

**MUSIIKINOPETTAJA KAPELLIMESTARINA**  
**Kouluorkesterinjohton ilmiö- ja toimintakenttää**  
**erityisesti asiantuntijuuden rakentumisen perspektiivistä**  
**orientoiva käsitteellinen selvitys**

Musiikkikasvatuksen lisensiaattityö  
Jyväskylän yliopisto  
Musiikkitieteen laitos  
syksy 1999

Kirsti Hämäläinen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos Musiikkitieteen laitos
Tekijä Kirsti Kaarina Hämäläinen	
Työn nimi Musiikinopettaja kapellimestarina. Kouluorkesterinjohdon ilmiö- ja toimintakenttää erityisesti asiantuntijuuden rakentumisen perspektiivistä orientoiva käsitteellinen selvitys	
Oppiaine musiikkikasvatus	Työn laji lisansiaattitutkimus
Aika syksy 1999	Sivumäärä 135 + liite 3
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Tutkimus on käsitteellinen selvitys kouluorkesterinjohdon monipuolisesta ilmiö- ja toimintakentästä. Koska tarkastelun kohteena on nimenomaan musiikinopettaja-kapellimestari, keskeisimmiksi lähtökohdiksi nousevat kapellimestarius, musiikinopettajuus ja johtajuus sekä asiantuntijuus ja erityisesti asiantuntijana kehittyminen. Tutkimusaiheen laaja-alaisuudesta, musiikinopettajan työn moniammatillisuudesta sekä vastaavan aikaisemman tutkimuksen puuttumisen johdosta teoriatausta muodostuu varsin monitahoiseksi. Tämä on osaltaan vaikuttanut analyyttisen ja synteettisen tutkimusotteen valintaan. Työssä on siten kyse eksistentiaalistista fenomenologiaa viitekehyksenään käyttävästä laadullisesta tutkimuksesta, joka käsitteellisen mallin muodostuksessa nojautuu varsinkin asiantuntijuustutkimuksissa esitettyihin intuitiivisiin kehitysmalleihin, mutta myös musiikkikasvatusfilosofioiden tämänhetkisiin pääsuuntauksiin ja tutkijan omiin kokemusperäisiin orkesterinjohtoaineistoihin.</p> <p>Tutkimusprosessi synnyttää uuden käsitteen "kouluorkesterin johtajan ammattikuva", joka tarkoittaa musiikinopettajan kapellimestarikuvaa; tavoitteista, tiedoista ja taidoista, ominaisuuksista sekä sisäisestä mallista koostuvaa kokonaisuutta. Yhdessä kouluorkesterin johtajan työkalujen - suunnitelmallisuuden, johtamistekniikan ja harjoittamisen - kanssa se piirtää esiin kouluorkesterin johtamisen kokonaiskuvan. Kapellimestarin sisäistä toimintamallia säätelevät asiantuntijuuden rakenteet; osaamisen peruspiirteet, asiantuntijatieto, tietoisuuden taso sekä intuitio, joka tässä yhteydessä määritellään kapellimestarin ja soittajiston yhteisen elämis- ja kokemusmaailman aistimisen herkkyydeksi. Asiantuntijana kehittymiseen vaikuttavat puolestaan ammattikuvan kokonaisvaltaisuus, osaamisen edistyneisyys, asiantuntijatiedon yhdistely sekä intuitiivisuus. Tältä pohjalta luodaan 5-tasoinen rappumalli, joka orientoivasti havainnollistaa asiantuntijuuden rakentumisprosessia toimien samalla hypoteettisena pohjana väitöskirjatutkimukselle. Tasot ovat nimeltään kokematon aloittelija, edistynyt selviytyjä, pätevä osaaja, intuitiivinen taitaja ja mestarillinen ekspertti, joista neljäs taso on kouluorkesteritoiminnassa toimivin. Tutkimus tuo esiin musiikinopettajuuden orkesterinjohdolle tarjoaman erityisyyden sekä laajentaa ja konkretisoi alan käsitteistöä. Suurin hyöty kohdistuu siten musiikinopettajakoulutukseen ja siinä orkesterinjohdon opetussuunnitelmaan, mutta myös laajaan harrastajakapellimestarikenttään.</p>	
Asiasanat kouluorkesterin johtaminen, kapellimestarius, musiikinopettajuus, ammattikuva ja asiantuntijuuden rakentuminen	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopiston kirjasto ja Musiikkitieteen laitos	
Muita tietoja	

# SISÄLLYS

<b>1 VALMISTAVA LYÖNTI .....</b>	<b>1</b>
<b>2 LÄHTÖKOHDAT .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1 Tutkimuksen rajausta ja asetelma</b>	<b>5</b>
2.1.1 Kouluorkesteri	5
2.1.2 Musiikinopettajien orkesterinjohtokoulutus	8
2.1.3 Toimikentän laaja-alaisuus	10
2.1.4 Tutkimuksen tarkoitus ja pääasetelma	12
2.1.5 Tutkimusote, -menetelmä ja -aineisto	14
<b>2.2 Aiemmat tutkimukset</b>	<b>19</b>
2.2.1 Kapellimestarius	20
2.2.2 Musiikinopettajuus ja johtajuus	27
2.2.3 Asiantuntijuuden kehittyminen ja kehitysmallit	32
<b>3 KOULUORKESTERIN JOHTAMISEN KOKONAISKUVA .....</b>	<b>40</b>
<b>3.1 Musiikinopettajan kapellimestarikuva</b>	<b>40</b>
3.1.1 Musiikinopettajuus	41
3.1.2 Kouluorkesterin johtajan ammattikuva	46
<b>3.2 Kouluorkesterin johtajan työkalut ja niiden tehtävät</b>	<b>56</b>
3.2.1 Suunnitelmallisuus	57
3.2.2 Johtamistekniikka	67
3.2.3 Harjoituttaminen	76

<b>4 ASIANTUNTIJUUDEN RAKENTEET.....</b>	<b>84</b>
(SISÄISTÄ TOIMINTAMALLIA SÄÄTELEVÄT TEKIJÄT)	
4.1 Osaamisen peruspiirteet	85
4.2 Asiantuntijatieto	88
4.3 Tietoisuuden taso	92
4.4 Intuitio	93
<b>5 ASIANTUNTIJANA KEHITTYMINEN .....</b>	<b>97</b>
5.1 "Hissit" ja niiden toiminnasta	98
5.1.1 Ammattikuvan kokonaisvaltaisuus	99
5.1.2 Osaamisen edistyneisyys	100
5.1.2 Asiantuntijatiedon yhdistely	101
5.1.3 Intuitiivisuus	103
5.2 Orientoiva tasomalli	104
5.2.1 Kokematon aloittelija	105
5.2.2 Edistynyt selviytyjä	106
5.2.3 Pätevä osaaja	107
5.2.4 Intuitiiviinen taitaja	108
5.2.5 Mestarillinen ekspertti	110
<b>6 TUTKIMUKSEN TARKASTELUA .....</b>	<b>113</b>
6.1 Musiikinopettaja kapellimestarina	113
6.2 Kouluorkesterin johtajan asiantuntijuuden rakentuminen	116
6.3 Ideaali koulukapellimestari	118
6.4 Tutkimuksen luotettavuus	119
<b>7 LOPPUFERMAATTI .....</b>	<b>123</b>
<b>LÄHTEET</b>	<b>127</b>
<b>LIITTEET</b>	<b>136</b>

# 1 VALMISTAVA LYÖNTI

”Valmistava lyönti (preparatory beat): Seiso korokkeella ryhdikkäästi ja vakaasti. Heijasta soittajillesi olemuksellasi varmaa, luottavaista ja positiivista auktoriteettia. Nosta kädet eteesi valmiusasettoon - - - ja kierrä katseellasi kaikki soittajat läpi varmistuaksesi siitä, että jokaisen jakamaton huomio on kohdistunut sinuun ja että kaikki ovat valmiita aloittamaan. - - - Vaikka valmistava lyönti onkin äänetön, on se olennainen ja erottamaton osa teosta, sillä se ilmaisee kaiken sitä seuraavista ensimmäisistä soivista sävelistä: eksaktin tempon, dynaamisen tason, musiikin tyylin sekä tulkintatavan. - - - Ole mukana koko olemuksellasi eleitä, ilmeitä ja asentoasi myöten. - - - Varo kuitenkin, ettet tee liian isoa ja energistä valmistavaa lyöntiä: se saattaa aiheuttaa epätarkkuutta ensimmäiseen sävelleen. - - - Liike tuntuu ja näyttää eräänlaiselta kutsulta: tee se niin houkuttelevasti ja tarkasti, että kaikki lähtevät mukaasi yhtä aikaa ja samalla tuulella!” (Hämäläinen 1998b, 4.)

