

**S T A D I A**

HELSINGIN AMMATTIKORKEAKOULU

## **OPPILAAN OIKEAT HAKUSANAT:**

Oppilaslähtöisyyden ja asiantuntijuuden yhteennivoutuminen  
rytmimusiikin kitarraopetuksessa ja opetussuunnitelman uudistamisessa

Pop/jazz -musiikin koulutusohjelma  
YAMK-pedagogi  
Opinnäytetyö  
5.5 2008

---

Kristian Wahlström



Koulutusohjelma Pop/jazz -musiikin koulutusohjelma		Suuntautumisvaihtoehto Pop/jazz -pedagogi (YAMK)
Tekijä Kristian Wahlström		
Työn nimi OPPILAAN OIKEAT HAKUSANAT: oppilaslähtöisyyden ja asiantuntijuuden yhteennivoutuminen rytmimusiikin kitarapetuksessa ja opetussuunnitelman uudistamisessa		
Työn laji Opinnäytetyö	Aika 5.5. 2008	Sivumäärä 115
<p><b>TIIVISTELMÄ</b></p> <p>Tämä opinnäyte on tutkielma rytmimusiikin kitarapetuksesta. Tutkielman taustalla oli kitaransoiton opetus suunnitelman uudistamisprojekti Pop &amp; Jazz Konservatoriossa, jonka työryhmään allekirjoittanut kuuluu. Tavoitena oli tarkastella rytmimusiikin kitaransoitonopetuksen erityisiä kysymyksiä, jotta uuden opetussuunnitelman taustalla olevia näkemyksiä voitaisiin ymmärtää paremmin. Erityisesti oli tarkoitus pohtia oppilaslähtöisyyden ja opettajan asiantuntijuuden välistä suhdetta, eli miten ne voivat täydentää toisiaan eikä olla ristiriidassa keskenään. Työn toteuttamismenetelmät olivat alan kirjallisuuden lukeminen, opetuskokemusten analysointi eli itse-reflektio, sekä opetussuunnitelman uudistamisprojektiin tarkasteleminen.</p> <p>Teoreettisen osuuden keskeisin sisältö oli, että koska musiikki on erittäin abstrakti taidemuoto ja itseilmaisun keino, on myös kitaransoiton oppiminen hyvin yksilöllisesti etenevä prosessi. Opettämisen näkökulmasta katsottuna tämä tukee oppilaslähtöisyyttä eli oppilaan huomioimista varsinkin opetusmateriaalin valitsemisessa, ja tälle löydettiin perusteita musiikkipedagogiikkaa, sähkökitaransoittoa ja psykologiaa käsittelevästä kirjallisuudesta. Tärkeimmiksi käsitteiksi muodostuivat sisäinen motivaatio, musiikki ns. self-objektina, sisäinen kuuleminen ja konstruktivismi. Todettiin, että tehokkaassa soitonopetuksessa oppilaslähtöisyyden rinnalle tarvitaan aina opettajan luotettavaa musiikillista ammattitaitoa.</p> <p>Teoreettisen osuuden lopussa esitettiin toimintamalli, jossa oppilaslähtöisyys ja asiantuntijuus toteutuvat yhdessä, toisiaan täydentäen vailla ristiriitaa. Tiedonhaku internetistä käytettiin opetusprosessin metaforana, jossa oikea hakusana on oppilaalle elämyksiä tuottava musiikki, hakuohjelma on opettaja, internet on opettajan musiikillinen ammattitaito, hakutulos on opettajan ammatillinen näkemys oppilaalle elämyksiä tuottavasta musiikista ja eteneminen materiaalista toiseen tapahtuu linkkien avulla eli musiikillisten yhteyksien kautta, eikä välttämättä ennaltamääräytyssä järjestyksessä.</p> <p>Yhdeksästä tapauskertomuksesta kävi ilmi, miten oppilaslähtöisyys ja asiantuntijuus toteutuivat yhdessä. Yhteinen havainto oli, että kyseinen toiminta on edellyttänyt oppilaalta aktiivisuutta ja kovaa työtä sekä tuottanut tyydyttäviä tuloksia hyvän edistymisen ja opintosuoritusten muodossa. Oppilaat pystyivät täyttämään musiikin perusopetuksen vaatimukset opintotasonsa mukaisesti ja saamaan heiltä edellytettävät valmiudet samalla kun he toteuttivat omia musiikillisia mieltymyksiään.</p> <p>Opetussuunnitelman uudistamisessa tämä lähestymistapa ilmeni siten, että työryhmä laati listan kitaransoitossa esiintyvistä ilmiöistä, jotka kaikilta oppilailta vaaditaan. Tämä edusti asiantuntijuutta. Oppilaslähtöisyys mahdollistettiin ensinnäkin päättämällä, että ohjelmisto, jossa ilmiöitä opiskellaan ja sovelletaan on täysin vapaavaltainen, ja toiseksi sillä, että opiskelun eteneminen voi tapahtua vapaassa järjestyksessä soitettavan ohjelmiston mukaisesti. Lopuksi todettiin, että oppilaslähtöisyyden ja asiantuntijuuden välinen vuorovaikutus on kitaransoiton opetuksessa mahdollista ja tarkoituksenmukaista.</p>		
Teos/Esitys/Produktio -		
Säilytyspaikka Stadian kulttuurialan kirjastopalvelut, Aralis -kirjastokeskus		
Avainsanat kitara, opetussuunnitelma, oppilaslähtöisyys, pedagogiikka		



Degree Programme in Department of Pop/Jazz Music		Degree Masters Degree in Music, pedagogue option	
Author Kristian Wahlström			
Title THE STUDENTS' CORRECT KEYWORDS: Integration of a student-oriented approach and expert knowledge in teaching guitar in popular music – revising the curriculum			
Type of work Final Project	Date 5.5.2008	Pages 115	
<p><b>ABSTRACT</b></p> <p>My final project is a study of guitar teaching in popular music. The idea for this topic came from my participation in a project that was carried out at the Pop &amp; Jazz Conservatory in Helsinki involving the revision of the guitar curriculum. The aim was to examine the specific issues of guitar teaching in order to better conceptualise the views behind the new curriculum. The work group especially focused on the relationship between a student-oriented approach and expert knowledge, how they can complement each other rather than be in conflict. My project was carried out by reading the relevant literature, analysing experiences gained while teaching, i.e. self reflection, and examining the process of updating the curriculum.</p> <p>The central point of the theoretical part of my project is the notion that since music is a very abstract form of art as well as a form of self-expression, learning to play the guitar is also a highly individual process. Regarding teaching, this means that a student-oriented approach is important, especially when selecting suitable study material, and this was supported by literature on the pedagogics of music, electric guitar playing and psychology. The most important concepts turned out to be inner motivation, music as a so-called self object, inner hearing and constructivism. The work group pointed out that effective instrumental instruction always needs the teacher's trusted expert knowledge in addition to a student-oriented approach.</p> <p>At the end of the theoretical part I present a model of student-oriented approach and expert knowledge working together, complementing each other instead of being in conflict. A Google search was used as a metaphor of the teaching process: the correct key word is the music that the student has an emotional connection to, Google is the teacher, the Internet is the expert knowledge that the teacher possesses, the search result is the teacher's professional view concerning the music that the student is emotionally attracted to, and moving on from one subject to another is done by using links, i.e. musical connections rather than necessarily following a predetermined order.</p> <p>Nine case studies describe how the integration of a student-oriented approach and expert knowledge has been put into effect. A common finding was that this approach requires an active attitude and hard work on the part of the student, and that it brings positive results in terms of good progress and study achievements. The students were able to fulfil the requirements of the school system according to their level of studies and they acquired the skills that were required while also accomplishing their personal musical ambitions.</p> <p>In revising the curriculum this approach was manifested in the working group making a list of areas and skills of guitar playing that are required of all students. This represented expert knowledge. Student-oriented aspects were highlighted by noting that the choice of repertoire used for studying these areas and skills is voluntary and that progressing through them can be done in any order according to the repertoire that is being played. Lastly it was noted that in guitar teaching the interaction of a student-oriented approach and expert knowledge is both possible and desirable.</p>			
Work / Performance / Project			
Place of Storage Helsinki Polytechnic Stadia library/Ruoholahti			
Keywords curriculum, guitar, pedagogics, student-oriented approach			

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	6
1.1	Tutkimusaiheet.....	6
1.2	Työmenetelmät .....	7
2	MUSIIKKI JA KITARANSOITTO .....	10
2.1	“Musandiggailu”, innostus, “korvat auki” ja “pelimannius” .....	10
2.2	Muita näkökulmia musiikkiin.....	12
2.3	Tunne-käsitteen määritelmiä.....	14
2.4	Psykodynaaminen ihmiskäsitys ja kitaransoitto .....	15
2.5	Musiikkisuhteen merkityksiä.....	18
2.5.1	Ääni transitionaaliobjektina .....	18
2.5.2	Musiikki self-objektina .....	18
2.6	Motivaatio.....	21
2.6.1	Sisäinen motivaatio kitaransoitossa .....	22
2.6.2	Ulkoinen motivaatio kitaransoitossa.....	23
2.7	Suorituskeskeisyys ja prosessissa eteneminen kitaransoitossa .....	25
2.8	Minäpystyvyyden käsite, motivaatio ja suorituskyky eri tehtävissä.....	26
2.9	Musiikin sisäinen kuuleminen.....	27
3	KITARANSOITON OPPIMINEN.....	30
3.1	Oppilaslähtöisyys .....	30
3.2	Oppilaslähtöisyys soitonopetuksessa.....	31
3.3	Konstruktivismi kitaransoitonopetuksessa.....	32
3.4	Kognitiivinen oppiminen kitaransoitonopetuksessa.....	33
3.5	Behavioristinen oppiminen kitaransoitonopetuksessa.....	33
3.6	Muiden oppimisteorioiden soveltaminen kitaransoitossa .....	34
4	PUNAINEN LANKA RYTMIMUSIIKIN SOITTAMISESTA OPETTAMISEEN .....	36
4.1	“Korvat auki”, pelimannius ja opitun soveltaminen soitonopetuksessa 37	
4.2	Bändisoittoon tähtääminen kitaransoitonopetuksessa .....	39
4.3	Musiikkiin kasvaminen ja itsensä löytäminen .....	39
4.4	Tyylitaju ja tyylisidonnaisuudesta vapautuminen.....	40
4.5	Näkökulmia timen ja grooven omaksumiseen.....	41
4.6	Konstruktivismin syventäminen kitaransoitonopetuksessa.....	42
4.7	Musikaalisuudesta esitettyjä määritelmiä.....	46
4.8	Kitaransoiton opiskelu ja itseilmaisu.....	51
4.8.1	Musiikillisesta itseilmaisusta .....	51
4.8.2	Opetussuunitelma ja itseilmaisun edistämisen problematiikka....	52
4.8.3	Oppilaslähtöisyys itsenäisyyteen kannustamisessa.....	53
4.9	Asiantuntijuus.....	53
4.9.1	Asiantuntijuus soitonopetuksessa .....	53
4.9.2	Asiantuntijuuden rakentavia sovelluksia .....	54
5	MITEN OPPILASLÄHTÖISYYS JA ASIANTUNTIJUUS TOTEUTUVAT YHDESSÄ? .....	56
5.1	Soitonopetus voi toteutua kuin tiedonhaku internetistä .....	57
5.2	Oppilaan oikeat hakusanat.....	60
5.3	“Väärät” hakusanat.....	61
5.4	Hakusanat opettajan näkökulmasta .....	63
5.5	Ammattietiikka ja opettajalle vieraat hakusanat .....	63
5.6	Erilaisia linkkejä .....	64
5.7	Käytännönläheisyys .....	66

5.8	Opettajalta edellytettävät asiat .....	67
6	TAPAUSKERTOMUKSIA .....	73
6.1	Tapaus 1: Opettajalle tuttu hakusana ja pakottomuudella monipuolistuminen .....	73
6.2	Tapaus 2. Aloittelija. Sovellettava hakusana, yhteissoitto, sovelluslinkki ja tekninen linkki .....	83
6.3	Tapaus 3. Aloittelija. Sovellettava hakusana, yhteissoitto ja sukupuulinkki .....	86
6.4	Tapaus 4. Aloittelija jonka hakusana oli rap .....	86
6.5	Tapaus 5. Kaikkiruokainen aloittelija jonka hakusana oli jazz .....	87
6.6	Tapaus 6: Tonaalinen improvisointi ja ilmiölinkki .....	90
6.7	Tapaus 7: Modaalinen improvisointi .....	94
6.8	Tapaus 8: Tietoisien hallinnan ja monipuolisuuden lisääminen tuhoamatta luontaista ilmaisua .....	96
6.9	Tapaus 9: timen ja grooven edistyminen oikeilla hakusanoilla .....	98
6.10	Tapauksien tulosten arviointi ja lähestymistapaa koskevaa kritiikkiä .....	101
7	KITARANSOITON UUDEN OPETUSSUUNNITELMAN LAATIMINEN ...	103
7.1	Taustaa .....	103
7.2	Opetussuunnitelman edellytykset ja tavoitteet .....	105
7.3	Työtavat .....	107
7.4	Opetussuunnitelman soveltaminen käytännössä .....	109
7.5	Oppilaslähtöisyyden ja asiantuntijuuden toteutuminen opetussuunnitelmassa .....	110
8	POHDINTA .....	112
	LÄHTEET .....	115

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimusaiheet

Tämän työn tarkoitus on selvittää *miten oppilaslähtöisyys ja asiantuntijuus täydentävät toisiaan sähkökitaransoiton opetuksessa*. Oppilaslähtöisyys pyrkii huomioimaan oppilaan musiikillisen suuntautumisen ja tukemaan hänen musiikillisen identiteettinsä kehittymistä. Asiantuntijuudella tarkoitetaan opettajan musiikillista ammattitaitoa, jota oppilaalla ei vielä ole. Ongelmana on, miten nämä nivelletään toisiinsa niin, että opetus edesauttaa oppilaan mahdollisuuksia sekä toteuttaa itseään että laajentaa osaamistaan ja tietämystään.

Tehtävän haastavuutta voidaan selventää seuraavilla mahdollisilla ristiriidoilla. Oppilaslähtöisyyden yksipuolinen korostaminen ei tuo oppilaalle täysin uusia musiikillisia vaikutteita, jotka opettaja tuntee ja katsoo hyödyllisiksi. Asiantuntijalähtöisyyteen rajoittuminen ei kaikissa tapauksissa tuo esille oppilaan potentiaalia tai ole oppilaalle mielekästä vaan jopa tukahduttavaa, jos hänen suuntautumisensa on kovin erilainen kuin opettajan suuntautuminen. Kun aloitin opetustyöt, omiin oppimiskokemuksiini perustuva *oletukseni* oli, että oppilaslähtöisyys tuottaa parasta musiikinoppimista, samalla kun katsoin tehtäväkseni hyödyntää asiantuntijuuttani mahdollisimman hyvin. Tässä työssä pyritään tarkastelemaan miten oppilaslähtöisyys ja asiantuntijuus toteutuvat yhdessä olematta ristiriidassa keskenään. *Ensinnäkin oletetaan, että oppilaslähtöisyys on erityisen tärkeätä ja sitä pyritään perustelevaan, ja toiseksi oletetaan, että oppilaslähtöisyys ja asiantuntijuus voivat toteutua yhdessä täydentäen toisiaan.*

Erytisen tärkeää on pohtia tämän aiheen sovellusmahdollisuuksia: *Miten oppilaslähtöisyyden ja asiantuntijuden etujen toteutuminen voidaan mahdollistaa kitaransoiton opetussuunnitelmassa*. Pop & Jazz Konservatorion perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan opiskelijalähtöisyys samalla kun musiikkioppilaitoksen velvollisuus on antaa asiantuntevaa opetusta. Kitaransoiton opetussuunnitelman uudelleen laatiminen aloitettiin Pop & Jazz Konservatoriossa tammikuussa 2007 ja jatkuu tätä kirjoitettaessa. Kysymys rajoittuu perusopetukseen, mutta myös II asteen ammatillinen koulutus kuuluu saman oppimäärän piiriin kitaransoiton osalta. Uutta opetussuunnitelmaa laatii kolmen hengen työryhmä, johon allekirjoittanut kuuluu. Tavoitteena on saada opetussuunnitelma valmiiksi kevään 2008 aikana ja ottaa se käyttöön syyslukukauden 2008 alkaessa.

## **1.2 Työmenetelmät**

Työ voidaan hahmottaa niin, että kyseessä on pitkittäistutkimus, jonka ensimmäinen osa tehtiin elokuun 2002 ja helmikuun 2008 välillä. Tuona aikana toimin kitaransoiton opettajana. Valittuja opetuskokemuksia käsitellään oppilastapauskertomuksina ja näissä kuvauksissa pyrin itsereflektioon. On huomautettava, että päätin analysoida oppilastapauskertomuksia vasta opetuskokemusten keräämisen jälkeen, mutta en arvioi sen haittaavan tutkielman luotettavuutta. Tapauskertomusten käsittely kuuluu toimintatutkimuksen piiriin, jossa omaa opetustyötä analysoimalla pyritään tietoisuuden lisäämisen avulla kitaransoiton opetuksen parempaan hallintaan ja vaikutusmahdollisuuksien tiedostamiseen. Tältä osin tutkimusote on emansipatorinen. (Tiedonintressit 2008, www-dokumentti)

Toinen työvaihe alkoi tammikuussa 2007, kun opetussuunitelman laatiminen käynnistettiin ja jolloin työryhmän jäsenten kokemuksia opettamisesta oli tarkoitus hyödyntää suunnittelutyössä. Tämä voidaan ymmärtää kommunikatiivisena toimintatutkimuksena, jossa tutkijan roolini on ns. muutosagentti, yksi yhteistoiminnan koordinoija ja osallistuja. Koska Pop & Jazz Konservatorion perusopetuksessa on kokonaan luovuttu aikaisemmasta kurssitutkintojärjestelmästä ja siirrytty 14 opintotason järjestelmään, on instrumenttikohtaiset opetussuunitelmat päivitettävä.

Pyrkimyksenä on kitaransoiton opetussuunitelman muuttaminen, sen kriittinen tarkastelu, ja sen kautta vapautuminen perinteisiin kiteytyneistä opetusmalleista, joiden ei enää katsota palvelevan tarkoitustaan. Tämä voidaan luokitella kriittiseksi toimintatutkimukseksi, ja näkökulma vastaa emansipatorista tutkimusotetta. (Tiedonintressit 2008, www-dokumentti)

Kolmas työvaihe alkoi elokuussa 2007, jolloin tämän tutkielman suunnitteleminen aloitettiin osana ylempää ammattikorkeakoulututkintoa Helsingin Ammattikorkeakoulu Stadiassa. Tämä merkitsi tutkimuskysymykseen liittyvän aineiston keräämistä, johon kuuluvat lähinnä kirjallinen materiaali ja olemassa oleva tutkimustieto. Pyrkimyksenä on ymmärtää ja tulkita kitaransoiton opetuksen problematiikkaa rytmimusiikissa sekä erityisesti löytää oppilaslähtöisyyden ja asiantuntevuuden rinnakkaisuus. Tämä tulkinnallinen näkökulma voidaan käsitellä hermeneuttisena. (Tiedonintressit 2008, www-dokumentti)

Koska tässä tutkimuksessa omien kokemusteni reflektointi on merkittävässä osassa, ja kokemukseni ovat pitkältä aikaväliltä, ei mielestäni ole optimaalisinta edetä kronologisessa järjestyksessä. Tutkielma etenee seuraavalla tavalla:

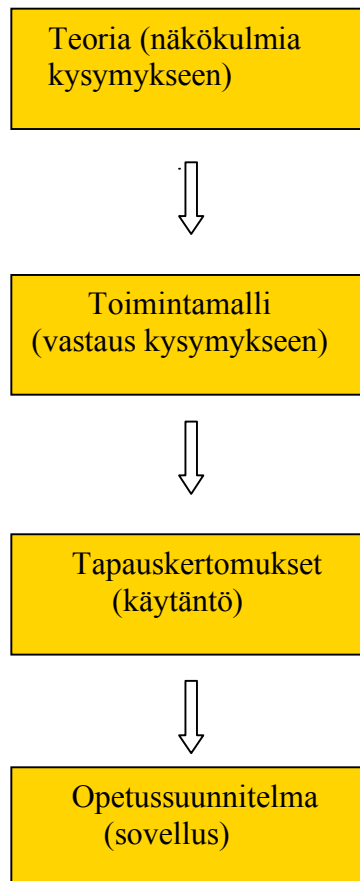
1) Aihetta tarkastellaan teoreettisesti, aikaisemman tiedon näkökulmasta. Luvuissa 2, 3 ja 4 keskeistä on pyrkimys selvittää, minkälainen toiminta soitonopetuksessa on tarkoituksemukaisinta. Tarkoituksena on tutkia, miksi oppilaslähtöisyys on juuri musiikinopetuksessa, ja sitä kautta kitaransoitonopetuksessa, suositeltavaa. Erityistä huomiota kiinnitetään rytmimusiikin opettamisen erityisiin kysymyksiin ja oppilaslähtöisyyteen. Esimerkiksi tarkastellaan, miten "svengi" tai improvisointi liittyy oppilaslähtöisyyteen, ja toisaalta kuinka tärkeä merkitys asiantuntijuudella näissä on.

2) Edellisen pohjalta muodostetaan käsitys sekä oppilaslähtöisyyden että asiantuntijuuden eduista, ja luvussa 5 luodaan toimintamalli opetuksesta, jossa nämä yhdistyvät.

3) Pyritään selvittämään, miten toimintamallia voidaan toteuttaa käytännössä. Tätä lähestytään analysoimalla tapauskertomuksia, joissa kyseistä toimintaa voidaan tarkastella yksityiskohtaisesti ja laajasti (luku 6).

4) Kun kysymystä on tutkittu sekä teorian että käytännön avulla tarkastellaan saatujen tulosten sovellusmahdollisuuksia uuden opetussuunnitelman laatimisessa. Luvussa 7 kuvataan opetussuunnitelman uudistamisprosessia ja opetussuunnitelman keskeisiä sisältöjä. Katso kuva 1 seuraavalla sivulla.





**Kuva 1. Tutkielman rakenne.**

Tavoitteena on ymmärtää opetustyöstä ja kirjallisuudesta saatuja tuloksia sekä selvittää niitä pedagogisia käsityksiä, jotka vaikuttavat laadittavaan opetussuunnitelmaan. Tarkemmin määriteltynä tarkoituksena on perustella uuden opetussuunnitelman lähtökohtia ja erityisesti selvittää, miksi oppilaslähtöisyys on niin keskeinen tavoiteltava arvo ja lähtökohta kitaransoiton opetuksessa, ja miten se toteutuu tuloksia tuottavan opetussuunnitelman puitteissa.

**TÄRKEIN SISÄLTÖ**-ruudut ja kuvat kertovat tiivistetyssä muodossa oleellimmat asiat. Lukemalla ne sekä pohdinnan saat nopeasti tämän tutkielman tärkeimmät tiedot. Voi olla suositeltavaa lukea ne ensin, vaikka lukisitkin myös “laajan oppimäärän”.

## 2 MUSIIKKI JA KITARANSOITTO

### 2.1 *“Musandiggailu”, innostus, “korvat auki” ja “pelimannius”*

#### TÄRKEIN SISÄLTÖ:

-Terve maalaisjärki ja yksinkertainen, konstailematon maanläheisyys on syytä säilyttää vaikka tarkastellaan eri näkökulmia, mikä tarkoittaa, että

- 1) soittamisen pohjalla tulee aina olla musiikista nauttiminen,
- 2) innostus lähtee usein hyvän levyn tai konsertin kuulemisesta, josta voi syntyä
- 3) soittamisen iloa ilmaiseva “pelimannius”.

Näitä lähtökohtia ei ole tarkoitus kumota tai kyseenalaistaa millään teorialla. Myöhemmin kitaransoittoa tarkastellaan muista näkökulmista, joiden ei missään tapauksessa ole tarkoitus sulkea edellisiä pois tai tulla niiden tilalle. Muut teoriat ovat ainoastaan syventäviä näkökulmia edellisten rinnalle. Niistä voi olla apua ongelmatilanteissa, kuten pyrittäessä löytämään ratkaisuja opetussuunnitelman laatimiseen. Muussa tapauksessa voi tyytyä tässä esitettyyn lyhyempään tiehen, toisin sanoen, jos ei mikään ole rikki, ei mitään tarvitse korjatakaan.

Musiikin ystävät (mukaan lukien niin kuuntelijat, harrastelijasoittajat kuin ammattimuusikot) käyttävät usein arkikielessä slangisanaa “musandiggailu”, tarkoittaessaan jotain hyvin tärkeätä osaa heidän musiikkisuhteestaan ja varsinkin musiikkitoiminnastaan. Englannin kielinen verbi “dig” tarkoittaa “kaivaa”, ja slangisanaan sekä ymmärtämistä että pitämistä, tykkäämistä. Suomeksi käytetty slangisana “digata” tai “diggata” tarkoittaa nimenomaan “pitää” tai “tykätä”. “Musiikin diggaaminen” tai “musiikista diggaaminen” tarkoittaa siis musiikista pitämistä, tykkäämistä, nauttimista. “Diggaamisella” ja “diggailulla” tarkoitetaan hieman eri asiaa. “Diggailulla” tarkoitetaan aktiivista toimintaa joka perustuu “diggaamiseen” eli pitämiseen. “Musandiggailulla” tarkoitetaan levyjen kuuntelemista, konserteissa käymistä, vapaaehtoista, päämäärätöntä musiikin pariin hakeutumista. Toisin sanoen “musandiggailu” on aktiivista musiikin kuuntelemista jonka pohjalla on musiikista nauttiminen. Sillä ei siis tarkoiteta passivista kuuntelua, ei ainoastaan musiikista pitämistäkään eikä musiikin päämäärätietoista opettelua.

Yhdysvaltalainen sähkökitaralehti *Guitar World* julkaisi 2005 erikoisnumeron, jonka pääasiallisen artikkelin otsikko on "The Album That Changed My Life" eli "levy joka muutti elämäni". Mittavassa artikkelissa on haastateltu 49:ää kansainvälisesti tunnettua kitaristia. Jokainen on valinnut yhden levyn, joka on vaikuttanut heihin käänteentekevällä tavalla, kuten saanut heidät innostumaan musiikista, innostanut heitä soittamaan kitaraa, muuttanut kitaransoiton vakavammaksi tai saanut heidät ottamaan musiikin elämänurakseen. Haastatelluilla kitarasankareilla tavallinen tarina on, että joku tietty levy oli (usein jopa ensikuulemalta) "kolahtanut", eli tehnyt heihin niin uskomattoman suuren vaikutuksen ja kuullostanut jopa niin ylikuonnollisen hyvältä, että he ovat alkaneet kuuntelemaan sitä poikkeuksellisen tiiviisti, "yötä päivää", ja se oli saanut heidät soittamaan intohimoisesti. Esimerkiksi Yngwie Malmsteen kertoo saaneensa Deep Purplen "Fireball" -levyn kahdeksanvuotissyntymäpäivänään, ja vertaa levyn ensikuulemistakin ydinpommiin, jonka räjähdys muutti kaiken, jolloin hän tiesi välittömästi haluavansa kitaristiksi. Steve Vai kertoo West Side Story -musikaalin soundtrackin innostaneen häntä seitsemän/kahdeksan vuotiaana, ja sanoo edelleen huomaavan sen vaikutuksen musiikintekemisessään. Slash kertoo, miten Aerosmithin "Rocks" -levyn kuuleminen 13/14 -vuotiaana oli niin vavisuttava hetki, että levy piti kuunnella saman tien monta kertaa, jonkin ajan kuluttua aloittaa kitaransoitto ja teini-ikä kului edelleen mm. "Rocks" -levyn parissa kasvaen ja siihen samaistuen. (*Guitar World* 2005, 52-94.)

*Guitar World*in artikkelin tarinat kertovat esimerkkejä ainakin siitä, että innostus on löytynyt itsenäisesti ja että poikkeuksellisen tiiviin, pitkälle viedyn soittamisen taustalla on runsasta kuuntelua ja sen pohjalla musiikista nauttimista. Tällaisilla tarinoilla on yhteistä, että soiton lähtökohta on "musandiggailu". "Diggailua" on harrastettu paljon, jo ennen soittamista, ja kipinä siihen on löytynyt omakohtaisen innostumisen kautta.

Haluan tällä painottaa, että vaikka tarkasteltaisiin musiikkia, kitaransoiton oppimista tai opettamista mistä tahansa hyvästäkin näkökulmasta, ei asian maanläheinen, todellinen ydin saa unohtua: Pohjimmiltaan kyse on musiikista nauttimisesta. Musiikki on kuitenkin "vain" musiikkia; se ei ole tiedettä, vaan enemmän taidetta, ja kaikista taiteen lajeista ehkä abstraktisin. Siihen sisältyy itsestään selvinä mm. psykologisia elementtejä. Haluan painottaa sitä, että psykologisten tekijöiden tarkastelulla ei pyritä löytämään kokonaisvaltaisia selityksiä musiikille, vaan ainoastaan nostaa esiin joitain musiikkiin liittyviä näkökulmia.

"Pelimannimeininki" merkitsee soittamiseen heittäytymistä, soiton iloa, innostunutta soittoa, spontaaniutta, "korvat auki" soittamista, kommunikointia, tilanteen mukaan soittamista ja riskinottoa. Se liittyy siis oleellisesti innostukseen. Tarkoitukseni on tässäkin nostaa esiin joitain kitaransoittoon liittyviä näkökulmia, jotka eivät saa

muodostua itsetarkoituksiksi. En usko että taidot voivat koskaan päästä täysin oikeuksiinsa, jos ei ole pelimanniutta. Kaiken kitaransoiton pohjalla on mielestäni edelleenkin yksinkertainen "pelimannimeininki" ja vasta sen jälkeen tulevat muut näkökulmat ja teoriat.

## 2.2 Muita näkökulmia musiikkiin

### TÄRKEIN SISÄLTÖ:

- Musiikki on erittäin yksilöllinen asia, vaikka siinä on kaikille yhteisiä elementtejä.
  - Eri yksilöt antavat erilaisia tiedostamattomia henkilökohtaisia, elämyksellisiä merkityksiä musiikille.
  - Aikaisemmat tunnekokemukset vaikuttavat ratkaisevasti ihmisen nykyiseen toimintaan.
  - Yksilön muodostama tiedostamaton eli alitajuinen suhde musiikkiin vaikuttaa hänen omaksumiskykyynsä, suorituskäyttönsä sekä mahdollisuuteensa nauttia musiikista.
  - Musiikki itsessään, kappaleet, instrumentin soitto ovat tietyltä osin psyyken ulkoisia edustajia (self-objekteja) ja ääni on turvan ja läsnäolon symboli (transitionaaliobjekti).
  - Musiikin erityispiirteet tekevät sen oppimisesta yksilöllisen kehitysprosessin, mikä puoltaa oppilaslähtöisyyttä musiikinopettamisessa.
  - Musiikki johon yksilö on muodostanut elämyksellisen suhteen luo parhaat edellytykset sisäisen motivaation kehittymiselle, mikä kantaa pisimmälle.
  - Sisäisesti motivoitunut soitonopiskelu on pyyteetöntä, siinä musiikki on itseisarvo eli sillä ei (ensisijaisesti) tavoitella muuta päämäärää kuin itse musiikkia.
  - Musiikin soitto itseisarvoisena nauttimisena eikä välineellisenä suorittamisena toteutuu esimerkiksi A) kun oppilas opettelee musiikkia, koska se tuottaa hänelle elämyksiä eikä esim. läpäistääkseen koetta, B) kun ammattilainen soittaa sen mukaan mikä palvelee kappaletta, eikä tuo taitojaan esille hyvän tyyliä kustannuksella.
  - Yksilön musikaalisinta potentiaalia tuo esille soitto, jota ohjaa sisäinen kuuleminen.
  - Sisäinen kuuleminen syntyy kuuntelemisen, "diggailun", sisäisen motivaation tuloksena.
- VOIDAAN SIIS TODETTA, että yksilö oppii soittamaan parhaiten musiikkia, joka tuottaa hänelle elämyksiä ja johon hän on muodostanut suhteen.

Tietosanakirja Facta 2001 (1981, osa 11, s.564) kertoo musiikin olevan *“sävelet tai sävelryhmät, joiden sisäiset suhteet ja ominaisuudet noudattavat tiettyä säännönmukaisuutta. Sana tarkoittaa antiikin Kreikassa “runotarten taidetta” eli lähes koko silloista henkistä kulttuuria. Myöhemmin nimitys rajoittui merkitsemään yksinomaan säveltaidetta. Musiikin perusaineksia ovat kehityshistoriallisessa järjestyksessä lueteltuina rytmi, melodia ja harmonia.”*

Mitä muuta musiikki on? Heidi Ahonen kirjoittaa kirjassa *“Musiikki. Sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet.”* (1997, 69) että tähän kysymykseen on mahdotonta vastata täysin tyhjentävästi ja kaikkia tyydyttävällä tavalla. Ahonen toteaa että *“Musiikin olemusta määriteltäessä tai luokiteltaessa sitä joutuu aina arvottamaan jollain tavalla. Ilmiön arvottaminen määräytyy siitä, mistä näkökulmasta sitä tarkastellaan.”*

Ahonen (1997, 23) kirjoittaa J. Petersin (1987) julkaisun pohjalta että *“musiikki on aina ollut tunteiden kieli, jonka avulla ihminen on voinut ilmaista rakkautta, vihaa, pelkoa, iloa, surua ym.”* . Tämän näkökulman lähtökohtana on siis ihmisen tunne-elämä (niin tietoinen kuin tiedostamaton), jota musiikki voi symbolisoida, kuten Jaakko Erkkilä kirjoittaa teoksessa *“Avaa mielesi musiikille!”*(1995, 99). Näkemys on psykodynaaminen eli psykoanalyttinen, ja Erkkilä toteaa tätä suuntausta edustavien musiikin tutkijoiden olevan asiasta yhtä mieltä.

Ahonen (1997, 56,57) selvittää, että musiikin kuulija voi sijoittaa musiikkiin *“oman elämyksellisen sisältönsä”* (kuten psykiatri/psykoanalyttikko Eero Rechartt on asian muotoillut 1988) tai *“omia henkilökohtaisia merkityskokonaisuuksiaan”* (L.B. Meyerin mukaan, 1956). Ahosen 1997 julkaisussa todetaan Meyerin mukaisesti myös seuraavaa: *“Jos samassa kappaleessa esiintyy sekä yllätyksellisyyttä että tuttuja, tunnistettavia koodeja, kuulijan kognitiiviset prosessit käynnistyvät, mielikuvia syntyy ja musiikki saa hänen sisäisessä maailmassaan hänelle itselleen henkilökohtaisen merkityksen. Elämyksellinen musiikki, kuulijan odotusten täytyminen yllätyksellisellä tavalla saa aikaan emootioita.”* Ahonen jatkaa J.Erkkilän 1992 julkaisun pohjalta: *“Musiikin merkitystä sen kuulijalle on mahdotonta ennustaa, koska merkitykseen vaikuttavat aina ihmisen henkilökohtaiset kokemukset, asenteet ja arvot.”* (Ahonen 1997, 57).

On syytä painottaa, että tässä työssä ei ole kyse psykologiasta tai musiikkiterapiasta vaan kitaransoiton opetuksesta. Musiikin psykologista puolta ei siis ole tarkoitus korostaa itsetarkoituksellisella tavalla. Pikemminkin on niin, että koska musiikkiin automaattisesti liittyy erottamattomana osana myös psykologiset puolet, ne vaikuttavat

tietysti musiikin soittamiseen ja oppimiseen. Nyt voidaan siis sanoa, että koska tarkoitus on tutkia kitaransoitonopetusta, ja oletetaan musiikin olevan tunteiden kieli kuten Ahonen kirjoittaa, on syytä selvittää tarkemmin, miten määritellään ”tunne”. Mitä on elämyksellinen musiikki?

### **2.3 Tunne-käsitteen määritelmiä**

Psykologiassa on muodostettu lukuisia tunneteorioita. Leena Salo-Gunst ja Anneli Vilkkö-Riihelän kirjoittama Psykologian opas (1991, 99,100) sisältää seuraavan yleisen määritelmän:

*”Tunne (emootio) –käsitteellä tarkoitetaan koettua tunteenomaista elämystä, esim. ilon, surun, pelon kokemusta. ”Tunne on elämyksellinen, mielihyvän- tai mielihänsävyinen psyykkinen tila, johon yleensä liittyy autonomisen hermoston reaktioita”. Tunnereaktio-käsite kattaa yhtä hyvin sen psyykkisen kuin fysiologisen kuin ilmaisullisen (käyttäytymis-) puolen. Tunteen perusominaisuuksiksi katsotaan tunnesävy, voimakkuus ja kesto.”*

Sanat tunne, elämys ja emootio esiintyvät tässä siis yhdessä ja painottavat psyykkistä eli mielensisäistä tapahtumista. Ensimmäinen erittely tapahtuu jakoon mielihyvän ja mielihänsän välillä ja sen jälkeen tunteita voidaan eritellä ja tunnistaa lisää.

Nyt voidaan siis selventää, että tunteilla on suuri merkitys ja että ”elämyksellisellä musiikilla” tarkoitetaan musiikkia, joka herättää tunteita. Tunteiden voimaakkuuseroista johtuen voimme ajatella, että yksilön näkökulmasta on enemmän ja vähemmän elämyksellistä musiikkia.

Sana ”emootio” tarvitsee lähempää tarkastelua jatkoa ajatellen.

Brennerin psykoanalyttisen emootiteorian mukaan emootio on arkikielen ”tunnetta” laajempi kokonaisuus ja sisältää mielihyvän ja mielihänsän tai näiden eri sekoitusten lisäksi ajatukset, muistot ja toiveet. Emootiot voivat olla myös alitajuisia. (Erkkilä, 1996, 34.)

Mirja Kalliopuska kirjoittaa kirjassa Psykologian sanasto (2005, 208) ”tunne” sanan vastaavan englanninkielistä sanaa ”emotion”, joka tulee latinankielisestä sanasta ”emotio” joka taas tulee sanasta ”emovere” joka tarkoittaa ”panna liikkeelle”. Tunteet ovat siis liikkeelle paneva voima.

Suomenkielessä käytetään siis myös sanaa emootio. Kun tunne ja emootio on haluttu erottaa toisistaan on todettu esimerkiksi että *”emootio on arkipäiväistä tuntemuksia*

*voimakkaampi tunnekokemus ja samalla eräs keskeisimmistä ihmisen toimintaan vaikuttavista ja sitä ohjaavista tekijöistä.”* (Erkkilä 1996, 146).

Tunteiden (yleisemmässäkin merkityksessä) ja motivaation katsotaankin olevan jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Tunteet ja motiivit kuuluvat motivationaalisiin tapahtumiin (Salo-Gunst & Anneli Vilkkö-Riihelä, 1991, 99, 100). Tämä osoitetaan tässä siksi, että opettamisen ja oppimisen yhteydessä on oleellista käsitellä motivaatiota. Yhteys tunteiden ja motivaation välillä luo pohjan motiivien ja motivaation tarkastelulle joka seuraa myöhemmin.

Kuten edellä todettiin, Ahonen osoittaa, että L.B. Meyer on määritellyt musiikin käynnistävän ihmisen ”sisäisessä maailmassa” tapahtuvia prosesseja. Mitä sisäinen maailma tarkemmin on?

## **2.4 Psykodynaaminen ihmiskäsitys ja kitaransoitto**

Hieman yksinkertaistaen voidaan sanoa, että behavioristisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on sitä, miten hän havaittavasti käyttäytyy. Käytös on tulosta siitä, mihin hänet on ehdollistettu eli mihin hän on oppinut. Kognitiivisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen muodostaa tietorakennelmia ja järjestelmiä. Psykodynaaminen eli psykoanalyttinen näkemys painottaa ihmisen alitajuista puolta sekä tunteiden ja toiveiden merkitystä. Kuten luvuissa 3.4 ja 3.5 todetaan, on kognitiivisella ja behavioristisella näkemykselläkin paikkansa kitaransoitossa, mutta tässä yhteydessä tarkastellaan psykoanalyttista käsitystä.

Ihmismieltä tutkivista julkaisuista psykoanalyttikko Veikko Tähkän 1970 kirjoittama Psykoterapian perusteet on yksi suomalaisen psykiatrian merkkiteoksista. Tähkä kuvaa aluksi Sigmund Freudin luomaa psykoanalyttista teoriaa mielen rakenteesta, joka alunperin noudatti ns. topografista hypoteesia, jossa persoonallisuus (ihmisen ”sisäinen” ulottuvuus) jaettiin tietoisuuteen, esitietoisuuteen ja tiedostamattomaan eli alitajuun. (Tähkä 1970, 4,5)

Tämä vaikuttaa kaikkeen inhimilliseen toimintaan, joten voimme näin ollen ymmärtää, että kitaransoiton oppimiseen liittyvät tekijät eivät kokonaisuudessaan ole tietoisia. Esimerkiksi heikon edistymisen syyt voivat olla suurilta osin alitajuisia. Nämä tekijät ovat oleellisesti tunne-pohjaisia, ja tässä yhteydessä pyritään ymmärtämään niiden vaikutusta opetukseen ja opetus suunnitelman laatimiseen. Professori Kari Kurkela on analysoinut tähän liittyvää problematiikkaa kirjassa *Mielen maisemat ja musiikki* (1993). Seuraavaksi esitettävät näkökulmat ovat samansuuntaisia kuin Kurkelan esitykset.

Freud esitti topografiselle mallille vaihtoehdoksi tai lisäykseksi niin sanotun strukturaalisen mallin, jonka mukaan persoonallisuus jakautuu kolmeen osaan: ego, id ja superego (Tähkä 1970, 7,9). Tässä yhteydessä on merkityksellistä tarkastella käsitettä superego (suom. yliminä), joka sisältää yksilön käsitykset hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä. Yliminä on se persoonallisuuden puoli, joka kriittisesti tarkkailee ja arvioi yksilön sekä sisäistä että ulkoista toimintaa, ja oleellista tässä on että yliminä hyväksyy tai hylkää tämän. Se puolestaan johtaa erilaisiin mielensisäisiin toimenpiteisiin, esimerkiksi itsensä rankaisemiseen tai palkitsemiseen, yhteensovittamiseen, syyllisyyden kokemiseen. Yliminään kuuluu yksilön vaatimukset tai odotukset itseään kohtaan, ja sen muodostumiseen liittyy oleellisesti, miten ankarina tai sallivina yksilö on kokenut vanhempansa. Yliminän tietoiset ja esitietoiset alueet muodostavat sen, mitä arkikielessä kutsutaan ”omaksitunnoksi”. Yliminän piiriin kuuluu laaja-alaisesti osia, jotka ovat tiedostamattomia, mutta niiden vaikutus on oleellista yksilön käytöksessä ja kokemisessa. (Tähkä 1970, 37-42) Nämä vaikutukset ovat näin ollen ratkaisevan tärkeitä myös musiikin ja kitaransoiton kokemisessa ja sujumisessa, joten niiden tarkastelu on tässä yhteydessä keskeistä. Seuraavaksi tarkastellaan yliminää sävelkorvan ja korvakuulolta soittamisen kannalta.

Liian ankara yliminä voi estää oppilasta käyttämästä sävelkorvaansa optimaalisella tavalla. Jos hänellä on ylimitoitettut vaatimukset virheettömästä kuulemisesta, hänen voimavaransa menevät siihen, että hän jännittää kuuleeko hän tarpeeksi tarkasti vai ei. Hän turhautuu siitä, että hän ei ensimmäisellä kuuntelulla erota haluttua asiaa ja tulkitsee sen johtuvan kykenemättömyydestä jolloin hänen kuuntelunsa vaikeutuu entisestään ja noidankehä on valmis. Terveellä tavalla joustava yliminä ei ”pakota kuulemaan” vaan ”sallii kuulemaan”, jolloin maksimaalinen energia voidaan käyttää kuunteluun eikä jännittämiseen. Jos yksilö ei ensimmäisellä kuuntelulla erota haluttua, hän ei koe sitä tappiona vaan yksinkertaisesti jatkaa kuuntelua kunnes hän saavuttaa halutun lopputuloksen. Yliminä voi siis joko lukita tai avata musikaalisen korvan.

Liian ankara yliminä on haitaksi ”pelimanniudelle” kun taas salliva yliminä on hyödyksi soitossa jossa on tarkoitus heittäytyä ja ”antaa mennä”. Tämä näkyy helposti ”uimisessa” eli korvakuulolta soittamisessa, esimerkiksi improvisoinnissa vieraan taustan päälle, jolloin väistämättä tulee ”vääriä” (inharmonisia) säveliä. Armelias yliminä sallii musikaalisen korvan tehdä maltillinen havainto väärästä äänestä jolloin soittaja korjaa sävelen esimerkiksi puolen sävelaskeleen päähän, josta hän löytää sävellajiin takaisin ja jatkaa lannistumatta. Näin soittaja kääntää virheen voitokseen näkemällä se korjaamisen mahdollisuutena. Useistakin virheistä hän voi saada jopa lisää tarmoa, ”apinanraivoa”, jonka avulla kamppailla kahta kauheammin. Liian ankara yliminä sen sijaan rankaisee yksilöä väärästä äänestä niin, että hän tulkitsee olevansa huono kun tavoiteltu virheettömyys ei toteudukaan, hän hätäntyy eikä enää erota



osaamiaankaan ilmiöitä. Voisi sanoa, että musikaalinen korva menee lukkoon. Musikaalinen kuuleminen tai sävelkorvan hyödyntäminen ei siis tapahdu ainoastaan "korvassa" vaan myös "korvien välissä".

Edellisissä esimerkeissä yliminän toiminta ei välttämättä ole tietoista, ja oppilaan kannalta on harmillista, että vääränlaiset vaatimukset ja reaktiotavat voivat vaikeuttaa hänen soittoaan ja vääristää hänen käsityksensä mahdollisuuksistaan. On selvää, että yksilöiden erilaiset yliminä-rakenteet ovat yksi näkökulma siihen, mitä arkisemmassa kielenkäytössä tarkoitetaan "itsetunnolla". Edellistä esimerkkiä suhtautumisesta virheisiin tukee myös Liisa Keltikangas-Järvisen kirja "Hyvä itsetunto".

