

”Hetkinen, hienoo! Otetaanko uudestaan?”

Opetuskokemuksia muusikkoperspektiivistä

Ninna Mustonen

Pro gradu

Kevät 2011

Musiikkikasvatus

Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Ninna Maarit Mustonen	
Työn nimi – Title <i>Hetkinen, hienoo!Otetaanko uudestaan?</i> - Opetuskokemuksia musiikkoperspektiivistä	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year Maaliskuu 2011	Sivumäärä – Number of pages 55
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää musiikinopettajien kokemuksia muusikon ja opettajan roolien yhdistämisestä ja muusikkouden hyödyntämisestä opetustyössä. Tutkimuksessa on haastateltu kolmea musiikinopettajaa, jotka tekevät opetustyön lisäksi myös esiintyvän muusikon työtä. Opettajat työskentelevät koulussa, musiikkiopistossa ja kansalaisopistossa.</p> <p>Oma työkokemukseni opettajana ja soittajana oli lähtökohtana tutkielmalleni. Lähdin olettamuksesta, että musiikinopettaja on aina oppilailleen paitsi opettajan, myös muusikon malli. Haastattelussa kartoitin siksi myös opettajien omaa suhdetta musiikkiin ja ajatuksia hyvän muusikon ominaisuuksista. Tulosten perusteella tärkeinä ominaisuuksia pidettiin musiikkiin paneutumista ja ”muusikon ajattelua”. Tällaista muusikkouden sisäistämistä tutkittavat opettajat vaativat myös oppilailtaan. Musiikin arvo liittyy heidän mukaansa musiikkiin paneutumiseen. Opettajat pyrkivät kasvattamaan oppilaita kokonaisvaltaiseen, monipuoliseen musiikin ymmärtämiseen. Analysoidessani haastattelutuloksia, missä tarkastelen muusikkouteen kasvamisen mahdollisuuksia tutkittavien opettajien opetuksessa, käytin hyväkseni musiikkikasvatusfilosofi David J. Elliottin muusikkouden rakentumisen osa-alueita.</p> <p>Tutkimuksessa ilmeni, että muusikko-opettajat toivat ilmi omaa asiantuntijuuttaan musiikinopetuksessa eri tavoin. Yhdistäväksi tekijäksi opettajien opetuksessa nousi yhteisöön ja sosiaalisuuden merkitys opettajien omassa muusikkoudessa, muusikkouteen kasvamisessa ja musiikkiharrastuksen motivaation ylläpitäjänä. Motivaatio-ongelmat ilmenivät instrumenttiopettajien mukaan oppilaiden harjoittelussa, koulussa taas opettajan täytyy motivoida oppilaita jo musiikkiin aineena. Yksi opettajista ajatteli musiikin tekemisen ilon löytyvän vaivattomammin koulumaailmassa kuin paljon harjoittelua vaativan soittoharrastuksen parissa yksityisopetuksessa. Muusikon ja opettajan roolit painottuivatkin opettajilla eri tavoin riippuen tilanteesta ja opettajan henkilökohtaisesta pedagogisesta tavoitteellisuudesta. Muusikkous on, kuten ennakoita oletinkin, tutkimukseni opettajille tärkeää. Toisaalta pedagogisia taitoja tarvitaan sekä yksilö-että ryhmäopetuksessa. Itselleni merkittäväksi tutkimustuloksista nousi kokeneimman haastateltavan yksinkertaisuudessaan viisas lausahdus siitä, että musiikinopettajan on mahdollista tehdä työtään myös rooleja turhia analysoimatta: ”Ajattelen aina tän musaopettajan homman, että se on sitä muusikon hommaa, mut kuitenkin pitää hankkia se pedagoginen pätevyys.”</p>	
Asiasanat – Keywords muusikkous, musiikkikasvatus, asiantuntijuus, motivaatio	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston kirjasto ja musiikin laitoksen kirjasto	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	MUUSIKKO – OPETTAJA	8
	2.1 Muusikkouden kehittyminen	10
	2.2 Esittävän taiteen ja taiteilijan merkitys	12
	2.3 Muusikko opettajana	15
	2.3.1 Oppipoikamalli	19
	2.3.2 Musiikillinen yhteisymmärrys	21
	2.3.3 Opetuksen tavoitteet	23
3	TUTKIMUSASETELMA	24
	3.1 Tutkimustehtävä/kysymykset	24
	3.2 Tutkimus laadullisena prosessina	25
	3.3 Aineiston hankinta	26
4	HAASTATTELUIDEN SATOA	29
	4.1 Asiantuntijapedagogi	29
	<i>”Me lähdetään yhdessä siihen hommaan”</i>	29
	<i>”Kaikkien panos on tärkeä”</i>	31
	4.2 Esittävä taiteilija	33
	<i>”Sitä on vähän vaikea selittää, että se musiikki on läsnä, kaikessa koko ajan”</i>	33
	<i>”Se muusikon ajattelu”</i>	34
	<i>”Havahduin siihen että voisin esittää tunnilla ne ihan pientenkin kappaleet</i>	36
	4.3 Tulosten tarkastelua	37
	4.3.1 Muusikon ja opettajan roolit	37
	4.3.2 Muusikkouteen kasvattaminen	40
5	MUSIIKIN TEKEMISEN ILOON	48
6	LÄHTEET	53

1 JOHDANTO

Kun olin hakemassa työpaikkaa musiikinopettajana nykyisen kotikaupunkini yläkoulusta ja lukiosta, jouduin haastattelussa tuomaan esille omia vahvuusalueita musiikinopettajuudessani. Ajatukset omista vahvuuksistani jäivät mietityttämään pitkäksi aikaa. Paitsi opettaja, olen myös vähintään yhtä paljon muusikko. Osaan ja tiedän monipuolisesti musiikillisesti asioita, koulumaailmassa olen oman aineeni asiantuntija ja auktoriteetti. Minua on alkanut yhä enemmän askarruttaa, missä ja kuinka paljon opettajan oma muusikkous olisi kaikenlaisessa musiikinopetuksessa mahdollista hyödyntää. Muusikkous saattaa tuntua itsestään selvältä ominaisuudelta musiikinopettajalle, mutta oman musiikillisen potentiaalin hyödyntäminen opetustilanteessa ei ole automaatio. Oma työtään refleктоiva, oppilaslähtöinen musiikinopettaja varoo korostamasta omia taitojaan liikaa. Tärkeää on ennen kaikkea saada oppilaan kyvyt esiin. Opettajan muusikkouden esiintuominen ei ole mielestäni kuitenkaan oppimisen kanssa ristiriidassa.

Luukkainen (2000) on tutkinut opettajan roolin muuttumista vuosikymmenien aikana. Hänen mukaansa opettajuuteen on aina liittynyt tietty osa keskipisteenä ja johtajana olemista. Luukkainen käyttää opettajuudesta myös nimitystä taiteilijuus, ja on sitä mieltä että tämänkaltaista opettajuuden toimintamallia näytetään kaivattavan uudelleen. (Luukkainen, 2000, 130-132.) Opettajan asiantuntijuudelle täytyy siis antaa sille kuuluva arvo. Musiikin vaikutusta aivoihin tutkinut Minna Huotilainen nostaa esille korkeasti ja monipuolisesti koulutetut suomalaiset musiikin aineenopettajat ja kommentoi heidän olevan kouluissa ”uinuvasti hyödynnetty resurssi” (Huotilainen, 2009). Samaan hengenvetoon voidaan tietenkin pohtia, onko muusikkouden esiintuominen esimerkiksi koulumaailmassa tarpeellista tai edes järkevää, useimmiten ajatellaan opettajan ensisijaisen tehtävän olevan opettaminen. Musiikin kohdalla ei saisi kuitenkaan mielestäni unohtaa sen arvoa esittävänä taiteena. Useampi musiikin alan tutkinto ja laaja kokemus muusikon työstä ovat arkipäivää musiikin ammattilaisille. ”Syväkoulutettu” muusikko saattaa nähdä opetustilanteen ikään kuin taiteilijaperspektiivistä, ja itseä kiinnostavien musiikillisten haasteiden koetaan ehkä löytyvän jostain muualta. Musiikkia lähestytään oppilaan kanssa eri suunnista, käsitykset hyvästä musiikista ja musiikin merkityksestä oppilaan ja opettajan välillä ovat erilaiset. Minua kiinnostaa kuitenkin tutkimuksessani erityisesti opettajan muusikkous. Haluan selvittää,

antaisiko oman muusikkouden läpikotainen ”tunnustaminen” suuntaa opetukselle. Onko muusikon ja opettajan roolit mahdollista yhdistää kaikkia motivoivalla tavalla?

Muusikkous musiikinopetuksessa tuntuu pohdituttavan muitakin. Laasosen (2009) tutkimuksessa koulussa työskentelevät musiikinopettajat olivat laillani yhtä mieltä siitä, että omalla muusikkoudella innostetaan oppilaita yrittämään ja uskaltamaan. Omaan muusikkouteen haluttiin myös panostaa, mutta tutkimuksen opettajat eivät silti pitäneet itseään ”täysverisinä” muusikkoina. Tämä on mielestäni kiinnostava ja ristiriitainen asia, joka antaa pontta aihevalinnalleni. Minkälaiseksi kehittyä aikaa myöden musiikinopettaja, joka kokee, että hän ei pysty hyödyntämään omaa muusikkouttaan musiikkia opettaessaan, tai edes jalostamaan sitä opetustyöhön sopivaksi? Muusikkous on äärimmäisen tärkeä osa persoonaa musiikin ammattilaiselle, ja mielestäni olisi tärkeää, että opettajalla olisi mahdollisuus tuoda se opetuksessa esille. Jos oma muusikkous uppoaa työrauhaongelmien tai muiden opettajan työn ulkoisten vaatimusten alle, työstä katoaa inspiraatio. On suuri riski, että opettaja katkeroituu ja uupuu. Koulumaailmassa ulkoisia vaatimuksia riittää. Yhä suurenevat opetusryhmät aiheuttavat työrauhaongelmia, ja opettajan tuntimäärä on riippuvainen oppilaiden ainevalinnoista. Musiikkitunneista yritetään tehdä koko ryhmää innostavia, jolloin jokaisen oppilaan omia vahvuuksia on haastavaa ottaa huomioon. Koulun opettajalla on usein paljon tehtäviä myös musiikinopetuksen ulkopuolella ja ne vievät aikaa ja voimia. Oman motivaation ylläpitäminen monien haasteiden koulumaailmassa on kuitenkin edellytys toimivalle ja kehittyvälle musiikinopetukselle. Uskon, että näiden isojen haasteiden takia moni valmistunut musiikkikasvattaja päätyy töihin muualle kuin koulumaailmaan, vaikka päteville musiikinopettajille olisikin pienillä paikkakunnilla jopa virkoja tarjolla. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelmista Sibelius-Akatemiasta ja Jyväskylän ja Oulun yliopistosta valmistuu monipuolisia, luovia musiikin ammattilaisia. Herää kysymys, kokevatko valmistuneet maisterit koulun musiikinopetuksen vastaavan liian huonosti heidän tarpeisiinsa nimenomaan muusikkoina?

Olen ollut opettajana myös musiikki- ja kansalaisopistossa, ja siksi haluan tutkia myös muusikkouden ilmenemistä yksityisopetuksessa. Vapaan sivistystyön opettajilla lähtökohdat muusikkouden esiintuomiselle opetuksessa ovat luontevammat. Kurinpito-ongelmia on harvemmin. Muusikon malli on tärkeässä osassa opetustilanteessa, opettaja on mestarisoittaja,

jolta oppipoika saa oppia. Musiikillisen vuorovaikutuksen tapahtumiseksi molempien pitäisi olla hyvin läsnä tilanteessa. Instrumenttiopettajat joutuvat ehkä puntaroimaan oman muusikkouden ja oppilaan muusikkouden kohtaamista. Lahjakkaalla oppilaalla voi olla vahvoja näkemyksiä musiikista ja jos ne eroavat opettajan näkemyksistä, ollaan helposti törmäyskurssilla. Kuten koulun musiikinopettajien, myös yksityisopettajien täytyy kamppailla paitsi oman, myös oppilaan motivaation ylläpitämiseksi. Kokemukseni mukaan pitkäjänteisyyden puute on yleinen ongelma tämän päivän lapsilla ja nuorilla. Oppilas on kyllä motivoitunut soittamiseen, muttei soiton harjoitteluun. Olen kuullut myös joidenkin soitonopettajien kokemuksia ns. terapeutin roolista, joka voi käydä pidemmän päälle raskaaksi, ja musiikinopetus jää toissijaiseen asemaan tunnilla. Toisaalta luottamuksellinen suhde auttaa musiikillisen yhteisymmärryksen löytämisessä.

Toivon, että tutkimuksessani saisin perusteita sille, miksi musiikinopettajan vahvan muusikkoidentiteetin esiintuominen opetuksessa voi sopivasti annosteltuna olla voimavara sekä hänelle itselleen että oppilaille, riippumatta oppimisympäristöstä tai oppijoista. Musiikkikasvatusfilosofi David. J. Elliottin (1995, 70-71) mukaan muusikkous voi ilmetä monin eri tavoin eikä asiantuntijuudenkasvu ole rajattu tiettyyn ikäkauteen. Muusikkoutta opettaja voi tuoda esiin paitsi esittävän taiteen, myös asiantuntijuuden kautta. Opettaja voi käyttää omia kokemuksiaan soittajana tai laulajana eri yhteyksissä osana opetusta. Muusikkous voi ilmetä opetuksessa sovittamisen tai säveltämisen kautta. Muusikon ja opettajan roolien harmonisen yhdistymisen opettajan persoonassa uskon lisäävän työmotivaatiota. Ehkä merkittävintä musiikkikasvatuksen näkökulmasta on kuitenkin muusikko-opettajan positiivinen mallivaikutus oppilaisiin, mitä on tutkinut myös Mari Karppinen (2007). Karppisen tutkimustuloksista selviää, että opettajan muusikon mallilla on vaikutusta, ja opettajien tulisi se vaikutus myös tiedostaa. Opettajan oman muusikkouden rohkea esiintuominen on esimerkkinä oppilaille ja rohkaisee heitä sitä kautta musisoimaan. Tutkittavan opettajan kommentista voi tulkita, että opettajan vahvaan muusikon identiteettiin liittyy myös tietynlainen nöyryys, mikä - yllättävää kyllä - auttaa ymmärtämään oppilasta. Muusikolla on opettajan mukaan aina uutta opittavaa, ja sitä kautta hän pystyy asettumaan myös uusia soitto- ja laulutaitoja opettelevien oppilaiden asemaan. Kun on itsellä kokemusta muusikkona toimimisesta, pystyy paremmin *ohjaamaan oppilaitaan muusikkouteen*. (Karppinen, 2007, 46.) Opettajien kokemukset oppilaiden muusikkouteen kasvattamisesta

oman musiikillisen mallinsa kautta ovatkin myös kiinnostava aihealue, jota on tarkoituksenani kartoittaa haastatteluissa. Ihanteellisessa vuorovaikutuksellisessa musiikinopetuksessa oppilaan musiikillisen perspektiivin avartumisen lisäksi myös opettaja oppii uutta. Tämä vaatii opettajalta hyvin oppilaslähtöistä ajattelua ja avoimuutta kohdata oppilas omana itsenään. Opettajan täytyy olla motivoitunut musiikkikasvatukseen vailla paineita opetussuunnitelmien tai tutkintovaatimusten toteutumisesta.

2 MUUSIKKO - OPETTAJA

Minkälainen on hyvä muusikko? Ahti Nikkosen ravintolamuusikoita käsittelevässä tutkimuksessa on jaettu muusikoiden suhtautumistapa työhönsä kolmeen alalajiin: elämäntapamuusikot, tähtiinpyrkijämuusikot ja ohimenijämuusikot (Nikkonen, 2004, 130). Tässä tapauksessa muusikkous käsitetään ammattina, tapana hankkia elinkeino. Muusikkokäsitettä voidaankin lähestyä eri näkökulmista. Se voi olla elinkeino, elämäntapa tai harrastus. Jollekin se voi olla erottamaton osa persoonallisuutta. Muusikoksi saattavat itseään kutsua myös musiikkia harrastavat, joille kuitenkin musiikki on se todellinen intohimo. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut muusikosta esittävänä taiteilijana, musiikin asiantuntijana sekä opettajana.

On tärkeää huomata muusikkoutta määriteltäessä, että sitä ei aina tarvitse yhdistää fyysiseen toimintaan. Muusikko ei välttämättä ole synonyymi soittajalle tai laulajalle. Muusikkous voi ilmetä muutenkin kuin musiikkia esittäen; tämä voi olla tilanne esimerkiksi musiikinopettajalla. Opettajan ilmaisulliset, toiminnalliset taidot voivat olla ruosteessa, mutta muusikkous elää hänen ajattelussaan. Ajattelen hyvän muusikon ymmärtävän musiikkia kokonaisvaltaisesti ja heittäytyvän musiikin tekemiseen koko sielullaan. Paitsi taiteilija, muusikko on usein myös työyhteisön, orkesterin tai yhtyeen jäsen. Muusikon täytyy mielestäni olla sosiaalisesti tarpeeksi taitava voidakseen työskennellä yhdessä muiden muusikoiden tai musiikin alan työntekijöiden kanssa.

Nikkosen mukaan muusikot saattavat pitää ”muusikkouttaan lahjana, joka antaa heille ylemmyyden tunteen ja he luulevat olevansa parempia kuin tavalliset ihmiset (2010)”. Muusikkona en allekirjoita tätä väitettä, ja tulkitsen Nikkosen viittaavan tällä kommentilla musiikin kautta syntyvään erityiseen kommunikaatiokanavaan joka saattaa olla ”tavallisilta ihmisiltä” suljettu. Gothoni (1998, 28) puhuu psykofyysisyydestä, mikä on hänen mukaansa muusikon luonnollinen olotila – muusikoilla on olemassa väline sisäiselle korvalleen ja kokemustensa nopeaan, välittömään ilmaisuun. Musiikki on viestinnän muoto, ja muusikot ymmärtävät monesti toisiaan ilman verbaalista kommunikaatiota. Ehkäpä siksi muusikoiden ystäväpiiri koostuu usein lähes pelkästään toisista muusikoista, ja monesti myös puolisoiksi valikoituu toinen muusikko. Musiikin maailma voi olla turvapaikka. Saksofonitaiteilija Jukka Perko kertoo haastattelussaan (Karppinen, 2003, 14) musiikin olleen hänelle aina eräänlainen

”tiedostamaton varaventtiili”, johon on voinut paeta arkielämän vaikeuksia. Hän kokee löytäneensä musiikin kautta jopa oman etiikkansa, eettiset periaatteensa ja ihanteensa, joita on myös helpompaa toteuttaa musiikissa kuin arkielämässä:

”Soittaessa on helpompi olla hyvä, rehellinen, aukinainen ja pyyteetön ihminen kuin sosiaalisessa elämässä.” (Karppinen, 2003, 14.)