Kapellimestariutta pidetään yleisesti jokseenkin mystisenä asiana: puhutaan maestromyytistä, ihmeellisestä karismasta sekä lavasäteilystä, räiskähtelevistä persoonallisuuksista ja niin edelleen. Juuri se, että kapellimestarin toimintaan liittyy kovin paljon valtaa sekä sanatonta ja yleisölle näkymätöntä viestintää, tekee orkesterin johtamisesta niin kiehtovaa - ja samalla salaperäistä. Toiminnan lumovoimaa lisää vielä osaltaan eräänlainen elitistinen leima: kapellimestarin korokkeelle pää-

see kipuamaan vain sangen harva henkilö ja silloinkin yleensä glamou-  
rin ympäröimänä; esiintymisasut luovat oman sädekehänsä.

Tämä tutkimus pyrkii hälventämään kapellimestariuden myyttiä hahmottamalla esiin kapellimestariuden kokonaiskuvan. Kohteeksi olen valinnut *kouluorkesterin johtajan*, siis musiikinopettaja-kapellimestarin, koska haluan sekä nostaa esiin että tarkastella niitä monitahoisia puolia ja mahdollisuuksia, joita nimenomaan musiikinopettajuus kapellimestariudelle tarjoaa. Tähän asti kapellimestariuden tarkasteltu on niin populäärillä kuin tieteelliselläkin saralla keskittynyt pääasiallisesti amattikapellimestareihin sekä näiden tekniseen osaamiseen, taiteellisiin erityispiirteisiin sekä suhteeseen kulloiseenkin soittajistoon, mikä on jättänyt toisarvoiseen asemaan sen tosiasian, että suuri osa orkesteritoiminnasta tapahtuu ammattilaiskentän ulkopuolella. - Ajatelkaamme esimerkiksi lapsi-, nuoriso- ja muita harrastajaorkestereita: näiden kapellimestareiden orkesterinjohtotyössä ratkaisevin osa-alue ei ole varsinkaan tuo tekninen lyöntitekniikka, vaan kapellimestariuden kokonaisvaltainen hahmottaminen; on kyse monipuolisesta kokonaiskuvasta, joka ei rajoitu pelkästään orkesterinjohtajan ominaisuuksiin ja taitoihin, vaan se nostaa esiin koko ilmiö- ja toimintakentän ulottuvuuden, toimintaprosessin sisällön ja kysymyksen kapellimestarin asiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä.

Tutkimuksen anti palvelee suoraan musiikinopettajakoulutusta, sillä syntyvä malli paitsi esittelee koulukapellimestariuden moninaiset osa-alueet, myös hypoteettisesti konkretisoi orkesterinjohtajan kehitysvaiheiden pääpiirteet. Suurin hyöty kohdistuu siten opetuksen suunnitteluun: lisensiaattityö toimii mainiosti musiikkikasvatuksen koulutusohjelmissa orkesterinjohdon opetussuunnitelmapohjana sekä edelleen uusien kehityslinjoiden antajana. Lisäksi tulokset ovat sovellettavissa lähes sellaisenaan myös edellä mainittuun harrastajakapellimestareiden muodostamaan laajaan piiriin. Tällekin saralle voidaan tutkimuksen pohjalta visioida systemaattisempaa koulutusta, varsinkin kun se nykyisellään on hyvin satunnaista, paikallista sekä tasoltaan erittäin vaihtelevaa.

Koska suomalaisen kouluorkesterin johtamisesta ja kapellimestariudesta ylipäätään ei ole aiemmin tehty tämänsuuntaista selvitystä, muodostuu tutkimuksestani synteettinen: rakennan teoreettisen mallini musiikinopettajan kapellimestariudesta varsin monitahoisista lähtökohdista, joista tärkeimmiksi nousevat 1) musiikinopettajuus, 2) kapellimestarius ja johtaminen, 3) asiantuntijuus, sen kehitysprosessi ja eksperttiys sekä 4) intuitio. Kapellimestariuden kohdalla hyödynnän myös kuoron- ja orkesterinjohton oppikirjoja sekä omia kapellimestarikokemuksiani sekä opetusmateriaalejani. Erilaiset harjoitteet, lyöntikaavat, ohjelmistoehdotukset ynnä muut käytännölliset seikat olen kuitenkin rajannut tutkimuksen ulkopuolelle.

Tutkimus keskittyy näin ollen kolmeen pääkysymykseen, jotka käsittelevät 1) kouluorkesterin johtamisen kokonaiskuvaa (muodostan uuden käsitteen *musiikinopettajan kapellimestarikuva*, minkä lisäksi selvittän kouluorkesterin johtajan käytössä olevia työkaluja ja niiden tehtäviä), 2) kapellimestarin asiantuntijuutta johtamistilanteessa (tällä tarkoitan orkesterinjohtajan sisäistä toimintamallia sääteleviä tekijöitä kuten osaamisen peruspiirteitä, asiantuntijatiedon rakennetta ja luonnetta, tietoisuuden tasoa sekä intuitiota) ja 3) asiantuntijuuden kehittymistä. Tuloksena syntyy viisiportainen tasomalli kouluorkesterin johtajan kehitysvaiheista, minkä yhteydessä pohdin niitä keinoja, joilla tasolta toiselle voi nousta. Korostan kuitenkin, ettei mallia pidä ymmärtää liian yksiselitteisesti: jokainen yksilö kehittyy ja kulkee omia persoonallisia polkujaan, joten portaikkoni toimii pikemminkin eräänlaisena suunnistuskarttana ja tienviitoittajana, jota tulen empiirisesti testaamaan myöhemmin väitöskirjatyössäni.