Oppilaslähtöisyyden ja asiantuntijuuden välisen suhteen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että oppilaalle asetettavien tavoitteiden on syytä tukea musiikista nauttimisen mahdollisuutta (salliva yliminä) eikä ainoastaan suorittamista tai kokeen läpäisemistä (vaativa yliminä). Oppilaslähtöisyys materiaalinvalinnassa tukee parhaiten oppilaan elämyksellisen soittamisen puolta, kun taas tavoite joka ei tuota oppilaalle elämyksiä keskittyy suorittamiseen, mikä voi korostuneen itsekriittisillä oppilailta lisätä virheiden pelkäämistä nauttimisen kustannuksella. Myös opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella yliminä-rakenteen näkökulmasta, jolloin salliva yliminä toteutuisi joustavana, eri vaihtoehtoja suovana opetussuunnitelmana ja vaativa yliminä tarkoittaisi kapea-alaista opetussuunnitelmaa, joka esimerkiksi edellyttäisi kaikilta oppilailta pakollisen ohjelmiston soittamista. Käytännön ratkaisuja tähän kysymykseen kuvataan kappaleessa 7.3.

Lisäksi psykoanalyttisessa eli psykodynaamisessa ihmiskäsityksessä on keskeistä ns. determinismin käsite, jonka mukaan kaikki mitä mielen sisällä tapahtuu on tavalla tai toisella seurausta persoonallisuuden koko siihenastisesta historiasta. Helsingin Yliopistopainon 1996 julkaisemassa kirjassa Kohti piilotajuntaa psykoanalyttikko Esa Roos kirjoittaa esseessä Piilotajunta, Freud ja psykoanalyysi näin: "Tiedämme, että vaikka tulemmekin kaiken aikaa vanhemmiksi, jokin meissä voi silti säilyä muuttumattomana. Aika ei vaikuta piilotajuntaan." Alitajunnan kautta menneisyys vaikuttaa nykyisyyteen ja sitä kautta tulevaisuuteen. (Roos 1996, 14)

Kitaransoiton oppimista ja opettamista analysoitaessa tällä on se merkitys, että uuden kitaransoitotaidon haltuunottaminen tähtää tulevaisuuteen, sen oppiminen tapahtuu oppijan henkilökohtaisessa nykyisyydessä, mikä taas rakentuu oppijan aikaisempien musiikkikokemusten ja niihin ladattujen tunteiden varaan, mahdollisesti jopa enemmän kuin hän tiedostaakaan. Tämä puoltaa oppilaslähtöisyyttä materiaalinvalinnassa.

Kun nyt on määritelty, mitä tunteella ja sisäisellä maailmalla tässä yhteydessä tarkoitetaan, on syytä tarkastella mitä voidaan käsittää nimenomaan musiikin

“henkilökohtaisilla merkityskokonaisuuksilla”, L.B. Meyerin termiä käyttäen (Ahonen, 1993, 57).

## **2.5 Musiikkisuhteen merkityksiä**

Kurkela lähtee olettamuksesta että “musiikki on psyykkisesti merkittävä tekemisen ja olemisen tapa ihmiselle”. Hän tarkastelee ihmisyksilön suhdetta musiikkiin mm. siten, että musiikki on transitionaaliobjekti ja self-objekti (Kurkela 459-467).

### **2.5.1 Ääni transitionaaliobjektina**

Transitionaaliobjekti eli siirtymäobjekti on brittiläisen uranuurtavan psykoanalyytikon Donald W. Winnicottin suosima käsite, jolla tarkoitetaan äidin ja lapsen välisen suhteen symbolia (esim. nukkea tai nallea). Se edustaa alitajuisesti lapselle turvallista yhteyttä äitiin ja esimerkiksi rauhoittaa tai lohduttaa lasta äidin poissaollessa. Toisin sanoen lapsi on tiedostamattaan siirtänyt esineeseen merkityksiä jotka alunperin ovat liittyneet äitiin. Kurkela esittää, että musiikin ja sen esittäjän/säveltäjän/opettajan/kuuntelijan/oppijan välillä vallitsevassa suhteessa on olemassa samankaltainen, syvästi merkityksellisen läsnäolontunteen elementti. Kaikki ääni (ja siten myös musiikki yleisellä tasolla, tyyliin katsomatta) transitionaaliobjektina merkitsee siis suhteessa olemisen varhaisinta mallia. Toisin sanoen musiikki voi tietyltä osin (tiedostamatta) edustaa sen harjoittajalle esimerkiksi turvallisuudentunteen ylläpitäjää.

### **2.5.2 Musiikki self-objektina**

Heinz Kohut on käyttänyt termiä self-objekti sellaisesta kohteesta johon yksilö tiedostamattaan sijoittaa omaa itseyttään ja joka näin ollen on kokemuksellisesti osa yksilöä. Kurkela tuo esille ajatuksen, että musiikki merkisee harjoittajalleen muun muassa juuri tätä, toisin sanoen yksilö peilaa itseään musiikkiin. Koska yksilö alitajuisesti siirtää musiikkiin omia psyykkisiä ominaisuuksiaan, kuvastaa musiikki hänen omaa persoonallisuuttaan ja hän kokee musiikin osana itseään. Toisin sanoen, eri yksilöt antavat eri merkityksiä musiikille, “musiikki on sitä, mitä siitä tekee”.

Musiikkiin voi sijoittaa turvallisuuden ja huolenpidon tunteita jotka alunperin ovat liittyneet vanhempiin. Musiikki voi kantaa mukanaan yksilön aikaisempia kokemuksia, se voi siksi lohduttaa. Musiikista voi löytää uudestaan tunnetiloja, jotka ovat olleet tärkeitä psyykkisen hyvinvoinnin kannalta. Musiikin merkitys self-objektina ikään kuin antaa yksilölle lupauksen, että hänen turvapaikkansa ei ikinä katoa mihinkään.

Musiikin puhdistavaa vaikutusta voi tarkastella edellisen toisella puolella, jota vastaa myös Bionin container-teoria: musiikkiin voi myös säilöä niitä tunteita, jotka yksilö kokee sietämättöminä; esimerkiksi voimakkaat aggressiot on helpompi kokea musiikissa kuin omassa mielessä. Toisin sanoen vaikeina koetut tunteet voi siirtää musiikkiin ja säilyttää niitä siellä eikä mielen sisällä, jonne ne eivät tunnu mahtuvan. Ne eivät ainoastaan pysy mielen ulkopuolisessa säiliössä, vaan kääntyvät myös voitoksi. Esimerkiksi aggressiot saavatkin nautittavan muodon kun ne puetaan musiikin ylle; alkuperäinen ahdistus kääntyykin yksilön palvelukseen. Arkisesti ilmaistuna musiikki on silloin "varaventtiili" tai "henkireikä", ja soittamalla voi "päästää höyryt pihalle".

Musiikki self-objektina voidaan ymmärtää laajemminkin; oppilaan musiikilliset vaikeudet kuvastavat hänen sisäisiä riistiriitojaan. Arkisesti ilmaistuna oppilas "tekee asiasta turhan vaikean". Esimerkiksi oppilas, joka on itselleen hyvin ankara, eli jonka yliminä on joustamaton ja tuomitseva, voi siksi kokea musiikin vaativana asiana, joka on täynnä vaikeuksia. Tämä voi näkyä siinä, että musikaalinen ja hyvin soittava oppilas ei itse nauti tekemisestä vaan tuskastuu siitä, että hän ei täytä omia vaatimuksiaan. Tämä voi johtaa heikkoon edistymiseen tai jopa soittotaidon taantumiseen. Vaikeuksien alkuperäinen syy ei silloin ole musiikissa tai lahjakkudessa, vaan oppilaan omissa ristiriidoissa, jotka hän siirtää musiikkiin. Hän kokee musiikin olevan kauhistuttavan vaikeaa, vaikka vaikeudet ovat lähtöisin hänen mielen sisältä. Oppilas, jolla on samanlainen lähtökohta valmiuksien suhteen, mutta jonka yliminä on sallivampi, voi kokea musiikin ensisijaisesti nautittavana ja luonnollisella tavalla helppona asiana, eikä oman pätevyyden mittarina. Tällainen oppilas kykenee nauttimaan soitosta sinänsä ja kokee edistymisen helppona. Musiikkia ei koeta silloin vaatimusten ja vaikeuksien suona vaan innostavana tekemisenä, joka on täynnä mahdollisuuksia ja kannustavia haasteita.

Myös eri musiikkikappaleet voidaan nähdä erillisinä self-objekteina. Tämä selittää hyvin pikäلتi sen, miten sama musiikkikappale voi herättää aivan erilaisia tuntemuksia eri ihmisissä, esimerkiksi miten aggressiivisena ja rajuna koettu heavy metal -musiikki voi olla sen parissa varttuneelle nuorisolle rauhoittavaa ja antaa heille rentoutumisen kokemista, kun taas muussa yleisössä se voi herättää levottomuuden tunteen ja olla heidän mielestään kaoottisen kuuloista. Eri soitto-oppilaat voivat siis kokea saman musiikkikappaleen täysin eri tavalla, ja tämä on avainasemassa opetustilanteessa. Koska juuri yksilölle tutut ja tärkeät kappaleet voidaan nähdä hänen self-objekteinaan, voidaan ymmärtää, että niiden harjoittelu ja soittaminen on tiedostamatta hänen mielensisäisen maailman käsittelemistä ja hoitamista ja siksi tärkeän tuntuista. Tästä näkökulmasta katsottuna on selvää, että oppilaalla on parhaat mahdollisuudet

maksimaaliseen mielihyvään ja sitä kautta suorituskyykyyn kun hän saa vaikuttaa materiaalinvalintaan soittotunneilla. Tämä puhuu vahvasti oppilaslähtöisyyden puolesta ja asettaa hyvin kyseenalaiseksi sen, että kaikki oppilaat soittavat samaa ohjelmistoa.

Myös tekeminen voi olla self-objekti, esimerkiksi instrumentin soitto on siis pohjimmiltaan yksi psyykkisen olemisen muoto ja siksi jokaisen ihmisen suhde omaan soittamiseen ja omaan soittimeen kuvastaa hänen suhdetta itseensä, hänen pitkälti tiedostamatonta mielensisältöään. Vaikeudet, jotka oppilas kokee olevan kitaransoitossa, heijastavat tietyiltä osin hänen mielensä sisäisiä ristiriitoja. Näin voidaan ymmärtää oppilasta, joka on kehittänyt taitojaan pitkälle mutta esimerkiksi jännittää improvisointia ja pelkää ”väärää ääniä”. Voidaan ajatella, että hänellä on mustavalkoinen käsitys itsestään ja tuntee helposti syyllisyyttä, mihin on kenties vaikuttanut ankarina, rankaisevina koetut vanhemmat, sekä kasvatus, jonka mukaan virheistä pitää rangaista jolloin epäonnistuminen merkitsee huonoutta. Oppilas siirtää tämän kuvan improvisointiin, jolloin improvisointi on tekemistä jossa on ehdottomia rajoituksia ja jossa hän kokee olevansa pulassa jos ”oikeat äänet” eivät löydy. Toisinpäin voidaan ajatella oppilaasta, joka on improvisoidessaan ”kuin kala vedessä”. Voidaan ajatella, että hänen käsityksensä itsestään on sallivampi, hän hyväksyy että hänessä on sekä hyviä että huonoja puolia, hän arvostaa itseään vaikka tekeekin inhimillisiä virheitä. Self-objekti -käsitteen mukaan hän näkee improvisoinnin samanlaisena alueena kuin oman itsensä; siinä on pikemminkin mahdollisuuksia kuin pakkoja, ei ole tuomiota ”oikeasta” tai ”väärästä”, vaan erilaisia vaihtoehtoja, joista hän valitsee luontevan tuntuksen. Siksi hän ei pelkää soittavansa väärin, vaan hänen on turvallista heittäytyä improvisointiin.

Esimerkkinä tulee mieleen eräs oppilaani, joka ”ohimennen” osoitti musikaalisuutta hyräilemällä ulkomuistista pitkiäkin kuuntelemaan kitarasooloja, eikä motorikassa ollut mitään esteitä. Kun oli tarkoitus soittaa hänen tasoisia kappaleita päämäärätietoisesti, hän järjestäen luetteli esteitä, joiden takia hän kivenkovaa väitti ettei hän pysty oppimaan niitä. Kyse ei ollut ainoastaan harjoituksen puutteesta, koska tuttujenkin asioiden kokeilu uusissa kappaleissa oli takkuista, nähdäkseni aivan turhaan. Esimerkiksi oppilas hoki, ettei hänen käsillään voi olla mahdollista soittaa plektralla vuorotellen ylös ja alas, mikä ei tietenkään voi pitää paikkaansa, ja edistymisestä muodostuikin hidasta. Vaikka hän pystyi laulamaan rytmissä oli pulssin tuottaminen plektrakädellä pitkään miltei mahdotonta. Tuskaillessaan oppilas kertoi myös olevansa ahdistunut kotinsa vaikeuksista. Uskoisin, että oppilaan soitannolliset vaikeudet johtuivat aivan muista ristiriidoista kuin musiikillisista; hankaluudet oli turvallisempi siirtää esimerkiksi plektrakäteen kuin kokea sisäisenä kipuna.

Musiikki ja soittaminen on tämän ajatuksen mukaan siis koko mielen peili. Yksinkertaisesti sanottuna, koska jokainen yksilö on erilainen, on myös jokaisen suhde musiikkiin ainutlaatuinen.

Oleellista on ymmärtää, että musiikkiin jatkuvasti muodostetaan suhdetta ja että musiikille sekä tietoisesti että tiedostamatta annetaan subjektiivisia eli henkilökohtaisia merkityksiä. Miten nämä merkitykset vaikuttavat motivaatioon kitaransoitonopiskelussa?

## **2.6 Motivaatio**

Behaviorismin mukaan yksilön oppiminen on tapahtunut saamalla ulkoisia palkintoja, jotka ovat vahvistaneet toivotun käyttäytymisen ja näin ollen ihminen toimii sen mukaan mikä on palkittua. Tämä ulkoisyntyiseksi motivaatioksi nimetty ajattelu sai osakseen kritiikkiä, jonka perusteella yhdysvaltalainen Edward Deci (1971) kehitti sisäsyntyisen tai sisäisen motivaation käsitteen. Se tarkoittaa sitä, että henkilö tekee jotakin siksi, että se on sinällään palkitsevaa. Toisin sanoen, sisäisen motivaation pohjalta yksilö toimii pyyteettömästi eli arvostaa toimintaa itsessään ja haluaa tehdä sitä, vaikka siitä ei saisikaan palkintoa tai se ei johtaisi mihinkään muuhun päämäärään kuin itse toimintaan. Ulkoisesti motivoituneella toiminnan avulla pyritään saavuttamaan jokin muu päämäärä. Kari Kurkela (1993, 28-29) käyttää tästä myös seuraavia ilmaisuja: musiikki itseisarvona (sisäisesti motivoitunut) ja musiikki välinearvona (ulkoisesti motivoitunut).

Sekä sisä- että ulkosyntyinen toiminta on aikomuksellista, tarkoituksellista ja motivoitunutta mutta Deci on kuvannut niiden välistä eroa myös autonomian ja kontrolloidun toiminnan käsitteillä. Sisäsyntyisesti motivoitu toiminta on autonomista toimintaa, johon ihmiset voivat itse vaikuttaa ja jonka he siis itsenäisesti valitsevat tehtäväkseen. Toisin sanoen opiskelija asettaa itse omat päämääränsä tai oman valintansa pohjalta hyväksyvät opettajan tai opetussuunnitelman ehdotukset. Ulkosyntyisesti motivoitu toiminta on kontrolloitua toimintaa, mikä tarkoittaa, että se määräytyy ulkoisesti, eli se nousee muiden ihmisten, odotusten, tilanteen tai jonkin instituution vaatimusten pohjalta. Oleellista Decin ajatuksessa on myös se, että ulkoinen motivaatio voi myös muuntautua sisäiseksi. (Nurmi & Salmela-Aro, 2005, 16,17).

## 2.6.1 Sisäinen motivaatio kitaransoitossa

Kuten aikaisemmin osoitettiin, musiikki vaikuttaa tunteisiin ja koko ihmisen sisäiseen kokemusmaailmaan ja siihen luodaan psyykkisesti (sisäisesti) merkittävä, henkilökohtainen (itsestä lähtöisin oleva) suhde. Näin ollen on selvää, että musiikissa korostuu se tosiasia, että juuri sisäinen motivaatio luo parhaat edellytykset hedelmällisesti onnistuneelle ja mielihyvää tuottavalle oppimiselle.

Guitar World –lehti tarjoaa tähänkin hyvän esimerkin. Lehden lokakuun 1992 numerossa on laaja artikkeli otsikolla ”Born To Burn: Why I Play Guitar”. Artikkelin perustuu sekä Guitar Worldin tekemiin haastatteluihin että psykologi Jenny Boydin ja Holly George Warrenin kirjaan ”Musicians In Tune”. Kansainvälisesti merkittäviltä kitaristeilta on haastatteluissa kysytty miksi he soittavat kitaraa ja heitä on pyydetty kertomaan henkilökohtaisista musiikkikokemuksistaan. Haastateltujen joukossa ovat muun muassa Eric Clapton, George Harrison, Eric Johnson, Steve Morse, Keith Richards, Yngwie Malmsteen, Joe Satriani, Kirk Hammett ja John Lee Hooker. Samoin kuin ”musandiggailun” yhteydessä esitellyssä Guitar World-artikkelissa, useimmalle haastatellulle kitaristille on yhteistä, että he kertovat soittoinnostuksen räjähtäneen, kun he kuulivat ja kuuntelivat jotain tiettyä levyä, bändiä, kitaristia tai muuta muusikkoa. Moni kitaristi sanoo olevansa itseoppinut, ja lähes poikkeuksetta on niin, että tajunnanräjäyttävien levyjen löytymisestä seurasi niiden itsenäinen opettelu korvakuulolta, jonka jälkeen löytyi uusia innostavia levyjä, joilta opeteltiin korvakuulolta ja niin edelleen.

Esimerkiksi Joe Satriani kertoo kuunnelleensa Jimi Hendrixiä lapsesta asti, kasvaneensa ajan myötä enemmän ja enemmän kiinni Hendrixin levyihin ja olevansa edelleenkin niiden pauloissa. Satriani kuvaa Hendrixin musiikin kuuntelun olleen hänelle syvälinen ja puhdistava, ”katartinen” kokemus sekä musiikin soiton olleen alusta alkaen ”tunteiden mukana menemistä”. Yngwie Malmsteenille suurimmat muutokset tapahtuivat kun hän kuuli Hendrixiä, Deep Purplea ja Niccolò Paganinin 24 kapriisia viululle. Malmsteen kertoo opetelleensa korvakuulolta ulkoa kaikki Ritchie Blackmoren kitarasoolot kun hän sai uusia Deep Purple –levyjä. Malmsteen korostaa harjoitelleensa tuntikaupalla päivittäin monen vuoden ajan ja huomauttaa, ettei kukaan muu pakottanut häntä tekemään niin, vaan hän teki sen itse, omasta aloitteesta ja omasta tahdosta. Kirk Hammett kertoo ostaneensa oppikirjoja, mutta koska hän ei oppinut niistä mitään hän halusi oppia, hän alkoi itseksensä ”blokkamaan” mm. Michael Schenkeriä ja harjoitteli omien sanojensa mukaan ”like crazy”, hullun lailla. (Guitar World 1992, 38-91.)

Guitar Worldin haastattelut ovat erinomaisia kuvauksia sisäisestä motivaatiosta kitaransoitossa. Innostus oli löytynyt omakohtaisesti tietyn musiikin kuulemisesta,

lempimusiikin intensiivinen kuunteleminen johti kitaransoiton aloittamiseen, tavoitteet olivat täysin itseasetettuja, työnteko oli itseohjautunutta ja erittäin tiivis harjoittelu oli enimmäkseen lempimusiikin opettelua korvakuulolta.

Kurkela (1993, 345-346) esittää, että: *“musiikillisen luovuuden lähde voi pulputa vain tekijän sisältä -itseohjautuneesti- tekijänsä mieltä kuvastaen. Vain näin voi kanavoitua todellista voimaa, sisältöä ja merkitystä musiikilliseen toimintaan. Tämä tarkoittaa sitä, että musiikki on tekijälleen ensisijaisesti päämäärä eikä väline: musiikkiin liittyvä tyydytys tulee musiikista itsestään – sen tekemisestä ja sen myötä elämisestä.”*. Kun musiikki on päämäärä sinänsä se vastaa sitä, että olemassaolo on päämäärä sinänsä. Silloin musiikki ilmentää ihmisen aitoa itseyyttä (true self) (Kurkela 351-358).

Koska asia voi käytännössä olla monimutkaisempi, on syytä tarkentaa, mitä eroa on motiivilla ja motivaatiolla. Motiivi on vaikutin, toiminnan psyykkinen syy, halu, tarve tai toive. Motivaatio on motiivien muodostama dynaaminen kokonaisuus, vaikutinten koko järjestelmä, joka ohjaa toimintaa tiettyyn suuntaan. (Kalliopuska 2005, 130-131), (Salo-Gunst & Vilkkö-Riihelä, 1991, 99).

*“Motivaatio voi koostua useista yksittäisistä motiiveista. Useiden motiivien yhdistelmät voivat olla saman toiminnan käyttövoimina, esim. opiskelun kannustimena voi olla yhtä aikaa suoritusmotiivi, uteliaisuus, liittymismotiivi, vallanhalu.”* (Leena Salo-Gunst ja Anneli Vilkkö-Riihelä 1991, 99).

Huomaamme siis, että sisäinen ja ulkoinen motivaatio voivat sekoittua keskenään, raja niiden välillä voi olla häilyvä ja lisäksi niiden keskinäiset painotukset voivat vaihdella eri aikakausina, kuten Deci on tuonut esille.

Kitaransoitonopiskelijan motivaatiota voisi verrata kertomukseen, jossa on pääjuoni (esim. sisäinen motivaatio: musiikista nauttiminen) ja eri sivujuonia (esim. erilaisia ulkosyntyisiä motiiveja: näyttämisen halu, opettajan vaatimukset). Pääjuoni ja sivujuonet ovat tarinan eri vaiheissa esillä: esimerkiksi pääjuoni voi painottua aluksi eniten, välillä yksi sivujuoni korostuu ja välillä toinen tulee esille, mutta sitten sivujuonet väistyvät taas pääjuonen tieltä.

Mistä voimme tarkemmin tunnistaa sisäisen ja ulkoisen motivaation kitaransoitossa?

## 2.6.2 Ulkoinen motivaatio kitaransoitossa

Ulkosyntyinen motivaatio kitaransoiton opiskelussa voi esiintyä lukemattoman monella tavalla. Tässä yhteydessä voidaan ottaa ensimmäiseksi esimerkiksi, että oppilaitos, kurssitutkintovaatimukset tai opettaja asettaa tavoitteeksi (vaatii tai toivoo) jonkin asian (esim. jonkun musiikkityylin tai ohjelmiston) hallitsemisen, vaikka oppilaalle se ei

olekaan tavoiteltava päämäärä. Oppilas tekee kuuliaisesti työtä käskettyä vain ulkopuolelta tulevista syistä. Tämä on kontrolloitua toimintaa.

Esimerkiksi jos kurssitutkinnossa on pakollisena jazz –kappaleita, niiden soittaminen on ulkoisesti motivoitua oppilaalle, joka ei vielä ole löytänyt jazzia josta pitäisi ja jota kuuntelisi opiskelun ulkopuolella. Tässä tilanteessa omakohtaisen, merkityksellisenä koetun suhteen puuttuminen oppilaan ja jazzin välillä vaikuttaa niin, että motivaatio muodostuu ulkoiseksi.

Toinen esimerkki voisi olla, että kurssitutkinnossa on osattava nelisointujen käännökset. Jos soittotunneilla ei ole sovellettu nelisointuja minkään kappaleen soitossa tai kuunneltu havainnollistavia levyesimerkkejä niiden käytöstä, on todennäköistä, että oppilas motivoituu toistaiseksi vain ulkoisesti, koska harjoittelu tähtää ainoastaan tutkinnon suorittamiseen eikä nelisointujen käyttöön missään muussa yhteydessä. Tästä näkökulmasta katsottuna käytännönläheisyyden puuttuminen lisää motivaation painottumista ulkoiselle puolelle.

Vielä mutkikkaampaa ja vaikeammin tunnistettavaa on ulkosyntyinen motivaatio, jonka motiivit ovat enimmäkseen alitajuisia eivätkä siis ole tietoisia. Niitä ei kukaan ulkopuolinen realistisesti vaadi, vaan ne koetaan oman mielen tuotteena, vaikka motiivit ovatkin ulkoisia (vrt. projektio –mekanismi, esim Tähti 1970, Kurkela 1993). Pyrin kuvailemaan tätä ilmiötä fiktiivisten, mutta kokemukseni mukaan tyypillisten esimerkkien avulla.

Esimerkki 1. Kitaransoiton opiskelija kertoo olevansa innostunut Red Hot Chili Peppers –yhtyeen musiikin soittamisesta, harjoittelee, mutta kiinnostus lopahtaa nopeasti ja harjoittelu tuntuu pakonomaiselta eikä antoisalta. Asianomaisen innostumiseen on vaikuttanut paljon se, että Red Hot Chili Peppers on muodissa hänen tuttavapiirissään, jolloin tärkein motiivi ei ole kyseisestä musiikista pitäminen, vaan tarve kuulua ryhmään samanlaisena kun muut ryhmän jäsenet.

Esimerkki 2. Opiskelija kokee, että oppilaitoksessa arvostetaan vaativan fuusiomusiikin osaamista jolloin opiskelija tuntee ”fuusiokärpäsen purreen”, mutta soitonopiskelu ei tunnukaan palkitsevalta vaan sisältää paljon kilpailuntunteita ja kateutta muita opiskelijoita kohtaan. Voidaan ajatella, että fuusiomusiikista nauttiminen tai taitojen asteittaisen kehittymisen antama tyydytyksentunne ei olekaan suurin syy harjoittelulle, vaan tärkein päämäärä onkin ihailun herättäminen muissa soittajissa ja opettajien hyväksynnän saaminen.

Esimerkki 3. Kitaristien keskuudessa on heavy-villitys, jonka takia monet soittajat kehittävät itselleen nopeaa soittotekniikkaa kuten ”alternate picking”- ja ”sweep picking”-tekniikat, joita heavyssa tarvitaan. Kitaristi joka motivoituu tästä ulkoisesti



ryhtyy harjoittelemaan tekniikkaa, vaikka ei juurikaan kuuntele heavya tai soita bändeissä joiden ohjelmistoa palvelisi nopea virtuoosimainen tekniikka. Hän turhautuu usein ja kokee tappiona tai paremminkin häviämisenä sen, kun hän ei vielä saavuta tekniikkaharjoituksillaan tiettyjä metronomilukemia ja nopeita tempoja. Hänen itsensä asettamat tavoitteet ja arvostukset ovat lähempänä blues-tyylistä soittoa ja hyvä vibrato on yksi hänen todellisista vahvuuksistaan. Tässä esimerkissä tekniikan katkeran oloinen harjoittelu tapahtuu ulkoisen motivaation varassa, jonka sisältö on lähinnä vertailu ja kilpailuntunne muihin kitaristeihin nähden. Tekniikan kohentaminen oli siis lähinnä keino, jolla saavuttaa toinen päämäärä eli päästä eroon ahdistavasta huonommuudentunteesta. Voidaan siis ajatella, että nopealla soittotekniikalla oli lähinnä välinearvoa ja blues-tyylillä mahdollisesti itseisarvoa.

Tietysti kitaransoitto voi jo lähtökohtaisesti rakentua enemmän ulkoisen kuin sisäisen motivaation varaan. Klassinen esimerkki on, että vanhemmat pakottavat lastaan soittotunneille tai että vanhemmat toivovat lapsen tai nuoren soittavan. Silloin lapsi tai nuori soittaa vanhempien halun takia tai ollakseen vahemmilleen mieliksi, saadakseen vanhempien hyväksyntää harrastamalla heidän arvostamaa musiikkia. Tai ulkosyntyisesti motivoituneessa kitaransoitossa voimakkaimmin vaikuttava motiivi voi olla se, että kitaralla pyritään saamaan ihailua kuten jokin idoli tai että joku yksilön ihailema tuttava soittaa kitaraa ja yksilö toivoo olevansa hänen kaltainen.

## **2.7 Suorituskeskeisyys ja prosessissa eteneminen**

### ***kitaransoitossa***

Suorittamisella tähdätään valmiiksi saamiseen, tuloksen tai päämäärän saavuttamiseen, kun taas prosessi merkitsee jatkumista. Prosessissa eteneminen vastaa sisäistä motivaatiota, siinä tekeminen on itseisarvo joka koetaan tärkeänä sinänsä koska lopputulos tai päämäärä on toisarvoinen. Suorittaminen vastaa ulkoista motivaatiota, koska tekemisen sisältö on siinä toisarvoista ja tärkeimpänä pidetään esimerkiksi kokeen läpäisemistä.

Prosessikeskeisessä, sisäisesti motivoituneessa kitaransoitossa, jossa musiikki sinänsä on tärkein päämäärä ja joka painottaa myös soiton elämyksellistä, kvalitatiivista puolta, huomio kiinnittyy kysymykseen ”minkälainen”, eli mihin laadun puoleen oppilas tavoitteen suuntaa. Eräs oppilaani, jonka ”alternate picking”, nopea plektratekniikka on erittäin pitkällä suhtautuu siihen vaivattomasti ja suurella innokkuudella. Hänen tekniikkansa on harjaantunut enimmäkseen ”jammailulla” ja soolotranskriptioiden soittamisella, jolloin kyseinen tekniikka on aina ollut osana musiikkia, jonka oppilas on kokenut mieluisana. Oppilaan lähestymistä ”alternate

pickingiin” kuvaa se, että huomio on keskittynyt soundiin, jossa hän on tavoitellut ainakin kiinteyttä, tasaisuutta ja puhtautta. Lisäksi hän on ihailnut energistä otetta, jota hän intensiivisesti kuuntelee levyiltä joilla alan mestarit soittavat. Alternate pickingin musiikilliset, laadulliset, elämykselliset puolet ovat silloin korostuneimmat.

Olen havainnut asian olevan toisin monen oppilaan kohdalla, joilla ”alternate picking” on tuottanut hankaluuksia. Heillä huomio on useimmiten painottunut miltei täysin metronomilukemiin, eli siihen saavatko he jo sekstoli-nuotit soitettua tempossa 120 vai 126. Tätä voidaan sanoa ”alternate pickingin” kvantitatiivisiin puoliin, kysymys ei ole ”minkälainen” vaan ”miten nopeasti”. Plektratekniikan elämyksellinen puoli, ”luonne”, joka kuuluu soundissa, rytmisessä varmuudessa, tasaisuudessa, kiinteydessä tai energiassa, tuntuu silloin olevan toissijaista. Tekniikkaharjoituksia on tavallisesti sovellettu kappaleisiin tai improvisointiin hyvin vähän jos ollenkaan. Silloin ”alternate pickingin” harjoittelua voi sanoa suorittamiseksi, jossa tärkein päämäärä on tietyn metronomilukeman saavuttaminen, eikä tekniikan soveltaminen mieluisassa musiikissa.

Kun oppilaan tavoitteet sanellaan ulkoapäin ja ne merkitsevät ulkoista motivaatiota, soittamisesta muodostuu suorittamista ja tavoitteen saavuttamisen jälkeen oppilaan toiminta lakkaa helposti. Kun tavoite on oppilaan itsensä asettama ja soittaminen sisäisesti motivoitunutta, voi prosessi jatkua suoritusten jälkeenkin koska tärkeintä oli soittaminen sinänsä.

## **2.8 Minäpystyvyyden käsite, motivaatio ja suorituskyky eri tehtävissä**

A. Banduran käsitteellä minäpystyvyys (*self-efficacy*) tarkoitetaan yksilön käsitystä omista mahdollisuuksistaan suoriutua tietyistä tehtävistä tai tilanteesta (Ahonen Kari, 2004, 157-158). Yksilöllä jolla on käsitys, että hän selviää hyvin ja helposti, sanotaan olevan hyvä minäpystyvyys ja yksilö joka uskoo jo etukäteen joutuvansa pulaan sanotaan omaavan huonon minäpystyvyyden. Käsitteet omista mahdollisuuksista vaikuttaa todetusti suorituskykyyn *itsetoteutuvan profetian* käsitteen mukaan. Sanalla sanoen, henkilö joka uskoo oppivansa oppii, ja henkilö joka ei usko oppivansa ei opi ainakaan yhtä hyvin.

Esimerkkinä tästä on eräs oppilaani jolla eri tehtäviin kohdistui täysin vastakkaiset minäpystyvyydet ja motivaatiot, jonka takia hänen suoriutumisissaan oli yllättävän suuria eroja. Hän oli minulla oppilaana samana ajanjaksona sekä bändissä että teoriassa ja säveltapailussa. Bänditunneilla hän lauloi kuuntelemaan

suosikkikappaleitaan hyvin ja puhtaasti ilman mitään vaivaa, kun taas teoriatunneilla hänellä oli säveltapailutehtävissä vaikeuksia toistaa pianolta annettu ääni. Äänten korkeudet olivat samoja kun kappaleissa, joita hän oli samana päivänä laulanut bändissä. Hän oli bändissä vahva laulaja ja osoitti olevansa musikaalinen, ja odotetusti, hän oppi lopulta säveltapailutehtävät harjoituksen myötä. Mielestäni alkuhankaluudet kertoivat siitä, että teoria oli uusi, vieras aine johon oppilas ei ollut motivoitunut, ja hänen minäpystyvyytensä siinä asiassa oli heikko, hän ei uskonut osaavansa teoria-aineita. Samat ja vielä vaativammat musiikilliset ilmiöt onnistuivat suosikkikappaleissa, koska oppilas oli niihin motivoitunut ja tuttuihin, elämyksiä tuottaviin kappaleisiin liitetty minäpystyvyys oli hyvä. Myöhemmin tässä työssä käytettävän sanaston mukaisesti bändissä laulettu suosikkikappaleet olivat oppilaan ”oikeita hakusanoja” ja säveltapailu oli oppilaalle ”väärä hakusana”. Esimerkki kertoo vahvasti siitä, että hakusanojen valinta voi vaikuttaa ratkaisevasti suorituskyykyyn.

Jos opiskelijalla on vahva merkityssuhde musiikkiin ja hän on sisäisesti motivoitunut, minkälaiset työvälaineet hänellä on soitonopiskelua varten?

## **2.9 Musiikin sisäinen kuuleminen**

Kari Ahonen kirjoittaa sisäisestä kuulemisesta kirjassaan *Johdatus musiikin oppimiseen* (2004, 12, 136-140). Hänen teoreettinen määritelmänsä kyseisestä ilmiöstä on ”ei-kielellinen musiikin representaatiokyky” eli musiikin ei-verbaalinen edustus mielessä. Ahonen tuo esille, että musiikkipedagogiikassa tästä kyvystä on käytetty englanninkielistä termiä ”auditory imagery”, ja että 1900-luvun merkittävät musiikkipedagogit Émile Jaques-Dalcroze, Zoltan Kodály ja Carl Orff ovat korostaneet sen merkitystä musiikin oppimisessa. He ovat metodeissaan pyrkineet luomaan harjoituksia sen kehittämiseksi. Ahonen esittää myös Seashoren (1938/1967) kirjoittaneen sen olevan edellytys musiikin oppimiselle ja musiikillisen mielen ”syvin olemus”, Gordonin (1984) käyttäneen ilmiöstä termiä audiaatio (”audiation”) ja määritelleen sitä tapahtuvan silloin, kun ”kuuntelemme musiikkia mielessämme, vaikka soiva ääni ei ole fyysisesti läsnä”.

Musiikkioppilaitoksissa sisäisen kuulemisen kykyä kehittävä oppiaine on solfa eli säveltapailu. Kuten Ahonen kirjoittaa, sisäisesti soiva mielikuva voi sisältää myös äänen voimakkuuteen ja sointiväriin liittyviä piirteitä, toisin sanoen soittotilanteen kannalta hyvinkin olennaisia elementtejä, eli minkälaista dynamiikkaa ja soundia milloinkin käytetään.

Sisäisestä kuulemisesta musiikillisena lähestymistapana on keskusteltu musiikkikentän eri puolilla.

Suosittuja esimerkkejä sisäisen kuulemisen käyttämisestä ovat Ludwig van Beethoven, joka sävelsi myös kuurona sekä oopperasäveltäjä Gluck, joka kertomansa mukaan on säveltänyt mielensisäisesti vuodenkin ajan ennenkuin kirjoitti työstämänsä teoksen nuoteille. (Ahonen 2004, 137, Deutsch & Pierce 1992, 237-238.)

Guns N' Roses –rockyhtyeen alkuperäinen kitaristi Slash on 1980 –luvun lopusta lähtien ollut yksi kansainvälisesti suosituimmista ja alansa arvostetuimmista kitaristeista. Hän korostaa sisäisen kuulemisen merkitystä Guitar Player –lehden 1991 joulukuun numerossa, jossa haastattelija kysyy, mikä on loistavan soolon soittamisen salaisuus: *“The most important thing is to be able to hear it in your head and apply it through your fingers to your neck in a split second. That’s what people miss out on. Instead of playing patterns, hear the melody you’re going for. You need enough experience to know where it is on the neck.”* Toisin sanoen kuvioiden, kaavojen (patterns) toistamisen sijaan soolonsoitossa on hänen mukaan kyse melodisten ideoiden sisäisestä kuulemisesta ja niiden siirtämisestä sormien kautta kitaran kaulalle (neck). Tämä tapahtuu spontaanisti soittohetkellä; soivaan mielikuvaan reagoidaan salamannopeasti (in a split second) ja tämän kehittämiseen tähdätään hankkimalla soittamisesta lisää kokemusta (experience). (Widders-Ellis A. 1991, 40-41)

Ns. “klassisen” musiikin puolella on keskusteltu samasta asiasta; pianisti, säveltäjä ja kapellimestari Ralf Gothoni kirjoittaa sisäisestä kuulemisesta kirjassaan Luova hetki (1998, 24-30). Gothoni kuvailee sisäistä kuulemistä välittömänä soitto tapahtumana, jolloin esimerkiksi nuoteista soittaessa esittäjä näkee kirjoitetun nuotin, kuulee sen sisäisesti ja tämän seurauksena soittaa sen. Gothoni kuvailee tämän vastakohtaa kiertoteitse tapahtuvana nuottikuvan kuulemisena, jolloin soittaja näkee kirjoitetun nuotin, tietää miten se teknisesti toteutetaan soittimella, soittaa sen ja vasta sitten kuulee äänen. Aivan kuten Slash puhuu Gothonikin välittömän soitto tapahtuman edellyttämästä ennalta kuulemisesta, jolloin esittäjällä on sisäisesti soiva kuva musiikista ennen äänten fyysistä tuottamista. Kun musiikin suunta kulkee fyysisestä toimimisesta korvaan, soitamme “ulkoa” ja kun suunta on korvasta fyysiseen, soitamme “sisältä”. Gothonin mukaan tarpeellista on siis keskittyä sisäiseen eikä ulkoiseen.

Tässä yhteydessä on huomionarvoista se, että Gothoni painottaa, että musiikin sisäisen kuulemisen prosessissa on erottamattomana osana laaja-alainen ja monitasoinen elämyksellisyys; sisäisen kuulemisen ohjaama soittaminen tapahtuu “kokonaisvaltaisesti teoksen maailmaan eläytyen”. Hänen ajattelunsa yksi oleellinen puoli on siis, että korva käsittää paljon laajemman kokonaisuuden kuin kuuloaistin tai musikkilisten ilmiöiden hahmotus- ja erottelukyvyn. Hän selventää korvan tarkoittavan *“olemuksemme keskustaa, jossa musikaalisen kuulemisen lisäksi tapahtuvat myöskin*

*elämüksemme ja oivalluksemme. Kyse ei siis ole akustisten lainalaisuuksien tajuamisesta vaan niitä paljon laajempien mentaalisten luonnonlakien tapahtumisesta olemuksessamme. Koemme ne kokonaisvaltaisina sisäisinä ymmärryksinä...” (Gothoni 1998, 25)*

Gothonin näkemyksen pohjalta voidaan siis ajatella, että aikaisemmin esitetyt teorit elämyksellisen musiikkisuhteen ja sisäisen motivaation merkityksestä liittyvät kiinteästi musiikin sisäiseen kuulemiseen, esittämiseen ja oppimiseen.

Kun oppilas on sisäisesti motivoitunut ja hänellä on soiva mielikuva itselleen tärkeästä musiikista, minkälainen opetus hyödyntää näitä voimavaroja eli auttaa häntä kohti itseilmaisua?

### 3 KITARANSOITON OPPIMINEN

#### TÄRKEIN SISÄLTÖ:

- Oppilaslähtöisyydellä tarkoitetaan opetusta, jossa huomioidaan oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet ja ominaisuudet.
  - Oppilaslähtöisyys voi toteutua niin, että oppilas tuo opetusmateriaalin tai opettaja perustelee käyttämäänsä materiaalia selvittämällä sen hyötyä oppilaan tavoitteisiin.
  - Oppilaslähtöisyys luo parhaat mahdollisuudet sisäisen motivaation kehittymiselle.
  - Eryteisesti musiikinsoiton opettamisessa oppilaslähtöisyys on tarkoituksenmukaisinta koska kyse on itseilmaisusta, luovasta toiminnasta ja sisäisen kuulemisen mukaan soittamisesta.
  - Oppilaslähtöisyys toteutuu erityisesti konstruktivistisessä pedagogiikassa, jossa oppilas itse rakentaa uutta osaamista, esimerkiksi soveltamalla aikaisemmin opittua materiaalia improvisoinnissa.
  - Kaikilla pedagogisilla suuntauksilla on paikkansa kitaransoitonopetuksessa; behavioristisessa oppimisessa toistetaan tiettyä haluttua lopputulosta (esim.tekniikka), kognitiivisessa oppimisessa oppilas rakentaa tietorakenteita eli skeemoja (esim. asteikkojen hallinta).
  - Mallioppiminen toteutuu korvakuulolta “blokkaisena” ja on perinteisesti rytmimusiikissa soitonopiskelun keskeinen osa.
  - Yksilön musiikillista osaamista on rakentunut niin kauan kun hän on kuullut musiikkia (implisiittinen oppiminen) mikä osittain selittää yksilölliset vahvuusalueet ja puoltaa oppilaslähtöisyyttä materiaalinvalinnassa.
- VOIDAAN SIIS TODETA, että soitonopetuksessa tarvitaan monenlaisia tekniikoita, joita käytetään tilanteen mukaan, mutta kaiken kaikkiaan oppilaslähtöinen lähestymistapa on hedelmällisin musiikin yksilöllisen erityispiirteen takia.

#### 3.1 Oppilaslähtöisyys

Oppilaslähtöisyys ja opiskelijakeskeisyys tarkoittavat samaa asiaa, sananmukaisesti siis oppilaan huomioimista, oppilasta lähtökohtana ja keskeisenä osapuolena painottavana opetusmuotona.

Pop & Jazz Konservatorion perusopetuksen opetussuunnitelma (2007, www-dokumentti) määrittelee Pop & Jazz Konservatorion arvoiksi henkisen kasvun,

ilmaisun, sosiaaliset taidot ja oppilaskeskeisyyden. Oppilaskeskeisyydestä kirjoitetaan seuraavaa: *“Opiskelijan mielipiteen huomioon ottaminen opetuksen järjestelyissä sekä opettaminen ja kannustaminen itsearviointiin opettavat opiskelijaa ottamaan vastuuta omasta opiskelustaan ja elämästään. Oppilaat ovat oppilaitoksen voimavara myös jatkuvassa opetussuunnitelmatyössä.”* Henkisen kasvun yhteydessä mainitaan luovuuden ja persoonallisuuden kehittäminen, itseluottamuksen lisääminen ja minäkuvan jäsentäminen musiikin keinoin; ilmaisu –otsikon alla todetaan, että syvempää musiikillista itseilmaisua opetellaan musiikin teknistä ja taiteellista osaamista kehittämällä. Toisin sanoen vastuullinen työnteko ja luova itseilmaisuus toteutuvat yhdessä ja parhaimmillaan kulkevat käsi kädessä niin musiikkitaitojen kehittämiseksi kuin henkisen hyvinvoinnin tukemiseksi.

“Opiskelijan mielipiteen huomioon ottaminen opetuksen järjestelyissä” voi nähdäkseni toteutua ainakin niin, että oppilas saa henkilökohtaisilla mielipiteillään vaikuttaa materiaalin valintaan ja tavoitteiden asettamiseen. “Opetuksen järjestelyt” voivat sisältää myös sen, että opettaja mukauttaa opetustapojaan työskentelyn kuluessa. Silloinkin oppilas otetaan huomioon. “Kannustaminen itsearviointiin” tarkoittaa, että oppilas osallistuu edistymisen arviointiin eli ei ainoastaan ota vastaan opettajan “tuomiota” suorituksistaan.

### **3.2 Oppilaslähtöisyys soitonopetuksessa**

Kuten useat edellämainituista lähteistä osoittavat, musiikki vaikuttaa tunteisiin ja koko ihmisen sisäiseen kokemusmaailmaan ja siihen luodaan merkittävä, henkilökohtainen (itsestä lähtöisin oleva) suhde. Näin ollen tuli selväksi, että juuri sisäinen motivaatio luo parhaat edellytykset hedelmällisesti onnistuneelle ja mielihyvää tuottavalle oppimiselle. Kun opettaja haluaa päästä selvyyteen siitä, mikä musiikki on oppilaalle merkityksellistä ja lähinnä voisi vastata tämän sisäistä motivaatiota, hän toimii oppilaslähtöisesti. Kun oppilaslähtöisyys toteutuu ohjelmiston valinnassa, voidaan sanoa että opetus liittyy tiiviisti oppilaan sisäiseen kuulemiseen.

