



Osaamista  
ja oivallusta  
tulevaisuuden  
tekemiseen

Timo Kajamies

# Työelämälähtöisyys musiikin hahmottamisen opetuksessa

Uuden opetusmallin suuntaviivat Turun konservatorion  
ammattillisessa pop & jazz -koulutuksessa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Muusikko (YAMK)

Musiikin tutkinto

Opinnäytetyö

23.4.2020

Tiivistelmä

<p>Tekijä(t) Otsikko</p> <p>Sivumäärä Aika</p>	<p>Timo Kajamies Työelämälähtöisyys musiikin hahmottamisen opetuksessa – uuden opetusmallin suuntaviivat Turun konservatorion ammatillisessa pop &amp; jazz -koulutuksessa</p> <p>76 sivua 23.4.2020</p>
<p>Tutkinto</p>	<p>Muusikko (YAMK)</p>
<p>Tutkinto-ohjelma</p>	<p>Musiikin tutkinto</p>
<p>Suuntautumisvaihtoehto</p>	<p>Muusikko</p>
<p>Ohjaaja(t)</p>	<p>MuT Annu Tuovila</p>
<p>Opinnäytetyöni käsittelee työelämälähtöistä musiikin hahmottamisen opetusta. Tarkastelen ensin työelämälähtöisyyttä, minkä jälkeen muotoilen työelämälähtöisen opetuksen mallin Turun konservatorion ammatilliseen koulutukseen.</p> <p>Käsittelen aluksi työelämälähtöisyyttä pohtimalla sitä kirjallisuudessa esiintyvien ennestään tutumpien käsitteiden ja ilmiöiden kautta. Tällaisia käsitteitä ovat esimerkiksi työharjoittelu ja työssä oppiminen. Pohdin yhtäältä työelämälähtöistä opetusta rakenteelliselta kannalta esittelemällä näkemyksen, jossa työelämälähtöisen opetuksen keskeisimpänä rakennetekijänä on oppilaitoksessa tapahtuvan opetuksen ja työssä tapahtuvan harjoittelun suunnitelmallinen ja tavoitteellinen vuorottelu. Toisaalta pohdin sitä, minkälaisia oppimiseen liittyviä taitoja opiskelija tarvitsee, jotta edellä mainittu vuorottelu veisi hänen osaamistaan eteenpäin kohti riittävää ammattikentällä tarvittavaa ammattitaitoa. Tällä tavoin luon kuvan siitä, minkälaista työelämälähtöinen opetus olisi niin opetuksen rakenteen kuin niiden prosessien kannalta, joita oppija tarvitsee edistyäkseen.</p> <p>Työni tutkimustehtävien keskiössä on musiikin hahmottamisen opetussisältöjen tarkastelu; mitä musiikin hahmottamiseen liittyviä taitoja tulisi opettaa, jotta opiskelija pärjäisi mahdollisimman hyvin työelämätilanteissa? Vastaan kysymykseen ammattilaisille tekemäni teemahaastattelun sekä oman ammattitaitoni ja kokemukseni perusteella.</p> <p>Rakennan lopuksi työssäni Turun konservatorion ammatillisen opetuksen käyttöön uuden pop ja jazz -musiikin hahmottamisen opetusmallin suuntaviivat, ottaen huomioon työelämälähtöisen opetuksen rakenne- sekä prosessitekijät sekä oppilaitoksessa jo käytössä olevat rakenteet, kuten jaksojärjestelmä sekä jatkuva haku. Rakentamassani mallissa korostuvat yksilöllinen ja yhteisöllinen tuki sekä digitaalisten mahdollisuuksien hyödyntäminen. Vaikka malli on suunniteltu Turun konservatorion käyttöön, on siitä toivottavasti hyötyä myös muille oppilaitoksille.</p>	
<p>Avainsanat</p>	<p>musiikin hahmottaminen, työelämälähtöisyys, työelämälähtöinen opetus, musiikkioppilaitokset, yhteisöllisyys, yksilöllisyys, digitalisaatio</p>

## Abstract

Author(s) Title	Timo Kajamies Work-Based Teaching of Music Perception – towards a New Model of Teaching Pop & Jazz Music Perception in Turku Conservatory of Music
Number of Pages Date	76 pages 23 April 2020
Degree	Master of Music
Degree Programme	Music
Specialisation option	Musician
Instructor(s)	Annu Tuovila, Doctor of Music
<p>The topic of my thesis is work-based teaching of music perception. More specifically, my thesis includes, firstly, a study of work-based teaching. Secondly, I shall outline a model for work-based teaching of music perception for Turku Conservatory of Music.</p> <p>I will first study work-based teaching by connecting it with more familiar concepts that frequently occur in professional literature. These concepts include, for instance, those of internship and on-the-job-learning. I shall investigate work-based teaching from a structural point of view by outlining a view in which one of the most fundamental structural aspect of work-based teaching is a well-planned and continuous alteration between working-life learning situations and teaching that takes place within a learning institution. I will also reflect on what kind of skills that promote learning a student requires so that this alteration would improve the progress of his or her professional musician's skills. In this part of my work, I outline – from both structural and process point of view – the model for work-based teaching.</p> <p>One of the central questions in my thesis concerns the contents of music perception curriculum; what music perception skills should we teach for the student to handle real working-life situations as efficiently as possible? I will answer this question on the basis of my expertise and a theme interview, the informants of which were professional gigging musicians.</p> <p>Finally, I shall outline a new model for a work-based teaching of pop and jazz music perception in Turku Conservatory of Music. Central themes in the model include individual and collective support for learning and the utilization of digital learning environments. The model is built for Turku Conservatory of Music, but hopefully other learning institutions can benefit from it as well.</p>	
Keywords	music perception, working-life-based teaching, music institutions, individuality, collectivity, digitalization

## Sisällys

1	Intro	1
2	Pop ja jazz -musiikin ammatillinen opetus Turun konservatoriossa	4
3	Työelämälähtöisen opetuksen rakennetekijät	6
3.1	Työharjoittelu ja teoriaopinnot osaamisen tukena	6
3.2	Työssä oppiminen: koulun ja työelämätilanteiden vuorottelu	8
4	Työelämälähtöisen opetuksen prosessitekijät	12
4.1	Tavoitteena asiantuntijuus: rutiinit ja joustava ongelmanratkaisu	12
4.2	Kokemusten reflektointi työelämälähtöisessä oppimisessä	14
4.3	Psykologisten perustarpeiden täytyminen	17
4.4	Työssä oppiminen ja ongelmaperustaisuus	20
4.5	Itsearviointi, palaute ja oppilaskeskeisyys	22
5	Työelämälähtöisen opetuksen edellytysten yhteenveto	25
6	Teemahaastattelu keikkatyössä korostuvista musiikin hahmotustaidoista	28
6.1	Haastateltavat	29
6.2	Teemahaastattelun toteutus	31
6.3	Teemahaastattelun vastausten analyysi	32
6.4	Teemahaastattelujen kuvaukset	34
7	Teemahaastattelun tulokset työelämälähtöisen opetuksen valossa	42
7.1	Rutiinit, toistot, biisipankki	42
7.2	Musiikin teoria, korvakuulo, komppilappu, sovitukset	43
7.3	Horisontaalinen musiikin hahmottaminen	44
7.4	Sointukierrot, bassolinjat, melodiat, rakenteet, rytmi	45
7.5	Stemmalaulu ja stemmojen rakentaminen	45
8	Käytännön toteutus Turun konservatoriossa	46
8.1	Opetushallituksen tutkinnon perusteet 2020	46
8.2	Modulaarisuus ja näyttö	48
8.3	Digitaalinen oppimisalusta	51
8.4	Työelämälähtöisen opetuksen malliprosessina laiva-workshop	56

8.5	Työpaikkana bändi jo koulutusvaiheessa	58
8.6	Opettajan työn muuttuminen	59
9	Outro	64
	LÄHTEET	67

## 1 Intro

Kaikelta koulutukselta edellytetään nykyään yhä enemmän sitä, että koulutus vastaisi ammattikentän vaatimuksiin. Ammatillisen koulutuksen kohdalla koulutuksen ja ammattikentän vaatimusten kohtaaminen on erityisen tärkeää, koska työelämän edellyttämä ammattitaito on ammatillisen koulutuksen päätavoitteita. Tuon tavoitteen saavuttamiseksi pitäisi jo koulutusvaiheessa huomioida työelämän tarpeet sekä opetuksen sisällöissä että opetustavoissa.

Laki ammatillisesta koulutuksesta (11.8.2017/531) sisältää viittauksia koulutuksen ja työelämän suhteeseen. Esimerkiksi pykälässä 5 todetaan:

“Ammatillisessa perustutkinnossa osoitetaan laaja-alaiset ammatilliset perusvalmiudet alan eri tehtäviin sekä erikoistuneempi osaaminen ja työelämän edellyttämä ammattitaito vähintään yhdellä työelämän toimintakokonaisuuteen liittyvällä osa-alueella.”

“Ammattitutkinnossa osoitetaan työelämän tarpeiden mukaisesti kohdennettua ammattitaitoa, joka on perustutkintoa syvällisempää tai kohdistuu rajatumpiin työtehtäviin.”

Lain mukaan siis opiskelija osoittaa tutkinnossaan nimenomaan työelämän tarpeiden mukaisesti kohdennettua ammattitaitoa. Työelämän tarpeiden mukaisuus ammattitaidossa konkretisoituu erityisesti silloin, kun koulutus on työelämälähtöistä. Esimerkiksi Auli Sesay (2012) toteaa, että ollakseen työelämälähtöistä, ammatillisen koulutuksen tulee sisältää monipuolista ja pitkäkestoista yhteistyötä kouluttajien ja muun työelämän välillä. Avainasemassa on siis koulun ja ammattikentän yhteistyö.

Työelämälähtöisyyttä korostetaan myös opetus- ja kulttuuriministeriön hankkeessa (2019 – 2020), jossa painotetaan jatkuvaa, elinikäistä oppimista. Kuluvalle hallituskaudella hallitusohjelmaan on linjattu esimerkiksi, että ”eri koulutusasteiden toimintaa, ohjausta ja rahoitusta kehitetään siten, että syntyy työelämä-

lähtöisiä, monimuotoisia koulutuskokonaisuuksia.” Tavoitteena on erityisesti vastata työelämän muutoksista aiheutuviin osaamistarpeisiin, eli työelämän ja koulutuksen välinen suhde on nähty hyvin kiinteäksi ja tärkeäksi. (Jatkuva oppiminen.)

Työelämälähtöisyyttä ei ole käsitteenä kovinkaan tarkasti määritelty ja termistä on toisistaan eroavia käsityksiä. Työelämälähtöisyys voidaan ymmärtää esimerkiksi sellaiseksi koulutukseksi, joka pyrkii vastaamaan työelämän päiväkohtaisiin, tarkkarajaisiin tarpeisiin. Voidaan myös puhua *työelämäläheisyydestä*, joka koulutuksessa pyrkii kantamaan opiskelijaa ensimmäisiä työpaikkoja pidemmälle luomalla yleisiä valmiuksia työllistymiselle ja uusien tarvittavien taitojen oppimiselle. Työelämälähtöisyydessä on korostettu erityisesti ammatillista harjoittelua, kun taas vähemmälle huomiolle on jäänyt opetuksen sisällön suunnittelu ja arviointi, joihin työelämä ei perinteisesti juurikaan osallistu. (Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen 2009, 22-23.)

Opetuksen suunnittelun ja arvioinnin ei mielestäni kuitenkaan tulisi olla työelämälähtöisyydestä irrallisia saarekkeitä. Opetuksen sisältöjen ja työtapojen suunnittelu sekä opetuksen tulosten arviointi mahdollisimman työelämälähtöisesti on ensiarvoisen tärkeää, kun tarkoituksena on liittää koulutus ja työelämä kiinteästi yhteen. Niin opetussisällöillä kuin opetustavoillakin on valtava vaikutus siihen, miten opiskelija myöhemmin pärjää työelämässä. Työelämälähtöisen opetuksen kautta voidaan toivottavasti helpottaa niin opiskelijoiden siirtymistä koulusta työelämään kuin jatko-opintoihin pääsemistäkin.

Tässä työssä jatkossa puhun vain työelämälähtöisyydestä, mutta tarkoitan tällä termillä kaikkea sitä, mitä yllä on niputettu käsitteiden *työelämälähtöisyys* ja *työelämäläheisyys* alle. Rakentamalla opetusta työelämälähtöiseksi, saavutetaan näkemykseni mukaan myös työelämäläheisyyteen liittyviä pidempiaikaisia tavoitteita, kuten se, että koulutuksen kautta saatu osaaminen kantaa opiskelijaa työelämässä ensimmäisiä työtehtäviä tai työpaikkoja pidemmälle ja tarjoaa opiskelijalle sellaisia toimintamalleja, joita hän voi käyttää jopa läpi koko elinikänsä ajan jatkuvassa ammattitaitonsa kehittämisessä.

Opinnäytetyöni on osa laajempaa Turun konservatoriolla käynnissä olevaa hanketta, jossa pyritään kohti yhä työelämälähtöisempää opetusta pop ja jazz -musiikkouden, musiikkiteknologian sekä pop ja jazz -musiikin hahmottamisen osaluilla. Oma vastuualueeni kehittämistyössä liittyy pop ja jazz -musiikin hahmottamisen kenttään, joten tässä opinnäytetyössäni tarkastelen koulutuksen työelämälähtöisyyttä nimenomaan musiikin hahmottamisen näkökulmasta. Musiikin hahmottamisen opettamisella tarkoitan tässä sitä opetusta, joka perinteisesti tyyppitellään esimerkiksi käyttämällä termiä musiikin teorian opetus.

Työssäni tarkastelen työelämälähtöisyyttä luvuissa 3 ja 4. Tämän tarkastelun yhteenvedon olen esittänyt luvussa 5 havainnollistavan kuvion muodossa. Varsinainen käytännön opetuksen kehittämisosuus löytyy luvusta 8. Luvut 6 ja 7 käsittelee kehittämistyön pohjaksi tekemiäni teemahaastatteluja.

Lähestyn työelämälähtöisyyttä pohtimalla sitä kirjallisuudessa esiintyvien ennestään tutumpien käsitteiden ja ilmiöiden kautta. Tällaisia käsitteitä ovat esimerkiksi työharjoittelu ja työssä oppiminen. Pohdin yhtäältä työelämälähtöistä opetusta rakenteelliselta kannalta esittelemällä näkemyksen, jossa työelämälähtöisen opetuksen keskeisimpänä rakennetekijänä on oppilaitoksessa tapahtuvan opetuksen ja työssä tapahtuvan harjoittelun suunnitelmallinen ja tavoitteellinen vuorottelu. Toisaalta pohdin sitä, minkälaisia oppimiseen liittyviä taitoja opiskelija tarvitsee, jotta edellä mainittu vuorottelu veisi hänen osaamistaan eteenpäin kohti riittävää ammattikentällä tarvittavaa ammattitaitoa. Tällä tavoin luon kuvan siitä, minkälaista työelämälähtöinen opetus olisi niin opetuksen rakenteen kuin niiden prosessien kannalta, joita oppija tarvitsee edistyäkseen.

Työni tutkimustehtävien keskiössä on musiikin hahmottamisen opetussisältöjen tarkastelu; mitä musiikin hahmottamiseen liittyviä taitoja tulisi opettaa, jotta opiskelija pärjäisi mahdollisimman hyvin työelämätilanteissa? Haen tähän kysymyksen vastausta tekemällä teemahaastatteluja keikkaileville ammattimuusikoille. Heiltä saadun informaation perusteella kuvaan sitä, mitä työelämälähtöisen mu-



siikin hahmottamisen opetussisällöt voisivat olla. Lisäksi käytän apuna omaa laajaa keikkamuusikon kokemustani ja sitä, että olen opettanut niin musiikin hahmottamista kuin instrumenttitaitojakin pitkään. Työelämälähtöisten musiikin hahmottamisen opetussisältöjen kuvaus teemahaastattelun tulosten perusteella on työni varsinainen innovatiivinen osuus. Tähän käytännönläheiseen osuuteen liittyy myös tässä työssä Turun konservatorion ammatillisen opetuksen käyttöön rakentamani pop ja jazz -musiikin hahmottamisen opetusmalli, jossa otan huomioon työelämälähtöisen opetuksen rakenne- sekä prosessitekijät sekä oppilaitoksessa jo käytössä olevat rakenteet, kuten jaksojärjestelmän sekä jatkuvan haun.

Taustoitin seuraavaksi työtäni kuvaamalla lyhyesti Turun konservatorion ammatillista pop- ja jazzmusiikin opetusta, minkä jälkeen siirryn pohtimaan työelämälähtöisyyttä, soveltaakseni sitten työelämälähtöisyydestä tekemiäni löydöksiä lopulta rakentaessani musiikin hahmottamiseen liittyvän opetusmallin uusia suuntaviivoja Turun konservatorion käyttöön.

## **2 Pop ja jazz -musiikin ammatillinen opetus Turun konservatoriossa**

Turun konservatorio tarjoaa ammatillista koulutusta sekä klassisen musiikin että pop ja jazz -musiikin sekä musiikkitekniikan alueella. Niin pop ja jazz -musiikin linjalla kuin musiikkitekniikanlinjallakin opetuksessa keskeisenä arvona jo pidemmän aikaa on ollut työelämävaatimusten huomioiminen ja se, että opiskelija valmistuttuaan olisi perillä näistä ammattikentän vaatimuksista ja siitä, miten hänen kannattaa toimia nuo vaatimukset täyttääkseen. Tässä työssä en tarkastele klassisen musiikin linjaa, vaan kuvaamani opetusmallin suuntaviivat koskevat musiikin hahmotuksen opettamista rytmimusiikkipuolella.

Turun konservatorion pop ja jazz -musiikin sekä musiikkitekniikan opiskelijat käyvät säännöllisesti ammattikentällä esiintymässä sen opetuksen pohjalta, jota he ovat oppilaitoksessa saaneet ja keräävät keikalta kokemuksia, joita pohdittu-

aan he palaavat taas opiskelemaan ja kartuttavat tällä tavoin osaamistaan keikkatilanteiden ja koulussa tapahtuvan opetuksen sykleissä. Keikalle valmistautuessaan opiskelijat keräävät keikkapaikkaan sopivaa ohjelmistoa, suunnittelevat kappaleista tilanteeseen sopivia sovituksia, valmistavat nuottimateriaalia bändille ja harjoittelevat sen perusteella ohjelmistoa esitettävään kuntoon. Mukana on siis iso kirjo taitoja, joita he soveltavat, aina pukeutumiskoodeista ja aikataulujen hallinta-asioista musiikissa esiintyvien ilmiöiden teoreettiseen ymmärrykseen.

Tällä hetkellä yhteistyötahoista, joissa opiskelijat säännöllisesti ovat keikalla, voidaan nostaa esiin Turun keskustassa sijaitsevat ravintolat Tiirikkala, Rica Bar ja Apollo. Kaikilla näistä ravintoloista on hieman erilaiset toiveet esitettävän musiikin suhteen, joten opiskelijat pääsevät monipuolisesti tekemään keikkaa erilaisissa ympäristöissä. Tärkeä yhteistyökumppani tällä hetkellä on myös Viking Line, jonka laivoilla Grace ja Amorella Turun konservatorion popparit ja teknot käyvät säännöllisesti keikalla. Nostan tässä työssä esiin erityisesti Viking Linen lautoilla tapahtuvan keikkatyön eräänlaisena malliprosessina rakentaessani yhä työelämälähtöisempää musiikin hahmotuksen opettamista. Tätä mallia myös lopuksi laajennan koskemaan koko koulutustarjontaa. Laivoilla tapahtuva työssäoppiminen antaa nimittäin hyvän mallialustan koulutuksen suunnitteluun, koska tietyt työelämälähtöisyyden rakenteet toteutuvat erinomaisesti jo nyt. Laivakeikoille valmistava ”laiva-workshop” on käynnissä koko lukuvuoden viikoittain 90 minuuttia kerrallaan, mikä tarjoaa jo nykyisellään oppilaitoksessa tapahtuvan opiskelun ja työelämätilanteiden suunnitelmalliselle ja jatkuvalla vuorottelulle sopivan koulutusrakenteen. Tämä suunnitelmallinen ja jatkuva vuorottelu osoittautuu tuonempana työssäni hyvin keskeiseksi työelämälähtöisen opetuksen rakennetekijäksi.

Laivalle lähteviä opiskelijabändejä on karkeasti jaotellen kahta tyyppiä. On yhtäältä ensimmäisen vuoden opiskelijoista koottu bändi, jossa on niin treeneissä kuin keikallakin myös mukana soittamassa opettaja. Toisaalta toisen vuoden opiskelijoista kootaan bändi, joka treenaa ja soittaa laivakeikat siten, että opettaja ohjaa harjoittelua ja on myös mukana keikalla ja antaa palautetta, vaikkei soitaakaan bändissä. Ensimmäisen vuoden opiskelijoista koostuvan bändin kohdalla

toteutuu mestari - kisälli -malli: opiskelijat pääsevät keikkatilanteessa seuraamaan opettajan toimintaa osana bändiä. Toisen vuoden opiskelijoista koostuvan bändin kohdalla taas vertaisoppimisella on vielä suurempi paino.

Pop ja jazz -musiikin sekä musiikkiteknologialinjan opetus Turun konservatoriossa seuraa lukion jaksojärjestelmää. Syksyllä opetus alkaa elokuun puolenvälin tienoilla viikon mittaisella orientaatiojaksolla, jonka jälkeen alkava ensimmäinen jakso jatkuu syyskuun loppuun. Toinen jakso kestää noin loka- ja marraskuun, kolmas jakso noin joului- ja tammikuun, neljäs jakso noin helmi- ja maaliskuun ja lopuksi viides jakso noin huhti- ja toukokuun.

Turun konservatorion ammatillisessa koulutuksessa on myös käytössä ns. jatkuva haku. Perinteisen, korkeintaan kaksi kertaa vuodessa tapahtuvan opiskelijavalinnan sijaan oppilaitokseen voi hakea sisälle pitkin lukuvuotta. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että jokaisen jakson päätteeksi on varattu päivä, jolloin hakija voi tulla pääsykokeisiin.

Siirryn seuraavaksi kuvaamaan kehittämisprojektini kannalta keskeisintä käsitettä – työelämälähtöisyyttä. Kuvaan tätä kahdesta näkökulmasta; yhtäältä työelämälähtöisyyden rakennetekijöiden kannalta ja toisaalta prosessitekijöiden kannalta.

### **3 Työelämälähtöisen opetuksen rakennetekijät**

#### **3.1 Työharjoittelu ja teoriaopinnot osaamisen tukena**

Kun musiikin opetus on työelämälähtöistä ja sisältää runsaasti työssä oppimista, voi musiikin opiskelija jo opiskellessaan harjoitella ammatissa vaadittavia taitoja käytännön työtilanteissa. Opiskelijan voidaan ajatella olevan työharjoittelussa soittaessaan opintoihinsa kuuluvan keikan. Ammattikorkeakoulutuksessa työharjoittelu on jo tällä haavaa olennainen osa koulutusta ja sitä ollaan suunnittelemassa yhä keskeisemmäksi koulutuksen osaksi (Ruottinen & Nyman 2019, 7).