Tutkimustapa ja tutkimuksessa tekemäni rajaukset hakevat oikeutuksensa laadullisesta tutkimuksesta ja ennen kaikkea viitekehysenä toimivasta fenomenologisesta suuntauksesta, joka yhtä lailla sallii kuin velvoittaaakin tutkijan itse olemaan osa sitä merkitysyhteyttä, jota tutkii (Varto 1992, 26). Vaikea minun olisikin työskennellä ulkopuolisena tarkkailijana, sillä olen yhtä lailla niin musiikinopettaja, kapellimestari kuin opettajankouluttajakin. Tämä kolmio on ollut myös pääsyy tut-

kimusaiheeni valintaan: Toimiminen Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksella musiikkikasvatuksen assistenttina ja jatkotutkimukseni aiemmasta musiikinopettajuutta koskevasta pro gradu -työstäni pitävät minut vahvasti kiinni musiikinopettajuudessa ja sen tutkimuksessa. Kapellimestari-intressini selittyy opetus- ja harrastustoimintani kautta: orkesterinjohton opettaminen musiikkikasvatuksen opiskelijoille niin Jyväskylän yliopistossa kuin Sibeliuksen Akatemiassakin on velvoittanut minut pohtimaan kapellimestarin kokonaiskuvaa ja kehittymistä. Oma orkesterinjohtourani (pääasiassa Jyväskylän Yliopiston Sinfoniaorkesterin ja kamariorkesteri Melomanian kapellimestarina) pitäisin kuitenkin kolmion itseoikeutettuna hypotenuusana: se takaa sen, että orkesterinjohto on osa elämis- ja kokemusmaailmaani. Oma ”vispaamisfoorumini”<sup>1</sup> on mahdollistanut myös erilaiset johtamiskokeilut sekä niin vuorovaikutusprosessin kuin oman asiantuntijuuteni kehittymisenkin tarkkailun, mikä toivottavasti on tuonut mukanaan lisäsyvyyttä ja -ulottuvuuksia myös tähän tutkimustyöhöni.

---

<sup>1</sup> ”Vispaaminen” on ennen kaikkea kapellimestarikouluttaja, professori Jorma Panulan käyttämä ilmaus orkesterinjohtolle; tahdinlyönnille (Panula 1994).



## 2 LÄHTÖKOHDAT

### 2.1 Tutkimuksen rajausta ja asetelma

Hahmottaessani kuvaa musiikinopettajan kapellimestariudesta katson aiheelliseksi painottaa, että tutkimukseni kohdistuu nimenomaan *suomalaiseen* musiikinopettajaan; suomalaiseen koululaitokseen ja sen orkesteritoimintaan sekä suomalaiseen musiikinopettajakoulutukseen. Rajausta on aiheellinen siksi, että niin musiikinopettajakoulutus, koulujen ainekohtaiset opetussuunnitelmat ja tuntimäärät kuin näiden myötä myös koko kouluorkesteritoiminta (sekä sen muoto että määrä) vaihtelevat maittain hyvinkin paljon.

#### 2.1.1 Kouluorkesteri

Suomessa kouluorkesteritoiminta lukeutuu pääasiallisesti kerhotoiminnan ja koulun ulkopuolisen ajan pariin; lukioasteella orkesteri voi tosin toimia valinnaiskurssina, mutta olennaisinta on se, että suinkaan kaikki musiikkitunneille osallistuvat oppilaat eivät automaattisesti soita orkes-

terissa. Poikkeuksen muodostavat musiikkiluokat, musiikkipainotteiset koulut sekä musiikkilukiot, joissa kuoro- ja orkesteritoiminta on yleensä perinteikkään vilkasta ja sisältyy siten jo valmiiksi oppilaan musiikkituntien opetusohjelmaan. Muissa pohjoismaissa tilanne on pääpiirteis- sään samanlainen. (NMPU 1999.) Sen sijaan esimerkiksi Yhdysvalloissa puhallinorkesteritoiminta on niin juurtunutta, että lähes jokaisessa kou- lussa toimii jonkinlainen puhallinorkesteri, ja musiikkitunneilla jokai- nen oppilas myös oppii soittamaan jotain puhallinta. Puhallinorkeste- ristemmojen ja -yhteisöiden harjoittelu on siten erittäin olennainen osa musiikinopetusta. (Niemistö 1995.) Tämä perinne ei ole voinut olla vai- kuttamatta amerikkalaiseen musiikin opetussuunnitelmaan ja oppima- teriaaleihin: esimerkiksi musiikin teorian opetus tapahtuu pitkälti prog- ressiivisesti etenevien, soitinkohtaisten orkesterimateriaalien<sup>1</sup> avulla. Suomessa tilanne on toisenlainen jo tehokkaasti toimivan musiikkioppi- laitosverkostonkin johdosta. Toimiiko koulussa orkesteri vai ei, riippuu pitkälti koulun ja paikkakunnan musiikkiperinteestä (laajuus ja suun- tautuneisuus) sekä musiikinopettajan omista intresseistä orkesterinjoh- toa kohtaan.

Mutta mikä oikein tarkalleen ottaen on kouluorkesteri? - Määrit- telen kouluorkesterin koulutyön piirissä toimivaksi, soittajamäärältään ja soittimistoltaan vaihtelevaksi kokoonpanoksi, joka musisoi kapelli- mestarin johdolla. Kapellimestari voi olla esimerkiksi musiikinopettaja (kuten yleensä ja tässä tutkimuksessa), opettajaharjoittelija, orkesterin- johtoa opiskellut musiikinopiskelija tai pitkälle edistynyt oppilas; pää- asia on, että kokoonpano on sen verran suuri, että se tarvitsee toimiak- seen johtajan. Tämä merkitsee puolestaan sitä, että soittajamäärä voi vaihdella kamarikokoonpanosta sinfoniaorkesteriin; yhdeksästä<sup>2</sup> henki- löstä useisiin kymmeneen.

<sup>1</sup> Esimerkiksi Pearson 1993

<sup>2</sup> Kamariyhtyeen - ja samalla kamarimusiikin - rajana pidän tuplakvartettia (kahdek- san henkilöä); sitä suuremmista kokoonpanoista voidaan käyttää jo nimitystä orkes- teri (Tammen musiikkitietosanakirja, s.v. kamarimusiikki). Jos soittajia on vähemmän kuin yhdeksän, ei kapellimestaria tarvita muuhun kuin harjoituttamiseen, sillä soitta- jat pystyvät yhtyeen pienen koon ansiosta kommunikoimaan hyvin keskenään (esi- merkiksi katsomaan konserttimestarilta aloitukset ja loput). Tällaisen yhtyeen johta- minen edestä (so. kapellimestarin käyty) lisäksi näyttää hieman koomiselta.