Myös Kurkelan (1993) selvitysten mukaisesti voimme todeta, että sisäinen motivaatio toteutuu ja ennen kaikkea säilyy parhaiten oppilaslähtöisessä toiminnassa, kun oppilas itse saa asettaa tavoitteensa eli kokee itse voivansa vaikuttaa siihen, mitä hän harjoittelee ja minkälaista ohjelmistoa hän soittaa. Oppilas kokee, että harjoittelu auttaa häntä saavuttamaan sellaista päämäärää, joka on hänelle tärkeä. Materiaalin valinta voi toki tapahtua yhdessä opettajan kanssa ja opettajan ehdotuksen pohjalta, mutta oleellista on että, asetettu tavoite (harjoiteltava materiaali) perustellaan oppilaalle ja siitä sovitaan yhdessä. Toisin sanoen idea ja materiaali tullessaan opettajalta voi olla

oppilaalle jopa täysin uutta, mutta kun oppilas ymmärtää sen tukevan hänen hekilökohtaisia päämääriä, on se myös hänen oma valintansa ja motivaatio on edelleen sisäistä.

Jos oppilaslähtöisyydellä pyritään kehittämään itseilmaisua, miten voidaan ymmärtää itseilmaisua?

Minkälaisessa pedagogisessa toiminnassa oppilaslähtöisyys toteutuu parhaiten?

### **3.3 *Konstruktivismi kitaransoitonopetuksessa***

Konstruktivismin mukaan oppiminen tapahtuu kun oppija itse rakentaa (konstruoi) tietoa tai taitoa, muodostaa omia käsitteitä, soveltaa niitä eri yhteyksissä ja jäsentää uusia kokonaisuuksia. Konstruktivistinen pedagogiikka korostaa siis huomattavasti oppijan aktiivisuutta ja tämän suuntauksen mukaan uuden oppiminen rakentuu aikaisemman osaamisen päälle. Konstruktivismin yhteydessä puhutaan myös omakohtaisesta oivalluksesta, joka on oppimisessa keskeisintä ja joka edellyttää itsenäistä työskentelyä. (Tynjälä P. 1999.)

Konstruktivismi lähtee siis siitä ajatuksesta, että oppilaalla on jo työstettävää materiaalia sisällään, jos ei taitoja niin ainakin aikaisempia kokemuksia, jonka varassa uuden oppiminen tapahtuu. Siinä mielessä se on sukua psykoanalyttiselle teorialle ihmismielestä, jota käsiteltiin aiemmin. Yhteys on siis siinä, että jopa vasta-alkajalla on arvokas varasto aikaisempia kokemuksia ja tunnepohjaisia merkityksiä, jotka ovat työvälineitä hänen oppimiselle. Mielensisäisen mailman merkitys on konstruktivismissa suuri, mikä tekee siitä erityisen soveltuvan lähestymistavan kun opetetaan luovaa toimintaa.

Konstruktivismi on siis jo itsessään oppilaslähtöistä pedagogiikkaa, joten se luo suotuisat olosuhteet sisäisen motivaation tukemiselle. Lisäksi konstruktivismin etuihin kuuluu, että koska se aktivoi oppilaan tekemään itsenäistä työtä, se samalla edesauttaa ns. metakognitioiden kehittymistä, eli oppilaan tietoisuutta siitä, miten hän oppii ja mikä hänen oppimistaan vaikeuttaa. Oppilas ei siis omaksu ainoastaan tiettyjä soittotaitoja, vaan oppii opettamaan itseään, mikä parhaimmassa tapauksessa luo pohjan elinikäiselle oppimiselle. Oppilas voi ajan myötä kasvaa itsenäiseksi eikä enää ole opettajasta tai oppilaitoksesta riippuvainen. Mm. Ralf Gothoni painottaa oman tahdon merkitystä soittajalle, ja Kari Kurkela korostaa aidon itseyden musikaalista toteuttamista. Tältä pohjalta voidaan siis sanoa, että erityisesti musiikissa konstruktivismi on tarkoituksenmukainen pedagoginen suuntaus koska se nimenomaan ohjaa oppilasta kuuntelemaan omia halujaan.



### **3.4 Kognitiivinen oppiminen kitaransoitonopetuksessa**

On syytä selvittää, miten konstruktivismi eroaa muista oppimisteorioista.

Tässä tarkastellaan lyhyesti kognitiivista ja behavioristista oppimisteoriaa. Esimerkiksi Kari Ahonen (2004) käsittelee konstruktivismia kognitiivisen oppimisteorian alalajina. Kognitiivinen oppimiskäsitys korostaa oppijan mielessä tapahtuvaa tiedonkäsittelyprosessia, suurin piirtein niin kuin tietokone käsittelee ja järjestää informaatiota. Tämä suuntaus perustuu kognitiiviseen psykologiaan, joka syntyi 1950-1960 luvuilla ja tutkii mm. tarkkaavaisuutta, käsitteenmuodostusta, muistia, ongelmanratkaisua. Keskeisin mielensisäinen toiminto on ns. skeemojen muodostaminen, joka tarkoittaa tiedon jäsentämistä kokonaisiksi rakenteiksi, jotka ohjaa kaikkea muuta mielen toimintaa. Kognitiivinen oppimisteoria korostaakin skeemojen muodostamista ja käyttämistä oppimisprosessissa. Tämä tapahtuu kun oppija työskentelee aktiivisesti ja oleellisinta oppimista tapahtuu oivaltamisen muodossa. Jean Piaget oli suuntauksen tärkein kehittäjä, ja hän esitteli teorian ns. herkkyykskausista. Sen mukaan yksilön on helpompi oppia tiettyjä taitoja yhtenä kautena, jonka jälkeen tulee toinen kausi, jolloin hänen on helpompi oppia jotain muita taitoja. Piaget painotti erityisesti sitä, että oppimisessa uusi tieto rakentuu vanhan tiedon varaan, eli uusi tieto sijoitetaan aikaisempiin skeemoihin. (Ahonen 2004, 13-28.) Kognitiivinen oppimisteoria keskittyy tällaiseen tietojenkäsittelyprosessiin, kun taas konstruktivismi laajasti käsitettynä menee tästä vielä pitemmälle, ja painottaa ettei oppija ainoastaan käsittele vastaanotettua tietoa, vaan löytää ja muodostaa uutta tietoa työstämisen kautta. Kognitiivisten skeemojen muodostamista tapahtuu esimerkiksi asteikkojen opettelussa ja kitarankaulan tuntemuksen kehittämisessä.

### **3.5 Behavioristinen oppiminen kitaransoitonopetuksessa**

Kun jatkamme ajassa taaksepäin, kohti aikaa jolloin oppilasta pidettiin passiivisempänä kun edellisissä teorioissa, tulemme behavioristiseen oppimisteoriaan. Behavioristista psykologiaa sivuuttiin jo ihmiskäsitysten ja motivaation yhteyksissä. Nyt voimme todeta, että tuo John B. Watsonin 1910-luvulla kehittänyt suuntaus oli juuri se, mikä synnytti vastareaktion kognitiivisen psykologian. Kuten aiemmin todettiin, behaviorismi kiinnittää huomion ainoastaan ulkoapäin havaittavaan käytökseen, joka on tulosta ehdollistumisesta. Behaviorismin mukaan oppilas on erittäin passiivinen verrattuna kognitiiviseen ja konstruktivistiseen oppimisteoriaan. (Ahonen 2004, 13-28.)

Täysin päinvastoin kuin muissa esitetyissä näkökulmissa, behaviorismissa ei olla lainkaan kiinnostuneita oppilaan aikaisemmista kokemuksista, varsinkaan elämyksistä tai arvostuksista. Oppilaan sisäinen maailma jätetään täysin huomioimatta, koska behavioristit ovat ajatelleet, ettei sitä voida kuitenkaan ymmärtää, tai että esimerkiksi kitaransoitossa aloittelija on kuin "tabula rasa", tyhjä taulu, jolla ei vielä ole mitään minkä päälle rakentaa.

Koska behaviorismin mukainen oppiminen on mitattavissa olevan käytöksen muutosta, joka tapahtuu opettajan antamien rangaistusten tai palkintojen varassa, on sitä luonnehdittu myös opettajakeskeiseksi (Ahonen 2004, 18).

Kitaransoitonopetuksessa behaviorismi voisi toteutua vaikka tilanteessa, jossa opettaja näyttää mallin vibraatosta, jonka jälkeen oppilas soittaa ja yrittää matkia opettajan vibraatoa, jolloin opettaja sanoo joka äänen jälkeen, menikö se halutulla tavalla. Tällöin oletettaisiin että vibrato on opittu, kun se on toistettu riittävän monta kertaa. Tällaisella toivotun käytöksen vahvistamisella on ajateltu olevan se hyvä puoli, että sillä voidaan lyhyessä ajassa parantaa suoritusta. Huonona puolena on taas pidetty sitä, ettei se kehitä oppilaan itsenäistä arviointikykyä tai suo hänelle harjoiteltavan asian todellista ymmärrystä eikä siten myöskään edistä oppimista pidemmällä tähtäimellä (Ahonen 2004, 19).

### **3.6 Muiden oppimisteorioiden soveltaminen kitaransoitossa**

Muista musiikkiin erityisesti soveltuvista oppimisterioista mainittakoon mallioppiminen ja sijaisoppiminen, jotka muodostavat Banduran sosiaalisen oppimisen teorian (Ahonen 2004, 147, Bandura 1977).

Mallioppimisen mukaan yksilö ottaa vaikutteita ympäristöstään matkimalla ja seuraamalla esimerkkiä. Soittajalla sitä tapahtuu katsomalla ja kuuntelemalla, se on esimerkin ottamista muista soittajista. Tämä sopii rytmimusiikkiin aivan erityisen hyvin, koska perinteisesti yksi itsenäisen oppimisen metodi on levyiltä "blokkaminen" eli korvakuulolta oppiminen, imitoiminen tai suorastaan transkription tekeminen. Esimerkiksi Guitars Worldista (10/1992) käy ilmi miten kaikki haastatellut kitaristit aloittivat levyjä matkimalla, esim. Yngwie Malmsteen opetteli korvakuulolta Ritchie Blackmoren sooloja, Kirk Hammett jäljitteli Michael Schenkerin sooloja jne. Näissä esimerkeissä soolojen opettelu on tapahtunut mallioppimisen avulla. Mallioppimisen lisäksi korvakuulolta opetteleminen kehittää tietysti korvan tarkkuutta, eli transkriptiotaitoa ja myös sisäisen kuulemisen taitoa. Esimerkkinä käy solfa, jossa kuuntelu- ja laulutehtävät tukevat toisiaan. Levyiltä "blokkaminen" kehittää siis musiikkitaitoja monella tasolla.

Sijaisoppiminen toimii samalla tavalla, mutta jäljitelty käytös tulee esille vasta myöhemmässä vaiheessa, tilanteessa joka muistuttaa alkuperäistä esimerkkiä.

Voitaneen ajatella, että tämä liittyy ns. implisiittiseen oppimiseen (Ahonen 2004, 15,82), joka on musiikille tunnusomaista. Implisiittinen oppiminen tarkoittaa oppimista joka tapahtuu ilman opetteluun aikomusta tai suunnitelmallisuutta. Musiikissa tätä tapahtuu jatkuvasti kun yksilö kuulee tai kuuntelee musiikkia, kuulee ympäristössään soittoa ja laulua. Voidaan siis sanoa, että musiikillisia vaikutteita ja oppimista on kerääntynyt mittaamattoman paljon jo ennen kuin ihminen alkaa soittaa ja se jatkuu huomaamatta edelleen.

Tähän liittyy myös musiikin ns. situatiivinen oppimisteoria, jonka mukaan oppiminen tapahtuu aina suhteessa johonkin yhteisöön tai tilanteeseen, esimerkiksi omaksumalla sopivimman musiikkikäsitteen suhteessa bänditovereihin tai ympäröivään kulttuuriin. Tähän liittyvän enkulturaation käsitteen mukaan ihminen omaksuu lähtökohtaisesti helpoiten sitä musiikkikulttuuria, minkä parissa hän kasvaa. Esimerkiksi länsimaalaiseen kulttuuriin syntyvät lapset tottuvat hahmottamaan duurin ja mollin sekä 12 sävelen sisällä muodostuvan tonaalisen systeemin. He pitävät sitä luonnollisen kuuloisena, kun taas esimerkiksi Intiaan syntyvät lapset oppivat pitämään tavallisimpana täysin erilaisten intervallien sointia. Nämä teoriat esitellään tässä siksi, että ne tukevat käsitystä, että kaikki aikaisemmat musiikkikokemukset vaikuttavat myöhempään musisointiin. Ne puhuvat sen puolesta, että musiikin oppiminen on suurelta osin musiikkiin kasvamista. (Ahonen 2004.)

Eri oppimisteoriat tarkastelevat oppimista eri näkökulmista, ja niillä on omat hyötynsä ja omat rajoituksensa. Oppiminen on niin laaja-alainen ilmiö, ettei sitä voi selittää vain yhdellä teorialla, vaan käytännössä toteutuu usean eri mallin mukaisia tapahtumia. Opetustyössä voi hyödyntää monipuolista lähetymistapaa ja yhdistää eri strategioita tilanteen mukaan. (Ahonen 2004, 13-28.) Koska konstruktivismi lähinnä vastaa oppilaslähtöistä toimintatapaa, tarkastellaan seuraavaksi konstruktivistista soitonopetusta.

## 4 PUNAINEN LANKA RYTMIMUSIIKIN SOITTAMISESTA OPETTAMISEEN

### TÄRKEIN SISÄLTÖ:

- Soittaminen lähtee liikkeelle soittajan sisäisestä kuulemisesta. Siten myös soitonopetus lähtee liikkeelle oppilaan sisäisestä kuulemisesta, jolloin tuetaan sisäistä motivaatiota, musiikin elämyksellistä puolta ja maksimaalisen musikaalisen potentiaalin hyödyntämistä.
- “Korvat auki”, “pelimannius” ja opitun soveltaminen ovat soittamiselle ja opettamiselle yhteisiä arvoja, joita voi toteuttaa kaikilla osaamisen tasoilla.
- Käytännönläheisyys sekä harjoittelussa että soitonopetuksessa voi toteutua esimerkiksi levyjen mukana soittamisena, mikä tukee sähkökitaran roolia bändisoittimena ja luonnollisella tavalla luo pohjaa “timen”, balanssin, vireen, dynamiikan ja muototajun hallinnalle.
- Yleispäteviä toimintatapoja esimerkiksi improvisoinnin tai “svengin” kehittämisen suhteen ei juurikaan ole. Sekä niiden omaksumisessa että toteutustavassa on merkittäviä yksilöllisiä eroja. Siksi sekä henkilökohtaisessa harjoittelussa että opetuksessa oleellista etsiä yksilölle luontevinta tapaa musisoida, mikä tarkoittaa opetuksen osalta oppilaslähtöisyyttä.
- Tyylylitaju ja tyyლისidonnaisuus eivät ole sama asia.
- Kun opettajan soittotaidolla kannustetaan oppilaan omaehtoisen soiton kehittymistä puhutaan ns.libidinaalisesta ekonomiasta. Kun opettajan soitolla pyritään muokkaamaan oppilaan soittoa samankaltaiseksi puhutaan ns.narsistisesta ekonomiasta.
- Systemin opettaminen ja musiikin opettaminen eivät ole sama asia.
- “Pakkopullana” opettaminen tukee ulkoista motivaatiota jolloin musiikilla on vain välineellinen arvo ja toteutuu “suorittamisena” soittamisen ilon sijaan; tämän äärimmäinen muoto on ns.”false-self”-syndrooma, jossa yksilö on kadottanut oman tahtonsa, eli sopii musiikkiin erityisen huonosti.

Soittaminen lähtee liikkeelle sisäisestä kuulemisesta ja opettaminen lähtee liikkeelle oppilaan sisäisestä kuulemisesta. Oppilaslähtöisyyden ja konstruktivismin korostaminen juuri musiikin opettamisessa on ainoastaan luonnollista, kun tarkastelemme sisäistä kuulemistä “punaisena lankana” musikaalisen ilmaisun ja opettamisen välillä. Koska musisoimista ohjaa eläytyvä sisäinen kuuleminen, on opettajan keskeinen tehtävä johdattaa oppilasta herkistymään sisäiselle kuulemiselleen ja soittamaan sen mukaisesti. Oppiminen tapahtuu oivalluksen kautta, koska oppilas

on aktiivinen eikä ainoastaan passiivisesti noudata ulkokohtaisia käskyjä. Silloin oppilas oppii toimimaan luovasti, eli musisoimaan ”sisältä ulos” eikä ”ulkoa sisään” kuten Gothoni asian ilmaisee. Tämä tarkoittaa, että musiikin esittäminen pyrkii olemaan itseyden ilmentämistä soivassa muodossa ja musiikkikasvatuksen tehtävä on vahvistaa sitä (Kurkela 1993, 271).

#### **4.1 ”Korvat auki”, ”pelimannius” ja ”opitun soveltaminen” soitonopetuksessa**

Koska olen sitä mieltä, että sekä omakohtaisen harjoittelun että opettamisen täytyy olla musiikkia (eli ei ainoastaan käytännön musiikista irrallaan olevia harjoituksia), olen pitänyt molempien avainsanoina ”korvat auki”, ”pelimannius” ja ”opitun soveltaminen uusissa yhteyksissä”.

”*Korvat auki*” tarkoittaa sitä, että pääpaino on nuottien tai sormitusten sijaan musiikin kuulemisessa ja tarkkaavaisessa kuuntelemisessa. Tähän pitää mielestäni ohjata ja keskittyä kaikilla tasoilla. Tärkeintä tässä on saada oppilas ”blokkaamaan” itse mahdollisimman varhain, mikä tapahtuu helpoiten ja tehokkaimmin kun materiaali on sitä musiikkia, jota oppilas muutenkin kuuntelee. Ennen kuin se on oppilaalle mahdollista, voi ”korvat auki” –mentaliteetilla opettaa esimerkiksi soittoläksyt korvakuulolla toistamisen kautta, ennen nuottien antamista.

”*Korvat auki*” –opetus on mahdollista kaikilla tasoilla, jopa alle kymmenenvuotiaiden soitinvalmennuksessa Pop & Jazz Konservatoriolla, jossa lapset kokeilevat periodeittain eri soittimia kunnes löytävät mieluisensa. Siinä olen sähkökitaralla toteuttanut korvakuulolta soittamista seuraavasti: oppilaita on tavallisimmin neljän hengen ryhmä, ja olen opettanut helpoimpia sointuja kolmella ylimmällä kielellä niin, että käytössä on vain yksi vasemman käden sormi kerrallaan. Kun näin on opeteltu C-duuri G7-soinnut, voidaan jo säestää monta laulua. Jotta soittaminen tapahtuisi jo tässä vaiheessa oppilaiden sisäisen kuulemisen ohjaamana on käytetty tutuimpia lastenlauluja, esimerkiksi ”Pieni nokipoika”, ”Pikkupoika posteljooni” tai ”Ukko Nooa”. Jotta sointujen vaihtaminen tapahtuisi korvan eli sisäisen kuulemisen pohjalta olemme ensin laulaneet kappaleen yhdessä. Tämän myötä oppilailla on melodia mielessä, he ovat joutuneet käyttämään korvaa. Seuraavaksi olemme soittaneet kappaleen yhdessä, niin että koko ryhmä ja mina soitamme sointuja yhteisessä pulssissa ja minä laulan melodiaa. Ohjeeksi olen sanonut, että kappaleessa on vain C-duuri- ja G7-soinnut, ja ensimmäinen sointu on C-duuri. Oppilaat löytävät hämmästyttävän varmasti sointuvaihdosten kohdat. Perustelen tämän sillä, että he kuulevat vaistomaisesti melodian tonaalisista kohteista, milloin tuntuisi luontevalta että sointu vaihtuu. Silloin

he soittavat “korvat auki”, toisin kuin jos he laskisivat tahtimääriä tai tuijottaisivat nuottipaperia.

“*Pelimanniutta*” olen toteuttanut opettamisessa niin, että miltei koko ajan soitetaan yhdessä, oppilas ja opettaja. Soitettava kappale soitetaan “jamimeinigillä”, pyritään “bändimeininkiin” eli keskinäiseen balanssiin, mahdollisimman hyvään soundiin, svengiin, heittäytymiseen, soiton iloon ja nimenomaan “biisin soittamiseen”, sen sijaan että oppilas soittaisi yksin irrallisen kuuloisen kitaraosuuden suhteuttamatta sitä mihinkään muuhun. Myös vaikeiden kohtien hiomisessa soitan paljon oppilaan kanssa unisonossa, tarkoitukseni on silloin tukea oppilasta pitämällä rytmiä kasassa. Silloin käytännön musiikkikappaleesta on otettu osa, josta on räätälöity tekniikkaharjoitus. Tärkeä osa bändisoittoon tähtäävässä kitaransoitonopetuksessa on myös levyjen päälle soittaminen ja rumpukoneen tai muun taustan mukana soittaminen, mitä pystyy tekemään kaiken tasoisten oppilaiden kanssa.

“*Opitun soveltaminen uusissa yhteyksissä*” liittyy oleellisesti “pelimanniuteen” ja tarkoittaa “jamihenkistä”, konstruktivistista toimintamallia, joka tulee sitä mukaa mahdollisemmaksi, mitä pidemmälle oppilas pääsee. Improvisoinnin opettamisessa keskeisin esimerkki tästä on se, mitä tapahtuu kun oppilas on opetellut soittamaan soolotranskription ja osaa sen huolellisesti ulkoa. Ensin soolosta opitut fraasit (eli “sanavarasto”) analysoidaan, esimerkiksi käytettyjen asteikkojen pohjalta, sitten fraaseja muunnellaan jolloin ne muuttuvat improvisoinnin välineiksi. Seuraavaksi oppilas saa improvisoida tämän pohjalta sooloa samaan kappaleeseen. Kun fraasien itsenäinen muuntelu alkaa luonnistua paremmin seuraa niiden käyttö uudessa yhteydessä. Otetaan joku toinen kappale, joka on esimerkiksi täysin eri tempossa ja eri sävellajissa, ja oppilaan tehtävänä on soveltaa opittua sanavarastoa uudessa kappaleessa. Kun oppilaan sanavarasto karttuu, voi hän soittaa kappaleisiin improvisoituja sooloja käyttäen eri sanavarastoa mutta muuten pysyen alkuperäisen hengessä.

Mikäli oppilas on valmis itsenäiseen “blokkamiseen”, tuntien kulku voi olla seuraavanlainen: oppilas on läksynä “blokanut” levyiltä soolon, se soitetaan yhdessä jolloin opettaja säestää. Seuraavaksi jammaillaan ja improvisoidaan saman kappaleen hengessä ja sitten eri kappaleen hengessä. Tämän pohjalta saattaa nousta esiin teknisiä kysymyksiä tai muuta paranneltavaa, opetellun soolon ainesosat saattaa johtaa esimerkiksi kaulanhallinnan harjoittelun käsittelyyn. Näin “korvat auki”, “pelimannius” ja “soveltaminen” voivat toteutua yhdessä ja se vastaa henkilökohtaista käsitystäni nimenomaan rytmimusiikkiin soveltuvasta instrumenttiopetuksesta.

## **4.2 Bändisoittoon tähtääminen kitaransoitonopetuksessa**

Opettajan ja oppilaan yhteissoitto on tärkeää, koska oppilas saa tukea ja pääsee takaisin mukaan jos hän eksyy. Levyn mukana soittaminen on kaikista tärkeintä, koska silloin soittamme kappaletta emmekä ainoastaan esimerkiksi sointuja peräkkäin, millä on merkittävä kokemuksellinen/psykologinen ero.

Toiseksi, kun aloittelija tottuu soittamaan levyjen mukana säännöllisesti, se ikään kuin istuttaa siemenet monelle musiikillisesti arvokkaalle ominaisuudelle, jotka voi vuosien mittaan kehittyä. Levyjen mukana soittaessa hän kuuntelee ympäristöönsä musikaalisella tavalla, eli suhteuttaa omaa soittoaan levyyn. Esimerkiksi tapauskertomus 2:ssa (ks. luku 6.2) oppilas tekee tätä jatkuvasti kun hän tähtää ykkösiskulle, eli hän opettelee soittamaan rytmisesti yhteen, ensinnäkin pulssissa ja toiseksi hän tietämättään ottaa jo timen (rytmiikan hienosäädön) tarkentamisen ensiaskelia. Lisäksi oppilas tottuu nyt tekemisen kautta soittamaan luontevassa balanssissa levyyn nähden, hän tottuu kuulemaan itsensä samassa vireessä levyn kanssa, hän saa mallin siitä, että soundi säädetään kappaleen ja levyn(bändin) muodostaman kokonaisuuden mukaiseksi (tapauskertomus 2:ssa valitsemalla särösoundi, ks. luku 6.2). Toisin sanoen pyritään siihen, että oppilas tottuu vuosien mittaan hahmottamaan oman soittimensa roolin suhteessa kokonaisuuteen.

Oppilas oppii soittokertojen lisääntyessä kappaleen osat ulkoa, ja oppii hahmottamaan kokonaisen rakenteen. Tämä kehittää muototajua, hahmotuskykyä ja muistia. Oppilas oppii mielessä ennakoimaan tulevaa osaa pysyäkseen rakenteessa. Kun hän soittaa stemmansa ulkomuistista, hänen korvansa (sisäinen kuulonsa) kehittyy tehokkaammin kun nuoteista soittaessa. Kun hän soittaa tuttua kappaletta levyn mukana, hän kuulee melodian samalla kun hän itse soittaa sointuja, mikä varsinkin tapauskertomus 2:ssa (ks. luku 6.2) käsitellyn "Hear My Call"-tyylisen melodisen, tonaalista systeemiä noudattavan kappaleen ollessa kyseessä luo pohjaa melodian ja harmonian välisen suhteen hahmottamiselle; tulevaisuudessa tämä taas helpottaa montaa asiaa kuten esimerkiksi soinnuttamista ja improvisointia. *Nyt on siis mahdollista päästä sointuotteiden harjaannuttamisesta itse musiikinsoittoon ja yhteissoittoon.*

## **4.3 Musiikkiin kasvaminen ja itsensä löytäminen**

Kuten monessa yhteydessä on aiemmin todettu, musiikillisen taidot kehittyvät vähitellen etenevässä prosessissa eikä kerralla tehtävien suoritusten avulla. Jopa nykyiset musikaalisuutta koskevat tutkimukset (ks. luku 4.7) osoittavat, että musikaalinen lahjakkuus on jalostettava asia. Henkilön suhde musiikkiin luo sen

minkälainen muusikko hänestä kasvaa. Yksilö kasvaa kiinni musiikkiin henkilökohtaisten merkitystensä kautta ja kasvaa musiikillisesti tekemisen kautta. Koska kyse on prosessista, joka on jokaiselle erilainen, voidaan sanoa, että joka tasolla pyritään itsensä löytämiseen. Itsensä löytäminen voi kuullostaa suurelliselta, mutta tässä sillä tarkoitetaan aivan konkreettisesti sitä, että kun kaikille soveltuvia toimintatapoja ei useinkaan ole, pitää löytää ne toimintatavat jotka ovat luontevia.

#### **4.4 Tyylitaju ja tyylisidonnaisuudesta vapautuminen**

Tyylitajulla tarkoitetaan ennen kaikkea hyvää makua ja hankittuun tietämykseen pohjautuvaa käsitystä siitä, minkälainen lähestymistapa sopii mihinkin soittotilanteeseen. Soittokokemus ja historiantuntemus ovat edellytyksiä sille, että soittaja osaa toimia milloin minkäkin estetiikan mukaisesti, eli tietää mitä vastaavassa tilanteessa on aikaisemmin soitettu ja mikä vaikutus sillä on. Sanalla sanoen tyylitajuinen soittaja soittaa mitä kappale tarvitsee, ja hän kuullostaa tyylikkäältä. Se on erilaista kun soitto, jossa soitetaan ”juttuja”, eli sinäänsä hyviä aiheita, mutta jotka eivät palvele musiikillista kokonaisuutta. Nimenomaan *kappaleen* mukaan soittaminen on tässä avainasemassa.

Tyylisidonnaisuus merkitsee puolestaan rajoittumista ja jonkin ilmiön liittämistä vain tiettyyn tyylilajiin eli genreen. Otetaan esimerkiksi Stevie Ray Vaughanin mestarillinen soolo kappaleessa ”Love Struck Baby” (levyllä Texas Flood, 1983). Chuck Berry –vaikutteiset rockfraasit ovat tyylisidonnaisia (niiden käyttö kyseisessä kappaleessa on tyylinmukaista, mutta esimerkiksi jazzissa se ei olisi tyylitajuista), sointujen käyttö soolossa ei ole niinkään tyylisidonnaista (tavallista myös esimerkiksi jazzissa), pentatonisten asteikkojen käyttö ei myöskään rajoitu tiettyihin tyylilajeihin. Tyylisidonnaisuudesta täysin vapaata on Stevie Ray Vaughanin mestarillinen rytmisen konsepti, eli time-käsite ja fraaseeraus jotka tuovat soiton intensiteetin, ”imun”, joka tuntuu vievän musiikkia eteenpäin kuin luotijuna. Samanlaista rytmistä vahvuutta voi harjoittaa missä tahansa genressä ja toisaalta ilmiön tiedostumisen kautta voi panna merkille täysin erilaisia rytmisiä lähestymistapoja. Esimerkiksi Stevie Ray Vaughanin kappaleessa ”Texas Flood” (levyllä Texas Flood, 1983) fraseeraus on joustavaa, uivaa, joskus pulssista irrallaan olevaa (”over the beat”-lähestymistapa, mitä voi kuulla jazzin puolelta vaikka John Coltranelta tai hard rockin puolelta Joe Satrianilta). Yhteistä esimerkeille on rytmisen konseptin vaikutus soolon soittoon.

Oppilaan näkökulmasta tärkeitä olisi opetella eri genrejen tyylinmukainen sanavarasto hyvin ja toisaalta osata soittaa toistamatta opittuja kliseitä. Vapaa ilmaisu voisi olla tyylikästä mutta samalla tilanteeseen mukautuvaa eikä opetellun roolin suorittamista



(esimerkiksi Stevie Ray Vaughanin soiton imitointia). Oppimisen kannalta konstruktivistinen soveltaminen sopii tähän. Opetussuunnitelman kannalta tarkoituksenmukaisinta olisi, että opintosisällöt voisivat kehittää sekä tarkan tyylialtajun kehittämistä että joustavaa tyyლისidonnaisuudesta kasvamista kohti laaja-alaisempaa musiikillista hallintaa. Oppilaille tulisi suoda mahdollisuus kehittyä tyylitietoisiksi soittajiksi, kuitenkin tekemättä heistä opeteltujen kliseiden tai “roolien” suorittajia.

#### **4.5 Näkökulmia timen ja grooven omaksumiseen**

Kun tarkastellaan nimenomaan rytmimusiikin opettamista, on tietenkin oleellista käsitellä rytmikkaan liittyvien asioiden omaksumista. Rytmikäsitteilyn kehittyminen ja on kokemukseni mukaan erittäin yksilöllinen asia, joten sen ohjaamisessa korostuu oppilaslähtöisyys ja koska se on yksi vaativimmista tehtävistä se edellyttää asiantuntijuutta. Tämän takia se liittyy oleellisesti tämän tutkielman aiheeseen. Näistä syistä katson tarpeelliseksi omistaa “time” ja “groove” –käsitteille oman otsikon.

“Time” –käsitteellä tarkoitetaan rytmistä tarkkuutta, hienosäätöä. Kyse on siis pienemmistä eroista kuin mitä nuottikirjoituksella voi ilmaista, toisin sanoen tarkemmista asioista kuin metrinen rytmikka. Perinteisestä time-käsitteestä voidaan sanoa, että kun se on kohdallaan, soitto ilmentää musiikin pulssia eli sykettä, ja on sen kanssa “sopusoinnussa”. Soitto tuntuu silloin istuvan, olevan “nipussa” ja rullaavan eteenpäin ehyellä, vakuuttavan ja varman kuullosella tavalla. Kun “time” ei ole kohdallaan, soitto kuullostaa olevan “levällään”, soitto ei istu musiikin sykkeeseen, se ei tunnu pysyvän kasassa vaan haparoi ja kuullostaa epävarmalta. “Timen” tarkkuutta voi yhteissoiton lisäksi kehittää rytmisillä harjoitteilla ja esimerkiksi soittamalla metronomin tai rumpukoneen kanssa. “Timea” voi manipuloida ja saada aikaan erilaisia rytmisiä vivahteita, jolloin puhutaan rytmisestä asetelusta (“rhythmic placement”). Näiden ilmiöiden hallinnalla voidaan saada kappale kuullostamaan raskaalta (iskun takana, jäljessä soittaminen), ryhdikkäältä (iskulla soittaminen) tai hektiseltä (iskun edellä soittaminen) vaikka tempoa ei muuteta. Tämän ilmiön itsetarkoituksellinen ylikorostaminen on mielestäni helposti harhaanjohtavaa ja hyvin yleistä, joten tässä yhteydessä korostaisin mielummin luontevan “time” –käsitteilyn kehittämistä. Näiden valmiuksien kehittämistä on kuvattu tarkemmin tapaus 9:ssä (ks. luku 6.9). (Friedland 1999, 42-83.)

“Groove” on paljon laajempi ja abstraktimpi käsite. Samaa ilmiötä tarkoittanee sanat “svengi” ja “imu”. Erona time-käsitteeseen on, että kyseessä ei aina ole esimerkiksi metronomia noudattavasta tarkkuudesta, vaan rytmisestä tunnelmasta, rytmikan ja fraseerauksen hiuksenhienosta käsittelystä tai manipuloinnista joka tuottaa

vaikutelman musiikin "imusta", innostuneesta, "svengaavasta" eteenpäin rullaamisesta. Kyse on ainakin musiikin, yhteisöiden ja erityisesti soitettavan rytmin sisäistämisestä; groove on jotain enemmän kuin rytmien soittaminen oikein ja tarkasti. Yksi flow-tilan ilmenemismuoto rytmimusiikissa on kun bändi "svengaa". Eri musiikintyytleissä groove toteutuu eri tavalla, eri kappaleissa on erilaiset "groovet", bändit "groovaavat" eri tavalla ja eri soittajilla on henkilökohtaiset tapansa olla mahdollisimman "svengaavia". "Timea" ja "groovea" erittäin ansiokkaalla tavalla käsittelevä artikkeli on julkaistu Bass Player lehden 1999 huhtikuun numerossa otsikolla "Get Great Time". (Friedland 1999, 42-83.)

Mielestäni ehkä tärkein avainsana "grooven" ja "timen" käsitteisiin on "luonteva". Koska nämä asiat eivät toteudu samalla tavalla kaikilla soittajilla jotka ne saavuttavat, on rytmimusiikin soittajan tehtävä löytää itselleen luonteva tapa "groovata". Se on tehtävä johon ei voi olla yhtä ratkaisua, joka soveltuu kaikille, vaan on yhtä monta "oikeata ratkaisua" kun on soittajaakin. Näin ollen on ymmärrettävää, että paremman "svengin" saavuttaminen voi tapahtua vain siihen kasvamalla eli musiikkia sisäistämällä, jolloin omaksuminen tapahtuu runsaan soittamisen, kuuntelemisen ja omakohtaisen oivaltamisen kautta. Rytmimusiikin ehkä tärkeintä elementtiä ei siis voi kerralla harjoitella ja saada valmiiksi eli suorittaa, vaan oleellista on henkilökohtainen kasvu eli henkilökohtaisen "svengin" löytäminen. Se on yksi syy siihen, että prosessissa etenevän oppimisen korostaminen sopii rytmimusiikkiin. On siis selvää, ettei "groovea" voi myöskään kirjaimellisesti opettaa (neuvoa) toiselle, mutta sen suuntaan voi ohjata. Koska kukaan opettaja ei voi ennustaa minkälainen groove millekin oppilaalle tulee luonnistumaan, on ainoa varteenotettava keino olla oppilaslähtöinen ja konstruktivistinen rytmimusiikkia käsiteltäessä.

Kun kyse on kirjaimellisesti rytmimusiikista, eli rytmiiikan hallintaa voitaneen pitää tärkeimpänä osa-alueena, ja sen opettamisessa tarkoituksenmukaisinta on oppilaslähtöisyys, on itsestään selvää, että opetussuunnitelmassa on ensisijaisen tärkeätä sallia oppilaslähtöisyys ja henkilökohtainen suuntautuminen.

#### **4.6 Konstruktivismin syventäminen kitaransoitonopetuksessa**

Konstruktivistisen, oppilaslähtöisen näkemyksen mukaisesti opettajan tehtävä on houkutella esille oppilaan luontevin tapa musisoida. Opettaminen on siis oppilaan yksilöllisten voimavarojen etsimistä, ja niiden löytyttyä se on niiden kehittämistä uutta osaamista kohti. Kun musiikki nähdään itseilmaisun välineenä on selvää, ettei musiikinopetukseen voi olla pelkästään ohjaamista "oikein" soittamiseen ja "väärin" soittamisen poistamista. Koska musiikki ei ole vain peräkkäisiä ääniä, vaan musiikkiin luodaan psyykkisesti merkityksellinen suhde, on sen hallinnan oppimisessa kyse paljon

muustakin kun tiedon vastaanottamisesta. On loogista, että henkilökohtaisen asian oppimisessa henkilökohtainen oivallus ja itsenäinen tekeminen ovat avainasemassa. Näin ollen musiikin opettaminenkaan ei voi olla pelkkää informaation jakamista, mikä vastaisi behavioristista näkemystä. Tarvitaan oppilaan oikeat hakusanat.

Luovan musiikkisuhteen kehittymisessä voi olla esteitä, jotka eivät johdu oppilaasta. Esimerkiksi halutaan, että oppilas pyrkii kopioimaan opettajan soittoa vaikka on mahdollista, ettei se ole oppilaan tavoitteiden tai taipumusten mukaista (Gothoni 1998, 153-190). Perimmäinen kysymys tässä on se, minkä tarkoituksen palveluksessa opettajan soittotaito on, onko se oppilaan apuna vai vaatimuksena. Voidaan analysoida, että kopiointiin uhkakuvassa opettaja kokee oman soittonsa olevan ainoa oikea tapa soittaa, hän käyttää sitä välineenä jolla voi osoittaa yliveraisuutensa. Tämän pohjalla voidaan ajatella olevan alitajuinen pelko, opettajan oma epävarmuus jota hän pitää loitolla grandioosilla pullistelulla. Jotta opettaja saisi todistuksen soittonsa hyvyydestä, hän tarvitsee "opetuslapsia", joiden ansiot olisivat selvästi hänen työnsä hedelmiä eikä oppilaiden itsenäistä aluetta. Oppilaiden menestys on opettajan kokemusmaailmassa hänen osiaan, hänen self-objektejaan. Opettaja ihailee itseään näiden kautta ja selviää näin epävarmuudestaan.

Kurkela (1993, 361-369) kutsuu tätä narsistiseksi ekonomiaksi. Parempi vaihtoehto olisi libidinaalinen ekonomia, jonka pohjalla ei ole pelko vaan tarve, mielihyvän tavoittelu, joka esiintyy soittajuudessa ilmaisunhaluna ja musiikilliseen nautintoon pyrkimisenä eikä pullisteluna. Opettaja-oppilas-suhteessa tämä merkitsee sitä, että opettajan päämäärä on oppilaan edistyminen sinänsä eikä tiettyyn suuntaan muovaaminen. Silloin opettaja ei pyri taitojensa todistamiseen, vaan pikemminkin iloitsee soittotaidostaan, joka voi olla oppilaan inspiraationa ja hänen apunaan, ja kunnioittaa sitä tosiasiaa, että oppilas saa tehdä omalla soitollaan mitä hän itse haluaa. Narsistisessa ekonomiassa opettaja pyrkii omistamaan käsityksen hyvästä soitosta, niin kuin se olisi omistettava yksinoikeus, kun taas libidinaalisessa ekonomiassa opettaja voi jakaa näkemyksensä muiden mahdollisten näkemysten kanssa.

Toinen uhka on, että jonkin metodin tai systeemin noudattamista tehdään itsetarkoituksellinen päämäärä. Gothonin ajatusten perusteella jokainen soitonopettaja voi kysyä itseltään opettaako hän musiikkia vai systeemiä (1998, 153-190). Koska musiikki erittäin abstraktina taidemuotona on aina kiinni subjektiivisuudessa eikä sen takia voi mahtua yhteen systeemiin (niinkuin ei oppiminenkaan), voi olla vahingollista toteuttaa jotain tiettyä "oppia" liian orjallisesti eikä joustavasti. Voi olla, että yhdelle oppilaalle sopiva metodi ei kertakaikkiaan istu toiselle oppilaalle, pahimmassa tapauksessa saa hänet vaan menemään lukkoon, esimerkiksi hätäantyneenä siitä, ettei metodi tuotakaan tulosta. Silloin oppilas voi vetää väärän johtopäätöksen, että

syynä olisi hänen lahjattomuus, eikä enää saa osaamiaan taitoja käyttöönsä (opittu avuttomuus).

Kolmas vaara on, että musiikkia opetetaan "pakkopullana" tai "pakkosyötetään". Tällaisen toiminnan perusteluna voi olla oppilaitoksen vaatimukset, eli kurssitutkintovaatimukset tai opetussuunnitelma. Näin voi käydä esimerkiksi, jos opetussuunnitelma on liian joustamaton tai liian sidottu tiettyyn aikatauluun. Oppilaalta voidaan vaatia suoritusta musiikkityylistä, joka ei ole hänelle tuttu, eli johon hän ei ole vapaaehtoisesti muodostanut elämyksellistä, turvallista suhdetta tai joka on hänen kognitiivisten skeemojen ulottumattomissa. Tehtävä on täysin ulkoisesti motivoitu, se aktivoi uhkan, häpeän ja rangaistuksen pelon tunteita ja suoritetaan pakon edessä.

Gothonin mukaan musiikissa oppimishalu perustuu ilmaisutarpeeseen, näkemykseen liittyy olennaisesti tahto, oppilaan oma tahto, joka merkitsee oman itsen ja identiteetin löytymistä. Oman itsen löytymisen ja itseilmaisun edellytys on siis myös oma tahto, joka ilmaisee sitä, että tietää mitkä omat tavoitteet ovat. Tämä liittyy tietysti sisäiseen motivaatioon, jota oppilaslähtöisyys sekä tukee että tarvitsee.

Winnicottin psykoanalyttisessä ajattelussa esiintyy käsite "false self", joka on on edellisen äärimilleen viety vastakohta. Kurkela selvittää sen olevan "vakavasti omasta aidosta itsestä vieraantunut, ympäristön ehtoihin mukautunut valhe-minuus". Musiikin yhteydessä Kurkela käyttää tätä käsitettä osoittaakseen tilannetta, jossa ulkoisten vaatimusten (esim. kurssitutkintovaatimusten) ja muiden asettamien tavoitteiden (esim. opettajan) synnyttämä ulkoinen motivaatio on häivyttänyt oppilaan mielen sisältä hänen omat arvostuksensa. Silloin oppilas on ikään kuin kadottanut itsensä, hän luulee toimivansa tahtonsa mukaisesti vaikka hän tosiasiallisesti toteuttaa muiden tahtoja. Tämä on tiedostamatonta ja tämä "vääristynyt" muiden palveleminen tapahtuu oman itseyden kustannuksella, se on siis omien merkitysten kadottamista. (Kurkela 1993, 251-358.)

Yksi avain hyvään, luovaan musiikinopettamiseen on yksilöllisyyden ja erilaisuuden hyväksyminen eli sen tosiasian kunnioittaminen, että oppilas ei välttämättä ole samanlainen ihminen kuin opettaja ja heillä voi olla -ja saa olla- erilaiset tavoitteet ja arvostukset musiikissa. Gothoni vertaa musiikin opettamista siihen, että lapsen luontaista uteliaisuutta ja mielikuvitusta ei pidä tukahduttaa. Oppilasta ei siis voi pakottaa tiettyyn muottiin, vaan autetaan häntä kasvamaan omaksi itsekseen. Silloin opettaja auttaa oppilasta saavuttamaan sisäisesti motivoituneita tavoitteita eikä ulkoisesti motivoituneita tavoitteita jotka opettaja määrää. (Gothoni 1998, Kurkela 1993). Keskeistä on, että opettaja malttaa antaa oppilaan oivaltaa itse. Tätä on kuvattu Eugen Herrigelin kirjassa "Zen ja jousella ampumisen taito". Omakohtaisen oivalluksen merkitystä on pyritty kuvaamaan tapaukskertomuksessa 1 luvussa 6.1.

Jos lähtökohtana on siis, että oppilaan potentiaali, musikaalinen lahjakkuus pitää löytää, pitää ensin muodostaa käsitys siitä, miten musikaalisuus voidaan tunnistaa. Tämä lähtökohta vastaa Ralf Gothonin ja Kari Kurkelan esittämiä ajatuksia.

## 4.7 Musikaalisuudesta esitettyjä määritelmiä

### TÄRKEIN SISÄLTÖ:

-Kun katsotaan musiikin oppimista ja opettamista musikaalisuuden hyödyntämisenä on syytä tarkastella eri määritelmiä musikaalisuudesta:

-1900-luvun alkupuolella musikaalisuudella on tarkoitettu korvan erottelukyvyn tarkkuutta (Seashore); tämä näkemys on saanut osakseen paljon kritiikkiä ja sittemmin on ajateltu musikaalisuuden olevan kykyä jäsentää kuultuja asioita kokonaisuuksiksi (Mursell), kykyä kokea tunteita musiikin yhteydessä (Roihan emotionaalis-esteettinen musikaalisuusteoria).

-Emotionaalis-esteettisen musikaalisuusteorian pohjalta voi ajatella, että tunteita herättävä musiikki saa esille yksilön musikaalisimman puolen, mikä tukee oppilaslähtöisyyttä.

