomioita rajaamisesta ("Learning by doing." John Dewey). Työ on joiltain osin liian pikkutarkka. Se kohdentuu toisaalla liiaksikin toteuksien uloskirjoittamiseen, siinä missä asia olisi voitu ja pitänyt ilmaista yleisemmällä tasolla ja saavutettu silti sama tulos (kiitokset tästä aiheellisesta kritiikistä Jakke Leivolle). Jakke myös teki hyviä huomioita ja ehdotuksia opintojaksojen kuvauksien ja arvioinnin järjestyksestä ja järkevistä esitystavasta. Marko Liskiltä sain hyviä huomioita tekemästäni arviointitehtävistä. Liski kohdensi osuvasti tempoja kohdalleen toimiessaan "koekaniinina" primavistatehtävissä. Tempojen käsittely on oman näkemykseni mukaan primavistasoiton haastavin osuus. Näissä asettamani lähtötempot olivat usein aika ylärajoilla.

Työn edetessä ja tietoperustaa kirjoittaessani tulin miettineeksi erästä seikkaa jota työssäni en ole käsitellyt. Vuorovaikutustaitojen ja sosiokonstruktiivisen ryhmäoppimisen mahdollisuudet jäivät työn ulkopuolelle. Nykytutkimusten mukaan oppiminen on ryhmässä tehokkaampaa kuin yksinopiskeltaessa. Olisi ollut mielenkiintoista pohtia ja tutkia kuinka näiden toteutuminen olisi voitu järjestää bassonsoiton opetuksen kannalta. Lähinnä mieleeni tulivat sovellukset bassoduetoista ja -trioista opettajan ja oppilaan sekä oppilaiden välillä. Tämä mahdollistaisi opiskelijoiden vertaisryhmässä toimimisen, sekä kunkin toimimisen eri rooleissa: säestäjänä, solistina, tarkkailijana ja asiantuntijana vuorotellen.

Kaikkiaan koin prosessin omalta osaltani erittäin opettavaiseksi. Minulle oli selvää työn alussa, tai ainakin luulin niin, mitä olen tekemässä ja tutkimassa. Työn edetessä oma tietoperustani käyttämistäni opetusmetodeista, oppimiskäsityksistä sekä erilaisista oppijatyypeistä karttui huomattavasti. Hakiessani Metropolian YAMK-koulutukseen minulla oli vahva käsitys siitä kenen ohjauksesta omat työtapani hyötyisivät eniten. Tahdon kiittää asiantuntijaohjaajia Jakke Leivoa, sekä Marko Liskiä heidän panoksestaan ja tuestaan sekä arvokkaasta palautteesta ja asiantuntemuksestaan jonka he luovuttivat minun ja työni käyttöön. Sen lisäksi haluan kiittää prosessiohjaajaani Jukka Väisästä, joka tuntien työtapani uskalsi luottaa osaamiseeni ja jätti riittävästi siimaa (kiristäen aina kun tarve vaati) työn itsenäiseen tekemiseen.

Lähteet

Helakorpi, Seppo & Majuri, Martti 2010. Opetuksen suunnittelu ja arviointi. Toim. Helakorpi Seppo, Aarnio Helena & Majuri Martti: Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Saarijärvi: Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu, 145-152.

Kajanto, Anneli & Tuomisto, Jukka 2000. Johdanto. Toim. Kajanto, Anneli & Tuomisto, Jukka: Elinikäinen oppiminen. Saarijärvi, BTJ Kirjastopalvelu Oy, 7.

Kauppila, Reijo 2007, Ihmisen tapa oppia, johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitkseen. Juva, PS-kustannus, 18.

Keva, Tero 2009, AHOT-hanke, [verkko-dokumentti]. Turku: Turun yliopisto <<http://www.ahot.utu.fi/kasitteisto/AHOT/>> (luettu 25.2.2011)

Kurkela, Kari 1997. Musiikillisen edistymisen arviointiperusteista. Toim. Jakku-Sihvonen Ritva: Onnistuuko oppiminen. Yliopistopaino Helsinki: Opetushallitus, 287, 289-290.