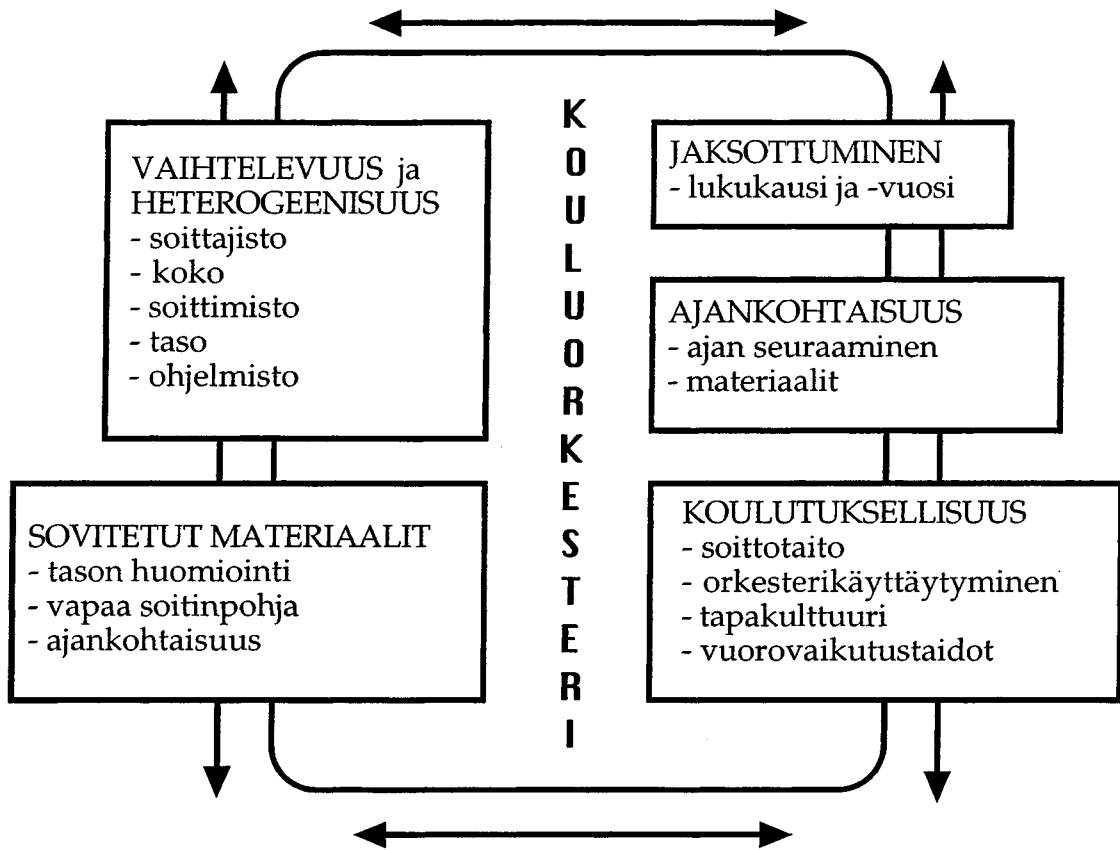
Tyypillistä kouluorkesterille on kokoonpanon ja tason vaihtelevuus: koska työskentely jaksottuu kouluvuoden mukaisesti, pysyy soittajisto täysin samana korkeintaan yhden lukuvuoden ajan. Tämä heijastuu luonnollisesti tavoitteiden asetteluun ja ohjelmistoon: mikäli vaihtuvuus on suuri, on esimerkiksi yhtenäisen jousisoinnin rakentaminen erittäin vaikeaa. Jonain vuonna on paljon klarinetisteja, toisena ei yhtään sellistiä, sitä seuraavana loistavasti percussion-soittimilla taituroiva vaihtopilas ja niin edelleen. Toiminnan pitkäjänteisyys kärsii luonnollisesti muutoksista. Siten ohjelmistosuunnittelukin täytyy jakaa lähinnä puolen vuoden ja vuoden sykleihin.

Kouluorkesteriin voidaan liittää vielä neljä piirrettä, jotka erottavat sen muista orkesterimuodoista: 1) Kokoonpanon ei tarvitse koostua pelkästään perinteisistä orkesterisoittimista (so. sinfoniaorkesterisoittimista), vaan mukana voi olla sähköisiä ja akustisia bändisoittimia sekä tarpeen mukaan myös sellaisia koulusoittimia kuten nokkahuilut ja laattasoittimet. 2) Soitettavat materiaalit ovat yleensä juuri kouluorkesterille sovitettuja, mikä tarkoittaa useassa tapauksessa alkuperäisestä hieman helponnettuja stemmoja<sup>3</sup>. Soitinarsenaalin vaihtuvuuden vuoksi käytännöllisimpiä kouluorkesterinuotteja ovat niin sanottua vapaata soitinpohjaa<sup>4</sup> (liitteet 1 ja 2) noudattavat sovitukset: partituuri ei koostu soitinkohtaisesti yksilöidyistä stemmariveistä, vaan 6-10 stemmasta (nämä puolestaan voivat sisältää diviisejä), joista kutakin voi soittaa useampi erityyppinen soitin (esimerkiksi ylintä ääntä voi soittaa niin viulu, oboe kuin huilukin) (Hämäläinen 1998a, 58, 80-83). 3) Ajankohtaisuus: Soitettavista kappaleista monet ovat yleensä senhetkisiä hittejä. Tämä vaatimus aiheuttaa kapellimestarille useimmiten ahkeraa sovitustyötä. 4) Koulutuksellisuus: kouluorkesterilla on soittajilleen myös kouluttava funktio, sillä samalla opitaan orkesteritoimintaan liittyvää käyttäytymistä ja -traditioita sekä vuorovaikutustaitoja.

<sup>3</sup> Enimmäkseen amerikkalaisia ja englantilaisia materiaaleja, esimerkiksi: Young Orchestra Series 1984.

<sup>4</sup> Oma termi. Esimerkiksi: Ensemble Microjazz 1991; Jazz für Ensemble 1990.

Kouluorkesterin tärkeimpinä ominaispiirteinä (kuvio 1) pidän tiivistetysti seuraavia seikkoja: vaihtelevuus ja heterogeenisuus, jaksottuminen, sovitetut materiaalit, ajankohtaisuus sekä koulutuksellisuus.



KUVIO 1. Kouluorkesterin ominaispiirteet

Piirteet ovat voimakkaassa keskinäisessä vuorovaikutuksessa; kaikki vaikuttaa kaikkeen. Huomattakoon lisäksi, että piirteet eivät esiinny missään hierarkisessa järjestyksessä.

### 2.1.2 Musiikinopettajien orkesterinjohtokoulutus

Musiikin aineenopettajia koulututetaan Suomessa kolmessa paikassa; Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa sekä Sibelius-Akatemiassa Helsingissä. Kussakin paikassa musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaan sisältyy

orkesterinjohdon (kaikille pakollista) opetusta seuraavasti<sup>5</sup> (taulukko 1):

TAULUKKO 1. Musiikkikasvattajien orkesterinjohto-opetus lukuvuonna 1998-1999 Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa sekä Sibelius-Akatemiassa

	ork.johdon valmennus	orkesterinjohto	orkesterisoitto
Jyväskylä	-	2 ov	2 ov
Oulu	-	2 ov	2 ov
Helsinki	1 ov	2 ov	-

Jokaisessa toimipaikassa orkesterinjohtoa opetetaan kahden opintoviikon verran, minkä lisäksi Sibelius-Akatemiassa tätä peruskurssia edeltää yhden opintoviikon laajuinen orkesterinjohdon valmennuskurssi. Lukuvuonna 1999-2000 sekä Sibelius-Akatemiassa että Jyväskylän yliopistossa muutetaan opetusjärjestelyjä siten, että orkesterinjohdon kurssia (2ov) edeltää erityinen johtamisen valmennus -kurssi, joka yhden opintoviikon laajuisena sisältää sekä kuoron- että orkesterinjohdon yhteiset perusteet. Tämän jälkeen opetus eriytyy molemmissa johtamisaineissa omille tahoilleen. Niin Jyväskylässä kuin Oulussakin orkesteriopintoihin kuuluu johtamisosion lisäksi kaikille pakollinen orkesterisoitto (2ov), Sibelius-Akatemiassa tämä osio on vapaaehtoinen.

Koska orkesterinjohto on kaikissa koulutuspaikoissa musiikkikasvatuksen opiskelijoille pakollisessa asemassa, viestii se aineen tärkeydestä. Suomessa ollaan havahduttu asiaan ajoissa - toisin kuin esimerkiksi Englannissa: orkesterinjohtoa (yhtä lailla kuoronjohtoa) ei opeteta yliopistoissa (*colleges* ja *universities*) lainkaan ja missään korkeakoulussakaan se ei ole vahvassa, näkyvässä asemassa. Korkeakoulutuksen painopiste on musiikkikasvatuksen opetuksessa yhä traditionaalisissa säestys- ja soinnutus- sekä sävellyksellisissä taidoissa. Johtamiskokemusta englantilaiset opiskelijat saavat lähinnä vain opintojensa ulkopuolisissa aktiviteeteissa. (Durrant 1998, 163-164.) Tähän verrattuna Suomen tilanne on hyvä: kaksi orkesterinjohto-opintoviikkoa ei ole mää-

<sup>5</sup> Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 1998-2000; Opetussuunnitelma 1998-1999; Opinto-opas A 98/99. (Opintoviikko vastaa keskimäärin 40 työskentelytuntia).

rällisesti paljon, mutta kuitenkin riittävästi, jotta opiskelija saavuttaa johtamisessa riittävät tiedot ja taidot - hallitsee johtamisen perusteet sekä keskeisintä ohjelmistoa. Orkesterinjohtoon voi myös erikoistua opintojen loppuvaiheessa (5-6ov), mutta tämä mahdollisuus tarjoutuu paitsi melko pienelle opiskelijajoukolle myös liian harvoin. Muut koulutusohjelmaan sisältyvät aineet<sup>6</sup> kuten esimerkiksi kuoronjohto, satsioppi, soinnutus, sovittaminen, didaktiikka sekä henkilökohtaiset soitinopinnot luonnollisesti tukevat myös orkesterinjohtotaitoja.