Ammatillisessa koulutuksessa työharjoittelun tärkeys mielestäni korostuu, koska ammatillisen koulutuksen tavoitteena on ensisijaisesti kouluttaa suorittavan työn tekijöitä. Suorittava muusikon työ on juuri sitä, mitä työelämälähtöisen opetuksen piirissä opiskeleva musiikin toisen asteen ammattiopiskelija työharjoittelussaan tekee.

Työharjoittelu usein ymmärretään jokseenkin pitkäkestoiseksi jaksoksi, jossa opiskelija opintojensa päätteeksi tarjoaa palkattomasti työpanostaan suorittaakseen opintonsa loppuun. Tämä on varsin rajoittunut ja yksipuolinen näkemys työharjoittelusta. Työharjoittelua on myös ajallisesti lyhytkestoisempi ja projektiluonteisempi työssä oppimisen jakso, joka ei välttämättä ole opintojen lopussa, vaan on olennainen osa oppimista koko opintojen ajan. Lyhytkestoisemman ja projektiluonteisen työharjoittelun tärkeys on huomattu muun muassa Metropolialla käynnissä olleen Katiska-hankkeen puitteissa. Hankkeessa haastateltiin noin 80:aa luovien alojen yritystä liittyen työharjoitteluun. Tutkimuksen perusteella ammattikorkeakoulutuksen tulisi tulevaisuudessa keskittyä pitkäkestoisten harjoittelujaksojen lisäksi myös lyhytkestoisempiin projekteihin, joiden ei perinteisesti ole katsottu aivan täyttävän työharjoittelun ajallisia määreitä. Juuri tällaiset lyhytkestoisemmat projektit kuitenkin tarjoavat luovien alojen opiskelijoille kattavan kuvan ammattikentällä toimimisesta aina projektin ideoinnista maaliin asti. Oppilaitoksilla onkin paljon tehtävää siinä, miten lyhytkestoisemmat harjoittelujaksot sisällytetään opetussuunnitelmaan. (Nyman 2019, 11-12.)

Rakentaessaan musiikin ammattiopetusta entistä työelämälähtöisemmäksi juuri projektiluonteisten keikkatilanteiden kautta tämä käsillä oleva Turun konservatorion kehittämishanke on siis aivan edistyksen kärjessä. Nyman (2019, 12) toteaa Katiska-hankkeen tuloksia raportoidessaan oppilaitosten nykytilasta, että "dialogia siis tarvitaan vielä todella paljon lisää oppilaitosten ja ammatillisen kentän välillä tilanteen kohentamiseksi, ja mielellään oppilaitosten itsensä ajamana. Ei sitä häntää nosta kukaan muu kuin kissa itse". Turussa on jo vuosien ajan rakennettu yhteistyöverkostoa ammattikentälle ja vuoropuhelu kentän ja koulun välillä on jatkuvasti käynnissä ja toimii hyvin. Kun työelämän yhteistyötahot ovat jo olemassa, onkin paikallaan pohtia jo seuraavaa vaihetta, eli opetussisältöjen muokkaamista

mahdollisimman hyvin työelämävaatimuksiin sopivaksi. Johtotähtenä tässä kaikessa on juuri se, että opiskelijoiden vierailut työelämän kentällä kerta kerralta helpottuisivat ja opiskelijan jalka jäisi lopulta “kentän oven väliin” (Ruottinen 2019, 15).

Niin tärkeää kuin työharjoittelu ja työssä oppiminen onkin, pelkkä työharjoittelu ei vielä tee kenestäkään ammattilaista, vaan myös teoriapohja – ainakin tiettyyn määrään asti – on hyvin tarpeellinen oman ammattikentän ymmärtämiseksi ja siellä menestyksekkäästi toimimisen taustaksi (Nyman 2019, 11). Teoriataustan merkitys korostuu musiikin opiskelun kohdalla erityisesti musiikin hahmotuksen alueella, koska muusikon ammatissa korostuvat musiikin hahmottamistaidot sisältävät teoreettista ymmärrystä siitä, mistä osatekijöistä musiikki rakentuu ja mitä erilaisia ilmiöitä näihin osatekijöihin liittyy. Kun opiskelija myös teoriapohjalta ymmärtää näitä ilmiöitä, hän voi välittää näitä ilmiöitä koskevaa informaatiota muille vaikkapa laatimalla esitettävästä kappaleesta komppilapun bändille. Tämä teoriapohjan ja ammattitaidon yhteys korostaa myös sitä, että työharjoittelulla tulisi olla myös pedagoginen ulottuvuus (Nyman 2019, 12). Työharjoittelua ei tehdä vain pelkkää työn suorittamista silmällä pitäen, vaan myös siksi, että näin harjoitellessa opitaan tai ainakin syntyy tarve opetella myös jotakin uutta siitä teoriataustasta, joka mahdollistaa yhä paremman suoriutumisen työkentällä.

### 3.2 Työssä oppiminen: koulun ja työelämätilanteiden vuorottelu

Työssä oppimista on pyritty käsitteellistämään useilla eri tavoilla. Eräs tapa on kiinnittää huomiota siihen, onko oppiminen joko oppijan tai kasvatusjärjestelmän taholta formaalista (tutkintoihin tähtäävä oppiminen), nonformaalista (ei tutkintoihin tähtäävä oppiminen, esimerkiksi vapaan sivistystyön parissa) vai informaalista (vailla koulutustavoitteellisuutta oleva oppiminen). Työssä oppiminen on usein mielletty informaalisesti oppimiseksi, jota määrittävät työn tekemisen tavoitteet koulutustavoitteiden sijasta. Tällaisessa ajattelutavassa korostuu myös työssäoppimisen ymmärtäminen satunnaisena. (Poikela 2005, 11-12.) Esimerkiksi Marsick ja Watkins (1990) ymmärtävät työssä oppimisen informaalina ja satunnaisena oppimisena, joka on vastakkainen kouluoppimisen kanssa. Tällainen

jako korostaa sitä, että työssä oppiminen on ikään kuin vahingossa ja satunnaisesti tapahtuvaa olematta varsinaisesti suunnitelmallista tai oppimistilanteena koulutusta tarjoavan tahon järjestämää. Tämä vastakkainasettelu on mielestäni liian jyrkkä. Eri oppimistavat voivat nimittäin täydentää ja tukea toinen toisiaan. (Informaali oppiminen.) Näkisin, että mitä useammalla oppimistavalla opiskelija voi kartuttaa taitojaan, sitä paremmin ja monipuolisemmin hänen kehittyvät taitonsa juurtuvat hänen toimintaansa. Kysymys on ikään kuin saman asian näkemisestä mahdollisimman monesta eri näkökulmasta. Erilaiset oppimistavat antavat opiskeltavalle asialle erilaisen näkökulman. Työelämälähtöisessä musiikin hahmottamisen opetuksessa tarjotaankin opiskelijalle tällaisia erilaisia tapoja opiskella musiikin hahmotustaitoja ja soveltaa taitojaan käytännön tilanteissa.

Collin ja Billett (2010, 213) tuovat esiin, että nykyajan koulutusta korostava maailma suosii ajattelutapaa, jossa nimenomaan muodollisessa koulutuksessa tapahtuva oppiminen mielletään ainoaksi oikeaksi tavaksi oppia eikä näin ollen huomata sitä, että juuri työpaikoilla tapahtuu ehkä keskeisintä ammatilliseen osaamiseen liittyvää oppimista. Työpaikat nähdään siis helposti jo aiemman opitun aineksen soveltamispaikkoina eikä merkityksellisinä uuden oppimisen areenoina. Työssäoppiminen onkin jäänyt elämään lähinnä puheenparsina kuten ”työ tekijäänsä opettaa”, mutta työpaikoille usein liitetään pedagogista vastuuta hyvin vähän (Poikela 2005, 9-10). Työelämälähtöisessä opetuksessa korostetaan työpaikan pedagogista ulottuvuutta, kuitenkin siten, että huomioidaan myös oppilaitoksessa tapahtuvan oppimisen tärkeys. Molemmat oppimisen ympäristöt täydentävät toinen toisiaan.

Oppilaitoksessa ja työpaikalla opiskelun vuorotellessa tavoitteena on oppimisen sykliisyys. Lähtiessään ensimmäiselle opintoihin kuuluvalla keikalleen, opiskelija tarvitsee jo tietyn teoreettisen ymmärryksen, joka koskee keikalla esitettävää materiaalia. Keikkatilanteen kokemukset – niin onnistumiset kuin epäonnistumisetkin – toivottavasti ruokkivat opiskelijan motivaatiota palata taas tutkimaan hieman lisää myös teoreettiselta kannalta niitä ilmiöitä, joista hänen esittämänsä materiaali musiikillisesti koostuu. Seuraavalla keikalla opiskelija on taas valmiimpi vas-

taamaan työelämän haasteisiin. Käytännön keikkatilanteessa tarjoutuu myös tilaisuus oppia alan metodeja kädestä pitäen (Nyman 2019, 12). Opiskelija parhaimmillaan näkee käytännössä, miten teoreettinen ymmärrys heijastuu ammattilaisen toiminnassa. Jos keikalla on mukana soittamassa myös opettaja, näkee opiskelija käytännön tilanteessa, miten alan ammattilainen soveltaa ymmärrystään käytännössä. Hän saa myös omasta suoriutumisestaan tuon ammattilaisen palautteen, joka voidaan sanallistaa käyttäen musiikin ilmiöihin liittyvää teoreettista käsitteistöä. Mestari – kisälli -asetelmaa noudattaen uuden oppimista voidaan siis ainakin aluksi tukea siten, että bändissä soittaa mukana opetushenkilökuntaan kuuluva ammattilainen. Keikkatilanne myös auttaa näkemään omassa osaamisessa olevia puutteita, joita voi täydentää taas opinnoilla. Syntyy parhaassa tapauksessa positiivinen oppimisen kehä, joka samalla vie osaamista eteenpäin ja motivoi oppimaan uutta seuraavaa keikkaa ja työelämää varten.

Toimiakseen hyvin työelämälähtöisen opetuksen tulee sisältää suunniteltua ja jatkuvaa vuorottelua työelämätilanteiden ja oppilaitoksessa tapahtuvan oppimisen välillä. Kun opiskelija on opintoihinsa kuuluvalla keikalla, hänen primäärinen tavoitteensa on tuki vastata keikkatilanteen vaatimuksiin, mutta tämä sama vaatimus on työelämälähtöisen opetuksen piirissä myös keskeinen koulutustavoite. Kyse on oppilaitoksen tiloissa tapahtuvan opetuksen ja työssäoppimisjakson symbioosista, jossa molemmat osatekijät luovat pohjaa toisilleen ja yhdessä auttavat opiskelijaa suoriutumaan yhä paremmin uusissa keikkatilanteissa. Työelämätilanteesta muodostuu nyt keskeinen oppimisympäristö.

Työelämälähtöinen opetus siis on sellaista, jossa *sekä* korostetaan työelämässä tarvittavia avaintaitoja *että* järjestetään toistuvasti oppimistilanteita työelämän areenalla. Toisin sanoen työelämälähtöinen opetus sisältää toistuvia työssä oppimisen jaksoja. Tällöin sekä koulutusta tarjoavalta taholta muotoutuvat formaalin oppimisen kokonaisuudet *että* työelämätilanteen oppimisympäristö täydentävät toinen toisiaan. Kun oppija jo koulutuksensa aikana toimii säännöllisesti työelämätilanteissa, saa hän runsaasti ammattikentältä kokemuksia, joiden kautta hän voi muovata oppimiaan tietorakenteita ja nostaa ammattitaitonsa tasoa.

Työkokemusten kautta oppimiselle syntyy nykyisenkaltaisessa ammatillisessa koulutuksessa toivottavasti runsaasti mahdollisuuksia, mutta myös tilaus entistä työelämälähtöisemmälle ammatilliselle koulutukselle on ilmeinen. On tuotu esiin (Laukia 2015, 15), että ammatillisessa koulutuksessa opetus on irtautumassa oppilaitoksen tiloissa ja opettajan ohjauksessa tapahtuvasta oppimisesta. Voimmekin ryhtyä enemmän puhumaan oppimisjärjestelmästä kuin koulutusjärjestelmästä. Työelämässä vaaditaan yhä enemmän alat ylittävää osaamista, kuten sosiaalisia taitoja, viestintä- ja vuorovaikutustaitoja sekä ongelmanratkaisutaitoja.

Oppimisympäristöjä näin ollen tulee kehittää entistä joustavammiksi, jotta mahdollistetaan spesifiä ammattiosaamista laajemman taitojen kirjon kehittyminen. (Laukia 2015, 15). Työelämän tullessa yhä painavammin oppimisen areenaksi, voidaan perustellusti väittää, että työelämä on yhä enemmän pedagogisoitumassa ja koulutuksessa taas haetaan työelämälähtöisyyttä yhä aktiivisemmin. Työn ja oppimisen rajat hämärtyvät, ehkä lopulta jopa katoavat työpaikkojen tullessa aidoiksi ammatillisiksi oppimisympäristöiksi. (Mäki 2015, 31.)

Käsillä olevan työn keskiössä oleva työelämälähtöinen koulutus Turun konservatoriossa pitää sisällään juuri työelämätilanteiden ja oppilaitoksen tiloissa tapahtuvan oppimisen vuorottelua. Työelämätilanteessa soittava bändi saa oppimistilanteessaan mahdollisuuden kehittää laajasti erilaisia taitoja aina sosiaalisista taidoista viestintätaitoihin, sen lisäksi että nimenomaan muusikon työssä korostuvia osaamisalueita voidaan harjoitella ja oppia tositilanteissa.

Konkreettisenä esimerkkinä työelämätilanteissa opiskelija ja koko keikalla oleva bändi voi käytännössä kokeilla käsityksiään vaikkapa kappaleiden rakenteellisista samankaltaisuuksista, sointukierroista jne. Kokeilu johtaa taas uusiin kokemuksiin, joista jotkut tukevat aiempien näkemysten oikeellisuutta ja toimivuutta, toiset taas ei. Jälkimmäisessä tapauksessa oppija muokkaa käsityksiään ja tekee taas uusia kokeiluja. Työelämätilanteessa siis oppiminen on ainakin osaltaan tällä tavoin kehäistä.



Opettajan rooli työelämälähtöisessä opetuksessa on oppimisprosessia ruokkiva ja sen edistymistä tukeva ja valmentava. Opettaja voi kannustaa opiskelijaa kiinnittämään huomiota juuri tiettyihin musiikin hahmottamista koskeviin seikkoihin ja opiskelija voi sitten käytännön keikkatilanteissa käydä testaamaan sitä, miten hyvin hänen omat käsityksensä musiikin hahmottamisesta toimivat näissä tilanteissa. Keräämällä käytännön oppimistilanteissa uusia kokemuksia, opiskelija voi aktiivisesti muokata käsityksiään ja vaihe vaiheelta oppilaitoksessa tapahtuvan opetuksen ja työelämätilanteiden kautta tulla yhä etevämmäksi musiikin hahmottajaksi. Hän voi keikkatilanteen jälkeen sekä itse, bändin kesken, että opettajan kanssa pohtia keikkatilannetta ja siitä saamiaan kokemuksia ja tehdä johtopäätöksiä siitä, kuinka toimivasti hän käytti musiikin hahmottamistaitojaan keikkaa ennen valmistautumisvaiheessa ja myös itse keikkatilanteessa. Pohdinnan tuloksena opiskelijalle myös toivottavasti syntyy kuva siitä, millä tasolla hänen asiantuntemuksensa on suhteessa työelämävaatimukseen.

## 4 Työelämälähtöisen opetuksen prosessitekijät

### 4.1 Tavoitteena asiantuntijuus: rutiinit ja joustava ongelmanratkaisu

Asiantuntijuuden rakennusaineena voidaan nähdä olevan *kompetenssi*, joka voidaan ymmärtää valmiutena toimia perustellulla tavalla keskeisissä tilanteissa (Röben 2009, 372, 376). Asiantuntijalla hänen oman alansa kompetenssi on hioutunut huippuunsa. Kompetenssi kehittyy toimijalla vähitellen aina noviisista asiantuntijaksi. Työelämässä eräänlaisena ideaalityöntekijänä voidaan pitää toimijaa, joka on alansa kompetentti asiantuntija, ekspertti. Asiantuntijuudella voidaan tarkoittaa esimerkiksi sitä, että toimija kykenee toistuvasti osoittamaan erinomaisuutta omalla alallaan (Palonen, Lehtinen & Gruber 2010, 289). Työelämälähtöisen opetuksen rakenteiden ja prosessien tulisi ainakin johdattaa opiskelija novii-sitasolle, mistä hän voi myöhemmin nousta kohti vankempaa ammattilaisuutta.

Työelämälähtöisen opetuksen yhtenä tärkeänä tavoitteena musiikin hahmottamista ajatellen onkin nyt luoda edellytyksiä sille, että opiskelijan tähän osaamisalueeseen liittyvä kompetenssi voi kehittyä riittävän vahvaksi mahdollistamaan suoriutumisen muusikon työstä. Vaikka tarkoituksena ei ole luoda alan huippuasiantuntijaa, on tärkeää auttaa opiskelijaa sellaiselle portaalle osaamisessaan, että hän voi jatkaa osaamisensa kehittämistä toimiessaan ammatissa ja luoda pohjaa elinikäiselle oppimiselle.

Asiantuntijuuden määrittelyssä on korostettu myös rutiinien merkitystä. Esimerkiksi Palosen ja Gruberin (2010, 45-46) mukaan rutiinit muodostavat asiantuntijuuden perustan. Asiantuntijat käyttävät jatkuvasti tehokkaassa toiminnassaan hyväksi automatisoituneita rutiineja, jotka ovat pitkän kehityksen tulosta. Esimerkiksi taitava keikkamuusikko on pitkän harjoituksen tuloksena oppinut toimimaan monissa kohdissa täysin rutiininomaisesti, ilman että edes itse varsinaisesti tiedostaa tekemistään ja kykenee toimimaan aikapaineenkin alaisena täsmällisesti, nopeasti ja joustavasti (Palonen & Gruber 2010, 51-52.) Asiantuntijuudessa korostuu siis rutiinien lisäksi myös ajallinen ulottuvuus sekä joustava ongelmanratkaisutaito, jolloin saatavilla olevasta informaatiotulvasta voidaan erottaa olennainen ja käyttää sitä omassa toiminnassa hyödyksi (esim. Palonen & Gruber 2010, 44).

Muusikon ammatissa on helppo nähdä rutiinien ja joustavien ongelmanratkaisutaitojen suuri merkitys. Mitä enemmän olen tehnyt keikkaa, sitä paremmin osaan jo etukäteen ennakoida sitä, mitä vaatimuksia tuleva keikka minulle asettaa. Osaan myös aavistella jo mahdollisia keikan ongelmatilanteita ja varmistella sellaisten seikkojen toimivuutta, jotka ennakoin keikkatilanteessa haastaviksi tai erityistä tarkkaavaisuutta vaativiksi.

Ongelmallisia tilanteita voi syntyä hyvin monesta eri syystä. Kun esimerkiksi tiedän, että jossakin esitettävässä biisissä on tavanomaisesta poikkeava rakenne, niin pyrin olemaan tuon kappaleen rakenteessa pysymisen kohdalla erityisen tarkkana. Tai kun joudun keskittymään soiton lisäksi vaikkapa stemmalauluun, niin pyrin tekemään soitosta mahdollisimman automatisoitua, jotta voin suunnata

keskittymistäni paremmin myös laulamiseen. Jos olen keikalla sellaisessa paikassa, jossa tiedän akustiikan olevan erityisen haastava, varaudun siihen, etten ehkä kuule hyvin mitä laulan tai soitan. Olennaista on se, että jo etukäteen voin ainakin jonkin verran ennakoida tällaisia tekijöitä, jotka mahdollisesti aiheuttavat ongelmia keikkatilanteessa. Tämä tarkoittaa, että pystyn siivilöimään kaikesta siitä, mikä tulevaan keikkaan liittyy, olennaisimpia asioita, joihin minun tulee erityisesti keskittyä keikkaan valmistautuessani.

Työelämälähtöisen opetuksen yhtenä tavoitteena onkin luoda opiskelijoille rutiineja ja joustavaa ongelmanratkaisutaitoa jo opiskeluvaiheessa. Jos kaikki opiskelu tapahtuu oppilaitoksen seinien sisällä turvallisen staattisissa olosuhteissa, ei opiskelija kohtaa mielestäni riittävästi sellaisia ongelmakohtia, jotka kasvattavat hänen sensitiivisyyttään sille, mikä missäkin työtilanteessa on todennäköisimmin onnistumassa ja toisaalta vaarassa epäonnistua.

#### 4.2 Kokemusten reflektointi työelämälähtöisessä oppimisessä

Ongelmanratkaisutaidon ja työssä oppimisen kannalta ensiarvoisen tärkeää on tehtävään ja oppimiseen kohdistuva reflektointi (Poikela 2005, 14). Reflektointi puolestaan kohdistuu kokemuksiin, jotka toimivat oppimisen pohjana. Oppimiskäsitystä, jonka mukaan oppimisen perustana on oppijan omat kokemukset ja niiden reflektointi, kutsutaan *kokemukselliseksi oppimiskäsitykseksi*, jota seuraavaksi tarkastelen.

Kokemuksellinen oppiminen perustuu humanistiseen psykologiaan (Rauste – von Wright 1997, 17). Tämän ajatuksen ytimessä on käsitys, jonka mukaan oppijalle kertyy erilaisissa oppimistilanteissa kokemuksia, joita refleктоimalla hän muodostaa käsityksiä, joita sitten edelleen testaa uusien kokemusten kautta. Keikalla olevan opiskelijan näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että keikkatilanteessa opiskelija kartuttaa kokemusvarastoaan ja pohtimalla näitä kokemuksiaan hän voi vaikkapa korjata joitakin aiempia näkemyksiään. Näitä uusia näkemyksiä hän voi jälleen testata uudella keikalla.

Kokemuksellinen oppimiskäsitys juontaa juurensa 1930-luvulta John Deweyltä, joka painotti tekemällä oppimista – *learning by doing*. Tämä on hyvin luonteva malli työssäoppimisen ja myös työelämälähtöisen opetuksen taustaksi. Opiskelijoille tarjotaan oppimistilanteita, joissa he muusikon työtä tekemällä oppivat tuossa työssä tarvittavia taitoja. Kokemuksen käsite on Deweyllä keskeinen. Hänen teoriansa lähtökohtana on oppijan ja ympäristön jatkuva vuorovaikutus, jossa oppija pyrkii omalla aktiivisella toiminnallaan ja valinnoillaan sopeutumaan ympäristöönsä ja sopeuttamaan ympäristöään omien tarpeidensa mukaisesti.

Kokemuksellisessa oppimiskäsityksessä luotetaan oppijan itseohjautuvuuteen ja tarpeeseen toteuttaa itseään. Opettaja on nyt tiedon kaatajan sijasta eräänlainen *coach*, joka voi luottaa oppijan motivaatioon ja kykyyn hankkia ja sisäistää uutta tietoa ja uusia taitoja. Opettaja ei tyrkytä omia ajatuksiaan oppijalle, vaan oppija nähdään itsenäisenä omien käsitystensä reflektijana (Kupias & Peltola 2019). Itseohjautuvassa oppimisessä oppimisen fokus on yksilössä ja minän kehityksessä; oppijoilla itsellään on ensisijaisesti vastuu omasta oppimisestaan (Ruohotie 2002, 115).