Malinen, Paavo 1993. Reformipedagogiikka ja opetussuunnitelman kehittäminen. Ståhle Pirjo: Pedagogisia vaihtoehtoja. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 10-11.

Musiikkialan perustutkinto, ammatillisen perustutkinnon perusteet 2010. Opetushallitus. Vaasa. Oy Fram Ab, 8-10, 12-13,15-16, 34-36,146-149.

Nevalainen, Vesa & Nieminen, Auvo 2010. Opettajan psykologia. Helsinki: Edita Prima, 219.

Otala, Leenamajja 1999. Osaajana opintiellä, opas elinikäisen oppimisen matkalle. Porvoo: WSOY, 14-17, 37-42.

Rauste-von Wright, Maijaliisa 2000. Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys. Toim. Kajanto Anneli & Tuomisto Jukka: Elinikäinen oppiminen. Saarijärvi, BTJ Kirjastopalvelu Oy, 116-118,122,126-137.

Tarvainen, Veikko 2008. Fiilis on älyn korkein muoto. Hyvän mielen lehti. [verkkajulkaisu] Erikoisjulkaisu 1/08, 20-21. <<http://publishing.yudu.com/Freedom/Afv2g/hyvanmielenlehti2/resources/3.htm>> (luettu 15.4.2011).

Toom, Auli 2008. Hiljainen tieto, tietämistä, toimimista, taitavuutta. Toim. Toom Auli, Onnismaa Jussi & Kajanto Anneli. Helsinki, Gummerruksen Kirjapaino Oy: Kansanvalistusseura, 361.

Tuomisto, Jukka 2000. Elinikäisen oppimisen muodot – teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Toim. Kajanto Anneli & Tuomisto Jukka: Elinikäinen oppiminen. Saarijärvi, BTJ Kirjastopalvelu Oy,

Tynjälä, Päivi 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Tampere: Tammi, 29-31, 37-39,41-42.

(ECTS, www-dokumentti 2011). <<http://www.ncp.fi/ects/>> (luettu 13.3.2011)

- instrumentin säätäminen
- huollon tarpeen arviointi

1	2	3
1	2	3

3. Työn perustana olevan tiedon hallinta

3.1. Työskentely nuottien tai muun esitysmateriaalin pohjalta

- uuden ohjelmiston omaksuminen
- harjoitellun ohjelmiston ylläpitäminen
- nuotinlukutaito
- korvakuulolta esittäminen
- improvisointi

1	2	3
1	2	3
1	2	3
1	2	3
1	2	3

3.2. Kulttuurisen tiedon käyttäminen työskentelyssä

- esitettävän musiikin
tyylipiirteiden tunteminen
- esitettävän musiikin
tyylinmukainen tulkinta

1	2	3
1	2	3

4. Elinikäisen oppimisen avaintaidot

4.1 Vuorovaikutus ja yhteistyö yleisön, muiden esittäjien ja työyhteisön kanssa

- sopeutuminen uusiin tilanteisiin
- ongelmanratkaisutaidot

1	2	3
1	2	3

4.2 Terveys, turvallisuus ja toimintakyky

- soittoasento
- työturvallisuudesta huolehtiminen
- esiintymisjännityksen hallitseminen

1	2	3
1	2	3
1	2	3

Arviointikeskustelu käyty päiväys: _____

Allekirjoitukset:

Opettaja

Opiskelija

ARVOSANA OPINTOJAKSOSTA: _____ (opintojaksosta vastaava opettaja merkitsee)

Liitteen sisältö

Tuntisuunnitelman runko seitsemälle oppitunnille (90min/kerta)