Pelkällä lahjakkuudella ei kuitenkaan päästä pitkälle, olennaista on lahjakkuuden kehittäminen. Muusikoksi täytyy oppia, ja se vaatii valtavasti työtä. Oppiminen jatkuu koko eliniän. Erään ammattimuusikkoja kouluttavan oppilaitoksen opettajat keräsivät kokouksessaan luonnehdintoja siitä, mitä muusikoksi oppilaitoksessa valmistuvan opiskelijan kuuluu osata. Muusikkoutta kuvattiin olennaisesti ei-verbaaliseksi, monitasoiseksi ja moniulotteiseksi ja se koettiin laajaksi käsitteeksi, joka oli pakko jakaa eri osa-alueisiin. Muusikon ominaisuuksista painotettiin luovuutta, instrumentin hallintaa, halua kehittyä, oppia yhä uutta ja arvioida itseään. Muusikko voi, kyseisten opettajien mukaan olla oman erityisalansa osaaja tai laaja-alainen yleismies.

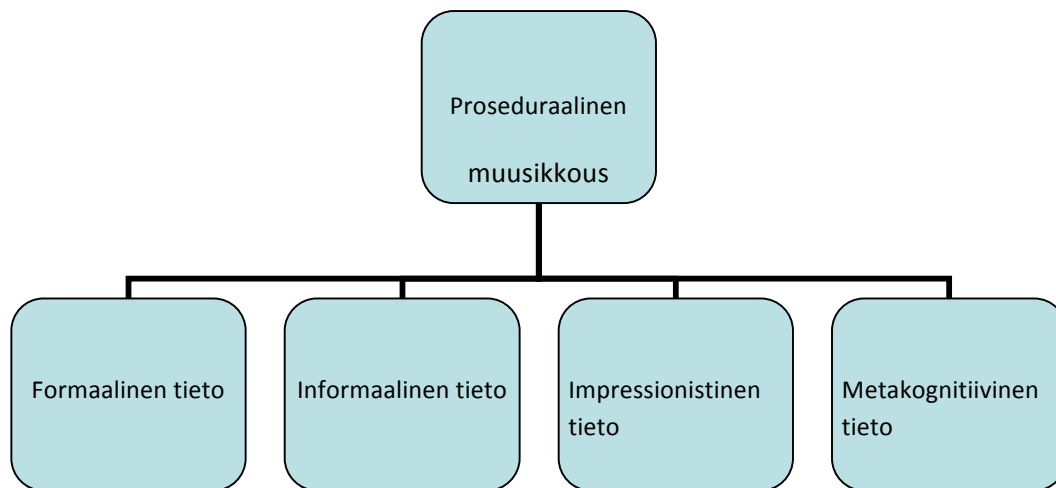
Yhteistyökyky musiikkimaailmassa näyttäisi nousevan yhä tärkeämmäksi muusikon ominaisuudeksi. Kokemukseni perusteella muusikko ei pärjää enää pelkällä solistisuudella, silmät ummessa paahamisella, vaan yhtä merkittävä osa muusikkoutta on musiikillinen vuorovaikutus ja kuuntelun taito. Myös maailman menoa musiikkifilosofisesta näkökulmasta tarkastelevan Ralf Gothonin mielestä musiikin lajeista juuri kamarimusiikki voi hyvin, koska se on muusikkojen kieli ja muusikot haluavat keskustella toistensa kanssa (Karlson, 2007, 11). Gothoni toteaa: ”Muusikkoina me yhdessä etsimme ja harjoittelemme sitä kokonaisuutta, jossa olemme läsnä ja josta sillä hetkellä elämme” (Gothi, 1998, 254). Viime vuonna julkaistun tutkimuksen mukaan musikaalisuuden on havaittu liittyvän geeniin, joka yhdistetään kommunikaatioon, sitoutumiseen ja kiintymiseen. Tutkimus vahvistaa asian, joka monien elämässä on tullut käytännössä todistettua; musiikin soittaminen luo kiintymystä ja vahvistaa yhteishenkeä. Yhteisöllisyydestä voi löytyä uusi kipinä soittamiseen, jopa huipputasolla. Nuoresta Pekka Kuusistosta tuli 17-vuotiaana kansallissankari, kun hän voitti Sibelius-viulukilvan ensimmäisenä suomalaisena vuonna 1995. Hän kertoo kuitenkin, että soittamisesta katosi jossain vaiheessa tämän jälkeen ilo: ”Keikkaa oli, managerit oli, levytyksiä oli. Silti vapaus oli kärsinyt kolahduksen, kun soittamisesta tuli ammatti. (Siren, 2010, 889).” Kansanmusiikkiyhtye JPP:n konsertti kesällä 1997 avasi Kuusiston silmät (ja

korvat), ja hän kuvailee musiikillisen yhteisöllisyyden voimaa: ”Se oli aika lailla siinä. Kavereiden ei tarvitse soittaa samalla viikolla Brahmsin ja Mendelssohnin viulukonserttoa ollakseen onnellisia viulisteja. Se oli hemmetin tärkeä oivallus, se onnellinen ja kommunikoiva muusikkous.”(emt. 889-890.)

2.1 Muusikkouden kehittyminen

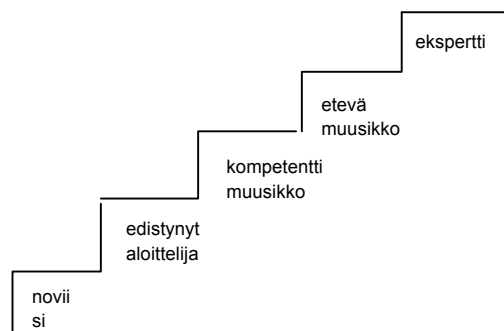
Muusikko-käsitettä on analysoinut muun muassa praksiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa edustava David J. Elliott. Hän toteaa, että musiikinopetuksessa tärkeää on paitsi opettajan kehittynyt muusikkous (Elliott, 1995, 68-71), myös oppijan muusikkous ja sen kehittäminen. Elliottille musisointi ja kuunteleminen muodostavat yhdessä musiikillisen toiminnan "toisiinsa kytkeytyvät intentionaalisen aktiivisuuden muodot”(emt., 42, Väkevä, 1999). Näin voidaan ajatella, että muusikkouteen liittyy olennaisesti myös kuuntelijuus, kuuntelemisen taito. Musiikinopetustilanteessa oppilas voi siis kehittää muusikkouttaan paitsi musisoimalla itse, myös kuuntelemalla esimerkiksi opettajan musikaalista soittoa. Praksiaallinen musiikkikasvatusfilosofia on saanut arvostelua osakseen sen liian funktionaalisuuden takia, mutta Elliott arvostaa musiikin kuuntelemisen taitoa osana toimivaa musiikinopetusta. Tärkeää onkin tällöin ymmärtää kuunteleminen aktiivisena toimintana joka vaatii opettelua.

Muusikkouden ytimen muodostaa Elliottin mukaan proseduraalinen tieto. Se on luonteeltaan musiikin käytännöllistä ymmärtämistä. Muusikkous ymmärretään syväksi ja kokonaisvaltaiseksi ilmiöksi, mihin liittyy neljä muuntyyppistä musiikillisen tiedon muotoa. Nämä tiedot Elliott nimeää formaaliseksi, informaaliseksi, impressionistiseksi ja metakognitiiviseksi (*supervisory*) musiikilliseksi tiedoksi (Elliott, 1995, 53-54). Muusikkous rakentuu näiden yhdistelmästä:



KUVIO 1. Elliott: Muusikkouden rakentuminen

Elliottin mukaan musiikin voisi siis tiivistää olevan musiikillista ymmärtämistä (*musical understanding*), joka on käytännöllisen ymmärtämisen (*working understanding*) muoto. Muusikkouteen kuuluu olennaisesti kyky soveltaa musiikillista tietoa kunkin musiikillisen käytännön tilanteen ja tarkoituksen vaatimalla tavalla. (Elliott, 1995, 68.) Opetuksen tavoitteena on kehittää oppilaan muusikkoutta. Muusikkouden kehittymistä Elliott kuvaa niin ikään viiden eri tason kautta. Muusikkoudella ymmärretään tässä tapauksessa toimintatietoa (*know-how*, miten-tieto). Alimmalla tasolla on noviisi, sitten edistynyt aloittelija, kompetentti muusikko, etevä muusikko ja ekspertti. (Elliott, 1995, 70-71.) Olen kuvannut Elliottin muusikkouden kehittymisen askeleita oheisella portaikkokuviolla. Ylimmän portaaneksperttimuusikkoa voisi kuvata musiikilliseksi moniosaajaksi, musiikkietäjäksi joka on kiinnostunut ratkaisemaan yhä uusia musiikillisia ongelmia.



KUVIO 2. Elliott: Muusikkouden kehittyminen (vrt. s. 14, musiikinopettajuuden kehittyminen)

Musiikkikasvattajalle Elliottin ajatukset ovat kiintoisia, koska hän ei katso musiikillisen kyvykkyyden liittyvän niinkään syntymälahjoihin, vaan kognitiivisiin taitoihin, joita voidaan harjoittaa - ja opettaa. Elliottin mukaan kolmannen portaan, kompetentin muusikon tason saavuttaminen on riippuvainen enemmän musiikkikasvatuksen systemaattisesta opetusohjelmasta kuin luontaisesta musikaalisuudesta. (Elliott, 1995, 236). Tämän Elliottin ajatuksen mukaisesti on helppo perustella miksi musiikinopetusta tulisi esimerkiksi perusopetuksessa tarjota kaikille. Kompetentiksi, osaavaksi muusikoksi on mahdollista oppia musiikillisen lahjakkuuden asteesta riippumatta.

Elliottin mukaan eksperttimuusikot ajattelevat toimimalla, mutta heidän ei tarvitse ajatella toimimistaan (Pöyhönen, 2004, 3/42). Musiikinopettajalle on kuitenkin tärkeää reflektoida omaa muusikkouttaan ja sen esiintuomista, muuten on vaara, että se jättää jalkoihinsa oppilaan oman muusikkouden ja luovuuden. Elliottin muusikkouden tasot voisivat kuvata hyvin esimerkiksi piano-oppilasta ja hänen muusikkoutensa – soittotaitonsa- kehittymistä. Tosin oppilaan saavuttaessa jo neljännen, etevän muusikon tason, saattavat opettajan ja oppilaan roolit hämärtyä, ja on vain kaksi muusikkoa saman asian, musiikin, äärellä.

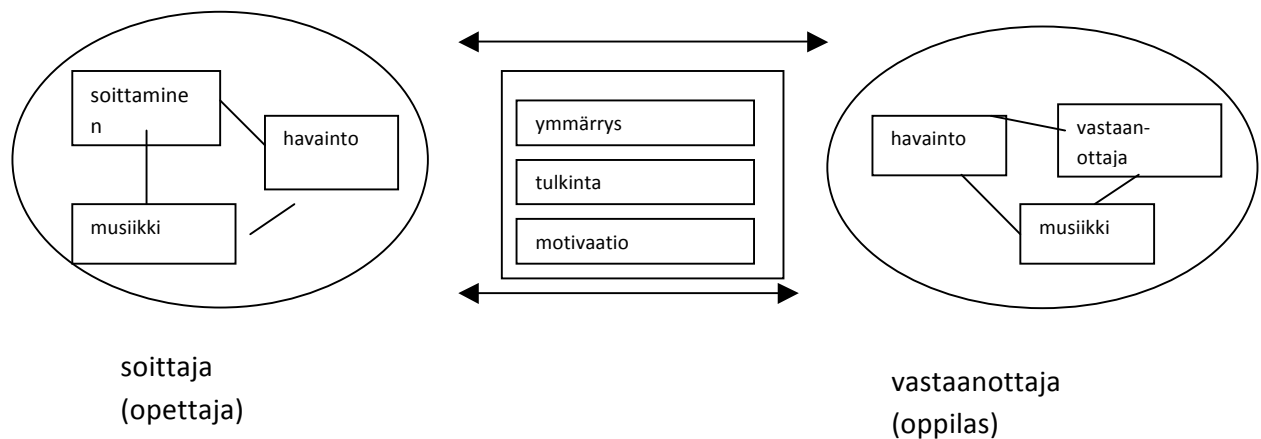
2.2 Esittävän taiteen - ja taiteilijan - merkitys

Musiikin opettaminen on hyvä esimerkki kokemusperäisen tiedon siirtymisestä. On tilanteita, joissa opettaja ei voi muuten selittää ja opettaa asioita, kuin itse näyttämällä. Kokemusperäinen tiedon olemassa olo perustuu juuri siihen, että sitä ei voida kirjoittaa, piirtää tai muuten esittää paperilla. Se pitää henkilökohtaisesti näyttää. Tämän vuoksi musiikin opettajan tulee itse huolehtia oman ammattitaitonsa ylläpitämisestä. (Hokkanen&Liikamaa, 2010, 42.)

Musiikki- ja kansalaisopistoissa musiikinopetus on nimenomaan esittävän taiteen opetusta. Instrumenttiopettajalle on välttämätöntä hallita opettamansa soittimen tekniikka. Hän on oppilailleen soittajan, muusikon malli. Musiikinopetus koulussa sen sijaan on paljon muutakin kuin esittävää taidetta. Opettajan muusikkous voi siellä ilmetä eri tavoin. Esittävän taiteen merkitystä ei koulumaailmassakaan silti pitäisi väheksyä. Kiinnostavaa se on tässä kontekstissa mielestäni motivaation kannalta; opettajan musiikkiesitys voi motivoida paitsi oppilasta, myös pitää yllä opettajan omaa muusikkoutta ja taiteilijuutta. Opettaja tuo tällöin esiin erilaisen puolen itsestään. Soittaessaan tai laulaessaan ihminen on tekemisessä oman sisimpänsä kanssa, jota voidaan nimittää ”yksityiseksi tilaksi” (Kosonen, 2001, 79; Ruud, 1998, 40). Soittaja saattaa kokea ”toiminnan lumoa”, ”flowta”. Hän on äärimmäisen

keskittynyt, ulkomusiikilliset ja tilannekohtaiset tekijät ovat silloin toissijaisia, ja musiikki itsessään on tärkeintä (Kosonen, 2001, 81). Ajatukset ja tunteet tähtäävät samaan tavoitteeseen, ja ihminen saa elämäänsä ja työn tekemiseen mielekkyyttä. Ajattelen, että musisointi voi parhaimmillaan olla flown lähde, muusikko-opettajalle, joka tarvitsee musiikkia pitääkseen yllä luovuuttaan, ja oppilaalle, joka haluaa oppia musiikkia.

Kosonen (2001, 79) kuvaa musiikin välittymistä soittajalta kuulijalle musiikin, soittamisen ja havainnon välisenä kolmipiirinä. Vastaanottaja on tällöin myös soittaja itse. Musiikinesitystapahtuma saattaa auttaa motivaation syntymisessä. Motivaatio on parhaimmillaan molemminpuolista.



KUVIO 3. Musiikin välittäminen soittajalta vastaanottajalle - opettajalta oppilaalle (vrt. Kosonen, 2001, 79)

Huomattavaa on että kuvio toimii myös toisinpäin. Soittajana voi olla oppilas ja vastaanottajana opettaja. Myös näinpäin käännettynä uskon musiikinsoittotapahtuman vaikuttavan positiivisesti molempien osapuolten motivaatioon. Tärkeää on huomata, että paitsi opettajan ja oppilaan väliset, myös oppilaiden keskinäiset musiikkiesitykset voivat motivoida. Muistan nuorena soitonopiskelijana saaneeni merkittävästi lisää potkua soitonopiskeluun muiden esityksiä kuunnellessani. Opettajakin saattoi käyttää sitä hyödykseen ehdottamalla seuraavaksi opeteltavaksi kappaleeksi jotain mitä olin kuullut jonkun muun esittävän. Koulun musiikinopetuksessa elävää musiikkia voidaan tuoda paljon esille koulun arjessa. Käsitysteni mukaan kouluissa järjestetään juhlien musiikkiesitysten

lisäksi jonkin verran välituntikonsertteja, tai esitetään valmiiksi harjoiteltu kappale toiselle oppilasryhmälle. Esiintymiset motivoivat omien kokemusteni perusteella paitsi esiintyviä oppilaita, myös kuuntelijoita jotka saattavat vaikkapa motivoitua valitsemaan musiikkia oppiaineeksi kahdeksannelle luokalle.

Oppilaiden motivaation uskon lisääntyvän myös, kun opettaja paljastaa soittaessaan tai laulaessaan oppilailleen oman inhimillisyytensä. Inhimillisyyteen kuuluu virheiden tekeminen. Musiikkiopistossa soittamisessa edistymistä kontrolloidaan tutkinnoilla, koulussa oppimista mitataan useasti kokeilla. Oppilaat oppivat nopeasti välttämään virheitä. Huomattavaa on, että soittamisessa sen sijaan ”virhe” saattaa olla uuden alku, uusi idea johon toinen soittaja saattaa tarttua ja kehittää sitä edelleen uudeksi musiikilliseksi ajatukseksi. Soittamaan opettelevalle virheiden tekeminen on edistymisen edellytys. Opettajan esimerkki soittajana voi auttaa oppilaita uskaltamaan, virheitä pelkäämättä.

Muusikko-opettajan tehtävä onkin merkittävä musiikin ilosanoman levittäjänä. Musiikin aiheuttamaa tunnetta voitaisiinkin verrata kärjistetyimmillään jopa uskonnolliseen herätykseen. Laasosen (2009) koulun musiikinopettajia käsitelleessä tutkimuksessa eräs haastateltavista kommentoi, että musiikinopettajalle on olennaisen tärkeää paitsi nauttia musiikista, myös haluta jakaa sitä. Tämän voisi tulkita tarkoittavan paitsi musiikillisen tiedon, myös musiikin aiheuttaman tunteen jakamista. Joskus tunnepurkaus voi liittyä tiettyyn soittimeen. Luovuutta tutkinut Kari Uusikylä (2004, 29) kuvaa rakastumistaan klarinetin ääneen järjestyttävänä, kristallisoituneena kokemuksena, minkä seurauksena hän alkoi harjoitella soittamista ”ihanan sisäisen pakon” vallassa. Musiikkiin rakastumiseen voi myös rohkaista, musiikkikasvattajan ensisijaisen tehtävän voidaan jopa ajatella olevan ”virittää rakastumisvalmius musiikkiin” (Sintonen&Kauppinen, 2004, 16). Tällöin opettaja ”virittää” ja evästää oppilaat ja avaa heille ovet valmiiksi uusiin musiikillisiin maailmoihin. Opettajalla on mielestäni tärkeä vastuu esimerkiksi siinä, mitä ovia hän valitsee aukaistaviksi.