-Seashoren teorian mukaan musikaalisuus on yksinomaan geeniperimän ansiota, eikä se voi kehittyä. Myöhempien teorioiden ja metodien (Suzuki) mukaan oleellista on musiikkiin kasvaminen, eli musikaalisuutta voi ainakin jalostaa ja kehittää ja kaikki voivat oppia harjoittelun kautta.

-Musikaalisuus voidaan ymmärtää hyvin laaja-alaisena henkisenä lahjakkuutena, johon voi kasvaa, jota voi oivaltamalla löytää lisää ja jonka herättäminen on musiikin opettamisen tehtävä(Gothoni).

-Nykyään on tavallista ajatella, ettei musikaalisuutta voi määritellä koska se voi toteutua niin monella eri tavalla. Tämä näkemys tukee oppilaslähtöisyyttä.

-Mestari-kisälli –perinteen avulla tapahtunut soitonopetus painotti/painottaa asiantuntijuutta.

-Asiantuntijuus on kaiken opettamisen edellytys, ainoastaan asiantuntijuuteen keskittyvällä soitonopetuksella on paikkansa, esimerkkinä opetusvideot, lehtikolumnit ja mestarikurssit.

VOIDAAN SIIS AJATELLA, että sekä soittamisessa että opettamisessa on kyse musiikkiin kasvamisesta ja yksilöllisten voimavarojen löytämisestä. Oppilaslähtöisyyden lisäksi tarvitaan aina asiantuntijuutta.

Arkikielessä sanotaan että ihminen on musikaalinen kun hän osaa erityisen hyvin musisoida, vaikka soittaa tai laulaa hyvin, ja hänen on helppo oppia musiikkia. Silloin musikaalisuudella tarkoitetaan sellaista lahjakkuutta, joka on edellytyksenä musiikin omaksumiselle. Tuon lahjakkuuden olemuksesta on monia toisistaan eroavia käsityksiä, todennäköisesti yhtä monta kun sen pohtijaakin.

Musikaalisuutta on tutkittu paljon myös tieteellisesti. Ensin musikaalisuus pyrittiin ymmärtämään kuulohavaintoihin perustuvan erottelukyvyn tarkkuutena. Tämän käsityksen edustaja oli Carl Seashore, joka julkaisi ensimmäisen musikaalisuustestin 1919. Testi perustui siihen käsitykseen, että henkilön musikaalisuus on yhtä kuin se, miten tarkasti hänen korvansa kuulee. Psykofysiologisin termein ilmaistuna kyse on siis kuuloaistin sensorisesta tarkkuudesta. Seashore esitti, että äänenkorkeuden kuuleminen riippuu korvan rakenteesta, eikä sitä voi harjoittelulla kehittää paremmaksi. Näin oli hänen mukaan myös rytmin, dynamiikan, sointiväriin ja harmonian tajun suhteen. Toisin sanoen kaikista pienimpien erojen havaitseminen on Seashoren teorian mukaan suurinta musikaalisuutta. (Ahonen, 2004, 37-38, Seashore 1938,1967.)

Myöhemmin tämä teoria on (ainakin osittain) kumottu koska tutkimukset ovat osoittaneet, että aistien suorituskyky voi kehittyä harjoittelulla. Näin ollen myös auditiivinen erottelukyky voi tarkentua, ja musiikillisten ilmiöiden havainnointia voi parantaa. (Ahonen, 2004, 38, Seashore 1938,1967.)

Seashoren osoittaututtua olleen väärässä syntyi uusi näkemys, jonka mukaan musikaalisuus on hahmottamista. James Mursellin kehittämän teorian mukaan musikaalisuus on enemmän mielen kuin kuuloaistin toimintaa. Tämän ajatuksen mukaan kuuloaistin kautta saatu havainto on aina suhteessa kokonaisuuteen, eli äänet ovat yhteydessä toisiinsa ja suhteessa musikaaliseen kokonaisuuteen. Musikaalisuus on näin ajateltuna äänten välisten suhteiden hahmottamista, jäsentämistä ja mielensisäistä järjestämistä. Koska mieli toimii kokonaisuutena, on musikaalisuuskin laaja kokonaisuus, enemmän kuin tekijöidensä summa. Mursell ajatteli, että musikaalisuus -eli soivien ilmiöiden hahmottaminen- kehityy harjoittelemalla. Nämä kognitiivisen psykologian edustajat ovat korostaneet, että musikaalinen havainnointi tapahtuu skeemojen varassa, eli aistitoimintojen välittämät havainnot ovat aina suhteessa aikaisempaan osaamiseen. Tämä selittää yhdestä näkökulmasta sen, että eri ihmiset kuulevat samassa musiikkikappaleessa eri asioita, heidän huomionsa kiinnittyvät niihin elementteihin jotka tukevat aikaisempien musiikkikokemusten muodostamia skeemoja. Myös erottelukyvyn tarkkuus on siis suhteessa yksilön aikaisempiin kokemuksiin, eli musiikkihavaintokin konstruoituu (vrt.konstruktivistinen oppiminen). (Ahonen 2004, 39-40)

Suzuki-pedagogiikan yksi lähtökohta on, että lahjakkuus voi kehittyä harjoittelulla, luonnollisella oppimisella. Japanilaisen Shinichi Suzukin (1898-1998) kehittämä Lahjakkuuskasvatus-menetelmä perustuu siihen ajatukseen, että kaikki lapset voivat tietynlaisella, korvakuuloa painottavalla harjoittelulla oppia soittamaan. Musikaalisuus on Suzuki-metodin mukaan siis ympäristön vaikutuksen ja työn tulosta (Suzuki 1983). Huomioitavaa on myös, että Suzukissa painotetaan ulkomuistia ja korvakuuloa enemmän kuin nuotteja (Suzuki 1983, 49), eli sisäisen kuulemisen avulla soittamista, mikä on yhteistä mm. levyiltä "blokkaavien" kitaristien oppimiselle.

On esitetty teorioita, joiden mukaan musikaalisuuteen kuuluu myös persoonallisuuden piirteitä ja kykyä kokea tunteita musiikin yhteydessä. Tätä edustaa Roihan 1965 esittämä teoria emotionaalis-esteettisestä musikaalisuudesta (Ahonen 2004, 40). Tämä tukee aikaisemmin perusteltua käsitystä musiikista tunneilmaisun muotona ja nyt voimme todeta, että musiikin emotionaalinen puoli ei ainoastaan toimi yksilölle eheyttävässä palveluksessa, vaan on yhtenä lahjakkuuden muotona aktiivisesti vaikuttava osa musiikin oppimiseen ja tekemiseen. Emotionaalis-esteettinen musikaalisuus liittyy yhteen tunnepohjaisen musiikkisuhteen ja omaksumiskyvyn. Elämykselliset tekijät tulee siis ottaa huomioon soitonopetuksessa, mikä tukee oppilaslähtöisyyttä.

Ralf Gothonin (1998, 17,161) käsitykset musikaalisuudesta syventävät ja laajentavat edellisiä näkökulmia. Gothoni näkee musikaalisuuden syvällisenä, kokonaisena mielensisäisenä lahjakkuutena, joka näkyy ilmaisunhaluna, kutsumuksena, innostuksena, tahtona ja luovuutena. Musiikin sisäinen kuuleminen liittyy ihmisen koko persoonallisuuteen, tunteisiin, koko sisäiseen maailmaan ja näin ollen lahjakkuuden instrumentti on ihminen itse. Musiikinsoitossa tavoitellaan luovuuden ja kontrollin välistä tasapainoista yhteistyötä. Mielensisäisen tiedostamattoman maailman ulospääseminen eli tiedostuminen on musikaalisessa ilmaisussa keskeistä ja "sisältä ulos" toimiminen on kokonaisvaltaista hereilläoloa ja värähtelyä. Kyse on siis vahvasti sisäisestä motivaatiosta. Voidaan sanoa, että Gothonin ajatukset luovuudesta ja ihmismielestä muistuttavat psykoanalyttistä ihmiskäsitystä. Gothonin mukaan musikaalisuus pitää houkutella esiin ja sitä pitää jalostaa, mikä muistuttaa Suzukin käsitystä lahjakkuudesta, eli täysin päinvastoin kuin Seashoren kapea-alaisempi käsitys mitattavissa olevasta, muuttumattomasta musikaalisuudesta. Musikaalinen oppiminen tapahtuu oivalluksen, musiikkiin kasvamisen ja itsensä löytämisen kautta, mikä on konstruktivismin mukainen näkemys.

Musikaalisuuden alkuperästä on ollut esillä erilaisia käsityksiä. Länsimaissa on perimää alunperin pidetty tärkeimpänä, esimerkiksi Seashoren teorian mukaan musikaalisuus on synnynnäinen ominaisuus joka kulkee geeneissä (Ahonen 2004, 38).



Täysin päinvastainen on Suzukin ajatus, jonka mukaan mikään lahjakkuus ei ole perinnöllistä vaan oppimisen tulosta (Suzuki 1983,18). Gothoninkin näkemystä voidaan pitää erilaisena, koska se korostaa musikaalisuuden olevan yksilölle luontevinta tapaa toteuttaa musiikkia, jonka "esille manaamisesta" opetustyössä on kyse (Gothoni 1998, 161). Pohjan Seashoren käsitykselle loi Sir Francis Galton, joka ensimmäisenä länsimaalaisena esitti lahjakkuuden ja luonnonlahjakkuuden käsitteet vuonna 1869 julkaistussa kirjassaan *Herditiary Genius*. Tämä teoria on sittemmin saanut osakseen kritiikkiä (Ahonen 2004, 30-31).

Seashoren jälkeiset länsimaalaiset teoriat ovat esittäneet musikaalisuuden taustatekijöiksi ympäristön vaikutuksen ja harjoituksen. Esimerkiksi Coonin ja Careyn (1989) tutkimus on osoittanut, että vaikka periytyvyydellä on vaikutusta, on musiikillisesti suotuisan ympäristön ja tarkoituksenmukaisen harjoittelun merkitys suurempi. Aikamme geenitutkimus tukee tätä ja osoittaa etteivät geenit määrää tai ennusta musiikkitaitojen kehitystä, vaan pikemminkin mahdollistavat niiden kehittymisen tietynlaisissa olosuhteissa (Ahonen 2004, 32-34, Posner & Levitin 1997).

Howen (1995) tutkimustulokset näyttävät, ettei myöskään lapsen varhaisten musiikillisten kykyjen perusteella useinkaan voida sanoa, kenestä tulee huippumuusikko. Howe on todennut, että aikaisemmin aloitettu musiikkitoiminta ja kasvuympäristön musiikillinen tuki korreloi myöhempään menestykseen musiikkiopinnoissa, mutta taitavimmiksi kehittyneet eivät esimerkiksi "laadullisesti" tai "taidollisesti" erottuneet varhaisessa musiikkikäytöksessään (Ahonen, 2004, 34-35). Ennustettavuutta musikaalisuuden kehittymiselle ei siis näytä olevan. Tutkimukset tukevat ajatusta, että aikaisemmillä musiikkikokemuksilla ja aktiivisella musisoinnilla on tärkeä vaikutus musiikkitaitojen oppimiseen.

Varsinkin 2000-luvun ajattelu on antanut vähemmän painoarvoa lahjakkuuden pohtimiselle ja erityistaitojen yhteydessä on korostettu enemmän muita tekijöitä. Näihin on luettu mm. sosiaalisia, motivationaalisia, psykofyysisiä ja persoonallisia syitä. Pitkälle vietyjen taitojen taustatekijöistä on tehty tutkimuksia, ja esimerkiksi Ericssonin ja Lehmannin (1996) sekä Slobodan (2000) tulosten yhteydessä on korostettu vuosikausia kestäneen, intensiivisen harjoittelun merkitystä. (Ahonen, 2004, 47-50.)

Musikaalisuuden mittaamisen suhteen todettakoon, että musikaalisuustestit ovat heikon luotettavuuden perusteella saaneet paljon tutkijoiden ja musiikinopettajien kritiikkiä osakseen (Lehmann 1997, Ahonen 2004). Esimerkiksi Sloboda (1985) on esittänyt soittonäytteiden kertovan enemmän musikaalisuudesta kun erilliset musikaalisuustestit. Myös oma kokemukseni musiikkioppilaitosten pääsykokeiden valvomisesta, koetehtävien laatimisesta ja hyväksytyjen oppilaiden opettamisesta tukee tätä käsitystä. Tämä vähentää uskottavuutta testeiltä, jotka eri keinoin mittaavat

hyvin kapealta alalta niin laajaa ilmiötä kuin musikaalisuus. Modernimpi näkökulma on, että niissä mitattavat ominaisuudet ovat kehitettäviä valmiuksia (Renzulli & Dai 2001), mikä taas suuntaa musiikkikasvatuksen kohti oppilaan yksilöllistä kasvua eli oppilaslähtöistä mallia. Serafine (1986) on kyseenalaistanut musikaalisuus-sanan käyttämisen ja jopa koko musikaalisen ominaisuuden olemassaolon. Perusteeksi hän on esittänyt muun muassa juuri sen, että musikaalisuuden määrittelemisen ja mittaaminen on huomattavan ongelmallista. (Ahonen 2004, 29-50)

Edellämainittujen tutkijoiden esitykset musikaalinen-epämusikaalinen -jaottelun hylkäämisestä liittyy olennaisesti soitonopetukseen ja motivaation säilymiseen.

Ensinnäkin: sisäistä motivaatiota kuvastaisi oppilaan kestävä halu soittaa riippumatta siitä, mitataanko hänet musikaaliseksi vai ei. Silloin tekeminen sinäänsä on oppilaan mielestä arvokasta, ja tulokset tai muiden arviot ovat toissijaisia. Asenne olisi silloin: "Haluan soittaa kitaraa, koska Hendrixillä on niin hyviä biisejä, ihan sama mitä muut sanovat tai mitä minusta tulee". Oppilaan kiinnostuksen lakkaaminen epämusikaalisuuden leiman pelossa voitaisiin tulkita ulkoiseksi motivaatioksi, koska silloin lahjakkuuden osoittaminen on tärkeämpi päämäärä kuin musiikista nauttiminen. Silloin lopputulos on tärkeämpää kuin tekeminen sinäänsä. Asenne olisi silloin: "ehkä minun ei kannatakaan laittaa aikaani soittamiseen, koska minusta ei ennusteta huippumuusikkoa".

Toiseksi: kaikki esitetyt musikaalisuusteoriat Seashorea lukuun ottamatta olettavat valmiuksien kehittyvän tekemisen kautta, mikä edellyttää motivaation säilymistä; Gothoni ja Roiha suoraan ilmaisevat että eläytyminen ja motivoituminen ovat orastavan musikaalisuuden merkkejä, mitä ei pidä latistaa. Musiikki joka ei tuota oppilaalle elämyksiä ei siis tuo esille hänen musikaalisuuttaan. Voimme siis ajatella, että soitonopetuksessa päästään musiikillisesti ja laadullisesti pisimmälle, kun seurataan oppilaan elämyksellistä musiikkisuhdetta materiaalinvalinnassa.

Kolmanneksi: kun musikaalisuutta ei voida täysin määritellä ja se toteutuu eri yksilöillä eri tavoin, on ainoastaan hyvä, että se jää mysteeriksi ja jätetään analysoimatta. Silloin jokaisen pitää löytää se itse ja muodostaa oma musikaalinen identiteettinsä. Tämä taas tukee oppilaslähtöisen eli konstruktivistisen opetuksen erityisasemaa musiikissa.

Tämän työn jatkossa "musikaalisuus" –sanalla tarkoitetaan yksilölle luontevinta tapaa olla musiikin kanssa tekemisissä.

Kun on toimittu oppilaslähtöisesti ja saatu selville, mikä vastaa oppilaan sisäistä motivaatiota eli saa hänet toteuttamaan itseään musikaalisesti, mitä oppilaslähtöisyys tarkoittaa jatkossa? Jos valmiiseen muottiin pakottaminen on oppilaslähtöisyyden vastakohta, voisi ajatella että pyritään tukemaan itseilmaisun kehittymistä. Miten

musiikillista itseilmaisua edistetään konstruktivismilla? Ensin pitää ymmärtää mihin pyritään, eli on syytä tutkia itseilmaisua.

## **4.8 Kitaransoiton opiskelu ja itseilmaisus**

### **4.8.1 Musiikillisesta itseilmaisusta**

Itseilmaisus vaatii ainakin niitä sisältöjä, joita halutaan ilmaista ja niitä taitoja joiden avulla ilmaistaan. Gothonin kirjassa *Luova hetki* tätä tarkastellaan kahtena voimana, luovuutena ja kontrollina. Näiden välinen jännite, joka on pahimmillaan ristiriita ja parhaimmillaan hedelmällinen tasapainotila, kiteyttää Gothonin mukaan muusikon perusolemuksen. Luovuutta on yksilön ilmaisuntarve, sisältä ulos pyrkivää, aikaisemmin tuntemattoman ja tiedostamattoman ilmaisua joka musiikissa ilmenee elämyksellisenä, sisäisenä kuulemisena ja soittamisen tahtona. Kontrolliin kuuluu hallinta, tekniikka, osaaminen, tieto, maailmankuva sekä kaikki jäsenneily, toistettavissa oleva ja ehkä tavaksi muodostunut (Gothoni 1998, 14-30).

Miten tämä liittyy kitaransoittoon? Luovuus ilman riittävää kontrollia aiheuttaa kaaoksen, rytmimusiikkiin sijoitettuna esimerkiksi kun improvisoiva muusikko soittaa haltioissaan mutta kadottaakin kappaleen rakenteen, tai soittimen hallinta ei riitä sen soittamiseen mitä hän mielessään kuulee, toisin sanoen hän ei saa ulos sitä, mitä haluaa ilmaista. Kun taas kontrolli korostuu liikaa, se tukahduttaa luovuuden, esimerkiksi kun improvisoiva muusikko soittaa "varman päälle", eli ainoastaan toistaa tuttuja fraasejaan ottamatta riskejä, kylläkin selviytyen tilanteesta mutta kuullostuen tylsältä, väkinäiseltä ja innottomalta, jolloin mitään uutta ja rajoja rikkovaa ei synny.

Molemmat ääripäät voivat olla muusikolle turhauttavia, ja musiikin esittämisen kannalta tavoiteltava tila voisi olla sellainen, jossa spontaani, innostunut luovuus pääsee roihuamaan kontrollin mahdollistamana ja turvaamana. Silloin kontrolli ei ole rajoittavassa, itsetarkoituksellisessa käytössä tai "huonona isäntänä", vaan luovuuden esilletuojana tai "hyvänä renkenä". Tämä on mielestäni yksi näkökulma ns. flow-ilmioon, huippukokemukseen, jolloin soittaja uppoutuu musiikkiin niin täydellisesti, että se vie mukanaan ja soittaja ikään kuin unohtaa itsensä. Tätä on analysoitu sisäsyntyisen kiinnostuksen (tai sisäisen motivaation) äärimmäisenä muotona (Ahonen 2004, 159; Csikszentmihalyi 1990). Gothonin ajattelun pohjalta voisi määritellä tämän olevan musikaalisuutta tai sen jalostunutta käyttöä, ja soitonopetuksen tulisi ohjata oppilas tälle tielle. Gothoni sanookin, että "musikaalisuuden lainalaisuus on ekstaasin toimimista hallinnassa" (Gothoni 1998, 173).

#### 4.8.2 Opetussuunitelma ja itseilmaisun edistämisen problematiikka

Tässä yhteydessä kiinnostavinta on siis se, minkälainen soitonopetus antaa hyvät edellytykset musiikillisen itseilmaisun kehittymiselle? Gothoni vertaa tämänlaisen musiikinoppimisen problematiikkaa pienen lapsen oppimiseen. Pienellä lapsella on toisaalta paljon itsestälähtöisin olevaa luovuutta ja mielikuvitusta sekä toisaalta luonnollista uteliaisuutta ja avoimuutta ulkomaailmaa kohti, mikä Gothonin ajattelun mukaisesti jo pitää sisällään luovuuden ja kontrollin tasapainon.

Tämän takia Gothonin mielestä opettajan avain hyvään, luovaan musiikinopettamiseen on yksilöllisyyden hyväksyminen eli sen tosiasian kunnioittaminen, että oppilas ei välttämättä ole samanlainen ihminen kuin opettaja ja heillä voi olla -ja saa olla- erilaiset pyrkimykset, arvostukset ja taipumukset. Se on oppilaslähtöisyyden perusedellytys ja siitä seuraa, ettei oppilasta pakoteta tiettyyn muottiin, vaan autetaan häntä kasvamaan omaksi itsekseen. Silloin opettaja auttaa oppilasta saavuttamaan sisäisesti motivoituneita tavoitteita eikä ulkoisesti motivoituneita tavoitteita jotka opettaja määrää (vrt. Kurkela).

Gothonin ja Kurkelan näkökulmille yhteistä on ensinnäkin se, että opettajan tärkein tehtävä on auttaa oppilasta löytämään itselleen luontevin tapa musisoida, oma tapa olla mahdollisimman musikaalinen. Koska opettajan tehtävä on tukea oppilaan kasvamista omaksi itsekseen, tulisi musiikkikasvatuksen ja sen mukana opintosuunnitelmien ja oppilaitosten vaatimusten olla suvaitsevalla eikä rankaisevalla tavalla olla tukemassa oppilaan kehitystä (Kurkela 314, 315). Toisin sanoen, metodit ja systeemit ovat musiikinsoittamista varten eikä musiikinsoittaminen metodeja ja systeemejä varten.

Tätä näkökulmaa tukeva opetussuunnitelma ei siis voi olla liian vaihtoehdoton, sen täytyy ehdottomasti sallia erilaisia suuntautumisia ja etenemismahdollisuuksia. Opetussuunnitelmaa voi nähdäkseni tarkastella samalla tavalla kuin opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Kun problematiikkaa lähestytään Kurkelan käyttämien termien avulla voidaan todeta seuraavaa. Joustamaton opetussuunnitelma joka pakottaa kaikki oppilaat samaan muottiin toteuttaa narsistista ekonomiaa, ikään kun sen laatijat kuvittelisivat että heidän käsityksensä kitaransoitosta on kaikille oppilaille paras. Erilaisia mahdollisuuksia salliva opetussuunnitelma toteuttaa sen sijaan libidinaalista ekonomiaa, sen laatijoiden henkilökohtaiset arvostukset eivät ole "jumalan sanaa", vaan heidän ammatillinen näkemyksensä voi olla runkona monenlaisille päämäärille kitaransoitossa.

### 4.8.3 Oppilaslähtöisyys itsenäisyyteen kannustamisessa

Oppilaslähtöisyyteen kuuluu olennaisena osana pyrkimys saada oppilas ajattelemaan itsenäisesti. Tätä toteutetaan jo aloittelijan kanssa kun häneltä kysytään, mistä musiikista hän pitää ja mikä on saanut hänet aloittamaan soittamisen. Kun oppilaalta odotetaan ehdotuksia soitettavan materiaalin suhteen, häneltä odotetaan oma-aloitteisuutta ja mielipiteitä. Kokemukseni mukaan itsenäisyyttä tarvitaan soittajalta riippumatta tasosta tai tehtävästä. Omaa musiikkia tekevä soittaja toimii täysin näkemyksensä ja tahtonsa varassa, hänen tarvitsee tietää mitä hän itse haluaa ja miten hän sen toteuttaa. Ammattimaisen freelance-soittajan tulee itse tietää, miten hän toteuttaa sen mitä esimerkiksi tuottaja häneltä tilaa. Harrastelija joka soittaa omaksi huvikseen, ja vaikka hän soittaisi vain itsekseen, varmasti nauttii soittamisesta kun hänellä on omia musiikillisia toiveita joita hän pystyy toteuttamaan. Oppilaslähtöisyys joka peräänkuuluttaa oppilaan omaa tahtoa palvelee nähdäkseni kaikkia näitä päämääriä.

Esimerkkinä tästä ovat oppilaat, jotka esittävät epävarmoja kysymyksiä kuten "Kuuluuko nyt laittaa särö päälle?" tai "Onko tämä soundi oikea?" vaikka soitetaan kappaletta jota he ovat kuunnelleet itsenäisesti jo pitkään. Edellisissä esimerkeissä oppilaille tehtäisiin karhunpalvelus antamalla valmis vastaus kuten "Kyllä, nyt kuuluu soittaa säröllä" tai "Tuossa soundissa pitää olla enemmän yläpäättä, vähemmän keskialuetta ja hieman reverbiä". Silloin oppilasta kannustettaisiin soittamaan kiltisti opettajan näkemyksen mukaan eikä etsimään hyväksi havaittuja ratkaisuja. Olen itse pyrkinyt vastaamaan kokeneemmille oppilaille esimerkiksi "Mitä itse olet mieltä?" ja nuorimmille oppilaille "Kokeillaan yhdessä eri vaihtoehtoja ja valitaan niistä joku hyvä".

Oppilaslähtöisyys ei siis millään tasolla ole sama asia kuin että oppilas päästetään helpommalla eikä vaadita mitään. Asia on pikemminkin päinvastoin; oppilaslähtöisyys aktivoi oppilasta kuuntelemaan itseään, tekemään omia valintoja ja etsimään ratkaisuja itsenäisesti. Tämä toteuttaa konstruktivistista opetusta, jossa opettaja on enemmänkin "ohjaaja" kuin "neuvoja" ja hänen tehtävänsä on saada oppilas löytämään oppinsa omakohtaisesti. Kuten eri yhteyksissä on todettu, ei mikään malli ole paras kaikissa tilanteissa, ja asiantuntijaneuvo on asia erikseen, kuten seuraavaksi voidaan todeta.

## 4.9 Asiantuntijuus

### 4.9.1 Asiantuntijuus soitonopetuksessa

Tietosanakirjan määritelmä asiantuntijasta on "*henkilö, joka tuntee asian tavallista perusteellisemmin*" (Facta 2001, 1981, osa 2, s.21). On selvää, että opettajan tulee olla

alansa asiantuntija, ja yhtä selvää on, että mikä tahansa opetus on laadultaan heikkoa ja moraalisesti kyseenalaista, jos opettajalla ei ole riittävää asiantuntijuutta. Musiikinopetuksen historiasta käy ilmi, että soittotaito oli aikaisemmin ainoa asia, jota soittamista opettavalta henkilöltä edellytettiin. 1800-luvulla perustettiin ensimmäiset konservatoriot, joiden tehtävänä oli musiikinopettaminen sekä ammatillisesti että harrastetavoitteisesti. On selvää, että musiikkia on opetettu paljon pitempään, ja ennen musiikkioppilaitosten syntymistä soittotaitoa on siirretty sukupolvelta toiselle eri tavalla. Perinteinen mestari-kisälli –asetelma edellyttää, että opettaja on itse taitava muusikko, asiantuntija, jolla on riittävästi kokemusta instrumenttinsa soittamisesta. Hänen oppiinsa on tarkoin valittu lapsi, joka on osoittanut musikaalista lahjakkuutta. Tai toisin päin ilmaistuna: opettajaksi etsittiin ammattilaissoittaja, koska hän hallitsi kyseisen soittimen (Eicker, 2004). On selvää, että mikä tahansa opetus on laadultaan heikkoa ja moraalisesti kyseenalaista, jos opettajalla ei ole asiantuntijuutta, jos hän ei esimerkiksi ole muusikko. Mestari-kisälli-mallisen soitonopetuksen keskeinen sisältö on, että opettaja havainnollistaa omia taitojaan, joista oppilas voi ottaa mallia. Toisin sanoen, oppimateriaali rakentuu sen varaan, mihin opettajana toimiva muusikko on erikoistunut. Itsehjautuneessa, yksityisessä toiminnassa ei samankaltainen opiskelu ole nykyäänkään harvinaista. Oman kokemukseni mukaan on tavallista, että esimerkiksi ammattisoittajatkin voivat ottaa vaikka muutamia tunteja toisiltaan, keskittyen tiettyyn aiheeseen siihen erikoistuneen soittajan kanssa. Aikaisemmin olen kokenut tämän erittäin hyvänä, kun oppilaana hakeuduin oma-aloitteisesti eri asiantuntijoiden luo eri kysymyksissä. Ajankohtaisena esimerkkinä käy Ylempään Ammattikorkeakoulututkintoon tähtäävät opinnot (joihin tämäkin opinnäytetyö kuuluu), joiden puitteissa olen saanut ottaa soittotunteja nimenomaan jazzmusiikkiin erikoistuneilta soittajilta.

#### **4.9.2 Asiantuntijuuden rakentavia sovelluksia**

Luonnollisesti myös klinikka tai asiantuntijaluento on soitonopetusta, jossa opettajan musiikillinen erikoistuminen eli asiantuntijuus on lähtokohtana sisällölle ja materiaalinvalinnalle. Opettajan näkökulmasta pohjaan tämän tiedon kokemukselleni kitaraklinikan pitämisestä Finnish Metal Expo- hevimusiikin messuilla helmikuussa 2007. Nykyään kitaransoiton opetuksessa on paljon yksisuuntaiseen kommunikaatioon perustuvaa opetusta, esimerkiksi opetusvideot, asiantuntijakolumnit alan lehdissä sekä vastaavanlaiset julkaisut internetissä. Tietenkin voidaan ajatella, että opettaja tuottaa sellaista materiaalia, mitä kustantaja on häneltä tilannut, ehkä asiakkailta tulevan kysynnän pohjata, joka voisi vastata oppilaslähtöisyyttä, mutta pääpaino on kuitenkin opettajan asiantuntijuudessa soittajana. Materiaalin valinta ja tapa havainnollistaa

opetettavaa asiaa on täysin lähtöisin opettajasta. Olen syksyllä 2007 saanut tästä kokemusta tekemällä kitaransoiton opetusvideoklippejä internetissä toimivalle [www.rockway.fi](http://www.rockway.fi) –musiikkikoululle.

Edellämainitut opetusmuodot, jotka keskittyvät asiantuntijuuteen muistuttavat tietyiltä osin mestari-kisälli –perinnettä, ja ovat usein suosittuja, kun katsotaan esimerkiksi videoiden ja lehtien levikkiä tai internet-sivustojen käyttäjien määrää. Juuri tietyn asiantuntijan neuvot ovat siis ratkaisevan tärkeitä, ja soitonopetuksessa on elementtejä, jotka toteutuvat sen varassa. Kaikissa näissä tapauksissa voidaankin todeta, että asiakkaaksi hakeutuvat oppilaat ovat omasta vapaasta tahdostaan kiinnostuneita juuri opettajan erikoisalueesta. Toisin sanoen, opettajalla ja oppilaalla on sama päämäärä. Tämä tukee ajatusta siitä, että oppilaan itse asetetut tavoitteet luo sisäistä motivaatiota joka näkyy tavallista suurempana innostuksena. Kääntäen voisi sanoa, että kun opetus perustuu asiantuntijuuteen, tietylle opettajalle (tai internet-sivustolle) eivät hakeudu ne oppilaat, jotka eivät ole siitä erikoisalueesta kiinnostuneita. Toisin sanoen, jos oppilaan ja opettajan tavoitteet ovat kovin erilaisia, ei hedelmällistä oppimista synny. Tämä taas tukee Kurkelan esittämiä pohdintoja oppilaslähtöisyydestä tavoitteiden asettamisessa, ja sen merkitystä sisäisen motivaation syntymiselle.

## 5 MITEN OPPILASLÄHTÖISYYS JA ASIANTUNTIJUUS TOTEUTUVAT YHDESSÄ?

### TÄRKEIN SISÄLTÖ:

-Oppilaslähtöisyys on perusteltu lähestymistapa yksilöllisen potentiaalin hyödyntämisen näkökulmasta, asiantuntijuus on ehdoton edellytys opetuksen musiikillisen sisällön ja luotettavuuden näkökulmasta.

-SOITONOPETUS VOI TOTEUTUA KUIN TIEDONHAKU INTERNETISTÄ (katso kuva)

-Oppilaalle elämyksellinen musiikki (“oikea hakusana”) suo hyvät mahdollisuudet oppimiselle koska se tukee mm. sisäistä motivaatiota, yksilöllisen musikaalisuuden hyödyntämistä, sisäistä kuulemistä, luovaa toimintaa ja henkistä hyvinvointia.

-“Oikeiden hakusanojen” käyttö ei merkitse oppilaan musiikillista rajoittamista, vaan hänelle luontevinta lähestymistapaa musiikin yleisiin ilmiöihin ja opettajan ammattitaitoon.

-Oppilaslähtöisyys ei tarkoita, että opettaja muuttaa omaa musiikillista näkemystään jokaisen oppilaan kohdalla, tai opettaa asioita joita hän ei hallitse, vaan se tarkoittaa, että opettaja lähestyy musiikillista ammattiosaamistaan oppilaan näkökulmasta.

-Musiikilliset aiheet voivat linkittyä toisiinsa kiitos musiikkityyliin, musiikillisen sukupuun, musiikillisen (“teoreettisen”) ilmiön, soittotekniikan, jonkun luonteenpiirteen tai ominaisuuden, tai ne voidaan linkittää soveltamalla aikaisempaa osaamista uudessa yhteydessä.

-Oppilaslähtöisyys edellyttää opettajalta mm. jatkuvaa oppimista ja tilanteen mukaan toimimista.

-Opettajan ammattietiikkaan kuuluu tarvittaessa myöntää omat rajoituksensa.

Kun oppilaslähtöisyydellä saadaan esille oppilaan sisäinen motivaatio, hän seuraa sisäistä kuuloaan ja toteuttaa musikaalisuuttaan, miten oppilas voi löytää uutta musiikkia kadottamatta hedelmällistä musiikkisuhdettaan? Miten hän menee eteenpäin, miten hänen musiikkimakunsa laajenee alueille joista hän ei vielä tiedä? Jos kaikki materiaali tulee oppilaalta, voi ajatella, että hän oppii musiikkia vain kapealta alalta. Ehkä hän ei myöskään saa mahdollisuutta oppia niistä musiikin osa-alueista, joita hänen opettajansa osaa erityisen hyvin?

Mutta jos opetus keskittyy opettajan erikoisalaan, oppilas ehkä löytää jotain uutta ja hän saa varmasti erityisen asiantuntevaa tietoa. Toisaalta on riskinä, että opetus alkaa muistuttaa “samaa muottiin pakottamista” ja on vain ulkoisen motivaation tukemista. Monipuolisuus voi laajentaa oppilaan musiikkimakua huomattavasti. Toisaalta, jos liikaa keskitytään yleissivistävään monipuolisuuteen on riskinä ettei oppilaalla

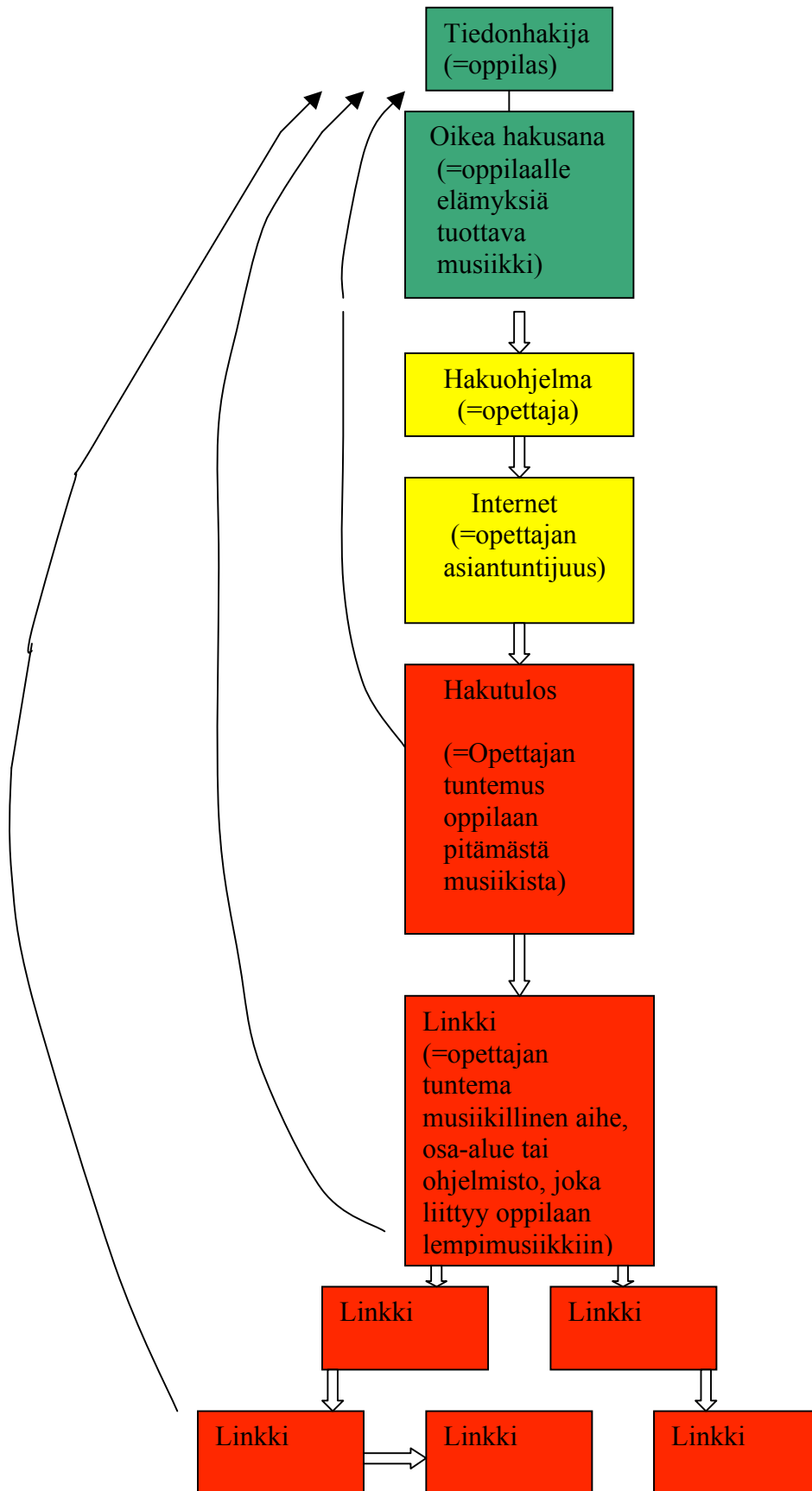


useinkaan ole elämyksellistä suhdetta materiaaliin, ja soittamisesta tulee suorittamista ilmaisun kustannuksella. Silloin oppilaan musiikkimaku ei ainakaan laajene koska uudet ohjelmistoalueet ovat ulkoisesti motivoituneita, pakkopullaa joka toimii tarkoitustaan vastaan. Ulkoisesta pakosta musisoiminen saa hänet ehkä vieroksumaan jotain musiikkityyliä, niinkuin suomalaiset peruskoululaiset pakkoruotsia. Jos lähtökohtana on yksipuolisesti ollut oppilaalle vieraiden kappaleiden soittaminen, ei hän myöskään ole tottunut soittamaan sisäisen kuulonsa mukaisesti vaan suorittaa ”oikeita ääniä” opettajan antamalta nuottipaperilta.

Opettajan oman ”näkemys” kameleonttinen muuttaminen joka oppilaan kohdalla olisi puoskarointia, oman näkemys pakottaminen kaikille olisi manipulointia ja pakkosyöttöä. Miten oppilaslähtöisyyden ja asiantuntijuuden edut voisivat täydentää toisiaan?

### ***5.1 Soitonopetus voi toteutua kuin tiedonhaku internetistä***

On käytettävä vertausta: oppilaslähtöisyys ja asiantuntijuus toteutuvat yhdessä kun tiedonhaku internetissä. On tiedonhakija, oikeat hakusanat, hakuohjelma(google), tietoverkko(internet) josta löytyy haun tuloksina sivustoja(nettsivuja), joissa on linkkejä seuraaviin sivustoihin, joissa on taas linkkejä seuraaviin sivustoihin ja niin edelleen ja niin edelleen. Tiedonhakija on oppilas, oikeat hakusanat tarkoittavat oppilaalle elämyksellistä musiikkia, hakuohjelma on opettaja, tietoverkko on opettajan asiantuntijuus eli kaikki hänen tuntema musiikki, sivustot ovat musiikin alueita, joissa on musiikillisia yhtymäkohtia eli linkkejä. Katso kuva 2 seuraavalla sivulla.



**Kuva 2. Soitonopetuksen prosessi.**

Seuraavassa pyritään havainnollistamaan tätä toimintamallia fiktiivisen esimerkin avulla.

Oppilas on Metallica'n musiikin pauloissa ja kuuntelee sitä tiiviisti. Oikea hakusana on silloin Metallica, ja kun hän tulee opettajalle ("hakuohjelman äärelle") löytyy opettajan ohjelmistosta ("tietoverkosta") Metallica'n "Master of Puppets" -levyn joitain kappaleita. Metallica'n "sivusto" aukeaa, ja kappaleita sekä niiden edellyttämiä tekniikoita harjoitellaan kokonainen lukukausi.

Tämän sivuston jälkeen käytetään linkkejä. Opettaja esittelee oppilaalle Megadeth -yhtyeen musiikkia joka edustaa myös thrash metal-genreä, samaa aikakautta ja kitaransoittoa kuin Metallica. Oppilas on nyt päässyt "uudelle sivustolle", joka on hänelle uusi ja avartava, mutta samalla tukee Metallica'n kappaleiden edellyttämiä taitoja.

Megadethin kappaleita soitetaan muutama, jonka riffeistä löydetään uusi "linkki" ja opettaja esittelee oppilaalle "uudet sivustot" eli Black Sabbathin ja Led Zeppelinin, jotka vaikuttivat Metallica'n musiikkiin. "Linkkejä" ovat silloin historian ja yleisömuotoin lisäksi esim. kvinttisointujen käyttö. Nyt löytyy useita sivustoja, eli koko 1970-luvun hard rock, josta oppilas innostuu kun hän kuulee levyillä niiden yhtäläisyyksiä Metallica'n tyyliin musiikkiin. 1970-luvun "sivustojen" parissa vietetään miltei seuraava vuosi aina silloin tällöin Metallicaan palaten.

Sitten aika tuntuu taas kypsältä uuden linkin käyttämiseksi ja opettaja voi esitellä vaikka Jimi Hendrixin, joka on Metallica'n Kirk Hammettin suuri esikuva, ja joka itse oli pohjimmitaan blueskitaristi. Siinä on linkki, jonka kautta voidaan tutustua Muddy Watersiin tai mihin tahansa bluesartistiin, joka vaikutti Led Zeppeliiniin ja 1970-luvun hard rockiin. Tällä "sivustolla" on historiallisen linkin lisäksi kaikkiin edellisiin "sivustoihin" soittamollisia linkkejä, esimerkiksi erilaisten venytysten käyttö, bluesfraseeraus ja mollipentatonisen asteikon käyttö.

Nämä linkit avaavat jo lukemattomia "sivustoja" jotka eivät kaikki edes rajoitu tiettyyn genreen; harjoiteltavia alueita ovat muun muassa blues-asteikkopohjainen improvisointi, sen käyttö esimerkiksi Metallica'n kappaleissa (alkuperäinen hakusana, joka on nyt tuottanut uusia hakutuloksia), country-venytykset, fraasien jäsentely muotoon nähden, soolokaaren rakentaminen, kolmimuunteisuuden variointi. Improvisoinnin harjoittelussa aukeaa vuosien saatossa linkki vaikka John Coltranen 60-luvun tuotantoon ja pitkän soolokaaren hallintaan. Bluesfraasien-sivustolta on vaikka Kenny Burrellin jazzblues-kitaroinnin kautta linkki jazziin, vaikka Wes Montgomeryyn jonka kautta aukeaa laajojen sointujen sivusto, josta on linkki vaikka bossa novaan tai 1900-luvun taidemusiikkiin.

Jos opettaja on itse monipuolinen muusikko, mutta erityisesti esimerkiksi bluesasiantuntija, ei käytössä ollut ainoastaan oppilaslähtöisyys tai hänen yleinen asiantuntijuutensa, vaan myös hänen erikoisalueensa. Opettaja toimi hakuohjelmanä niin, että saatuaan oppilaan oikean hakusanan hän sijoitti sen omaan tietoverkkoonsa kysyen itseltään, miten Metallica liittyy siihen, mitä hän tietää. Edellisessä esimerkissä eteneminen tapahtuu assosiatiivisesti; opetettavat musiikilliset aiheet liittyvät (linkittyvät) toisiinsa luontevalla tavalla, eikä ennaltamääräytyssä, loogisessa tai teoreettisessa järjestyksessä. Oppilaan taidot ovat kehittyneet ja musiikintuntemus on monipuolistunut samalla kun hän on oppinut hallitsemaan Metallica edellyttämän soittotaidon paremmin. Oppilas on saanut sekä toteuttaa alkuperäisiä tavoitteitaan, että saanut uusia vaikutteita. Näin oppilaslähtöisyys ja asiantuntijuus eivät ole ristiriidassa keskenään tai sulje pois toisiaan. Ne täydentävät toisiaan ja molemmat rikastuttavat luovaa opettaja-oppilas –suhdetta.

Nyt voimme tarkastella tämänlaista toimintaa esitetyn teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta.

## **5.2 Oppilaan oikeat hakusanat**

Esitettyjen teorioiden näkökulmasta oikean hakusanan (Metallica)käyttämällä on seuraavat ominaisuudet ja vaikutukset:

- 1) Sisäinen motivaatio toteutuu (Metallica oli hänen itsensä asettama tavoite ja sen soittaminen oli itseisarvo, päämäärä sinänsä).
- 2) Terapeuttinen, eheyttävä vaikutus (Metallica on oppilaan tärkein senhetkinen musiikillinen self-objekti, jonka käsittely harjoitellessa tiedostamatta jäsentää oppilaan tunne-elämää, vrt. Kurkela, Tähtkä, Kohut).
- 3) Opettelua ohjaa sisäinen kuuleminen (kappaleita on jo kuunneltu runsaasti).
- 4) Vanhoja skeemoja ja aikaisemmin opittua käytetään uuden oppimiseen (vrt. kognitiivinen oppimisteoria; uusi soittotaito rakentuu kuuntelun kautta hankittujen skeemojen varaan, implisiittinen oppiminen).
- 5) Ajankohtaista herkkyyuskautta hyödynnetään (vrt. Piaget, Metallica oli

juuri silloin oppilaan suosiossa).