On kuitenkin huomattavaa, että orkesterinjohto eroaa monista muista musiikin aineenopettajakoulutukseen sisältyvistä käytännön aineista siinä, että hyvin harvalla opiskelijalla on ennen koulutukseen tuloa tarjoutunut tilaisuutta harjoitella tai harjoittaa orkesterinjohtamista. Mikäli opiskelijan orkesterinjohtokokemus rajoittuu opiskeluaikanakin vain pakolliseen opintomäärään, jää käytännön kokemus melko vähäiseksi. Ja orkesterinjohtotyössä on ratkaisevaa - kaikilla sen toiminnan alueilla - nimenomaan kokemus: orkesterinjohto vaatii elinikäistä oppimista (mm. Almila 1994; McElheran 1989, 95). Siksi erilaisten täydennys- ja jatkokoulutuskurssien tarve on suuri, sillä hyvin monessa tapauksessa musiikinopettaja on myös paikkakuntansa ainoa orkesterinjohtokoulutusta saanut henkilö. Näin työsarkaa riittää koulun ulkopuolellakin. Orkesterinjohtokursseja järjestetäänkin jo muutamia maassamme aina kesäisin, mutta ainakaan vielä niitä ei ole suunnattu kouluorkesteria koskeviksi.

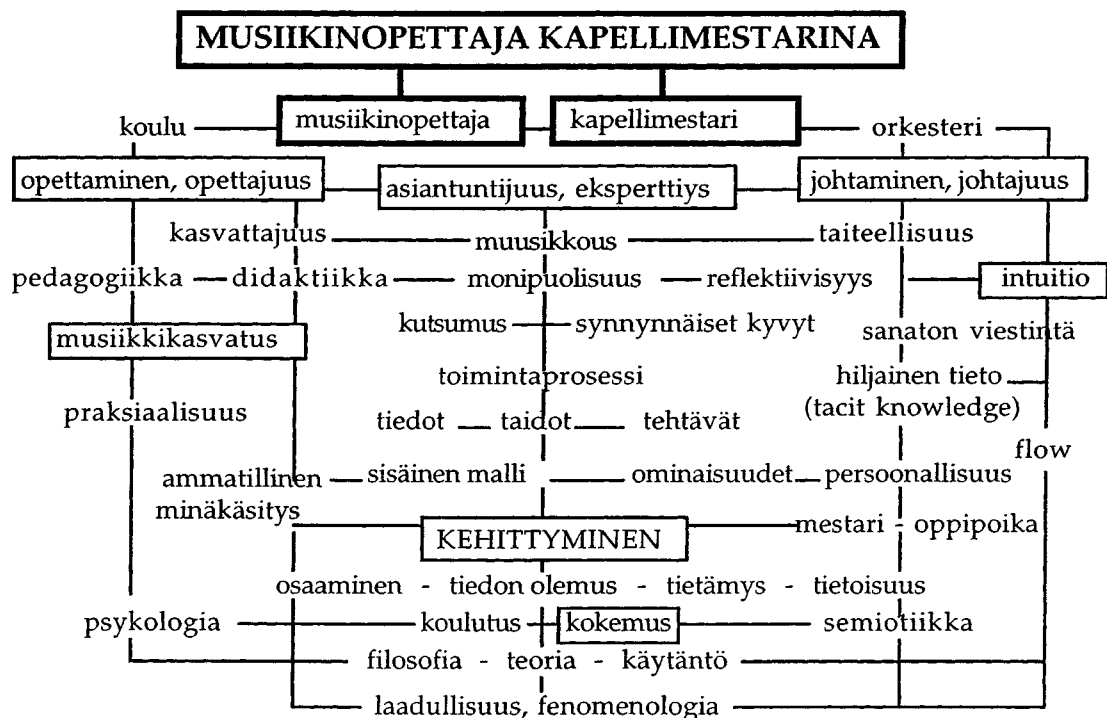
### **2.1.3 Toimikentän laaja-alaisuus**

Kouluorkesterin johtamisen tutkiminen yllättää: eksaktilta tuntuva, rajattu aihe hämmästyttää monipuolisuudellaan ja ulottuvaisuudellaan, sillä jo pelkästään kapellimestarius kytkeytyy lukuisiin suuntiin - tieteenaloihin, ilmiöihin, ominaisuuksiin ja prosesseihin. Kun siihen liitetään vielä musiikinopettajuus, laajenee kenttä entisestään. Tutkijana tämä merkitsee minulle kahta asiaa: 1) hyvin rikasta tutkimusmaaperää,

<sup>6</sup> Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 1998-2000; Opetussuunnitelma 1998-1999; Opinto-opas A 98/99

joka kiehtoo monipuolisuudellaan sekä 2) laajuudessaan kompleksista kohdetta, jota on vaikea rajata jättämättä jotain olennaista pois. Tätä koulukapellimestariuden - ja samalla sen tutkimuksen - toimikentän laaja-alaisuutta havainnollistan mind map -tyyppisellä kytkentä-kaaviolla (kuvio 2).

Kaaviosta (kuvio 2) huomautettakoon, etteivät esillä olevat asiat ole hierarkisessa järjestyksessä. Liioin ei ole kyse musiikinopettajuuden ja kapellimestariuden vastakkainasettelusta, sillä moni asia (kuten pedagogiikka tai kokemus) voisi olla kummalla puolella kuviota tahansa. Kyse on ennen kaikkea kytkennöistä, toisiinsa linkittyvistä ajatuksista, jotka olen kohdannut aihetta hahmottaessani. Kuitenkin vahvimmat sidokset alakohdista toisiin ilmenevät vaaka- ja pystytasoissa. Tämän tutkimuksen kannalta olennaisimmat osa-alueet<sup>7</sup> esitän laatikoituina.



KUVIO 2. Toimikentän laaja-alaisuus

<sup>7</sup> Tärkeimpiä osa-alueita sekä niihin liittyvää käsitteistöä selvitän tutkimuksen myöhemmissä luvuissa.

### 2.1.4 Tutkimuksen tarkoitus ja pääasetelma

Tutkimukseni tarkoitus on rakentaa kouluorkesterinjohdon laaja-alaisesta kentästä käsitteellinen malli, joka antaa kattavan kokonaiskuvan musiikinopettajasta kapellimestarina esitellen tutkimuskohteen olennaisimmat ulottuvuudet. Koska nämä ulottuvuudet toimivat aiheen ymmärtämisen ja keskustelun välineinä, mallia voidaan nimittää myös *kouluorkesterinjohdon ilmiö- ja toimintakenttää orientoivaksi käsitteelliseksi selvitykseksi*, jossa käsitteet ovat ”kokoavia hahmoja, joiden sisältö on lähes rajaton” (Turunen 1999, 10). Tätä syntyvää mallia pidän väitöskirjatyöni ennakko-oletuksena; lisensiaattitutkimukseni suora empiirinen jatko-osa keskittyy kapellimestarin ja soittajien väliseen vuorovaikutukseen sekä orkesterinjohtoasiantuntijuuden kasvuprosessiin vaikuttaviin tekijöihin. Samalla kehitän edelleen tutkimukseni ”pääjohdannaista”, musiikinopettajien orkesterinjohtokoulutuksen opetussuunnitelmaa.