Määritellesäni mielessäni ihanteellista musiikinopettajaa, tärkeänä kriteerinä on että muusikkous ja opettajuus toteutuvat hänen persoonassaan mutkattomasti. Huomattavaa on, että paitsi aiemmin mainitsemani musiikkiesitys, myös opettajan persoona voi olla oppilaita motivoiva asia. Opettajan tulee tiedostaa olevansa aina tärkeä roolimalli oppilailleen. Aineenopettajajärjestelmän hyöty koulumaailmassa on mielestäni se, että oppilaat saavat

paitsi nauttia eri alan asiantuntijoiden opetuksesta, myös olla tekemisissä eri tavalla luovuuttaan hyödyntävien aikuisten kanssa. Uusikylän (2010) mukaan aikuinen voi edesauttaa luovuuden kehittymistä tarjoamalla lapselle ja nuorelle luovan ihmisen mallin. Hänen mukaansa luovaa mielikuvitusta ruokitaan koulussa parhaiten taito- ja taideaineiden avulla. Muusikko-opettaja on parhaimmillaan esimerkki luovuutensa musiikin – ja opettamisen - kautta löytäneestä ihmisestä. Hän uskaltaa heittäytyä joskus opettaessaan selkeästi taiteilijaksi, koska se on osa hänen minuuttaan. Uusikylä (emt.) kuvailee, että luova ihminen on löytänyt eheyden ja kypsyyden työnsä kautta, hänellä on tietoa, taitoa ja hengen voimaa. Luovuutensa löytänyt opettaja antaa mallin ihmisestä, jonka arvo ei riipu muiden arvioinneista ja joka on vastuussa myös muista ihmisistä lähellään. Pedagogin syvä musiikin ja ihmisten rakkaus riittää myös Gothonin (1998, 163) mukaan ylläpitämään luovaa suhdetta itseen ja oppilaaseen. Olisi mielestäni ihme, jos tällainen aikuisen malli ei jättäisi jälkeä lapsen tai nuoren ajatteluun, ja rohkaisisi häntä luovuuteen - ehkä ensin pienessä mittakaavassa koulun musiikkitunnilla ja myöhemmin elämässä omalla erityisalallaan, tutkien ja keksien uutta.

2.3 Muusikko opettajana

Hokkanen ja Liikamaa (2010, 43) toteavat musiikkipedagogien asiantuntijuutta tutkineessa raportissaan, että opettajalle ei, asiantuntijuuden vaatimusten näkökulmasta katsottuna riitä pelkästään substanssialueen osaaminen. Opettajan tulee olla todellinen moniosaaja. Pedagogiset tiedot ja taidot ovat opetuksen perusta. Anttilan (2004, 5) mukaan pedagoginen tieto ei kuitenkaan aina takaa hyvää oppimistulosta, koska (musiikin) opettaminen tapahtuu opettajan persoonan ja ihmissuhdetaitojen kautta. Tutkimuksessani olen kiinnostunut selvittämään opetuskokemuksia muusikkoperspektiivistä. Kokemukseni mukaan ihmiset olettavat useasti, että hyvä muusikko on myös hyvä opettaja. Näin ei suinkaan läheskään aina ole. Taitavalla muusikolta saattaa esimerkiksi puuttua tarvittavaa kärsivällisyyttä kuunnella oppilasta tai kiinnostusta ja taitoja käyttää erilaisia pedagogisia elementtejä hyväkseen opetuksessa. Myös vuorovaikutuksessa voi olla ongelmia, saatetaan puhua samoista asioista eri tasoilla tai eri nimillä (Anttila, 2004, 5). Voi myös olla, että pedagogisen koulutuksen saanut opettaja ei niin helposti peilaa ”epäonnistunutta” opetustilannetta - esimerkiksi

rauhatonta musiikkituntia koulussa - omaan persoonaansa, vaan ymmärtää että vika ei ole hänessä vaan hänen käyttämässään opetusmetodissa.

Musiikkiin kasvaneelle ihmiselle monet musiikilliset asiat ovat jopa itsestäänselvyyksiä, ja oppilaan asemaan asettuminen vaatii todellista opettajan kutsumusta, halua jakaa osaamistaan. Vaikka pedagogisia taitoja olisikin olemassa, muusikkous voi joskus saada ihmisessä ”ylivallan”, kun musiikkiin halutaan päästä nopeasti. Olen huomannut tämän ilmiön itse erityisesti alakoulussa musiikkia opettaessani. Opeteltava kappale kootaan pienistä palasista, ja prosessi tuntuu etenevän omasta näkökulmastani piinaavan hitaasti kohti lopputulosta. Alakoulun puolella oppilaslähtöisyys onkin tärkeä työkalu aineenopettajan pakissa.

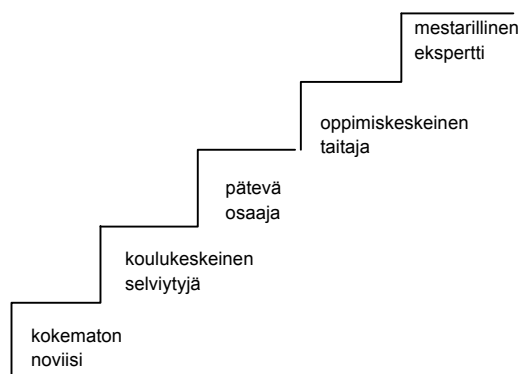
Kiernan ja Korpela (2003) tuovat esille opettajan oman muusikkouskäsitteen. Heidän mukaansa muusikko-opettajat toimivat useasti omien musiikillisten käsitystensä ja arvostustensa mukaisesti, ja silloin oman muusikkouden rehellinen tunnistaminen on tärkeää, jotta sitä voi peilata opetussuunnitelman vaatimuksiin. Pitkälle opiskelleena muusikkona olen joutunut kohtaamaan itsessäni piirteen, joka on kokemusteni mukaan tyypillistä opettajina toimiville muusikoille: musiikin kielellä kommunikoiminen on luontevaa, mutta sanallisesti asioiden selittäminen voi olla haasteellista. Olen törmännyt samaan myös siviilielämässä. ”Musiikkimaassa” osataan toimia ja ratkaista asioita, mutta arkitodellisuudessa ihmisten välinen kommunikaatio tökkii (vrt.s.14). Opettajana on kuitenkin välttämätöntä osata ilmaista ajatuksensa myös verbaalisesti. Olen Kiernanin ja Korpelan (2003, 29) kanssa samaa mieltä siitä että sanoilla on opetustilanteessa ratkaiseva merkitys soivan mallin rinnalla, ja tekniset neuvot, opetus ja harjoittelu ovat optimaalisessa musiikinopetuksessa aina yhteydessä musiikilliseen kontekstiin.

Laasosen (2009, 78) mukaan muusikkous on myös koulussa työskentelevien musiikinopettajien moottori, liikkeellepaneva voima. Muusikkoudesta ammennetaan osaamista myös muihin opettajan työhön kuuluviin tekijöihin kuin opetukseen. Mielenkiintoista Laasosen tutkimuksessa on, että opettajat eivät tästä huolimatta ajattele olevansa nk. täysverisiä muusikkoja. Eräs haastatelluista kertoo kokevansa, että muusikko, sanan varsinaisessa merkityksessä, on ”jossain muualla kuin täällä koulussa opettamassa.”. Samalla hän kuitenkin pitää monipuolista muusikkoutta työstä suoriutumisen kannalta

oleellisena. Yksi opettajista kokee oman muusikkoutensa kärsineen opettajan työn aikana. Luulen, että kysymys voi olla myös muusikon perfektionismista. Kun omaa soittotaitoa ei ole aikaa pitää yllä, koetaan huonommuutta. Tässä tulee tilalle aiemmin mainitsemani ”muusikon ajattelu”, joka on vähintään yhtä tärkeää, jos ei tärkeämpi osa muusikkoutta kuin tekninen osaaminen. Uskon tämän muusikon ajattelun omistavien opettajien olevan valmiina uudistumaan ja kehittymään ammatissaan. Itse ajattelen että yksi musiikinopettajan ”tehtävänkuvista” koulussa voisi olla se, että hän pukemalla musiikkia sanoiksi rohkaisee myös oppilaita sanoittamaan musiikillisia tunteitaan. Voi olla, ettei musiikkia ole tarpeen selittää; toisaalta oppilaille esimerkiksi vieraan musiikkikulttuurin ymmärtämistä voi edesauttaa analysoimalla ja keskustelemalla mitä musiikissa tapahtuu.

Laasosen tutkimuksessa kävi myös ilmi, että opettaja voi edustaa paitsi muusikon mallia soittajana, myös murtaa käsityksiä muusikoista ”juoppoina, renttuina ja huorintekijöinä” (Laasonen, 2009, 79). Muusikkona oleminen voi olla myös mukavaa. Koulun musiikinopettajan muusikkouden uskon kehittyvän työn vaatimusten mukaisesti, esimerkiksi pianonsoittaminen mukautuu opetukseen ja saattaa muuttua selkeämpään ja yksinkertaisempaan, luokkatilanteessa tehokkaaseen suuntaan. Ryhmäopetuksessa selkeys ja ohjeistaminen ovat tärkeitä opetusmetodeja. Oppilaan ollessa yksin soittotunnilla, hänellä on paremmin mahdollisuuksia selvittää tarkentavilla kysymyksillä, mitä opettaja pyytää hänen tekevän.

Elliottin mukaan muusikkouden kehittymistä voidaan kuvata viiden eri tason kautta (kts.s. 12). Hämäläinen (1996, 43-44) on kuvannut musiikinopettajuuden kehittymistä niin ikään tasomallin kautta. Siinä tasot ovat kokematon noviisi, koulukeskeinen selviytyjä, pätevä osaja, oppimiskeskeinen taitaja ja mestarillinen ekspertti. Huomattavaa Hämäläisen mallissa on se, että hänen mukaansa ylin, mestarillisen eksperttiyden taso on musiikinopetukseen liian joustamaton ja kapea-alainen (Hämäläinen, 1999, 35-36). Musiikinopettajan täytyy olla valmis muuntumaan tilanteiden mukaan ja refleктоimaan omaa opetustaan. Jotta opetuksesta tulisi vuorovaikutteista, sen täytyy antaa tilaa yhtäläillä oppilaan ja opettajan kompetensseille. Oppimiskeskeinen taitaja-opettaja osaa nostaa oppilaan edun oman eksperttiytensä, muusikkoutensa, edelle.



Kuvio 4. Hämäläinen (1996, 43-44): Musiikinopettajuuden kehittyminen

Tasomalleja vapaasti tulkiten voitaisiin kärjistää, että muusikko pyrkii ammatissaan huipulle, mutta opettajalle riittää vähempikin. Molempia ammatteja – tai rooleja – yhdistää se, ettei koskaan olla valmiita. Klassisen tradition piirissä soittamista opiskelleelle muusikolle tämä perfektionistinen ajattelu on monesti iskostunut selkäyttimeen. Opettaessaan muusikko-opettajan tulisi osata luopua perfektionismista. Hänellä täytyisi olla mielessään tavoite, mitä kohti oppilaan kanssa mennään. Se tavoite tulee myös oppilaalla olla tiedossa, jotta hän kokisi onnistumisen elämyksiä. Parasta olisikin tavoitteiden määrittely yhdessä oppilaan kanssa, silloin vältetään niiden asettaminen liian korkealle.

Selkeiden tavoitteiden määrittelemisen liittyy musiikin yksityisopetuksessa esimerkiksi harjoittelumotivaatioon. Soittotunnille tuleva oppilas kun on useasti motivoitunut musiikkiin, mutta ei sen harjoitteluun. Harjoitteluun motivoimiseen soitonopettajat käyttävät käsitysteni mukaan loputtomasti energiaa. Muistan itsekkin pienenä pianistina, kuinka soiton harjoittelu ei kiinnostanut, koska harjoiteltava läksy tuntui valtavalta urakalta eikä tiennyt mistä aloittaisi. Oppilaan oppimisesta kiinnostunut opettaja voi yrittää konkretisoida harjoiteltavaa, ja jakaa sitä pienempiin paloihin. Tällöin pieni oppilas pystyy käsittämään työnsä määrän, voi harjoitella ilman aikuisen apua ja oppii näin kantamaan vastuuta omasta soittamisestaan. Kääntöpuolena tietysti voi olla että soittamisharrastuksesta tulee teknistä suorittamista ja soittamisen ilo katoaa. Opettaja olisikin mielestäni viisas, jos hän rohkaisi läksyjen vastapainoksi oppilaitaan soittamaan myös ”fiilistelemällä”, esimerkiksi laittamaan mieleistään musiikkiaan soimaan ja soittamaan siinä mukana. Tällöin lapsi tai nuori kasvaisi

myös nk. yleismuusikkouteen, jolloin musiikin tekninen suorittaminen ei ole pääosassa, vaan ihminen ikään kuin liittyy musiikkiin, yhdeksi osaksi bändiä. Tällainen oman muusikkouden ilmentäminen voisi kasvattaa soitonopiskelijaa olemaan yhtä aikaa kuuntelija ja soittaja.

2.3.1 Oppipoikamalli

Muusikon mallina toimivan opettajan voidaan ajatella olevan ”oppisopimuskouluttaja”. Oppilaiden sopimukseen kuuluu paitsi oppia soittamaan, myös osata toimia hyvän työntekijän lailla kussakin musiikillisessa työympäristössä. Musiikin yksityisopetuksesta tuttu kognitiivinen oppipoikamalli painottaa oppimisen ja tiedon toiminnallista, situationaalista ja sosiaalistavaa luonnetta (Unkari-Virtanen, 2006). Ajatuksena on saavuttaa tietynlainen ammattikunnan jäsenyys, että oppiminen muistuttaa vanhanajan mestarin ja oppipojan yhteistyötä. Ammattikunnan muodostavat esimerkiksi musiikin ammattiin opiskelijat, jotka opiskelevat samaa soitinta. Saman opettajan oppilaat saattavat muodostaa oman ammattikuntansa. Opettajat välittävät oppilailleen paitsi tietoja ja taitoja, myös tapaa toimia. Oppilaat saavat ”hiljaista tietoa” vaikkapa orkesterissa soittamisen lisäksi ”pultissa” toimimisesta; soittajien keskinäisestä, epävirallisesta hierarkiasta. Opettajan malliesimerkki on kognitiivisessa oppipoikamallissa tärkeä, eikä hänen ammattitaitoaan kyseenalaisteta. Toisaalta viisas opettaja saattaa haluta ottaa vastaan oppilaan haasteen. Oppipoikaa rohkaistaan muodostamaan hyviä kysymyksiä ja soittamaan yhtä hyvin, jopa paremmin kuin mestarinsa. Unkari-Virtasen (2006) mukaan myös opettajan pedagogiset taidot ovat tärkeitä, hänen tulee osata ohjata, tukea ja havainnoida oppilasta ja myös ilmaista itseään selkeästi. Oppipoikamallissa mainitaan myös reflektion merkittävyys – omia tekemisiä verrataan myös muiden tekemisiin.

Olen samaa mieltä siinä, että musiikkiin kasvatettaessa täytyy olla tietoinen myös musiikki – ja muusikko - kulttuurista ja ympäröivästä maailmasta. Länsimaisen klassisen musiikin pitkä traditio on arvokas, mutta tulisi tiedostaa myös nykyhetki ja sen musiikki-ilmiöt. On kiintoisaa, että lähtökohta musiikin opetukselle koulussa ja vastaavasti musiikkiopistossa on erilainen. Kuitenkin opetussuunnitelmien tavoitteet voidaan nähdä yhteneväisinä. Musiikin elinikäiseen harrastamiseen pyritään yksityisopetuksessa sitomaan oman soittotaidon

kehittämisellä, koulun musiikinopetuksessa motivaatio pyritään luomaan nopeammin, soittotekniikkaa tärkeämpää on soittamisen ilo.

Muusikkouteen kasvaminen on pitkälti musiikilliseen yhteisöön, sen kulttuuriin ja käytäntöihin kasvamista, siis enkulturoitumista (Elliott, 1995, 161). Unkari-Virtanen mainitsee, että tärkeää olisi myös oppipoikien keskinäinen solidaarisuus. Tämä tulee kokemusteni mukaan esille pienten soitonharrastajien opiskelussa, esimerkiksi jännittävässä esiintymistilanteissa ei vain opettajan, vaan myös muiden soittajien ”tsemppaus” voi olla merkittävä apu. Ammattilaisten ja jo ammattiopiskelijoiden keskuudessa sen sijaan samaan ammattikuntaan kuuluvat ovat armottomassa musiikkimaailmassa useammin toistensa kilpailijoita kuin tukijoita.

Elliottin mielestä oppipoika –malli on tehokas tapa musiikillisten valmiuksien oppimisessa. Elliott kutsuu oppipoikaopetusta ”reflektiiviseksi praktikumiksi” (Partti, 2008, 12). Oppijalle, noviisille on mahdollista tarkkailla oman toimintansa lisäksi myös ekspertti-opettajansa musiikillista ajattelua mm. ongelmien rajaamisessa ja ratkaisussa (Elliott, 1995, 269–270). Westerlund (2006, 120) sen sijaan kritisoi oppipoikamallia ja huomauttaa ettei se ruoki luovuutta. Mestari esittää noviisille kuinka asiat ”tehdään oikein”. Tämä johtaa kyllä hyviin tutkintoarvosanoihin, mutta saattaa johtaa oppipojan vaikeuksiin tulevaisuudessa, kun ongelmat pitäisi ratkaista itse. Westerlund (2006, 123) korostaa vertaisoppimisen ja ryhmäoppimisen käytäntöjen hyvää mallia. Tätä mallia sovelletaankin koulun musiikinopetuksessa, missä yhteissoitto vaikuttaa positiivisesti oppilaan yleismuusikkouden kehitykseen. Oppilaat oppivat opettajan lisäksi yhtä paljon, jollei enemminkin toisiltaan. Musiikin oppiminen erityisesti koulussa on pitkälti tilannesidonnaista. Tilannesidonnaisessa oppimisessa tiedon hankintaa ja soveltamista ei eroteta toisistaan (Tynjälä, 1999, 78). Partti (2008, 14) kiteyttää tilannesidonnaisen oppimisen hyödyn: ”Näin musiikin oppiminen on alusta saakka muusikkona olemista, musiikillista ilmaisua yhdessä niitä tietoja ja taitoja soveltaen, joita muusikoille kuhunkin hetkeen mennessä on kertynyt”.