Työelämälähtöinen musiikin hahmottamisen opetus juuri edellä mainitun kaltaista. Bändissä soittavalle opiskelijalle tuodaan toki esiin tärkeitä musiikin hahmottamiseen liittyviä taitoja, joita pitäisi ottaa haltuun. Näitä taitoja myös voidaan kuvailla, käsitteellistää ja aivan perinteiseen tyyliin opettaakin luokassa, mutta tärkein työelämälähtöisyyden johtotähti tässä on se, että ensisijainen vastuu oppimisesta on opiskelijalla itsellään ja hänen tulee keikalle valmistautuessaan ottaa itse vastuu siitä, että huolehtii tarvittavan esitysmateriaalin keräämisestä ja sen harjoittelemisesta, keikkatilanteeseen sopivasta pukeutumisesta, aikataulullisista asioista ynnä muista seikoista keikasta hyvin suoriutuakseen. Opettaja tarvittaessa ohjaa opiskelijaa ja opastaa eteenpäin, mutta opiskelija itse on ”kuskin paikalla”. Myös yksilöä isommalla ryhmällä eli bändillä on suuri vastuu. Kunkin yksilön on toimittava kokonaisuuden edistämiseksi ja otettava huomioon esimerkiksi työnjako siinä, kuka tekee lappuja mihinkin biisiin, kuka huolehtii aikataulutuksesta jne. Vastuunkantaja siis on sekä yksilö oman osaamisensa kehittäjänä että bändin osana, mutta myös koko bändi kokonaisuuden eteenpäinviemiseksi.

Ehkä tunnetuimman kokemuksellisen oppimisen mallin, jossa oppiminen ajatellaan juuri edellä kuvatun kaltaisesti sykliseksi, on esittänyt David Kolb (1984). Kolbin mukaan oppiminen etenee juuri syklisesti konkreettisia kokemuksia reflektoiden kohti erilaisten ilmiöiden yhä parempaa ymmärtämistä ja käyttökelpoisempia toimintamalleja. Kolbin mallissa reflektio on yksi oppimissyklin osa. Reflektio on aikaisemman tai hankitun kokemuksen pohdintaa, jota oppija voi tehdä yksin tai ryhmässä (Poikela 2005b, 24). Reflektion tuloksena oppijalle syntyy abstrakteja käsitteellistyksiä, joita hän sitten aktiivisessa toiminnassaan ikään kuin testaa. Testaaminen tuottaa uusia kokemuksia, joita reflektoidaan ja näin voidaan tehdä muutoksia omassa tietojärjestelmässä, jota taasen testataan. Näin oppiminen etenee syklisesti kohti parempia toimintamalleja.

Käsillä oleva käsitys juontaa juurensa myös Maslowin teoriaan tarvehierarkiasta. Maslowin näkökulmassa motivaatio perustuu tarvehierarkialle. Ajatus on, että alimpana hierarkiassa ovat fysiologiset tarpeet, jotka tulee olla tyydytetty, jotta voidaan edetä seuraavalle tasolle. Seuraavia tasoja ovat turvallisuuden tarve, yhteenkuuluvuus, itsearvostus ja itsensä toteuttamisen tarpeet Ruohotien (2002, 113) mukaan Maslow näkee oppimismotivaation olevan sisäsyntyistä. Tämä tuntuu hyvin luonteelta näkemykseltä. Jos esimerkiksi primäärisenä tavoitteenani on eloonjääminen, olen hyvin motivoitunut hankkimaan ravinnoksi kelpaavaa syötävää. Jos nyt muodostan käsityksen, että punalakkiset sienet ovat mitä parhaita ravintoa, todennäköisesti joudun kokemaan kivuliaan reflektointiperiodin, jonka kautta käsitykseni muuttuu, mikäli jään henkiin.

Musiikin hahmottamisen oppiminen ja opittujen taitojen valjastaminen käytännön tilanteisiin kuvastaa jotakin huomattavasti korkeammalla tasolla olevaa tavoitteellisuutta kuin pelkkä eloonjääminen, mutta ytimessä on sama ajatus. Oppijalla on sisäinen motivaatio ja hän itseohjautuvasti pyrkii muokkaamaan käsityksiään sellaisiksi, että bändissä toimiminen on keikkatilanteissa mahdollisimman juohevaa, aivan kuin tarvehierarkian pohjalla kärvistelevä oppija pyrkii saamaan päivittäisen eloonjäämiskamppailunsa mahdollisimman juohevaksi.

Kaiken kaikkiaan käsillä oleva käsitys oppimisesta reflektion kautta etenevänä syklisenä prosessina kohti parempia toimintamalleja on konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen. Tämän suosituksen näkemyksen mukaan tieto ei ikään kuin *siirry* opettajalta oppilaalle, vaan oppilas itse konstruoi tuon tiedon. Oppilas valikoi ja tulkitsee, jäsentää ja vaihe vaiheelta rakentaa kokemustensa kautta kuvaa siitä maailmasta, jossa hän toimii (vrt. Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15.)

Opiskelijan oman aktiivisuuden ja itseohjautuvuuden korostaminen oppimisprosessissa johtaa suoraan myös siihen, että opiskelijan tulee käyttää metakognitiivisia taitoja oppimisprosessinsa edistämiseksi. Metakognitiolla lyhyesti sanoen tarkoitetaan tietoisuutta omista tai myös muiden tiedollisista toiminnoista, ajattelusta, oppimisesta tai tietämisestä (Tynjälä 2004, 114). Kun opiskelija reflektoi suoriutumistaan keikalla opiskellakseen taas jotakin uutta, joka auttaa häntä suoriutumaan paremmin seuraavassa keikkatilanteessa, hän käyttää metakognitiivisia taitojaan. Työelämälähtöisen opetuksenkin siis tulisi olla näitä metakognitiivisia taitoja tukevaa, eli opetuksessa tulisi olla mukana esimerkiksi sellaisia tilanteita, joissa opiskelija pääsee sanallistamaan omaa suoriutumistaan ja myös pohtimaan sitä, miten muut bändin soittajat suoriutuivat tehtävästä sekä miten koko bändin voidaan katsoa onnistuneen.

Kun metakognitiivisia taitoja tuetaan opetuksessa ja opiskelija käyttää niitä aktiivisesti oppimisprosessissaan, rakennetaan samalla pohjaa elinikäiselle musiikin oppimiselle. Kun opiskelija siirtyy koulusta työelämään, hän jatkaa aivan samojen reflektiotapojen käyttöä kuin koulussakin, jotta hänestä tulisi entistä parempi alan ammattilainen. Tämä kehitys parhaimmillaan jatkuu koko eliniän.

#### 4.3 Psykologisten perustarpeiden täytyminen

Sisäisen ja ulkoisen motivaation dikotomiaa sekä itseohjautuvuutta niin oppimisessa kuin yleisemminkin henkisen hyvinvoinnin näkökulmasta ovat tutkineet erityisesti Richard M. Ryan ja Edward L. Deci. Heidän teoriansa kantaa nimitystä

*self-determination theory*, joka voidaan kääntää itseohjautuvuusteoriaksi tai vaikkapa itsemääräämisteoriaksi. Tässä käytän termiä *itseohjautuvuus*.

Itseohjautuvuusteoriassa taustaoletuksena on se, että ihmisellä on luonnostaan tendenssi pyrkiä kasvuun ja kukoistukseen. Yksilöt ovat luonnostaan *proaktiivisia* ja pyrkivät muovaamaan ja optimoimaan omia elinolosuhteitaan. He pyrkivät ikään kuin harmoniaan omien käsitystensä, preferenssiensä, arvojensa ynnä muiden seikkojen kohdalla niin oman itsensä kanssa kuin sosiaalisestikin muiden kanssa. Tällainen henkilökohtainen ja sosiaalinen integraatio ei kuitenkaan tapahdu automaattisesti, vaan vaatii *psykologisten perustarpeiden* täyttymistä. Itseohjautuvuusteorian mukaan tällaisia psykologisia perustarpeita on kolme: *autonomia, kompetenssi ja yhteisöllisyys* (Vansteenkiste & Ryan 2013, 263-264.)

Autonomialla tässä tarkoitetaan yksilön kokemusta siitä, että hän on oman sisäisen motivaationsa kautta vapaa päättämään toiminnastaan. Kompetenssin kokemus taas liittyy henkilön kokemuksiin omasta kyvykkyydestään ja tehokkaasta toiminnasta suhteessa ympäristöön. Yhteisöllisyyden tarve taas merkitsee ihmisen perustarvetta olla yhteydessä toisiin ihmisiin ja kokea yhteenkuuluvuutta ja sitä että heistä välitetään (Vansteenkiste & Ryan 2013, 264). On tärkeä huomata, että näiden psykologisten perustarpeiden tyydyttäminen ei edistä ainoastaan yksilön kognitiivisia pyrkimyksiä, vaan kokonaisvaltaisesti yksilön henkistä hyvinvointia.

Työelämälähtöisen opetuksen rakenteet ja prosessit antavat hyvän alustan tukea opiskelijan itseohjautuvuutta. Kun yksilön autonomian kokemuksia tuetaan, tuetaan samalla myös yksilön vapautta toteuttaa sisäistä motivaatiotaan. Autonomiatarpeen tyydyttäminen voidaan nähdä keskeisenä tekijänä sisäisesti motivoituneen toiminnan kehittymiselle ja vaalimiselle (Vansteenkiste & Ryan 2013, 266). Kun esimerkiksi keikkatilanteessa opiskelija havaitsee ongelmia, hän voi omaehtoisesti perehtyä lisää seikkoihin, jotka ovat näiden ongelmien taustalla. Tämä tukee opiskelijan autonomian kokemuksia ja perustuu hänen sisäiseen motivaatioonsa edistää omaa osaamistaan muusikkona.

Työelämälähtöisen musiikin opetuksen ytimessä oleva yhteismusisointi on jo lähtökohtaisesti yhteisöllistä ja tukee yksilön tarvetta yhteisöllisyyteen. Varsinkin jos muusikko jo opiskeluvaiheessa toimii pysyvämmiin tietyssä bändissä, eikä vain hetkellisemmin ja projektiluonteisesti, hänen yhteisöllisyyden tarvettaan voidaan tukea vieläkin tehokkaammin. Tämä on myös tärkeä huomioon otettava seikka, kun rakennetaan työelämälähtöistä opetusta. Parhaimmillaan siis opiskelijan työpaikkana oleva bändi toimii yksikkönä koko koulutuksen ajan ja jopa sen jälkeen.

Kun opiskelija vuorottelee oppilaitoksessa tapahtuvan opetuksen ja työelämätilanteiden välillä, reflektoiden osaamistaan ja rakentamalla ammattitaitoaan askel kerrallaan, hän (toivottavasti) kokee olevansa kerta kerran jälkeen työelämätilanteissa entistä kompetentimpi muusikko. Näin ollen työelämälähtöinen opetus tukee myös yksilön psykologista perustarvetta tuntea itsensä osaavaksi.

Eryyisesti kompetenssin tarpeessa korostuu reflektoinnin merkitys. Myös jonkin taidon oppiminen voidaan ymmärtää suorituksen välittömän havainnoinnin ja suorituksen jälkeen tapahtuvan reflektoinnin kautta (Poikela 2005b, 24). Sekä *toiminnan aikainen* että *toiminnan jälkeinen reflektointi* (Poikela 2005b, 25-25) ovat muusikon työssä keskeisiä. Konkreettisuudessa soittotilanteessa muusikko voi vaikkapa reflektoida sitä, minkälaisia merkkejä toiset soittajat tekevät kappaleen taitekohdissa ja päätyä itse tiettyihin toimintamalleihin omassa reagoinnissaan sekä omassa merkinannossaan. Toisaalta keikan jälkeen muusikko voi yksin tai ryhmässä reflektoida sitä, miten keikalla onnistui ja päätyä korjaamaan joitakin keikalla käyttämistään toimintamalleista. Ryhmä- ja yksilöreflektoinnin kautta opiskelija voi esimerkiksi päätyä siihen tulokseen, että ei ymmärtänyt jonkin kappaleen sointukiertoa oikein ja korjata jälkeensä tätä ymmärrystään. Musiikin hahmottamisen osa-alueeseen liittyy myös *toimintaa edeltävä* reflektio (Poikela 2005b, 24-25). Valmistautuessaan keikkatilanteeseen muusikko voi vaikkapa reflektoida tekemiään sointumuistiinpanoja keikan kappaleista ja hioa settilistassa oleviin biiseihin liittyvää hahmottamistaan.

Varsinkin kun reflektointi tehdään ryhmässä, voidaan parhaimmillaan tukea kaikkia kolmea psykologista perustarvetta. Kun ryhmä reflektoi tilannetta yhdessä ja



löytää toiminnasta onnistumisia ja kehittämisen paikkoja, ryhmän jäsenet voivat kokea itsensä osaaviksi ja myös yhteenkuuluvuutta toisiaan kohtaan, ja kun ryhmä pohtii ja päättää siitä, miten bändiä kehitetään seuraavaksi, kokevat ryhmän jäsenet itsensä myös autonomisiksi toimijoiksi. *Kuulun tähän bändiin, voin päättää asioista ja osaan!*

#### 4.4 Työssä oppiminen ja ongelmaperustaisuus

Työn ja koulutuksen välisen kuilun kasvaessa liian suureksi koulutusjärjestelmä on hankalan haasteen edessä. Pelkkä oppilaitoksen tiloissa tapahtuva koulutus ei enää vastaakaan työelämän vaatimuksiin. Työelämässä vaaditaan jatkuvasti lisää erilaisia taitoja, joihin kuuluvat olennaisesti uuden tiedon hankintakyvyt, tiedon soveltaminen, kyky ratkaista uusia ongelmia, sosiaaliset taidot, ammatteja yhdistävä osaaminen ja ehkä tärkeimpänä kyky oppia jatkuvasti. (Poikela & Nummenmaa 2002, 35.)

Työelämän tehtävät ja ongelmat eivät siis välttämättä noudata oppiaine- tai opetussisältöjakoja, jolloin on perusteltua sisällyttää koulutukseen juuri sellaisia tehtäviä ja sellaisia ongelmia, joita ennakoidaan kohdattavan työelämässä. Eräs kiintoisa tapa rakentaa siltaa koulutuksen ja työelämän välille on rakentaa koulutusta ongelmaperustaisen oppimiskäsityksen (*Problem based learning*) kautta. (Poikela & Nummenmaa 2002, 37-38.)

Ongelmaperustaisen oppimisen teoreettinen pohja on aiemmin kuvaamassani konstruktivismissa, kokemuksellisessa oppimiskäsityksessä sekä pragmatismissa. Lähtökohtaisena oletuksena on, että oppiminen tapahtuu itsenäisessä ja yhteisöllisessä ongelmanratkaisutilanteessa. Tällöin toimijat pohtivat omia käsityksiään tehtävään tai ongelmaan liittyen ja rakentavat henkilökohtaista ymmärtämistään aiheeseen liittyen. Tehtävä tai ongelma voi olla luonteeltaan esimerkiksi jokin yksittäistapaus tai tilanne, johon pitää löytää toimivat ratkaisumallit. (Poikela & Nummenmaa 2002, 38.)

Valmistautuessaan keikkatilanteeseen muusikko-opiskelija on juuri edellä mainitun kaltaisen oppimisprosessin äärellä. Hänen tulee löytää sekä itse että yhteisön kesken toimivat ratkaisumallit erilaisiin keikkatilannetta koskeviin osatehtäviin tai –ongelmiin. Minkälaista materiaalia tulisi soittaa? Kuka kerää materiaalin, kuka tekee laput? Mitä tulee huomioida hyvää lappua tehdessä, jotta muille soittajille välittyä soitetavasta biisistä olennainen informaatio?

Ongelmaperustaisessa oppimiskäsityksessä korostetaan erityisesti kahta periaatetta, joiden katsotaan vievän perinteistä opetusta eteenpäin. Ensinnäkin, opetusta ohjataan ryhmäistunnoissa (tutoriaalit). Toiseksi, opiskelijoiden edellytetään itse aktiivisesti hankkivan tehtävän ratkaisemiseen liittyvää tietoa ja opiskelemaan uutta. Kun tehtävää ja siihen liittyviä ilmiöitä ja ratkaisumalleja käsitellään ryhmässä, voidaan tarjota monipuolinen mahdollisuus käsitellä, jäsenellä, kehittää ja arvioida ratkaisumalleja yhteisöllisesti. Ryhmätoiminta ruokkii myös yksilön itsenäistä kriittistä reflektioprosessia ja edistää opiskelijan itseohjautuvuutta. (Poikela & Nummenmaa 2002, 39.)

Ongelmaperustaisen oppimiskäsityksen keskeiset periaatteet ovat täysin istutettavissa musiikin ammatilliseen koulutukseen. Keikkatilanteeseen valmistautuminen voidaan aloittaa ryhmätapaamisella, jossa käsitellään tulevan keikan luonnetta ja suunnitellaan toimintatapoja valmistautumisprosessiin. Opettaja toimii istunnossa tutorina, joka ohjaa opiskelijoita oikeaan suuntaan, mutta jättää kuitenkin riittävästi tilaa opiskelijoiden omalle aktiivisuudelle. Ensimmäisessä istunnossa voi esimerkiksi käsitellä ennakoivasti keikkapaikan yleisömäärää, määrittellä soivan osuuden pituutta ja muita yleisiä keikkaan liittyviä seikkoja. Tutoriaaleja voidaan järjestää valmistautumisprosessissa säännöllisesti, jolloin voidaan yhdessä reflektoiden vetää kullakin tapaamisella yhteen se vaihe, jossa ollaan. Sekä opettajalle että opiskelijalle jää tällöin hyvä kuva siitä, miten pitkällä valmistautuminen on ja matkan varrella ilmeneviin ongelmakohtiin voidaan puuttua mahdollisimman nopeasti.

Tutoriaalit voivat sisältää sekä keskustelevaa pohdintaa tulevaan keikkaan liittyen että soivaa osuutta. Kun otetaan huomioon erityisesti musiikin hahmotus,

näissä bänditutoriaaleissa tulee keskittyä pelkän instrumentinhallinnan ja bändin soitannollisen suoriutumisen lisäksi musiikin taustalla oleviin ilmiöihin. Opettaja voi nostaa esille soitettavista kappaleista erilaisia ilmiöitä, kuten sointuyhdistelmiä (esim. 2 – 5 – 1 –rakenteet), rakenteellisia asioita (esim. 32 tahdin AABA), melodiaan liittyviä seikkoja (esim. biisissä käytössä oleva bluesasteikko), rytmikkaan liittyviä ilmiöitä (esim. clave-rytmi, synkoopit jne.) ja monia muita musiikin hahmotuksen kannalta keskeisiä seikkoja.

Keikkaan valmistautuvaa bändiä valmentaessaan opettajan keskeinen tehtävä on edistää opiskelijoiden omaehtoista oppimista. Kun opettaja toimii taitavasti, opiskelijat motivoituvat ja sitoutuvat ottamaan vastuuta niin omasta kuin toistenkin oppimisesta ja kokevat yhteisen ongelmanratkaisun mielekkäänä. Näin opiskelijat myös saavuttavat henkilökohtaisia oppimistuloksia. Keikalle valmistautuvaa bändiä ohjattaessa opettaja ei voi enää piiloutua perinteisen asiantuntijuuden taakse, vaan hänen on asiantuntijuutensa lisäksi kyettävä ottamaan runsaasti vastuuta siitä, että ryhmäprosessit vievät bändiä eteenpäin. (vrt. Poikela & Nummenmaa 2002, 39-40.)

Opettajan tulee ikään kuin olla yksi bändin jäsen, jolla on runsaasti muita enemmän kokemusta vastaavista tehtävistä. Hän voi kiinnittää opiskelijoiden huomion yksilöllisesti niihin seikkoihin, jotka tarvitsevat tukea ja hänen tulee myös vahvasti huomioida ryhmän eteneminen. Musiikin hahmotuksen kohdalla koen tutoropettajan roolin erityisen haasteellisena, koska tähän osaamisalueeseen liittyvät taidot ovat enemmän "pinnan alla" kuin korvin kuultava soiva musiikki. Opettajan siis tulee tutoriaaleissa huomata niitä musiikin hahmottamiseen liittyviä ongelmakohtia, joita niin opiskelijoiden soitto kuin sanallinenkin reflektio ilmentää.

#### 4.5 Itsearviointi, palaute ja oppilaskeskeisyys

Muusikko-opiskelijan työelämälähtöinen opiskelu sisältää siis karkeasti jaotellen kaksi oppimisympäristöä: yhtäältä ovat työpaikalla tapahtuvat keikkatilanteet, toisaalta oppilaitoksessa tapahtuva opetus. Oppimisen voidaan nähdä tapahtuvan siinä syklissä, joka muodostuu, kun opiskelija on vuorotellen työelämätilanteessa

ja koulun seinien sisällä opiskelemissa. On kuitenkin äärettömän tärkeä huomioida, että tavoitteena on spiraali eikä kehä, eli taitotaso paranee eikä pyöri samalla tasolla olevassa kehässä. Oppimisen edistämiseksi tässä kohdin ensiarvoisen tärkeässä roolissa on sekä itsearviointi että palaute niin vertaisilta kuin opettajaltakin.

Jotta jokaista opiskelijaa voidaan tukea hänen omassa oppimisprosessissaan, on itsearvioinnin ja palautteen oltava oppilaskeskeistä, eikä niinkään puhtaasti suorituskeskeistä. Tällöin siis ei huomioida ensisijaisesti suoriutumista keikasta absoluuttisella asteikolla, vaan pikemminkin otetaan huomioon kunkin opiskelijan oma taitotaso ja se tavoite, jota oppimisprosessissa juuri hänen kohdallaan pyritään saavuttamaan.

Vertais- ja itsearvioinnin painottaminen on myös konstruktivistisen oppimiskäsitteen mukaista, koska konstruktivismissa korostuu itseohjautuvuuden lisäksi myös vuorovaikutus ja yhteistoiminnallisuus (Tynjälä 1999, 174). Taito arvioida omaa ja myös muiden suoritusta ohjaa opiskelijaa valitsemaan, mitä hänen tai koko bändin tulisi opiskella lisää palattuaan keikalta, eli hän ymmärtää keikkatilanteen yleisiä oppimisvaatimuksia ja osaa myös asettaa itselleen ja muille tavoitteita seuraavia työelämätilanteita ajatellen (vrt. Juntunen & Westerlund 2013, 84).