6) Henkilökohtaiselle musikaalisuudelle annetaan mahdollisuus tulla esille

(vrt. emotionaalis-esteettinen musikaalisuus, Roiha, Gothoni).

7) Se luo myönteisiä tunteita (oppilas nauttii

Metallican musiikista).

### 5.3 “Väärät” hakusanat

Edellisessä esimerkissä “väärä” hakusana olisi ensimmäisellä tunnilla ollut todennäköisesti mikä tahansa muu kuin Metallica. Vääriä hakusanoja olisi silloin ollut esimerkiksi Muddy Waters tai blues, ehkä jopa Led Zeppelin. Oppilaalla ei ollut silloin minkäänlaista tunnepohjaista suhdetta tai innostusta niihin, eikä hän ehkä olisi huomannut niiden yhteyttä Metallicaan ilman että opettaja olisi osoittanut sitä hänelle. Jos opettaja olisi aloittanut Muddy Watersista, lähtökohtana olisi ollut asiantuntijuus, jolloin ajatus voisi olla että “sen minä ainakin hallitsen” tai että “bluesistahan kaikki aina aloittavat” (rutinoituminen, tutun systeemin itsetarkoituksellinen pakkosyöttö, vrt. Gothoni). Oppilaan näkökulmasta se olisi merkinnyt:

- 1) ulkoisen motivaation syntymistä (bluesin soitto opettajan toiveen täyttämiseksi), eli samalla
- 2) sisäisen motivaation laiminlyömistä (pettymyksen tunnetta, kun kitaratunnit eivät tunnu edistävän Metallican soittamisen oppimista).
- 3) soiton opetteluja enempää aktivoimatta sisäistä kuulemistä (oppilas ei ole kuunnellut Muddy Watersia).
- 4) uuden rakentaminen vailla vanhaa pohjaa (oppilaalla ei ole bluesin skeemoja, vrt. kognitiivinen oppimisteoria).
- 5) ajankohtaisen herkkyyksikauden hyödyntämättömyyttä (vrt. Piaget, Metallica oli silloin hänelle innostavinta).
- 6) henkilökohtaisen musikaalisuuden kukkaan puhkeamisen ohittamista (musiikin ilmiöt olivat oppilaalle tuttuja Metallican kuuntelusta ja implisiittisesti opittuja, Metallica vastasi oppilaan esteettis-emotionaalista musikaalisuutta, vrt. Gothoni, Roiha).

- 7) kitaransoiton opiskelun ja tunne-elämän osittaista yhdistämättömyyttä (vrt.Rechardt, Ahonen, Kurkela; Metallica musiikki herätti eniten tunteita).
- 8) musiikin terapeuttisen vaikutuksen osittaista hyödyntämättömyyttä (vrt. Kurkela, Freud, Winnicott; Metallica on oppilaalle musiikin sisällä tärkein self-objekti johon hän on kuuntelun kautta alitajuisesti sijoittanut samaistumisiaan, tunteitaan ja muistojaan).
- 9) viestiä, että kitaraa pitää soittaa tietyllä tavalla (suorittaminen), eikä omista lähtökohdista käsin (itseilmaisu).
- 10) omasta luovuudesta piittaamattomuutta (vrt. Gothoni).

Huonoimmassa tapauksessa tämä voi johtaa siihen, että jos oppilaan bluesinsoitto etenee kehnosti (ja varsinkin jos se opettajassa aiheuttaa turhautumisen, johon hän reagoi moittimalla tai muuten hyvin kriittisesti), oppilas tulkitsee tilanteen niin, että hän on huono, epämusikaalinen ja kelvoton soittamaan kitaraa (vaikka vika olikin siinä ettei blues soveltunut hänelle silloin jostain edellämämainituista syistä). Tämä voi johtaa ns. opittuun avuttomuuteen, jolloin oppilas ei enää pysty kunnolla soittamaan sitäkään, mitä hän ennen tuntien aloittamista osasi. Hän on silloin mennyt lukkoon, eikä tietenkään opi uusia asioita omien edellytystensä mukaisesti. Hänestä kehittyy alisuoriutuja, virheellisen tulkinnan takia.

Toinen kauhukuva on se, että oppilas selviytyy tilanteesta motivoitumalla ulkoisesti, eli hän kääntää riittämättömyyden tunteensa kelpaamisen haluiksi. Hän alkaa intensiivisesti harjoittelemaan bluesia suorituakseen opettajan vaatimista tehtävistä ja luopuu Metallicasta. Hän voi näyttää opettajan silmissä blues-herätyksen kokeneelta mallioppilaalta, vaikka hän on kadottanut oman tahtonsa ja muodostanut suorastaan false-self:in, valeminuuden.

Tietenkään asia ei ole niin musta-valkoinen tai yksioikoinen, että esim.Muddy Watersin harkitsematon tai ennenaikainen opettaminen Metallica-fanille aina välttämättä johtaa johonkin näistä. Yhtä hyvin oppilas voi syystä tai toisesta aidostikin innostua Muddy Watersista joko ensikuulemalta tai pikkuhiljaa, tai hän voi olla aidosti avarakatseinen ja monipuolisuuden tavoitteesta muodostuukin sisäisesti motivoitunutta. Tai opettajan innostava esimerkki saa hänet harjoittelemaan ja toiminta muuttuu ajan kanssa sisäisesti motivoitukseksi (vrt.sisäisen ja ulkoisen motivaation vaihtelu).

Tai hän ei merkittävästi reagoi siihen mitenkään, soittaa blues-läksynsä "jotenkuten", jatkaa maltillisesti kitaratunneilla ja soittaa omin päin Metallicaa. Tämä lienee

tavallisinta, ja sekä opettaja että oppilas voivat tuntea olonsa suhteellisen tyytyväiseksi, mutta paljon oppilaan henkilökohtaisesta potentiaalista jää hyödyntämättä, eikä soitto tuota hänelle maksimaalista subjektiivista tyydytystä.

#### **5.4 Hakusanat opettajan näkökulmasta**

Jos oppilaalta tuleva hakusana kuuluu opettajan vahvaan osaamisalueeseen voidaan sitä opettajan näkökulmasta kutsua *tutuksi hakusanaksi*, esimerkiksi kun Metallica kiinnostunut oppilas menee Metallicaan musiikkiin perehtyneen heavy metal-asiantuntijan tunneille.

Jos oppilaalta tuleva hakusana on opettajalle jokseenkin tuttu ja herättää opettajassa assosiaatioita, joiden avulla hän voi ymmärtää minkälaisesta musiikista suurin piirtein on kyse, voidaan puhua *sovellettavasta hakusanasta*. Samaa esimerkkiä edelleen käyttäen näin on, jos opettaja ei ole koskaan soittanut Metallicaa, mutta on kuullut joitain kappaleita ja osaa samantyylisten bändien musiikkia jonkin verran, ja jokseenkin ymmärtää sitä tyyllilajia 1970-luvun rockin kautta. Opettaja tuntee vaikka Deep Purplen musiikin hyvin, tietää sen vaikuttaneen 1980-luvun heavy metalliin johon Metallicaakin kuuluu, ja pystyy pienellä työllä eli tietotaitojensa soveltamisella haltuunottamaan ja sitten opettamaan Metallicaan musiikin oleellisia ilmiöitä.

Jos oppilaalta tuleva hakusana ei liity hänen hallitsemiin asioihin eikä edes herätä hänessä minkäänlaisia mielleyhtymiä voidaan puhua *vieraasta hakusanasta*. Näin on jos opettaja ei koskaan ole kuullut Metallicaa eikä koskaan ole tutustunut heavy metalliin tai mihinkään rock-johdannaiseen musiikkiin.

#### **5.5 Ammattietiikka ja opettajalle vieraat hakusanat**

Jos oppilaalta tuleva hakusana on opettajalle vieras, on hänellä ensin kaksi vaihtoehtoa. Ensimmäinen vaihtoehto on, että hän opettelee ensin itse oppilaan tuomaa musiikkia. Toinen vaihtoehto on neuvotella oppilaan kanssa, löytisikö muita hakusanoja tai kiinnostaisiko jokin alue, josta opettajalla on annettavaa. Jos näistä ei kumpikaan syystä tai toisesta voi toteutua ja yhteistyö näyttää kyseenalaiselta, on opettajalla vielä kolmas vaihtoehto: hyvässä hengessä ja oppilaan parhaisiin intresseihin vedoten ohjata oppilas toiselle opettajalle, joka tuntee oppilasta kiinnostavan musiikkialueen.

Kokemukseni mukaan ainakin alussa olevien oppilaiden kohdalla on uuden opettelu suhteellisen vaivatonta, koska heidän soitettavat tehtävät eli heidän tuomastaan

musiikista räätälöivät soittoläksynsä pitää suhteuttaa alkeistasoon. Tällöin opettaja esimerkiksi pyytää oppilasta tuomaan levyn (hakusanansa) soittotunnille, jolloin opettaja kuuntelee mitä hän voisi oppilaalle transkriboida.

Usein on molemmille osapuolille tyydyttävää, jos opettaja avoimesti myöntää tietämättömyytensä alkuperäisestä hakusanasta, ja kysyy onko oppilaalla muuta musiikkia mitä hän kuuntelee. Jos oppilaalle ei sellaista tunnu tulevan mieleen, voi oikein hyvä toimintamalli olla myös, että opettaja kertoo omista osaamisen alueistaan tai ehdottaa eri opiskeltavia aiheita, joista hänellä on annettavaa. Oppilas voi silloin tarttua johonkin, ja opiskelulle asetettu päämäärä on yhteisen päätöksen tulos, joka tukee hyvää oppilas-opettaja –suhdetta ja mahdollistaa sisäisen motivaation.

Toisen opettajan luo ohjaaminen saattaa todennäköisimmin tulla kyseeseen pitkällä olevien ja tietynlaisen ekspertin ohjausta hakevien oppilaiden kanssa. Silloin nähdäkseni on ainoastaan opettajan ammattitaidon mukaista myöntää, ettei tunne kyseistä aluetta, mutta voi auttaa asiantuntijan löytämisessä. Ammattietikkaan vedoten ei voi kyllin korostaa, ettei oppilaslähtöisyys ikinä saa olla ”harhaopin” edistämistä; ei mitenkään ole oppilaslähtöisyyden mukaista, että opettaja opettaa jotain mitä hän ei osaa. Tässä tullaan siihen, että kaikessa opetustyössä on opettajalla oltava terve itsekritiikki eli realistinen käsitys omasta osaamisesta ja sen rajoista.

## **5.6 Erilaisia linkkejä**

Mahdollisia linkkejä ovat ainakin *tyylilinkki*, *sukupuulinkki*, *ilmiölinkki*, *tekninen linkki*, *sovelluslinkki* ja *ominaisuuslinkki*. Tämä järjestys on konkreettisimmasta linkistä abstraktimpaan linkkiin. Seuraavissa yhteyksissä ”musiikillisella esimerkillä” tarkoitetaan lähinnä kappaletta, levyä, soittajaa/esittäjää tai bändiä.

Kun kaksi musiikillista esimerkkiä edustavat samaa tyylilajia, voidaan sanoa, että niiden välillä on *tyylilinkki*. Esimerkiksi Eric Clapton ja Stevie Ray Vaughan ovat molemmat blueskitaristeja; he kuuluvat samaan kategoriaan ja heitä yhdistää blues-musiikin estetiikka.

Kun musiikillisesta esimerkistä kuuluu vaikutteita jostain muusta musiikillisesta esimerkistä, voidaan puhua niiden välisestä *sukupuulinkistä*. Esimerkiksi AC/DC:n levyt löytyvät levykaupan hard rock-kategoriasta, mutta bändin soolokitaristi Angus Youngin soitossa kuuluu selvät bluesvaikutteet esimerkiksi B.B. Kingiltä. Guns N’Rosesin juuret ovat Led Zeppelinissä ja The Rolling Stonesissa, joissa taas kuuluu vaikutteita esimerkiksi Muddy Watersin bluesista. Heitä yhdistää musiikillinen sukupuu.



Musiikillisia esimerkkejä voi yhdistää jokin ilmiö, vaikka ne ovat tyyllillisesti erilaisia ja niissä ei suoranaisesti näytä olevan samoja vaikutteita. Silloin voidaan käyttää sanaa *ilmiölinkki*. Esimerkiksi kolmisointujen käännöksiä käytetään Jimi Hendrixin komppauksessa, Bob Marleyn reggaekappaleiden kompeissa, Eddie Van Halenin riffeissä, George Benson käyttää niitä "Dance" kappaleessa. Tai svengaavaa, 16-osanuottien lievästi kolmimuunteista fraseerausta voi kuunnella Rage Against The Machinen rifeistä, James Brownin tai the Metersin funkista, AC/DC:n kompeista (ja laulusta) tai Eddie Van Halenin sooloista ja samaa ilmiötä voi kuunnella mahtavasti svengaavien 8-osanuottien muodossa esimerkiksi Wes Montgomerylta, Pat Methenyiltä tai Charlie Parkerilta. Sama ilmiö esiintyy erilaisissa yhteyksissä.

*Tekninen linkki* tarkoittaa esimerkiksi, että Albert Leen ja Zakk Wylden soitossa esiintyy keskeisenä asiana nopea plektratekniikka, vaikka country- ja heavy-musiikissa käytetään toisistaan erilaisia soundeja ja sanavarastoja. Oikean käden tekniikkaa harjoiteltaessa on hyödyllistä soittaa molempia, ne palvelevat samaa päämäärää, jolloin niitä yhdistää tekninen linkki.

Yhdestä musiikillisesta materiaalista opittua asiaa on mahdollista soveltaa uudessa yhteydessä, jolloin voidaan puhua *sovelluslinkistä*. Esimerkinä käy seuraava konstruktivistinen toimintamalli, jota olen käyttänyt paljon ja joka on osoittautunut tehokkaaksi opittujen asioiden syventämisessä, monipuolistumisessa ja tyylisidonnaisuuden karsimisessa. Kun monenlaisten soolotranskriptioiden avulla on tutustuttu esimerkiksi rytmisten motiivien käyttöön, vaikka Steve Jonesin soolossa Sex Pistolsin kappaleessa "Liar", Yngwie Malmsteenin kappaleessa "Far Beyond The Sun" ja Pat Martinon soolossa "Just Friends" –kappaleessa, näitä sooloja yhdistää ilmiölinkki. Mutta kun seuraavana tehtävänä on soveltaa rytmisen motiivin käyttöä jossain uudessa ympäristössä, improvisoimalla vaikka reggae-kappaleen päälle, käytetään sovelluslinkkiä. Tässä esimerkissä reggae-musiikki esitellään oppilaalle ilmiön (rytmisen motiivi) soveltamisen (improvisoinnin) kautta, eli oikeastaan oppilas rakentaa linkin itse. Sovelluslinkin runsaampi käyttö soveltuu parhaiten pidemmällä olevien oppilaiden kanssa.

*Ominaisuuslinkki* on kaikista linkeistä abstraktein, ja sillä tarkoitetaan sitä, että musiikillisten esimerkeillä "yhteinen nimittäjä" on jokin laajempi ominaisuus, luonne, asenne tai lähtökohta vaikka ne toteutuisivat aivan erilaisten ilmiöiden avulla ja erilaisissa tilanteissa. Esimerkiksi "määrätietoinen solistinen ilmaisu" voi olla linkki joka yhdistää Jimi Hendrixin "Who Knows" –kappaleen soolot, John Coltranen "A Love Supreme"-levyn ja Jorma Hynnisen laulutulkinnan Frantz Schubertin "Winterreise" –sarjasta. Vaikka kaikista esimerkeistä ei "ymmärtäisi" tai osaisi analysoida mitään muuta elementtiä, voi jokaikisestä niistä kuunnella kuinka solisti on määrätietoisesti

menossa johonkin (oli kyseessä sitten improvisoitu tai sävelletty osuus), solisti ikään kuin kuljettaa kappaletta eteenpäin eikä passiivisesti roiku kappaleen perässä, ja kuulija voi helposti hahmottaa milloin huippukohtaa rakennetaan tai milloin lähestytään loppua. Tässä esimerkissä on kyseessä muotorakenteen hallinta ja eteenpäin vievä ote, mutta vielä abstraktimpi ominaisuuslinkki voisi olla se, että kaikista edellämämainituista esittäjistä kuuluu voimakas eläytyminen, musiikissa “sisällä” oleminen eli vahva musiikillinen innostus. Ominaisuuslinkin käyttö liittyy vahvasti Bennett Reimerin 1960-luvulla esille tuomaan *esteettiseen musiikkikasvatukseen*, joka nimenomaan tarkoittaa musiikin kuuntelua ja esteettisten arvojen tunnistamista. Kun oppilaan kanssa kuunnellaan levytyksiä jotka näennäisesti ovat täysin erilaisia, mutta kiinnitetään huomio johonkin tiettyyn taiteelliseen arvoon joka on esimerkeille yhteinen, käytetään ominaisuuslinkkiä. Tällainen linkittäminen soitonopetuksessa voi ratkaisevasti edistää tyyლისidonnaisuudesta vapautumista ja huomattavasti syventää oppilaan näkemystä aikaisemmin omaksumistaan asioista.

## 5.7 Käytännönläheisyys

“*Soittamalla oppii soittamaan, treenaamalla oppii treenaamaan*” on Hurriganesin edesmenneen kitaristin Albert Järvisen kuuluisa lause, jota hänen entinen bändikaverinsa Remu Aaltonen on myös siteerannut. Tällainen “terve maalaisjärkikin” sanoo, että sähkökitaristin on syytä painottaa bändissä soittamista yksin soittamisen sijaan ja viettää enemmän aikaa treenikämpällä, lavalla ja studiossa kuin omassa harjoituskopissa. Kasvatustieteellinen vastine tälle on lähinnä John Deweyn tekemällä oppimisen teoria, “learning by doing”. Musiikkiin kasvamista tapahtuu koko ajan, kun soittokokemuksia tulee lisää. Tekemällä oppiminen vastaa myös konstruktivistista mallia tiedon ja taidon soveltamisesta uusissa yhteyksissä. Esimerkiksi kun kellaribändi tekee uusia kappaleita ja kun kitaristi sovittaa omia stemmojaan niihin, tapahtuu konstruktivistista oppimista, vanhan tiedon soveltamista uusissa yhteyksissä.

Soitonopetuksessa käytännönläheisyys voi tarkoittaa myös sitä, että tarvittavat harjoitukset räätälöidään käytännön ohjelmistosta, lyödään siis kaksi kärpystä yhdellä iskulla. Esimerkkejä tästä voi lukea tämän työn tapauskertomuksista. Tapaus nro. 1:ssä kuvataan miten heavy metallista innostuneiden aloittelijoiden ensimmäiset plektratekniikka-harjoitukset olivat riffejä Metallica, Guns N’Rosesin ja Panteran kappaleista.

Lisäksi käytännönläheisyys tarkoittaa opiskeltavien asioiden havainnoimista soivista käytännön esimerkeistä eli levyiltä ja videoilta. Tämä antaa myös paremmat

mahdollisuudet sisäisen motivaation tukemiselle kun levyesimerkit vastaavat oppilaan oikeita hakusanoja.

## **5.8 Opettajalta edellytettävät asiat**

### **Aito kiinnostus oppilasta kohtaan**

Aito kiinnostus oppilasta kohtaan voi opetustilanteessa toteutua yksinkertaisesti niin, että opettaja kysyy oppilaalta kysymyksiä kuten *“Mistä musiikista pidät? Mitä bändejä/levyjä/artisteja kuuntelet?”* tai oppilaan ujoitellessa *“Mitä olet kuunnellut viimeksi?”*. Varhaiskasvatuksessa voi kysyä *“Onko sinulla lempilaulua?”* tai *“Mitä yleensä laulatte kotona/koulun musiikkitunneilla?”*, *“Oletko kuullut tämän kappaleen?”* tai *“onko sinulla omia levyjä?”*. Jos oppilas vastaa, edellistä esimerkkiä käyttäen, että hänen suosikkibändinsä on *“Metallica”*, on opettajan helppo esittää jatkokysymyksiä kuten *“Pidätkö myös Anthraxista?”*, *“Oletko kuullut Slayeria?”*, *“Megadethillakin on samankaltaista energiaa, pidätkö siitäkin?”* tai *“Pidätkö muusta musiikista jossa on hyviä kitarariffejä?”* tai *“Kuunteletko hevi-bändien lisäksi muuta musiikkia?”*.

### **Empatia**

Empatia on kyky eläytyen ymmärtää toista ihmistä. Siihen tarvitaan samastusta, eli asetetaan toisen yksilön asemaan ja yritetään ymmärtää tilanne hänen näkökulmastaan. Empatia on kuitenkin enemmän kuin samastuminen, se merkitsee nimenomaan toisen ihmisen kokeman tunnetilan tavoittamista ja jakamista. Erittäin oleellista siinä on myös se, että se on väliaikaista, eikä ole tarkoitus vajota toisen maailmaan pysyvästi. Tässä korostetaan siis, että omaa näkökulmaa ei menetetä, vaan eläytymisen jälkeen pikemminkin palataan omalle tontille ja voidaan sijoittaa hankittu ymmärrys laajempaan kokonaisuuteen (Tähkä 1970, 174,175).

Ensinäkin opettaja tarvitsee empatiaa ymmärtääkseen, miltä oppilaasta tuntuu aloittaa kitaratunnit. Toiseksi empatiaa tarvitaan, jotta opettaja pystyy eläytymään oppilaan hakusanaan ja sen vaikutuksiin oppilaassa. Opettajalla on musiikintuntemuksensa pohjalta jonkinlainen mielikuva, minkälaista 1980-luvun Metallican musiikki on: se on ensinnäkin riffikeskeistä, nopeaa ja raskasta heviä, jossa pitkät kitarasoolot, hittihakuiset kertosaäkeet ja runsas särösoundi ovat tärkeitä. Eli opettaja koettaa muodostaa käsityksen siitä, minkälaiset musiikilliset arvot tuottavat oppilaalle elämyksiä, eli kuvittelee miten oppilas voisi kokea Metallican musiikin; miltä tuntuu se alkuperäinen hevi-innostuksen vimma kun kappaleet soivat niin stereoissa kun hänen mielessään, nopeat ja kiihkeät kappaleet saavat hänet energiseksi, kekseliäät

kitarariffit ovat hänelle tärkeitä, kitarasoolojen ulvomiset suorastaan sähköistää hänet voimallaan, kitaroiden särösoundien muhkeus viehättää häntä, hän pitää aggressiivisesta laulutyylistä ja suoraviivaisista, tarttuvista kertosäkeistä. Jotain tämänkaltaista sisäisesti motivoitunut oppilas saattaa kokea haaveillessaan, että hän jonain päivänä pystyy soittamaan kitaraa itse, soittamaan bändissä, ehkä tekemään omaa musiikkia, miltä tuntuu aloittaa kitaransoitto, mennä uudelle opettajalle, minkälaisia odotuksia on opiskelun suhteen, minkälaisia haaveita ja tavoitteita on kitaransoiton osaamisesta. Lyhyesti sanottuna: empatiavaiheessa opettaja eläytyy oppilaan musiikilliseen maailmaan.

### **Assosiointi**

Kolmanneksi tarvitaan assosiontia. Tässä opettaja palaa empaattisen ymmärtämisen parista oman asiantuntijuutensa piiriin. Hän on vastaanottanut hakusanan, ymmärtänyt sen ja etsii hakutuloksia omasta musiikintuntemuksestaan. Tämä on juuri se vaihe, joka erottaa oppilaslähtöisyyden paikoillaan polkevasta "lässytyksestä"; kuten todettiin, tulee empatian olla väli aikaista, mikä tarkoittaa tässä sitä, että empaattisen hakusana-vaiheen jälkeen opettaja liittyy oppilaslähtöisyyden asiantuntijuuteensa.

Opettaja arvioi, miten hän pystyy auttamaan oppilasta saavuttamaan päämääräänsä eli oppimaan Metallicaa. Kysymys on silloin: "Mitä minä tiedän Metallicasta?"

Opettaja tietää, että jokseenkin samaa musiikillista estetiikkaa edustaa ainakin Megadeth ja Anthrax, joita hän tuntee hieman enemmän ja osaa sen takia ymmärtää mitä Metallica soittaminen vaatii, minkä kautta hän voi opettaa Metallicaakin musiikkia. Tässä vaiheessa opettaja kartoittaa yhteistyön mahdollisuuksia lyhyellä aikaperspektiivillä.

"Laajennetussa haussa" opettaja kysyy itseltään: "Mitkä ovat Metallicaan juuret?" tai "Liittyykö Metallica mitenkään omiin vahvuuksiini? Miten voin käyttää osaamistani oppilaan päämäärien hyväksi?" Haku tuo tulokseksi, että Metallicaan musiikissa tärkeää on raskaan kuuloiset kitarariffit, eli osa-alue, jonka ykkösnimiin kuuluu Black Sabbath, jossa on blues-vaikutteita. On siis selvää, että hallitakseen Metallicaan musiikin syvemmin, oppilaan kannattaa tutustua muihinkin riffipohjaisiin bändeihin. Riffikeskeissä hard rockissa tärkeimpiä nimiä ovat myös Led Zeppelin ja AC/DC, jotka ovat vahvasti bluespohjaisia bändejä. On siis oletettavaa, että oppilas voisi jatkossa kiinnostua joistain näistä, ja niiden hallintaa edistää bluesin tuntemus. Se voisi olla leikkauspiste opettajan ja oppilaan erityisalojen välillä. Tässä vaiheessa opettaja kartoittaa yhteistyön mahdollisuuksia hieman pidemmällä aikaperspektiivillä.

Esimerkiksi hänellä on "Master of Puppets" -levy ja nuottikirja, on soittanut muutamaa kappaletta, joiden pohjalta hän assosioi niihin taitoihin mitä niissä käytetään. Mieleen tulee riffien soitossa esiintyvä "palm mute"-tekniikka, alaspäin pickaus, tarkassa timessa soitetut 16-osa sahaus-riffit, kvinttisoinnut, soolopuolelta bluesfraasit, luonnollisen molliasteikon käyttö, alternate picking ja venytykset.

"Laajimmassa haussa" opettaja kysyy itseltään: "Miten Metallica'n musiikilliset arvot liittyvät genrestä riippumattomiin musiikillisiin valmiuksiin?" ja "Miten oppilas voi kehittyä monipuolisemmaksi ja samalla säilyttää Metallica-intonsa?". Mieleen tulee, että Metallicassa komppikitaran ehdottoman tiukka ja horjumaton time eli rytmiikan käsittely on yksi keskeinen tekijä, jonka takia musiikki tekee suuren vaikutuksen. Time:n tarkentamiseen tähtäävissä harjoituksissa voi käyttää vaikka funk- tai bossa nova-kompeja, ja ne silti edistävät myös Metallica'n soittoa. Lisäksi Metallica'n tyyllisessä musiikissa on modaalaisia soolojaksoja, eli moodien hallinta edesauttaa oppilaan tavoitteita samalla kun modaalista improvisointia voidaan harjoitella esimerkiksi Santana-tyylisessä latin/rockissa, 60-luvun modaalisessa jazzissa ja monessa muussa ympäristössä. Tässä vaiheessa opettaja kartoittaa yhteistyön mahdollisuuksia erittäin pitkällä aikaperspektiivillä.

Assosiointivaiheessa opettaja sijoittaa oppilaan musiikkielämykset omaan tietotaitoonsa.

### **Hyvä musiikintuntemus ja halu etsiä yhteyksiä**

On sanomattakin selvää, että mitä laajempi tietoverkko on ja mitä parempi hakuohjelma on, sitä useampia tuloksia hakusanalla löydetään. Toisin sanoen, mitä laajempi opettajan musiikintuntemus on, sitä suuremmat mahdollisuudet hänellä on edistää oppilaittensa päämääriä. Jos opettaja osaa vain heavya, on hänellä vain rajoitetusti annettavaa jos oppilaan hakusana on vaikka Bob Marley.

Opettaja voi ensinnäkin lähteä liikkeelle tyyllitietoisuudesta ja musiikillisesta sukupuusta. Sähkökitarassa esimerkiksi blues on hyvä tienristeys. Sen tuntemisen kautta voi jokseenkin samastua niin heavy, rock tai jazz-johdannaisiin hakusanoihin. Siitä on kehittynyt rock lukuisine alalajeineen, joista on kehittynyt heavy metal lukuisine alalajeineen. Esimerkiksi blues-tyylistä soolonsoittoa venytyksineen, liukuineen ja bluesasteikkoineen sovelletaan eri muunnoksina ja lisäyksinä niin Albert Kingissä, Led Zeppelinissä kuin Iron Maidenissa. Tai bluesista voi mennä jazzin suuntaan, esimerkiksi B.B. Kingistä Kenny Burrellin kautta Wes Montgomeryyn. Konstruktivismi antaa hyvän lähtökohdan aikaisemmin opitun sanavaraston soveltamiseen uusissa yhteyksissä.

Selvää on, ettei kukaan opettaja ikinä voi hallita kaikkea tai tuntea kaikkia tyylejä. Se ei olekaan mielestäni oleellisinta, tärkeämpänä pidän opettajan kykyä nähdä yhteyksiä osaamisensa ja muun musiikin välillä. Opettajalta ei todellakaan vaadita yli-inhimillistä monipuolisuutta, vaan "kohtuullisissa" mittasuhteissa pysyvää musiikillista yleissivistystä, joka auttaa häntä sijoittamaan vastaantulevan musiikin johonkin tuntemaansa kontekstiin. Yleismusiikilliset elementit toteutuvat toki eri tavoin eri tyyleissä, mutta ovat linkkejä kaiken musiikin välillä. Riittävän monipuolisuuden rinnalla oleva erikoistuminen on nähdäkseni yhtä tarpeellinen. Kun opettaja on omassa soitossaan vienyt yleismusiikilliset ilmiöt riittävän pitkälle hänellä on nähdäkseni paremmat edellytykset ymmärtää niitä rajoittumatta genreen. Esimerkiksi soolokaaren hallintaa opettaja pystyy varmasti ohjaamaan tyyllilajista riippumatta, jos hän itse hallitsee sitä riittävästi. Tai doorisen moodin hallintaa pystyy tietyissä rajoissa käsittelemään niin Led Zeppelinin kun Miles Davisin yhteydessä.

Mitä pidemmälle päässeen oppilaan kanssa työskennellään, sitä hankalampaa saattaa olla, jos opettaja ei ole itse syventynyt mihinkään tyyliin ja on ainoastaan monipuolinen.

Esimerkiksi: Oppilaan kanssa olisi tarkoitus kehittää rytmistä istuvuutta ja käsitellä fraseerauksen hienosäätöä.

Opettaja A ei ole syventynyt mihinkään, mutta tuntee musiikkia monipuolisesti. Jos hän ei ole vienyt rytmistä konseptiaan tai fraseeraustaan pintatasoa syvemmälle minkään tyyllilajin sisällä, ei hänellä todennäköisesti ole omakohtaista ja luotettavaa näkemystä timen tai svengin kehittymisestä.

Opettaja B on yleisivistyksen lisäksi funk-musiikkiin erikoistunut ja on funk-komppien puitteissa pyrkinyt viemään mahdollisimman pitkälle rytmistä konseptiaan. Hän on kehittänyt tarkan timen, löytänyt itselleen luontevan svenginsä ja on muuntautumiskykyinen 16-osa nuottien kolmimuunteisuuden aste-eroissa (tasajakoisuuden ja kolmimuunteisuuden välimaastossa). Hänen funk-kokemuksensa ei tarkoita, että hän olisi svengaava AC/DC:n beat-rytmiikassa, jossa on omanlainen fraseeruksen hienosäätö, tai että hän osaisi bebopiin soveltuvaa fraseerausta suvereenisti. Sen sijaan hänellä on kokemukseen perustuva näkemys koossapysyvän rytmiiikan kehittymisestä, mikä on kaikille rytmimusiikin tyyllilajeille yhteistä ja ratkaisevan tärkeää. Se on jo yksi linkki uuteen vastaantulevaan rytmimusiikkiin. Tyyllisidonnainen hienosäätö on asia erikseen. Todennäköisesti hän pystyy esimerkiksi mallisoitossa sopeuttamaan hallittua fraseeraustaan eri tyylien mukaisesti tiettyyn pisteeseen asti. Ainakin hänellä on valmiudet havaita pienempiäkin nyansseja oppilaansa fraseerausta kuunnellessa ja osaa tehdä asianmukaisia arvioita opetuksen suhteen. Hän voi todeta avoimesti, että "tätä tyyliä en itse hallitse, mutta tiedän miten sitä voi lähestyä harjoittelussa ja mitä levyjä kannattaa kuunnella".

### **Halu oppia uutta**

Oppilaslähtöisyys merkitsee opettajalle elinikäistä oppimista. Kun oppilaan hakusana on opettajalle vieras, hän saa opetella uutta toimiakseen oppilaslähtöisesti. Se voi opettajalle tarkoittaa ainakin kuuntelua ja teknisten havaintojen tekemistä, mahdollisesti transkriptiotyötä, kappaleiden opettelua tai uuteen tyylilajiin tutustumista. Siinä tapauksessa ja myös jos hakusana on "puolituttu" eli opettaja tietää siitä jotain, se tarkoittaa empatian ja assosioinnin prosessin kautta myös oman ammattitaidon näkemistä uudessa valossa, oman musiikillisen osaamisen suhteuttamista uuteen yhteyteen. Silloin opettaja oppii konstruktivistisella tavalla: opettajan oppimistehtävä on soveltaa omia taitojaan uuteen ympäristöön ja luoda uusia yhteyksiä, mikä voidaan tulkita niin että opettajan skeemat laajenevat. Vaikka oppilaan hakusana olisi opettajalle entuudestaan tuttu, hän joutuu kuitenkin aina pukemaan sen muotoon jonka oppilas pystyy ottamaan vastaan ja se tietysti vaihtelee joka oppilaan kohdalla. Silloinkin opettaja oppii käsittelemään tuntemaansa asiaa uudella tavalla. Hän oppii joka oppilaaltaan uuden tavan hahmottaa vanha asia. Toisin sanoen on aina myös niin, että tietämättään oppilas opettaa, ja opettaja oppii. Kokemukseni on, että se on uuteen musiikkiin tutustumisen takia avartavaa ja se lisäksi syventää näkemystä aikaisemmasta osaamisesta.

Rytmi-musiikin laaja kenttä kehittyi nopeasti kaiken aikaa ja uudenlaisia, innovatiivisia bändejä syntyy. Viiden vuoden sisällä esimerkiksi rock-musiikissa ehtii syntyä monia uusia alalajeja joissa esimerkiksi käsitellään kitarasoundeja uusilla tavoilla. Oppilaslähtöisyydessä opettaja tietysti voi oppia esimerkiksi oppilaiden tuomilta levyiltä, mutta jotta "tiedonhaku" toimisi parhaiten, kannattaa opettajan aktiivisesti seurata musiikin kehitystä pysyäkseen kehityksen mukana. Opettajan kannattaa tietysti myös laajentaa historian tuntemustaan jotta assosiointimahdollisuudet paranisivat ja oppilaiden hakusanat tuottaisivat useampia "hakutuloksia". Jatkovaa kouluttaumista käsitellään muun muassa Vapaan sivistystyön 35. vuosikirjassa "Elinikäinen oppiminen".

Jos opettaja ei halua oppia uutta, ei hän jaksakaan paneutua oppilaan oikeisiin hakusanoihin eli ei toteuta oppilaslähtöisyyttä.

### **Intuitio ja avoimuus uusille vaihtoehdoille**

Koska eteneminen tapahtuu linkkien kautta (assosiatiivisesti), eikä aina välttämättä ennaltamäärätyn järjestyksen mukaan (loogisesti), opettaja joutuu jatkuvasti toimimaan tilanteen mukaan. Opettaja tunnustelee, milloin on otollinen aika esitellä seuraava

linkki, ja mikä linkki olisi luontevin. Opettaja siis kuuntelee oppilaan soittoa sanan tavallisessa merkityksessä, mutta myös toisella tavalla, ikään kuin yrittää lukea rivien välistä mihin tämä seuraavaksi menisi luontevimmin. Opettaja seuraa tällöin työjärjestyksen sijaan intuitiotaan, luottaa vaistoihinsa.

Koska oppilas on jatkuvassa muutoksen tilassa, opettajan kannattaa olla valmis poikkeamaan mahdollisista alustavista suunnitelmistaan, eli olla avoin uusille vaihtoehdoille, odottamattomille linkeille. Linkejä voi olla monia, ja niistä on syytä valita luontevin. Näin oppilaslähtöisyys toteutuu prosessin jatkuessa, kun oppimateriaali tulee opettajalta.



## 6 TAPAUSKERTOMUKSIA

### 6.1 Tapaus 1: Opettajalle tuttu hakusana ja pakottomuudella monipuolistuminen

#### TÄRKEIN SISÄLTÖ:

- Kaksi 14-vuotiasta aloittelijaa, jotka alunperin yksipuolisesti suuntautuneita, toinen jatkoi 4 vuotta, toinen 4,5 vuotta.
- Ensim.2,5 vuotta ainoastaan oppilaslähtöistä heavyn “diggailua” vailla “teoriaa”.
- Käytännönläheinen “korvat auki”- ja “pelimannius”-metodi, ei esim. nuotteja
- Kaikki harjoitukset räätälöity oppilaiden tuomasta (=elämyksellisestä) musiikista
- 2,5 vuoden pelkän oppilaslähtöisyyden jälkeen oppilaille tuli omakohtaiset oivallukset asteikkojen käytöstä heavyssa/musiikin yleisistä ilmiöistä, jonka seurauksena:
  - oppilaat löysivät teorian käytännön pohjansa kautta,
  - molemmat ahmivat tyylillistä monipuolisuutta sisäisesti motivoituneina,
  - toiselle oma-aloitteisesti hankittu musiikkikoulun päästötodistus 2 vuodessa.

*Lähtöasetelma.* Kaksi 14-vuotiasta poikaa tuli yhdessä kitaratunneilleni, he olivat parhaat kaverukset jotka kertoivat olevansa samalla luokalla ja viettävänsä paljon vapaa-aikaa yhdessä. He olivat kirjoilla kyseisen musiikkioppilaitoksen ns.”avoimella linjalla”, mikä tarkoitti ettei musiikkikoulun puolesta ollut mitään vaatimuksia edistymisen tai suoritusten suhteen. Ei siis ollut pakko suorittaa kurssitukintoja tai opiskella musiikin teoriaa. Kahtena ensimmäisenä opintovuotena oppilaat osallistuivat vapaaehtoisesti myös bändiopetukseen. Lähtökohta oli siis, että täysin vaatimuksista riisuttua kitarraopetusta oli 45 minuuttia viikossa ja bändisoittoa 60 minuuttia viikossa.

*Ensimmäinen tunti.* Kysyin, mitä oppilaat kuuntelevat ja mitä he haluaisivat kitaralla osata, johon he yhteen ääneen vastasivat pitävänsä kaikesta heavy- ja hard rock-musiikista. He listasivat erittäin innostuneesti suosikkibändeikseen mm. Iron Maidenin, Metallican, Guns N´ Rosesin ja he sanoivat haluavansa osata soittaa näiden kappaleita tai osia kappaleista. He kertoivat aikaisemmin ottaneensa yksityisiä kitaratunteja akustisilla kitaroilla, mikä ei kauan innostanut ja halusivat nyt soittaa sähkökitaraa. Seuraavaksi selvitin heidän tasonsa, joten kysyin, onko heillä yhdessä tai erikseen soitettavaa, pätkä ihan mitä vain, vaikka jotain mistä he pitävät. He soittivat AC/DC:n “Are You Ready” –intron joka on teknisesti helpommanpuoleista 1/3 -tasoa. Seuraavaksi pyysin heitä soittamaan erinäisiä asioita tai kertomaan, mitä he ovat

soittaneet aiemmin. Sain selville, että he osasivat seuraavia kitaransoiton alkeita: "perusleirinuoatio-sointuotteet" (perusmuodossa duuri/molli/dominanttiseptimi –soinnut viiden ja kuuden kielen otteina 1. asemassa ja barreina), he osasivat melodiasoiton puolelta Chicken Run –elokuvan alkeellisen yksiaänisen tunnusmelodian ja tiesivät 1. asemasta sävelten nimet ja nuotit, he osasivat muutaman rockriffin. Molempien oppilaiden soitto oli vielä huolimattomaa, rytmisen pulssi(syke) katosi helposti eikä toinen ollut koskaan esimerkiksi käyttänyt plektraa. Arvioin siis heidän olevan alussa, alle 1/3 –tason.

Ensimmäinen tunti jatkui näin: katsoin tarpeelliseksi ensinnäkin vahvistaa heidän innostustaan ja toiseksi kehittää heidän perustekniikoitaan jotta kappaleita voisi soittaa(vrt. *Gothoni, luovuuden ja kontrollin tasapainon sovellus alkeisopetukseen*). Koska heidän hakusanansa oli heavy ja hard rock ja mm. Guns N` Roses(*opettajalle tuttu hakusana*), ajattelin että "lyödään kaksi kärpystä yhdellä iskulla" ottamalla läksyksi G N`R:n "Mr. Brownstone" –kappaleen pääriffin, joka käy myös yksinkertaisesta ja pohjustavasta plektra-harjoituksesta, koska siinä käytetään vuoronperään alas- ja ylöspäin-iskuja (*käytännönläheisyys*). G N`R on erikoisaluettani, joten ulkomuistista oli helppo näyttää heidän avuksi miten riffi soitetaan, samalla innostaen heitä omalla esimerkillä. Valintaan vaikutti myös se, että suureksi onnekseni minulla sattui olemaan G N`R –nuottikirja mukana, josta otettiin tarvittavat kopiot. Oppilaille se oli tuttu kappale, jota he pystyivät kuuntelemaan malliksi kotona. Lisäksi siinä on kahdelle kitaralle eri stemmat eli he pääsevät tunneilla heti kiinni yhteissoittoon ja voivat vuorotella stemmojen suhteen.

*Toinen tunti.* Läksy sujui molemmilta kohtuullisen hyvin, he tuntuivat soittavan sitä mielellään yhdessä ja olivat viikossa saaneet jo vähän hallintaa plektra-tekniikkaan. Seuraavaksi pysyttiin "samalla sivustolla" tai samassa hakusanassa(heavy ja hard rock) mutta menttiin uuteen kappaleeseen ja toin harjoiteltavaksi riffin Metallica kappaleesta "Motorbreath", joka on plektratekniikalle astetta haastavampi, koska siinä käytetään hevi-laukka-komppia ("koppeti-koppeti"-rytmi eli 8-osa ja kaksi 16-asaa peräkkäin toistettuna), jossa plektran suunnat ovat toistuvasti ylös-ylös-alas, ylös-ylös-alas (eli käytettiin *teknistä linkkiä*). Kappalevalintaan vaikutti myös musiikillisten perusvalmiuksien kehittäminen: riffi perustuu laukkarytmin toistamiseen, minkä jatkuva, tasainen ylläpito vahvistaa oppilaiden toistaiseksi haparoivaa pulssia. He harjoittelivat riffiä mielellään koska he pitivät Metallicasta, ja vaivattoman toiston määrä vahvisti sekä heidän plekratekniikkaansa että rytmitajuun. Tästä oli luontevaa mennä Iron Maidenin musiikkiin, jonka yksi kulmakivi on sama laukkakomppi, mitä harjoiteltiin edellisessä kappaleessa. Iron Maidenin levyiltä kuunneltiin esimerkiksi mm. kappaleista "Trooper" ja "Run to the Hills". Linkki avasi oppilaille mahdollisuuden harjoitella nyt myös Iron Maidenin riffejä.

*Ensimmäinen lukuvuosi.* Koko ensimmäisen lukuvuoden aikana jatkettiin samoilla linjoilla: harjoiteltava materiaali oli ainoastaan heavy- ja hard rock –riffejä, jotka edellisten esimerkkien tavoin toimivat samaan aikaan myös tekniikka –että rytmiharjoituksina.

Alkuvaiheessa tein havainnon, ettei oppilaita kiinnosta kappaleiden taustalla olevien rakenteiden tunteminen. Kun näytin esimerkiksi, että Iron Maidenin kappaleissa käytetään luonnollista molli-asteikkoa ja sen osaamalla voi soittaa omia sooloja, he tapailivat sitä “kohteliaasti”, mielestäni heidän innokkuutensa laski ja he kysyivät “Voidaanko opetella uusi riffi?”. Kyse ei mielestäni mitenkään ollut “asenneongelmasta”, tai mielenkiinnon puutteesta, koska he olivat silminnähden innoissaan riffien opettelusta, ja opettelivat läksynsä. Heitä ei asioiden soveltaminen kiinnostanut, mitä aluksi ihmettelin, koska itse koen sen antoisana. Ajattelin sitten, että he kyllä iloitsevat musiikista, mutta vähemmän aktiivisena harrastuksena kuin moni muu. Heidän aikomuksensa ei ole tulla ammattilaiseksi, ja mikä tärkeintä: heidän ei tarvitse suhtautua soittamiseen samalla tavalla kuin minä suhtaudun. Oppilaat kertoivat, etteivät he esimerkiksi soita joka päivä, muutamana päivänä viikossa, mutta kyllä pitävät siitä kovasti. Hehän myös opiskelivat “avoimella linjalla”, joten mitään velvotteita ei ollut, päinvastoin tarkoitus on “antaa kaikkien kukkien kukkia”. Päätin siis toimia heidän kanssaan eri tavalla kuin muiden.