2.3.2 Musiikillinen yhteisymmärrys

On kiinnostavaa pohtia, miten muusikko-opettajan ja oppilaan käsitykset hyvästä kappaleesta eroavat, ja miten ne voisivat kohdata. Kosonen (2001, 119) toteaa asiasta seuraavasti: ”Soittajalla, jonka ymmärtämysyhteyksissä tyyli ja musiikillinen tekniikka ovat keskeisiä, hahmottaa taiteellis-esteettisesti eri tavoin yksittäisiä teoksia kuin soittaja, jolla soittamisen pääasiallinen merkityksenmuodostus tapahtuu peruselämysten ja sosiaalisten käytäntöjen tasolla. ”Musiikillisella kompetenssilla tarkoitetaan tapaa ja kykyä ymmärtää musiikkia. Se kuvastaa reaktioitamme musiikkiin eri konteksteissa sitä vastaanottaessamme ja tuottaessamme. Jokaisen ihmisen, myös opettajan ja oppilaan sointikokemukset ovat erilaiset. Stefani (1985) jakaa sointikokemukset taiteelliseen ja kansanomaiseen kompetenssiin. Taiteellinen kompetenssi lähestyy musiikkia teoksen tason kautta, ja kansanomainen kompetenssi painottaa muun muassa musiikin aiheuttamaa tunnetta ja sosiaalisia käytäntöjä. Muusikko-opettaja lähestyy musiikkia useimmiten taiteellisen kompetenssin suunnasta, ja haasteena olisi, miten saada nk. ”yhteisen kompetenssin” alue opettajan ja oppilaan välillä mahdollisimman suureksi. Oman kulttuurimme musiikinopiskelutraditiossa ainakin instrumenttipedagogiikassa painotetaan tyyllistä ja teknistä osaamista. Tämän koulutuksen läpikäynyt musiikinopettaja saattaa kokea vaikeaksi samaistua oppilaaseen, joka lähestyy musiikkia pelkästään henkilökohtaisten vaikuttimien kautta.

Opettajat puhuvat nykyisin paljon siitä, kuinka oppilailta puuttuu pitkäjänteisyys. Tähän törmää myös musiikinopettaja: kun esimerkiksi musiikkitunnilla oppilas ei saa kitarasointua ensi yrittämällä soimaan, hän tekee päätelmän että ei osaa soittaa kitaraa. Onnistumisen elämyksen pitäisi kansanomaisen kompetenssin avulla hahmottavan oppilaan mielestä tulla välittömästi, sen sijaan opettaja tietää että vain harjoittelu tuottaa tulosta. Tällöinkin yhteisen kompetenssin alue olisi löydettävä.

Luokallisella oppilaita voi olla hyvinkin erilaisia kompetensseja opettajan kanssa. Yleisesti ajatellaan, että musiikkia harrastava oppilas viihtyy ja pärjää myös koulun musiikkitunnilla. Kuitenkin, vaikka oppilas ja opettaja lähestyisivät musiikkia samalta taiteellis-esteettiseltä kompetenssitasolta, voi heidän yhteinen kompetenssin alueensa jäädä pieneksi. Optimaalisen tilanteen saavuttamiseksi vaatimuksena olisi, että molemmat osapuolet kunnioittaisivat toistensa kompetensseja. Parhaimmillaan kompetenssien kohdatessa voi syntyä uusia

musiikillisia ymmärtämysyhteyksiä molemmille osapuolille, ja voidaan saavuttaa luottamus myös inhimillisellä tasolla.

Opettajan opettaessa vain oman kompetenssinsa kautta, ”fiilistuntumalla” hän saattaa huomaamattaan yliarvioida reippaasti oppilaiden osaamisen. Esimerkiksi uutta laulua opeteltaessa kokonaisen luokan kanssa, opettajan tulee ymmärtää kompetenssien erilaisuus. Pedagogisesti tavoitteellinen opettaja käy laulua läpi itselleen puuduttavan monta kertaa, eikä tyydy siihen että muutama oppilas osaa. Kokemuksen myötä opettaja oppii näkemään, milloin luokka osaa laulun hyvin. Hän vaatii luokalta hyvää suoritusta, mutta luokan omalla mittapuulla. Koulun musiikinopetuksen yläkoulussa voisi kuvata liikkuvan musiikillisesti ”ruohonjuuritasolla” Tällä tarkoitan sitä, että musiikinopettajan tulee nauttia ennen kaikkea opettamisesta ja oppilaiden etenemisestä. Arvokas musiikillinen anti on toissijaista - vai onko? Opetustyössäni olen kohdannut tilanteita, missä oppilaiden kanssa on mielestäni tehty iso työ, opeteltu kokonainen kappale ja esitetty se ansiokkaasti. Mielestäni tässä tulee merkittäväksi opettajan oma ammattitaito ja muusikkous. Opettaja ei voi arvostella oppilaita saman musiikillisen standardin mukaan kuin itseään. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö opettajan muusikkous saisi tulla ilmi opetuksessa.

Huomattavaa on, että pedagogisen tiedon puuttuessa opettajalla ei ole välineitä – eikä aina myöskään kiinnostusta - etsiä paitsi kadoksissa olevaa yhteistä kompetenssia, myöskään puuttua oppilaan harjoittelumotivaation. Opettaja saattaa ajatella, että hänen tehtävänsä on ainoastaan opettaa soittamista, jos oppilas ei edisty eikä harjoittele, se on oppilaan oma ongelma. Tällaisessa ”helpossa” opetustyyllissä musiikkiharrastukseen ei vaadita sitoutumista. Saattaa olla, että musiikinopiskelun hyvää tekevät vaikutukset, keskittymiskyvyn, sosiaalisuuden ja luovuuden lisääntyminen jäävät hyödyntämättä kun soittoharrastus jää vain lyhyeksi kokeiluksi. Toisaalta kynnys lähteä harrastamaan soittamista on matalampi, ja useammat oppilaat pääsevät harrastamaan kun vaihtuvuus on suuri.

2.3.3 Opetuksen tavoitteet

Koulun musiikinopetukselle tavoitteet tulevat ensisijaisesti opetushallituksen määrittelemästä valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta. Yksi keskeisimmistä koulumusiikin tavoitteista on opetussuunnitelman mukaan oppilaan oman luovuuden kehittäminen musiikin avulla. Musiikkia opettavan opettajan on oltava taitava sekä musiikillisesti että pedagogisesti jotta opetussuunnitelman perusteet toteutuvat. (Opetushallitus, 2004.) Opetusta ohjaavat myös koulu – ja kuntakohtaiset opetussuunnitelmat.

Myös musiikkiopistot saattavat noudattaa omaa opetussuunnitelmaansa. Taiteen perusopetuksen yleisen opetussuunnitelman mukaan opetuksen tulee muun muassa ”luoda edellytyksiä hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin elämänikäiselle harrastamiselle” (Opetushallitus, 2002). Kansalaisopistolla ei ole annettu määräystä yleisestä opetussuunnitelman perusteista, lukuunottamatta taiteen perusopetusta, jota myös kansalaisopisto voi tarjota. Joissain kansalaisopistoissa saattaa olla myös oma opetussuunnitelma.

Tutkittavien ollessa pitkän linjan muusikoita, olen kiinnostunut tässä tutkimuksessa ulkoa asetettujen vaatimusten sijasta nimenomaan opettajien omista tavoitteista. Valtakunnallinen opetussuunnitelma onkin laadittu niin, että opettajalla on ”taiteellinen vapaus” opettaa omien taitojensa ja tietojensa pohjalta (Opetushallitus, 2004).

3 TUTKIMUSASETELMA

3.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tavoitteena on saada käsitys siitä, miten kolme eri oppilaitoksessa työskentelevää musiikinopettajaa suhtautuu omaan muusikkouteensa ja miten he käyttävät sitä hyväksi opetuksessaan.

Haluan tutkia muusikkouden ilmenemistä erilaisissa opetusympäristöissä erityisesti siitä syystä, että itselläni on työkokemusta kaikista näistä oppilaitoksista – musiikkiopistosta, kansalaisopistosta ja peruskoulusta. Tutkimukseni musiikinopettajat hankkivat laillani leipänsä paitsi opetustyöllä, myös muusikkona toimimisella. Onko opettajan oma muusikkous missä määrin tarpeellista tai järkevää tuoda tunnilla esille, myös siitä toivoisin tutkimuksessani saavani kokemusperäistä tietoa. Oman kokemukseni mukaan elävä musiikki oppituntitilanteessa motivoi oppilaita yksityis- ja ryhmäopetuksessa. Opettaja voi hyödyntää muusikkouttaan opetuksessa monin eri tavoin, paitsi soittamalla tai laulamalla, myös esimerkiksi tekemällä sovituksia tai jopa sävellyksiä.

Tutkimuksessani minua kiinnostaa tietää, onko loppujen lopuksi merkitystä sillä, minkälaisissa raameissa musiikinopetusta tarjotaan – jos opettajalla on tukenaan oma, vahva muusikkous ja halu jakaa ”musiikin ilosanomaa”. Kuten edellä mainitsin, yhdistävänä tekijänä kolmella haastateltavallani on se, että he kaikki toimivat aktiivisesti paitsi opettajana, myös muusikkona. Tästä syystä he ovat oppilailleen myös muusikon malleja. Ajattelen, että opettajan muusikon malli on tärkeä paitsi yksityisopetuksessa, myös koulussa edesauttamassa oppilaita ohjautumaan oma-aloitteiseen muusikkouteen.

Käytän tässä haastattelemistani opettajista musiikinopettajan sijasta nimitystä ”muusikko-opettaja”. Muusikon ja opettajan roolien symbioosi tutkittavien ajatusmaailmassa on yksi keskeisistä tutkimuskysymyksistä. Olen kiinnostunut tietämään, tiedostavatko muusikko-opettajat roolinsa, vaihtavatko he sujuvasti roolista toiseen vai tapahtuuko kaikki intuitiivisella tasolla. Kysymyksen kanssa olen painiskellut paljon itsekin, ja toivon saavani lisää kokemuksia rakennuspalikoiksi omalle opettajuudelleni.

3.2 Tutkimus laadullisena prosessina

Aloittaessani tutkimuksen tekemistä, oli mielessäni ainoastaan aihepiiri, mistä olin kiinnostunut. Koska minulla on kokemusta työelämästä, oli luontevaa tuoda sitä kokemuksesta saatua tietämystä esille tutkimuksessa. Opiskelijana ajattelen kuitenkin olevani oppimassa uutta, ja siksi saadakseni lisää tietoa, halusin tutkia ihmisiä, joilla on kokemusta samanlaisesta symbioosista, esittävän muusikon ja opettajan työn yhdistelmästä. Olen kiinnostunut tietämään kokevatko muut nämä roolit yhtä problemaattisena yhdistää toisiinsa. Tutkimusmenetelmäni perustui siis alusta saakka kvalitatiivisiin tutkimusmenetelmiin. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tunnusomaista, että se perustuu induktiiviseen prosessiin ja etenee yksityisestä yleiseen (Hirsjärvi&Hurme, 2000, 25). Koska tutkimusongelma jäsenyi tutkimukseni edetessä, tutkimustani voitaisiin kuvata prosessorientoituneeksi. Kiviniemen (2001, 68-69) mukaan tämä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Myös teorianmuodostus kehittyi sitä mukaa kun tutkimus eteni, ja aineiston pohjalta saadut ajatukset saivat uusia näkökulmia ja tulkintoja muun muassa tutkimuksen kanssa samaan aikaan tekemiäni pedagogisten aineopintojen ja opetusharjoittelun vaikutuksesta. Kiviniemi (2001, 68) korostaakin tutkimuksen inhimillisyyttä: aineiston kerääjänä toimii tutkija, ihminen itse. Tutkija ei voi paeta omia, prosessin aikana muuttuviakaan oletuksiaan.

Päädyin keräämään aineistoa haastattelulla, koska halusin kerätä ensisijaisesti haastateltavieni kokemuksia. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 41) mukaan haastattelun tehtävänä on välittää kuvaa, mikä muodostuu haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. Haastattelumuodoksi profiloitui teemahaastattelu, joka mahdollistaa vuorovaikutteisen tilanteen. Minulla oli teemoihin jaoteltu haastattelurunko, ja pyrin tilanteessa korostamaan haastateltavien elämys- ja kokemusmaailmaa yksittäisten, tarkkojen kysymysten sijaan. Teemoja olivat oma muusikkous, musiikkikasvatusfilosofia (ennakkokysymykset), opetustilanne, muusikon ja opettajan roolit sekä motivaatio. Haastateltavilla oli myös mahdollisuus kertoa omasta opettajuudestaan yleisesti, teemojen ulkopuolelta.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta oli tärkeää jo alkuvaiheessa erottaa omat ajatukset ja kirjata niitä ylös. Prosessorientoituneisuuden ja opettajuuteni kehittymisen myötä oli odotettavissa että ajatukseni hyvästä musiikinopettajasta muokkautuvat yhä edelleen, sitä mukaa kun pedagoginen tietämykseni ja metodit kehittyvät. Suoritin samaan aikaan

tutkielman työstämisen kanssa opetusharjoittelua, joka osaltaan myllersi ajatusmaailmaani. Teinkin itselleni saman haastattelun kuin tutkittaville opettajille, jotta pystyisin tarvittaessa palauttamaan mieliin mistä tutkimus lähti liikkeelle. Tallensin haastattelut ja litteroin ne äänitteeltä yhtä lukuun ottamatta. Nipan haastattelun tallennuksessa oli teknisiä ongelmia, ja jouduin työstämään hänen haastatteluaineistoaan omien muistiinpanojeni pohjalta. Varsinaiset tutkimuskysymykset eivät vielä haastatteluvaiheessa olleet tarkentuneet, ja täydensin tutkielmani teoriaosuutta yhtä aikaa aineiston analyysin kanssa.

3.3 Aineiston hankinta

Valitessani haastateltavia, minulla oli useita eri vaihtoehtoja. Alkuvaiheessa ajattelin suunnata tutkimukseni ainoastaan koulun musiikinopettajiin, koska se on tällä hetkellä itselleni läheisin ja kuten edellä mainitsin, pedagogisten aineopintojen myötä kehittymässä. Muusikkous tuntui kuitenkin teemoista tärkeimmältä, joten ajattelin että voin ulottaa tutkimukseni koulumaailman ulkopuolelle ja saan näin käyttää omia kokemuksiani paremmin hyväksi. Haastateltavat valitsin tuttavapiiristäni yhtä lukuun ottamatta. Kriteerinäni oli, kuten olen useaan otteeseen maininnut, että tutkittavat olisivat opettajan työn lisäksi myös muusikon työtä tekeviä. Halusin että kyseisillä muusikko-opettajilla olisi tarpeeksi työ- ja elämäkokemusta, jotta voisin suhteuttaa heidän ajatuksiaan omiini. Juuri työelämässä aloittaneet nuoret opettajat eivät siis tulleet kyseeseen tähän tutkimukseen. En pyrkinyt valintavaiheessa löytämään haastateltavista yhteneväisyyksiä, vaan tarkoituksella valitsin erilaisia opettajatyyppejä ja eri soitinten ja musiikkityylien taitajia. Myös halusin että haastateltavina olisi molempien sukupuolien edustajia.

En kiinnittänyt huomiota siihen, missä haastattelut tehtiin, mutta jostain syystä haastattelupaikaksi valikoitui kaikilla joku muu kuin työpaikka. Kysymyksiä oli paljon, ne vaativat miettimistä ja huomasin että loppuvaiheessa haastattelua oli molemmilla osapuolilla, haastattelijalla ja haastateltavalla havaittavissa väsymistä. Lähetin kaikille haastateltaville etukäteen mietittäväksi musiikkifilosofisia kysymyksiä, koska ajattelin niiden vaativan syvempää pohtimista ja analyysia. Ennakkokysymykset käytiin läpi haastattelussa. Kysymykset olivat seuraavat:

1. Onko musiikki mielestäsi arvokasta sinänsä vai väline itsetuntemukseen ja/tai itseilmaisuuksiin?

2. Onko joku musiikki mielestäsi arvokkaampaa kuin joku toinen? Tuotko mielipiteesi esille opetuksessasi?
3. Onko musiikki on aina kulttuurisidonnaista, vai voiko musiikkia ymmärtää ilman että tuntee kulttuuritaustaa?
4. Miten opetat oppilaille uuden laulun (koulussa) tai uuden kappaleen (opistoissa)? Käytätkö mallilaulamista/soittamista?
5. Kumpi on mielestäsi tärkeämpää musiikinopetuksessa: Soittaminen ja laulaminen omaksi iloksi, ilman varsinaista tavoitetta vai soiton tai laulun harjoittelu päänäärätietoisesti, kohti tiettyä tavoitetta?
6. Voisitko kuvitella tekeväsi työkseksi muutakin kuin musisoimista ja/tai musiikinopettamista?

Aineistoa analysoidessani annoin haastateltavilleni nimet, joiden avulla heidän henkilöllisyytensä pysyisi salassa. Mielestäni on mielekkäämpää viitata haastateltuihin nimellä, kuin koodilla, ja se antaa myös heistä inhimillisen tuntuman. Analysoin haastattelutuloksia jakamalla muusikko-opettajien ajatuksia kahden, ammattia kuvaavan nimikkeen alle. Tutkimani musiikinopettajat ovat tässä tapauksessa asiantuntijapedagogeja ja esiintyviä, esittäviä taiteilijoita.

Pirkko on 36-vuotias pianonsoiton opettaja ja pianisti. Hän on suorittanut konservatoriossa musiikkioppilaitoksen opettajan tutkinnon ja jatkotutkinnon ja myöhemmin musiikkipedagogin tutkinnon ammattikorkeakoulussa. Lisäksi hän on opiskellut opetushallintoa, erityispedagogiikkaa ja musiikkikasvatusta. Pirkko on työskennellyt päätoimisena pianonsoitonopettajana vuodesta 1998 lähtien. Opettamisen ohella hän työskentelee aktiivisesti muusikkona, soittaa kamarimusiikkia säännöllisesti ja myös hoitaa erilaisia säestyskeikkoja. Pirkko myös kirjoittaa lehteen musiikkikritiikkiä ja kolumneja sekä harrastaa laulamista.

Nipa on 51-vuotias kitaristi-muusikko ja kitaransoitonopettaja. Hän tekee keikkoja kitaristi-laulajana yksin ja duona, sekä satunnaisesti erilaisissa yhtyeissä. Nipa myös säveltää itselleen ja muille sekä tekee sovituksia. Nipa opettaa kitaransoittoa kansalaisopistossa, on opettanut siellä vasta kolme vuotta. Hänellä on kuitenkin kokemusta opettamisesta jo pitkältä ajalta, sillä hänellä on ollut aiemmin yksityisoppilaita. Muusikkona ja opettajana Nipa on täysin itseoppinut.

Hannes on 58-vuotias yläkoulun musiikinopettaja, koulutukseltaan musiikin maisteri. Hän on ollut nykyisessä toimessaan lähes 30 vuotta, ja opettanut myös didaktiikkaa

opettajankoulutuslaitoksella. Musiikinopettajan työn lisäksi hän on toiminut muusikkona useissa eri yhtyeissä soittaen erityylistä musiikkia lastenmusiikista jazziin. Oman soittamisen lisäksi Hannes säveltää ja sovittaa musiikkia opetuskäyttöön ja on tehnyt useita musiikin oppikirjoja. Hanneksen pääinstrumentti on huilu.