1. tunti

- Esittäytyminen, lyhyt kartoitus soittokokemuksesta ja musiikkityyleistä sekä omista musiikillisista mieltymyksistä. Kartoitetaan opiskelijan omia odotuksia (n. 5 - 10 min.)
- Instrumentin virittäminen ja rakenteen esittely/läpikäyminen (n. 5 min.)
- Soittoasennon tarkastelu. Opiskelija soittaa jotain viimeksi harjoittelemaansa kappaletta tai groovea ja mahdollisesti muita osaamia asioita. Opettaja tarkastelee soitto- ja käsien asentoa tehden huomioita ja tekee tarvittaessa asennon korjaamiseen ehdotuksia. (n. 5 min.)
- Opettaja esittelee opiskelijalle yleisesti koulutuksen tavoitteet ja yksityiskohtaisemmin opintojakson tavoitteet. Tutustutaan arvioinnin mekanismiin ja itsearviointiin. (n. 10 min.)
- Tutustutaan DesPresin sormiharjoitusjärjestelmään ja aloitetaan sen työstäminen. Mikäli harjoitukset ovat opiskelijalle entuudestaan tuttuja käytetään muuta vaihtoehtoista sormiharjoitusjärjestelmää. (n. 5 min.)
- Testataan opiskelijan kykyjä soittaa nuoteista, komppilapuista ja sointumerkeistä, tai vaihtoehtoisesti tutustutaan notaation perusteisiin ja aloitetaan yksinkertaisilla tehtävillä. Mikäli opiskelija soittaa sujuvasti nuotteja voidaan siirtyä suoraan "lisätehtäviin". (n. 10 -15 min.)
- Tutustutetaan opiskelija työsuunnitelman tekemiseen. Annetaan konkreettinen esimerkki harjoitusmääristä ja siitä kuinka ajankäyttöä kannattaa jaotella. Esitellään harjoituspäiväkirjan idea ja selitetään miksi se on tarpeellinen (oman kehityksen "monitorointi"). (n. 10 min.)
- Käydään läpi duuriasteikko ja sen harjoittelu joko kromaattisesti tai kvinttiympyrässä. Mikäli harjoitus ja sormitukset ovat opiskelijalle tuttuja siirrytään suoraan sovelluksiin. (n. 5 - 10 min.)
- Esitellään jokin nuottikuvaltaan yksinkertainen kappale jonka opiskelija saa läksytehtäväksi ensi viikkoa varten. Nuotinluvussa pidemmällä

oleville haastavampi kappale. Varmistetaan että opiskelijalle ei jää epäselvyyksiä nuottikuvan suhteen. (n. 5 - 10 min.)

- Testataan opiskelijan korvakuulolta soittotaitoa yksinkertaisin harjoituksin (band in a box taustoilla), ensin basso taustoissa mukana ja sen jälkeen ilman bassoa. (n. 5 - 10 min.)
- Jatketaan korvakuulolta soittamista jammailemalla vuorotellen muuttaman äänen mittaisia yksinkertaisia rytmisiä fraaseja, jotka kumpikin vuorollaan esittää ja opiskelija ja opettaja blokkavevat perässä. (n. 5 - 10 min.)
- Lopuksi kerrataan tunnilla opiskeltu ja läksyt (instrumentin rakenne tarvittaessa, sormiharjoitukset, jakson tavoitteet, työjärjestyksen suunnittelu, harjoituspäiväkirja, asteikko/asteikot, korvakuulolta soittaminen ja läksykappale). (n. 2min.)