Oppimisen ja opetuksen tutkimuksessa on huomattu, että opiskelijoihin kohdistuva arviointitapa on tärkeämpi toimintaa ohjaava elementti kuin itse opetussuunnitelma, jossa opetustavoitteet ja opetuksen toteutustavat on määritelty (Poikela 2002, 42). Näin ollen arviointiosioihin keskittyminen on todella tärkeä tekijä, joka vie opiskelijaa eteenpäin koulun ja työelämätilanteiden sykleissä. Kun arvioinnin kohteena on työelämätilanteessa tehty suorite ja tehtävän luonne on ongelmatai tehtäväperustainen, arviointikaan ei voi perustua vain tietojen, taitojen tai asenteiden mittaamiseen, vaan sen on kohdistuttava hyvin kokonaisvaltaisesti osaamiseen. Tällöin, samoin kuin työelämässäkkin, osaamistulokset syntyvät prosesseista, joilla työn laatu saadaan aikaan. Näin ollen arvioinnissa tulee ensisijaisesti keskittyä oppimisen yksilöllisiin ja yhteisiin prosesseihin, joista osaaminen

kumpuaa. (Poikela 2002, 43.) Näkemys arvioinnin rakentamisesta osaamispe-  
rusteisempaan suuntaan on myös hyvin linjassa ammattikoulutuksessa käytössä  
olevan osaamisperustaisuuden sekä näyttötutkintojärjestelmän kanssa.

Tässä hyvin luonteavassa ongelma- tai tehtäväperustaisessa näkemyksessä  
osaaminen on prosessinomaista; yksilö tekee päätöksiä ja ratkaisee ongelmia  
toimintaa ennen ja toiminnan aikana, jolloin myös ns. hiljaisen tiedon merkitys  
kasvaa. Hiljainen tieto on sellaista, että se ei varsinaisesti näy ulospäin muutoin  
kuin yksilöllisen tai yhteisen toiminnan sujuvuutena. (Poikela 2002, 44.) Tällaista  
hiljaista tietoa muusikon toiminnassa on valtavasti. Muusikko ei edes välttämättä  
itse kykene selkeästi sanoittamaan sitä, miten hänen sujuva toimintansa keikka-  
tilanteessa lopulta rakentuu. Kun opiskelijan arvioinnissa ryhdytään yhä enem-  
män pyrkimään siihen, että myös tätä hiljaista tietoa tuodaan näkyvämmäksi, saa  
opiskelija runsaasti lisäeväitä siihen, että hän metakognitiivisesti pohtii omaa suo-  
ritustaan ja muiden suoritusta keikkatilanteessa.

Itse- ja vertaisarvioinnin sekä myös opettajan taholta tulevan arvioinnin sisällyt-  
täminen musiikin hahmotustaitojen opetukseen on toteutettavissa esimerkiksi  
niin, että keikalla oleva bändi kootaan keikan jälkeen palautekeskusteluun, jossa  
bändin jäsenet reflektoivat niin omaa suoriutumistaan kuin bändinkin suoriutu-  
mista. Opiskelijat kommentoivat myös muiden bändin jäsenten suoritusta ja an-  
tavat toisilleen vinkkejä jatkoon. Tyypillisesti palautekeskustelut ovat keskittyneet  
keikan onnistumiseen ns. "soivalta" kannalta, eli keskustelussa on käyty läpi sitä,  
miten biisit onnistuttiin soittamaan, miten hyvin materiaali vastasi yleisön toiveita  
jne. Keskusteluissa ei juurikaan ole noussut esiin varsinaisia musiikin hahmotta-  
miseen liittyviä seikkoja.

Musiikin hahmottamiseen liittyvien asioiden huomioiminen palautekeskustelussa  
on keskeinen kehittämisen paikka tulevaisuudessa. Palautekeskusteluun tullaan  
ottamaan mukaan musiikin hahmotusteemoja ja opiskelijat näin pääsevät reflek-  
toimaan myös sitä, miten vaikeaa johonkin tiettyyn biisiin esimerkiksi oli tehdä  
lappu, tai miten opiskelija onnistui mielestään kuulemaan jonkin biisin harmonian.  
Usein tämä suoranaisesti musiikin hahmottamiseen liittyvä reflektointi jää hieman

pinnan alle, kun esimerkiksi keskustellaan siitä, olivatko tempoalinnat hyviä tai pysyttiinkö rakenteessa. Tätä hiljaisemmaksi jäänyttä tietoa pyritään jatkossa tekemään palautekeskustelussa vielä eksplisiittisemmäksi, jotta opiskelija saa paremman käsityksen siitä, mihin seikkoihin hänen kannattaisi jatkossa keskittyä nimenomaan musiikin hahmotuksen alueella.

Työelämälähtöisessä opetusmallissa muusikko-opiskelijan oppimisprosessit koulun ja työelämätilanteiden syklissä mahdollistavat ainakin eräänlaisen noviisin osaamistason saavuttamisen, ja jo koulutuksessa omaksuttujen ja tuettujen metakognitiivisten taitojen käyttö edelleen ammattikentällä auttavat yksilöä kohti pätevää ammattilaisuutta. Arvioinnin tehtävänä taas on tuottaa arvokasta tietoa oppijalle, opettajalle ja jatkossa työelämässä tapahtuvaa kehitystä varten (vrt. Poikela 2002, 46-47.)

## **5 Työelämälähtöisen opetuksen edellytysten yhteenveto**

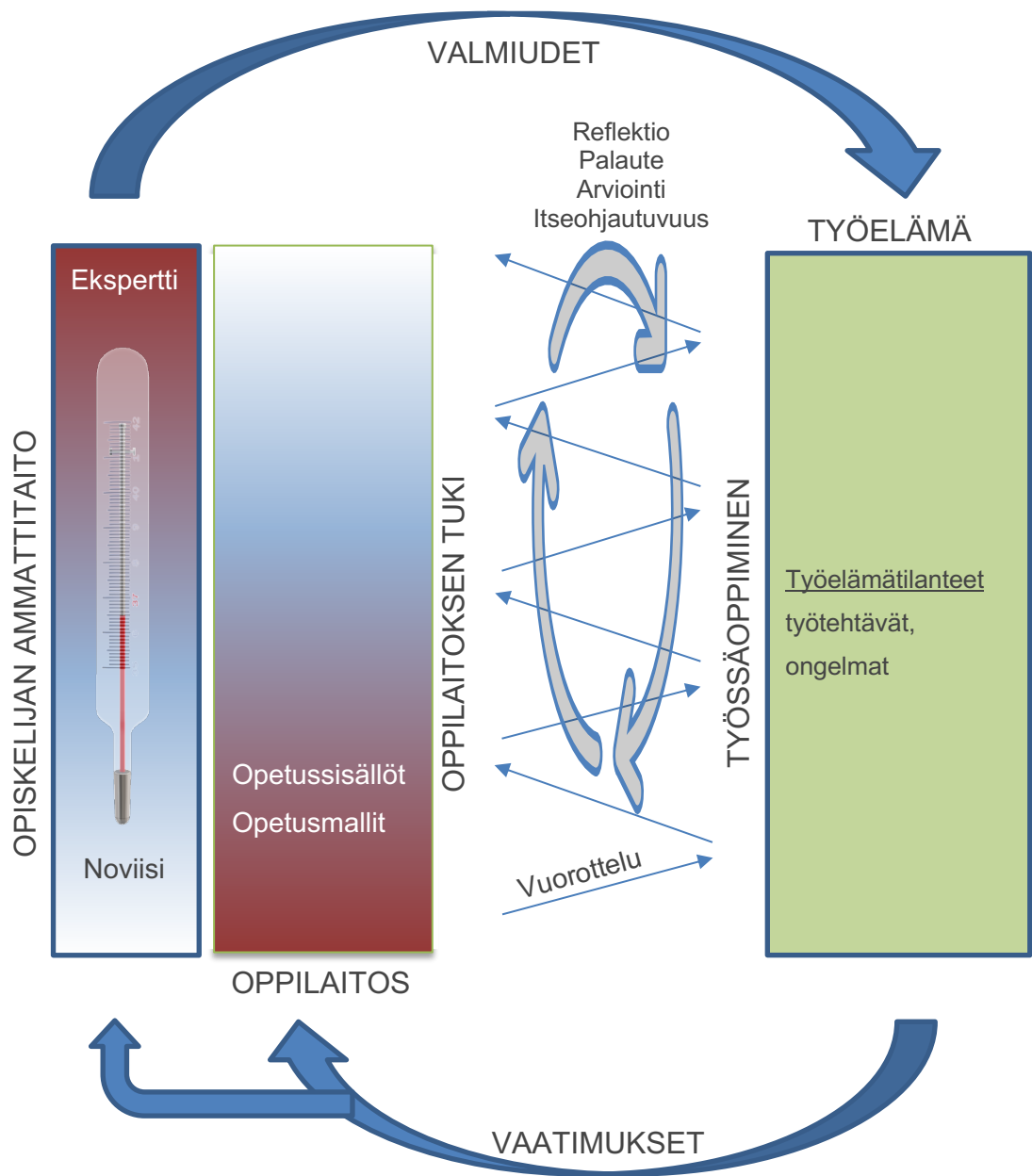
Työelämälähtöisessä opetusmallissa on niin rakenteellisia kuin prosessuaalisiaakin tekijöitä, jotka tulee huomioida opetusta suunniteltaessa ja oppimista arvioitaessa. Keskeisenä rakenteellisena seikkana on työharjoittelun ja oppilaitoksen tiloissa tapahtuvan opetuksen tavoitteellinen ja suunnitelmallinen vuorottelu. Tällöin opiskelijat oppivat niin koulussa kuin työssäkin ja rakentavat osaamistaan spiraalinomaisesti kohti sellaista taitotasoa, jolla työelämässä pärjää.

Oppimista edistävien prosessien kannalta työelämälähtöinen malli nojaa olennaisesti reflektointitaitoihin. Reflektointi tarjoaa niin opettajalle kuin opiskelijallekin keinon edistää oppijan siirtymistä spiraalin seuraaville tasoille. Ohjattu reflektointi edistää rutiinien muodostumista ja asiantuntijuuden kehittymistä, ainakin noviisin taitotasolle asti, joka vaaditaan työelämässä pärjäämiseen.

Oppiminen työelämälähtöisessä opetusmallissa on ongelmaperustainen. Bändillä on tehtävä, jonka suorittamiseen he valmistautuvat. Valmistautumisprosessi sisältää tutoriaaleja, joissa keskustellaan tulevan tehtävän vaatimuksista ja käy-

tännössä harjoitellaan esitettävää ohjelmistoa. Musiikin hahmottamisen osa-alueella opettaja kiinnittää huomiota erityisesti musiikin ilmiöihin. Hän kannustaa keskustelemaan esimerkiksi melodioihin, harmoniaan, rytmiin, tyylilajeihin ja rakenteisiin liittyvistä ilmiöistä ja antaa näillä osa-alueilla esiintyviin ongelmiin lisätukea yksilöllisesti tarvittaessa. Musiikin hahmotusta ohjaavan opettajan tulisi myös kuunnella bändin soittoa valmistautumisprosessin aikana, jolloin hän voi kiinnittää huomiota soivan materiaalin taustalla oleviin musiikin hahmotusta koskeviin ilmiöihin. Palautekeskustelussa opettaja voi kiinnittää huomiota erityisesti musiikin hahmotusta koskeviin seikkoihin ja kannustaa opiskelijaa yksilöllisesti opiskelemaan juuri niitä osa-alueita, joissa havaitaan puutteita.

Alla oleva kuvio kuvaa työelämälähtöisen opetuksen rakenteita ja prosesseja. Opiskelijan ammattitaito on kuvattu nousevana noviisista ekspertiksi, oppilaitoksen tuki taas käänteisesti heikkenee ja katoaa hänen siirtyessä kokonaan työelämään.



Kuvio 1. Työelämälähtöisen opetuksen rakenteet ja prosessit.



## 6 Teemahaastattelu keikkatyössä korostuvista musiikin hahmotustaidoista

Kun olemme nyt selvillä siitä, minkälaisia rakenteita ja prosesseja työelämälähtöisen musiikin hahmotuksen opettamisen tulisi ilmentää, nousee esiin iso kysymys siitä, mitä opetussisältöjä työelämälähtöisen musiikin hahmotuksen opetuksen tulisi sisältää. Tarkastelen jatkossa tätä kysymystä tekemällä teemahaastattelun, jossa pyrin selvittämään oman näkemykseni ja muilta alan ammattilaisilta saadun tiedon perusteella näitä opetussisältöjä. On huomattava, että kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa raportoin sellaisia tuloksia, jotka valituilta informanteilta saadun tiedon varassa ovat oikeutettuja. Uskon kuitenkin, että tuloksista on hyötyä myös muille oppilaitoksille tiellä kohti yhä työelämälähtöisempää opetus- ja koulutusta.

Keskityn tässä työssäni musiikin hahmottamisen osa-alueeseen. Minua kiinnostaa tässä työssäni erityisesti se, miten musiikin hahmottamisen opetussisältöjä tulisi kehittää, jotta koulutus olisi entistäkin työelämälähtöisempää. Opetusta suunnitellessa on tärkeää ottaa huomioon aiemmin esittelemäni rakenne- ja prosessitekijät, mutta isona tutkimuskysymyksenä jäljellä on vielä se, mitä musiikin hahmottamisen taitoja muusikko erityisesti tarvitsee työssään, kun työpaikkana on keikkaa tekevä bändi. Sen sijaan, että tarkastelemme sitä, *miten* tulisi opettaa, tutkin siis vielä sitä, *mitä* tulisi opettaa.

Mitä oikein ovat muusikon työssä korostuvat musiikin hahmottamistaidot? Vielä tarkemmin, keskittyessäni nimenomaan keikkamuusikon työhön, voidaan kysyä, mitkä näistä taidoista korostuvat muusikon keikkatyössä. Minkälaisiin musiikin hahmottamiseen liittyviin asioihin keikkamuusikko rutiininomaisesti kiinnittää huomiota esimerkiksi ottaessaan haltuun uutta kappaletta aikapaineen alaisena? Tähän ei varmasti ole löydettävissä yksiselitteisiä ja varmoja vastauksia, mutta pyrin saamaan asiaan lisävalaistusta tekemällä teemahaastattelun, jossa tarkoitukseni on selvittää, miten musiikin kentällä toimiva tarkoin valittu joukko ammattilaisia tämän asian näkee. Tässä haastattelussa on pähkinänkuoressa mukana

neljä osa-aluetta. Haastateltavilta kysytään sekä *yleisesti* siitä, mitä he ymmärtävät musiikin hahmottamisella, että myös hieman tarkempia kysymyksiä siitä *millaisia hahmotustaitoja* keikkamuusikko erityisesti tarvitsee, minkälaiden taitojen *opettamiseen* haastateltavat erityisesti kiinnittäisivät huomiota ja mihin he *ensimmäiseksi* keskittyvät ottaessaan uutta kappaletta haltuun keikkaa varten. Analysoin näitä haastatteluja keräämällä aineistosta esiin nousevia teemoja ja näiden pohjalta pyrin erottamaan joukon musiikin hahmottamiseen liittyviä keikkatyössä korostuvia taitoja. Tätä tietoa sitten käytän yhä paremmin työelämään linkittyvien opetussisältöjen suunnittelemisessa. Tavoitteena on myös osaltani tuoda hieman näkyvämmäksi sitä runsasta hiljaista tietoa (Poikela 2002, 44), joka ammattikentän toimijoilla on niistä vaatimuksista, joita työelämätilanteet asettavat musiikin hahmottamisen suhteen.

Koska Turun konservatorion ammatillisessa koulutuksessa työelämälähtöisyys on ollut tärkeä arvo jo pidemmän aikaa, on mahdotonta palata havainnoimaan tilannetta “ennen työelämälähtöisyyttä”. Siis jo lähtötilanteessakin opetuksessa on korostunut työelämälähtöisyys, joskin sitä tämän käsillä olevan projektin kautta pyritään viemään edelleen eteenpäin. Vaikkakin olisi hyvin mielenkiintoista tutkia sitä, miten työelämälähtöisen opetuksen käyttöönotto on parantanut opiskelijoiden oppimistuloksia ja vaikkapa työllistymistä tai helpottanut jatko-opintoihin pääsyä, joudun siis tyytymään tässä siihen, että jo pidempään käytössä ollut pedagogista arvoa korostetaan yhä entistä enemmän ja tämän myötä toivotaan myös työllistymisen ynnä muiden opintojen jälkeisten tavoitteiden saavuttamisen helpottuvan entisestään.

## 6.1 Haastateltavat

Potentiaalisista tutkittavista valittiin aikaisempien tietojen perusteella kuuden henkilön aineisto, joista jokainen olisi asiantuntija ainakin jollakin työelämälähtöisyshanketta määrittävällä osa-alueella, eli muusikkouden, musiikkiteknologian tai musiikin hahmottamisen kohdalla. Tavoitteena oli myös se, että jokainen haastateltava osaisi vastata mahdollisimman kattavasti kaikkiin osa-alueisiin, vaikka painottaisikin oman näkökulmansa kannalta jotakin osa-aluetta. Kaikki

haastateltavat ovat useiden vuosien ajan toimineet alalla ja edustavat korkeaa asiantuntijuutta.

Pyyntö haastatteluun osallistumisesta lähetettiin sähköpostitse valituille haastateltaville syksyllä 2019. Sähköpostissa kerrottiin, että tutkimuksessa haetaan asiantuntijanäkemyksiä siihen, mitä opetussisältöjä tulisi korostaa, kun tavoitteena on keikkatyön ja työelämään siirtymisen helpottaminen. Kerrottiin myös, että haastattelu vie aikaa noin tunnin ja se äänitetään myöhempää tarkastelua varten. Myös haastattelukysymykset muotoiltiin jo kutsussa, jotta haastateltavat saattoivat halutessaan jo etukäteen miettiä, mitä seikkoja nostavat esiin. Haastatteluun osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja haastateltavilta kysyttiin lupa, jotta tietoja voitiin käyttää opinnäytetyössä. Taulukosta 1 selviää tarkemmin olennaiset taustatiedot haastateltavista.

Taulukko 1. Taustatiedot haastateltavista

Haastateltava	Koulutus- ja työtausta	Asiantuntemus
Basisti 1	Formaalisesti kouluttamaton keikkamuusikko. Keikkatyön rautainen ammattilainen.	Kaikki osa-alueet, korostuneesti muusikkous ja musiikin hahmottaminen.
Basisti 2	Formaalisesti kouluttamaton keikkamuusikko. Keikkatyön rautainen ammattilainen.	Kaikki osa-alueet, korostuneesti muusikkous ja musiikin hahmottaminen.
Rumpali	Formaalisesti koulutettu muusikko ja pedagogi. Keikkatyön rautainen ammattilainen.	Kaikki osa-alueet, korostuneesti muusikkous ja musiikin hahmottaminen.
Trumpetisti	Formaalisesti koulutettu muusikko. Myös opetustyötä tehnyt alan huippuammattilainen.	Kaikki osa-alueet, korostuneesti muusikkous ja musiikin hahmottaminen.
Ääniteknikko	Äänitekniikan ammattilainen.	Korostuneesti musiikkitekniologia.
Risteilyisäntä	Viking Linella työskentelevä viihdetarjonnasta vastaava ammattilainen.	Korostuneesti muusikkous.

## 6.2 Teemahaastattelun toteutus

Jokainen teemahaastattelu oli kolmiosainen siten, että ensin kysyttiin kysymyksiä muusikkouteen liittyen, sitten musiikkiteknologiaan liittyen ja lopuksi liittyen musiikin hahmottamiseen. Näin kaikilta haastateltavilta saatiin tietoa, jota voidaan käyttää laajemmin Turun konservatorion musiikkiteknologi- sekä pop ja jazz -linjan opetuksen kehittämiseksi. Keskityn tässä työssä juuri omaa näkökulmaani koskeviin kysymyksiin, jotka ovat:

1. Mitä on musiikin hahmottaminen?
2. Mitkä musiikin hahmottamiseen liittyvät taidot ovat tärkeitä keikkatyössä ja siihen valmistautumisessa?
3. Jos opettaisit musiikin hahmottamista, mitä aihepiirejä erityisesti korostaisit, jos ensisijaisena tavoitteena olisi keikkatyön helpottaminen?
4. Kun sinun pitää ottaa haltuun uusi biisi nopeasti keikkaa varten, mihin asioihin ensimmäiseksi kiinnität huomiota?

Ensimmäisen kysymyksen tarkoituksena oli luoda kuva siitä, miten haastateltava yleisellä tasolla ymmärtää musiikin hahmottamisen ja siihen liittyvät musiikin ilmiöt. Toisella kysymyksellä oli tarkoitus kartoittaa sitä, mitkä musiikin hahmottamistaidot haastateltava näkee tärkeimmiksi omassa keikkatyössään. Kolmannessa kysymyksessä pyrittiin asettamaan haastateltava musiikin hahmottamisen opetustehtävään ja selvittämään, mitä sisältöjä hän tällöin korostaisi, kun tavoitellaan erityisesti työelämässä pärjäämistä. Viimeisellä kysymyksellä pyrittiin kiinnittämään haastateltavan huomio siihen, mitä ilmiöitä musiikissa hän ensimmäiseksi huomioi, kun aika on rajallista ja informaatiosta tulee siivilöidä kaikkein olennaisin. Kaikilta haastateltavilta ei oletettu saatavan perinpohjaisia vastauksia kaikkiin kysymyksiin, koska heidän asiantuntemuksensa ei välttämättä liittynyt kaikkiin osa-alueisiin.

Haastattelut toteutettiin yksilötilanteissa joko kasvokkain tai puhelimitse. Haastattelijoita oli paikalla yksi kerrallaan. Haastattelut pyrittiin rakentamaan mahdollisimman vapaamuotoisiksi, eli kysymysten tarkoituksena oli lähinnä johdattaa haastateltava pohtimaan asiaa halutuista näkökulmista. Haastattelija myös saattoi ohjata haastateltavaa tarkentavilla kysymyksillä. Haastateltavalla myös oli mahdollisuus kysyä haastattelussa tarkemmin, mitä ollaan hakemassa. Tällöin haastattelija muotoili kysymystä uudelleen ja kehotti haastateltavaa esimerkiksi lähestymään asiaa jostakin tietystä näkökulmasta. Tavoitteena oli saada tietoa haastateltavien ajatuksista ja kokemuksista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 27, 41), jotka liittyvät musiikin hahmottamiseen.

### 6.3 Teemahaastattelun vastausten analyysi

Haastattelujen jälkeen kuuntelin kaikki haastattelut läpi, kaikilta osa-alueilta. Tein tämän siksi, että osa-alueet voivat mahdollisesti mennä limittäin, jolloin esimerkiksi muusikkouteen liittyvässä osiossa nousee esiin jo myös musiikin hahmottamista koskevia seikkoja. Ensimmäisellä kuuntelukerralla ensisijaisesti varmistettiin se, että tunnetaan ne kohdat haastattelussa, jotka pureutuvat juuri musiikin hahmottamisen osa-alueeseen.

Kaikilta haastateltavilta kuuntelin erityisen tarkkaan musiikin hahmottamista koskevan osuuden. Pyrin löytämään haastateltavan esiin tuomista seikoista teemoja, jotka ryhmittelin perinteiseen rytmi – melodia – harmonia –kolmijakoon. Teemoittelua käytettiin vastauksissa usein toistuvien piirteiden löytämiseen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 173). Teemaryhmittelyä käytin lopuksi myös rakentaessani työelämälähtöisen musiikin hahmottamisen opetusmallin, joka rakentuu neljän moduulin varaan (rytmi ja rakenne, melodia ja sävellajit, harmonia ja tyyllilajit, yhteenvedo). Käytin moduuleista seuraavia lyhenteitä tyypittelyssä:

1. Rytmi ja rakenne: RR
2. Melodia ja sävellajit: MS
3. Harmonia ja tyyllilajit: HT

Kaikkien moduulien opetussisällöissä tullaan ottamaan huomioon juuri niitä seikkoja, jotka haastatteluissa nousevat esiin tärkeinä työelämässä vaadittavina taitoina.