4 HAASTATTELUIDEN SATOA

4.1 Asiantuntijapedagogi

”Me lähdetään yhdessä tähän hommaan”

Kuten edellä mainitsin, olen tässä tutkimuksessa kiinnostunut ulkoa asetettujen tavoitteiden sijasta muusikko-opettajien omista tavoitteista. Tutkittavat opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että tavoitteiden saavuttamista edesauttaa oppimistilanteen hyvä ilmapiiri ja opetuksen lähteminen oppilaan omista intresseistä. Motivaatio musiikin tekemiseen ja harjoitteluun on luonnollisesti myös edellytys oppimiselle.

Yhteistä kaikille kolmelle haastatellulle oli, että kaikki pitivät tärkeänä lähtemistä opetuksessa mahdollisuuksien mukaan oppilaan omista kiinnostuksen kohteista musiikissa. Erityisesti Nipan opetuksessa oppilaan omat intressit ovat tärkeitä. Hän pitää sitä jopa opetuksensa lähtökohtana. Oppilaat soittavat Nipan tarjoaman materiaalin lisäksi itse tunnille tuomiaan kappaleita. Nipa pyrkii luomaan tunnille aina hyvän, leppoisan tunnelman. Parasta hänen mielestään onkin, kun opetustuokion jälkeen molemmilla on hyvä, tyytyväinen olo ja tunne siitä että soittotunti on ollut onnistunut.

”Varsinkin pienemmiltä oppilailta mä kysyn et oliko koulus hyvää ruokaa, mitä teit oli, miten meni. Ja ne aika kivasti, yleensä ne vastaa aina sil samal et juu oli kivaa ja hyvää ruokaa. Mut tosi rohkeesti kertoo sit jos on ollu vähän huono päivä. Sit me voidaan siitä keskustella.”(Pirkko)

Myös Pirkko pitää tärkeänä hyvää ilmapiiriä soittotunnilla. Tunnilla pyritään soittamaan paljon yhdessä, varsinkin pienten oppilaiden kanssa ja ryhmätunneilla improvisoidaan paljon. Musiikkia ei lähestytä tietyn tyylin tai säveltäjän kautta, vaan Pirkon opetus lähtee useimmiten kappaleesta. Tärkeintä on kulloisenkin kappaleen merkitys oppilaalle, ja se minkälaisen käsityksen ja tulkinnan hän kappaleesta muodostaa. Myös Pirkon oppilaat tuovat useasti tunnille kappaleita, joita haluavat soittaa, esimerkiksi koulun musiikin kirjasta. Pirkko pyrkii kohtelemaan oppilaita niin kuin haluaisi itseään kohdeltavan. Kunnioittamalla oppilaiden toiveita, hän saa heidät soittamaan myös haluamaansa, opetussuunnitelmaan kuuluvaa ohjelmistoa. Pirkon mielestä yrittäminen ja eteneminen on olennaisen tärkeää.

Ongelman optimaaliseen tunti-ilmapiirin luomiseen Nipan ja Pirkon opetuksessa luo ajoittainen motivaation puute. Oppilaat ovat kyllä motivoituneita musiikkiin, mutta eivät harjoitteluun. Omaa harjoittelusta molemmat pitävät soitossa edistymisen edellytyksenä, ja päämäärätietoisuutta oppimisen motivaattorina. Motivaatio-ongelmien ilmetessä Pirkko ja Nipa saattavat keskustella asiasta oppilaan tai hänen vanhempiansa kanssa. Pirkko on pohtinut myös opettajan ja oppilaan keskinäistä suhdetta ja sen vaikutusta motivaatioon: uskaltaako oppilas sanoa, jos ”vika” onkin opettajassa?. Nipa sen sijaan toteaa, että yleensä oppilaat oma-aloitteisesti lopettavat soittoharrastuksen, jos edistystä ei tapahdu tai innostus lopahtaa.

Pedagogiikasta kiinnostunut Pirkko on käyttänyt paljon energiaa saadakseen oppilaat motivoitumaan harjoitteluun läksyjään. Hän yrittää löytää oppilaille aina heille mielekkään kappaleen, tai motivoi pienillä lahjoilla kun harjoitustavoite on saavutettu. Pirkon mukaan oppilaat kokevat harjoittelun liian isona, abstraktina asiana.

”Lapsilla on ehkä se et ne ahdistuu siitä et ku n pitää mennä harjoitteluun, et mä muistan itse et harjoittelu oli tylsää. Kun niil on se että soitat tämän fraasin viisi kertaa, ja laitat rastin ja olet onnellinen, niin se on niille paljon helpompaa.”(Pirkko)

Pirkolla on kokemusta myös siitä, miten haastavaa saattaa olla, jos oppilas on musiikillisesti erityisen lahjakas, mutta laiska harjoitteluun. Silloin opettajalta vaaditaan erityistä kärsivällisyyttä, että hän säilyttäisi kunnioituksen oppilasta kohtaan.

”Siinä oli selvästi et hän ei tarvinnut mua mihinkään. Se on ehkä vaikein. Et tullaan tunnille, pitäis saada jotain aikaseksi, hänkin halus tehdä viimeisen tutkinnon, mut mikään mitä mä sanoin ei uponnu. Mut kyl mä siinäkin sit opin ne tavat miten hänelle kannatti sanoa. Siinä oli se vaara et mä alan mitätöidä häntä. Etenkin kun hän oli hankala.”(Pirkko)

Hanneksella koulussa opetus on ryhmäopetusta, ja hän ei luonnollisestikaan voi ottaa huomioon kaikkien oppilaiden toiveita. Hän pyrkii kuitenkin Nipan ja Pirkon lailla luomaan tunnille hyvän ilmapiirin, ja oppilaslähtöisyyttä hän pyrkii toteuttamaan mahdollisuuksien mukaan. Oppilaat tuovat hänelle ehdotuksia kappaleista, joita haluaisivat tunnilla soittaa, ja Hannes myös rohkaisee heitä siihen. Hanneksen omana tavoitteena on saada oppilaille sellainen soittotaito, että he pystyisivät tuomaan musiikin avulla esille tunteitaan. Oman soittamisen ja siitä nauttimisen kautta pystyy soittamaan myöskin muiden kanssa, ja ottamaan

isompia päämääriä. Yksi merkittävä tavoite musiikintunneilla on Hanneksen mukaan saavutettu, kun ryhmä soittaa yhdessä itse, ilman opettajaa.

”Ja se on toisaalta tossa luokkatilanteessakin sellanen pedagoginen taito, et sä hivuttaudut siitä ulos, ja oppilaat oppii ajamaan pyörällä yksin, ettei tartte, ai ei kukaan pidäkään tarakasta kiinni, ilman apupyöriä mennään. Sit ne huomaakin et aa, täähän kulkeekin tää juttu.”(Hannes)

Musiikin ollessa koulussa pakollinen aine, Hanneksen ryhmissä esiintyy aika-ajoin motivaatio-ongelmia. Silloin Hannes pyrkii kyselemään oppilailta palautetta, miten opiskelu saataisiin mielekkäämmäksi. Joskus opettaja joutuu katsomaan myös itse peiliin.

”Toki sieltä tulee palautetta mulleki että jos on aihetta ja heti tiettenkin tunnustan sen ja sanon et hei, okei, hieno palaute, asiallista ja... yhdessähän siinä mennään eteenpäin.”(Hannes)

”Kaikkien panos on tärkeä”

Pirkolla on soittotunneissa löyhä rakenne, mitä hän noudattaa. Hänestä on tärkeää, että oppilas saa aina ensimmäiseksi näyttää mitä hän on viikon aikana tehnyt, opettaja ei ensimmäisellä kerralla keskeytä oppilaan soittoa. Pääsääntöisesti Pirkko etenee soittotunnilla oppilaan mukaisesti, ja tuntikäytännöt vaihtelevat sen mukaan, millainen oppilas on kyseessä. Esimerkiksi asteikkoja ei välttämättä soiteta kaikkien kanssa koko ajan. Pienet oppilaat tarvitsevat hänen mukaansa selkeämmät ohjeet kotiharjoitteluun kuin isommat, jotka pystyvät jo ottamaan harjoittelusta enemmän itsenäistä vastuuta.

Kansalaisopistossa opettavalla Nipalla olisi mahdollisuus myös ryhmäopetukseen, mutta hän opettaa oppilaitaan yksi kerrallaan. Uuden kappaleen opettelu vaihtelee jälleen oppilaasta riippuen. Useimmiten Nipa kuitenkin soittaa kappaleen ensin malliksi, varsinkin jos on kysymys sellaisesta kappaleesta jota oppilas ei tunne. Sitten hän käy kappaleen pala palalta, pienissä pätkissä läpi. Kitaransoitossa oppilaalla menee paljon aikaa sormitusten löytämiseen, ja siksi on tärkeää mennä tarpeeksi rauhallisessa tahdissa eteenpäin. Joskus oppilailla on mielessä jotain erityistä, mitä he haluavat oppia. Nipalla on erilaista materiaalia sen mukaan, lähdetäänkö liikkeelle esimerkiksi soinnuista vai melodian soitosta. Myös Nipa pyrkii opettamaan oppilailleen asteikkojen soittamista, niin että he pystyisivät improvisoimaan.

Päinvastoin kuin Nipa, Pirkko välttää uutta kappaletta opeteltaessa mallisoittamista. Hän haluaa että oppilaat oppivat lukemaan musiikkia ulkoa oppimisen sijasta. Pirkko lähtee liikkeelle nuottikuvasta, ja haluaa käydä aina tarkoin läpi oppilaan kanssa uuden kappaleen rakenteen. Pienempien kanssa he mahdollisesti ”tititoivat” rytmiä tai laulavat melodiaa, isompien kanssa miettivät säveltäjän muita teoksia tai tyyliä. Pirkko pyrkii aina kertomaan jonkun mieleenpainuvan jutun säveltäjästä, esimerkkinä hän mainitsee Merikannon Ukko Nooa-variaatiot.

Myös Hanneksen soitonopetus musiikkitunnilla lähtee kappaleiden opettelusta. Vuoden aikana harjoitellaan minimissään kymmenen kappaletta hyvään kuntoon. Kappaleet valitaan yhdessä luokan kanssa. Oppilaat kasvavat vuoden mittaiseen prosessiin pikkuhiljaa. Hanneksen mielestä on vaikea löytää tämän päivän pop- musiikista aikaa kestäviä kappaleita.

” .eihän ne kestä kovin kauan ne tän hetken poppisjutut.. et sitten on hirveen vaikealöytää sellaisia piisejä jotka kestäis puolikin vuotta eteenpäin. Mut tietysti kirjantekijänä, kun mä oon noita oppikirjoja tehnyt niin se on yks sitä työtä että..yrittäis löytää niitä... ” (Hannes)

Sosiaalisia tilanteita haastateltavat pitävät musiikkikasvatuksessa tärkeinä, mutta erityisesti Pirkon pianisti-oppilaille niitä on soittotuntien puitteissa tarjolla rajoitetusti. Sekä Pirkko että Nipa pyrkivätkin tunnilla soittamaan paljon yhdessä, ja luomaan sosiaalisia kontakteja myös oppilaiden välille. Molemmat suosivat improvisaatiota mahdollisuuksien mukaan. Nipa rohkaisee oppilaitaan improvisoimaan pieniä sooloja nauhan päälle. Oma tulkinta on tärkeää, myös klassisessa musiikissa Pirkon mukaan tyylintuntemusta merkittävämpää on se minkälaisen käsityksen ja tulkinnan oppilas kappaleesta muodostaa.

Hanneksen musiikkitunneilla yhteismusisointi on olennainen osa oppimista, ja ehdottoman tärkeää on että kaikki osallistuvat. Yhdessä muiden kanssa soittaminen vaatii kuitenkin opettelua. Yhteismusisoinnissa on Hanneksen mukaan paljon muusikkoutta kehittäviä osa-alueita: soittaminen ja keskittyminen omaan tekemiseen, toisten soiton kuunteleminen ja soittoon reagoiminen. Hannes yrittää innostaa musiikkiin ja esiintymään tasapuolisesti kaikkia.. Hän painottaa kuitenkin, että yhdessä soittaminen vaatii opettelua.

”Miten sä saat 24 oppilasta soittamaan, tekemään musiikkia et se kuulostaa hyvältä ja motivoitumaan siihen, niin se on taitolaji.”(Hannes)

Yksi Hanneksen tavoista motivoida oppilaita soittamiseen on virheiden tekeminen. Siinä on hänen mielestään iso työsaara, saada oppilaat ymmärtämään että kaikki tekevät virheitä.

Myös opettajan on sallittua, ja suotavaakin tehdä virheitä.

”Ja yleensä kun tekee virheen, sä itse kuulet, sä reagoit siihen virheeseen, tuskin koskaan teet samaa virhettä uudestaan. Se on isoa oppimista se virheiden tekeminen. Ja uskaltaminen sitä kautta.” (Hannes)

4.2 Esittävä taiteilija

”Sitä on vähän vaikea selittää, et se musiikki on läsnä, kaikessa koko ajan.”

Haastateltavat pyrkivät pitämään muusikkouttaan yllä mahdollisuuksien mukaan. Omien instrumenttien harjoittamisen lisäksi he kaikki myös tekevät sovituksia. Lisäksi Pirkko kirjoittaa musiikista ja Hannes ja Nipa säveltävät. Musiikki on luonnollinen osa elämää. Instrumenttiopettajat Pirkko ja Nipa eivät osaa kuvitella elämää ilman musiikkia.

Oma suhde musiikkiin voi muuttua matkan varrella. Pirkon mielestä hänen muusikkoutensa on muuttunut vuosien myötä lempeämpään suuntaan. Opiskeluaikana hänen soittamistaan leimasi oikein tekemisen pakko, johtuen muun muassa epämiellyttävistä esiintymistilanteista, joissa hänelle tuli isoja muistikatkoksia. Nykyisin Pirkko ei enää mieti että saako näin tehdä, vaan on saanut rohkeutta ja luottamusta omaan tulkintaan. Klassisen musiikin traditiossa on Pirkon mielestä rasitteena se, ettei koskaan ole tarpeeksi hyvä, mutta viime vuosina hän on jo pystynyt sanomaan että osaa hyvin soittaa pianoa.

Nipa ja Hannes eivät sen sijaan koe muusikkoutensa muuttuneen. Nipa toteaa, että musiikkimaku on muuttunut seesteisempään suuntaan, rockista bluesiksi. Hannes ajattelee muusikkouden toteutuvan hänessä niin vahvasti opettajuuden läpi, ettei erottele muusikkoa ja opettajaa toisistaan.

”..kun mä ajattelen aina tän musaopettajan homman, että se on sitä muusikon hommaa, mut kuitenkin pitää hankkia se pedagoginen pätevyys.” (Hannes)

Kaikki tutkimani muusikko-opettajat tuovat tunnilla esille mielipiteensä ”hyvästä musiikista”. Sillä, minkälainen musiikki on heidän mielestään arvokasta, ei ole tekemistä musiikkimaun

kanssa. Kaikki tosissaan, huolellisesti tehty musiikki on aina hyvää, tyylistä riippumatta. Tämän ajatuksen he haluavat välittää myös oppilailleen.

Pirkko ja Nipa ovat sitä mieltä, että musiikki on sinänsä arvokasta, mutta myös sen välineellinen arvo täytyy opettajan tiedostaa. Hannes, ”pedagoginen muusikko”, pitää musiikkia ennen kaikkea välineenä itseilmaisuuksiin ja kasvuun. Myös itse soittaessaan Hannes kokee kasvattavansa itseään ja elävänsä musiikin kautta omaa arkeaan. Tärkeää on paneutua musiikin tekemiseen.

”.. et se pitää puhutella aina, et sitä mä tarkoitan just monipuolisuudessa, sitä mä yritän noille oppilaillekin sanoa et oli se musatyöni mitä tahansa niin siihen pitää paneutua ja se pitää soittaa koko kropalla ja tehdä se tulkinta... eihän se täällä koulussa aina onnistu. Mut on paljon sellaisia hetkiä jossa mä koen ihan mielettömän filiksen, et miten voi tän ikäiset oppilaat tehdä tollasia juttuja. Se on tavallaan myöskin sen mun muusikkouteni, mun pedagogin semmonen.. yks iso palkka.” (Hannes)

”Se muusikon ajattelu”

Musiikin ammattilaisina Pirkko, Nipa ja Hannes ovat esikuvia oppilailleen. Haastateltavien mielestä on etu, jos opettaja on hyvä muusikko. Muusikkous tarkoittaa kuitenkin jotain muuta kuin teknistä soittotaituruutta. Hyvän muusikon ominaisuuksiin kuuluu paneutuminen musiikkiin, kyky ymmärtää musiikkia. Esiintyessään hyvällä muusikolla täytyy olla jotain mielenkiintoista, pohdittua ja mietittyä musiikillista sanottavaa. Erityisesti klassisen musiikin puolella Pirkon mielestä pelkkä hyvä fiilis soittajalla ei kuitenkaan riitä, vaan täytyy olla myös soittotaitoa, että pystyy saamaan soittimesta irti sen minkä haluaa. Hänen mielestään tekniset taiturit eivät välttämättä ole tulkinnallisesti yhtä mielenkiintoisia, kuin joku muu teknisesti vaatimattomampi soittaja, jolle asiat eivät tule helposti. Kevyen musiikin parissa toimiva Nipa ajattelee, että teknisesti täytyy ”pärsjätä”, täytyy pystyä soittamaan se mitä kulloinkin vaaditaan. Hannes, joka soittaa oppilaidensa kanssa kaikenlaisia, klassista ja kevyttä musiikkia, kuvaa hyvän muusikon ominaisuuksia, tyyliä riippumatta seuraavasti:

”Hyvä svengi, hyvä taimi, se tietysti kasvaa ajan myötä sekin, mut ehkä se on ylipäänsä musikaalisuus, tällanen rytmien, sisäinen soitto niin se on kans osa sitä musikaalisuutta. Et joku voi soittaa äärimmäisen hyvin teknisesti mut ei oo svengiä oikein, et se ei kule se musa.” (Hannes)

Muusikon monipuolisuus on Nipan ja Hanneksen mielestä tärkeää. Pirkko on sitä mieltä, ettei hyvän muusikon ei välttämättä tarvitse olla monipuolinen, jos hän on erikoistunut esittämään

jotain tietyn tyylistä musiikkia, kuten monet klassiset pianistit ovat. Opettajalle monipuolisuus on etu. Hannes ei näe miten musiikinopettajuus koulussa voi toteutua, jos musiikinopettaja soittaa esimerkiksi vain yhtä instrumenttia.