2. tunti

- primavista tehtävät: soinnuista, sekä nuottikuvasta. Arvio ensin opiskelijalta itseltään, jonka jälkeen opettajan palaute. (n. 5 - 10min.)
- Sormiharjoitusläksy (toimii samalla lämmittelyharjoituksena) kokeillaan eri tempoja. Harjoituksen sujuessa otetaan uusi sormijärjestys työn alle. Kiinnitetään huomiota soitto-, käsien ja sormien asentoon, rytmin sujuvuuteen ja soundin sekä äänen voimakkuuden tasalaatuisuuteen. (n. 5 min.)
- Varmistetaan (tarpeen vaatiessa) instrumentin rakenteen tuntemus.
- Esitellään säestysmuotona perusääni-kvintti säestystyyli (1-5 periaatte), soittoharjoituksia aiheeseen. Kuunnellaan muutamia esimerkkejä (ja/tai opettaja soittaa) ja mietitään mahdollisuuksia rytmiseen variointiin. (n. 5 - 10 min.)
- Esitellään (mahdollinen) uusi asia nuotinluvussa sekä aika-arvo ja/tai tahtilaji rytmikassa (2/4). Rytmilukuharjoitus läksyksi. (n. 5 min.)
- Läksykappaleen soittaminen ja äänittäminen (muutama otto, eri tempoissa tarpeen vaatiessa). Itsearvio sekä opettajan palaute. Kiinnitetään opiskelijan huomiota rytmiin ja balanssiin. Pyritään löytämään ensisijaisesti positiivisia seikkoja ja kiinnittämään sen jälkeen huomio kehitettäviin asioihin. Tallenne opiskelijalle itselleen (mp3) ja lyhyt it-

searvio seur. tunnille kirjallisesti, sekä hyvistä että työstettävistä asioista. Uuden läksykappaleen/kappaleiden esittely/läpikäynti. (n. 20 - 25 min.)

- Asteikkoharjoitukset, jos mahdollista kaikista sävellajeista (tai ed. tunnilla sovitusta), mahdollisesti eri tempoissa. Kiinnitetään huomiota rytmin tarkkuuteen ja soundin sekä äänen voimakkuuden tasalaatuisuuteen. Uutena asiana esitellään duuripentatoninen sävelikkö ja sen harjoittelu. (n. 10 - 15 min.)
- Tutustutaan intervalleihin selittäen mitä ne ovat ja mitä niillä mitataan. Esitellään asteikon soittaminen tersseissä. (n. 5 min.)
- Tarkastetaan opiskelijan (mahdollinen) työsuunnitelma bassonsoiton harjoitteluun ja käydään läpi edeltävän viikon harjoituspäiväkirja. Katsotaan minkä muotoisena opiskelija on sen tehnyt ja mietitään mikä palvelee parhaiten opiskelijan tarpeita seurata omaa kehitystään. Esitellään muutama runko päiväkirjalle joista valitaan yksi käytettäväksi. Mietitään paljonko edistymistä on tapahtunut ja tarvitseeko eri alueiden harjoituspainopisteitä muuttaa. (n. 10 min.)
- Korvakuulolta soittamista: kadenssien kuuntelua ja soittoa (n. 5 min.). Edellistunnin metodiikalla lyhyiden yksinkertaisten fraasien korvakuulolta blokkailua vuorotellen (n. 5 min.)
- Tunnilla opiskeltujen asioiden ja läksyjen kertaaminen (uusi sormiharjoitus?, 1-5 säestystapa, läksykappale/kappaleet ja tallenteen itsearviointi seur. tunnille, asteikko + pentatoninen + terssiharjoitukset, työsuunnitelman ja harjoituspäiväkirjan työstäminen, korvakuulolta soittaminen/yksinkertaisten ideoiden improvisointi).

3. tunti

- primavista tehtävät: soinnuista, sekä nuottikuvasta. Arvio ensin opiskelijalta itseltään, jonka jälkeen opettajan palaute. (n. 5 - 10min.)
- Sormiharjoitusläksy (eri tempoissa) ja uusi harjoitus läksyksi. Esitellään yksinkertainen duuri- ja mollikolmisointuharjoitus joka etenee kromaattisesti (n. 10 min.)