Kirjoitin jokaisen haastateltavan antamasta informaatiosta esiin nousseet musiikin hahmottamisen kannalta oleelliset aihepiirit ja kirjoitin muistiin näihin liittyvät seikat. Tämän jälkeen merkitsin erilaisin värikoodein muistiinpanoihini teemat, jotka nousivat esiin. Esimerkiksi rytmiä ja rakennetta (RR) koskevan informaation merkitsin keltaisella, harmoniaa ja tyyllilajeja (HT) koskevan informaation punaisella sekä melodiaa ja sävellajeja (MS) koskevan informaation sinisellä. Käytin myös vihreää väriä merkitsemään koko kategorisointia yleisempää informaatiota, jonka katsoin sopivan moneen tai mihin tahansa kategoriaan.

Koska haastattelukysymysten oli lähinnä tarkoitus herättää haastateltavaa pohtimaan asioita jo jopa etukäteen, monien kohdalla vastaukset eivät asettuneet minkään yksittäisen kysymyksen alle, vaan esimerkiksi jo yleisesti musiikin hahmotusta pohtiessaan moni haastateltava kertoi jo paljon siitä, mihin asioihin kiinnittää huomiota ottaessaan uutta biisiä haltuun. Näin ollen siis en jaottele haastattelujen tulosten raportoinnissa vastauksia enää kysymyksiensä perusteella, vaan pidän koko haastattelua ikään kuin yhtenä isona kokonaisuutena, josta poimin esiin nousevia teemoja riippumatta siitä, minkä kysymyksen alla vastaus on annettu.

Rakensin lopulta haastateltavien esiin nostamista teemoista taulukon, johon tyypittelin nämä teemat kolmeen ryhmään: RR-kategoriaan, HT-kategoriaan tai MS-kategoriaan. Jotkut teemat olivat yleisiä, kaikkiin kategorioihin soveltuvia, kuten vaikkapa oman sovituksen tekeminen, toiset taas paremmin kahteen tai vain yhteen selvemmin liittyviä. Joissakin tapauksissa oli hankala päättää, sisällytänkö tietyn kategorian haastattelussa esiin nousseeseen teemaan vai en. Tässä luotin omaan näkemykseeni ja päätin, miten tyypittelen kyseisen teeman. Taulukossa merkitsin koodilla YLEINEN sellaiset teemat, jotka liittyvät laajempaan, eri aloja luonnehtivaan osaamiseen, kuten esimerkiksi rutineihin.

#### 6.4 Teemahaastattelujen kuvaukset

Kuvaan seuraavaksi neljän haastateltavan esiin tuomia ajatuksia musiikin hahmottamisen suhteen. Ääniteknikon sekä risteilyisännän antama informaatio koski muita hankkeen osa-alueita, joten keskityn vain Basistien, Rumpalin sekä Trumpetistin haastattelujen kuvaukseen.

##### *BASISTI 1.*

Basisti 1 teki aluksi hyvin mielenkiintoisen jaottelun musiikin kuuntelijan ja ammattilaisen välillä. Hän kertoi usein pyrkivänsä myös vain kuuntelijan rooliin, jolloin musiikin hahmottamisessa korostuu erityisesti tunnepuoli. Hän toi esiin, että tällöin hän kiinnittää huomiota siihen, mitä tunteita musiikki aiheuttaa ja minäkalaisia muistikuvia tai mielleyhtymiä se aiheuttaa. Tällöin hän ei pyri varsinaisesti analysoimaan musiikkia ollenkaan, vaan pyrkii keskittymään vain tällaiseen ”fiilistelyyn”. Tämä on hyvin kiintoisa jaottelu, joskin käsillä olevan tutkimuksen kannalta vielä tärkeämpää informaatiota saatiin, kun haastateltava ryhtyi puntaroimaan musiikin hahmottamista ammatillisemmalta kannalta.

Basisti 1 toi esiin yleisellä tasolla, että musiikin hahmottaminen on oikeastaan muusikon jokapäiväinen työkalu. Koko haastattelun keskeiseksi teemaksi nousi ajatus siitä, että muusikon mielessä on selkeä käsitys *tuttuudesta* tai *samankaltaisuuksista* eri kappaleiden välillä. Hän toi esiin, että tuttuus auttaa asettamaan kappaleita erilaisiin joukkoihin oikeastaan kaikilla osa-alueilla. Hän puhui tuttuudesta eri komppien kohdalla, sointurakenteen kohdalla, rakenteiden suhteen, harmoniaan liittyen sekä myös tyyllilajien kohdalla. Olen tulkinut hänen antaamansa informaatiota siten, että tällainen aiemman tiedon perustella rakentuva tyypittely aiemmin tuttujen ilmiöiden perustella on hänelle hyvin tärkeä. Hän myös kertoi, että tällaisista ennestään tutuista ilmiöistä *poikkeaminen* voi myös edistää uuden biisin oppimista. Tämä on arvokas huomio, jota voidaan mielestäni hyvin käyttää uusien opetusmateriaalien rakentamisessa.

Basisti 1 ehdotti tuttuuteen perustuen, että opetussisällöissä voisi ottaa käyttöön eräänlaisen *biisipankin*, jolloin opiskelijat opettelisivat edustavan otoksen kappaleita, jotka kaikki ilmentävät jotakin musiikissa yleistä ilmiötä. Hän toi esiin tällaisista biiseistä esimerkiksi jotkut The Beatlesin kappaleet, blueskierrot, kvinttikierrot sekä jotkut jazz-standardit. Tällöin opiskelijalle kertyy sellaista informaatiota, johon hän voi myöhemmin verrata uusia biisejä ja uuden oppiminen helpottuu.

Basisti 1 toi rytmiiän ja rakenteiden kohdalla esiin, että kappaleesta on tärkeää ottaa huomioon rakenne (useat biisit AABA-rakenteita) ja myös poikkeamat tuista rakenteista. Hän toi esiin, että opetussisällöksi hän nostaisi rakenteiden merkitsemisharjoitteet.

Rutiininomaisessa työssään Basisti 1 ei edes juurikaan kiinnitä huomiota esimerkiksi biisin komppiin, mutta jos komppi onkin hieman tyyllilajin suhteen poikkeava, se herättää huomion ja oppiminen voi jopa helpottua. Tässä tärkeää on huomata, että musiikin opiskelija ei vielä useinkaan ole vienyt osaamistaan niin rutinoituneelle tasolle, että hän voisi ohittaa jonkin biisin kompin muutta mutkitta. Tällöin onkin tärkeää opetussisältöjä suunnitellessa huomioida se, että opiskelijan osaamistasoa pyritään viemään lähemmäs näitä rutiinitasoja. Toisin sanoen, opiskelijan tulee esimerkiksi oppia, mihin tyyllilajiin tyyppillisesti kuuluu minkäkin tyyppinen komppi.

Rytmiikkaa ja rakennetta koski myös Basisti 1:n hyvä huomio siitä, että pop- ja jazz -musiikki usein noudattaa 8 tahdin kokonaisuuksia. Tällaisten kokonaisuuksien hahmottaminen on tärkeä muusikon taito. Se auttaa muusikkoa hahmottamaan yhtä tahtia tai jopa tahdin osaa laajempia kokonaisuuksia ja helpottaa oppimista. Basisti 1 toi myös esiin, että muusikon on hyvä hallita esimerkiksi erilaisien riffien rytmiiän aukikirjoitus.

Harmoniaan ja tyyllilajeihin liittyen Basisti 1 toi esiin sointurakenteen erityisesti tuttuuden, poikkeamien ja biisipankin näkökulmasta. Melodiaan ja sävellajeihin liittyen Basisti 1 huomioi erityisesti modulaatioiden esiintymisen musiikissa, mikä



on eräänlainen muistamista helpottava poikkeama. Myös erilaisten riffien aukikirjoittamisen voidaan katsoa liittyvän läheisesti sävellajeihin sekä melodioihin.

Basisti 1 nosti esiin myös useita yleisiä teemoja, jotka eivät suoranaisesti kohdistu mihinkään yksittäiseen musiikin hahmottamisen osa-alueeseen. Hän esimerkiksi kertoi, että muusikon on tärkeää hallita myös asettuminen jonkin toisen instrumentin soittajan näkökulmaan. Esimerkiksi kitaristin on hyvä hallita myös se, miten jokin torviriffi pitäisi kirjoittaa auki. Vastaavasti voidaan ajatella, että fonistin on hyvä hallita harmoniasoitinten peruskuviot. Hän myös nosti esiin harjoitustavan, jossa ilman soitinta pyritään kirjoittamaan mahdollisimman paljon olennaista informaatiota kappaleesta ylös sekä sen, että muusikko mahdollisuuksien mukaan vapautuisi lappujen käytöstä kokonaan.

Yhteenvedon omaisesti voidaan sanoa Basisti 1:n korostaneen seuraavia asioita.

- Tuttuus ja poikkeamat (RR, HT, MS, YLEINEN)
- Biisipankki tuttuuden rakentajana (RR, HT, MS)
- Aukikirjoitus: melodiat, rytmit, soinnut (RR, HT, MS)
- Kompit eri tyylilajeissa poikkeamineen (RR, HT)
- Rakenteet (RR)
- 8 tahdin kokonaisuudet ja siitä poikkeamat (RR)
- Sointukierrot (mm. blues, kvinttikierro jne) (HT)

### *RUMPALI*

Rumpalin kanssa kävin aluksi erittäin kiintoisan ajatustenvaihdon musiikin hahmottamisen käsitteestä. Keskustelimme siitä, onko osuvaa käyttää musiikin hahmottamisen käsitettä vai aivan perinteisesti vaikkapa musiikin teorian käsitettä, kun pohditaan musiikin ilmiöitä. Päädyimme puhumaan musiikin hahmottamisesta, mutta nimenomaan siltä kannalta, että kyseessä on musiikissa esiintyvien

ilmiöiden hallinta ja ymmärtämys sekä siihen liittyvät prosessit, kuten muistaminen, informaation välittäminen muille jne. Rumpali toi myös esiin, että koko osaamisalue voidaan jakaa rytmiiikan, melodian ja harmonian osa-alueisiin.

Rumpalin haastattelussa kuitenkin korostuivat yleiset, osa-alueiden yli ulottuvat taidot. Erityisen mielenkiintoista on se, että samoin kuin Basisti 1, Rumpali korosti aiemman tiedon ja *tuttuuden* merkitystä. Hän toi esiin, että muusikon työssä hän yleensä kiinnittää huomiota nimenomaan tavallisista poikkeaviin seikkoihin niin kappaleiden rakenteessa kuin niiden tahtimäärissä, aloituksissa, lopetuksissa jne. Opiskelijoiden kohdalla siis on tärkeä kiinnittää huomiota siihen, että osaa mistasoa viedään mahdollisimman tehokkaasti siihen suuntaan, että opiskelija huomaa nämä poikkeavuudet.

Rumpali nosti esiin nuottikuvan muistamisen tukena, jolloin opetussisältöjen kannalta nousee esiin tarve kirjoittaa nuottimateriaalia ylös. Erityisesti hän korosti musiikin rytmiiikkaa, kuten odotettua. Hän myös mainitsi, että on tärkeää osata välittää musiikin informaatiota toisille siten kuin itse sen hahmottaa. Korostuneena teemana Rumpalin haastattelussa oli myös musiikin *horisontaalinen hahmottaminen*. Hän toi esiin, että on tärkeää pystyä hahmottamaan kappaleen kokonaiskuva ja kyetä hahmottamaan yksittäistä sointua, tahtia, fraasia tai osaa laajempia kokonaisuuksia. Niin kokonaisuuksien hahmottamisen kuin ylipäänsä kaiken musiikin hahmottamisen edistämisen tueksi Rumpali nosti erityisesti musiikin kuuntelun ja erilaisten tyylinmukaisten soittotapojen löytämisen kuuntelun kautta. Hän myös eksplisiittisesti mainitsi matkimisen musiikin hahmottamista tukevana toimintana.

Rumpali myös korosti taputtamista, tanssimista ynnä muuta ”koko kropan” valjastamista musiikin hahmottamisen tueksi, tahtirakenteiden tunnistamisen merkitystä, tyyli-lajien tuntemusta poikkeamineen sekä melodioiden kohdalla erityisesti stemmalaulua ja stemmojen rakentamista. Koko kehon ottaminen mukaan musiikin hahmottamisen opettamisessa on todella mielenkiintoinen teema, kuten myös stemmalaulun merkitys niin melodioiden kuin harmoniainkin hahmottamisen tukena.

Rumpalin haastattelusta nousi esiin erityisesti seuraavat teemat.

- Tuttuus ja poikkeamat (RR, HT, MS, YLEINEN)
- Nuottimateriaali muistamisen tukena, aukikirjoittaminen (RR, HT, MS)
- Musiikin horisontaalinen hahmottaminen (RR, HT, MS)
- Musiikin kuuntelu (RR, HT, MS)
- Koko keho musiikin hahmotuksen tukena rytmisesti (RR)
- Stemmalaulu, stemmojen rakentaminen (MS, HT)
- Rytmikka (RR)

### *BASISTI 2*

Basisti 2 käsitteli aihepiirejä varsin rönsyilevästi ja kiinnitti huomiota huomattavasti enemmän muusikkouteen ja musiikkitekologiaan kuin musiikin hahmottamiseen. Musiikin hahmottamisen osa-alueelta hän nosti esiin asioita erityisesti bändissä toimimisessa esiintyvien työtehtävien näkökulmasta. Hän pohti esimerkiksi sitä, miten hän basistina lapun ja äänitteen avulla haarukoi sitä, mitä hänen tulee tehdä. Konkreettisia esimerkkejä tästä olivat mm. stemmalaulusta ja tietynlaisen kompin tukeminen basistina. Hän korosti erityisesti hyvän lapun merkitystä sille, että keikalle on helppoa lähteä. Tämä on erityisen tärkeä huomio ja kiteyttää hyvin sitä perusvaatimusta, joka musiikin hahmotuksen opetuksessa tulee ottaa huomioon: opiskelijan tulee kyetä tekemään sellainen komppilappu, jossa on kokoonpano ja tyylilaji huomioiden tarvittava informaatio bändin soittajille ja laulajille. Komppilapussa korostuvat kaikki perinteisesti musiikin hahmottamiseen liitetyt osa-alueet. Lapun tekijän tulee hahmottaa niin rytmikkaa kuin melodioita ja harmoniaakin. Myös biisin rakenne on komppilapussa keskeinen elementti. Komppilapun valmistamista voidaankin mielestäni käyttää eräänlaisena minimivaatimuksena, kun osoitetaan musiikin hahmottamista ilmentävää osaamista.

Toisin kuin Basisti 1 sekä Rumpali, Basisti 2 ei tuonut eksplisiittisesti esiin tuttuuden ja poikkeamien merkitystä musiikin hahmottamisessa, mutta hän esimerkiksi

mainitsi vaiston käyttämisen musiikin hahmottamisessaan ja keikalle valmistautuessaan. Tämä on erittäin mielenkiintoinen käsite tässä yhteydessä ja mielestäni linkittää musiikin hahmottamisen asiantuntijuuteen, rutiineihin ja toistoihin. Tätä mielestäni voidaan käyttää yhtenä tärkeänä määrittäjänä musiikin hahmotuksen opetuksen kehittämisessä. Opiskelijan olisi hyvä saada runsaasti toistoa niissä asioissa, jotka vievät hänen musiikin hahmottamistaitojaan eteenpäin. Tätä kautta syntyy rutiineja, joita opiskelija voi hyödyntää ammatissaan.

Basisti 2:n haastattelussa nousi esiin seuraavat teemat:

- Toistot, rutiinit, vaisto (RR, HT, MS, YLEINEN)
- Kompilapun tekeminen (RR, HT, MS)

### *TRUMPETISTI*

Trumpetistin haastattelu oli musiikin hahmottamisen näkökulmasta erittäin informatiivinen. Hänen puheenvuoroistaan välittyi laaja keikka-, sovitus-, ja soittokokemus. Aivan ensimmäiseksi musiikin hahmottamista koskevassa haastattelun osassa hän toi esiin, että opiskelijan on hallittava ainakin perusasiat musiikin teoriasta. Musiikin hahmottamisen opetuksessa siis ainakin tämän lausunnon perusteella edelleen voidaan käyttää perinteisiä musiikin teorian asiasisältöjä, kunhan muistetaan, että nuo sisällöt linkitetään selkeästi työelämän vaatimuksiin.

Trumpetistin haastattelussa musiikin hahmottaminen nivoutui kiinteästi biisien blokkaukseen. Hän toi esiin, että omien sovitusten tekeminen on yksi keskeinen asia, joka vie biisien blokkauksen taitoa eteenpäin, koska sovituksia tehdessään muusikko tulee tekemisiin musiikin lainalaisuuksien kanssa, joita hän sitten löytää muista biiseistä niitä blokatessaan.

Trumpetisti toi esiin myös tyypillisten sointukiertojen hahmottamisen tärkeyden. Hän mainitsi myös eksplisiittisesti rutiinit ja toistamisen, mikä linkittyy suoraan asiantuntijuuden keskeisiin piirteisiin. Kun biisin blokkausta on tehnyt monta ja

monta kertaa, alkavat lainalaisuudet hahmottua ja blokkaminen on entistä helpompaa.

Hän toi myös esiin sen, että blokkamista voi tehdä niin soittimen kanssa kuin ilman soitinta, jolloin muusikko kehittää ”korvaansa” laaja-alaisesti. Tämä on mielestäni hieno huomio ja tätä voisi myös käyttää työelämälähtöisiä opetussisältöjä rakennettaessa. Opetussisällöt voisivat sisältää siis myös sellaisia harjoitteita, joissa biisiä blokataan ilman soitinta. Tällöin esimerkiksi harmoniaa blokattaessa varsinaisella sävellajilla ei ole niinkään suurta merkitystä, mutta sointuasteiden hahmottaminen kuullusta materiaalista korostuu.

Trumpetisti kertoi ensiksi huomioivansa biisin bassolinjan, kun ottaa uutta biisiä haltuun tai blokkaa sitä. Melkein samanaikaisesti hän kertoi jo kiinnittävänsä huomiot harmoniaan, kuitenkin siten, että bassolinja on ensisijainen. Bassolinjan sekä harmonian lisäksi trumpetisti toi esiin biisin rakenteen, jonka hän blokkaa tarkemmin seuraavassa vaiheessa. Trumpetisti kertoi tekevänsä tällä tavoin eräänlaisen raakaversioiden biisistä, jota hän sitten tarkentaa esimerkiksi harmonian osalta siten, että hän kuuntelee, onko soinnuissa laajennuksia, kuten 9, b9, add9, #9, 6, #5 jne. Soinnun lisäsäveliä liittyen trumpetisti käytti termiä ”soinnun sävy”, jonka hahmottamisen hän sanoi olevan joillekin luontaisemmin hahmotettava ilmiö kuin toisille. Hän itse mainitsi treenanneensa runsaasti soinnun sävyn kuulemista ja ehkä monia opiskelijoita huojentavasti kertoi, että rutiinin kehittyminen tässä kohdin on vaatinut häneltä valtavasti harjoittelua ja että korvakuulotaito on treenattavissa oleva asia, jota kannattaa kehittää koko muusikon uransa ajan. Näkemys tällaisten taitojen treenattavuudesta on parhaimmillaan myös motivoiva tekijä, joka voi edistää ajatusta siitä, että treenaaminen kannattaa ja sillä on pitkällä tähtäimellä ammattitaitoa ruokkivia vaikutuksia. Lisäksi näkemys sisältää myös ajatuksen elinikäisestä oppimisesta musiikin hahmottamisen osa-alueella.

Trumpetistin mainitsemat bassolinjat, rakenne, melodia ja harmonia biisin blokkauksen keskeisinä tekijöinä ovat juuri sitä, mitä komppilapun tekijän tulee hallita. Näin siis minimivaatimus musiikin hahmottamistaitojen osoittamiselle voisi hyvin

olla juuri komppilapun laatiminen. Trumpetistin kommentti omien sovitusten helpottavasta vaikutuksesta blokkaamiseen olisi hyvä myös ottaa huomioon, eli minimivaatimuksena olevan komppilapun lisäksi on hyvä sisällyttää opetussisältöihin myös laajempia osaamistavoitteita, kuten sovitusten tekemistä.

Trumpetisti toi myös esiin ajatuksen asteittain vaikeutuvista tehtävistä, joiden pohjana toimii yksinkertaiset ja edustavat biisit, kuten esimerkiksi Stand By Me, joka sisältää yksinkertaisen 1 – 6 – 4 – 5 -kierron duurisävellajissa sekä helposti blokattavissa olevan bassolinjan. Tämä yhdistyy Basisti 1:n mainitsemaan ajatukseen biisipankista.

Trumpetisti mainitsi lisäksi aika vaikeitakin haasteita musiikin kuulonvaraisessa hahmottamisessa. Hän kertoi big band -sovituksista, joita blokatessa hän pyrkii hahmottamaan lead-teeman, bassolinjan sekä soinnun, jolloin soinnun sävyn perusteella hyvin laajojenkin sointujen yksittäiset äänet ovat pääteltävissä.

Trumpetistin haastattelussa korostui seuraavat teemat:

- Rutiinit, toistot (RR, HT, MS, YLEINEN)
- Musiikin teorian perusteet (RR, HT, MS)
- Biisien blokkaus (RR, HT, MS)
- Komppilappujen teko (RR, HT, MS)
- Sointukierrot (HT, MS)
- Bassolinjat (MS, HT)
- Rakenteet (RR)
- Melodiat (MS)
- Sovitusten teko (RR, HT, MS)
- Korvakuulotaidot (RR, HT, MS)

## 7 Teemahaastattelun tulokset työelämälähtöisen opetuksen valossa

### 7.1 Rutiinit, toistot, biisipankki

Perimmäinen ja yleisimmällä tasolla ollut teema kahdessa haastattelussa oli ajatus rutiineista, toistosta ja muusikon vaistosta. Tämä yhdistyy suoraan aiemmin työssäni käsiteltyihin seikkoihin, kuten ammattitaitoon, kompetenssiin, joustavaan ongelmanratkaisuun ja asiantuntemukseen. Musiikin hahmottamisen opetuksessa siis tulisi keskeisesti huomioida se, että rakennetaan opetussisältöjä ja tehtäviä, jotka varmistavat sen, että opiskelija saa runsaasti toistoa juuri niissä keskeisissä asioissa, jotka vievät hänen musiikin hahmottamistaitojaan ja hänen asiantuntemustaan eteenpäin.