Tutkimukseni olennaisimpia kysymyksiä ovat: Mitä on kouluorkesterin johtaminen? Millainen on musiikinopettaja kapellimestarina? Millaisia tietoja, taitoja ja ominaisuuksia hänellä tulisi olla? Mitä annettavaa musiikinopettajuudella on kapellimestariuteen? Miten kouluorkesterin johtajan ammattitaito kehittyy? Näiden kysymysten johdattelemina tutkimuksen pääasetelmasta (kuvio 3) muotoutuu kolmiosainen: 1) Kouluorkesterin johtamisen kokonaiskuva, joka piirtää esiin kouluorkesterin johtajan ammattikuvan sekä esittelee hänen toimenkuvansa kannalta tärkeimmät työkalut - suunnitelmallisuuden, johtamistekniikan ja harjoituttamisen. 2) Kapellimestarin asiantuntijuus johtamistilanteissa: Mitkä asiat säätelevät orkesterinjohtajan sisäistä toimintamallia? - Näitä ovat ainakin osaamisen peruspiirteet, asiantuntijatieto, tietoisuuden taso sekä intuitio. 3) Kouluorkesterin johtajan asiantuntijuuden kehittyminen: Miten asiantuntijuus kehittyy, millaisia eri kehitystasoja voidaan hahmottaa, sekä mitkä asiat toimivat kehityksen ”hisseinä”? Millainen olisi kouluorkesterin ideaalikapellimestari?!



## MUSIIKINOPETTAJA KAPELLIMESTARINA



KUVIO 3. Tutkimuksen pääasetelma

Keskityn tutkimuksessani nimenomaan kouluorkesterin johtamisen yleiseen mallintamiseen, millä tässä yhteydessä tarkoitan kattavan kokonaiskuvan käsite- ja kokemuspohjaista rakentamista. Orkesterijohtajan ja soittajien välistä vuorovaikutuksellista toimintaprosessia selitän siten lähinnä systemis-kognitiivisesti; tilanteen taustalla olevia merkityksiä ja olosuhteita tutkien (Väkevä 1999, 6.1.5). Nämä taustatekijät näen ennen kaikkea asiantuntijuuden tasoon vaikuttavina *kapellimestarin sisäisinä tekijöinä* kuten osaamisen peruspiirteinä, asiantuntijatiedon luonteena ja määränä, tietoisuuden asteena sekä intuitiona. *Ulkoisilla tekijöillä* viitataan pääasiassa henkilöidenväliseen reflektiiviseen kommunikointiin ja viestijöihin ulkoisesti (siis myös heistä itsestään riippumattomasti) vaikuttaviin tekijöihin. Koska tutkimukseni ei kuitenkaan sisällä tässä vaiheessa vuorovaikutustilannetta peilaavaa empiiristä koetilannetta, en ole päätenyt käyttämään semioottista tutkimusotetta. - Olkoonkin, että semiotiikka merkkejä ja merkkijärjestelmiä sekä niiden tuottamista ja käyttöä tarkastelevana tieteenalana (Tarasti 1992, 5)

kykenisi hyvin luomaan selityspohjan myös kapellimestarin merkkien - johtamisliikkeiden - vaikutukselle soittajien tajuntaan sekä sille, miten kapellimestari itse merkeillä ajattelee.

### 2.1.5 Tutkimusote, -menetelmä ja -aineisto

Tutkimuskentän moniulotteisuus<sup>8</sup> kuvaa hyvin kouluorkesterin johtamisen luonnetta: kaikesta mahdollisesta kompetenssista<sup>9</sup> on työssä hyötyä. Tämä "magneetti-ilmiö" aiheuttaa puolestaan sen, että myös musiikinopettaja-kapellimestariin kohdistuvasta tutkimuksesta (varsinkin kun selvitetään nimenomaan aiheen yleiskuvaa ja -luonnetta) muodostuu rakenteellisesti moniulotteista.

#### Synteettisyys

Ulottuvaisuus on hyvin tyypillistä juuri musiikkikasvatukselliselle tutkimukselle: Jos tarkastelun kohteeksi otetaan pelkästään kasvatusta, huomataan, ettei sekään ole yhtenäinen tieteenala, vaan kytkeytyy luonnollisesti muiden muassa filosofiaan, psykologiaan ja sosiologiaan. Musiikkikasvatuksen tutkijat joutuvat tekemisiin vielä laajemman kentän kanssa, koska musiikin tutkimus jo itsessään sisältää kimpun omia tieteenaloja. (Kemp 1992, 7.)

Tässä tutkimuksessa moniulotteisuus on johtanut minut synteettisen tutkimusmenetelmän käyttöön (Tarasti 1994, 8-9): Kouluorkesterin johtamiseen liittyvät osa-alueet (esimerkiksi eri tieteenalat ja käytännöllisyys) ohjaavat tutkimukseni orientoitumista ja kulkua silloinkin, kun ne eivät ole välittömästi havaittavissa. Taustarakenteet ovat jatkuvasti läsnä, mutta pääosin vetäytyneinä taustalle näkymättömiin.

---

<sup>8</sup> kuvio 2 (sivu 11)

<sup>9</sup> pätevyys, asiantuntijuus

## Kokemuksellisuus ja laadullisuus

Tutkimukseni suurimpana haasteena, antina tai ongelmana pidän kokemuksellisuuden aspektia: omat kokemukseni, havaintoni ja päätelmäni muodostavat erottamattoman osan tutkimustani. Niiden osuus on kuitenkin välttämättömän: ilman omaa käytännön kokemusta ja sen hyödyntämistä tutkimusaihe ei avautuisi koko laajuudessaan ja syvyydessään. Tällä viitataan nimenomaan kapellimestariuteen: orkesterinjohtoa ei voi täysin ymmärtää, hahmottaa tai visioida, ellei siitä ole omakohtaista kokemusta (Hämäläinen 1999). Ja mitä enemmän on johtamiskokemusta, sitä laajemmin pystyy havainnoimaan olemisensa ja koko johtamisprosessinsa ulottuvuuksia.<sup>10</sup> Oma kokemus on siten synteettisesti läsnä jatkuvasti ja on osaltaan ratkaisevasti vaikuttanut koko tutkimusongelmani rakenteelliseen hahmottumiseen.

Jotta oman kokemuksen hyödyntäminen olisi perustellusti mahdollista, olen päätenyt laadullisen tutkimuksen pariin<sup>11</sup>. Juuri kvalitatiivisen tutkimuksen aineistolle on ominaista "sen ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus. Kvalitatiivinen aineisto on moniulotteista kuin elämä itse, mutta se ei välttämättä tarkoita, että aineisto koostuisi autenttisista tilanteista tai dokumenteista, toisin sanoen asioista, jotka olisivat olemassa vaikkei tutkimusta tehtäisikään" kuten Alasuutari (1994, 75) toteaa.

Tämän tutkimuksen aineisto muodostuu kahtiajakoisesti 1) teoriataustasta, joka käsittää niin tieteellisiä tutkimuksia kuin populäärejä selontekojakin, sekä 2) kokemusperäisestä aineistostani. Viimeksi mainittua edustavat omat orkesterinjohto-opintoni pääasiallisesti Atso Almilan, Torsten Lindforsin ja Jorma Panulan johdolla<sup>12</sup>, henkilökohtaiset ja julkaisemattomat muistiinpanoni edellä mainituista opetustilanteista ja keskusteluista kuten myös vierailijakapellimestareiden orkesterinjoht-

<sup>10</sup> Asiaan paneudutaan tarkemmin luvuissa 4 ja 5.