- Soitetaan rytmilukuharjoitus. Esitellään (mahdollinen) uusi asia nuotinluvussa sekä aika-arvo ja tahtilaji rytmikassa (3/4). Rytmilukuharjoitus läksyksi. (n. 5 min.)
- Esitellään kolmisointupohjainen säestystapa joka laajennetaan pentatonispohjaiseen boogie-kuvioon. Harjoitellaan esimerkin mukana. (n. 5 min.)
- Ed. viikon läksykappaleen itsearvio opiskelijalta tallenteen perusteella. Tämän viikon läksykappaleen/kappaleiden soittaminen ja äänittäminen (muutama otto, eri tempoissa tarpeen vaatiessa). Itsearvio sekä opettajan palaute (positiiviset seikat sekä kehitettävät). Kiinnitetään opiskelijan huomiota rytmiin, balanssiin ja soundiin. Keskustellaan fraaseeruksesta. Tallenne opiskelijalle itselleen (mp3) ja lyhyt itsearvio seur. tunnille kirjallisesti. Uuden läksykappaleen/kappaleiden esittely/läpikäynti. (n. 20 - 30 min.)
- Duuri-asteikko/pentatoniset harjoitukset, soitetaan eri sävellajeissa läpi, tempo opiskelijan mukaan. Tutustutaan kolmisävelikköön (1-2-3, 2-3-4 etc.). (n. 10 min.)
- Intervallit: soitetaan läpi asteikko tersseissä eri sävellajeissa (esim. kromaattisesti tai kvarttiympyrän mukaan opiskelijasta riippuen). Esitellään asteikon soittaminen kvarteissa. (n. 5 - 10 min.)
- Seurataan opiskelijan työsuunnitelman etenemistä ja harjoituspäiväkirjan käyttöä. Kartoitetaan tuloksia ja mietitään tarvitaanko muutoksia. (n. 5 min.)
- Soitetaan korvakuulolta muutamia kadensseja ja opetellaan jokin helppo kappale levyn mukana soittaen. (Esim. Georgia Satellites: Battleship chains) (n. 10 min.)
- Kevyttä jammailua duuripentatonisella fraaseja toiselta vuorotellen plokkaillen. Tai vaihtoehtoisesti opiskelijan vapaa improvisointi duuripentatonista käyttäen yhden soinnun taustalla. (n. 10 min.)
- Tunnilla läpikäytyjen asioiden ja läksyjen kertaaminen.

4. tunti

- primavista tehtävät: soinnuista, komppilapusta sekä nuottikuvasta. Arvio ensin opiskelijalta itseltään, jonka jälkeen opettajan palaute. (n. 5 – 10 min.)
- DesPresin sormiharjoitus (eri tempoissa) ja uudet kolmisointuharjoitukset (eri tempoissa), esitellään dim. kolmisointu. (n. 5 - 8 min.)
- Soitetaan rytmilukuharjoitus. Esitellään (mahdollinen) uusi asia nuotinluvussa sekä aika-arvo ja tahtilaji rytmikassa (3/8). Rytmilukuharjoitus läksyksi. (n. 5 min.)
- Ed. viikon läksykappaleen itsearvio opiskelijalta tallenteen perusteella. Tämän viikon läksykappaleen/kappaleiden soittaminen ja äänittäminen (muutama otto, eri tempoissa tarpeen vaatiessa). Itsearvio sekä opettajan palaute (positiiviset seikat sekä kehitettävät). Kiinnitetään opiskelijan huomiota rytmiin, balanssiin ja soundiin. Keskustellaan fraseerauksesta. Tallenne opiskelijalle itselleen (mp3) ja lyhyt itsearvio seur. tunnille kirjallisesti. Uuden läksykappaleen/kappaleiden esittely/läpikäynti. (n. 20-30 min.)
- sävelikköharjoitus eri sävellajeissa ja tempoissa opiskelijan edistymisen mukaan. Tarvittaessa soitetaan duuri- duuripentatonisia asteikkoja läpi. (n. 5 – 10 min.)
- Esitellään kolmisointujen käännökset ja niiden periaate. Harjoituksia yhdestä sävellajista. Läksynä soveltaminen muihin sävellajeihin. (n. 10 min.)
- Intervalleista soitetaan kvartit ja läksyksi esitellään kvintit. (n. 5 – 10 min.)
- Seurataan opiskelijan työsuunnitelman etenemistä ja harjoituspäiväkirjan käyttöä. Kartoitetaan tuloksia ja mietitään tarvitaanko muutoksia. (n. 2 – 3 min.)
- Korvakuulolta soitetaan muutamia kadensseja ja opetellaan levyltä jokin yksinkertainen esimerkki kappale tai sen osa. Kiinnitetään huomiota fraseeraukseen ja kappaleen rytmiseen fiilikseen. (n. 10 min.)
- Improvisointiharjoitus duuripentatonisella asteikolla vaihtaen harmoniaa taustalla ja tutkien miltä eri lähtösävelestä soitetut asteikot kuu-

lostavat kutakin sointua vasten. Harjoitellaan myös sävelikön soveltamista improvisointitilanteessa. (n. 10 – 15 min.)