”...pitää olla muusikko, sä et muuten pärjää jos sä et oo muusikko siinä tilanteessa, koska sun pitää hallita monia eri soittimia ja monentyylisiä musajuttuja.” (Hannes)

Monipuolisuuden muusikkoudessa täytyy Hanneksen mukaan ilmetä myös niin, että opettaja on kiinnostunut ja innostunut kaikenlaisesta musiikista. Opettajan ja oppilaan välinen musiikillinen yhteisymmärrys kasvaa, kun molemmat kunnioittavat toistensa ajatuksia ”hyvästä” musiikista. Oppilaiden ehdotusten kautta Hannes on saanut myös itselleen uusia, innostavia kappaleita, joita on käytetty tunnilla soittomateriaalina. Hannes kokee, että hänellä on muusikon asiantuntijuutensa takia kyky kuulla, minkälainen musiikki on tehty hyvällä maulla, ja siksi arvokasta. Hän tuo esille omia tuntemuksiaan musiikista, ja pyrkii esittelemään erityyppisiä, hyvin tehtyjä kappaleita, jotka kestävät aikaa. Ajattomia klassikkoja, jotka toimisivat pitemmällä aikavälillä, on hänen mielestään vaikea löytää nykymusiikista.

”..kyllä mä sanon, et kuunnelkaas tätä, tää on nyt mun mielipide et tää on mun mielestä hyvin tehtyä musaa, erilaista.. et mikä siitä tekee erilaisen, keskustellaan.. ehkä joskus voin avata muutamia portteja että niitten musiikkimaku vähän leviää. Sitähän se on osittain tää työ myöskin, pitäis olla.” (Hannes)

Myös Pirkko ja Nipa pyrkivät pääsemään oppilaidensa kanssa samalle musiikilliselle aaltopituudelle. Pirkon mielestä lapset ovat avoimia kaikelle musiikille, ja soittavat mielellään lähes kaikkea mitä heille ehdotetaan. Pirkon ja Nipan oppilaat tuovat useasti tunnille kappaleita, joita haluavat soittaa, esimerkiksi koulun musiikin kirjasta. Erityisesti Nipa joutuu usein toteamaan että ne ovat vielä liian vaikeita.

Muusikko-opettajat ovat innostuneita musiikista laaja-alaisesti. Nipa kertoo esimerkin oppilaastaan, joka toi kitaratunnille mustalaismusiikkia. Nipa innostui kyseisestä yhtyeestä, etsi siitä tietoa netistä ja esitti musiikkia omilla keikoillaankin. Myös Pirkon oppilas on saanut hänet kiinnostumaan uudelta musiikista.

”Nyt on ollu yks tyttö, toi tämmösestä Tim Burtonin nukkeanimaatiosta Corpse Bridesellasen kappaleen, mä en tuntenu sitä, se oli hirveen kaunis, niin sit se tyttö toi mulle sen elokuvan, mistä se on. Ja siinä oli se meidän semmonen yhteinen juttu. Et se toi mulle sen elokuvan ja mä sanoin et olipa muuten tosi hieno. Ja en ois muuten koskaan tullut kattoneeks tätä elokuvaa jos et sä olis tuonut tätä kappaletta mulle. Se oli jotenkin kauheen kiva. Se lähensi mun mielestä meitä.”(Pirkko)

Muusikko on paitsi musiikin tulkitsija, myös ihminen työyhteisössä. Tällöin tärkeiksi hyvän muusikon ominaisuuksiksi nousevat sosiaaliset taidot. Muusikko on useimmiten osa suurempaa porukkaa. Nipa ja Hannes ovat yhtä mieltä siitä, että hyvän muusikon täytyy tyyppinä olla sellainen, että hän tulee muiden kanssa toimeen ja osaa lukea muiden musiikillisia aivoituksia. Sitä kautta kasvaa hyvä yhteisfiilis musisoinnille. Kokemukset esiintyvän muusikon työstä ovat hyödyllisiä monessakin mielessä. Hanneksen mielestä koulun musiikinopettajan työhön kuuluu myös managerin ja tuottajan taitoja – ja tietoja.

”Puolet koulusta on suurin piirtein musan kans tekemisissä aktiivisesti. Niitten liikuttelua sitten ja kaikki tämmönen vaativa, pitää olla managerin taitoja ja tuottajan taitoja ja.. tavallaan tää on samanlaista toimintaa, sä järjestät tässä pienessä yhteiskunnassa konsertteja ja paat ne kasaan ja.. vähän samantyyppistä.” (Hannes)

”Havahduin siihen et mä voisin esittää tunnilla ne ihan pientenkin kappaleet”

Kaikki kolme opettajaa ovat tottuneita esiintymään itse, ja tekevät sitä jonkin verran myös opetustilanteessa. Omaa soittotaitoa käytetään motivoimaan oppilaita. Kitaristi Nipa väläyttää joskus jotain teknistä taituruutta innostaakseen oppilaita. Pirkko esiintyy useasti pianistina opiston juhlissa, ja myös tunnilla hän saattaa joskus soittaa kokonaisia kappaleita malliksi oppilaille.

Hannes on esiintynyt koulun juhlissa vain kerran koko uransa aikana, ja silloinkin pakon edessä kun oppilaista ei saatu bändiin solistia. Hanneksesta kuitenkin tuntuu että hän voisi esiintyä koulussa enemmänkin.

”...kun on niin hyviä muusikkoja koulussa jo yläasteella et niitten kanssa on ilo soittaa et ois kiva olla iteki joskus solistina. Laulaa joku semmonen biisi minkä itsedigaa.” (Hannes)

Musiikkiopisto-opetuksessa säännölliset esiintymiset kuuluvat olennaisena osana opiskeluun. Pianonsoitonopettajana työskentelevän Pirkon mielestä klassisen musiikin traditiossa on rasitteena se, ettei koskaan ole tarpeeksi hyvä. Hänenkin soittamistaan leimasi pitkään oikein tekemisen pakko, johtuen juuri epämiellyttävistä esiintymistilanteista, joissa hänelle tuli isoja muistikatkoksia. Pirkolle on mahdollista käyttää omia esiintymiskokemuksiaan hyväksi kun hän valmistautuu oppilaansa kanssa esiintymiseen. Silloin opettajan ja oppilaan roolit hämärtyvät, ja ollaan ikään kuin kaksi soittajaa saman asian, musiikin, äärellä.

Hanneksen mielestä musiikkia on tärkeää esittää. Hän pitää sitä yhtenä tärkeimmistä tavoista oppia musiikkia. Aina kun joku kappale on ryhmän kanssa saatu valmiiksi, se esitetään jossain muodossa: pyydetään yleisöä luokkaan kuuntelemaan, videoidaan, pidetään välituntikonsertti tai esiinnyttään juhlassa. Oppilaat motivoituvat harjoitukseen kun on tavoite.

”Sitte se filosofia mikä mulla vielä on että mä yritän saada mahdollisimman paljon sellasia tyyppisiä jotka ei muuten pärjää, on aika hiljaisia muuten, esiintymään. Ehkä porukan kanssa osana sitä isompaa porukkaa mut kuitenkin esiintyy. Et ei oo aina ne samat solistit jotka laulaa.” (Hannes)

Hanneksen mukaan oppilaat pääsääntöisesti pitävät esiintymisestä ja lähtevät mielellään kappaleen kanssa ”keikalle”. Muiden, esityksiä kuuntelevien oppilaiden positiivinen palaute on esiintyjille tärkeää. Hannes sanoo että koulun kulttuuri on kasvanut siihen, että esiintyjä ei piikitellä, eikä hän ole koskaan itse kuullut musiikkiesityksiä arvosteltavan negatiiviseen sävyyn.

”Vaikka joskus mä oon ajatellut että kun kaikki kuuntelee, mielettömän hienoo musaa näistä luureista, tv:stä tulee, konsertit tulee hienosti playbackina ja nauhoitettuna ja kaikki on tehty viimesen päälle hienosti ja sitten ku oppilasporukka menee esiintymään joka ei ookaan playbackia, joka on sataprosenttista liveä, eikä se aina kuulosta niin hyvältä kun levyllä, vaikka joskus kuulostaakin, niin tota, mä oon siitäkin puhunut oppilaiden kanssa et arvostakaa sitä esitystä joka tapahtuu sillä hetkellä. Et vaikka se ei aina oo ihan puhdasta ja ei mene ihan nappiin niin silti se on kova juttu. Jos tämmöset jutut menee perille niin mä oon todella tyytyväinen.” (Hannes)

4.3 Tulosten tarkastelua

4.3.1 Muusikon ja opettajan roolit

Tutkimukseni tavoitteena oli saada käsitys siitä, miten muusikko-opettajat hyödyntävät omaa muusikkouttaan opetuksessa. Musiikinopettajat sekä ryhmä- että yksityisopetuksessa joutuvat työssään yhdistämään muusikon ja opettajan roolit. Olen itse pohtinut paljon tätä asiaa, miten paljon olisi perusteltua tuoda omaa muusikkoutta esille, ja milloin taas jättää se taka-alalle ja siirtyä opettajan rooliin.

Tutkittavien vastaukset erosivat toisistaan. Pirkko oli miettinyt paljon asiaa, ja huomannut muutama vuosi sitten, että hänen opettaja-roolinsa oli ottanut tuntitilanteessa vallan. Sen huomattuaan hän alkoi tietoisesti tuomaan musiikkia esille enemmän tunnilla. Pirkko korostaa kuitenkin, että oppilaan edun täytyy mennä tarvittaessa koko klassisen tradition edelle.

Oppilas ei saa Pirkon mielestä tuntea oloaan tyhmäksi missään vaiheessa, vaan hänen oma tulkintansa on tärkeintä. Opettajan muusikkous ei saa ”mennä yli”.

Pirkon voisi pedagogisen lähestymistapansa perusteella kuvailla musiikinopettajan porrasasteikolla (kts.s.14) sijoittuvan vähintäänkin pätevän osaajan portaalle. Pirkolla on kokemusta oman instrumenttinsa opettamisesta, toisaalta hänellä on todennäköisesti työvuosia vielä runsaasti edessä. Hän on haastattelun perusteella valmis muuntamaan opetustyyliään oppilaan mukaisesti, ja pyrkii löytämään jokaiselle sopivan tavan oppia pianonsoittoa. Pirkko panostaa myös oppilaiden harjoittelumotivaatioon ja sen saamiseksi nousuun. Muusikkouttaan Pirkko pitää yllä ja tärkeänä, mutta korostaa sen alisteisuutta oppilaan muusikkoudelle. Hän saavuttanee tulevaisuudessa Hämäläisen mallin oppimiskeskeisen taitaja-opettajan portaan, missä opettaja osaa nostaa oppilaan edun oman eksperttiytensä edelle.

Nipa sanoo olevansa ennen kaikkea muusikko. Opettaminen on tullut hänelle läheiseksi myöhemmin. Nipa erottelee tietoisesti muusikon ja opettajan roolit toisistaan, mutta hänestä ammatit palvelevat toinen toisiaan. Joskus opetustyö on esteenä muusikon työlle, kun olisi tarjolla esimerkiksi keikka laivalla. Opetuksen takia viikolla on vaikea lähteä keikalle, toisaalta opetustyö antaa elämään säännönmukaisuutta.

Nipan opetukselle on leimallista oma eksperttiys. Hän on oppilailleen muusikon malli, ja tuo omia mielipiteitään musiikista esille tunnilla. Nipan sijoitan mallissa ylimmälle tasolle, mestarillisen eksperttiyden tasolle. Pedagogisesta näkökulmasta tämä taso ei ole tarpeeksi reflektiivinen optimaalisen oppimisen kannalta. Voi olla, että pedagogisen koulutuksen puuttuessa Nipalla ei ole välineitä muunnella opetustaan, ja siksi hän ei ole haastattelun perusteella erityisen kiinnostunut oppilaista, joilta harjoittelumotivaatio puuttuu. Voisi ajatella, että Nipan opetus pohjautuu yksityisopetuksessa perinteiseen oppipoikamalliin (kts. s. 16-17). Opettajan, Nipan, malliesimerkki on soittotunneilla merkittävä, eikä hänen ammattitaitoaan kyseenalaisteta.

Päinvastoin kuin edelliset, musiikinopettaja Hannes ei omasta mielestään erottele muusikon ja opettajan rooleja toisistaan, vaan hänen persoonassaan ne sulautuvat mutkattomasti toisiinsa. Hannes ei kuitenkaan tuo soittotaitojaan tunnilla koskaan erityisesti esille, vaan hänellä on

opetuksessaan lähes vastakkainen periaate, hän pyrkii eliminoimaan itsensä soittotilanteesta. Hän kokee joskus että on liikaakin äänessä tunnilla. Hannes ruokkii muusikkoa itsessään opetellen itselleen vieraita soittimia, mutta senkin hän tekee opetusta silmällä pitäen. Hän tuo uuden soitinarsenaalinsa myös koulun musiikkitunnille. Esimerkiksi ukulelet, joita hankittiin koko koulun oppilaille, ovat levinneet Hanneksen tekemien oppikirjojen ja sovitusten myötä muihinkin kouluihin. Uusia soittimia hän työstää koko ajan.

Hanneksen opetusfilosofiassa merkittävää on, ettei hän omien sanojensa mukaan ole koskaan erotellut muusikkoa ja opettajaa omassa identiteetissään. Hänen voisikin kuvata suhtautuvan omaan muusikkouteensa pedagogisista lähtökohdista ja päinvastoin. Hanneksella on pitkä opetuskokemus, mutta silti hän on kiinnostunut oppilaiden palautteesta ja korostaa yhdessä eteenpäin menemistä. Hannes sijoittuu porrasasteikossa oppimiskeskeisen, joustamaan ja tarvittaessa muuntumaankin pystyvän taitaja-opettajan tasolle.

Tutkimukseni opettajien opetusta voisi kuvailla vahvasti oppilaslähtöiseksi. Erilaista musiikkimakua ja ikäeroa oppilaisiin ei pidetty ongelmana, vaan pikemminkin rikkautena. Eräs opettajista totesi, että ”se pitää minut nuorena”. Opettajat ovat kiinnostuneita oppilaidensa musiikillisesta maailmasta ja ottavat mielellään vastaan heidän tunnille tuomiaan kappale-ehdotuksia. He kokivat, että molemminpuolinen kunnioitus on tie jota pitkin on hyvä kulkea musiikinoppimiseen. Toisaalta erityisesti yksityisopetuksessa on tärkeää että opettaja on oman soittimensa asiantuntija ja soittaja-esikuva oppilailleen. Oppilaat ottavat opettajastaan automaattisesti mallia, ja joissain tapauksessa oppilaasta saattaa tulla opettajansa kopio. Tämä ei tietenkään ole musiikinopetuksen tarkoitus. Kaikki haastateltavat korostavatkin oppilaan oman tulkinnan merkitystä. Mitä vanhempien ja taidoiltaan edistyneiden oppilaiden kanssa ollaan tekemisissä, sitä enemmän opettaja ja oppilas ovat kuin kaksi soittajaa, joista toinen on vähän kokeneempi. Haastateltavista Pirkon mukaan oppilaiden itsetunto kohoaa, kun he huomaavat että molemmat ovat tasavertaisina yhdessä musiikin äärellä. Pienestä oppilaasta on kasvanut oikea soittaja, jota ei enää tarvitse ohjata kädestä pitäen.

4.3.2 Muusikkouteen kasva(tta)minen

Tutkimukseni perusteella hyvän muusikon ominaisuuksista tärkeänä pidettiin ”muusikon ajattelua”: musiikin ymmärtämistä, mietittyä tulkintaa ja musiikin tekemiseen paneutumista. Lähes yhtä tärkeänä mainittiin kuitenkin muusikon sosiaaliset taidot. Muusikkous on useimmiten yhteisöllistä toimintaa, jossa täytyy tulla toimeen muiden kanssa. Haastatteluisissa nousi kiinnostavaksi asiaksi paitsi opettajien, myös oppilaiden muusikkous. Tutkimukseni muusikko-opettajat ovat luontevia muusikon malleja oppilailleen. Instrumenttiopetuksessa musiikki- ja kansalaisopistossa oppilaat opiskelevat nimenomaan soittamista, jolloin opettaja luonnollisesti soittajan esikuva. Oppilaat kasvavat muusikkouteen opettajan esimerkin avulla. Varsinaisen valaistumisen koin haastatellessani Hannesta, koulun musiikinopettajaa. Hän ei ollut koskaan kokenut ongelmalliseksi yhdistää muusikkouttaan ja opettajuuttaan, ja hänen periaatteenaan on kasvattaa oppilaista musiikkia kokonaisvaltaisesti ymmärtäviä, esittäviä muusikoita. Vaikka kouluopetuksessa pedagogiset taidot ovat tärkeitä jo ryhmänhallinnankin kannalta, on kyseisen opettajan mukaan myös mahdollista, ja tärkeääkin, opettaa muusikkouden kautta. Miten eri tavoin tämä muusikkouteen kasvattaminen kullakin opettajalla ilmenee, sitä analysoin seuraavassa.

Elliott (1995, 53-54) kuvaa muusikkoutta syväksi ja kokonaisvaltaiseksi ilmiöksi, johon liittyy neljä muuntyyppistä musiikillisen tiedon muotoa. Tuon esille Elliottin jaottelemaa muusikkouteen liittyviä osa-alueita ja miten ne tutkittavieni opetuksessa ilmenevät.

Formaalinen tieto

Formaalista tietoa voitaisiin kuvailla kirjatiedoksi. Formaalinen tieto musiikista on voimatonta ilman käytännön sovellutusta, ja tähän ajatteluun pohjautuu myös nykyisin koulun musiikinopetus. Kouluopetuksessa formaalisen tiedon osuus onkin tärkeämmässä osassa kuin instrumenttiopetuksessa. Musiikkitunneilla opitun tiedon sisäistämistä selvitetään useimmiten pitämällä kokeet, joista oppilas saa arvosanan. Opettajalla voi olla toki muitakin arviointitapoja, mutta koulun musiikinopetusta ”rasittaa” arviointi. Koska oppilaan soiton tai laulun kehitystä ei pysty ryhmäopetuksessa arvostelemaan, on kokeiden avulla helppo saada jotain konkreettista, mikä näyttää oppilaan osaamisen musiikillisen tiedon alueella. Oletettavaa ja suotavaa on, että opettajalla tietoa musiikista olisi enemmän kuin oppilaalla. Toki on aihepiirejä, josta oppilaat saattavat oman kokemuksensa perusteella olla enemmän

perillä kuin opettaja. Tällöin viisas opettaja käyttää oppilaan asiantuntemusta hyväksi. Tällainen, nuoria kiinnostava aihepiiri saattaisi olla esimerkiksi musiikkipiratismi, josta nettimaailmassa pyörivät nuoret ovat hyvin perillä.