<sup>11</sup> "Lähestyttäessä yksilön toimintamalleja väistämättä lähestymistavan täytyy olla laadulliseen tarkasteluun perustuva. Merkitystulkintojen tekeminen, arvoituksen ratkaiseminen, on laadullisen tarkastelun ydin." (Luukkainen 1998, 37.)

<sup>12</sup> Almila (1994); Lindfors (1994); Panula (1994)

toluennoista<sup>13</sup> Jyväskylän yliopistossa ja Keski-Suomen konservatoriossa sekä analyttiset mietteeni omasta orkesterinjohto-opetuksestani<sup>14</sup> Jyväskylän yliopiston ja Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelmissa. Hyödynnän myös henkilökohtaista kapellimestaripäiväkirjaani<sup>15</sup> vuosien 1993-1999 ajalta. Lisälähteistön muodostavat omat opetusmateriaalini<sup>16</sup> nimenomaan orkesterinjohtoa ja sovittamista koskien. Omakohtaisen kokemusperäisen aineiston käyttö on toisaalta tutkimuksellisesti positioinut minua vahvasti eksistentiaaliseen fenomenologiaan, toisaalta herättänyt mielessäni kysymyksen työni objektiivisuudesta, koska tällä hetkellä ainoa empiirinen aineistoni on hyvin subjektiivista sekä retrospektiivista.

Subjektiivisuutta edelleen pohtien saatan todeta, että ollessani sekä musiikinopettaja, kapellimestari että opettajankouluttaja voin katsoa kuuluvani laadullisen tutkimuksen leveässä kentässä niin sanottujen ammatinharjoittaja-tutkijoiden (*practitioner-researcher*) joukkoon. Ryhmäsitoutuneisuuttani lisää vielä se, että musiikkikasvatuksen assistenttina toimiminen on osittain tutkimuksellista, osittain käytännöllistä työtä. (Robson 1998, 446-450.) Tämän ansiosta voisin väittää olevani todella "sisällä" tutkimusaiheessani - tutkinhan samalla itseänikin; itseäni ja omaa maailmaani. Laadullisessa tutkimuksessa ihmisestä ja hänen maailmastaan käytetään nimitystä *elämismaailma*<sup>17</sup>.

<sup>13</sup> mm. Niemistö (1995)

<sup>14</sup> Myös videoaineistona otoksia (13 t) orkesterinjohto-opiskelijoideni kehittymisestä lukuvuonna 1998-1999 Jyväskylässä ja Helsingissä (Opiskelijoiden kehitys 1999).

<sup>15</sup> Kohteina lähinnä omat orkesterini Jyväskylän Yliopiston Sinfoniaorkesteri (1993-1998) ja kamariorkesteri Melomania (1999-) sekä muut orkesterit: Ala-Keiteleen viihdeorkesteri (1994-1995), Jyväskylä Sinfonia (koululaiskonserttikiertueet 1994-1995) ja Pohjoismaainen Nuorisosinfoniaorkesteri (kesäleiri 1997).

<sup>16</sup> Hämäläinen 1998a; 1998b;1998c; 1999

<sup>17</sup> Elämismaailmalla tarkoitetaan yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisten suhteiden kohteiden muodostamaa merkitysten kokonaisuutta. Elämismaailmassa siis kaikki muodostuu niistä merkityksistä, joita ihminen kulloinkin tapahtumille ja ilmiöille antaa. Nämä merkitykset ilmenevät muun muassa ihmisen toimina, päämäärien asettamisina, suunnitelmina, hallinnollisina rakenteina, yhteisöjen toimina ja päämäärinä. Tutkija on siten itse osa sitä merkitysyhteyttä, jota tutkii, eikä voi mitenkään olla ulkopuolinen tarkkailija. (Varto 1992, 23 - 26.)

## Fenomenologisuus

Juuri se, että tutkimukseni analyysin yksikkönä on ihminen, koulu-kapellimestari, ja että objektiivisen tapahtumamaailman sijasta kiinnitän huomiota välittäjinä toimiviin kognitiivisiin prosesseihin, on saanut minut valitsemaan viitekehukseksi jo edellä mainitsemani eksistentiaalistisen fenomenologian<sup>18</sup>. Tällaisia "fenomenaalisia" prosesseja ovat esimerkiksi tapahtumista muodostuvat aistihavainnot ja käsitykset. (Lazarus, 1982.)

Eksistentiaalistisen fenomenologian ihmiskäsitys palvelee ja perustelee oivallisesti kouluorkesterin kapellimestariuden kokemuksellista ja käsitteellistä tutkimista, sillä ihminen nähdään avoimena järjestelmänä, jonka toiminta on itseohjauksellista, alati muuttuvaista ja usein aihnukertaista. Hän on myös etsivä, tutkiva ja vaihtoehtoja punnitseva. Siksi ihmisen subjektiivisen maailmankuvan muodostumista ei tutkitaakaan redusoiden - eikä etenkään ihmisille yhteisenä tilastollisena asiana, vaan adekvaatisti eli ongelman olemuksen edellyttämällä tavalla. Tärkeintä on tiedon ja sovelluksen toimivuus, mihin päästään ennakkoluulottomalla havainnoinnilla, etsimällä ja kehittelemällä tutkimustapoja ilmiöiden itsensä asettamista vaatimuksista käsin. Inhimillinen kokemus kaikissa muunnelmissaan sekä sisäinen näkemys otetaan huomioon. Tieteen tehtävä on tehdä ilmiöistä käsitettäviä ja kehittää samalla mahdollisuuksia vaikuttaa niiden kulkuun. (Rauhala 1990, 26, 50-58; Varto 1992, 86 .)

Fenomenologisen menetelmän käytössä noudatetaan seuraavia vaiheita (Varto 1992, 86 -89) - lisäksi omat kommenttini:

1) Lähtökohtana ovat yksittäiset ilmiöt, joista saatua aineistoa tutkitaan oivaltavasti havainnoiden sekä näitä havaintoja eritellen ja kuvaillen.

- Oivaltassa havainnoinnissa piilee toisaalta myös tämän tutkimuksen hankaluus: koska aineistoa on saatu käytännöstä (välittömästi), tutkijan on vaikea työskennellä täysin ennakkoasenteettomasti ja avoimesti oman kokemusmaailmansa voimakkuuden vuoksi.

<sup>18</sup> Eksistentiaalistinen fenomenologia on suuntaus, johon humanistinen psykologia filosofisesti nojautuu, ja jonka keskeisenä ongelmana on ihminen erityisesti psyykkishenkilönä olentona (Rauhala 1990, 50).

2) Kuvailemisen avulla päätellään, minkälainen yleistäminen on mahdollista: tutkitaan yleisiä olemuksia ja etsitään yleiskäsitteitä pyrkimällä erottamaan ne satunnaisesta aineistosta. Tutkittavaa yksittäistä ilmiötä tarkastellaan siis esimerkkinä yleisestä.