- Tunnilla opiskeltujen asioiden ja läksyjen kertaaminen.

5. tunti

- primavista tehtävät: soinnuista, komppilapusta sekä nuottikuvasta. Arvio ensin opiskelijalta itseltään, jonka jälkeen opettajan palaute. (n. 5 -10 min.)
- DesPresin sormiharjoitus (eri tempoissa) ja uudet kolmisointuharjoitukset (eri tempoissa), (n. 5 - 7 min.)
- Esitellään diatoninen sointuharjoitus adaptaationa kolmisointuihin sekä sen eri inversiot (ylös – alas, alas – ylös, etc) (n. 10 min.)
- Soitetaan rytmilukuharjoitus. Esitellään (mahdollinen) uusi asia nuotinluvussa sekä aika-arvo ja tahtilaji rytmikassa (6/8). Rytmilukuharjoitus läksyksi. (n. 5 min.)
- Ed. viikon läksykappaleen itsearvio opiskelijalta tallenteen perusteella. Tämän viikon läksykappaleen/kappaleiden soittaminen ja äänittäminen (muutama otto, eri tempoissa tarpeen vaatiessa). Itsearvio sekä opettajan palaute (positiiviset seikat sekä kehitettävät). Kiinnitetään opiskelijan huomiota rytmiin, balanssiin ja soundiin. Keskustellaan fraaseerauksesta. Tallenne opiskelijalle itselleen (mp3) ja lyhyt itsearvio seur. tunnille kirjallisesti. Uuden läksykappaleen/kappaleiden esittely/läpikäynti. (n. 20 - 30 min.)
- Sävelikköharjoitus eri tempoissa ja sävellajeissa opiskelijan edistymisen mukaan. (n. 3 - 5 min.)
- Kolmisoinnut käännöksineen eri tempoissa ja sävellajeissa opiskelijan edistymisen mukaan. Esitellään perusmuotoinen V7 sointu. (n. 3 - 5 min.)
- Intervalleista soitetaan kvintit ja esitellään sekstit. (n. 3 - 5 min)
- Seurataan opiskelijan työsuunnitelman etenemistä ja harjoituspäiväkirjan käyttöä. Kartoitetaan tuloksia. (n. 1 – 2 min.)

- Soitetaan korvakuulolta muutamia kadensseja ja duuripentatonisesta asteikosta lyhyitä melodioita vuorotellen koittaen poimia toisen fraaseja lennosta. (n. 5 – 10 min)
- Improvisointiharjoitus jossa taustalla harmonia vaihtuu, opiskelija saa itse poimia soinnut ja valita käyttämänsä asteikot ja improvisoida sekä kompin, että soolon. Kiinnitetään huomiota rytmikkaan ja soundiin. (n. 10 min.)
- Tunnilla opiskeltujen asioiden ja läksyjen kertaaminen.