Asiantuntijuuteen liittyvä vahvasti myös kahdessa haastattelussa esiin noussut teema, joka koskee poikkeamia. Asiantuntija kiinnittää huomiota usein juuri poikkeamiin, jotka tilanteessa ovat verrattuna jokapäiväiseen tai täysin rutiininomaiseen tilanteeseen. Näin ollen siis muusikon asiantuntemuksen kehittämisessä keskeinen osatekijä on myös se, että jo opiskeluvaiheessa muusikkoa ohjataan huomaamaan tavallisuudesta poikkeavia asioita. Kaikkien neljän haastateltavan esiin tuomissa teemoissa siis esiintyi asiantuntijuuteen liittyviä mainintoja, joten asiantuntijuuden siis tulisi olla keskeinen työelämälähtöisen koulutuksen tavoite.

Rutinoitumista ja tuttuuden sekä poikkeamien hahmottamista edistää yhden haastateltavan esiin tuoma biisipankin käyttöönotto. Tähän valikoimaan tulisi mielestäni sisällyttää edustava otos sellaisista biiseistä, jotka toimivat malliesimerkkeinä ainakin jossakin kategoriassa, monesti ehkä useammassakin. Biisipankin käyttämisen yhteydessä toteutuu myös yhdessä haastattelussa erityisesti esiin noussut ajatus runsaasta musiikin kuuntelusta. On tietenkin hyvin suotavaa, että opiskelija kuuntelee hyvin laaja-alaisesti musiikkia, mutta nähdäkseni hänen olisi ainakin hyvä tutustua perinpohjaisesti biisipankin tarjontaan. Biisipankin rakentaminen ei ole helppo tehtävä, vaan vaatii hyvää asiantuntemusta siitä, mitkä kappaleet toimivat malliesimerkkeinä missäkin tyyllilajeissa, rakenteissa, sointukierroissa jne. Biisipankissa olevien kappaleiden tulisi myös sisältää oppimista

tukevalla tavalla sellaisia esimerkkejä, joissa tulee esille yleisimmistä lainalaisuuksista olevia poikkeamia, jotka edistävät myös rutiininomaisten toimintatapojen huomaamista sekä valppautta sille, että poikkeamiakin saattaa tulla vastaan.

Niin rutiinit ja muusikon vaisto kuin biisipankinkin hyödyntäminenkin toimivat kaikilla musiikin hahmottamisen osa-alueilla. Opetussisältöjen ja tehtävien tulisi edistää rutinoitumista rytmiiän, rakenteiden, harmonioiden, tyylilajien, melodioiden ja sävellajien hahmottamisessa.

## 7.2 Musiikin teoria, korvakuulo, komppilappu, sovitukset

Kaikkiin kolmeen kategoriaan kuuluvia teemoja nousi esiin myös korvakuulotaitojen sekä musiikin teoreettisen ymmärryksen muodossa. Samoin kaikkiin kolmeen kategoriaan kuuluu tällaisen osaamisen soveltaminen nuottimateriaalin valmistamiseen. Valmistettava nuottimateriaali voi olla komppilappu tai jopa oma sovitus.

Yksi haastateltava toi eksplisiittisesti esiin musiikin teorian perusteiden sekä korvakuulotaitojen merkityksen musiikin hahmottamisessa. Tämä linkittyy aiemmin työssäni käsiteltyyn jakoon teorian ja käytännön välillä. Työelämälähtöisessä opetuksessa teorian ja käytännön kahtiajako näyttäytyy oppilaitoksessa tapahtuvan opiskelun ja työelämätilanteiden vuorottelussa, mutta sama jako on nähtävissä myös yhtäältä musiikin teoreettisen ymmärryksen ja toisaalta puhtaasti korvakuuloon liittyvien taitojen välillä. Musiikin hahmottamisen opetussisältöjen rakentamisessa tulisi huomioida keskeisesti molemmat osatekijät.

Niin teoreettinen ymmärrys kuin korvakuulotaidot nivoutuvat yhteen, kun tarkoituksena on kirjoittaa auki rytmejä, harmonioita, rakenteita ja melodioita. Erilaisten musiikissa esiintyvien ilmiöiden aukikirjoittamista korosti kaksi haastateltavaa, toiset kaksi taas mainitsivat komppilapun tekemisen. Kaikki haastateltavat siis puhuivat tavallaan samankaltaisesta osaamisesta, hiukan eri käsittein. Hyvän komppilapun teko olisikin keskeinen musiikin hahmottamisen osaamistavoite, ja mitä rutinoituneemmin opiskelija tällaisen lapun tekee, sitä paremmalla tasolla hänen musiikin hahmotustaitonsa ovat. Yksi haastateltava myös eksplisiittisesti



käytti toistuvasti termiä biisin blokkaukset, josta komppilapun tekeminen on erinomainen esimerkki ja sisältää erilaisten musiikin ilmiöiden aukikirjoittamista.

Yksi haastateltava myös toi esiin sovitusten teon. Musiikin hahmottamisen opetuksessa sovitusten teko voisikin olla eräänlainen tavoitetilä, johon ehtivät opiskelijat voisivat käyttää omia sovituksiaan musiikin hahmottamisen näytössä. Kuukaan haastateltava ei maininnut säveltämistä, mutta tätäkin voisi pitää eräänlaisena musiikin hahmottamisen tavoitetilana.

### 7.3 Horisontaalinen musiikin hahmottaminen

Yksi haastateltavista mainitsi eksplisiittisesti horisontaalisen musiikin hahmottamisen keikkatyötä helpottavana tekijänä. Tämä on mielestäni erittäin arvokas huomio ja liittyy niin rytmikan, harmonian kuin melodioidenkin hahmottamiseen. Olen itse myös vahvasti sitä mieltä, että horisontaalinen musiikin hahmottamisen taito on yksi ehdottomasti keskeisimmistä kappaleiden haltuun ottamisen helpottajista. Taidon keskeisyys korostuu mielestäni erityisesti silloin, kun on otettava haltuun nopealla aikataululla kappaleita keikkaa varten.

Musiikin horisontaalista hahmottamista voidaan verrata esimerkiksi siihen, että yrittäisin yhtäältä opetella jotakin kirjoitettua tarinaa kirjain kirjaimelta, kun toisaalta voisin yhtä hyvin keskittyä sanatasolle tai lausetasolle. Jos ajattelen vaikkapa kappaleen harmoniaa vertikaalisesti yksittäisinä sointuina ja niiden vaihdoksina, on harmonian opettelu merkittävästi työläämpää kuin horisontaalisesti ajateltuna, jolloin hahmotan kappaleesta sointujen yhdistelmiä. Tärkeä horisontaalisen hahmottamisen edistäjä esimerkiksi jazz-musiikissa olisi 2 – 5 – 1 -rakenteiden tunnistaminen. Vastaavasti esimerkiksi rytmikassa erilaisten rytmipatternien tunnistaminen helpottaa kokonaisuuden omaksumista. Työelämälähtöisessä musiikin hahmottamisen opetuksessa tulisi ehdottomasti taata se, että opiskelija saa runsaasti toistoja erilaisten musiikissa ilmenevien patternien tunnistamisessa.

#### 7.4 Sointukierrot, bassolinjat, melodiat, rakenteet, rytmi

Spesifimpiin, vain kahteen tai yhteen kategoriaan liittyviin teemoihin haastattelussa kuuluivat sointukierrojen, bassolinjojen, melodioiden, rytmien ja biisien rakenteiden korostaminen sekä maininta 8 tahdin kokonaisuuksista hahmottamista edistävänä tekijänä. Sointukierrojen hahmottamisen mainitsi kaksi haastateltavaa, kuten myös melodialinjojen hahmottamisen. Opetussisällöissä tulisikin siis olla mukana runsaasti esimerkiksi erilaisten rytmien, riffien, melodioiden ja bassolinjojen kuulonvaraista hahmottamista ja aukikirjoittamista sekä myös esimerkiksi näiden taputtamista tai laulamista.

Biisien rakenteiden hahmottamista korosti kaksi haastateltavaa. Toinen heistä toi myös esiin, että pop ja jazz -musiikin tyypillisesti 8 tahdin kokonaisuudet helpottavat rakenteen hahmottamista. Työelämälähtöisten opetussisältöjen tulisi siis huomioida myös se, että opiskelija saa riittävästi rutiineja kehittäviä harjoitteita kappaleiden rakenteiden hahmottamisen tueksi.

#### 7.5 Stemmalaulu ja stemmojen rakentaminen

Hyvin mielenkiintoinen huomio nousi esiin yhdeltä haastateltavalta. Hän korosti stemmojen rakentamisen ja stemmalaulun merkitystä musiikin hahmottamisessa. Tämä on mielestäni varsin tuore näkemys musiikin hahmottamiseen ja ansaitsee näin ollen oman alaotsikkonsa.

Stemmalaulu ja stemmojen rakentaminen on mielestäni erittäin hyvä tapa edistää musiikin hahmottamista. Jokaiseen kohtaan kappaleessa ei stemmat sovi, joten opiskelijan tulee erottaa biisistä sellaiset kohdat, joissa stemma on hyvä mauste. Lisäksi hänen tulee ymmärtää tyyliuunnan asettamat vaateet tai rajoitukset stemmaa rakentaessaan. Stemman rakentaminen myös edellyttää ymmärrystä melodialinjoista, harmoniasta ja rytmikasta. Varsinkin kun stemmat vielä kirjoitetaan auki, sovelletaan jo varsin laajaa musiikin hahmottamistaitojen kirjoa. Stemmojen rakentaminen olisikin hyvä sisällyttää työelämälähtöisen opetukseen.

## 8 Käytännön toteutus Turun konservatoriossa

### 8.1 Opetushallituksen tutkinnon perusteet 2020

Opetushallituksen muotoilemissa tutkinnon perusteissa, jotka määrittelevät ammatillisen koulutuksen ammattitaitovaatimukset ja jotka tulevat käyttöön syksyllä 2020, todetaan musiikin hahmottamiseen liittyvien seikkojen suhteen seuraavaa:

Opiskelija osaa

#### **Musiikin tyylilajien ja rakenteiden hahmottaminen**

- Tunnistaa musiikin tyylien ja tyylilajien ominaispiirteitä
- Tunnistaa musiikin merkitsemistapoja
- Käyttää musiikin luku- ja kirjoitustaitoja
- Analysoida ja hahmottaa musiikin rakenteita

#### **Musiikkiohjelmiston suunnittelu ja valmistaminen**

- Suunnitella tarkoitukseen sopivaa musiikkiohjelmistoa
- Hankkia taustatietoa musiikkiohjelmiston suunnittelua varten
- Valmistaa nuotti- ja muuta materiaalia musiikin esittämistä varten
- Käyttää musiikin merkitsemistapoja
- Hyödyntää soveltuvaa tietotekniikkaa musiikkiohjelmiston valmistamisessa

#### **Musiikkiohjelmiston muokkaaminen eri tarkoituksiin**

- Tunnistaa erilaisten esitystilanteiden vaatimuksia
- Muokata musiikkiohjelmistoa tilanteen edellyttämällä tavalla
- Käyttää tietoa musiikista ja tyylilajeista musiikkiohjelmiston muokkaamisessa
- Noudattaa työssään tekijänoikeussäädöksiä ja tehtyjä sopimuksia

Musiikin hahmottamista koskevan osaamisen siis tulee täyttää yllä olevat vaatimukset. Näin ollen myös opetuksen tulee vahvasti tukea näiden taitojen kehittymistä. On helppo huomata, että yllä olevat taidot ovat myös juuri niitä, jotka korostuvat käytännön keikkatyössä. Myös tekemässäni haastatteluissa esiin nousseet teemat tukevat aivan suoraan näiden taitojen keskeisyyttä. Valmistautuessaan nuottimateriaalia keikalle, muusikon tulee tunnistaa kappaleen tyyli, mikä edellyttää useiden eri tyyli-tyylin ominaispiirteiden tunnistamista. Lisäksi hänen tulee kyetä hahmottamaan kappaleen rakenne ja merkitsemään se kirjoittamaansa lappuun. Tehdessään nuottimateriaalia keikkaa varten, opiskelijan tulee riittävällä taitotasolla hahmottaa niin musiikin rytmiä ja rakenteita, harmoniaa ja tyyli-tyylejä kuin melodiaa ja sävellajejakin, sekä tuntea ne merkitsemistavat, joilla hän välittää tarvittavan informaation muille. Juuri näihin osa-alueisiin liittyviä taitoja hän tarvitsee myös työelämässä.

Suunnitellessaan keikkaa varten sopivaa ohjelmistoa, opiskelijan tulee ymmärtää, minkälaiset tyyli-tyylit, kokoonpanot, sovitukset ja soundit sopivat mihinkin ympäristöön. Hänen tulee myös osata käyttää tätä ymmärrystä muokatessaan ohjelmistoa esitystilanteiden tarpeisiin. Tyyli-tyylien ymmärrys edellyttää ymmärrystä rytmikasta, harmoniasta, melodiasta, sävellajeista, kappaleiden rakenteista jne. Opiskelijan tulee myös osata hankkia taustatietoa tätä suunnittelutyötä varten. Tässä korostuu opiskelijan itseohjautuvuus ja motivaatio. Ongelmaperustaisen opetustavan mukaisesti opettaja on tärkeässä roolissa järjestäessään sellaisia tutoriaaleja, joissa voidaan yhdessä käydä musiikkiohjelmiston suunnittelutyötä läpi opiskelijoiden kanssa.

Musiikin hahmottamisen suhteen yllä olevissa ammattitaitovaatimuksissa on erotettavissa 4 pääteemaa: tyyli-tyylit, rakenteet, merkitsemistavat ja taustatieto. Nämä kaikki osatekijät on otettava huomioon, kun rakennetaan työelämälähtöistä musiikin hahmottamisen opetusta. Jokainen näistä neljästä teemasta on mukana silloin, kun opiskelija valmistaa keikkaa varten bändille komppilapun, joka on yleisin ja konkreettisin esimerkki pop ja jazz -muusikon käyttämästä nuottimateriaalista.

Tutkinnon perusteissa viitataan myös ammattitaidon osaamisen näyttöön:

Opiskelija osoittaa ammattitaitonsa näytössä käytännön työtehtävissä hahmottamalla musiikin eri tyylilajeja ja rakenteita sekä suunnittelemalla, muokkaamalla ja valmistamalla musiikkiohjelmistoa.

Myös näyttö tulee huomioida olennaisena osana opetusta rakennettaessa.

## 8.2 Modulaarisuus ja näyttö

Koulutuksen jaksojärjestelmä (lukuvuodessa 5 jaksoa) asettaa omat haasteensa opetuksen rakentamiselle. Jos hakija esimerkiksi pääsee oppilaitokseen opiskelijaksi tammikuun lopulla, on helppo kyseenalaistaa perinteinen musiikin hahmottamisen opetustapa ja sen toimivuus hänen kohdallaan. Hahmotuskurssi on alkanut jo useita kuukausia sitten syksyllä, jolloin hakijan on vaikea hypätä mukaan tuolle kurssille. Seuraava vastaava perinteisellä tyylillä järjestettävä kurssikokous puolestaan alkaisi vasta seuraavana syksynä, joten opiskelija on käytännössä menettänyt useamman kuukauden tehokasta peliaikaa musiikin hahmottamisen opiskelussa ja hän joutuu eriarvoiseen asemaan verrattuna niihin opiskelijoihin, jotka ovat päässeet oppilaitokseen heti syksyn alusta. Suunnittelemasani opetusmallissa tässä kohdin suuri painoarvo on *modulaarisuudella ja digitaalisuudella*.

Opetusmallin modulaarisuus tarkoittaa tässä sitä, että musiikin hahmottamisen opetuksessa on käytössä perinteisen kurssitasolta toiselle siirtymisen (esimerkiksi vuosittain) sijasta neljä opetusmoduulia. Moduulien teemat voidaan ottaa suoraan tämän työn teemahaastatteluosuuden teemoista sekä 2020 voimaan tulevista tutkinnon ammattitaitovaatimuksista.

### **Musiikin hahmottamisen opetusmoduulit**

Moduuli 1: rytmikka ja rakenteet merkitsemistapoineen

Moduuli 2: harmonia ja tyylilajit merkitsemistapoineen

Moduuli 3: melodia ja sävellajit merkitsemistapoineen

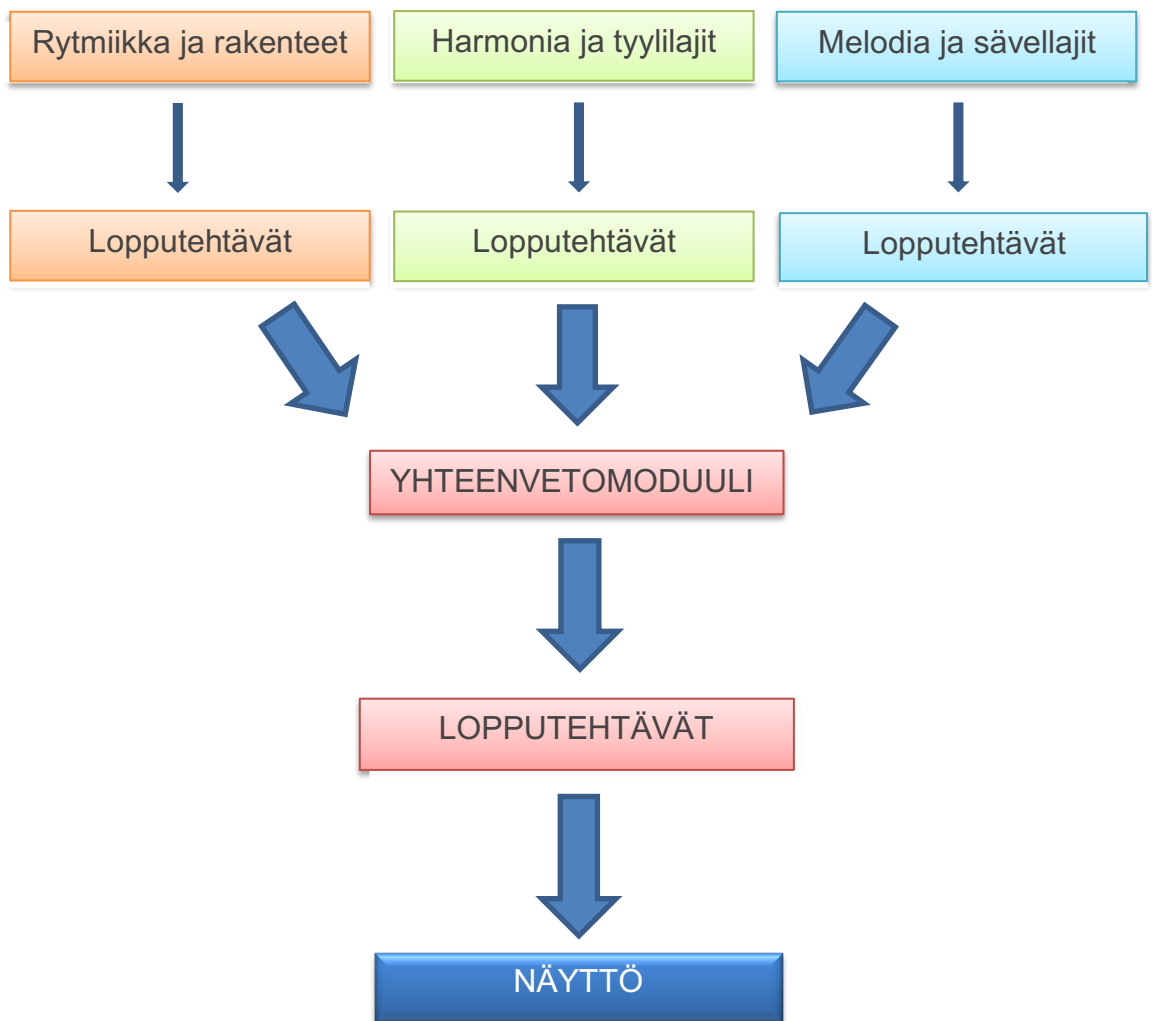
Moduuli 4: yhteen vetävä osio

Jokaisessa moduulissa opetussisällöt noudattavat siis työelämälähtöisyyden ideaalia, eli opetettavat asiat korostavat nimenomaan niitä musiikin hahmottamisen taitoja, jotka keikkatyössä korostuvat.

Tärkeä idea modulaarisessa opetusmallissa on myös se, että jokainen moduuli on käynnissä jokaisessa jaksossa. Opiskelija voi perehtyä minkä tahansa yksittäisen tai jopa useamman moduulin aihepiireihin missä tahansa jaksossa. Esimerkiksi tammikuussa sisälle päässyt opiskelija voi heti ryhtyä perehtymään vaikkapa harmoniamoduuliin, vaikka hänen kanssaopiskelijansa olisivatkin olleet jo syksystä asti koulutuksessa. Juoheva opintojen aloitus myös ryhmäaineissa on tärkeää opiskelijan yhteisöllisyyden kokemusten kannalta.

Arvioinnin kannalta ja näyttöön valmentautumisessa tärkeää on se, että jokainen moduuli sisältää tarkoin valitun joukon tehtäviä, jotka suoritettuaan opiskelija on hyväksytysti läpäissyt tuon moduulin. Kolme perusmoduulia suoritettuaan opiskelija suorittaa neljännen, yhteen vetävän moduulin. Tämän moduulin tarkoituksena on toimia sellaisena kokonaisuutena, jonka läpäistyään opiskelija voi tehdä musiikin hahmottamiseen liittyvän näytön. Myös tämä moduuli pitää sisällään tarkoin valitun tehtäväjoukon, joka auttaa arvioimaan sitä, miten opiskelija hallitsee koko musiikin hahmottamisen kokonaisuuden. Mikäli hänen taitonsa ovat riittävät, opiskelija voi halutessaan siis tehdä kunkin moduulin lopputehtävät hyvinkin nopealla aikataululla, jolloin hän voi myös suoraan tehdä yhteenvetomodulin lopputehtävät. Tällöin hänellä voidaan katsoa olevan riittävä valmius näytön tekemiseen. Malli on hyvin joustava eikä siis edellytä opiskelijalta sitä, että hän osallistuu lukuvuoden mittaisiin musiikin teorian tasokursseihin.

Alla oleva kuvio havainnollistaa moduulien ja näytön välistä suhdetta. Näytön edellytyksenä siis on kaikkien lopputehtäväkokonaisuuksien hyväksyttävä suoritus.



Kuvio 2. Hahmotusmodulien ja näytön suhde

Itse näyttö tapahtuu konkreettisen keikan yhteydessä. Tätä varten opiskelija tekee erityisesti musiikin hahmottamiseen liittyvää työtä. Minimivaatimuksena toimii sellaisen komppilapun laatiminen, jonka sisältämän informaation perusteella bändillä on edellytykset soittaa biisi sujuvasti. Pidemmälle vietyjä osaamistavoitteita saavutetaan silloin, jos opiskelija esimerkiksi tekee omia ratkaisuja soitinnuksessa, omia sovituksia tai jopa omia sävellyksiä ja laatii niistä nuottimateriaalin bändille esitystä varten.