Opetussuunnitelma ohjeistaa opetuksessa käsiteltäväksi tiettyjä aiheita ja sisältöjä musiikista. Aiheita suositellaan sovellettavaksi aina käytännön musisointiin. Opetussuunnitelman arvostelukriteereissä mainitaan muun muassa suomalaisen musiikin ja musiikkielämän tuntemisen merkittävyys (Koulujen musiikinopettajat, 2010). Kuten useasti on todettu, opetussuunnitelma on monessa tapauksessa, esimerkiksi yläkoulun valinnaisen musiikin kurssien osalta suuntaa-antava. Opettajalla on käytännössä paljon mahdollista vaikuttaa siihen, mitä aiheita tunnilla käsitellään, esimerkiksi omien vahvuksiensa tai oppilaiden kiinnostuksen pohjalta (kts.s.25). Koulun musiikinopetuksessa merkittäväksi nousevat opettajan kokemukset muusikkona. Jos opettajalla on kokemuksia muusikkona toimimisesta, hän voi käyttää niitä opetuksessa hyväkseen myös musiikillista tietoa jaettaessa. Mikä olisi mielenkiintoisempaa oppilaan näkökulmasta, kuin esimerkiksi puhuttaessa kapellimestarin työstä, opettajan kertomukset ”pulttisoittajana” toimimisesta tai kokemukset esiintymisistä. Toki riskinä on, että tunteista tulee yksinpuhelua, opettajan egoa nostattavia kuuntelutunteja. Omia kertomuksia voisi kuitenkin käyttää mausteena sopassa.

Formaalinen tiedon jakaminen toteutuu yksityisopetuksessa, esimerkiksi tutkittavieni piano- ja kitaratunneilla aina käytännön opetuksen yhteydessä. Soittotunneilla ei luennoida ensin, ja sitten soiteta, vaan musisointi on aina lähtökohtana. Kuitenkin tutkimistani opettajista Pirkko haluaa jakaa myös musiikillista yleissivistystä. Hän miettii uuden kappaleen yhteydessä aina oppilaan kanssa säveltäjän muita teoksia tai tyyliä. Pirkko pyrkii aina kertomaan jonkun mieleenpainuvan jutun säveltäjästä, esimerkkinä hän mainitsee Merikannon Ukko Noo- variaatiot. Hän kokee että sellaiset jäävät paremmin oppilaiden mieleen kuin esimerkiksi vuosiluvut.

Formaalista tietoa voisi ajatella olevan muusikko-opettajan ajatukset musiikin arvosta. Se, miten musiikkiin suhtautuu, vaikuttaa myös opetukseen. Musiikin arvoa pohdittaessa uskon ajatuksiin vaikuttavan paljon sen, minkälaisen musiikin kanssa päivittäin on tekemisissä. Tämän päivän populaarimusiikki ei välttämättä ole ammattilaismuusikolle itselleen sitä antoisinta, silloin tärkeintä onkin oppilaiden innostus ja soittotaidon kehittyminen. Ajattelen

”musiikin voiman” olevan suuri mysteeri, joka avautuu jokaiselle henkilökohtaisesti erilaisella tavalla. Yksityisopetuksessa, kaksin oppilaan kanssa päästään ehkä lähemmäksi tämänkaltaista musiikin sisäistämistä, kuin koulun musiikkitunnilla, missä olennaista on saada ryhmä musiikillisesti toimimaan.

Informaalinen tieto

Musiikinopetuksessa tiedolla täytyy Elliottin mukaan olla aina yhteys käytännön musisointiin, muuten se ei ole musiikillista. Informaalinen tieto liittyy juuri musiikin tekemisen kokemukseen. Informaalinen tieto kasvattaa oppilaita lähemmäs osaavaa muusikkoutta, ja sille on ominaista kriittisyys. On eri asia tietää, mitä onnistuneeseen musiikkiesitykseen vaaditaan, kuin suorittaa musiikillinen tehtävä. (Elliott, 1995, 60-68.)

”Muusikoksi ei synnytä, vaan opitaan”, markkinoi eräs musiikkiopisto itseään rekrytoidakseen uusia oppilaita soittoharrastuksen pariin. Mainoslause sisältää totuuden siemenen, ja enemmänkin. Musiikkia, kuten muitakin käytännön taitoja oppii parhaiten tekemällä. Musiikki luokitellaan koulussa taide- ja taitoaineeksi. Kokemukseni mukaan oppilaatkin toivovat musiikkitunnilla keskittyttävän juuri (soitto)taitoon, käytännön musisoimiseen. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa mainitaan yhdessä soittaminen ja sen tärkeä merkitys myös välineenä muiden taitojen oppimiseen (Opetushallitus, 2004, 232). Myös Hanneksen musiikkitunneilla yhteismusisointi on olennainen osa oppimista, ja hän korostaa että kaikkien panos on tärkeä. Ongelmaksi saattaa koulun yhteismusisoinnissa muodostua oppilaiden erilainen oppiminen, toiselle yksinkertainen rytmi saattaa toiselle olla ylitsepääsemättömän hankala sisäistää. Tällöin tarvitaan opettajan pedagogisia taitoja oppimista ohjaamaan. Huomattavaa on, että merkintätavat voivat kouluopetuksessa erota perinteisestä instrumenttiopetuksessa käytettävästä merkinnästä. Esimerkiksi kitaransoitossa käytetään hyvinkin vaihtelevia merkintöjä, riippuen opettajasta ja luokka-asteesta. Olen pohtinut, olisiko tässä yhtenäistämisen paikka. Kokemukseni mukaan kuitenkin oppilaiden oppimisen kannalta tällä ei, ihme kyllä, ole suurta merkitystä. Jo kitaransoittoa opiskelevat oppilaat osaavat muuntaa ajatteluaan ”koulumusisoinnin tasolle”, ja aloittelijoita kiinnostaa vain mahdollisimman selkeä ohjeistus kullakin tunnilla.

Musiikkiopistossa soittamisessa edistymistä kontrolloidaan tutkinnoilla. Pirkko pyrkii omien sanojensa mukaan lähestymään oppilasta aina kaikkea muuta kuin tutkintovaatimukset mielessään. Omien kokemuksieni pohjalta soitossa pyritään kuitenkin lähestulkoon aina virheettömään suoritukseen, ja taustalla vaanii helposti ”perfektionismin peikko”. Uskoisinkin että tärkeää olisi pienten tavoitteiden asettaminen, niiden avulla oppilas voisi ymmärtää omaa edistymistään. Opettaja voi myös palkita oppilasta. Esimerkiksi Pirkko käyttää myös pienimuotoisia palkintoja motivoimiseen, vaikkapa pienille oppilaille tarroja kun on tarpeeksi monta harjoittelukertaa. Pirkosta tuntuu myös joskus, että soittamisessa ei aina klassisessa pianonsoitonopetuksessa päästä musiikin tekemisen iloon, instrumentin hankaluuden ja tutkintovaatimusten painolastin takia. Hän ajatteleekin soittamisen ilon löytyvän paremmin koulun musiikkitunneilla..

Erona käytännön musisoinnissa koulun ja yksityisopetuksen välillä on teknisten taitojen erilaisuus. Koulussa oppilaat soittavat tai laulavat niillä taidoilla mikä heillä on. Yksityisopetuksessa oppilaalle tulee helposti olo, ettei koskaan ole tarpeeksi hyvä – mikään ei riitä. Oppilaat eivät jaksa motivoitua harjoitteluun. Kansalaisopistossa opettava Nipa törmää ristiriitaan, kun hänelle tulee paljon oppilaita koulun musiikkituntien kautta. Innostava, taitava opettaja on saanut oppilaat musiikkitunnilla uskomaan itseensä ja kykyihinsä. Kitaratunnille tullessaan oppilaan pettymys on suuri, kun hän ei pääsekään suoraan tähtiin. Oppilas ei ymmärrä että oppimisen edellytys on harjoittelu. Nipa kertoo tämän turhauttavan häntä opettajana joskus aika lailla.

Tutkimukseni opettajat ajattelevat että oppiakseen soittamaan, olennaista on yrittäminen ja eteneminen. Oppilasta ei saa koskaan nolata. Yksi opettajista koki soitonopetuksessa opettajan yhdeksi tärkeimmistä tehtävistä yrittää kaikin keinoin saada mahdollisesti kadonnut harjoittelumotivaatio nousuun. Erityisen hankalaa opettajalle saattaa olla, jos oppilas on musiikillisesti erityisen lahjakas, mutta laiska harjoittelemaan. Yhteinen musiikillinen kompetenssi on olemassa, mutta soitonopiskelun tavoitteet erilaiset. Tämänkaltaisen oppilas on haaste opettajalle, mutta toisaalta saattaa myös kasvattaa opettajaa. Haastattelemillani opettajilla oli kokemuksia siitä, kuinka oppilaat olivat avartaneet heidän musiikkimakuun. Yksi tutkittavista muusikko-opettajista oli ottanut oppilaan tuoman kappaleen omaan keikkaohjelmistoonsa, ja innostunut kappaleen kautta uudesta, itselleen vieraasta

musiikkikulttuurista. Kaikki opettajat kokivat, että yhteisen kompetenssin löytyminen tätä kautta on erityisen kiinnostavaa, ”ruokkii” heidän muusikkouttaan ja lähentää heitä oppilaisiin.

Impressionistinen tieto

Impressionistiseen musiikilliseen tietoon liittyy olennaisesti intuition käsite (Elliott, 1995, 64). Intuitiota voisi kuvata ”musiikillisen sydämen ääneksi”. Intuitiotaan seuraava muusikko tietää, mikä musiikissa kuulostaa hyvältä, vaikkei välttämättä osaa sitä selittää. Hänellä on musiikista voimakas kokemus. Elliott (emt., 65) painottaa kuitenkin, että impressionistinen tieto liittyy kriittiseen musiikilliseen ongelmanratkaisuun eikä siinä ole kyse yleisestä tunteesta tai emootioista. Väkevä (1999) kuvaa impressionistista tietoa kognitiiviseksi ”tuntumaksi musiikkiin”

Musiikillinen tuntuma, fiilis musiikista on Hanneksen opetuksessa yksi yhteissoiton tavoitteista. Hänen mielestään yhdessä soittaminen kasvattaa monin tavoin: Oppilas keskittyy omaan tekemiseen, kuuntelee toisia ja reagoi. Voisikin tulkita, että Hannes kasvattaa oppilaitaan nk. ”yleismuusikkouteen”. Tarkoitan tällä termillä muusikkoa joka on kiinnostunut ymmärtämään musiikkia laaja-alaisesti, soittimesta tai tyylistä riippumatta. Hannes on itse malliesimerkki tällaisesta yleismuusikosta. Hän on kiinnostunut musiikista monipuolisesti, ja osaa ja haluaa soittaa yhdessä muiden kanssa. Hän on oppilailleen hyvän muusikon malli.

Myös Nipa kannustaa oppilaitaan yleismuusikkouteen. Nipan opetuksessa se ilmenee niin, että hän rohkaisee oppilaitaan soittamaan nauhan päälle. Nipa opettaa oppilaalle sen verran asteikoita, että hän pystyy niillä improvisoimaan musiikin mukana. Näin tehdessään uskoisin oppilaan ymmärtävän asteikoiden merkityksen ja yhdistävän ne käytännön soittamiseen. Hän pääsee lähes heti soittamisen alkeet opittuaan osalliseksi isompaa kokonaisuutta, osaksi bändiä. Oppilas saa vapaasti kokeilla ”tuntumaa musiikkiin”. Tämä on mielestäni hieno tapa ohjata musiikkiin, tapa joka puuttuu omien kokemusteni pohjalta lähes tyystin klassisen musiikin opetuksesta. Tällä metodilla luulen myös oppilaalle, joka motivaation puutteen tai muun syyn vuoksi lopettaa soittotunneilla käymisen, jää sellainen kokemus soittamisesta, että siihen on suhteellisen helppo palata vuosienkin jälkeen. Lukuisat ovat nimittäin ne

nuoruudessaan soittamista harrastaneet, jotka harmittelevat harrastuksen jättämistä, mutta kokevat olevansa jo liian vanhoja aloittamaan uudestaan.

Musiikin kuuntelemiseen ohjaaminen lisää myös impressionistista tietoa. Tämäkin on opiskelumetodi, joka jakaa instrumenttiopettajia. Oma kokemukseni on, että musiikin kuuntelemisesta saatetaan mainita ja siihen jopa ohjata, mutta sen perusteella ei varsinaisesti opita tai opetella. Kevyen musiikin puolella sen sijaan tyyliintuntemusta ja fraseerausta opetellaan kuuntelemalla. Kuunteleminen on esimerkiksi jazzmuusikoilla yhtä tärkeää kuin soittamisen harjoittelu. Myös koulun musiikkitunneilla kuunnellaan musiikkia, mutta kuuntelukasvatus on haastavaa toteuttaa luokkatilanteessa. Kokemukseni mukaan oppilaat ajattelevat musiikin olevan arkipäiväistä taustahälinää, ja musiikin ymmärtäminen taidemuodoksi, jonka kuuntelemiseen pitää keskittyä, on mielestäni merkittävä opetettava asia. Parhaiten musiikin kuuntelemiseen voi kasvattaa antamalla oppilaille kokemuksen elävästä musiikista, eikä se aina vaadi konserttikäynnin järjestämistä. On luonnollista, että musiikin esittäminen myös tuntitilanteessa kertoo enemmän musiikista kuin tuhat sanaa (kts.kuvio 3. s.14). Miksi musiikinopettajat eivät siis tuo esille ammattitaitoaan myös tässä asiassa? Itse huomasin että muusikon töiden myötä kehittyneen musiikillisen itseluottamukseni kasvaminen vaikutti uskallukseeni tuoda musisointiani esille enemmän myös opettaessani. Havaitsin, että heittäytymällä musiikkiin myös opetustilanteessa on todella mahdollista saavuttaa jotain erityisen arvokasta. Uskon, että oppilas inspiroituu opettajan musikaalisuudesta. Hänen itsetuntonsa kohoaa huomattaessaan että opettaja on läsnä, omana itsenään, musiikin puhuttelemana ihmisenä. Kun opettaja siirtyy pääosaroolistaan vain tulkiksi, antaen musiikin koskettaa sitä kuuntelevia ihmisiä, hän ottaa tietoisesti riskin. Opettaja-oppilas-suhteet hämärtyvät ja on vain joukko ihmisiä musiikkikokemuksen äärellä. Ajattelen, että tällöin puhutaan *musiikkikasvatuksesta* sanan parhaimmassa merkityksessä. Tällaista kasvatusta vahvalla muusikko-opettajalla on mahdollisuus harjoittaa missä tahansa oppimisympäristössä.

Metakognitiivinen tieto

Muusikkouden viides osa-alue, metakognitiivisen tiedon alue viittaa valmiuteen ja kykyyn ”tarkkailla, tasapainottaa, käsitellä, valvoa ja säädellä musiikillista ajattelua musisoinnin aikana ja muusikkouden kehittymisen pitkällä aikavälillä” (Elliott, 1995, 66, suom. Väkevä,

1999). Elliottin mukaan metakognitiivisuus on keskeinen muusikkouden alue, sillä myös musiikillinen esiintyminen ja improvisointi tapahtuvat ennalta arvaamattomissa tilanteissa, jotka vaativat joustavuutta ja kykyä toimia parhaimmalla mahdollisella tavalla. Huomattavaa on, että myös opettajuus vaatii vastaavaa spontaania muuntumiskykyä tilanteiden mukaan. Metakognitiivinen muusikkous on informaalisen tavoin tilannesidonnaista ja ei-verbaalista tietoa. Se pitää sisällään musiikillisten käytäntöjen ymmärtämisen lisäksi myös heuristisen musiikillisen mielikuvituksen. Heuristisen musiikillisen mielikuvituksen omaava muusikko ottaa Elliottin mukaan vastuuta omasta musisoinnistaan. Musiikillisen mielikuvituksen avulla musiikillinen toiminta tulee mielekkääksi ja muuttuu "ajatuksettomasta harjoittelusta" tavoitteiseksi ja tarkoitukselliseksi (emt., 66-68). Musiikillinen mielikuvitus voi auttaa siis myös soittoharjoittelun motivaatiossa.

Kun ihminen saavuttaa tietyn tason soittajana ja muusikkona, hänelle kehittyy taito muuntua ja joustaa soittotilanteessa. Tällainen taito on merkittävä esimerkiksi musiikin esitystilanteessa. Soitettaessa yhdessä toisten kanssa, mitä tahansa saattaa tapahtua. Metakognitiivista tietotaitoa omaava muusikko pystyy reagoimaan hetkessä musiikkiin, ja kääntämään mahdolliset ”kömmähdykset” musiikilliseksi voitoksi. Hannes pitää tärkeänä ohjata oppilaitaan esittämään musiikkia. Hän on tyytyväinen siitä, että oppilaat pääsääntöisesti pitävät siitä ja lähtevät mielellään opetellun kappaleen kanssa ”keikalle”. Yhtenä syynä tähän on muiden, esityksiä kuuntelevien oppilaiden positiivinen palaute. Hannes pitää koulun esiintymismyönteistä kulttuuria hienoisena ihmeenä, ja suurena elävän musiikin voittona. Kun koulussa saavutetaan tällainen Hanneksen kuvaama musiikinesityskulttuuri, on sillä kauaskantoisia merkityksiä. Oppilaat, jotka eivät välttämättä koe olevansa musikaalisesti lahjakkaita, pääsevät esiintymään osana suurempaa ryhmää. Esityksen onnistuessa heidän itsetuntonsa kasvaa kohisten. Hannes mainitsee, että monesti jopa vanhemmat ovat ihmeissään lapsensa soitto- tai laulukyvyyistä, niitä kun ei ole kotona tullut esiin. Koulussa järjestettävät livekonsertit kasvattavat esittäjien lisäksi myös kuulijoita. Koulu pystyy tässä tapauksessa edesauttamaan uuden konserttiyleisön kasvattamisessa, ja musiikkikasvatus laajenee musiikkiluokasta koko kouluun.

Ryhmässä esiintymisellä voi parhaimmillaan olla itsetuntoa kohottava vaikutus. Yksilöopetuksessa kokemukset esiintymisistä voivat olla traumaattisiakin. Pirkko kertoo

opiskeluaikaisista epämiellyttävistä esiintymistilanteista, joissa hänelle tuli isoja muistikatkoksia. Itselläni on samankaltaisia kokemuksia omista esiintymisistäni. Olen Pirkon lailla kuitenkin saanut vuosien myötä rohkeutta ja luottamusta omaan soittoon. Luulen sen johtuvan osaksi siitä, että musiikki ja sen esittäminen ei ole enää niin kuolemanvakava asia. Hetkessä tapahtuva esitys on nopeasti ohi. Metakognitiivisen tiedon omaava muusikko osaa ”kehittää muusikkoutta pitkällä aikavälillä”, hän katsoo eteenpäin kohti uusia, innostavia haasteita.

Tiedusteltaessa hyvän muusikon ominaisuuksia, Nipa ja Hannes toivat esille muusikon sosiaalisuuden (vrt.s.9). Muusikko tarvitsee erilaisia ominaisuuksia jotta hän kehittyisi paremmaksi soittajaksi, mutta tärkeää on myös tulla toimeen muiden kanssa. Luottamusta bändikavereihin rakennetaan myös soittohetken ulkopuolella. Kun luottamus soittajien kesken on luja, pystytään myös tarkkailemaan, joustamaan ja reagoimaan soitossa – ja tekemään se yhdessä. Tätä opetellaan ainakin Hanneksen musiikkitunnilla. Sosiaalisuus rakentuu myös toisinpäin – mukava yhdessä soittaminen lujittaa kaverisuhteita. Soittokaveruudesta saattaa tulla niitä läheisimpiä, merkittävimpiä ystävyysuhteita elämässä.