6. tunti

- primavista tehtävät: soinnuista, komppilapusta sekä nuottikuvasta. Arvio ensin opiskelijalta itseltään, jonka jälkeen opettajan palaute. (n. 5 - 10 min.)
- DesPresin sormiharjoitus (eri tempoissa) ja kolmisointuharjoitukset (eri tempoissa), (n. 5 min.)
- Diatonisen kolmisointuharjoituksen terssikäännös, eri tempoissa opiskelijan edistymisen mukaan. Esitellään kvinttikäännös. (n. 5 – 10 min.)
- Soitetaan rytmilukuharjoitus. Esitellään (mahdollinen) uusi asia nuottinluvussa sekä aika-arvo ja tahtilaji rytmikassa (12/8). Rytmilukuharjoitus läksyksi. (n. 5 min.)
- Ed. viikon läksykappaleen itsearvio opiskelijalta tallenteen perusteella. Tämän viikon läksykappaleen/kappaleiden soittaminen ja äänittäminen (muutama otto, eri tempoissa tarpeen vaatiessa). Itsearvio sekä opettajan palaute (positiiviset seikat sekä kehitettävät). Kiinnitetään opiskelijan huomiota rytmiin, balanssiin ja soundiin. Keskustellaan fraaseeruksesta. Tallenne opiskelijalle itselleen (mp3) ja lyhyt itsearvio seur. tunnille kirjallisesti. Uuden läksykappaleen/kappaleiden esittely/läpikäynti. (n. 20 - 30 min.)
- Sävelikköharjoitus eri tempoissa ja sävellajeissa opiskelijan edistymisen mukaan. (n. 3 - 5 min.)
- Kolmisoinnut käännöksineen eri tempoissa ja sävellajeissa opiskelijan edistymisen mukaan. Perusmuotoiset V7 soinnut. (n. 3 - 5 min.)
- Intervalleista soitetaan sekstit ja esitellään septimit. (n. 3 - 5 min)

- Seurataan opiskelijan työsuunnitelman etenemistä ja harjoituspäiväkirjan käyttöä. Kartoitetaan tuloksia. (n. 1 – 2 min.)
- Soitetaan korvakuulolta muutamia yksinkertaisia sointukadensseja. Plokataan levytä jokin kappale tai sen osan säestys korvakuulolta. Keskitytään fraseeraukseen ja rytmiseen fiilikseen. (n. 5 – 10 min.)
- Improvisointiharjoitus. Opiskelijaa rohkaistaan kokeilemaan oppimiaan eri sointukäännöksiä sekä sävelikköjä muuttuvan harmonian päälle ja miettimään milloin ja/tai miksi jokin kuulostaa hyvältä ja miksi taas toisinaan ei. Kiinnitetään huomiota rytmiikkaan ja soundiin sekä balanssiin. (n. 10 min.)
- Tunnilla opiskeltujen asioiden ja läksyjen kertaaminen. Annetaan opiskelijalla itsearviointia varten

7. tunti

- DesPresin sormiharjoitus (eri tempoissa) ja kolmisointuharjoitukset (eri tempoissa), (n. 5 min)
- Diatonisen kolmisointuharjoituksen kvinttikäännös, eri tempoissa opiskelijan edistymisen mukaan. (n. 5 min.)
- Soitetaan rytmilukuharjoitus. Uusi rytmilukuharjoitus läksyksi. (n. 5 min.)
- Ed. viikon läksykappaleen itsearvio opiskelijalta tallenteen perusteella. Tämän viikon läksykappaleen/kappaleiden soittaminen ja äänittäminen (muutama otto, eri tempoissa tarpeen vaatiessa). Itsearvio sekä opettajan palaute (positiiviset seikat sekä kehitettävät). Kiinnitetään opiskelijan huomiota rytmiin, balanssiin ja soundiin. Keskustellaan fraseerauksesta. Tallenne opiskelijalle itselleen (mp3) ja lyhyt itsearvio seur. tunnille kirjallisesti. Uuden läksykappaleen/kappaleiden esittely/läpikäynti. (n. 20 - 30 min.)
- Arviointikeskustelu jonka aikana soitetaan opintojakson aikana läpikäytyjä harjoituksia satunnaisesti kysellen: Asteikot, kolmisoinnut käännöksineen, V7-sointu, opiskelijan tavoitteleman arvosanan tason mukainen nuotinluku- sekä korvakuuloltasoittotehtävä. Improvisointiharjoitus opiskelijan valitsemaan tempoon.

- Palaute opintojaksosta, sen sisällöistä sekä tavoitteiden saavuttamisesta puolin ja toisin.