Näytön ei tarvitse tapahtua ensimmäisellä, tai edes toisella keikalla, vaan vasta sitten kun opiskelija on jo joitakin kertoja vuorotellut työelämäjaksojen ja oppilaitoksessa tapahtuvan opetuksen välillä. Näyttö siis ei käsillä olevassa opetusmallissa ole työelämästä irrallisen musiikin teorian opintokokonaisuuden päätteeksi tapahtuva koe, vaan näyttö on vain yksi osa pidemmästä prosessista, jossa tutoriaalien ja myös konkreettisten keikkojen kautta rakennetaan osaamista, joka sitten osoitetaan käytännön keikalla. Musiikin hahmottamisen opettaja saa opiskelijan valmistaman materiaalin lopulta arvioitavaksi ja myös kuulee soitetun keikan. Kun keikka, jolla esitysmateriaalia on käytetty, videoidaan, voi musiikin hahmottamisen opettaja myös käytännössä nähdä, miten opiskelijan valmistaman materiaalin käyttö on keikalla onnistunut, vaikkei itse pääsisi keikalle paikan päälle.

Käsillä olevassa modulaarisessa opetustavassa musiikin hahmotuksen opettaja ei niinkään johda tiettyä aikaan ja paikkaan sidottua *kurssia*, vaan pikemminkin hän ohjaa *opiskelijoita* yksilöllisten tarpeiden mukaan siinä moduulissa, jossa opiskelija kulloinkin on. Mallin muuttuessa perinteisestä kurssimuotoisesta opettamisesta jaksojärjestelmää ja osaamisperustaisuutta paremmin tukevaan modulaariseen malliin, on siis odotettavissa myös muutoksia myös *opettajuudessa*. Joissakin tilanteissa tämä muutos voi olla hankalakin, sillä musiikin alan opettajistossa voi olla hyvin kapeankin sektorin erikoisosajia, jolle ajatus opintojen kokonaisvaltaisemmasta ohjaamisesta voi tuntua vieraalle (Ahlsved 2016, 9).

### 8.3 Digitaalinen oppimisalusta

Käytännössä modulaarisen opetusmallin ideaali, jossa opiskelija voi tehdä minkä tahansa moduulin opintoja missä tahansa jaksossa, on vaikea toteuttaa ilman opetusmateriaalin ja tehtävien viemistä digitaaliselle alustalle. Kun moduuleihin ryhmitelty opetusmateriaalipankki on digitaalisesti saatavilla, voi opiskelija perehtyä kuhunkin moduuliin ajasta ja paikasta riippumatta. Toki myös kontaktiopetuksen rooli on edelleen merkittävä. Jokaiselle moduulille voidaan varata viikoittainen kokoontumisaika – musiikin hahmotuksen tutoriaali – jolloin opettaja on antamassa ohjausta kullekin opiskelijalle sen moduulin puitteissa, jossa kukin opis-



kelija milloinkin on. Digialustan on tarkoitus olla vain opetusta ja oppimista helpottava apuväline, ei itsetarkoitus. Digialusta helpottaa myös taitotason määrittämistä ja arviointia. Tehdyistä tehtävistä opettajan on mahdollista määrittää sitä osaamistasoa, jolla opiskelija on ja hän voi yksilöllisesti ohjata perehtymään tiettyihin oppimateriaalipankin sisältöihin ja tekemään juuri tiettyjä tehtäviä käsillä olevasta moduulista.

Digitalisaatio on nyky-yhteiskunnassa väistämätön ilmiö. Sen kulmakivinä ovat erityisesti mobiliteetti ja pilvipalvelut (Miettinen 2015). Digitaalisaation kautta monet toimintamallit uudistuvat, tulevat keskenään yhteensopivammiksi ja johtavat parhaimmillaan käyttäjälähtöisyyden paranemiseen (Valtionvarainministeriö 2016). Digitalisoinnissa prosessit kannattaa miettiä alusta asti uudelleen eikä tyytyä vain siihen, että jo käytössä olleet toimintatavat viedään digitaalisille alustoille (Jungner 2015, 17).

Opetusmateriaalin digitalisoinnilla on lukuisia etuja. Se mahdollistaa entistä paremman yksilöllistämisen, helpottaa pidemmällä tähtäimellä sekä tehtävien tekemistä että niiden tarkastamista, tehostaa tilankäyttöä, antaa etäopiskelu- ja opetusmahdollisuuksia sekä tukee opiskelijan itseohjautuvuutta. Toki tämä digitalisaatio vaatii myös resursointia, tarkkaa suunnittelua, työnjakoa, aikaa materiaalin keräämiseen ja rakentamiseen, sopivien digialustojen valinnan, laitteistohankintoja ynnä muuta, mutta pitkällä tähtäimellä digitalisoidut oppimisalustat yhdistettynä modulaariseen opetustapaan ja työelämälähtöisiin opetussisältöihin antavat mahdollisuuden joustavaan opintojen aloittamiseen ja opiskeluun, jonka johtavana ideaalina on työelämän ja koulutuksen mahdollisimman läheinen suhde.

Digitaalinen oppimateriaalipankki ei tule valmistumaan vielä tämän työn tekoprosessin aikana, mutta olen Turun konservatoriossa kollegani kanssa tehnyt aikataulusuunnitelman digialustalle rakennettavasta oppimisympäristöstä, jossa pyritään luomaan oppilaalle kuva muusikon työssä tarvittavista taidoista ammattitaitovaatimusten ja työelämävaatimusten pohjalta. Tämänhetkisissä aikataulusuunnitelmissa digialustalle kerättyä materiaalia jo kokeillaan käytännössä loppusyk-

systä 2020 ja keväällä 2021, tavoitteena valmis kurssialusta 2021 syksyyn mennessä. Ohessa esittelemäni Google Classroom -alustalle perustuva malli tulee vielä varmasti tarkentumaan ja tietyiltä osin muuttumaankin, mutta esittelen nyt mallia sen vaiheen perusteella, jossa tekemäni suunnittelutyö tällä hetkellä on.

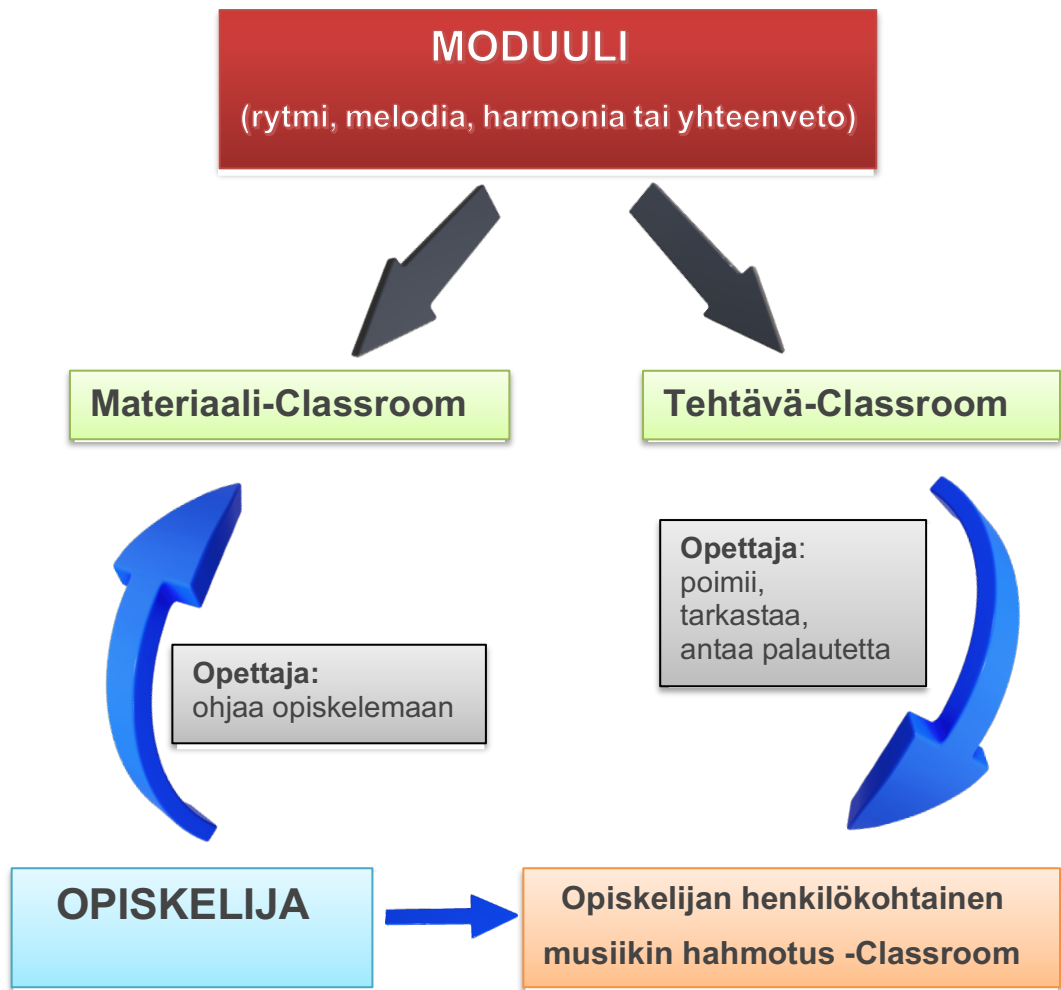
Turun konservatoriolla on tällä haavaa aktiivisessa käytössä Google Classroom, johon jokaiselle kurssille, workshopille, bändille tai yksittäiselle opiskelijalle voidaan perustaa oma Classroom-tila. Tätä alustaa tullaan varmasti käyttämään digitaalisen materiaalipankin kohdalla, mutta alusta on erittäin toimiva myös yksittäisen opiskelijan edistymisen dokumentoijana. Googlen suite -palvelusta löytyy myös lukuisia muita oppimateriaalien ja tehtävien tekoon soveltuvia työkaluja, kuten Sites, Forms, Sheets, Slides jne. Nämä toimivat varsin saumattomasti yhteen ja antavat mahdollisuuden rakentaa monivalintatehtäviä, pohdintatehtäviä, kuuntelu- ja katselutehtäviä, tiedonhankintatehtäviä jne.

Käytännössä jokaisella musiikin hahmotuksen moduulilla voisi olla kaksi erillistä Classroom-tilaa: oppimateriaalit ja tehtävät. Kun jokaisella opiskelijalla on oma henkilökohtainen musiikin hahmotusta koskeva Classroom-tilansa, opettaja voi poimia kunkin moduulin tehtävä-Classroomista tehtäviä oppilaan henkilökohtaiseen musiikin hahmotus -Classroomiin. Toisaalta opettaja voi sen perusteella, miten opiskelija suoriutuu näistä tehtävistä, ohjata häntä opiskelemaan tietyn moduulin materiaalipankki-Classroomista sellaisia sisältöjä, jotka ovat tarpeellisia hänen kulloisenkin taitotasonsa kehittämiseksi. Tehtävien poiminta tehtävä-Classroomista yksittäiselle opiskelijalle on helppoa, koska tehtävä-Classroomin striimistä voi valita, kenelle opiskelijalle kyseinen tehtävä välittyy.

Esimerkiksi opiskelija Risto Rumpali voi ladata tekemäänsä nuottimateriaalia omaan ”Risto Rumpali, musiikin hahmotus” -kansioon, jolloin opettaja voi ajasta ja paikasta riippumatta nähdä hänen tuotoksiaan ja saada tietoa siitä, missä vaiheessa hänen osaamistasonsa on. Itse oppimateriaalit puolestaan voidaan laittaa omiin musiikin hahmotusta käsitteleviin moduulikansioihinsa, jolloin koko musiikin hahmottamiseen liittyvä digitaalinen oppimisympäristö on usean Google Classroom -kansion yhdistelmä.

On tärkeää, että tehtävät voidaan yksilöllisesti kohdistaa opiskelijalle. Tämä tukee opintojen henkilökohtaistamista ja lisäksi opiskelijan henkilökohtainen musiikin hahmotus -Classroom toimii myös opiskelijan henkilökohtaisena musiikin hahmotus -portfoliona. On myös mahdollista, että jos jostakin syystä varsinaisen näytön tekeminen opiskelijalla viivästyy liiaksi, voidaan portfolioon kertynyttä dokumentaatiota käyttää tarvittaessa täyttämään musiikin hahmottamisnäytön minimivaatimukset.

Alla oleva kuvio selventää opiskelijan henkilökohtaisen Classroomin ja moduulien sisältämien materiaali- ja tehtävä-Classroomien rakennetta.



Kuvio 3. Musiikin hahmotuksen modulaarisen opetustavan Google Classroom -rakenne opiskelijan ja opettajan kannalta.

#### 8.4 Työelämälähtöisen opetuksen malliprosessina laiva-workshop

Työelämälähtöiselle musiikin hahmottamisen opetukselle erinomaisen koulutus-rakenteen ja esimerkin tarjoaa Turun konservatorion koulutusrakenteeseen sisältyvä laiva-workshop. Opiskelija on mukana viikoittaisissa workshop-tutoriaaleissa (90 min / viikko), joissa valmistaudutaan tulevaan laivakeikkaan huomioiden moninaisia musiikin hahmottamiseen liittyviä seikkoja. Musiikin hahmottamisen opettajan on tärkeä olla mukana myös tutoriaaleissa, jotta hän voi kiinnittää opiskelijoiden huomiota hahmotukseen liittyviin seikkoihin ja myös reflektoida opiskelijoiden kanssa hahmotukseen liittyvää osaamistasoa ja niitä ongelmia, jotka nousevat tällä osa-alueella esiin. Ongelmaperustaisen oppimisen periaatteiden mukaisesti opiskelijoiden tulee itse pyrkiä ratkomaan vastaan tulevia ongelmia, mutta opettaja toki ohjaa heitä kohti toimivia toimintamalleja. Tällainen lähestymistapa tukee niin yksilön autonomiatarpeita kuin hänen kompetenssitarvettaan. Tutkinnon perusteissa esiintyvä huomio opiskelijan taustatiedon hankinnasta myös konkretisoituu paremmin, kun opettaja on perillä siitä, mihin seikkoihin opiskelijan kannattaisi kiinnittää musiikin hahmotustaitojen kehittämisessä huomiota ja mitä taustatietoa tältä osa-alueelta hänen tulisi hankkia, jotta käsillä oleva tehtävä tulisi mahdollisimman hyvin suoritetuksi.

Osallistuminen tutoriaaleihin myös antaa opettajalle arvokasta tietoa siitä, minkälaisiin tehtäviin hän yksilöllisesti ohjaa kutakin opiskelijaa modulaarisessa musiikin hahmottamisen opetusmallissa. Kun musiikin hahmottamisen opettajalla on myös tutoriaalissa nähtävissä opiskelijoiden valmistama materiaali sellaisena kuin se kussakin prosessin vaiheessa on, hän voi kiinnittää huomiota eri moduuleissa oleviin asiasisältöihin ja ohjata opiskelijaa tekemään tietyn moduulin tehtäviä ja käymään läpi materiaalipankin oppimateriaalia.

Järkevä laivaworkshop-tutoriaaleihin osallistumistiheys (viikoittaisen musiikin hahmotus -tutoriaaliksi) tulisi mielestäni musiikin hahmottamisen opettajalla olla tulevaisuudessa ainakin kerran jaksossa. Näinä kertoina tutoriaalissa toteutuisivat myös yhteisopettajuuden lukuisat edut. Opettaessaan yhdessä yksittäisillä opettajilla on enemmän aikaa yksittäisille opiskelijoille, opetusmenetelmät

voivat olla yksin opettamista huomattavasti monipuolisemmat, ja opettajat yhdessä opettaessaan antavat opiskelijoille arvokkaan esimerkin yhteistoiminnasta (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7). Malli, jossa kaikki pop ja jazz -musiikin linjan opettajat ovat mukana kaikkien workshopien harjoituksissa yhdellä viikolla joka jaksossa, on tulossa käyttöön syksyllä 2020, joten myös musiikin hahmottamisen opettaja tulee olemaan tekemisissä käytännön harjoittelutilanteiden kanssa aikaisempaa enemmän.

Tutoriaalien sarja johtaa laivakeikkaan, jolta palattuaan bändi jatkaa taas tutoriaalien parissa ja valmistautuu seuraavaan laivakeikkaan. Opiskelijat lataavat valmistamaansa nuottimateriaalia omaan Google Classroom -tilaansa, josta opettaja pääsee näkemään tätä materiaalia. Samaa nuottimateriaalia, usein opettajan ohjauksen mukaan korjattuna, on käytössä keikalla. Kukin opiskelija on opettajan ohjauksen perusteella tutustunut digitaalisella alustalla oleviin oppimateriaaleihin ja tehnyt näihin sisältöihin liittyviä tehtäviä varsinaisen nuottimateriaalin lisäksi.

Keikkojen jälkeen tapahtuvissa palautekeskustelussa reflektoidaan suoriutumista soivan osuuden lisäksi myös musiikin hahmotuksen näkökulmasta. Opiskelijat suorittavat itsearviointia, antavat palautetta toisilleen ja myös opettaja antaa palautetta opiskelijoille. Olisi hyvä, jos musiikin hahmottamisen opettaja olisi mukana myös keikkaa seuraamassa ja keikan jälkeen palautekeskustelussa, mutta mikäli tämä ei ole mahdollista, voidaan myös käyttää keikan videotallennetta, jonka perusteella opettaja antaa palautteen. Opettaja voi jälleen ohjata opiskelijan tiettyjen musiikin hahmotusta koskevien seikkojen pariin – esimerkiksi tekemään tiettyjä tehtäviä jossakin musiikin hahmottamisen moduulissa – jotta opiskelija on taas valmiimpi seuraavalle keikalle. Korostuu siis oppimisen syklisyys, reflektioprosessin tärkeys ja itseohjautuvuus opiskelijan taitotason kasvun tukemisessa.

## 8.5 Työpaikkana bändi jo koulutusvaiheessa

Työelämälähtöiseen musiikin hahmottamisen opetukseen mallikelpoisen oppimisympäristön siis tarjoaa laiva-workshop tutoriaaleineen, keikkoineen ja palautteineen. Tätä oppimisympäristöä tukee digitaaliselle alustalle rakennettu musiikin hahmottamiseen liittyvä materiaalipankki tehtävineen. On kuitenkin tärkeää huomata, että Turun konservatorion koulutusrakenteessa on myös muita keikkoihin tähtääviä oppimisprosesseja kuin laiva-workshop. Nämä tyypillisesti ovat vielä projektiluonteisempia ja sisältävät yhden jakson aikana valmistautumisen keikkaa varten sekä itse esiintymisen. Esimerkiksi jazz-workshop, lattari-workshop ja tanssimusiikki-workshop ovat tällaisia. On myös erityisen tärkeää, että musiikin hahmottamisen opettaja on hyvin perillä siitä, mitä nuottimateriaalia opiskelijat valmistavat näissä workshoppeissa ja laiva-workshopin tarjoamaa mallia olisi hyvä voida soveltaa myös tässä.

Keskeisenä oivalluksena Turun konservatorion ammatillisessa koulutuksessa on ollut muodostaa pysyviä bändejä heti koulutuksen alussa. Käytännössä siis sama bändi pysyy mahdollisuuksien mukaan koossa koko koulutuksen ajan ja kulkee yksikkönä erilaisten workshopien kautta valmistumiseen. Tätä oivallusta voidaan käyttää käsillä olevan työelämälähtöisen opetusmallin suurena etuna.

Olipa bändi sitten jazz-workshopissa, tanssimusa-workshopissa tai lattari-workshopissa, tuo bändi kokoontuu viikoittain jonkin teeman ympärillä olevan projektin tiimoilta. Näin ollen siis musiikin hahmotuksen opettajan tuntiresursseihin olisi tulevaisuudessa hyvä sisällyttää se, että hän pääsisi näkemään kunkin bändin toimintaa säännöllisesti ja ohjaamaan soittajia myös itse soittotilanteessa. Laiva-workshopin antamaa malliesimerkkiä, jossa musiikin hahmotuksen opettaja säännöllisesti seuraa bändin toimintaa, voidaan soveltaa myös muihin keikkaan tähtääviin projekteihin, koska toiminnan keskiössä ovat samoina pysyvät bändit.

Jo siis koulutusvaiheessa opiskelijan työpaikkana on bändi, joka vierailee säännöllisesti työelämätilanteissa, palaa taas opiskelemaan lisää ja jälleen käy työelämässä soveltamassa aiemmin opittua tietoaan ja oppimassa uutta. Tällainen koulutusrakenne antaa erinomaiset mahdollisuudet työelämälähtöisen musiikin hahmottamisen opetukseen. Kun opiskelijan itseohjautuvuutta ja elinikäisen oppimisen avaintaitoja on tuettu riittävästi, ei opettajan poistuminen yhtälöstä valmistumisen jälkeen toivottavasti ole kovinkaan iso muutos, kun tarvittavat taidot työelämässä pärjäämiseen ja ammattitaidon kartuttamiseen ovat olemassa. Parhaimmassa tapauksessa opiskelija kokee vahvasti tekevänsä muusikon voimakkaasti yhteisöllistä ja itseohjautuvaa työtä jo opiskeluaikanaan ja osana opiskeluun, jolloin hänen psykologiset perustarpeensa kompetenssin kokemuksesta, itsemääräämisestä ja yhteisöllisyydestä tulevat sopivasti ruokituksi ja luovat pohjan elämän mittaiselle matkalle kohti yhä ammattitaitoisempaa toimintaa.

## 8.6 Opettajan työn muuttuminen

On mielestäni varsin selvää, että kun musiikin hahmottamisen opetusta viedään yhä lähemmäs työelämän vaatimuksia, on luvassa muutoksia myös opettajuudessa. Voidaan helposti kyseenalaistaa, onko stereotyyppisen käsityksen mukainen musiikin hahmottamisen opettaja, joka aloittaa syksyllä hahmotuskurssin kaataakseen opiskelijoille vuoden ajan musiikin teoretietoa, tulevaisuuden työelämälähtöinen opettaja. Tällainen opettaja pitäisi tiukasti kiinni *status quosta* ja kieltäytyisi näkemästä koulutuksessa pinnalla olevia muutosvoimatekijöitä, kuten vaikkapa kiristyvää koulutustaloutta, oppimisen teknologisoitumista ja osaamisperusteisuutta (Mäki 2015, 29-31.) Tällaiset muutosvoimat ovat hyvin konkreettisiä myös musiikin koulutuksessa, ja kun työelämälähtöisyys on nostettu opetuksen johtotähdeksi, tulee myös opettajan muuttaa toimintaansa. Toivottavasti mahdollisimman monet näkevät tämän nimenomaan mahdollisuutena eivätkä uhkana.

Musiikkioppilaitosten toimintaympäristöjen ja opettajien osaamisen tulevaisuudennäkymiä kartoittavassa tutkimuksessa musiikkioppilaitosten rehtoreilta ja koulutusjohtajilta kysyttiin, kuinka tärkeänä he pitävät erilaisten taitojen hallintaa



opettajan työssä tulevaisuuden musiikinopetuksessa. Tässä tutkimuksessa vastaajat arvioivat kuusiportaisella asteikolla taidon merkitystä tulevaisuudessa: arvosana 6 merkitsi osaamistarpeen merkittävää kasvua, kun taas arvosana 1 osaamistarpeen puutetta sekä nyt että tulevaisuudessa. Toisen asteen koulutukseen liittyen vastaajat nostivat esiin verkkopedagogiikan keskiarvolla 5,20 sekä tietotekniikan keskiarvolla 5. Myös verkko- ja sisällöntuottaminen nousi esiin keskiarvolla 5,27. Vuorovaikutustaidot saivat keskiarvon 5,45. Vastaajat korostivat myös projektiosaamista (5,00), oman työn kehittämistä (5,18) ja tiedottamista (5,27). (Pesonen & Pohjannoro 2008.) Onkin hyvin luonteva ajatella, että työelämälähtöisessä musiikin hahmottamisen opettamisessa heijastuva yksilöllisyys sekä yhteisöllisyys edellyttävät juuri tällaisia opettajan taitoja. Digitaidot, vuorovaikutus- ja viestintätaidot sekä oman työn jatkuva kehittäminen ovat mielestäni jo tätä päivää ja tulevaisuudessa vielä korostuvat entisestään.