Kun soittajien kemiat eivät kohtaa, tulee musiikinharjoittelemisessa ongelmia. Tähän ovat törmänneet monet musiikinopettajat. Kahta pianonsoiton harrastajaa, jotka eivät tule keskenään toimeen, ei kannata laittaa soittamaan kamarimusiikkia yhdessä. Toisaalta taas liian hyvien ystävien kesken saattaa soittamisesta tulla pelkkää hysteeristä hihittelyä. Kokenut opettaja osaakin jo miettiä etukäteen, keiden kemiat toimisivat sekä sosiaalisesti että musiikillisesti. Koulumaailmassa ryhmiin sen sijaan ei voi vaikuttaa. Kun soittaminen ei millään ota toimiakseen musiikkitunnilla, saattaa syy johtua hyvän ryhmähengen puutteesta. Itseni lisäksi monet musiikinopettajat ovat huomanneet, että kiusaaminen paljastuu monesti ensimmäisenä musiikin tunnilla. Ryhmästä, bändistä, puuttuu luottamus toisiaan kohtaan.

5 MUSIIKIN TEKEMISEN ILOON

Tutkimukseni muusikko-opettajien opetuskokemuksista on ollut vähintäänkin mielenkiintoinen matka. Nyt työni loppuvaiheessa olen ymmärtänyt prosessorientoituneisuuden varsinaisen merkityksen. Lähtiessäni tekemään tutkimusta, oma opetusfilosofiani oli suurin piirtein muotoutunut, ja pidin opettajan muusikkouden esiintuomista tärkeänä aiheena omien opetuskokemusteni perusteella. Samanaikaisesti olen kuitenkin suorittanut pedagogisia aineopintoja ja niihin sisältyvää opetusharjoittelua, mikä on muuttanut ajatusmaailmaani aika tavalla. Huomasin harjoittelutunneilla, missä ryhmät vaihtuvat tiuhaan, että en ole voinut käyttää omaa persoonaani hyväksi samalla tavoin kuin omien oppilaiden kanssa. Siksi olen joutunut keskittymään pelkästään oppilaisiin ja opetusmetodeihin. Se on ollut terveellinen muutos opetustyyliini. Musiikin opettaminen nimenomaan koulussa on opetusharjoitteluprosessin takia ajatuksissani pinnalla ja saa siksi ehkä myös työssäni tarkemman analyysin. Olen ollut huomaavinani harjoittelijaopettajien aiheuttavan normaalikoulun oppilaissa tietynlaista itseohjautuvuutta. Oppilaiden asenne harjoittelijaan on erilainen, ja he eivät odota häneltä niin paljon apuja kuin omalta ”oikealta” opettajalta. Huomionhakemisen ja opettajalta kyselemisen sijasta oppilaat toimivat itsenäisemmin. Myös tämä on ollut itselleni tärkeä huomio. Oma-aloitteisuus on mielestäni tärkeä osa muusikkouteen kasvamista, ja se toteutuu luontevasti musiikki- ja kansalaisopistojen yksityisopetuksessa. On itsestään selvää että edistyäkseen täytyy ottaa vastuuta omasta soittoharrastuksesta. Entäpä jos koulunkin musiikkitunnilta tulisi soittoläksyjä? Ne saattaisivat auttaa oppilaita ymmärtämään mikä merkitys on harjoittelemisella myös musiikissa.

Harjoittelemisen mainitaan kuin mainitaankin myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa: ”Musiikillisia taitoja kehitetään pitkäjänteisellä, kertaamiseen perustuvalla harjoittelulla” (Opetushallitus, 2004, 232). Vertaillessani muusikko-opettajien omia tavoitteita musiikinopetukselle virallisten opetussuunnitelmien tavoitteisiin huomasin, että ne ovat pitkälti yhteneväiset (vrt.s.24). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainittua luovuutta tutkittavani kehittävät yhteismusisoinnin ja *yleismuusikkouteen* (kts. s. 47) ohjaamisen kautta. Pyrkimyksenä on, että oma soittaminen ymmärretään osaksi isompaa kokonaisuutta. Tällöin soittamisella on toisaalta raamit, toisaalta myös hedelmällinen maaperä, missä luovuuden

siemen voi päästä itämään. Muusikko- opettaja voi myös omalla mallillaan rohkaista luovuuteen. Mainitut metodit, yleismuusikkous ja yhteismusisointi luovat pohjan myös taiteen perusopetuksessa (2002, 6) mainitulle edellytyksille ”hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin elämänikäiselle harrastamiselle”. Musiikin parissa syntyneet sosiaaliset suhteet ja hyvien esiintymiskokemusten kautta noussut itsetunto jättävät positiivisia muistoja, jotka rohkaisevat palaamaan musiikkiharrastuksen pariin myöhemmälläkin iällä.

Tarkoitukseni ei ollut tutkimuksessa asetella opettajien osaamista tai ryhmä- ja yksilöopetusta vastakkain – opetustyylien ja menetelmien vertaileminen oli kuitenkin mielenkiintoista ja avartavaa. On selvää, että peruskoulu ja musiikki- tai kansalaisopisto ovat oppimisympäristöinä hyvin erilaisia, ja vaativat omanlaisiaan pedagogiikkoja. Vaikka valtakunnalliset opetussuunnitelmat ja niiden tavoitteet ovat näissä ympäristöissä erilaiset, ovat muusikko-opettajien henkilökohtaiset tavoitteet kuitenkin keskenään samankaltaisia. Opettajat panostavat ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen tunnilla ja rohkaisevat oppilasta löytämään musiikin kautta kanavan omien tunteiden ilmaisuun. Musiikilla on siis myös merkittävä välineellinen arvo; sen avulla opitaan myös asioita itsestä ja kehitytään ihmisenä. Muusikko-opettajien tavoitteet ovat lähellä Elliottin edustaman praksiaalisesta musiikkikasvatuksesta ydinajatuksia.

Elliottin (1995) mukaan musiikin kokonaisvaltaiseen, käytännölliseen ymmärtämiseen, proseduraaliseen muusikkouteen tarvitaan eri osa-alueiden toteutumista (kts. luku 2.1. s. 11). Kaikki nämä muusikkouden rakentumisen palaset ovat tärkeitä eikä niitä pysty laittamaan tärkeysjärjestykseen. Tutkimustulosteni perusteella Pirkko, Nipa ja Hannes pystyvät muusikkoutensa kautta auttamaan oppilaan kasvua kohti muusikkoutta kaikilla osa-alueilla. Tämä edellyttää monipuolisuutta ja avarakatseisuutta musiikillisessa ajattelussa, mikä sekin toteutuu muusikko-opettajieni ajattelussa. Elliottin kuvaaman proseduraalisen tietotason saavuttamista musiikinopetuksessa pidän hyvänä tavoitteena, mutta sen toteutumista lienee vaikeampi mitata. Ehkä opettaja voisi käyttää Elliottin mallia hyväksi opetuksensa suunnittelussa, ja toisaalta halutessaan analysoida omaa muusikkouttaan. Muusikkouden kehittymistä Elliott kuvaa viiden tason kautta (kts.s.12), ja kolmannen askelman, kompetenttiin musiikon tason saavuttamista voi edesauttaa merkittävästi osaava musiikinopetus.

Ammattitaitoisia musiikinopettajia siis tarvitaan. Herää kysymys, miten käy muusikkouteen kasvamiselle, jos opettajan musiikilliset tai pedagogiset taidot ovat puutteelliset. Uskon että opettajan valtaa on mahdollista myös käyttää väärin, on mahdollista että ”muusikkous” ymmärretään kasaksi ulkoaopeteltuja manereja.

Muusikkouden rinnalle osaava opettaja tarvitsee siis pedagogisia taitoja, mitkä tulosten mukaan korostuvat erityisesti motivoimisessa ja ryhmäopetuksessa. Jäin miettimään, miten Elliottin kuvaamat muusikkouden rakentuminen ja muusikkouden kehittyminen suhtautuvat toisiinsa. Onko kompetentin muusikon portaan saavuttaneella hallussaan kaikkia vaadittavia musiikillisen tiedon alueita formaalisesta metakognitiiviseen, vai toteutuuko proseduraalinen muusikkous vasta eksperttitasolla? Uskon, että muusikkous on väistämättä sidoksissa omaan kulttuuriinsa; kulttuuri määrittelee myös muusikkouden tason. Muusikkous on monisyinen käsite, jonka määrittelyminen voi olla myös tunnepohjaista. Kuullessamme musiikkia, mikä koskettaa meitä, on luontevaa että pidämme myös musiikin välittäjää todellisena taiturina ja eksperttimuusikkona.

Verrattaessa yksityisopetusta ja koulun musiikinopetusta motivoiminen opiskeluun on erilaista, ja opettajan persoonalla on vaikutusta. Koulussa musiikinopettaja joutuu motivoimaan oppilaita musiikin opiskeluun, instrumenttiopettaja taas opettaa jo musiikista valmiiksi kiinnostuneita. Peruskoulun seitsemännen luokan musiikin oppikirjassa (Juutilainen&Kukkula, 2008, 5) todetaan osuvasti: ’Kun innostuu, niin onnistuu – kun onnistuu, niin innostuu’. Voisikin ajatella, että musiikinopettajan tehtävänä koulussa on saada oppilaat mahdollisimman nopeasti tuntemaan musiikin iloa. Kun se löytyy, syntyy myös motivaatio. Tästä, soittamisen ilosta nauttimisesta ilman sen kummempia päämääriä olen joutunut itseäni useasti muistuttamaan. Päämäärätietoisen klassisen koulutuksen ”tuotteena” minulle on jäänyt selkäyttimeen sitkeä ajatus siitä että soittaminen on suoritus. Vasta vuosia myöhemmin, aikuisiällä olen ymmärtänyt että soittamisesta voi nauttia vain soittamisen takia. Klassisessa pianonsoitonopetuksessa teknisten taitojen opetteleminen vie aikaa ja kysyy hermoja, koulussa musiikin iloon päästään nopeammin (kts. s.46). Opettaja voisi miettiä, olisiko ”iloisen ryhmäopetuksen” metodeita mahdollista käyttää instrumenttiopetuksessa perinteisten menetelmien rinnalla. Uskon, että jokaisen meistä olisi terveellistä silloin tällöin

kyseenalaistaa opetusfilosofiansa, ja miettiä onko kokonaisvaltaiseen muusikkouteen kasvaminen vähemmän tärkeää kuin instrumentin täydellinen hallinta.

Oma ennakkoajatukseni oli, että opettajan täytyy tuoda muusikkoutta esille tunnilla, ja että se vaikuttaa paitsi oppilaan tai oppilaiden motivaatioon, myös opettajan motivaatioon positiivisesti. Tutkimustuloksissa ilmeni, että tutkimani muusikko-opettajat ymmärsivät kyllä olevansa muusikon malleja ja toivat myös tarvittaessa elävää musiikkia itse esiintymällä tuntitilanteessa tai konsertissa. Opettajat eivät kuitenkaan osanneet - tai halunneet - irrottautua haastattelutilanteessa omasta opettajuudestaan vaan ajattelivat oman motivaationsa olevan riippuvainen oppilaiden motivaatiosta. Muusikkous on siis heidän mielestään tarpeellista tuoda esiin tunnilla ensisijaisesti oppilasta motivoimaan. Onkin kiinnostavaa pohtia, motivoiko oppilaita enemmän itse musiikki vai muusikko-opettaja. Uuden jatkotutkimuksen aiheena voisikin olla oppilaiden kokemukset.

Musiikin ilo on lopulta se, mikä luo motivaatiota sekä opettajalle että oppilaalle. Musiikista saa nauttia ja sitä nautintoa täytyy jakaa. Muusikko-opettajat arvostavat hyvin tehtyä musiikkia. Hyvässä musiikissa kuuluu läsnäolo ja paneutuminen – musiikista nauttivat tällöin sekä esittäjä että kuulija, oppilas ja opettaja. Vaikka tutkimukseni opettajat eivät myöntäneetkään tietoisesti itse nauttivansa musiikin esittämisestä opetustilanteessa, onnistunut musiikkiesitys heidän mukaansa motivoi monella tasolla. Motivoimisen kannalta onkin tärkeää muistuttaa oppilaita siitä että he ovat oppineet jonkin asian, vaikka se aluksi tuntui vaikealta. On mahdollista ja suotavaa soittaa myös niitä kappaleita, joita jo osataan ja näyttää se osaaminen muillekin. Tutkimuksessani nousi esille ryhmähengen merkitys musiikin harjoittelemisessa. Myös esiintyminen on helpompaa ryhmässä. Onnistunut esitys motivoi musiikin esittäjiä ja kuulijoita uuteen prosessiin – musiikkiin paneutumiseen, harjoitteluun ja lopulta esitykseen. Tällaisessa prosessissa kiteytyy mielestäni koko muusikkouteen kasvamisen idea.

Problemaattisena pitämäni muusikon ja opettajan roolien symbioosiin sain myös tutkimuksessani lisävalaisua. Tulosten valossa vaikuttaa siltä, että näiden roolien tietoinen eriyttäminen toisistaan liittyy opettajuuteen kasvamisen prosessiin. Itse koen, että opetusfilosofiani on rakentumassa, ja siksi rooleja on aiheellista pohtia. Toivon, että saan tulevaisuudessa työtä tehdessäni nauttia ainakin silloin tällöin musiikinopetustuokioista,

missä musiikinopettajuuteni osa-alueet palvelevat saumattomasti toisiaan. Ehkä voin silloin mutkattomasti ajatella tekeväni myös pedagogina ”sitä muusikon hommaa”.

6 LÄHTEET

- Anttila, M. (2004). *Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä*. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters*. New York: Oxford University Press.
- Gothoni, R. (1998). *Luova hetki*. Juva: WSOY
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino
- Hokkanen, J., & Liikamaa, K. (2009). *Opettajan asiantuntijuus – Asiantuntijuus musiikkipedagogiikassa*. Opettajankoulutuksen kehittämishanke. Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Huotilainen, M. (2009). Kannanotto musiikkikasvatuksen osaston esitteessä *Musiikki kuuluu kaikille*. Sibelius-Akatemia
- Hämäläinen, K. (1996). *Musiikinopettajuus musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa Jyväskylän yliopistossa*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto.
- Hämäläinen, K. (1999). *Musiikinopettaja kapellimestarina*. Lisensiaatin tutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Juutilainen, E-M., & Kukkula, T. (2008). *Musa soi*. Helsinki: WSOY
- Karppinen, M. (2007). *Musiikinopettajan mallivaikutus. Musiikinopettajan persoonan vaikutus oppilaan motivaatioon*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto.
- Karppinen, R. (2003). Heittäydy hetkeen!: Muusikon muotokuvassa Jukka Perko. *Musiikin suunta* 2/2003, 5-18.
- Kauppinen, E., & Sintonen, S. (2004). Musiikin harrastamisen moninaisuus. Teoksessa Kauppinen, E., & Sintonen, S. (toim.): *Musikaalinen elämä* (s.9-19). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Karlson, A. (2007). Ralf Gothoni etsii elämyksiä syvyysuunnasta. *Gramexpress* 2/2007, 10-13.
- Koulujen musiikinopettajat. Opetussuunnitelma-tietopaketti. Haettu 29.10.2010 osoitteesta http://www.koulujenmusiikinopettajat.fi/ops/ops_tietopaketti.php
- Korpela, K., & Kiernan, F. (2003). Muusikkouden oppimisen askelmat muusikkouden välittämiseen. Orkesterisoittimen soitonopettajan näkökulma. *Musiikin suunta* 4/2003, 19-31.

- Kosonen, E. (2001). *Mitä mieltä on pianonsoitossa?* 13-15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Studies in the art 79.
- Laasonen, P. (2009). *'Kun nauttii musiikista ja haluaa sen jakaa, kaikki muu on sitten vaan tekniikkaa'* : tutkimus neljän musiikinopettajan musiikinopettajuuskäsityksistä. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto
- Luukkainen, O. (2000). *Opettaja vuonna 2010*. Helsinki: Opetushallitus
- Musikaalisuus yhdistettiin kiintymysgeeniin. Tiede-lehden artikkeli (2009). Haettu 22.11.2010 osoitteesta http://www.tiede.fi/uutiset/3592/musikaalisuus_yhdistettiin_kiintymysgeeniin
- Nikkonen, A. (2004). *Ravintolamusiikon ammatin nousu ja tuho*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Suomen etnomusikologinen seura. Julkaisu nro 11.
- Nikkonen, A. *Postmodernin elämänpolitiikan edelläkävijät*. Ravintolamusiikot ja Baumanin elämäntyyli luokat. Haettu 15.11.2010 osoitteesta <http://www.valt.helsinki.fi/staff/jproos/nikko92>.
- Partti, H. (2008). *Mikserielämää. Etnografinen tutkimus muusikkoidentiteetin rakentumisesta musiikin verkkoyhteisössä*. Pro gradu. Sibelius-Akatemia.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 7.3.2011 osoitteesta http://www02.opi.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf
- Pöyhönen, M.(2004).*Ajattelen – siis soitan. Musiikin opetussuunnitelman käytännöllisiä ja musiikkikasvatusfilosofisia ulottuvuuksia*. Osa 3. Muusikkouden tietämykset. Huomautuksia David. J. Elliottin musiikkikasvatusfilosofian äärellä. Lisensiaatin opinnäyte. Jyväskylän yliopisto
- Stefani, G. (1985). *Musiikillinen kompetenssi*. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: Tutkielmia ja raportteja 3.
- Siren, V. (2010). *Suomalaiset kapellimestarit. Sibeliuksesta Saloseen, Kajanuksesta Franckiin*. Keuruu: Otava.
- Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 7.3.2011 osoitteesta http://www.opi.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf
- Tynjälä, P. (1999). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A., & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma* (s.160-179). Porvoo: WSOY.

Westerlund, H. (2006). Garage rock bands: a future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education*. International Society for Music Education Vol 24(2), 119–125.

Unkari-Virtanen, L. (2006). *Musiikin historian pedagogiikka. Oppimiskäsityksiä*. Sibelius-Akatemia. Haettu 24.9.2010 osoitteesta <http://www2.siba.fi/muhipedi/oppimiskasityksia.html>

Uusikylä, K. (2009). *.Luovuutta voi edistää tai sen voi tuhota*. Haastattelu 19.12.2009. Haettu 19.10 2010 osoitteesta <http://www.ilikka.fi/teemat/kulttuuriteematarticle.jsp?p=264&article=469733>

Väkevä, L. (1999). *Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliottin praksiallisessa musiikkikasvatusfilosofiassa. Pragmatistinen tulkinta*. Oulun yliopisto. Haettu 22.11.2010 osoitteesta <http://wwwedu.oulu.fi/muko/lvakeva/lisuri.htm>