*Tuntien kulku:* sovittiin, että oppilaat tuovat tunneille mukanaan jonkun suosikkilevynsä ja ehdottavat jotain kappaletta. Tämä oli luontevaa, koska tunsin heidän suosikkimusiikkinsa hyvin. Niinpä heidän ehdotuksensa olivat n.60-prosenttisesti kappaleita, jotka osasin ja muistin niiden riffejä yleensä ulkoa. Loput 40 prosenttia tehtiin seuraavasti (eli kun kyseessä oli minulle tuntematon kappale): ensin kuunneltiin levyltä heidän toivekappaleensa, minä kuuntelin miettien, mikä riffi tai osa olisi heidän tasonsa mukainen ja samalla soittotaitoa kehittävä. Siltä pohjalta valittiin joku osa, jonka seuraavaksi opettelun korvakuulolta. Sitten opetin sen heille mallisoiton avulla, jolloin hekin omaksuivat sen toistamalla, pitkälti siis korvan avulla. Nuotteja ei käytetty tässä vaiheessa koskaan, sillä tietoinen tarkoitukseni oli saada heidän “korvansa auki”. Seuraavaksi riffiä toistettiin (soittamalla sitä kolmestaan) hitaasti, jotta he pysyisivät mukana. Tässä vaiheessa he oppivat riffin ulkoa ja tunnin lopuksi kirjoitin heille tarvittaessa tabulatuurin. Joka viikko läksynä oli soittaa uutta riffiä levyn mukana.

Huomasin myös, miten oppilaiden korvat vähitellen kehittyivät, koska he alkoivat toistamaan uusia riffejä nopeammin.

Aluksi oppilaat näkivät käytännössä, miten korvakuulolta voi opetella (*mallioppiminen*). Seuraavaksi tunneilla “plokattiin” yhdessä, he tekivät sitä opastuksellani, minä hoidin cd-soitinta ja he kuuntelivat ja etsivät, jolloin he oppivat transkriptiotaidon perusteet.

Ensimmäisen kahden vuoden aikana he alkoivatkin tekemään sitä itsenäisesti, kitaransoitosta alkoi tulla itseohjautunutta.

Samalla minulla oli ilo oppia uusia riffejä mm. Rage Against The Machinelta, josta opin pitämään enemmänkin. Oppilaat tutustuttivat minut esimerkiksi In Flamesin ja Audioslaven musiikkiin, joten oppilaslähtöisyys laajensi musiikintuntemustani. Oppimistani kappaleista on ollut myöhemmin suoranaista hyötyäkin sekä soitto- että opetustyössä.

Kaikki kappalevalinnat olivat siis oppilaslähtöisiä, sitä musiikkia mitä he muutenkin kuuntelivat. Alkuvaiheessa ei soitettu kokonaisia kappaleita, vaan riffejä ja komppeja, "läpileikkaus" erilaisista heavy/hard rock-kappaleista. Pidin tätä perusteltuna, koska arvelin oppilaille olevan motivoivampaa soittaa monen tuntemansa bändin musiikkia, eikä alkuvaiheessa takertua samaan kappaleeseen pitkäksi aikaa, varsinkin kun tekniset rajoitteet olivat lunnollisesti huomattavat. Kun riffejä otettiin sieltä täältä, oli minun helppo arvioida mikä olisi sopivan haastavaa, ja jättää pois liian hankalat osat. Joskus oli tarkoituksenmukaista hieman sovittaa vaikeita paikkoja. Toisin sanoen musiikin määrä oli yksityiskohtia tärkeämpi.

Kiss -yhtyeen 1970-luvun tuotannon riffit olivat hyvä perusrhythmiikan kuuri alkuvaiheessa. Ne olivat oppilaiden kehitysvaiheeseen riittävän yksinkertaisia mutta kehittäviä: ne ilmentivät sykettä voimakkaasti eli käyttivät paljon iskullisia nuotteja, ei paljoa synkopointia, ei kahdeksasosia nopeampia aika-arvoja ja ovat yleisluonteeltaan jämäkän ja suoraviivaisen kuuloisia. Yhtä riffiä soitettiin tunnilla aina pitkään kerraten, yhdessä kolmella kitaralla rumpukoneen tahdissa. Niitä oli mm. "Strutter", "Deuce", "Hotter Than Hell", "Firehouse" ja "She". Hieman haastavamman "Cold Gin" -kappaleen riffin soittaminen sai nähdäkseni toisen oppilaan hallitsemaan sykkeen ylläpitämisen paremmin, ilmeisesti koska se sisältää paljon "takapotkuja" (iskulliset kahdeksasosatauot ja iskuttomat kahdeksasosanuotit vuorottelevat). Tästä oli luonteva linkki AC/DC:n riffeihin, erinomaiseen rytmikouluun; se on myös kahdeksasosa-pohjaista mutta sisältää astetta enemmän synkopointia ja alkuperäislevytykset ovat parhaimpia malliesimerkkejä hyvästä rytmikasta.

Sekä vasemman että oikean käden tekniikat kehittyivät molemmilla oppilailla kun soitettiin enemmän metalli-tyylisiä riffejä, nehan ovat usein teknisesti hyvinkin vaativia nopeuden ja käsien sykronisaation suhteen. Yksi merkittävä kehitysaskel oli, kun tunneilla soitettiin Panteraa, mm. "Cowboys From Hell" ja "Mouth For War" – kappaleiden riffejä; edelleenkin soitettiin kaikki yhdessä, yhtä riffiä kerrattiin tai "loopattiin" vaikka viisi minuuttia sopivassa tempossa, jolloin toiston määrä ja muiden mukana pysyminen tuotti pikkuhiljaa tulosta: tempoja nostettiin vähitellen ja tekniikat

alkoivat luistaa paremmin. Oppilaat eivät kokeneet soittavansa tekniikkaharjoituksia vaan lempimusiikkiaan.

(Vrt. Gothoni, kontrollin kehittyminen luovuuden ehdoin; vrt. Kurkela, musiikki itseisarvona ja tekniikka välinearvona.)

*Toinen lukuvuosi.* Koska perustekniikka oli oppilailla edistynyt huomattavasti, tuli mahdolliseksi soittaa myös sooloja. Nyt ehdotus tuli minulta: otin tunnille AC/DC:n "Highway to Hell" –kappaleesta levyn ja transkription. Tiesin oppilaiden tuntevan sen, ja siinä on lyhyehkö soolo, johon ajattelin heidän tekniikkansa riittävän. Soolon opettelu vei muutaman viikon, opeteltiin venytyksiä ja legatotekniikkaa sen fraaseista. Erillisiä tekniikkaharjoituksia tai esimerkiksi asteikoita ei vielä kukaan soittanut, vaan kuten ensimmäisenäkin lukuvuotena, tekniikkaharjoitukset räätälöitiin tuntien aikana. (*käytännölläheisyys*). Esimerkiksi "Highway to Hellin" soolosta otettiin ensimmäinen fraasi, jota toistettiin yhdessä, ja se oli "tekniikkaharjoitus" venytyksen käytöstä. Sitten toinen fraasi jne., joten tekniikkaa kehitettiin sitä mukaa kun sitä sooloissa vastaan ja harjoitukset olivat käytännön musiikista pilkottuja palasia.

Valitsin lisää saman tasoisia sooloja heille tutuista kappaleista ja nyt käytettiin tabulatuureja ja monisteita. Teknisesti vaativin oli ehkä Guns N'Rosesin "Sweet Child O'Mine", jonka loppupuolella olevasta pentatonisesta sekvenssistä tehtiin plektra-harjoitus, jota oppilaat harjoittelivat metronomin tai rumpukoneen avulla itsenäisesti. Tässä vaiheessa tehtävät siis tulivat vaativammiksi ja niiden kanssa vietettiin pidempi aika kuin ennen, mikä näytti lisäävän oppilaiden intoa, koska he alkoivat selvästi myös harjoitella enemmän; tapahtui selvä muutos.

Oppilaat harjoittelivat myös itsenäisesti riffejä ja kappaleita, jotka vastasivat samaa teknistä tasoa kuin ensimmäisenä lukuvuotena tunneilla soitetut, usein tabulatuureista mutta kertomansa mukaan myös korvakuulolta.

Sooloista otettujen fraasien yhteydessä sanoin joskus ohimennen mihin asteikkoon ne perustuvat ja soitin sen malliksi, mutta niitä ei opiteltu sen enempää.

### *Kolmas lukuvuosi.*

Oppilaat menivät oma-aloitteisesti teoria/säveltäpailu-tunneille.

Syyslukukauden aikana soitetaan runsaasti soolotranskriptioita. AC/DC ja Guns N'Roses –tyylisten bluespohjaisten hardrock-soolojen harjaannuttama tekniikka riittää molemmilla jo osittain heavysoolojen opetteluun. Kuten toisena lukuvuotena, materiaalivalinta tuli suurimmilta osin minun ehdotuksesta, keskittyen pelkästään

heidän alkuperäiseen hakusanaan "hard rock/heavy metal". Vaativana plektra/synkronisaatio-harjoituksena soitetaan Ritchie Blacmoren soolo Deep Purplen kappaleesta "Highway Star". Ozzy Osbournen "Tribute" -levyltä soitetaan Randy Rhoadsin soolot (tai niistä valikoituja osia) seuraavista kappaleista: "Steal Away(the Night)", "Crazy Train", "I Don't Know" ja "Believer".

Ennen joululomaa käytettiin yksi kitaratunti Paul Gilbertin "Intense Rock" -opetusvideon katsomiseen ja annoin oppilaille monisteet sen sisältämistä tekniikkaharjoituksista. Video on yksi lajinsa arvostetuimmista ja keskittyy nimenomaan nopean soittotekniikan kehittämiseen, minkä takia se soveltuu nimenomaan heavy metal -tyyliseen kitaransoittoon. Tämä oli ensimmäinen kerta, kun tuttujen levyjen ulkopuolelta otettiin harjoiteltavaa. Paul Gilbertiltä otettiin muutama plektraharjoitus sekä yksi legatoharjoitus. Varsinkin plektraharjoitukset osoittautuivat oikean käden tekniikkaa edistäväksi ja oli samankuuloinen kuin heavysoolojen "alternate picking"-kuviot, joten oppilaat harjoittelivat sitä ahkeraasti. Samoihin aikoihin toinen oppilas toi internetistä löytämänsä tabulatuurin Children of Bodomin kitarasoolosta ja siitä harjoiteltiin osa. Huomattiin, että siinä käytetään samaa tekniikkaa kuin Paul Gilbertin harjoituksessa (alternate picking, luonnollinen molliasteikko, kolme nuottia/kielisormitus). Soolosta otettu kuvio oli kaksiaäninen joten se oli alkuperäisen kuuloinen kun sitä soitettiin yhdessä. Tätä kuviota jauhettiin intensiivisesti monta viikkoa ja käytettiin metronomia, tempoa vähitellen nostaen.

Tämän vuoden aikana tapahtui mielestäni tärkein käänne, jota uskaltaisin kutsua oppilaiden oivallukseksi: kun harjoiteltuja soolotranskriptioita oli kertynyt enemmän, oppilaat alkoivat vähitellen huomata niiden välisiä yhteyksiä. He panivat merkille, että heidän vasen kätensä on samoissa asennoissa ja asemissa eri sooloissa, ja ne kuulostavat samankaltaisilta. Tämä näkyi siinä, että he alkoivat silloin tällöin kysyä, ovatko nämä jotain asteikoita, joista on joskus ollut puhetta. Ozzy Osbournen kappaleiden sooloissa oli paljon luonnollisen molliasteikon käyttöä, joten näytin heille kyseisen asteikon ja soitin sooloista fraaseja, jossa asteikkoa käytetään. He opettelivat 12. asemasta kahden oktaavin e-luonnollisen molliasteikon sormituksen. Samalla tunnilla näytin heille, että sävelet voi soittaa missä tahansa järjestyksessä ja he kokeilivat vuorotellen improvisointia, samalla kun säestin heavy-tyylisellä komppauksella e:stä. (*Rakenteiden osaaminen tuli tietoiseksi*)

Kun opeteltiin Ozzy Osbournen "Tribute" -levyltä Randy Rhoadsin soolo kappaleesta "Mr.Crowley", opeteltiin samalla siinä käytettävä d-luonnollinen molliasteikko viidestä eri asemasta ja se soitettiin tuntien aluksi ikään kuin lämmittelynä. Aina kun sormitus oli soitettu, kokeilivat oppilaat vuoron perään lyhyttä sooloimprovisointia sen pohjalta. Transkriptio Randy Rhoadsin soolosta analysoitiin fraasi kerrallaan asteikon pohjalta.

Tästä seurasi seuraava työskentelytapa: soitin soolotranskriptiosta fraasin, näytin siinä käytettävän asteikkosormituksen ja ”improvisoin” fraasista erilaisia variaatioita asteikkoa käyttäen. Seuraavaksi oppilaiden tehtävänä oli tehdä sama: vuorotellen improvisoida varioimalla samaa fraasia. Säestin heitä heavytyylisellä komppauksella joka pysyi staattisesti D5-soinnun ympärillä jottei mikään asteikon sävel olisi varsinaisesti inharmoninen (kuten ”Mr.Crowleyn” kvinttikiertoa käyttäen olisi voinut käydä), mikä olisi oppilaista saattanut tuntua ”väärin” soittamiselta ja saattanut laskea motivaatiota improvisoinnin suhteen. Sama prosessi toistettiin ”Believer” –kappaleeseen palatessa mutta e-mollista, ”Crazy Train” –kappaleeseen palatessa fissa-mollista jolloin oppilaat hahmottivat asteikon ja sävellajien teorian sekä transponoinnin helppouden kitarankaulalla. Samalla tavalla opetettiin mollipentatoninen asteikko koko kaulalta: palattiin analysoimaan aikaisemmin opitut soolot Guns N’Rosesilta ja AC/DC:ltä, varioitiin fraaseja ja käytettiin improvisoinnissa. Tehtiin myös sellasta improvisointiharjoitusta, jossa esimerkiksi Guns N’Rosesista opittuja fraaseja sovellettiin ja varioitiin AC/DC:n kappaleiden päälle soittaessa ja päin vastoin.

Koska opeteltua sanavarastoa oli kertynyt niin runsaasti samantyyillisistä sooloista, pääsivät oppilaat aina miltei välittömästi improvisoimaan uuden asteikon opeteltuaan.

*Neljäs lukuvuosi.* Koko syyslukukauden aikana ei soitettu valmiita kappaleita tai transkriptioita. Käsiteltiin lisää improvisointia asteikkojen pohjalta, ja tunnit kuluivat enimmäkseen seuraavalla tavalla: ensin käytiin läpi uusi asteikko/moodi yhdestä asemasta ja saman tien siirryttiinkin improvisoimaan sointuvampin (lyhyen, toistuvan sointuprogression) päälle. Esimerkiksi doorinen: selvitettiin, että doorinen muodostetaan muuttamalla a-luonnollisen molliasteikon kuudes sävel f:stä fissaäksi, 5. asemassa jolloin tuttua sormitusta muutettiin vain vähän. Sointuvampiksi otettiin Am7-D7 ja vuorotellen improvisoitiin sooloa muiden säestäessä. A fryygisen kohdalla muutettiin luonnollisen molliasteikon toinen sävel (h) bb:ksi samasta asemasta ja sointuvampiksi otettiin Am-Bb. Alkuperäisten hakusanojen oli tarkoitus pysyä edelleen mukana inspiroivana kuulokuvana: esimerkiksi fryygisen esittelyn yhteydessä soitettiin intro Metallican kappaleesta ”Wherever I May Roam” joka pohjautuu kyseseiseen moodiin. Nyt myös avautui lukemattomia linkkejä joka palveli siirtymistä tyylisidonnaisuudesta monipuolistumiseen; Metallican ”The Unforgiven”- kappaleessa käytetystä doorisesta oli linkki Carlos Santanan musiikkiin, sitten kokeiltiin jättää venytykset pois ja soitettiin puhtaalla soundilla Miles Davisin ”So What”-kappaleen mukaan ja kuunneltiin alkuperäislevytyks. Kun noin vuosi oli kulunut asteikko-oivalluksesta, olimme käyneet läpi duuriasteikon moodit, harmonisen ja melodisen mollin, harmonisen mollin viidennen moodin, duuri- ja mollipentatonisen. Käytimme

kompatessa toisinaan uusia rytmejä, kuten funk, reggae, swing, jolloin haettiin tuntumaa eri tyyleihin.

Kevätlukukaudelle päästessä oli sekä komppaamisen että sooloimprovisoinnin puolella päästy kokeilemaan myös lähestymistapoja jotka eivät ole heavy metal/hard rock – sidonnaisia.

Neuvoteltiin yhdessä, ja olimme kaikki yksimielisiä siitä, että nyt olisi hyvä soittaa kitaratunneilla muutakin musiikkia, ja he kertoivat nyt kuuntelevansakin mm. Bob Marleya sekä muistaakseni Red Hot Chili Peppereitä ja bluesia. He sanoivat pitävänsä myös jazzia mielenkiintoisen kuuloisena. Kevätlukukaudella soitettiin vain muuta kun heavya. Otettiin läpileikkaus monipuolisesta ohjelmistosta eli kahlattiin läpi kappaletta tai pari kappaletta esimerkkinä uudesta tyylilajista, jonka puitteissa opetettiin pintapuolisesti esimerkiksi uusia sointuja, komppeja, fraseerauksia ja soundeja sitä mukaan kun ne tulivat vastaan. Toin tunneille levyjä, joista kuunneltiin näytteitä eri tyylilajeista. Esimerkiksi soitettiin Red Hot Chili Peppersin funkia, Bob Marleyn reggaeta, bluesia, jazzbluesia, jazzstandardi Autumn Leaves (johon sovellettiin horisontaalista improvisointia g-mollista, mikä ei heavytaustan takia tuottanut vaikeuksia kunhan fraseerausta ja soundia muokattiin), Blue Bossa –standardin kautta opetettiin yhdenlainen bossa nova-komppi ja sitä kautta plektra/sormet-yhdistelmää sekä neli- ja viisisointuja, Albert Leen countrya.

Oppilaat edistyivät hyvin, harjoittelivat innokkaasti ja hakivat kirjastosta levyesimerkkejä joita he kuuntelivat. Heidän soittotekniikkansa ja kaulanhallintansa eivät heavytaustan takia juurikaan luoneet hidasteita uusien tyylien omaksumiselle. Pikemminkin fraseeraus, rytmikka, soundit, sekä improvisoinnissa tietysti tyylikäs sanavarasto olivat alkutekijöissä, mutta siitä ei ollut myöskään paineita, koska ei tarvinnut tähdätä suorituksiin.

Tässä vaiheessa arvioin itsekseen, että he ovat esimerkiksi tekniikan ja kaulanhallinnan osalta 3/3 tasolla. Teoriassa ja säveltapailussa he olivat suorittamassa 2/3 tutkintoa. Kysyin haluaisivatko he “huvin vuoksi” tehdä jonkun tutkinnon, ajatellen että ainakin 2/3 on heille helppo, eikä 3/3 olisi mahdoton. Jonkinlainen loppuunsaattaminen tuottaisi kenties tyydytyksen tunteen, ja voisi olla ikään kuin yhteenveto heidän edistymisestään. Oppilaat eivät tunteneet kurssitutkintositysteemiä. He eivät olleet tiedäneet, että siellä on lautakunta arvostelemassa ja että siitä saa arvosanan. Tästä tietenkin kerroin heille, mutta ajateltiin, että se on enemmänkin vapaaehtoinen “keikka”, johon on myös valmistauduttu teknisissä osa-alueissa ja josta lopuksi todetaan havaittuja asioita. Oppilaat suhtautuivat asiaan niin, että se olisi “ihan ok” ja “tulisi ainakin treenattua”. Tiedossa oli, että he lopettavat joka tapauksessa vuoden kuluessa asevelvollisuussyistä. Kevään aikana selvisi, että toinen joutuu lopettamaan jo nyt,



mutta toinen jatkaa vielä seuraavan syyslukukauden ajan. Tutkinnon kanssa ei hätäilty kevään aikana, joten tuli selväksi, ettei aikaisemmin lopettava ehtisi sitä tekemään. Lopettavalle oppilaalle se ei tuntunut haittaavaan, koska tutkintoa ajateltiinkin enemmän "sivutuotteena".

Jatkajan kanssa päätettiin kevätlukukausi siihen, että alustavasti suunniteltiin 3/3 –tutkintoa jouluksi: annoin hänelle kurssitutkintovaatimukset, kasattiin osittain vanhaa ohjelmistoa ja annoin kesäläksyksi puuttuvaa materiaalia, lähinnä monipuolista kappaleita ja teknisen puolen harjoitteita. Oppilaan tehtäväksi jäi ohjelmiston itsenäinen harjoittelu ja levytysten hankkiminen varsinkin vieraamman tyylistä kappaleista, nelisointujen käännosten haltuunotto ja ennenkaikkea primavistasoitto.

Lisäksi kerroin, että jos hän tekee Tohtori Toonika –kirjan loppuun asti ennen joulua, on teoria ja säveltapailu 3/3 suoritettu, ja että hän pystyy syyslukukaudella suorittamaan musiikin historian peruskurssin, jos hän käy sekä klassisen ja afroamerikkalaisen musiikkitiedon tunneilla. Silloin hän voisi saada musiikkikoulun päästötodistuksen jouluksi.

Oppilas päätti ottaa haasteen vastaan, ei sen takia että hän olisi tarvinnut todistusta, vaan sanoi, että nyt hänellä on selkeä ohjelma jonka mukaan harjoitella musiikkitaitojaan (*todistus oli välinearvo ja taitojen kehittäminen itseisarvo, sisäinen motivaatio*). Hän ajatteli sen olevan hyvä tapa käyttää seuraava puoli vuotta hyödyksi kun lukiokin on ohi ja armeijan palvelukseen astuminen olisi kohta edessä.

*Viimeinen lukukausi ja musiikkikoulun päästötodistus.* Oppilas oli kesän aikana harjoitellut intensiivisesti ja soittanut koko 3/3-tutkimateriaalin läpi. Hän oli hankkinut eri levytyksiä kappaleista. Itsenäistä työtä oli se, että hän oli muun muassa hankkinut Miles Davisin version "Autumn Leaves":ista ja korvakuulolta opetellut Milesin melodiatulkinnan ja soolon mahdollisimman tarkasti. Näin hän oli tehnyt myös Jeff Beckin tulkinnalla "Cause We've Ended As Lovers" –kappaleesta. Hän oli suosituksestani hankkinut myös Albert Lee:n "Speechless" –levyn ja nuottien avulla jäljitellyt "Arkansas Traveler"- kappaleita, joka on mielestäni 3/3 –tasoon nähden vaativa.

Oppilas työskenteli erittäin tiiviisti koko syksyn ajan. 15 kappaleen + 5 etydin ohjelmisto oli PJK:n virallisten vuoden 2002 ohjeiden mukaisesti monipuolista, tyyllilajeja oli jazz, jazzblues, bossanova, country/bluegrass, blues, rock, heavy. Etydeissä oli muun muassa slide-soittoa, country-venytyksiä ja klassista ohjelmistoa. Tutkinto soitettiin kahden eri bändin säestyksellä, arvostelevassa lautakunnassa oli mukana AMK:sta valmistunut kitarapedagogi oppilaitoksen ulkopuolisena asiantuntijana. Tutkinto meni

mielestäni oppilaan senhetkisen tason mukaisesti, hän kertoi jälkeenpäin ettei se häiritsevästi jännittänyt, vaan tilaisuus oli hänestä "ihan mukava" päätös tiiviille projektille. Arvosanaksi hän sai kiitettävän.

Oppilas sai syyslukukauden aikana myös suoritettua teoria- ja säveltapailu-3/3:n sekä musiikkitiedon peruskurssin. Näin ollen hän sai musiikkikoulun päästötodistuksen, eli saavutti tavoitteen, johon hän oli tietoisesti pyrkinyt vain puoli vuotta, ja jota häneltä ei "avoimen linjan" opiskelijana mitenkään vaadittu tai odotettu. "Varsinaisen" rytmimusiikin linjan opiskelijoilta edellytetään kurssitutkintojen suorittamista määrättyssä aikataulussa, myös osallistuminen teoriaopiskeluun ja bändisoittoon on pakollista. Oppilaitoksen rytmimusiikin osasto oli tuolloin ollut olemassa kahdeksan vuotta, ja niiltä oli aikaisemmin valmistunut vain yksi henkilö.

Lopuksi keskustelin oppilaan kanssa. Muodostin seuraavanlaisen käsityksen lopputunnelmista: oppilas tuntui olevan tyytyväinen aikaansa musiikkikoulussa ja loppututkinnon tekeminen oli hänen mielestään kannattanut; hän koki että tavoitteellinen työnteko oli opettanut hänelle paljon uutta. Loppututkinto ei kuitenkaan hänen kuvaamanaan kuulostanut "suoritukselta", jonka jälkeen musiikinsoittaminen lakkaisi tai että sen onnistumisesta pitäisi tehdä mitenkään iso numero tai pullistelun aihe, päinvastoin hänellä oli jo uutta intoa jatkaa harrastusta hardrock-kellaribändinsä kanssa samalla kun hän suunnitteli kaikkiruokaisen kitaransoiton jatkuvan itsenäisesti, "omaksi huviksi". Todettiin, että hänellä on aikaisempaa paremmat mahdollisuudet itsenäiseen harjoitteluun, ja musiikkikoulun päästötodistus voi olla hyödyksi, jos hän myöhemmin hakeutuu johonkin musiikkioppilaitokseen opiskelemaan lisää.

Tapaus kertoo mielestäni esimerkin siitä, että oppilaiden sisäisellä motivaatiolla saavutettiin sekä laadukkaasti että mielihyvää lisäävästi niitä tavoitteita, jotka jäävät ulkoisesti motivoituneina helposti saavuttamatta tai muodostuvat "suorittamiseksi", pakonomaiseksi. Oppiminen tapahtui mielestäni sisäisen motivaation varassa koska opiskelijat olivat "avoimella" linjalla ja tavoitteet lähtivät heistä itsestään eikä ulkoapäin. Musiikilla ei tavoiteltu menestystä, uraa, kokeiden läpäisemistä tai muuta kuin itse musiikkia. (vrt. Kurkela)

Oppilaille elämyksiä tuottava musiikki sai ensin heidän korvansa ja soittotaitonsa kehittymään ja lopulta heidän musiikkimakunsa ja soittamisensa laajenemaan kapea-alaisuudesta luonnolliseen avoimuuteen. (vrt. Roiha, musikalisuusteoria; vrt. Rechart, Ahonen, Kurkela)

Voi sanoa että, oppilaat tekivät koko ajan aktiivisesti työtä, mutta se oli vapaasti valittu mahdollisuus eikä pakko. Taidot eivät missään vaiheessa tulleet "valmiiksi pureskeltuna", alussakin heidän piti olla aktiivisia toistotehtävissä ja

materiaalin valinnassa. Oppilaslähtöisyys ei siis ollut heille passiivisempi tai helpompi tie, pikemminkin aktivoiva.

Ensimmäisen vuoden jälkeen painotus oli asiantuntijuuden puolella materiaalinvalinnassa ja varsinkin viimeisen kahden vuoden aikana, koska soitettava materiaakin oli heille uutta ja vierasta. Motivaatio säilyi sisäisenä koska opettajan tuoma materiaali tuli sitä mukaa kun aika oli sille kypsä. Asteikot ja teoria sai toivotun vaikutuksen, koska oppilaat oivalsivat ne itse. Systeemit ja opit olivat musiikin soittamista varten eikä päinvastoin. "Kontrolli" kasvoi "luovuuden" ehdoilla ja musiikin suunta oli jatkuvasti "sisältä ulos" (vrt.Gothoni).

## **6.2 Tapaus 2. Aloittelija. Sovellettava hakusana, yhteissoitto, sovelluslinkki ja tekninen linkki**

### **TÄRKEIN SISÄLTÖ:**

- Aloittelija, 10-vuotias, joka kuunteli Ari Koivusta ja Green Day:ta
- oppilas toi suosikkilevynsä tunnille, ensimmäiset soitettavat kappaleet "blokattiin" Ari Koivusen levyltä.
- alusta lähtien säännöllisesti levyn mukana soittamista, yhteissoitto osana alkeita.
- A.Koivusesta siirryttiin Green Dayn musiikkiin, linkkinä kvinttisoinnut
- 1/2 vuotta soitettuaan oppilas alkoi omasta aloitteesta tehdä omia kappaleita, jossa hän hyödynsi A.Koivusen ja Green Dayn kappaleista opittuja kvinttisoituja

Oppilas oli 10 –vuotias aloittelija ja kertoi kuuntelevansa paljon Ari Koivusta ja vähän Green Daytä. Hän oli kokeillut kitaran alkeita vähän. Olin kuullut Ari Koivusen musiikkia mutta en ollut soittanut yhtään kappaletta enkä omistanut levyä. Muistin kuulemani perusteella, että Ari Koivusen musiikki on heavya, ja sijoittuu sen sisällä sankarilliseen power metalliin, jota en tunne hyvin, mutta tuntemistani bändeistä sitä vastasi lähinnä Manowar ja Iron Maiden.

Mielessäni oleva kysymys oli nyt "miten kitaransoiton ja musiikin alkeet opetetaan Ari Koivusen musiikin avulla?"

Koska kyseessä oli nuori aloittelija, ei tarkemmilla tyyliseikoilla ollut tässä yhteydessä merkitystä. Tiesin kitaran roolin olevan enimmäkseen riffien, kvinttisoitujen ja soolojen soittamista. Soolot eivät tietenkään olleet ajankohtaisia, ja riffitkin vaativat tekniikkaa. Vaihtoehdoksi jäi, että ehkä jossain kappaleessa on pitkiä kvinttisoituja tai sitten niitä sovitetaan johonkin kappaleeseen. Pyysin oppilasta tuomaan seuraavalle soittotunnille Ari Koivusen levyn. Näin hän tekikin ja kysyin onko hänellä lempikappaletta, johon hän

vastasi "Hear My Call". Kuuntelimme kappaleen ja samalla selvisi että kokonuoitin kestäviä kvinttisointuja on helppo soittaa kappaleen tahtiin koska kappale etenee sointukierroilla, joissa soinnut vaihtuvat tahdin tai kahdin tiheydellä. Vastaus kysymykseeni oli siis: "Ari Koivusen musiikin kautta opetan kitaransoittotekniikan alkeita kvinttisoinnuilla ja samalla yhteissoittoon tähtääviä valmiuksia levyn mukana soittamisella".

Selvitin sointurakenteen kappaletta kuunnellessamme. Intron kertosäkeen soinnut ovat samat: Ebm – Cb – Gb - Db – Ab – Cb – Db – Db , ja sointurytmi on tahti per sointu. Ensimmäinen tehtävä oppilaalle oli painaa vasemman käden etusormella 5.kielen kuudennelta nauhalta Eb –sävel ja soittaa se plektralla. Samalla kerrattiin nopeasti, että paras sointi saadaan painamalla nauhan vierestä ja sormenpäällä, mikä ei näytä tuottavan oppilaalle ongelmia vaan ääni soi hyvin. Seuraavaksi soitin oppilaan malliksi Eb5 –soinnun 5. ja 4. –kielillä. Kokeiltiin onko oppilaan helpompi painaa 4.kielellä oleva Bb nuotti nimettömällä vai pikkurillillä. Koska oppilaan kädet olivat pienet, yletti pikkurilli paremmin, joten neuvoin häntä käyttämään sitä. Oppilas soitti ensimmäisen kvinttisointunsa ja huomasimme, että 4. kielen nuotti soi mutta hieman "rutisi" eli ei syttynyt puhtaasti. Hän painoi kuitenkin nauhan vierestä, joten syyn täytyi olla, ettei painamisessa ollut tarpeeksi voimaa. Jotta oppilas havaitsisi asian merkityksen, selitin ja näytin hänelle soittamalla miten ääni syttyy ja sitten miten se ei syty riippuen voiman oikeanlaisesta käytöstä. Hän kokeili uudestaan ja yritti painaa lujempaa, joten hän oli ymmärtänyt asian. Kvinttisointu onnistui hieman paremmin, varsinkin kun laitoimme ensimmäistä kertaa särösoundin päälle, jolloin hän myös tuntui innostuvan (tyyliin: "Rokkia! Tämähän kuullostaa Arilta!"). Sovittiin, että hän harjoittelisi "rokkisoinnun" ottamista, jotta "rutinat" saataisiin pois.

Jatkoimme tuntia vielä intron kanssa. Koska kvinttisointu oli ensi viikoksi harjoitettava asia, käytiin läpi sointujen perussävelet 5. ja 6. –kielillä. Vasemman käden sormista käytettiin koko ajan etusormea koska tarkoitus oli rakentaa pohja kvinttisoinnulle. Soitimme monta kertaa yhdessä, hitaalla (välillä joustavalla) tempolla. Samalla näytin seuraavan nuotin paikan ennen jokaista säveltä, osoitin sen siis hänen otelaudalta oikealla kädelläni. Painaminen onnistui helposti, oppilas oppi pian muistamaan intron seitsemän perussävelen paikat (*sointukierto oli levyn runsaalla kuuntelulla jo "opittu", implisiittinen oppiminen/skeema, sekä oppilaan lempikappaleesta,elämyksellinen kappale, oikea hakusana*). Painotin oppilaalle, että siirroissa keskitytään nauhan viereen tähtäämiseen. Tehtävä ei ollut oppilaalle vaikea, joten soitimme yhdessä levyn mukana intron ja ensimmäisen kertosäkeen perussävelet ("rokkisoinnun puolikkaat"). Ensimmäisellä tunnilla perussävelet ja yksittäinen kvinttisointu onnistuivat lupaavasti, ja näiden yhdistäminen oli seuraava askel, joten soitin malliksi intron käyttäen kaikissa soinnuissa kvinttejä. Sitä kokeiltiin "rubatossa" pari kertaa yhdessä, jotta oppilas

varmasti ymmärtäisi tehtävän. Varsinainen läksy oli siis kvinttisoinnun siirtäminen intron/kerosäkeen mukaan (toistaiseksi vapaassa tempossa), ja sen lisäksi kvinttisoitu erikseen ja intro/kertosäkeen perussävelin. Kirjoitin läksyn paperille seuraavasti: piirsin sointutaulukon jokaisesta kvinttisoinnusta sointukierron järjestyksessä, vaikka olikin kyse saman otteen siirtämisestä, ja kirjoitin myös soinnun nimen, vaikka en edellyttänyt niiden muistamista tässä vaiheessa.

Viikon päästä oppilas osasi soittaa kvinttisoinnun jo huomattavasti puhtaammin, ja sen siirtely sointukierron mukaan onnistui ilman suurempia vaikeuksia. Seuraavaksi sitä tehtiin pulssissa, joten soitimme yhdessä levyn tempo huomattavasti hitaammin mutta tasaisella sykkeellä, ja mina hyräilin samalla kertosaäkeen laulumelodiaa, *jotta oppilas kokisi meidän soittavan hänen lempikappaleittensa eikä vaan sointukiertoa (vrt. elämyksellisyys, Rechart, Kurkela etc.)*. Se onnistui hyvin, joten päästin itse asiaan: soitimme intron kvinttisoituja käyttäen, kahdestaan levyn mukana. Nyt oppilaan oli vaikeampi ehtiä vaihtamaan sointua rytmissä. Neuvoin häntä etukäteen tähtäämään aina tulevan soinnun paikkaan otelaudalla, sekä harjoitusvaiheessa aloittamaan siirtyminen jo tahdin puolivälissä, koska ykkösiskulle ehtiminen on tässä tärkeintä. Tätä kokeiltiin niin, että soitettiin kahdestaan ensin ilman levyä harjoitustempossa, seuraavaksi taas levyn mukana. Asia helpottui, ja todettiin että näin kannattaa ensi viikoksi harjoitella. Tähän ei takerruttu sen enempää, vaan opeteltiin A-osa ja bridge-osa samalla tavalla kun intro/kertosäe. Nämä olivat hieman helpompia, ja niissäkin siirrellään kvinttisoitua.

Seuraavalla viikolla oppilas osasi jo intron/kertosäkeen levyn tahdissa, A-osa soitettiin vain yhtä sointua ja bridge-osa muistui parin kokeilun jälkeen mieleen. Vielä oli C-osa ja soolon tausta opettelematta, mutta niitä ei käyty läpi vielä koska nyt oli tarkoitus soittaa levyn mukana mahdollisimman paljon, vahvistaa opitut osat ja osata ne peräkkäin. Voitiin soittaa osat rakenteen mukaan: Intro-A-bridge-kertosäe-A-bridge-kertosäe. Uusi harjoitettava asia oli nyt rakenteen hallinta ja seuraavan osan ennakointi mielessä. Soitimme kahdestaan levyn mukana koko tunnin ajan. Pieniä virheitä toki tuli välillä, aluksi varsinkin osien välisissä taitteissa, mutta soitimme vaan uudestaan ja uudestaan. Oppilas oppi tähänastisen rakenteen ulkoa tunnin aikana ja virheetkin karsiutuivat vähitellen.

Tämänkaltaisen työskentelyn tarkoitusta on eritelty kappaleessa 4.2, bändisoittoon tähtääminen kitaransoitonopetuksessa.

Samalla tyylillä jatkettiin edelleen ja syyslukukaudella saatiin valmiiksi kaksi Ari Koivusen kappaletta: "Hear My Call" ja "God of War". Kevätlukukaudella siirryttiin Green Dayn kappaleisiin "American Idiot" ja "Holiday", jotka edustavat eri tyylilajia, 2000-luvun punkkia, ja hieman vaativimpia, mutta kitaran tärkein rooli on niissäkin

kvinttisointujen siirtäminen, joten senkin bändin musiikki oli nyt soitettavissa (*ilmiölinkki*).

Oppilas kertoi tässä vaiheessa myös tehneensä omia kappaleita. Hän soitti minulle kolme osaa. Ne olivat periaatteessa riffejä, joissa siirrettiin kvinttisointua. Oppilas aprikoi, että ne ehkä voisivat myös olla samaa kappaletta, (osat myös sopivat yhteen sävellajillisesti ja tempon suhteen), joten kokeilimme soittaa niitä peräkkäin, mikä oli molempien mielestä hyvän kuuloista. Kysyin oppilaalta, mikä oppilaan mielestä kuulostaisi kertosäkeeltä, mikä väliosalta ja mikä säkeistöltä. Hänen oli helppo päättää tämä, ja mietittiin yhdessä mikä rakenne voisi olla. Lopputulos oli sama kun "Hear My Callissa": intro/kertosäe, säkeistö, väliosa, kertosäe, säkeistö, väliosa, tuplakertosäe. Sitä soitettiin yhdessä, kaksi kitaraa ja rumpukone. Oppilas sanoi kirjoittavansa siihen tekstin. Hän vei kappaleensa bänditunnille, missä kappale sovitettiin ja harjoiteltiin. Bändi esitti kappaleen musiikkiopiston bändikonsertissa vajaan kahden kuukauden kuluttua. (*Konstruktivismi*)

### **6.3 Tapaus 3. Aloittelija.Sovellettava hakusana, yhteissoitto ja sukupuulinkki**

Kitaraoppilaakseni tuli 10 –vuotias tyttö joka oli käynyt soitinvalmennuksen eli soittanut alkeita, mm. kvinttisoinnun, ja kokeillut sen käyttöä lempibändinsä HIM:in "Wicked Game":ssa. Kysyin mitä hän nyt kuunteli ja hän kertoi olevansa edelleen oikein HIM – fani. En muistanut silloin ulkoa muita HIM:in kappaleita, mutta syyslukukauden seuraavilla tunneilla opeteltiin levyltä yhteensä neljä HIM:in kappaletta samalla tavalla kun case nro 2:ssa kuvattiin. Kevätlukukauden alkaessa ehdotin, että olisi hyvä tutustua HIM:in juuriin, joista yksi on Black Sabbath. Soitin hänelle levyltä Black Sabbathia ja seuraavilla tunneilla opeteltiin kappaleet "Paranoid" ja Sweet Leaf". Huomattiin, että niissäkin kaappaleissa kitara soittaa kvinttisointuja, ja todettiin sen olevan ainakin yksi yhteys HIM:in ja Black Sabbathin välillä. (*Sukupuulinkki ja ilmiölinkki*)

### **6.4 Tapaus 4. Aloittelija jonka hakusana oli rap**

Kitaraoppilaakseni tuli 10-vuotias poika. Hän oli käynyt soitinvalmennuksen eli jo soittanut alkeita, lähinnä lastenlauluja kolmen ylimmän kielen sointuotteilla. Hän kertoi kuuntelevansa Pikku G:tä, eli räppiä, ja siinä ei tietääkseni käytetä kitaraa. Kyselin lisää, ja sain käsityksen, että hän ei tässä vaiheessa kuunnellut juuri sellaista

musiikkia, jossa olisi kitara. Mietin miten voisin saada opetettua hänelle kitaransoiton perusteita Pikku G:n kautta, joten pyysin häntä tuomaan seuraavalle tunnille levyn.

Seuraavalla tunnilla kuunneltiin Pikku G:n levyä, ja kun kitaraa ei kappaleissa tosiaan ollut, päädyin kuuntelemaan koskettimien ”mattosoundilla” soitettuja sointuja sekä toistuvia bassoriffejä. Koska oppilas oli tutustunut helpotettuihin kolmisointuihin, otettiin kappaleesta ”Älä ole vihainen” soinnut ja opeteltiin sen puitteissa ensimmäiset kolmisoinnut, joissa käytetään viittä tai kuutta kieltä, eli ns.”leirinuotio-otteet”. Kun näitä oli soitettu ja samalla harjoiteltu vasemman käden sormien asentoa, toin yhdelle tunnille levyjä joita kuunneltiin. Esittelin Bob Dylanin kappaleen ”Knockin’ On Heaven’s Door”, josta kuuntelimme sekä Eric Claptonin että Guns N’ Rosesin levytykset. Otimme sen käsittelyyn ja siinä olikin osittain tuttuja ja osittain uusia leirinuotiosointuja eli G, D, C, Am. (*ilmiölinkki, tekninen linkki*). Tämän jälkeen toin tunnille taas uuden levyn, ja kuuntelimme Jimi Hendrixin ”Hey Joe”:n josta opettelimme taas lisää leirinuotiosointuja, koska siinä on C, G, D, A, Jatkoimme tuomieni levyesimerkkien kuuntelemista ja tutustuimme erilaisiin musiikin lajeihin joissa käytetään kitaraa. Soittoläksyt pohjautuivat näihin. Oppilaalle tärkeä löytö oli särökitaraa ja räppiä yhdistävät bändit, lähinnä ”nu-metal” (rap ja heavy yhdistettynä) –tyylin edustajat. Yksi tärkeä esimerkki tämäläisestä kappaleesta jonka hän toi minulle kuuneltavaksi oli Alien Ant Farm:in ”Smooth Criminal”. Tein siitä tabulatuurin, hän harjoitteli sen jonka myötä hänen plektrakätensä kehittyi aikaisemmasta. Kaiken kaikkiaan oppilas kuunteli myöhempiäkin opiskeluvuosina samaa rap-musiikkia kun aloittaessaankin ja oli sen rinnalla alkanut kuuntelemaan nu-metallia sekä perinteisempää rytmimusiikkia kuten esimerkiksi Deep Purplea, jossa kitara on suuressa roolissa. (*sukupuulinkki, ilmiölinkki*)

## **6.5 Tapaus 5. Kaikkiruokainen aloittelija jonka hakusana oli jazz**

### **TÄRKEIN SISÄLTÖ:**

- Pelimannihenkinen aloittelija, 14-vuotias, kiinnostunut kaikesta, erityisesti jazzista
- Esimerkki vapaasta etenemisjärjestyksestä, koska kitaransoitto aloitettiin jazziin liittyvistä ilmiöistä seuraavalla tavalla:
- Ensimmäinen ½ vuotta: jazz-blues jammailua, 1. tunnilla improvisointia kahdella sävelellä, neljä kuukautta myöhemmin pentatoninen improvisointi koko kaulalla
- 1/3 –ohjelmiston harjoittelussa toteutettiin yhteissoitannollista kommunikointia (spontaani dynamiikka, melodian muuntelu, vapaus rakenteissa)
- Jazz-blues-jammailusta linkki varsinaiseen bluesiin, Eric Claptonin kautta opeteltiin sormista lähtevää soundia (nyanssit, dynamiikka, vibrato, venytykset, fraseeraus)
- 2 vuoden soittamisen jälkeen oppilas pystyi toimimaan standardikappaleita soittavassa jazz-yhtyeessä ja improvisoinnissa ilmentämään tonaalisia purkauksia
- Jazz-fraseeruksen harjoittelusta linkki funk-komppaukseen, levyjen päälle soittamiseen ja yleiseen time-käsittelyyn tarkentamiseen rytmikkään

Oppilas oli 14-vuotias, hän oli ominpäin soittanut puolivuotta kitaraa, ja aikaisemmin monta vuotta viulua. Hän sanoi innokkaasti kuuntelevansa paljon sekalaisia levyjä ja radiota. Hän kertoi pitävänsä “vähän kaikesta” musiikista, ja erityisesti jazzista. Hän osasi leirinuotiosointuja ja joitain barresointuja sekä joitain riffien ja melodioiden pätkiä. Hän vaikutti siinä mielessä vilkkaalta, että saatuaan kitaran käteen hän “leikitteli” sillä, haki satunnaisia ääniä sieltä täältä. Ajattelin, että tilanne on siinä mielessä haastava, että “tavallisessa järjestyksessä edeten” hän ei pääse soittamaan jazzia “vielä aikoihin”, eikä se ole minunkaan vahvuuteni, vaikka toki voin opettaa aloittelijalle jazzinsoiton perusteet.

*(improvisoinnin konstruktivistien opetus aloittelijalle):*

Ensimmäisellä tunnilla puhuimme aluksi hänen kuuntelemastaan musiikista, ja puheeksi tuli jazzin ja bluesin historiallinen yhteys. Kävimme yhdessä soittamalla läpi 12-tahdin bluesrakenteen kvinttisoinnuin, niin että hän seurasi mukana vaihdoksissa. Rakenne oli hänelle tuttu, se onnistui hyvin, eikä motoriikassa ollut esteitä yksinkertaisen shuffle-kompin soittamiseen. Lopetettuamme hän jäi taas itsekseen tapailemaan nuotteja, ikään kuin yrittämään muodostaa fraasien pätkiä. Ajattelin, että käytetään hänen heittäytymistä ja jazz-innostusta hyväksi, ja kokeiltiin improvisointia, eli lähestyttiin asioita epätavallisessa järjestyksessä. Päätin opettaa hänelle mollipentatonisen asteikon, ja aloitin pyytämällä häntä toistamaan neljä säveltä 1. ja 2. kielten viidennestä asemasta: e, g, a, c (alhaalta ylös). Ohjeeksi annoin käyttää molemmilla kielillä etusormea ja pikkurilliä. Sitten hänen tehtävä oli soittaa näillä äänillä sooloa A-bluesin päälle. Säestin samalla tavalla kun äsken ja hän tapaili neljää säveltä (tai ensimmäistä sooloaan) parin kierroksen ajan.