Työelämälähtöisessä opetuksessa korostuu niin yksilöllisyys kuin yhteisöllisyyskin. Opettajan pedagogista toimintaa tulevat tällöin tulevaisuudessa ohjaamaan opiskelijoiden yksilölliset tarpeet. Hänen tulee henkilökohtaistaa ja rakentaa yksilöllisiä oppimisen ja osaamisen ratkaisuja. Kuten jo aiemmin toin esiin, hän on tällöin tiedon kaatajan sijasta eräänlainen *coach* tai jopa *personal trainer*, joka tarjoaa valmennuspalveluitaan yksilöllisiin ammatillisiin tarpeisiin (Mäki 2015, 32.) Yhtäältä digitaaliselle alustalle viety modulaarinen musiikin hahmottamisen malli antaa hyvän *mahdollisuuden* siihen, että opettajuus kehittyy. Toisaalta tämä malli myös *vaatii* opettajan roolin muuttumista.

Opettajan tulee pystyä ohjaamaan musiikin opiskelijaa juuri niiden oppimateriaalien pariin, jotka vievät hänen osaamistaan musiikin hahmottamisen alueella eteenpäin. Jos esimerkiksi opiskelijan on vaikea hahmottaa kappaleiden rakenteita, opettajan tulee huomioida juuri tämä osa-alue, ohjata häntä yksilöllisesti juuri rakenteisiin liittyen ja kiinnittää opiskelijan huomio tätä koskeviin oppimateriaaleihin sekä kannustaa tekemään rakenteisiin liittyviä tehtäviä. Tämä vaatii opettajalta myös hyvää ymmärrystä siitä, mitkä musiikin hahmotukseen liittyvät taidot opiskelijalla vaativat erityisesti tukea ja treenausta. Ohjatessaan opiskelijaa

tällä tavoin yksilöllisesti, opettajan työssä korostuu myös osaamisen tunnistamisen taito, joka on keskeisesti mukana myös osaamisperustaisuutta korostavassa opetuksessa ylipäänsä.

Työelämälähtöinen musiikin hahmottamisen opetus on vahvasti nimenomaan osaamisperustaista. Tärkeää on, että työelämässä vaadittavat taidot hallitaan, ei niinkään perinteisten musiikin teorian kurssitutkintosisältöjen läpikäyminen. Musiikin hahmottamisen opettajalta edellytetään tällöin taitoa löytää, tunnustaa ja tunnistaa tätä osaamista sieltä, missä sitä on. (vrt. Mäki 2015, 33.) Opiskelijan taitojen kehitys on usein hyvin yksilöllistä, joten opettajalta vaaditaan suurta sensitiivisyyttä sille, millä taitotasolla kukin opiskelija on ja miten opettaja voi parhaiten edistää yksilön taitojen kehittymistä.

Musiikin hahmottamiseen liittyvien taitojen tunnistaminen onkin ehkä yksi haasteellisimmista musiikin hahmottamisen opettajan tehtävistä. Kuten olen jo tässä työssä tuonut esiin, musiikin hahmottamiseen liittyvät taidot esimerkiksi keikkatilannetta seuratessa ovat paljolti pinnan alla eikä niitä ole kovinkaan helppoa huomata soivan osuuden takaa. Tässä kohdin musiikin hahmottamisen opettajan tulisi varsinkin laaja-alaisesti seurata bändin toimintaa ja pohtia sitä, kuinka sujuvaa niin ryhmän kuin yksilönkin toiminta on aina lappujen teosta soivaan osuuteen asti. Yksilöllisen ohjauksen mahdollistavassa osaamisen tunnistamisessa luonnollisesti on keskeisesti mukana myös reflektointi sekä yksilöllisesti että ryhmässä. Näin opettaja voi saada mahdollisimman kattavan kuvan opiskelijan taitotasosta. Opettajan tulee siis olla perinteisen luokkahuoneopetuksen sijasta – tai ainakin ohella – valmis säännöllisesti keskustelemaan opiskelijoiden kanssa musiikin hahmottamisen sujuvuudesta ja järjestämään tätä kautta tilanteita, joissa osaamista voidaan tehdä näkyvämmäksi.

Työelämälähtöisessä mallissa yksilöllisyyden lisäksi myös opetuksen yhteisöllisyys korostuu, erityisesti silloin, kun koko opettajakunta jakaa samat pedagogiset ideaalit. Sosiaalisten taitojen sekä viestintätaitojen merkitys korostuu, ja opettajan tulisi varmistaa se, että hänen toimintansa on mahdollisimman läpinäkyvää opettajayhteisössä. Musiikin hahmottamisen opettaminen ei tällöin voi perustua

yhden opettajan muusta opetuksesta irralliseen toimintaan, vaan edellyttää aktiivista yhteydenpitoa muuhun opettajakuntaan sekä opettajakunnan kesken tiedon jakamista siitä, missä vaiheessa opiskelijoiden hahmotustaitojen tukeminen ja muu muusikon ammattiaidon tukeminen kulloinkin on.

Yhteisöllisyys näyttäytyy myös opettajan toimimisessa suhteessa yksittäisiin opiskelijoihin ja opiskelijaryhmiin. Saadakseen opiskelijat mahdollisimman hyvin sitoutettua ja motivoitumaan musiikin hahmottamisen opiskeluun, opettajan tulee tehdä työelämävaatimusten ja musiikin hahmottamistaitojen yhteys opiskelijoille hyvin näkyväksi. Musiikin hahmottamisen opiskelu voi monesti muodostua opiskelijalle eräänlaiseksi pakkopullaksi ja tässä kohdin opettajalla on hyvin suuri mahdollisuus muuttaa asenteita. Kun jo opiskelun alkuvaiheessa opiskelijalle kerrotaan mahdollisimman selkeästi hahmotustaitojen tärkeydestä käytännön keikkatyössä, herää uskoakseni motivaatio hahmotustaitojen kehittämiseksi myös opiskelijassa paremmin.

On hyvin tärkeää myös huomata opettajan rooli opiskelijan psykologisten perustarpeiden täyttämiseksi. Kun opettaja kiinnittää huomiota opiskelijan vahvuuksiin ja rakentavasti ohjaa opiskelijaa oppimaan uutta niissä kohdissa, joissa hänen taitonsa vaativat tukea, opiskelija voi kokea onnistumisen elämyksiä ja myös tunteita siitä, että hän itse voi tehdä perimmäiset ratkaisut oman opiskelunsa suhteen. Opettaja siis voi ja hänen pitääkin toiminnallaan ruokkia pelkkää musiikin opiskelua laajempia ihmisen hyvinvointiin liittyviä tarpeita. Tämä vaatii opettajalta musiikkiin liittyvän ydinosaamisen lisäksi myös psykologista silmää ja perehtyneisyyttä ihmisenä olemiseen ylipäänsä.

Myös teknologiset ratkaisut, kuten pilvipalvelut ja digitaaliset oppimisympäristöt edistävät monimuotoistuvaa yhteisöllisyyttä, ja opettajan työssä korostuvat oppimista edistävät verkostot sekä yhteisöt ja niiden mahdollistaminen sekä ylläpitäminen (Mäki 2015, 32.) Tulevaisuuden musiikin hahmottamisen opettajan tulisiikin aktiivisesti olla ylläpitämässä niitä verkostoja esimerkiksi työelämätahojen suhteen, jotka tekevät työelämälähtöisen opetuksen mahdolliseksi. Jos musiikin hah-

mottamisen opetus on työelämälähtöistä, jolloin edellytetään hyvät yhteistyöverkostot työelämäkenttään, ei musiikin hahmottamisen opettaja voi tuudittautua siihen, että näitä verkostoja rakennetaan ja ylläpidetään vain muun opetushenkilöstön toimesta. Hänen tulee sen sijaan osallistua myös työelämäverkostojen kehittämistyöhön työresurssiensa puitteissa.

Musiikin hahmottamisen modulaarisessa mallissa yhteisöllisyyttä tukee myös yhteisopettajuus, kun musiikin hahmottamisen opettaja on säännöllisesti mukana bändin tutoriaaleissa. Digitaalisten alustojen käyttö vaatii opettajalta tietoteknisten ohjelmistojen ja laitteiden käyttöä ja osaamista niin tietokonepuolella kuin iPad- ja puhelinsovellustenkin kohdalla. Esimerkiksi tässä työssä kuvaamani opetusmalli edellyttää opettajalta Google Suiten piirissä olevien useiden sovellusten hallinnan sekä myös sen, että oppimateriaalin rakentajana hän kykenee hyödyntämään näiden sovellusten parhaita puolia ja myös käyttämään sovelluksia uutta luovasti eikä ainoastaan passiivisena loppukäyttäjänä.

Yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kasvu liittyy vahvasti toimintaympäristöjen monimuotoistumiseen. Näille ympäristöille on tunnusomaista riippumattomuus ajasta ja paikasta sekä vapaa-ajan, koulutuksen ja työelämän yhteensulautuminen. (Mäki 2015, 33.) Kun oppimista tapahtuu periaatteessa kaiken aikaa ja kaikkialla, tulee myös opettajan olla entistä joustavampi aikataulujensa kanssa ja sopeutua esimerkiksi siihen, että joskus opetusta on hyvinkin paljon, joskus taas vähemmän. Välillä opiskelijat voivat tehdä enemmän työtä itseohjautuvasti, kun taas välillä opettajan ohjaus on keskeisemmässä roolissa. Opettajan siis tulee varautua siihen, että työ ei ole samanlaista viikosta toiseen. Kun opiskelijat alkavat tehdä nuottimateriaalia kansioihinsa, opettajan tulee mahdollisimman nopeasti tutkia tätä materiaalia ja kiinnittää opiskelijan huomiota siihen, kuinka toimiva materiaali on bändin käytössä keikalla. Opettajan siis tulee tässä käyttää omaa kokemustaan keikalla toimivasta nuottimateriaalista apunaan, kun hän ohjaa opiskelijaa yksilöllisesti. Opettajan oma aktiivinen keikkamuusikkous on tässä kohdin varmasti myös edesauttava tekijä yksilöllistä ohjausta rakennettaessa.

Myös opetuksen luonne voi muuttua bändin valmistautumisprosessin kuluessa. On helppoa aavistella, että keikalle tähtäävän projektin alussa musiikin hahmottuksen opettajalla on enemmän työtä yksilöllisten taitojen tunnistamisessa ja opiskelijan ohjaamisessa olennaisten materiaalien ja tehtävien äärelle kuin varsinaista tehdyn materiaalin arviointityötä, jota on projektin loppupuolella enemmän.

Työelämälähtöisen opetuksen tulee jatkuvasti peilautua siihen, mitä vaatimuksia käytännön keikkatyössä on. Näin ollen, sikäli kuin työelämän vaatimukset ovat muutoksessa, tulee myös opetuksen seurata näitä muutoksia. Tämä heijastuu opettajan työhön esimerkiksi siten, että hänen tulee aktiivisesti ottaa selvää työelämän vaatimuksista. Parhaiten tämä onnistuu siten, että opettaja itse on myös aktiivisesti keikkaileva muusikko, jolloin hän tuntee työelämän vaatimukset ikään kuin sisäpuolelta ja voi käyttää tätä tietämystään opetusta suunnitellessaan ja opiskelijoita ohjattaessaan. Laaja-alainen ja jatkuvasti päivittyvä näkemys siitä, mitä taitoja keikkamuusikko työssään tarvitsee, on äärimmäisen tärkeä tausta, jonka pohjalle rakentuva työelämälähtöinen opettaminen on hyvin luonteva pedagoginen jatke.

## 9 Outro

Olen tässä työssä pohtinut sitä, mitä on työelämälähtöisyys ja työelämälähtöinen opetus. Käsitökseni mukaan työelämälähtöisen opetuksen tulee toteuttaa niin rakenteellisia tekijöitä kuin prosessitekijöitäkin. Rakenteellisesti työelämälähtöinen opetus on pähkinänkuoressa sellaista, että koulutusvaiheessa opiskelija vuorottelee tavoitteellisesti työelämätilanteiden ja oppilaitoksessa tapahtuvan opetuksen välillä. Oppimista edistävien prosessien kannalta taas työelämälähtöisessä opetuksessa korostuu reflektion ja palautteen merkitys niin yksilöä itseään kohtaan kuin myös yhteisöllisesti.

Oikein rakennettuna työelämälähtöinen opetus ruokkii opiskelijan psykologisia perustarpeita, joihin kuuluvat tarve tuntea itsensä kyvykkääksi, tarve määrätä itse

omista tekemisistään ja tarve kuulua yhteisöön. Musiikin opetus antaa itse asiassa erinomaisen alustan näiden tarpeiden vaalimiselle, kun vain asiaan kiinnitetään erityistä huomiota. Kun työpaikkana jo opiskeluvaiheessa on bändi ja opetus rakennetaan mahdollisimman työelämälähtöiseksi, voi yksittäinen soittaja kokea jo opiskeluvaiheessa musiikin yhteen liittävää voimaa, tuntea vapaan oman liikkumatilan oman osaamisensa kehittämisessä sekä myös kokea onnistumisen elämyksiä, jotka kantavat pitkälle valmistumisen jälkeiseen työelämään.

Olen tässä työssä myös hahmotellut – työelämälähtöisyyttä pohdittuani sekä teemahaastattelun perusteella – mallin työelämälähtöiselle musiikin hahmottamisen opetukselle Turun konservatoriossa. Niin Turku kuin musiikin hahmottamisen opetuskaan eivät kuitenkaan onneksi ole muusta maailmasta irrallaan olevia saarekkeita, joten uskon tästä työstä olevan hyötyä myös muissa oppilaitoksissa ja muiden alojen opetuksen kehittämisessä. Vaikka alakohtainen erityisosaaminen vaihtelee suuresti, on ihminen kuitenkin perusrakenteeltaan varsin samanlainen riippumatta siitä, missä oppilaitoksessa ja mitä alaa hän opiskelee. Jokainen meistä syvimmillään hakee kyvykkyyden kokemuksia, sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja vahvaa kokemusta siitä, että voimme olla oma itsemme istuessamme ratkaisuisamme kuskin paikalla.

Onko tässä työssä esittämäni työelämälähtöinen opetusmalli realistinen vai sortuuko se pikemminkin vain koulutuspuheessa usein esiintyvään taivaanrannan maalailuun? Vastaus ei varmastikaan ole yksiselitteinen ”kyllä” tai ”ei”, vaan riippuu vahvasti siitä, kuinka sitoutuneesti opetuksen kehitystyötä tehdään ja kuinka sensitiivisiä opiskelijoiden yksilöllisille tarpeille oppilaitoksessa ollaan. Olen tässä työssä linkittänyt työelämälähtöisen musiikin hahmottamisen opetuksen vahvasti yksilön perustarpeisiin, joiden täytyessä yksilö kykenee itseohjautuvasti toimimaan osana ympäristöään ja saavuttaa oppimistavoitteiden lisäksi myös laajempia elämään ja hyvinvointiin liittyviä tavoitteita.

Oppilaitoksissa on kuitenkin aina oppijoita, joiden kohdalla motivaatio on kadoksissa ja sitä on vaikea herättää. Tässä työssä en ole tarkemmin perehtynyt tähän kysymykseen, eli siihen, miten saadaan sellaisetkin oppijat vahvasti mukaan,

jotka eivät koe kovinkaan vahvaa paloa musiikillisen ammattitaitonsa kehittämiseen. Uskon kuitenkin, että jos musiikkioppilaitos tarjoaa yksilön psykologisille perustarpeille riittävästi ravintoa, herää motivaatio myös itse musiikkiin helpommin. Tämä mielenkiintoinen tematiikka kadoksissa olevan motivaation löytämiseksi jää kuitenkin mahdollisten työn jatkokehittelyjen haasteeksi. On myös huomioitava, että jos opiskelija opintojensa kuluessa päätyy hyvin suunnitellusta ja toteutetusta tuesta huolimatta siihen tulokseen, että keikkamuusikon työ ei ole hänen juttunsa, on tätäkin pidettävä merkittävänä oppimistuloksena.

Olisi myös hyvin mielenkiintoista tutkia sitä, miten hahmottelemani opetusmallin käyttö pidemmällä tähtäimellä parantaa opiskelijoiden oppimistuloksia, valmiuksia ammatin harjoittamiseen tai jatko-opintoihin pääsemisen mahdollisuuksia. Kuluvaan työhön varattu aika ei kuitenkaan ole riittänyt näiden tutkimuskysymysten käsittelyyn, koska tällaiseen kysymykseen vastaaminen vaatisi ajallisesti huomattavasti laajemman seurannan toteuttamista. Asiaa olisi silti hyvin jännittävä tutkia joskus tulevaisuudessa.

Musiikin hahmottamisen opetuksen kehittäminen on mielestäni erittäin tärkeä osa-alue ammatillisen koulutuksen suunnittelussa, ei vähiten siksi, että tämä opetus tyypillisesti muotoutuu hyvin irralliseksi kokonaisuudeksi, joka ei välttämättä ole kovinkaan läheisessä yhteydessä sen paremmin instrumenttiopintojen kuin bänditoiminnan kanssa, puhumattakaan työelämästä. Käsillä oleva pyrkimys on ollut kuroa kiinni tätä irrallisuutta ja tarjota keinoja rakentaa musiikin hahmottamisen opetus työelämälähtöiseksi ja myös nykyajan yksilöllisiä ja aikataulullisesti joustavia vaatimuksia vastaavaksi. Paljon jää vielä tehtäväksi, mutta viitoitettu tie on auki.

## LÄHTEET

Ahlsved, M. 2016. Musiikin oppimisympäristö kehittämissuunnitelmana: hahmotusaineiden verkko-opetuksen suunnittelun alkuvaiheita Pop & Jazz Konservatoriossa. Metropolia: YAMK-opinnäytetyö. [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/110553/Ahlsved\\_Marja.pdf?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/110553/Ahlsved_Marja.pdf?sequence=1)

Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen. 2009. Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomukset 188/2009. Helsinki: Edita Prima Oy.

Collin, K. & Billett, S. 2010. Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro, 211-224.

Hirsjärvi, H & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Informaali oppiminen. <https://peda.net/hankkeet/oppijat/ovo/lahtokohdat/informaali>. Viitattu 25.9.2019.

Jatkuva oppiminen. <https://minedu.fi/jatkuva-oppiminen>. Viitattu 1.3.2020

Junger, M. 2015. Otetaan digiloikka! Suomi digikehityksen kärkeen. Viitattu 28.01.2020. [https://issuu.com/ekverkkajulkaisut/docs/otetaan\\_digiloikka](https://issuu.com/ekverkkajulkaisut/docs/otetaan_digiloikka)

Juntunen, M.-L. & Westerlund, H. 2013. Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa M.-L. Juntunen, H.M. Nikkanen & H. Westerlund: *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–92.

Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.



Kupias, P. & Peltola, R. 2019. *Oppiminen työssä*. Tallinna: Gaudeamus Oy.

Laki ammatillisesta koulutuksesta. 11.8.2017/531

Laukia, J. 2015. Ammatillinen koulutus taitekohtadassa. Teoksessa J. Laukia, A. Isacsson, K. Mäki & M. Teräs (toim.) *Katu-uskottava ammatillinen koulutus – uusia ratkaisuja oppimiseen*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulun julkaisuja, 9-18.

Marsick, V. J. & Watkins, K. 1990. *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London: Routledge.

Miettinen, K. 2015. Kolmas teollinen vallankumous on robottien. Blogikirjoitus Liikenne- ja viestintäministeriön blogissa 25.5.2015. Viitattu 28.01.2020. <https://impulssi.lvm.fi/2015/05/25/kolmas-teollinen-vallankumous-on-robottien/>

Mäki, K. 2015. Pedagogue designer – monimuotoistuva opettajuus. Teoksessa J. Laukia, A. Isacsson, K. Mäki & M. Teräs (toim.) *Katu-uskottava ammatillinen koulutus – uusia ratkaisuja oppimiseen*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulun julkaisuja, 28-40.

Nyman, N. 2019. Työharjoittelun tulevaisuus. Teoksessa J. Ruottinen & N. Nyman. 2019. *Yhdessä eteenpäin: työharjoittelumallien haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu, Median osaamisalue, 11-13.

Palonen, T. & Gruber, H. 2010. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro, 41–56.

Palonen, T., Lehtinen, E. & Gruber, H. 2007. Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOYpro, 287–304.

Pesonen, Mirka ja Pohjannoro, Ulla. 2008. Musiikkialan ammattilaisten ja harrastajien kouluttajat 2008. Selvitys musiikkioppilaitosten toimintaympäristöjen ja opettajien osaamisen tulevaisuudennäkymistä. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, osaraportti 1. Viitattu 13.3.2020. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/186084/Musiikkioppilaitokset.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Poikela, E. 2005. Työ ja kokemus oppimisen lähtökohtana ja tavoitteena. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus - työ, oppiminen ja kasvatus*. Tampere University Press, 9-18.

Poikela, E. & Nummenmaa, A-R. 2002. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä*. Tampere University Press, 33-52.

Pulkkinen, J. & A. Rytivaara. 2015. *Yhteisopetuksen käsikirja*. Helsinki: [verkkojulkaisu](#).

Rauste – von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa: Konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.

Rauste-von Wright, M & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY

Ruohotie, P. 2002 Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Ellibs. E-kirja. WSOY 2002.

Ruottinen, J. 2019. Luovan alan työharjoittelun kolme kultahippua. Teoksessa J. Ruottinen & N. Nyman. 2019. *Yhdessä eteenpäin: työharjoittelumallien haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu, Median osaamisalue, 15-17.

Ruottinen, J. & Nyman, N. 2019. *Yhdessä eteenpäin: työharjoittelumallien haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu, Median osaamisalue.

Röben, P. 2009. Competence and Expertise Research. Teoksessa Rauner, F. and Maclean, L. *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research* 371-379. Springer.

Sesay, A. 2012. Työelämälähtöisyys uusi ura opettajana –projektin ammatillisessa opettajankoulutuksessa. *Elinikäisen ohjauksen verkkolehti*. <https://verkko-lehdet.jamk.fi/elo/2012/09/21/tyoelamalahtoisuus-uusi-ura-opettajana-projektin-ammattillisessa-opettajankoulutuksessa/>. Viitattu 25.9.2019

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä.

Valtiovarainministeriö 2016. Digitalisaatio. Viitattu 28.01.2020. <http://vm.fi/digitalisaatio>

Vansteenkiste, M. & Ryan, R. M. 2013. On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principle. *Journal of Psychotherapy Integration* 2013 (vol. 23), 263-280.