Seuraava tehtävä oli sama, paitsi että nuotit olivat 5., 4. ja 3. kielillä d,e,g,a,c,d. Nekin löytyivät mukavasti, ohjeena oli käyttää etusormea ja nimetöntä, jotta tämä ei sekottuisi kahden ensimmäisen kielen sormituksen kanssa. Kolmas soolo-tehtävä oli laittaa kaikki aikaisemmat nuotit yhteen ja lisätä vielä 6.kieleltä a ja c, jonka ajattelin hahmottuvan kun siinä käytettäisiin etusormea ja pikkurilliä. Sitten soitettiin taas, tällä kerralla pitkään: oppilas soitti sooloa monta kiertoa ja haki haluttuja säveliä. Tietenkin soitto oli hajanaista tapailua, mutta siihen ei mielestäni ollut syytä takertua koska oppilas soitti innoissaan, asteikko hahmottui kiitettävästi ja nuottivalinnat alkoi vähitellen kuullostaa varmemmilta. Jammaillumme jossakin vaiheessa muutin komppaustyyliäni: vaihdoin kvinttisoinnuista kolmiäänisiin dominanttiseptimisointuihin ja välillä laajempiin sointuihin, “pyöristin” rytmikan shufflesta swingiin ja soitin Gibson Les Paulini kaulamikrofonilla. Välillä saattoi tulla muutama sointukin lisättyä. Tällä yritin matkia jazzblues -tyyliä, oppilaan jatkaessa soolonsoittoa niinkuin ennenkin. Jatkoimme jonkin aikaa, ja mielestäni päämääräni oli saavutettu: hän sai onnistuneesti



kokeilla improvisointia ”jazzillisessa” ympäristössä. Nyt kerroin oppilaalle että sävelet joita hän äsken käytti muodostavat A-mollipentatonisen asteikon. Piirsin asteikon sormituksen sekä kirjoitin sointukierron hänelle muistiin. Minulla ei ollut hänelle antaa komppilevyä, mutta läksynä oli harjoitella asteikkosormitus ulkoa, nauhoittaa säestys helpoin dom.7-soinnuin, sekä jatkaa improvisointia kotona.

Ensimmäisen syyslukukauden aikana pääasiassa jammailtiin ja improvisoitiin A-jazzbluesiin päälle. Opeteltiin A-mollipentatonisesta asteikosta viisi sormitusta ja oppilas oppi käyttämään asteikkoa koko kaulalla ja liukumalla siirtymään asemasta toiseen, eli yhdistämään kaikkien asemien sormituksia. Asteikko opeteltiin kaulan pituussuunnassa kaikilla kielillä. Tämän oppilaan kanssa asteikkoa ei harjoiteltu esimerkiksi metronomin kanssa, vaan aina kun otettiin uusi sormitus soitettiin se läpi ja sitten toistettiin lyhyitä fraaseja kunnes mahdollisimman pian jammailtiin jazzbluesia niin, että oppilas tottui uuteen asemaan kuten ensimmäiselläkin tunnilla. Päästäksemme jazz-tunnelmiin käytimme enimmäkseen puhdasta, tummaa soundia ja toistettavien mallifraasien sekaan ujutettiin yksinkertaisia rynejä, legatoja, liukuja ja kokeiltiin myös venytyksiä. Tämän ohella harjoiteltiin soolonsoittoon liittyviä tekniikoita Eric Claptonin Wonderful Tonight-kappaleen introsta (venytykset) sekä Jimi Hendrixin ”Hey Joe” –soolosta. Materiaalinvalinta tuli nyt minulta.

Kevätlukukaudella laitettiin edelliset asiat hautumaan, toin hänelle materiaalia ja oppilas suoritti 1/3 –tutkinnon. Oppilas sai tutkintoa varten harjoitella The Beatlesin kappaleet ”Yesterday” (joka oli hänelle tuttu) ja ”You’ve Got to Hide Your Love Away” (jonka yhteydessä opeteltiin nuotinlukua). Linkkinä syksyllä opeteltuihin tekniikoihin oppilaan tehtävä oli nyt valmistaa oma melodiantulkinta, eli oman mielensä mukaan soveltaa legatojen, liukujen ja venytysten käyttöä (*konstruktivismi*). Kappaleiden yhteydessä käytiin myös läpi erilaisia vibratotekniikoita, sekä leirinuotiosäestystä näppäillen ja ylös-alas ”harjaten”. Soitimme kappaleita duona, ja tämän oppilaan kanssa oli luontevampaa lähestyä niitä jammailun ja improvisoinnin kautta pikemmin kun yrittää soittaa niitä kurinalaisesti, aina samalla tavalla. Esimerkiksi: kun kappaleet oli harjoiteltu ulkoa, niitä soitettiin paljon, ikään kuin varioiden, ”improvisoiden”, ”leikitellen” ja toteutettiin reagointia kommunikoimalla dynamiikan avulla ja ”fillailten” kappaleen melodiaäänillä/soinnuilla. Oppilas oli kärsivällinen ja ymmärsi hyvin, että varsinaista jazzinsoittoa hänen piti vielä vähän odottaa. Oli tarkoitus saada hänen omaehtoinen jazz-innostus säilymään, kunnes hänellä olisi siihen riittävä soittimen hallinta, lähinnä kaulantuntemuksen ja harmonian puolesta. Tämän takia tavoiteltiin ”jazzillisen vapaata” ilmaisua hänen tasonsa mukaisessa ohjelmistossa, esimerkiksi The Beatlesin kappaleissa. (*sisäinen motivaatio*)

Kesäläksynä oli opetella korvakuulolta mahdollisimman paljon, mitä tahansa musiikkia. Linkkinä sekä jazzblues-improvisaatioon että melodiatulkintaan oppilas harjoitteli seuraavana lukuvuotena paljon blues-soolotranskriptioita, joiden yhtydessä opeteltiin blues-fraseerausta ja sanavaraston käyttöä improvisoinnissa. Tässä vaiheessa opeteltiin myös komppausta, joka oli jäänyt solististen taitojen kehittämisen varjoon; tavallisesti pidän komppauksen perusteita tärkeänä lähtökohtana kaikelle muulle, mutta tämän oppilaan luontainen into improvisointiin, "aito pelimannihenki" sai minut toimimaan toisin jottei hänen "vapaa luovuus tukahtuisi" (vrt. Gothoni).

Kun bluesinsoiton kautta oli saatu tuntumaa sormista lähtevästä soundista ja erilaisia kompeja oli soitettu enemmän, siirryttiin sitten jazzin pariin kokonaiseksi vuodeksi. Tämän periodin päätyttyä oppilas hallitsi kohtuullisen hyvin tonaalisten purkausten ilmentämisen soloissa, joita soitettiin jazz-standardeihin mm. "There Will Never Be Another You", "Fly Me To the Moon", "Autumn Leaves", "Solar". Hän oli myös improvisoinut kaikilla duuriasteikon moodeilla. Modaalisesta jazz-kappaleesta oli esimerkkinä "So What".

Nyt oppilas oli saanut apua jazz-innostuksen toteuttamiseen, ja pystyi toistaiseksi jatkamaan sitä itsenäisesti. Nyt hän oli valmis keskittymään komppaukseen. Koska jazz-perodin aikana oltiin luonnollisesti harjoiteltu kolmimuunteista fraseerausta, oli tästä helppo linkki funkiin ja seuraava periodi keskittyi The Meters -yhtyeen levyjen mukana soittamiseen. Huomattiin, että hieman kolmimuunteiset 16-osanuotit olivat fraseerauksen linkki jazzista funkiin. (*ilmiölinkki*)

## 6.6 Tapaus 6: Tonaalinen improvisointi ja ilmiölinkki

### TÄRKEIN SISÄLTÖ:

- Heavyssa ja hard rockissa pitkällä oleva oppilas halusi aloittaa jazzin opettelun.
- Linkkinä hard rockista jazziin käytettiin sointuvaidoksien ilmentämistä soolonsoitossa, ilmiö hahmotettiin solfan ja soiton yhdistämisellä ja linkki luotiin yhdessä soittamalla:
- Poison-yhtyeen kappale "Talk Dirty To Me" oli oppilaalle tuttu, ja siinä on IV-V-I -sointuprogressio (C5-D5-G5), jota soitettiin ja oppilas improvisoi vaivatta sooloa. Jammailun aikana muunsin soinnut muotoon IIm-V-I (Am-D-G), ja sitten IIm7-V7-I (Am7-D7-G6), vaihdoin rytmiikan kolmimuunteiseksi, jolloin oppilas selvisi "jazzillisesta" tilanteesta jo osaamallaan soolonsoittotaidollaan, ja huomasi käytännön kautta tonaalisen äänenkuljetuksen olevan yhteisiä rockissa ja jazzissa.
- Oppilas oppi viikkojen sisällä guide tone -linjojen käytön sekä sointusävelillä improvisoimisen stadardeihin esim. All The Things You Are ja Solar.

Oppilas oli 15-vuotias, hän oli poikkeuksellisen innostunut ja teknisesti harvinaisen pitkällä, varsinkin ikäisekseen. Hän oli alusta lähtien harjoitellut itsenäisesti, oli noin neljä vuotta soittanut monta tuntia joka päivä ja mukana useassa itseohjautuneessa bändissä, joille hän myös sävelsi. Hänellä oli jonkin verran klassista pianotaustaa, ja hän oli ominpäin löytänyt heavy metal/hard rock –musiikin, johon hän oli erityisen suuntautunut. Voi sanoa, että hän oli sisäisesti motivoitunut. Oppilas oli jo päättänyt tähdätä ammattimuusikoksi. Hänen tärkeimpiä musiikillisia esikuviaan olivat mm. Guns N'Roses, W.A.S.P., Ozzy Osbourne. Hän tiesi niiden olevan minunkin juuriani, joten hän tuli yksityistunneilleni.

Kun raskaampaan rockiin tarvittavia työkaluja oli työstetty tiiviisti, oppilas kysyi eräällä tunnilla, miten hän voisi oppia jazzia ja sanoi, ettei hän ei osannut sitä yhtään. Hän kertoi, että häntä kiinnostaisi "kromaattiselta kuullostavien juttujen soveltaminen heviin", sointujen muodostaminen kitaralla, yleissivistys ja että hän kaiken lisäksi tarvitsisi jazzin osaamista koulussa musiikkiluokan tehtävissä ja ehkä tulevissa ammattiopinnoissaan. Ajattelin, että oppilaalla on nyt ajankohtainen haaste jazzin perusteiden opettelun suhteen (koulussa), kiinnostus vaikutti myös aidolta ja sisäisesti motivoituneelta (kuulokuva jazzista).

Lähdettiin liikkeelle tonaalisten purkausten ilmentämisestä improvisoidussa soololinjassa. Mietin, miten se voisi ilmetä musiikissa, jota hän jo osasi. Oppilaan yksi suosikkibändi oli Poison, joka on tyyppiesimerkki 1980-luvun jälkimmäisen puoliskon Los Angelesilaisesta, melodisesta glam rockista. Mieleeni tuli Poisonin kappale "Talk Dirty To Me", jonka pääasiallinen riffi ja osa kertosaakeesta on neljän tahdin sointukierto C5-D5-G5-G5. Pidimme aluksi lyhyet jamit; soitimme riffin päälle sooloja, ja sointukiertoa soitettiin myös duurikolmisoinnuin. Soitin oppilaalle sointuvaihdoksia ilmentävää sooloa ilman säestystä, ja hän sanoi kuulevansa selvästi, missä soinnut vaihtuvat.

Sitten ryhdyttiin improvisoinnin ja äänenkuljetuksen harjoitteluun seuraavalla harjoituksella: aluksi laitettiin kitarat syrjään ja improvisoitiin tuohon sointukiertoon soipivia neljän tahdin fraaseja solfaamalla, laulettiin siis vuorotellen. Säestystä ei käytetty, vaan molempien oli tarkoitus kuvitella sointukierto mielessään sekä pysyä rytmissä ja rakenteessa niin kuin sointukierto etenisi koko ajan (niin sanottu "stop chorus" –harjoittelu). Kun minä lauloin neljän tahdin fraasin oli tarkoitus ilmentää sekä sointukiertoa että kappaleen rytmistä pulssia, jotta oppilas kuulisi selvästi missä mennään ja pääsee "lennosta" jatkamaan laulamalla oman neljän tahdin fraasinsa, josta minä taas jatkan lennosta, ja josta hän taas jatkaa ja niin edelleen. Tarkoitus oli siis hahmottaa IV-V-I-I –sointuprogressio ja rytmikka sisäisen kuulemisen avulla ja

tuottaa melodista linjaa, joka ilmentää näitä niin selkeästi, että toinen kuulee “missä mennään”.

Koska päätavoite oli tonaalisten purkausten ilmentäminen ääntenvälinoilla, aloitettiin yksinkertaisella rajaamisella: sävellaji oli siis G-duuri, ja ensin käytettiin vain säveliä c ja h, jolloin selkeimmän kuuloinen vaihtoehto on kaksi tahtia c:tä ja kaksi tahtia h:ta (jolloin D-duurisoinnun septimi purkautuu G-duurisoinnun terssiin). Tätä tehtiin jonkin aikaa, aina vähitellen lisäämällä G-duuriasteikon säveliä, ja lopulta käytettiin koko asteikkoja, mutta niin, että c ->h -purkaus tapahtui aina toisen ja kolmannen tahdin taitteessa eli D-duurisoinnun vaihtuessa G-duuriin. Sama tehtiin sävellillä f# ja g, jolloin selkein vaihtoehto oli tahti g:tä, tahti f#:ää ja kaksi tahtia g:tä, jolloin V-I purkaus ilmenee D-duuriin terssin kuljettamisella G-duuriin perussäveleen. Tämänkin ympärille rakennettiin koko G-duuriasteikko yhden oktaavin sisällä, f#-g -purkauksen tapahtuessa aina toisen ja kolmannen tahdin taitteessa. Oppilas onnistui tässä “solfa” – tehtävässä erittäin hyvin ja tämä kaikki tapahtui arviolta noin viidessätoista minuutissa.

Seuraavaksi otettiin kitarat käteen ja tehtävä pysyi samana mutta yhdistämällä solfa ja soitto, oli siis tarkoitus laulaa ja soittaa samaa asiaa; edelleen soitettiin vuorotellen neljän tahdin mittaisia fraaseja ilman säestystä. Aluksi oppilas meinasi innostua soittamaan kitaristisia fraaseja, jolloin hän huomasi itsekin, etteivät purkaukset hahmottuneet (*soittoa ei silloin ohjannut sisäinen kuuleminen vaan fyysinen tapa, vrt Gothoni/Slash –sisäinen kuuleminen*). Edelleen soitettiin vain yhden oktaavin sisällä, ja nyt oppilas alkoi keskittymään yksinkertaisiin fraaseihin jolloin hän alkoi soittaa samaa mitä hän lauloi (sisäisen kuulemisen mukaan). Purkaukset alkoivat nyt hahmottumaan hänen soittamisissaan fraaseissa. Tässä vaiheessa vapautin oppilaan laulamasta, ja hän sai soittaa mistä tahansa oktaavista, lisätä venytyksiä ja soittaa “omalla tyyllillään”. Kysyin, oliko hänestä nyt helpompi soittaa tähän Poisonin “Talk Dirty To Me” –kappaleeseen sooloa josta sointuvaidokset kuuluvat ja hän vastasi myöntävästi. Hän sai jatkaa soolonsoittoa ja minä siirryin komppaamaan, aluksi kyseisen kappaleen säröisellä riffillä.

Samalla kun oppilas soitti sooloa vaihdoin C-D-G-G soinnut muotoon Am-D-G-G ja sitten Am7-D7-G6(Gmaj7), sitten vaihdoin puhtaaseen soundiin ja sitten kolmimuunteiseen swing/neljäsosa –säestykseen. Oppilas jatkoi koko ajan suhteellisen selkeän soolon soittamista keskittyen edellä mainittuihin purkauksiin. Vaihdettiin hänellekin puhdas soundi, päätettiin jättää venytykset pois ja jatkettiin “jammaamista”. Oppilas huomasi hieman häkeltyneenä, että tämän kuullosta hänen mielestään jazzilliselta. Nyt todettiin, että duuriasteikon 4. ja 3. sävelen sekä 7. ja 1. sävelen välinen liike V –asteen soinnun vaihtuessa I –asteen sointuun ilmentää sointuprogrediota selkellä tavalla, varsinkin yhdistettynä pulssissa tukevasti istuvaan

rytmiikkaan. Huomattiin tämän pätevän sekä Poisonin kappaleessa että "jazzillisessa" ympäristössä. Kerroin oppilaalle, että tätä kutsutaan II-V-I –progressioksi ja että sointujen terssejä ja septimeitä kutsutaan osuvasti "guide toneiksi". Soitin pätkiä ja samalla näytin ns. fake book -nuottikirjasta jazz standardeja osoittaakseni oppilaalle, että tonaalinen jazz-musiikki on täynnä II-V –ilmiötä, ja että juuri pidätys ja purkaus – ilmiö on yksi kulmakivi länsimaalaisessa musiikissa (mihin tietysti myös Poison ja glam rock kuuluvat).

Oppilas sai onnistumisen kokemuksen jazzinsoittonsa ensiaskelilla; sanoi lähtiessään että "ei se näköjään niin mahdotonta olekaan" ja että "vau, mä opin jazzia Poisonista". Hänen seuraava läksynsä oli ohjelmoida tai äänittää tausta, jossa olisi II-V-I –sointuprogressio ja tämän säästyksellä improvisoida sooloa koko kaulalta niin, että harjoitellut purkaukset kuuluvat. Hän osasi sen seuraavalla viikolla erittäin hyvin, jolloin alettiin siirtämään II-V-I -purkausta eri sävellajeihin.

Seuraavaksi kappaleeksi otettiin "All The Things You Are", ja tarkoituksena oli käyttää "guide toneja" sointujen vaihtuessa, mutta muuten lähestyä improvisointia horisontaalisesti, toisin sanoen oppilas käytti jokaisen duurisävellajin kanta-asteikkoja, jonka sisältä hän poimi purkaussävelet sointujen vaihtuessa. Esittelin oppilaalle nelisointuarpeggiot ja niiden (sointusävelten) avulla tapahtuvan vertikaalisen improvisoinnin harjoittelun vasta kun tämä horisontaalisempi lähestymistapa oli harjoiteltu. Perusteluni tälle työjärjestykselle oli se, että oppilaan aikaisempi osaaminen oli pääasiassa modaalista eli horisontaalista musiikkia. Vaikka oppilaalla oli jonkinasteista tonaalista osaamista jo esimerkiksi Poisonin kappaleen myötä, on kuitenkin niin, että raskaalle rokille tyypillistä ovat modaaliset ja bluespohjaiset riffit, jolloin niiden päälle rakennettava improvisointi on enimmäkseen horisontaalista eli moodi- tai asteikkopohjaista.

Muutaman viikon sisällä tämä oppilas oppi soittamaan sooloa sointusävelillä, jonka jälkeen hän oppi yhdistämään purkaukset, arpeggiot ja sävellajien asteikot melodisesti tasapainoiseksi kokonaisuudeksi. Lisäksi kuuntelimme levyesimerkkejä selkeästä harmonian ilmentämisestä muun muassa Charlie Parkerilta ja Django Reinhardtilta. Tulkintani on, että koska asteikkopohjainen lähestymistapa yhdistyi oppilaan aikaisempaan osaamiseen, ja koska hän oppi sisäisen kuulemisen avulla hahmottamaan kappaleen harmonian mukaiset guidetone-linjat, oppilas koki onnistuvansa "All The Things You Are:n" soitossa. Näiden takia hän ei tuntenut "olevansa hukassa", vaan käytti aikaisempaa osaamistaan (*skeemoja*), soitti kappaletta paljon, jolloin vanhojen taitojen päälle rakentui uutta osaamista.

Oppilaan kanssa todettiin prosessin aikana moneen otteeseen, että me emme ole sidottuja tyylilajeihin eikä tarkoitus ole kopioida minkään tyylin kliseitä tai toistaa joitain

maneereita. Päinvastoin olimme molemmat selvillä siitä, että hän harjoittelee solistisia valmiuksia, joista nyt keskitymme harmonian hallintaan, yleismusiikilliseen ilmiöön. Mikäli oppilaan lisääntyntä avoimuutta haluaa tarkastella tyyllilajien näkökulmasta, tuntuisi tärkeää olevan se, että aika oli kypsä, uteliaisuus jazz-musiikkiin oli syntynyt hänessä itsessään ja ennenkaikkeaa se tuntui edistävän myös hard rockin soittoa koska linkkinä käytettiin Poisonia. Uudet tavoitteet tukivat siis alkuperäistä tavoitetta joka oli sisäisesti motivoitunutta (vrt.Kurkela). Voi myös sanoa, että tyyllisidonnaisuudesta vapaisiin valmiuksiin ja ilmiöihin (tonaalinen improvisointi) päästiin oppilaan hakusanan (elämyksellisen musiikin, Poisonin) avulla.

## **6.7 Tapaus 7: Modaalinen improvisointi**

### **TÄRKEIN SISÄLTÖ:**

- Oppilas hallitsi mollipentatonisen asteikon käytön improvisoinnissa, mollipentatonista käytettiin raameina joiden sisälle lisättiin säveliä moodien tuottamiseksi, esimerkiksi:
- Luonnollinen molli (aiolinen moodi) rakennettiin lisäämällä joka oktaavin sisään 2- ja b6-intervallit, fryyginen lisäämällä b2- ja b6 –intervallit.
- Improvisoinnin idiomeja ja moodeja opeteltiin järjestyksessä, joka seurasi oppilaan kuuntelemaa musiikkia (blues-Led Zeppelin, aiolinen-Iron Maiden, fryyginen- death/black metal).
- Uuden asteikon/moodin musiikillinen sisäistäminen aloitettiin solfaamalla, sitten yhdistämällä solfa ja soitto.
- Kaulantuntemusta edisti improvisointi ja sanavaraston opettelu, ja vasta sen jälkeen sormitusten opettelu.

Oppilas oli 14 vuotta vanha ja hän oli ollut oppilaanani jo viisi vuotta, yhtä kauan kun hän oli soittanut. Hän koki räjähdysmäisen innostumisen ollessaan yhdeksänvuotias ja oli osoittanut sisäistä motivaatiota. Ensimmäisinä vuosina hän kuunteli eniten funkia (esim.Red Hot Chili Peppers) ja bluespohjaista 1970-luvun rockia (esim. Led Zeppelin), innostui sitten heavysta (esim. Iron Maiden) ja viimeiset pari vuotta hän oli ollut keskittynyt black- ja death metalliin.

Aikaisemman rock-suuntautumisensa pohjalta hän hallitsi hyvin improvisoinnin, jossa käytetään mollipentatonista asteikkoa. Tämä ei kuitenkaan täysin vastannut hänen tarpeitaan metallimusiikin soitossa. Iron Maidenin musiikissa käytetään paljon luonnollista molliasteikkoa eli aiolista moodia (esim. a-luonnollinen molli: a,h,c,d,e,f,g) Opeteltiin luonnollinen molliasteikko niin, että mollipentatoniseen lisättiin suuri sekunti ja pieni seksti. Tämän hallinta koko kaulalta edistyi helposti, koska esimerkiksi a-mollipentatonisen (a,c,d,e,g) asteikon sormitukset olivat ikäänkuin kehyksinä, joiden sisään lisättiin sävelet h ja f. Aina uuden aseman hahmotuttua oppilaan oli tarkoitus

improvisoida sooloa, jolloin säestin häntä Iron Maidenille tyypillisellä sointukierrolla A5-F5-G5 sekä käyttäen "laukkarytmiä".

Luonnollinen molliasteikko/aiolinen moodi ei riittänyt edistämään oppilaan solistisia valmiuksia black/death- metallissa. Ajattelin, että muiden asteikkojen tai moodien hallinta voisi auttaa tässä. Itse en ole black/death –metallin asiantuntija, mutta tiedän että synkemmässä metallissa käytetään fryygistä moodia, onhan metallin yksi karakterinen piirre puolisävelaskel-liike ensimmäisen ja alennetun toinen asteen välillä (esimerkiksi e-mollissa e ja f).

Ensin hahmotettiin, että e-mollipentatoniseen asteikkoon (e,g,a,h,d) lisätään pieni sekunti- ja pieni seksti –intervallit eli sävelet f ja c. Toiseksi todettiin, että fryyginen moodi on yhtä kuin luonnollinen molli, jossa toinen aste on alennettu (vrt. e-fryyginen:e,f,g,a,h,c,d ja e-luonnollinen molli: e,f#,g,a,h,c,d). Jotta tämä ei jäisi teoreettiseksi tiedoksi vaan oppilas saisi fryygisen moodin "mielen tasolle" eli alkaisi sisäistämään sitä harjoiteltiin seuraavalla tavalla. Otettiin e-fryyginen moodi (yhdessä oktaavissa), ja samalla laulettiin ja soitettiin se ylös ja alas. Tein tämän "yhteen ääneen" oppilaan kanssa tukeakseni häntä. Seuraavaksi oppilaan tehtävänä oli improvisoida laulamalla (solfaamalla) käyttämällä e-fryygisen säveliä samalla kun säestin häntä kahden tahdin fryygisellä sointuvampilla Em-F. Oppilas pysyi helposti moodissa, soinnuthan suorastaan tekisi vaikeaksi laulaa moodin ulkopuolisia säveliä kuten f# tai c#. Kun oppilas nyt oli saanut sekä rakenteellisen ymmärryksen että kuulokuvan fryygisestä moodista, hänen oli helppoa lähestyä improvisointia kitaralla.

Säestin häntä edelleen Em-F –sointuvampilla, ja hänen oli ensin tarkoitus samalla soittaa ja laulaa. Aluksi tehtävänä oli pysyä yhden oktaavin sisällä, sitten soittaa kahdessa oktaavissa eli koko asemassa. Näin edettiin asema kerrallaan ja lopuksi käytettiin jokaista kieltä erikseen pitkin koko kaulan. Fryygisen moodin sormituksia ja kaulan tuntemusta opeteltiin siis yhteissoiton, improvisoinnin ja sisäisen kuulemisen avulla (vrt. *Gothoni, kontrollin vahvistaminen luovuuden ehdoilla; pelimannius, korvat auki*). Samanaikainen laulaminen esti häntä soittamasta ilman ajatusta. Seuraavaksi jätettiin laulaminen pois. Oppilas toisti näyttämiäni fraaseja, ja niistä tehtiin sekvenssejä: fraasin melodinen rakenne ja rytmien idea säilytettiin, ja se siirrettiin samassa sävellajissa eri asemiin, eli sama muoto aloitettiin aina asteikon eri sävelestä. Näin kaulantuntemus kehittyi ja fryyginen sanavarasto karttui. Seuraavaksi oppilaan tehtävä oli luonnollisesti käyttää opittuja fraaseja improvisoinnissa, jolloin harjoittelimme niin, että oppilas soitti soolossa vuorotellen kaksi tahtia vapaata improvisointia ja kaksi tahtia harjoiteltavaa fraasia.

Oppilas edistyi hyvin ja hän yhdisti välittömästi fryygisen moodin tunnelman synkkään metalliin. Fryyginen moodi, modaalinen improvisointi, kaulantuntemus, solfan ja soiton

yhdistäminen tai soolon melodinen kehittäminen eivät ole tyyllisidonnaisia asioita, mutta niitä lähestyttiin oppilaan hakusanan (metalli) kautta. Oppilas sai siis mahdollisuuden toteuttaa itseään ja samalla löytää tien yleismusiikilliseen osaamiseen. Oppilaslähtöisyyden ja opettajalta tulevan asiantuntemuksen suhde tarkoitti tässä sitä, että improvisoinnin idiomeja ja asteikkoja opeteltiin siinä järjestyksessä, mikä tuki oppilaan kuuntelemaa musiikkia. Käytännössä siis blues/pentatonista lähestymistapaa opeteltiin silloin kun oppilas kuunteli Led Zeppeliniä ja modaalista idiomia silloin kun oppilas kuunteli modaalista metallia. Huomionarvoista on se, että tonaalinen improvisointi jätettiin myöhempään, koska oppilas ei vielä kuunnellut musiikkia, jossa sitä käytetään. Koska oppilas kuunteli bluestonaalista ja modaalista musiikkia ei myöskään asteikkojen harjoittelu alkanut duuriasteikosta, kuten esimerkiksi perinteinen kurssitutkintositysteemi edellytti.

### **6.8 Tapaus 8: Tietoisen hallinnan ja monipuolisuuden lisääminen tuhoamatta luontaista ilmaisua**

#### **TÄRKEIN SISÄLTÖ:**

- Oppilaan tekniikka oli virtuoositasolla ja hän improvisoi heittäytyen korvakuulon varaan, mutta osaaminen ei ollut tietoista, tyylien tuntemus oli yksipuolista ja improvisointi luonnollisen energistä mutta epäjäsenneiltyä.
- Tietoisuuden, hallinnan ja monipuolisuuden lisääminen tappamatta oppilaan luovuutta tapahtui seuraavalla tavalla:
  - oppilas "blokkasi" kuuntelemiltaan levyiltä sooloja, joiden kautta opeteltiin niissä käytettävät asteikot ,
  - opeteltua sanavarastoa käytettiin improvisoinnissa ja sovellettiin yhteissoiton avulla eri kappaleissa,
  - improvisoinnin jäsentelyä harjoiteltiin ns.stop chorus-soittamisella, (soolonsoitto ilman säestystä, niin että säestys kuvitellaan mielessä ja improvisointi ilmentää sykettä, muotorakennetta ja sointuvaihtoksia),
  - 12-tahdin blues-rakenteesta puhuttiin nimellä "Blind In Texas" koska se on W.A.S.P.in kappale joka vastasi oppilaan hakusanaa, ja "blues" ei, mutta samalla muodostettiin jo linkki bluesiin, josta myöhemmin linkki muihin tyyleihin.

Tunneilleni tuli 13-vuotias oppilas joka oli soittanut kitaraa kaksi vuotta. Hänen aikaisempi opettaja ehdotti hänen siirtymistä minulle koska oppilas oli vahvasti suuntautunut hard rock -musiikkiin ja hänen suurimpia suosikkejaan olivat Guns N'Roses, W.A.S.P., Mötley Crue ja Ozzy Osbourne. Toisin sanoen oppilaan suuntautuminen ja opettajan erikoistuminen samaan musiikkiin olivat yhteistyön peruste. Erityisiä seikkoja oppilaan senhetkisessä musiikkikäyttäytymisessä olivat ainakin seuraavat: ensinnäkin hän plektra- ja legatotekniikkansa oli hyvin nopeaa ja



puhdasta, hän soitti muun muassa Zakk Wylden ja Steve Vain sooloja puhtaasti, mikä on aikuiselle ammattilaisellekin suuri saavutus. Toiseksi hänen kanssaan oli helppo "jammailla", hän improvisoi helposti ja estoitta, käyttäen koko kaulaa ja mukautuen eri tilanteisiin korvan avulla. Tämä toteutui vaikka oppilas ei tiennyt esimerkiksi sävelten nimiä tai osannut asteikkoja. Arvioni mukaan oppilaan improvisointi kuullosti erittäin innokkaalta mutta se oli epäjäsenneiltyä, ja hän hallitsi hard rockin estetiikan hyvin mutta oli musiikintuntemukseltaan rajoittunut. Ongelmani oli, miten hän voisi oppia soittamaan ehyemmin ilman että hänen luonnollinen ilmaisuvoima katoaisi ja monipuolistua kadottamatta alkuperäistä identiteettiään. Miten opettaa oppilasta, joka jo periaatteessa osaa, mutta ei ole mistään tekemisestään tietoinen?

Päädyin tekemään oppilaan kanssa niin, että hän opetteli korvakuulolta joka tunnille ainakin yhden soolon, sitä tarkasteltiin tunnilla ja yhteissoiton avulla sovellettiin opittua sanavarastoa eri yhteyksissä. Materiaalina oli ensimmäisen lukukauden aikana W.A.S.P.in ensimmäinen levy melkein kokonaan ja monia Guns N'Rosesin/Slashin sooloja, joita oppilas kuunteli erittäin tiiviisti muutenkin. Vaikka oppilaalla oli jo "korvat auki", sai hän positiivisessa merkityksessä rutiinia korvakuulolta "blokkaukseen", minkä tarkoituksena oli hänen korvakuulonsa varmentaminen entistestäänkin.

Tässä vaiheessa tunnit kuluivat niin, että kun oppilas oli säestykselläni soittanut opettelemansa soolon mahdollisimman tarkasti, oli seuraava tehtävä soittaa samaan kappaleeseen oma improvisoitu soolo. Tämän jälkeen opeteltu soolo analysoitiin, jolloin osoitin oppilaalle lähinnä sävellajit ja asteikot, joihin soolo perustui. Esimerkiksi W.A.S.P.:in "The Torture Never Stops" –kappaleesta löydettiin fryyginen moodi, "B.A.D.":stä doorinen, "Sleepin' In The Fire":sta aiolinen ja niin edelleen. Sitten oppilas sai improvisoida lisää sooloja, nyt tiettyjen ohjeiden mukaan: pyysin häntä yksitellen varioimaan opitun soolon fraaseja esimerkiksi lisäämällä asteikon muita säveliä(melodinen muuntelu), sitten kutistamalla tai venyttämällä rytmikkaa (rytmisen muuntelu), sitten säilyttämällä rytmin mutta vaihtamalla sävelet asteikon muihin säveliin ("sekvenssi") ja niin edelleen. Kun sooloa oli varioitu, annoin oppilaalle tehtäväksi käyttää opittua sanavarastoa ja sen variointia eri kappaleessa tai täysin erilaisen soolopohjan päälle. Kaikki tehtiin soittamalla yhdessä. Tällainen soveltaminen on mielestäni ennemminkin vaikutteiden ottamista ja oman tyylin muodostamista kuin kopioimista (*konstruktivismi*).

Improvisoinnin jäsentelyä harjoiteltiin alkuvaiheessa niin sanotun "stop chorus" soiton avulla. Samalla oppilas valmistautui tietämättään bluesin soittoon. Stop chorus tarkoitti tässä sitä, että soitimme vuorotellen sooloa ilman säestystä W.A.S.P.:in kappaleeseen "Blind In Texas", ja tarkoitus oli ilmentää kappaleen pulssi, sointuvaihdokset ja soittaa luontevan pituisia esim. kahden tahdin fraaseja. Kyseinen kappale on 12-tahdin

bluesrakenne, mutta oppilaslähtöisyys toteutui tässä niin, että koska oppilaan hakusana oli W.A.S.P. eikä blues sanonut hänelle vielä mitään, en käyttänyt sanaa “blues” vaan “Blind In Texas”. Bluesrakenne on loistava fraasien pituuden harjoitteluun ja stop chorus on paljastavuudessaan tehokas tapa saada liian kaoottiseen soittoon hallintaa ja järjestystä. Tämän avulla oli myös avattu linkki bluesiin

Päätelin, että oppilaan tavitsee ensinnäkin soittaa mahdollisimman paljon musiikkia itselleen luontevalla pelimannimentaliteetilla, jolloin monipuolistuminen voisi tapahtua vähitellen kun erilaista musiikkia tulee vastaan ja osaamisen monipuolinen soveltaminen toisi soittoon jäsennellymmän struktuurin. Toisaalta ajattelin, että oppilaan tarvitsee tulla tietoisemmaksi osaamisestaan, jotta hän voisi hallitusti soveltaa sitä erilaisissa musiikillisissa tilanteissa ja jäsentää soittoaan tietoisesti harkitsemalla tavalla. Päädyin siihen, että olisi tukahduttavaa opettaa tälle oppilaalle itsetarkoituksellisesti systeemiä jota ilmankin hän pystyy musisoimaan. Mielestäni tämä tapaus on malliesimerkki siitä haasteesta, mitä ymmärrän Ralf Gothonin tarkoittavan kun hän vertaa musiikinopettamista lapsen kasvattamiseen. Gothonin mukaan lapsi on luonnostaan uteliaisuutta, luovuutta ja aitoa itseyyttä täynnä, ja kasvatuksen suuri virhe voi olla näiden voimavarojen hyödyntämättömyys ja pois kitkeminen, joka tapahtuu kun iskostetaan lapseen totuttu systeemi, joka ei välttämättä sovi hänen taipumuksilleen. Gothonilla on osuva vertaus, että lapsella luonnostaan olevat siivet pahimmillaan leikattaisiin pois ja sitten yritettäisiin kasvattaa uusia siipiä. Sitä mielestäni olisi tässä tapauksessa esimerkiksi asteikkojen itsetarkoituksellinen opettaminen, tai hallitumman improvisoinnin opettaminen teoretisoimalla ja antamalla sääntöjä jotka rajoittaisivat oppilaan luonnollista soittoa.

## **6.9 Tapaus 9: Timen ja grooven edistyminen oikeilla hakusanoilla**

### **TÄRKEIN SISÄLTÖ:**

- “Time” tarkentui kun rumpukoneen kanssa tehtiin kolmiosainen harjoitus:
  - dempatut kielet, plektrakäden kahdeksasosasyke saatiin tasaiseksi
  - kompkien soitto, niin että tauot täytettiin “tuki-dempeillä” jotta syke säilyi
  - kompkien soitto ilman “tuki-dempejä” mutta säilyttäen sykkeen plektrakädessä.
- Sisäistä “timea” vahvistettiin käyttämällä metronomi-harjoituksia, kuten metronomi iskuilla 2- ja 4, sekä ainoastaan iskulla 4.
- Levyjen mukana soittaminen ja rytmiikan “istvuuteen” pyrkiminen erilaisissa kappaleissa toi käsityksen rytmisestä asettelusta mm. “laidback” –soitosta.
- Eristeisesti kolmimuunteisen fraseerauksen soittaminen johti oivallukseen tasajakoiselta kuulostavan fraseerauksen lievästä kolmimuunteisuudesta mikä toi “groovea” oppilaan soittoon sekä kompissa että sooloissa.

Oppilas oli 15-vuotias ja teknisesti varsin pitkälle edistynyt. Hän oli soittanut lähinnä heavyä ja rockia, mutta oli avoin kaikelle ja halusi alkaa tutustumaan musiikkiin laajemmin. Oppilas oli päättänyt tähdätä ammattilaiseksi. Oppilas osasi improvisoida rock- ja heavy ympäristössä hyvin, mutta komppaus oli soolonsoittotaitoja jäljessä. Niinpä päätettiin keskittyä komppaamiseen.

Ensin tein havainnon, että oppilaan komppaus ei istunut aivan "taimillisesti" (ks. time – käsite, luku 4.5). Päätettiin harjoitella AC/DC:n komppeja, koska rock-komppaus ja koko rock-rytmiikka (sekä "time" että "groove", ks. luku 4.5) on siinä erityisen pitkälle vietyä samalla kun se on yksinkertaisuudessaan helposti lähestyttävää harjoitusmateriaalia. Oppilas oli jonkin verran kuunnellut AC/DC:tä ja itse tunnen sen hyvin. "Timen" tarkentamista varten esittelin oppilaalle kolmiosaisen harjoitusmetodin joka toteutettiin alusta loppuun rumpukoneen avulla. Ensimmäinen vaihe oli soittaa dempattuja kieliä kahdeksesosanuotteina rumpukoneen tahdissa. Tätä oli tarkoitus jatkaa joka harjoituskerralla mahdollisimman pitkään. Tempo oli noin 120 b.p.m. ja rumpukompiksi valittiin luonnollisesti beatkomppi. Oppilaan oli siis tarkoitus soittaa samaa kun rumpukoneen hihat-symbaali. Päätaavoite oli saada kahdeksesosanuotit tasaisemmiksi jolloin ne istuisivat rumpukoneen tahtiin. Harjoittelun toinen vaihe oli, että otettiin AC/DC:n komppeja jotka perustuivat kahdeksasosiin ja täytettiin kaikki tauot ja pitkät nuotit dempatuilla nuoteilla kuten ensimmäisessä vaiheessa oltiin tehty. Näin kaikki tauot saatiin oikean mittaisiksi ja synkoopit asettuivat kohdilleen. Kolmas vaihe oli, että dempatut nuotit jätettiin soittamatta mutta plektrakädellä oli tarkoitus edelleen jatkaa kahdeksasosien jatkuvaa liikettä. Näin oppilas sai jatkuvuuden, rentouden, tasaisuuden ja sykkeen ilmentämisen komppien soittamiseen.

Oppilas edistyi edellisessä harjoituksessa nopeasti, ja seuraavaksi oli tarkoitus vahvistaa hänen "sisäisen timen" ylläpitämistä. AC/DC:n komppeja harjoiteltiin nyt niin, ettei enää käytetty apuna rumpukomppia vaan metronomia eli "klikkiä". Ensin metronomi laitettiin kaikille neljäsosaiskuille, mikä sujui ilman vaivaa. Siirryttiin seuraavaan harjoitusvaiheeseen, jossa metronomi laitettiin puolet hitaammalle ja oppilaan tehtävänä oli soittaa samoja komppeja niin että metronomi oli 2- ja 4-iskuilla, eli backbeatillä. Tämä on hyvin yleinen harjoitusmetodi rytmimuusikoiden parissa, ja backbeatin korostamista pidetään usein yhtenä svengin edellytyksenä. Kun oppilas oli tottunut tähän, laitettiin metronomi vieläkin puolet hitaammalle, jolloin oppilaan tehtävänä oli harjoitella samoja komppeja kuin ennenkin mutta nyt niin, että metronomi oli vain 4-iskulla. Tämän harjoituksen hallitseminen edellyttää, että soittaja pystyy itsenäisesti ylläpitämään tasaista sykettä. Kun oppilas pystyi tähän kompeissa sai hän tehtäväksi harjoitella sooloimprovisointia samoilla metronomiharjoituksilla, mikä on jo huomattavasti vaativampaa. Oppilas selviytyi tästäkin hyvin.

Tässä vaiheessa oppilas soitti jo tarkemmassa "timessa" kuin aikaisemmin. Nyt kun perusasiat olivat paremmin oppilaan hallinnassa, oli oppilaan tehtävänä soittaa levyjen mukana mahdollisimman paljon. Soitin oppilaalle eri levyjä, oppilas soitti komppeja levyjen mukana ja tarkoituksena oli tavoitella soitettavien kappaleiden rytmistä tunnelmaa. Käytimme mielikuvia ja avainsanoja, jotka voisivat kuvailla soitettavaa musiikkia. Esimerkiksi AC/DC:n kappale "Rock N' Roll Aint Noise Pollution", ja varsinkin sen a-osa oli meidän molempien mielestä raskaan, löysän kuuloinen. Oppilaan yksi läksy oli yrittää sulautua siihen mahdollisimman hyvin. Hän selviytyi siitä, eli hän oppi soittamaan sen erilaisella timen käsittelyllä kun muut kappaleet. Vasta tämän jälkeen kerroin oppilaalle että se on esimerkki "laidback" –soitosta tai "taakse" soittamisesta, eli että tarkoituksella soitetaan aavistuksen verran iskun jäljessä. Oppilas oppi tekemisen kautta mitä tarkoitetaan "taakse", "keskelle" ja "eteen" soittamisella. Henkilökohtainen mielipiteeni on juuri se, että nämä ilmiöt opitaan toteuttamaan parhaiten avainsanalla "luonteva"; "laidback"-soitto toteutui oppilaalla riittävästi, koska se oli luontevaa kyseisessä kappaleessa. AC/DC:n "Rock N' Roll Aint Noise Pollution" oli oppilaalle sopiva hakusana, eli musiikkia joka tuotti hänelle elämyksiä, joten hänelle oli luontevaa päästä siihen sisään. "Laidback" –soitto tuli hänelle "musandiggailun" tuloksena, elämyksellisessä prosessissa eikä suorituksena, jossa pitäisi itsetarkoituksellisesti keksiä miten soitetaan "taakse" niin kuin opettaja käskee.

Kun oppilas oli kokemustensa kautta tullut tietoiseksi rytmisestä asettelusta, oli tarkoitukseni edelleen edistää hänen "svengaavuuttaan". Vaikka hän oli jo kehittynyt komppauksen perusteissa, hänen fraseeraus oli vielä aika jäykkää eikä joustavasti svengaavaa. Oman kokemukseni perusteella ajattelin, että lievän kolmimuunteisuuden tai pikemminkin tasajakoisen ja kolmimuunteisen fraseerauksen välimaaston hallinta tuo elävämpää groovea. Huomasin hänen soitostaan, että hänellä ei ollut yhtään kolmimuunteisuutta, mikä saattoi johtua heavy metal –taustasta. Lähestyin aihetta niin, että soitin hänelle metalliyhtye Panteran kappaletta "Psycho Holiday", joka oli lähellä oppilaan musiikkimakua. Kyseisen kappaleen rytmiikka perustuu kolmimuunteisiin 16-osa-nuotteihin. Toinen tuttu esimerkki tästä oli Aerosmithin "Love In An Elevator" –kappaleen soolo-osa. Nyt oppilaalle oli kuuntelemansa musiikin kautta tullut selväksi mitä kolmimuunteisuus –sanalla tarkoitetaan ja miten se eroaa tasajakoisesta. Oppilas oli aikaisemmin ilmaissut kiinnostustaan tutustua funk-musiikkiin, joten ajattelin nyt olevan siihen otollinen aika. Soitimme James Brownin kappaletta "Sex Machine" ja tutustutin hänelle erittäin svengaavan the Meters –yhtyeen jolta soitimme useita kappaleita. Oppilaan tehtävänä oli edelleen soittaa levyjen mukana niin kotona kuin tunneillakin, emmekä esimerkiksi käyttäneet nuotteja tässäkin vaiheessa. Oppilas tuli eri esimerkkikappaleiden kautta tietoiseksi siitä, että 16-osanuotteja fraseerataan eri

kappaleissa eri tavoin, ja että tasajakoisen ja kolmimuunteisen fraseerauksen välissä on paljon variaatioita.

Funkin harjoittelun jälkeen soitin oppilaalle taas AC/DC:tä, mistä oltiin lähdettykin. Kuunneltiin muun muassa kappaleita "Back In Black" ja "Problem Child", jonka kohdalla oppilaalle tuli oivallus. Pyysin häntä kiinnittämään huomiota laulusolisti Bon Scottin fraseeraukseen, ja oppilas huomasi ettei se aina ole täysin suoraa eli tasajakoista, vaan välillä kolmimuunteista. Kuunneltiin "Back In Black"- kappaleen riffistä soolokitaran soittamaa fraasia, sitten koko bändin svengiä ja oppilas havaitsi että erityisen svengaavat kohdat tai elementit eivät olekaan täysin suoraa vaan tasajakoisen ja lievästi kolmimuunteisen välimaastossa. Kuunneltiin levyiltä eri soittajia joilla tämä ilmiö toteutuu: esimerkiksi Led Zeppelinin levyiltä kuunneltiin erityisesti John Bonhamin rumpujensoittoa ja niin edelleen. Seuraavaksi oppilaan tehtävänä oli uudestaan soittaa AC/DC:n komppeja levyjen mukana, ja nyt hänen soittoonsa tuli uutta notkeutta, jota voisi sanoa aikaisempaa paremmaksi grooveksi.

Tämän jälkeen oppilaan tehtävänä oli soveltaa svengaavaa fraseerausta soolonsoittoon ja käyttää improvisoinnissa 16-osiin pohjautuvia fraaseja. Nyt hänen soittonsa oli sekä svengaavampaa että paremmassa "timessä" niin soloissa kuin kompeissakin.

## ***6.10 Tapauksien tulosten arviointi ja lähestymistapaa koskevaa kritiikkiä***

Tapauskertomuksista voidaan todeta, että oppilaiden tuntema ja suosima musiikki on monella perusteella merkittävä asia. Se vaikuttaa sisäisen motivaation kautta, ja antaa paremmat mahdollisuudet musiikin sisäiselle kuulemiselle jotka ovat musiikin oppimisen ja siitä nauttimisen kannalta ratkaisevan tärkeitä. Oleellista näyttää siis olevan musiikkiin kasvaminen, joka on henkilökohtainen prosessi. Tämän takia oppilaslähtöisyys on musiikinopetukseen soveltuva, ja sitä edustaa konstruktivistinen pedagogiikka, jossa oppilaan omakohtaisen oivalluksen merkitys korostuu. Oppilaslähtöisyys ja asiantuntijuus eivät kuvatuissa tapauksissa olleet ristiriidassa toistensa kanssa, sillä oppilaan lähtökohdat sijoitettiin kitaransoiton yleisiin osaluokkiin ja opintokokonaisuuksiin.

Erityisesti on pantava merkille, että oppilaslähtöisyys ei tapauskertomuksissa tarkoittanut sitä, että oppilas ei tekisi kovaa työtä soittonsa eteen. Päin vastoin oppilaslähtöisyys edellytti oppilaalta oma-aloitteisuutta ja aktiivisuutta

materiaalinvalinnassa eikä se missään tapauksessa poistanut sitä ahkeraa harjoittelua, jota soittaminen aina vaatii.

Esitetyn lähestymistavan rajoituksena ovat tilanteet, joissa oppilas ei syystä tai toisesta ole oma-aloitteinen. Oppilaslähtöisyyttä on silloin se, että opettaja tiedostaa tilanteen ja tarjoaa oppilaalle uutta materiaalia tuntemastaan ohjelmistosta. Oppilaan soitto voi olla normaaliin kehitykseen kuuluvassa kriisissä tai oppimisen tasannevaiheessa, jolloin opettajan tärkeä tehtävä on auttaa häntä sietämään tilanne ja auttaa häntä eteenpäin esimerkiksi uusilla musiikillisilla vaikutteilla. Oppilas voi hyvinkin olla motivoitunut, mutta haluaa tietyissä vaiheissa saada uusia virikkeitä opettajaltaan. Myös aloittelijan kanssa on oppilaan edun mukaista myös esitellä uusia vaikutteita, tutustuttaa oppilasta musiikkiin, eikä ainoastaan odottaa materiaalia häneltä.

On myös huomautettava, että mitkään tässä työssä esitetyt tapauskertomukset eivät kuulu virallisen ammattiopiskelun piiriin, vaan on tarkoituksella keskitytty perusopetukseen. Ammattikoulutuksessa, jossa pyritään kehittämään sessiomuusikon taitoja, saattaa olla jopa tärkeämpää painottaa sitä, että ammattilaisen pitää osata tehdä mitä tilataan, oli hän siitä mitä mieltä tahansa. Sitä tarkoitusta palvelee ehkä paremminkin pedagogiikka, jossa soittotehtävät ovat oppilaalle vieraita ja yllättäviä. Silloin oleellista on soittotilanteesta selviytymisen taito, eikä yksilöllisen näkemyksen kehittyminen. Tämän näkökulman tarkastelu rajoitetaan tarkoituksella tähän mainintaan, koska tämän työn lähtökohtana on keskittyä perusopetukseen.

Kuten aikaisemmin on mainittu, on asiantuntijuuteen perustuva opetus esimerkiksi mestarikurssien, klinikoiden ja opetusvideoiden muodossa asia erikseen.

## 7 KITARANSOITON UUDEN OPETUSSUUNNITELMAN LAATIMINEN

### TÄRKEIN SISÄLTÖ:

-Taustalla on muutos Pop & Jazz Konservatorion perusopetuksessa, joka alkoi teoriaopintojen uudistamisesta ja jossa on keskeistä kurssitutkintojen suorittamisesta luopuminen ja siirtyminen 14 opintotason järjestelmään.

-Laadittiin lista kitaransoitossa esiintyvistä ilmiöistä, jotka ovat kaikille oppilaille yhteisiä.

-Ilmiöt jaettiin seuraaviin kategorioihin: tekniikka, improvisointi (blues, tonaalinen ja modaalinen, sekä tarvittavat työkalut esim.asteikot), melodiantulkinta (fraseeraus), soinnut, primavista eli nuotinluku sekä laitteet ja soundit. Lisäksi listattiin rytmisiä harjoitteita.

-Laadittiin lista käytännön esimerkeistä (levytyksistä) joissa ilmiöt esiintyvät.

-Levyesimerkkien lista ei ole pakollinen ohjelmisto, vaan suuntaa antava luettelo, jonka tarkoituksena on 1)selventää mitä ilmiöillä tarkoitetaan, 2) antaa joitain esimerkkejä ohjelmistosta jonka hallitsemisella oppilas voi osoittaa tuntevansa ilmiöt, 3) osoittaa että kaikilta vaadittavat ilmiöt eivät ole tyylisidonnaisia ja 4)mahdollistaa sekä yksilöllinen suuntautuminen että 5) tyylillinen monipuolistuminen.

-Oletuksena on, että sekä oppilaslähtöisyys että asiantuntijuus toteutuu; vapaavalintainen ohjelmisto mahdollistaa oppilaslähtöisyyden (“oppilaan oikeiden hakusanojen” käytön) ja kaikille yhteiset ilmiöt ovat opettajien asiantuntijuutta (“musiikillista internettiä”) ja tarjoaa samat valmiudet kaikille.

-Opetussuunnitelmaa voi käyttää kuin tiedonhakua internetissä.

-Opetussuunnitelma ei kuitenkaan sido opetusta mihinkään tiettyyn malliin, vaan opetus voitaneen toteuttaa opettajan parhaaksi katsomalla tavalla.

### 7.1 Taustaa

Pop & Jazz Konservatoriolla aloitettiin tammikuussa 2007 projekti, jonka tarkoituksena on uudistaa perusopetuksen kitaransoiton opetussuunnitelma. Uudistamisen tarpeen taustalla on se, että kurssitutkinnoista on luovuttu. Perusopetuksen aikaisemmassa järjestelmässä instrumenttiopinnot jaettiin kurssitutkintoihin 1/3, 2/3, 3/3 ja I. Uuden käytännön mukaan sama oppimäärä on jaettu 14:ään tasoon. 1/3 –tutkintoa vastaa taso 6, 2/3:a vastaa taso 8, 3/3:a vastaa taso 10 ja I-tutkintoa vastaa taso 14. Myös

teoriaopinnot etenevät samalla tavalla. Varsinaisia kokeita ei järjestetä, vaan uusien tasojen saavuttaminen todetaan oppituntien aikana. Oppilas ja opettaja arvioivat yhdessä oppilaan edistymistä ja tarkastelevat, mitä opintotasoa vastaavaa materiaalia oppilas milloinkin hallitsee. Tämän pohjalta opettaja merkitsee saavutetun tason suoritetuksi. Oppilas myös esiintyy kerran lukukaudessa instrumenttimatineassa, jolloin hän saa muilta opettajilta palautetta. Musiikkikoulun ja musiikkiopiston oppimäärien täytyttyä, eli kun oppilas on saavuttanut tasot 10 ja 14, hän soittaa konsertin, josta lautakunta antaa palautteen ja arvosanan. Tässä yhteydessä on oleellista painottaa, että taiteellinen arviointi ei ole hävinnyt mihinkään, vaan toteutuu edelleen matineoissa ja tasokonserteissa sekä oppitunneilla. Koska edistymisen arviointi toteutetaan uudella tavalla, ja oppimäärä on jaettu eri tavalla kuin ennen, on soitinkohtainen opetussuunnitelma laadittava uudestaan. Tarkoitus on siis kartoittaa, mitä taitoja kitaralla edellytetään milläkin tasolla, ja mitä se pitää sisällään kitaransoiton eri osaluissa. Perusopetuksen oppimäärä pysyy toisin sanoen samana, mutta projektimme tarkoituksena on päättää, miten se jakaantuu uuden tasosuoritusjärjestelmän mukaan ja miten arviointi tapahtuu.

Työryhmään kuuluvat kolme Pop & Jazz Konservatoriolla työskentelevää kitaransoitonopettajaa: Junnu Kataja, Sami Linna ja allekirjoittanut. Olemme kokoontuneet tätä kirjoittaessa 19 kertaa, noin kaksi tuntia kerralla. Työryhmän jäsenten ammatilliset näkökulmat täydentävät hyvin toisiaan. Junnu Kataja on ryhmän seniori, hän on monipuolinen ja kokenut kitaristi, joka on ollut mukana Pop & Jazz Konservatorion toiminnassa koko sen historian ajan. Hän oli aloitti oppilaana vuonna 1972, kun silloinen Oulunkylän Pop & Jazz –opisto perustettiin, ja opettajana vuonna 1976. Hän on ollut mukana tekemässä aikaisempia kitaransoiton opetussuunnitelmia. Sami Linna ja minä olemme nuorempaa sukupolvea. Yleisen monipuolisuuden lisäksi Linna tuo projektiin jazz-asiantuntijan näkökulmaa ja minä rock-asiantuntijan näkökulmaa. Tarkoitus on siis luoda opintosuunnitelma, joka huomioisi kitaransoiton mahdollisuuksia mahdollisimman laaja-alaisesti, ja joka siten voisi palvella kaikkien halukkaiden oppilaiden opiskelua.

Junnu Kataja kertoi sähkökitaran opetussuunnitelman historiasta seuraavaa. Oppilaitoksen ensimmäisinä vuosina ei kitaralla ollut varsinaista opetussuunnitelmaa, vaan opettajat toimivat niin kuin parhaaksi näkivät. 70-luvun lopulla tehtiin ensimmäinen sähkökitaran opetussuunnitelma, joka perustui kurssitutkintoihin, ja sitä on sittemmin korjattu laajemmin noin viisi kertaa, jonka lisäksi pienempiä muutoksia on tehty useamminkin. Opetussuunnitelma on aina laadittu parin-kolmen hengen työryhmän voimin. Alkuperäinen runko otettiin klassisten soittimien opetussuunnitelmista ja kurssitutkintovaatimuksista. Sähkökitaran erityiset sisällöt otettiin William Leavittin kolmiosaisesta kirjasarjasta "Modern Method For Guitar". Näistä kirjoista kopioitiin



etenemisjärjestys ja niiden oppimäärä jaettiin neljään osaan, joista muodostuivat 1/3, 2/3, 3/3 ja I-kurssitutkintojen vaatimukset. Kaiken kaikkiaan sähkökitaran opetussuunnitelma oli alunperin hyvin jazz-painotteinen.

Uudistuksemme eroaa tästä voimakkaasti jo lähtökohdiltaan. Ensinnäkään ei enää suoriteta kurssitutkintoja, vaan opiskelu etenee tasolta toiselle. Toiseksi emme halua rakentaa sisältöä minkään tietyn metodin tai oppikirjan varaan, vaan painotamme käytännönläheisyyttä. Kolmanneksi emme halua sitoa tai edes painottaa opetussuunnitelmaa mihinkään tiettyyn musiikin tyyliin tai tiettyihin tyyliin, vaan haluamme antaa monenlaisia mahdollisuuksia oppilaskohtaisille suuntautumisille. Neljänneksi emme katso tarpeelliseksi määrätä tiettyä etenemisjärjestystä.

## **7.2 Opetussuunnitelman edellytykset ja tavoitteet**

Kitaransoiton opetussuunnitelman täytyy luonnollisesti olla yhteensopiva Pop & Jazz Konservatorion opetussuunnitelman kanssa. Tämän asetettamat odotukset voidaan nähdä esimerkkinä tämän työn tutkimuskysymyksestä, miten oppilaslähtöisyys ja asiantuntijuus toteutuvat yhdessä.

Asiantuntijuuden näkökulma on, että kitaransoiton opetussuunnitelman ja arvioinnin itsestäänselvä tavoite on pitää huolta siitä, että oppilaille tarjotaan mahdollisuus omaksua riittävät tiedot ja taidot saadakseen musiikkikoulun ja -opiston päästötodistukset, ja että kitarapintojen 14:ään tasoon jaetut vaatimukset olisivat järkevässä suhteessa teoriaopintojen vastaavasti 14:ään tasoon jaettuihin vaatimuksiin. Tämä tarkoittaa sitä, että yksi tehtävämme on harkita, mitä kitaransoiton valmiuksia perusopetuksen oppimäärässä opetetaan ja edellytetään. Opettajilla tulee tietysti olla nämä opetettavat valmiudet, se on toisin sanoen heidän asiantuntijuuttaan, tai voidaan myös sanoa sen olevan opetussuunnitelman tarjoamaa asiantuntijuutta.

Oppilaslähtöisyyden näkökulma on, että Pop & Jazz Konservatorion perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan opiskelijakeskeisyys, kuten edellä on mainittu. Oppilas tulee siis ottaa opetuksessa huomioon, ja jotta toisistaan poikkeavat oppilaat voisivat toteuttaa itseään kitarapinnoissa, ei asiantuntijuutta tarjoava opetussuunnitelma voi olla liian joustamaton. Olisi helppoa mutta ristiriitaista laatia absoluuttinen opetussuunnitelma, jonka mukaan edellytetään kaikilta opiskelijoilta samat asiat. Silloin asiantuntijuus voisi toteutua täysin, mutta oppilaslähtöisyyttä ei käytettäisi lainkaan, mikä saattaisi karsia potentiaalisia opiskelijoita pois. Olisi myös helppoa mutta ristiriitaista laatia opetussuunnitelma, jossa ei olisi kaikille yhteisiä vaatimuksia, vaan opiskelijat saisivat tehdä mitä haluavat. Silloin oppilaslähtöisyys voisi toteutua täysin, mutta asiantuntijuutta jäisi käyttämättä. Eri opiskelijat oppisivat

täysin eri asioita, mitä olisi vaikea arvioida tasapuolisesti ja heidän taitoihin voisi jäädä haitallisia vajaavuuksia. He eivät välttämättä oppisi läheskään kaikkea, mitä esimerkiksi jatko-opintopaikka edellyttäisi, oppilaitos ei toteuttaisi yleissivistävää tehtäväänsä, eikä kapea-alaisuus toteuttaisi perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Ongelmana on siis se, minkälainen opetussuunnitelma tarjoaa opettajakunnan asiantuntijuuden kautta kaikille halukkaille opiskelijoille samat musiikilliset perusvalmiudet, ja samalla mahdollistaa heidän yksilöllisen suuntautumisen kitaransoitossa.

Jo työtä aloittaessamme olimme yksimielisiä myös muista yleisistä periaatteista ja arvoista, joita halusimme toteuttaa opetussuunnitelmassa. Ensinnäkin halusimme välttää ylimalkaisuutta, eli negatiivisessa mielessä yleisellä tasolla olevia, epäselviä, ympäripyöreitä ohjeita. Esimerkiksi ”tutustuminen pentatonisten asteikkojen käyttöön” on opintokokonaisuuden kuvauksena ylimalkainen; se ei anna kuulokuvaa siitä, minkälaiseen musisointiin voisi esimerkiksi pyrkiä, mihin käytännön tilanteisiin asia liittyy, eikä se kerro, minkälaisia valmiuksia oppilaalta edellytetään ”tutustumisella”. Pidimme ympäripyöreiden riskinä, että oppilaat eivät välttämättä opi asiaa, jos ohjeet ovat opettajalle epäselvät.

Toiseksi halusimme painottaa käytännönläheisyyttä. Kuunneltavat levyesimerkit, soitettavat soolotranskriptiot, esimerkin mukainen soveltaminen asiaan kuuluvassa ohjelmistossa on käytännönläheistä ohjeistusta. Esimerkiksi Eric Claptonin versio kappaleesta ”Hideaway” on pentatonisten asteikkojen käytön konkretiaa, ja on suuntaa antavana ohjeistuksena parempi kun ”tutustuminen”. Pidimme käytännönläheisyyden puutteen riskinä sitä, etteivät opiskellut asiat siirry soittoon ja toteudu tositilanteessa, esimerkiksi bändin kanssa keikalla.

Kolmanneksi halusimme välttää tyylisidonnaisuutta. Opintosuunnitelman ei meidän mielestämme pidä ohjata oppilaita tiettyyn tyyliuntaan. Varsinkin kun perusopetuksesta on kyse, on opetuksen yksi velvollisuuksista luoda oppilaalle monipuolista pohjaa. Pidimme tavoiteltavana, että opitut asiat pystytään hahmottamaan yleisinä musiikillisina valmiuksina tai ominaisuuksina. Sen sijaan että ”Hideawaysta” opitut pentatoniset fraasit jäisivät mekaanisesti toistettaviksi kliseiksi, olisi arvokasta ymmärtää niiden ja Claptonin fraseerauksen ja energisen otteen mahdollinen suhde esimerkiksi Zakk Wylden, Robben Fordiin tai George Bensoniin. Irrallisten ”juttujen” suorittamisen sijaan keskityttäisiin silloin yleismusiikillisten solististen ominaisuuksien kehittämiseen.

Neljänneksi haluttiin sallia henkilökohtainen suuntautuminen. Kuten edellisessä todettiin, pidämme tarkoituksenmukaisena, että pentatonisten asteikkojen käyttöä voisi opiskella niin Eric Claptonin kuin Zakk Wylden ja George Bensonin musiikin avulla.

Ajatuksena on siis kehittää opetussuunitelma, joka tarjoaa opeteltavia musiikillisia ilmiöitä ja valmiuksia, ja oppilaat voivat toteuttaa niitä missä tahansa kontekstissa. Esimerkiksi opintojakso, jonka sisältö on pentatonisten asteikkojen käyttö, voidaan hyväksytysti toteuttaa niin Claptonin, Wylden tai Bensonin soolotranskriptioiden avulla, ja pentatonisten asteikkojen soveltaminen voi tapahtua missä tahansa ohjelmistossa mihin ne sopivat. Tarkoituksena on siis, että kaikki oppilaat oppivat samat perusvalmiudet, jotka sisältyvät opintosuunnitelmaan ja joiden hallinta kuuluu opettajakunnan ammattitaitoon, mutta musiikillinen ympäristö minkä parissa valmiudet hankitaan voi vaihdella oppilaiden suuntautumisten mukaan. Yleisten valmiuksien lisäksi halusimme antaa tilaa myös erilaisille erikoistumisen mahdollisuuksille, kuten että opiskelu voi tukea oppilaan syventymistä ”tapping” -tekniikkaan tai toisen oppilaan erikoistumista ”country-pickaukseen”.

### **7.3 Työtavat**

Lähestyimme aihetta niin, että ensin listasimme kitaransoiton eri osa-alueissa tarvittavat taidot ja niissä esiintyvät ilmiöt. Toiseksi laadimme listan levytyksistä, jossa näistä taidoista ja ilmiöistä oli käytännön esimerkkejä. Kolmanneksi mietimme mille opintotasolle mikäkin ilmiö sijoittuu.

Ilmiöitä kartoittaessamme lähdimme liikkeelle seuraavista osa-alueista: tekniikka (jonka jaoimme oikeaan ja vasempaan käteen), improvisointi (jonka jaoimme idiomeihin blues, tonaalinen ja modaalinen, sekä yleisiin työkaluihin), melodiantulkinta (johon sisällytimme fraseerauksen), soinnut, primavista eli nuotinluku sekä laitteet ja soundit. Lisäksi listasimme rytmisiä harjoitteita.

Lista soivista esimerkeistä tarkoitti lähinnä levyesimerkkejä, mutta myös joistain live- ja opetusvideoista puhuttiin. Jotta esimerkeistä kävisi selvästi ilmi, mitä ilmiötä tarkoitetaan, merkitsimme levyesimerkin ajan eli sekuntimäärän milloin ilmiö esiintyy. Pyrimme välttämään ylimalkaisuutta, joka ei kerro olennaista. Tällaista olisi että levyesimerkki doorisesta olisi listan mukaan vain W.A.S.P.: ”B.A.D.”. Tarkemman tiedon antaa sekuntimäärä 2:40-2:55 jolloin voidaan kuunnella, missä pätkässä doorista käytetään ja ymmärtää, miten se esiintyy käytännössä.

Tämän tarkoitus on toisaalta painottaa käytännönläheisyyttä ja toisaalta välttää tyyლისidonnaisuutta. Käytännönläheisyyttä tukevaa on luonnollisesti se, että esimerkiksi doorinen moodi ei ole vain tentittävä ja läpisoitettava asteikko, vaan sen käyttöä kuunnellaan ja opetellaan esimerkki vaikka Carlos Santanan levyiltä. Tyyლისidonnaisuutta pyritään välttämään sillä, että lista esimerkeistä on niin laaja ja tyyllisesti monipuolinen, että esimerkiksi doorisen moodin käyttöön voi tutustua

Santanana lisäksi vaikka Wes Montgomeryn, Steve Vain, W.A.S.P.:in tai the Doorsin levyesimerkkien avulla. Yleisimmät ilmiöt kuuluvat kaikkien opiskeltaviksi, mutta se, missä musiikillisessa yhteydessä ilmiötä sovelletaan on oppilaasta itsestä kiinni. Oppilas voi ottaa haltuun doorista moodia omista lähtökohdistaan käsin, hän voi löytää doorisen kautta uutta musiikkia ja kehittää tyylitajuaan, ja toisaalta syventää doorisen moodin hallintaansa tyylisidonnaisuuden ohi. Ajattelemme, että näin voimme tukea niin oppilaslähtöisyyttä, monipuolisuutta, kuin osoittaa että esimerkiksi doorinen moodi ei ole tyylisidonnainen ilmiö, vaan yleinen musiikillisen ilmaisun väline.

On syytä painottaa, että lista esimerkeistä ei missään nimessä ole tarkoitettu pakollisen ohjelmiston listaksi. Se on pikemminkin tarkoitettu havainnollistamaan ja selventämään, mitä opetettavilla ilmiöillä tarkoitetaan. Tämä voi olla tarpeen esimerkiksi silloin, kun oppilas tuo tekemänsä soolotranskription, joka on opettajalle vieras. Opettajan tulee silloin tunnistaa, mitä elementtejä soolossa on ja mihin opintokokonaisuuksiin ne liittyvät. Opettaja voi käyttää esimerkkejä myös linkeinä.

Sijoitimme ilmiöt kolmeen kategoriaan: 10-tasoon mennessä vaadittavat, 14-tasoon mennessä vaadittavat sekä ekstras. Ekstroihin laskimme aiheet, jotka eivät mielestämme voi olla pakollisia kaikille, mutta joiden vapaaehtoinen opiskelu voidaan sisällyttää opintoihin, jos oppilas niin haluaa. Ekstroja on tarkoitus sisällyttää opintoihin tietty määrä, mutta ne valitaan itse, oman suuntautumisen mukaan. Otetaan esimerkiksi Steve Vai –tyylinen Floyd Rose –vibrakammen käyttö; kaikilla oppilailta ei ensinnäkään ole kitaraa jossa on siihen soveltuva vibrakampi, lisäksi se on tekniikka, jota voitaneen pitää tyylisidonnaisena siksi, että sitä ei käytetä kaikkialla vaan se esiintyy tietyillä soittajilla ja enimmäkseen heavymusiikissa. Se on lähinnä joidenkin heavykitaristien erityisosaamista. Koska pyrimme välttämään samaan muottiin pakottamista, tämä vibrakampitekniikka on vapaaehtoinen opintojakso eli ekstra. Sen suorittaminen voi taas korvata jonkun toisen ekstras, joka voisi olla vaikka peukalolla soittaminen. Sekin on jokseenkin tyylisidonnainen tekniikka, joka tuottaa tietyn soundin, ja se voi kuulua olennaisena osana esimerkiksi Wes Montgomerysta innostuneen oppilaan opiskeluun, mutta heavy-orientoitunut oppilas ei ehkä löydä sille käyttöä.

Tulimme jaottelussa siihen tulokseen, että eteneminen saa tapahtua missä järjestyksessä tahansa. Tason 10 saavuttaminen vaatii esimerkiksi sointujen osalta sekä nelisointujen perusmuotojen että kolmisointujen käännösten hallintaa, mutta niitä ei tarvitse opetella tietyssä järjestyksessä, vaan sitä mukaa kun ne tulevat vastaan soitetussa ohjelmistossa. Esimerkiksi Jimi Hendrixin kompeja soittava oppilas sattaa käyttää kolmisointujen kaikkia käännöksiä, ennen kuin hän soittaa ensimmäistäkään nelisointua, kun taas jazz-musiikista kiinnostunut oppilas voi opetella nelisointuja ja

laajempiakin sointuja, ennen kun hän perusteellisemmin opettelee kolmisointujen käännöksiä, kuten tapauskertomus 5 osoittaa.

Huomattiin, että monella yleisesti käytetyllä tekniikalla ei ole yhtä nimeä, jota kaikki käyttäisivät ja jonka kaikki ymmärtäisivät. Otetaan esimerkiksi vasemman käden asento: "blues" tai "työmiesote" ei välttämättä kerro kaikille mitä tarkoitetaan, vaikka otteen käyttämistä edellytetään jo alle 10-tason. Päädyimme siihen, että otimme valokuvia esimerkiksi Clapton –tyylisestä otteesta, jossa vasemman käden peukalo puristaa tukevasti kaulaa ja sormet ovat käännetty melkein kielten suuntaisiksi. Kuvassimme videomateriaalia, otimme valokuvia ja teimme äänityksiä riippuen havainnollistettavan asian luonteesta.

## **7.4 Opetussuunitelman soveltaminen käytännössä**

Käytännössä uusi opintosuunnitelma ja sen mukainen arvionti voi toteutua esimerkiksi seuraavalla tavalla. Oppilas tulee kitaratunnille ja soittaa Jimmy Pagen soolon Led Zeppelinin kappaleesta "Stairway To Heaven". Hän osoittaa hallitsevansa slide-, legato- ja venytystekniikoiden perusteet, joten hänelle voi merkitä niiden edellyttämät tasot suoritetuiksi. Hän osaa lisäksi soittaa improvisoitua sooloa samassa hengessä, käyttäen A-molli pentatonista asteikkoa koko kaulalta, joten hän hallitsee mollipentatonisen asteikon opintotason. Hän on siis käytännön esimerkin kautta opiskellut monien suoritustasojen sisällöt. Ne ilmiöt, jotka toteutuvat hänen soitossaan, katsotaan suoritetuiksi. Hänen hakusanallaan "Stairway To Heaven" löytyi siis monia sellaisia hakutuloksia, jotka merkittiin tasosuorituksiksi. Lisäksi opettajan havaintojen pohjalta löytyi hakutuloksia ja linkkejä, jotka ovat oppilaalle uusia. Koska "Stairway To Heavenin" soolossa yhdistetään A-mollipentatoniseen f-säveltä, voi seuraava opiskeltava aihe olla pentatonisen asteikon laajentaminen, jonka on linkkinä Robben Fordin sooloon kappaleessa "Talk To Your Daughter" ja ilmiön harjoitteluun improvisoinnissa. Tähän liittyy myös koko luonnollisen molliasteikon käyttö, jota harjoiteltuaan oppilas saa tasosuorituksen asteikkosarakkeesta. Tässä yhteydessä oppilas harjoittelee Randy Rhoadsin soolon Ozzy Osbournen kappaleesta "Mr.Crowley", jonka yhteydessä hän saa harjoitella runsaasti plektratekniikkaa, jonka kehittyttyä hän saa tasosuorituksen tekniikkasarakkeesta. Saman kappaleen yhteydessä oppilas käyttää myös legatoa soitettuja kolmisointuarpeggioita soolomateriaalina. Kun hän ottaa kyseistä sooloa haltuun, hän saa siitä useamman tasosuorituksen: sekä melodiasarakkeesta (arpeggion käyttö) että tekniikkasarakkeesta (vaativampi legato).

## **7.5 Oppilaslähtöisyyden ja asiantuntijuuden toteutuminen opetussuunnitelmassa**

Tämän tutkielman näkökulmasta voidaan todeta, että uusi kitaransoiton opetussuunnitelma mahdollistaa oppilaan hakusanojen ja linkkien käytön erittäin hyvin. Tiedonhakuvertauksen mukaan opetussuunnitelman lista kitaransoitossa vaadittavista ilmiöistä on internet, kuten on myös listaamamme leveysmerkit sekä jokaisen opettajan ohjelmisto. Tämän tietoverkon sisällä edetään linkkien kautta sivustolta eli kitaransoiton osa-alueelta ja samalla myös opintotasolta toiselle, jolloin oppilas edistyy opetussuunnitelman mukaisesti eli tutustuu kitaransoiton tietoverkkoon. Oppilaan suuntautuminen on hänen henkilökohtainen hakusanansa, jonka avulla hän pääsee surffaamaan internetissä, eli pääsee opiskelemaan kitaransoiton yleisiä valmiuksia. Koska ne musiikilliset ilmiöt, jotka vaaditaan kaikilta opiskelijoilta, eivät ole tyylisidonnaisia, on tietoverkko ja sen sivustot kaikille pitkälti samat. Niihin päästään henkilökohtaisten linkkien kautta, toisin sanoen surffailua ja sivustojen käyttöä eli musiikillista etenemistä toteutetaan henkilökohtaisella tavalla. Oppilaan henkilökohtainen suhde musiikkiin on hänen tiensä niihin taitoihin, joita hän voi oppia opettajaltaan, joka on ammattitaitoinen muusikko.

Kuten tapauskertomukset osoittavat, etenemisjärjestys on usein tarkoituksenmukaista ja täysin mahdollista toteuttaa oppilaan mukaisella tavalla, eikä missään tietyssä järjestyksessä. Uusi opetussuunnitelma sallii sen erinomaisesti, koska alle tasolla 10 hallittavien asioiden opiskelujärjestys on vapaa, ja tason 10 saavutettuaan oppilas soittaa konsertin, jonka myötä musiikkikoulun oppimäärä on suoritettu. Tämän jälkeen järjestys on taas vapaa, kunnes tason 14 saavutettua on loppukonsetti, ja opiskelijan katsotaan omaksuneen musiikkiopistotason eli koko perusopetuksen oppimäärän. Eteneminen tapahtuu siis oppilaslähtöisessä, henkilökohtaisessa järjestyksessä soitettavan musiikin saattelemana, eikä kaikkien noudatettavaa järjestystä edes ole olemassa.

Ei ainoastaan kitaransoitossa, vaan myös muissa instrumenteissa sekä yhdistetyssä bändi- ja teoriaopinnoissa on niin, että ensisijaista on musiikin soitto, ja tasojen suorittamiset tulevat automaattisesti sen seurauksena. Aivan kirjaimellisestikin opiskelu voi toteutua käytännössä niin, että ensin soitetaan musiikkia, ja vasta sen jälkeen todetaan, mitä oppilas hallitsee ja mitä voidaan merkitä suoritetuksi. Malli edustaa nimenomaan prosessissa etenemistä eikä suorituskeskeisyyttä.

Koska lähtötilanteessa on helppoa käyttää oppilaan henkilökohtaisia hakusanoja ja sitten edetä linkkien kautta, voidaan todeta, että opetussuunnitelma antaa hyvät mahdollisuudet tukea "musan diggailua". Opintosuunnitelman toteuttamisen

lähtökohtana voi helposti käyttää oppilaan omaa innostusta pakollisten suoritusten sijaan, joten se antaa edellytykset tukea oppilaan sisäistä motivaatiota, eikä vahvista ulkoista motivoitumista. Koska automaattista etenemisjärjestystä tai pakollista ohjelmistoa ei ole, voi myös sanoa, että opetussuunnitelmaa voi käyttää peräänkuuluttamaan oppilaan omaa tahtoa, ja se myös antaa tilaa oppilaan omalle tahdolle. Opetussuunnitelma tukee näin ollen yksilöllisyyden lisäksi myös itsenäistymistä ja omien ratkaisujen tekemistä, mikä palvelee myös ammattiin tähtääviä oppilaita.

Koska opintosuunnitelman sisältämät ilmiöt ovat opettajan asiantuntijuutta ja niihin päästään oppilaan hakusanojen kautta, voidaan nyt nähdä helposti, kuinka uusi opetussuunnitelma yhdistää asiantuntijuuden ja oppilaslähtöisyyden. Opintosuunnitelma soveltuu hyvin konstruktivismiin ja siksi hyvin kitaransoitonopetukseen.

Työryhmä on yksimielinen siitä, että tarkoituksenmukaisinta on tasapainoisesti tukea sekä oppilaan henkilökohtaista suuntautumista että monipuolista osaamista. Eri lähestymistapojen sallimisen puolesta puhuu musiikin erityisluonne, moni yleisesti hyväksytty teoreettinen näkökulma sekä käytännön kokemukset.

Tätä mallia voi varmasti käyttää monella tavalla, mutta ainakin se suo mahdollisuudet "tiedonhaku ja surffaus" -tyyliseen opetukseen. Voidaan siis olettaa, että työn alla oleva opetussuunnitelma sallii oppilaille hyvän pohjan sekä henkilökohtaisen suuntautumisen että musiikillisen yleissivistyksen näkökulmasta. Lopulta opintosuunnitelman toimivuuden osoittaa opetus käytännössä ja aika.

## 8 POHDINTA

Kitaransoiton ja rytmimusiikin kirjat ovat hyvin laajat, ja parhaiten niihin pääsee käsiksi omakohtaisen innostuksen kautta. Oppilaslähtöisyyden tärkeyttä soitonopetuksessa on pyritty perustelemaan sekä teorialla että käytännön kokemuksella. Teoreettisesti oppilaslähtöisyyden merkitystä vahvisti kirjallisuus musiikkikasvatuksen, psykologian ja musiikin saralta. Keskeisimmiksi käsitteiksi muodostuivat *elämyksellinen musiikki, musiikki self-objektina, sisäinen motivaatio ja musiikin sisäinen kuuleminen*. Koska aikaisemmat kokemukset vaikuttavat yksilön oppimiseen ja kokemiseen, on musiikin omaksuminen hyvin yksilöllistä. Musiikki on itseilmaisun keino, jossa tunteiden merkitys on keskeistä, ja näin ollen ovat yksilölliset erot musiikin oppimisessakin erityisen merkittäviä. Oleellista näyttää olevan se, että myös tiedostamattaan yksilö luo jatkuvasti musiikkiin henkilökohtaista, tunnepohjaista suhdetta. Varsinkin teoria musiikista self-objektina tekee ymmärrettäväksi sen, että *koska eri henkilöt ovat antaneet musiikille toisistaan poikkeavia merkityksiä, heistä kehitty erilaisia muusikoita*. Yksilön tunteita herättävä musiikki näyttää siis vahvasti olevan se oppimateriaali, jota hän omaksuu parhaiten. Tämä voitaneen ilmaista myös sanomalla, että juuri henkilökohtaisia elämyksiä tuottava musiikki mahdollistaa sisäisen motivaation kehittymisen, jolloin yksilö haluaa pyyteettömästi oppia musisoimaan. Tähän liittyvä musiikkiin kasvaminen ja runsas omaehtoinen kuuntelu edesauttaa sisäisen kuulemisen kehittymistä, mikä taas näyttää mahdollistavan yksilöllisen musikaalisen potentiaalin löytymisen. Myös nykyiset tutkimukset ja käsitykset musiikaalisuudesta korostavat, että *eri yksilöt voivat olla eri tavoin musikaalisia*.

Käytännön tasolla opetuskokemukseni tukivat teoreettista pohdintaa vahvasti. On tosin huomautettava, että tapauskertomuksissa kuvaamani opetuskokemukset olivat suurilta osin saatu ennen kuin tätä tutkielmaa suunniteltiin ja tutkimusaihe keksittiin. En kuitenkaan pidä tätä ongelmallisena tiedon luotettavuuden kannalta. On pikemminkin niin, että opetuskokemukset nostivat esille oletuksen oppilaslähtöisyyden ja asiantuntijuuden yhdistämisen mahdollisuuksista niin voimakkaasti, että ne antoivat tärkeän syyn juuri tämän tutkimusaiheen valinnalle ja kirjallisuuden tutkimiselle. Arvioin, että tämä lähestymistapa ei ole millään tavalla ristiriitainen kun tarkoitus on tutkia soitonopetusta. Vaikka tämä työjärjestys ei sopisi muun tutkimuksen tekemiseen, en näe sen asettavan tätä tutkielmaa kyseenalaiseksi. Uskon muistavani tapaukset riittävän tarkasti ja oikein, vaikka on todettava, että muisti ja henkilökohtaiset tulkinnat



tilanteista aina jossain määrin muokkaavat tapauskertomuksia. Tämä on tietysti väistämätöntä ja se on aina otettava huomioon tapauskertomuksia tutkittaessa.

Myös tapauskertomusten pohjalta voidaan ajatella, että oppilaslähtöisyys ja erityisesti *konstruktivistinen* pedagogiikka näyttää luovan hyvät edellytykset oppilaan sisäiselle motivaatiolle, sisäiselle kuulemiselle, itseilmaisulle ja sitä kautta henkilökohtaisen musikaalisen potentiaalin löytämiselle ja kehittämiselle. Tämä edesauttaa sekä elämyksellisen että tuloksellisen musiikkisuhteen kehittymistä. Konstruktivismi antaa mahdollisuuksia oppilaan omakohtaiselle oivaltamiselle, musiikkiin kasvamiselle sekä itsenäisen työn ja aktiivisuuden merkityksen ymmärtämiselle. *Rytmimusiikin erityispiirteille*, kuten *improvisoinnille* ja *groovelle* tai *svengille* on ominaista se, että sekä niiden kehittyminen että toteuttaminen ovat korostuneesti yksilöllisiä asioita. Tämä on aivan erityinen syy painottaa oppilaslähtöisyyttä ja konstruktivismia juuri rytmimusiikin opetuksessa. Toisin sanoen oletus oppilaslähtöisyyden tärkeydestä rytmimusiikin kitaransoiton opetuksessa vaikuttaa oikealta sekä kirjallisuudesta että opetustyöstä saatujen aineistojen pohjalta.

Hyvään opetukseen kuuluu itsestään selvänä myös *opettajan asiantuntijuus*. Soitonopetuksessa tällä on pitkät perinteet esimerkiksi mestari-kisälli –asetelmassa, ja asiantuntijalähtöistä soitonopetusta toteutetaan nykyään esimerkiksi mestarikurssien, opetusvideoiden ja klinikoiden muodossa.

Tapauskertomukset tukivat myös oletusta, että opettajan asiantuntijuus ja häneltä tuleva oppimateriaali eivät välttämättä ole ristiriidassa oppilaslähtöisyyden kanssa. Tämä toteutui sellaisessa soitonopetuksessa, jota tässä työssä havainnollistettiin käyttämällä tiedonhakua internetistä opetusprosessin metaforana. *Oikea hakusana on oppilaalle elämyksiä tuottava musiikki ja toimiva hakuohjelma on ammattitaitoinen opettaja*. Opettajalla on oma näkemyksensä, josta hänen ei ole missään tilanteessa tarkoitus luopua ja oppilaallakin voidaan sanoa olevan oma näkemys tai ainakin suuntautuminen. *Opettaja opettaa edelleenkin niitä asioita, jotka kuuluvat hänen luotettavaan ammattitaitoonsa, oppilaan suuntautuminen määrittää ainoastaan, mistä näkökulmasta opettaja tietojaan ja taitojaan milloinkin lähestyy*.

Voidaan siis todeta, että oppilaslähtöisyys ei ole sama asia kuin sellainen opetus, jossa oppilaalta ei vaadita mitään tai jossa oppilas ei tee kovaa työtä. Päin vastoin voidaan osoittaa, että oikein ymmärretty oppilaslähtöisyys aktivoi oppilasta huomattavasti, koska se edellyttää oppilaalta halua oppia sekä itsenäistä kiinnostusta musiikkia kohtaan. Olen pyrkinyt osoittamaan, että oppilaslähtöisyydellä on hedelmällisiä mahdollisuuksia, kun se yhdistetään opettajan asiantuntijuuteen.

Opetussuunnitelman laatimisessa oppilaslähtöisyyden ja asiantuntijuuden yhteennivoutumiselle pyrittiin luomaan mahdollisuuksia asettamalla opintojen

etenemisjärjestys ja soitettava ohjelmisto vapaavalintaiseksi, samalla kun opiskelijoilta edellytettävät *ilmiöt* pidettiin pitkälti yhteisinä. Työryhmä uskoo opetussuunnitelman olevan osa myönteistä kehitystä sähkökitaransoiton opetuksessa, mutta aika ja kokemus näyttää miten asia toteutuu. Arvioin, että muillekin soittimille voitaisiin rakentaa ilmiöihin perustuvia opetussuunnitelmia, jotka sallivat oppilaslähtöisyyden sovellusmahdollisuuksiensa muodossa, ja samalla takaavat tehokkuuden ja yhteisverrannollisuuden yhteisten ilmiöiden todentamisen avulla.

Edellä kuvatulla toiminnalla pyritään minimoimaan vaara, että tapettaisiin yksinkertainen soiton ilo ja musiikista pitäminen, vaikka opiskelu pidetäänkin samalla vaativana ja tehokkaana. Silloin asiantuntijuus ja oppilaslähtöisyys yhdistyvät luovassa, vastavuoroisessa prosessissa, jossa musiikinopetus toteutuu arvokkaana, ammattitaitoisena toimintana, ja musiikki pysyy edelleen yksilöllisenä asiana.

## LÄHTEET

Ahonen Heidi. 1997. Musiikki. Sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet. Helsinki: Finn Lectura.

Ahonen Kari. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Finn Lectura.

Eicker Gerd. 2004. Working group on the training of classroom music teachers and instrumental/vocal teachers in music and its place within a conservatory. Artikkel. AEC Congress in Oviedo 2004.

Erkkilä Jaakko. 1996. Musiikki ja tunteet musiikkiterapiassa. Hankasalmi: Havusalmen kirjapaino.

Erkkilä Jaakko & Heinonen Yrjö. 1995. Avaa mielesi musiikille!. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Facta 2001. 1981. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

Friedland Ed. 1999. Get Great Time! Bass Player huhtikuu 1999. 42-83.

Gothoni Ralf. 1998. Luova hetki. Juva: Kustannusosakeyhtiö Ajatus.

Guitar World. Holiday 2005. The Record That Changed My Life. 52-94.

Guitar World. October 1992. Born To Burn: Why I Play Guitar. 38-91.

Herrigel Eugen. Zen ja jousella ampumisen taito. Helsinki: Delfiini Paino.

Kajanto Anneli & Tuomisto Jukka (toim.). 1994. Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Jyväskylä: Kirjastopalvelu Oy.

Kalliopuska Mirja. 2005. Psykologian sanasto. Keuruu: Otava.

Keltikangas-Järvinen Liisa. 1994. Hyvä itsetunto. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

Kurkela Kari. 1993. Mielen maisemat ja musiikki. Helsinki: Sibelius-Akatemia & Hakapaino Oy.

Nurmi Jan-Erik & Salmela-Aro Katariina. 2005. Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-kustannus.

Pop & Jazz Konservatorio. 2007. [http://popjazz.fi/fi/etusivu/konservatorion\\_arvot](http://popjazz.fi/fi/etusivu/konservatorion_arvot) sekä <http://popjazz.fi/fi/etusivu/ops>. [luettu 10.3.2008]

Roos Esa. 1996. Piilotajunta, Freud ja psykoanalyysi. Teoksessa Kohti piilotajuntaa. Psykoanalyttisia tutkielmia. Toimittanut Roos Esa, Manninen Vesa & Välimäki Jukka. Helsinki: Helsingin Yliopistopaino. 13-54.

Suzuki, Shinichi. 1983. Rakkaudella kasvatettu. Tie luonnolliseen oppimiseen musiikkikasvatuksessa. Tampere: Vihreälinja OY.

Tiedonintressit. 2008. Kajaanin ammattikorkeakoulun opinnäytetyöpakki. Kajaani: Kajaanin ammattikorkeakoulu. <http://193.167.122.14/Opari/ontTukiTutkimusotteet.aspx> [luettu 18.3.2008]

Tynjälä Päivi. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammi.

Tähkä Veikko. 1970. Psykoterapian perusteet. Porvoo-Helsinki: WSOY.

Widders-Ellis Andy 1991. Slash. The Hands Behind The Hype. Guitar Player joulukuu 1991. 38-54.