- Toimintakentän laaja-alaisuuden kuvailu paljastaa sen ongelman, että yksiselitteisen käsitteistön käyttö on mahdotonta: muodostan oman kouluorkesterinjohtoon sopivan käsitteistöni, joka siten sisältää sekä yleis- että erityiskäytössä olevia täsmällisiä käsitteitä kuten myös itse johtamiani selittäviä käsitteitä (esimerkiksi kapellimestarikuva) ja arkikielen ilmauksia. Koska etenkin arkikieli ja aiemmat tutkimukset saattavat sisältää esineellistyneitä käsityksiä, olen juuri tällaisten kompastuskivien välttämiseksi muokannut kouluorkesterin johtamisen käsitejärjestelmästä nimenomaan tälle tutkimukselle soveltuvaa tulkintaa (em., 93).

3) Päättelemistä, kokemustiedon käyttöä, kuvittelua ja soveltamista: merkityksellisten suhteiden paljastaminen kuvittelemalla kaikki mahdolliset suhteet, joissa ilmiö saattaa tulla esiin kuvatuissa laaduisissa.

- On kyse ilmiön todellistumisen rajaamisesta sekä suhteiden puna-roinnista; mitkä niistä ovat sisäisiä (ominaisuudet), mitkä ulkoisia (suhteet muihin ilmiöihin). Varsinkin tässä vaiheessa, joka tuo esiin kouluorkesterin johtamisen "magneettiluonteen" (2.1.5), ovat suuresti hyödyksi omat päiväkirjamerkintäni kapellimestarikokemuksistani (Hämäläinen 1999).

4) Sen jälkeen, kun ilmiö on hahmotettu, tutkitaan sen ilmenemistä.

- Päädyn jälleen oivaltavaan havainnointiin, jolloin ilmiötä tutkitaan sellaisena, kuin se itse ilmenee. Koska ilmiö on minulle hyvin läheinen, vaarana on, ettei ilmeneminen ole selkeää, vaan jää sameaksi. Esimerkiksi: "...Tiedän kyllä tavallaan intuitiivisesti, mistä koko tapahtumassa oli kyse, en vain osannut sitä vaskille selkeästi selittää" (Hämäläinen 1999).

5) Tulkitsemista ja ymmärtämistä: tutkitaan, miten ilmiö rakentuu merkityssuhteisiinsa tutkijan tietoisuudessa.

6) Ilmiön olemassaoloa koskevan kysymyksen ratkaiseminen.

- Ratkaistavana on käsitteellisen ilmiön (musiikinopettajan kapellimestarius) olemassaolo. Samalla selviää olemassaolotavan merkitys.

7) Tulkitaan sellaisia merkityksiä, jotka eivät ole välittömästi esillä, mikä edellyttää ilmiön syvempää tarkastelua sekä sellaisten rakenteiden ja merkityssuhteiden etsimistä, jotka voivat osaltaan koota aiemmin muodostunutta tietoa ja selvittää sen mahdolliset epäkohdat.

- Tämä koskee varsinkin asiantuntijuuden kehittymistä ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

Tutkimustyöni on näin jatkuvaa prosessointia; vaihtoehtojen puntarointia, ratkaisujen selittämistä ja perustelua, itsetutkiskelua ja innovatiivista visiointia.

## 2.2 Aiemmat tutkimukset

Taideaineiden opetukseen ja koulutushankkeisiin liittyvää kansainvälistä tutkimusta on viimeisen parinkymmenen vuoden aikana toteutettu lähinnä tapaus- ja toimintatutkimuksellisessa sekä formatiivisessa muodossa. Kuitenkin koulujen ja sitä myötä myös opettajankoulutuslaitosten antamaan opetukseen on kohdistunut hyvin niukasti kriittistä huomiota, sillä niiden opetussuunnitelmat eivät tyypillisesti ole olleet paikallisen, valtakunnallisen, saati sitten kansainvälisen testauksen tai vertailun kohteina. Koska alueellisia ja kansallisia suosituksia on niin vähän tai ne ovat kovin ylimalkaisia, on tutkimuskenttäkin muodostunut hyvin kirjavaksi ja epätasaiseksi. (varsinkin Bresler 1996a;1996b, 24-25.) Kouluorkesterin johtamisestakaan ei löydy tämän tutkimuksen kaltaista kansainvälistä tai kotimaista selvitystä.

Juuri aiempien tutkimustulosten puuttuminen ohjasi minut rakentamaan teoreettisen taustatarkasteluni kouluorkesterinjohdon peruspilareiden; kapellimestariuden, musiikinopettajuuden ja asiantuntijuuden kehittymisen varaan. Näiden pohjalta ja omia kokemuksiani peilaten pyrin luomaan oman käsitteellisen mallini, jota voin hypoteettisella tavalla hyödyntää orkesterinjohtokoulutuksessa sekä jatkotutkimuksessani. Kaiken kaikkiaan työssäni on siten kyse eksistentiaalista fenomenologiaa viitekehyksenään käyttävästä analyttisestä ja synteettisestä laadullisesta tutkimuksesta, joka käsitteellisen mallin muodostuksessa nojautuu varsinkin asiantuntijuustutkimuksissa esitettyihin intuitiivisiin kehitysmalleihin sekä praksiialiseen musiikkikasvatusfilosofiaan.

### 2.2.1 Kapellimestarius

Kapellimestariuden tarkastelu voidaan jakaa karkeasti kahtia: populäärit ja tieteelliset selonteot. Nämä puolestaan ylläpitävät omaa kahtiajakaisuuttaan: orkesterinjohtajat erotellaan selkeästi ammatti- ja harrastajakapellimestareihin. Ammattikapellimestariudesta on lisäksi nostettu vielä omaksi luokakseen kapellimestarihuiput, "maestrot".

#### Maestrot ja muut ammattilaiset

Orkesterinjohdon "ylätasolla" painopiste on selkeästi vielä populäärin tarkastelun puolella. Syynä tähän pidän kapellimestaritoiminnan valikoivaa luonnetta: orkesterinjohto on arkikielellä ilmaistuna harvojen herkkua. Lisäksi se, että työnantajana toimiva ammattiorkesteri (esimerkiksi kaupunginorkesteri) on institutionaalisesti toimiva taloudellinen yritys, takaa kapellimestarin näkyvyyden. Näkyvistä henkilöistä kiinnostuu myös media, joka on ollut merkittävästi luomassa kuulua maestromyyttiä.

Ammattikapellimestareiden osalta mystisyyden esirippua on nostettu jo kiitettävän korkealle lähinnä englantilaisin, saksalaisin ja amerikkalaisin kapellimestarikuuluisuuksiin keskittyvin vertailuin. Näissä dokumentaarisisissa kirjoissa (esim. Lebrecht 1992; Matheopoulos 1984) sekä televisio- ja videofilmeissä (mm. *The Art of Conducting* 1994) päätarkastelun kohteeksi on valittu johtamisteknisiä, ohjelmistopoliittisia ja persoonallisuuden piirteisiin liittyviä henkilökohtaisia yleisseikkoja: Millaisia lyöntikaavoja ja liikekokoja kapellimestari käyttää? Miten johtajien musiikilliset tulkintaratkaisut eroavat toisistaan esimerkiksi tempon ja taitekohtien suhteen? Millaista ohjelmistoa kukin suosii? Kuka johtajista on diktaattori, kuka demokraattinen, kuka jotain muuta? ja niin edelleen. Tällaiset selonteot sekä esimerkiksi orkesterihistoriikit (esim. Vainio 1992) pyrkivät muotittamaan kapellimestarit erilaisiin roolimalleihin juuri persoonallisuuden piirteiden ja johtamisiikkeen - "teknisen käsialan" - mukaan.



Tällainen pelkkiin huippuihin keskittyvä kapellimestariesittely ei kuitenkaan anna yleistettävää kuvaa siitä, millainen olisi ammattiorkesterin niin sanottu ideaalikapellimestari. Tässä suhteessa ilmiön pintaa syvemmälle pääsee Seppo Uurtimo (1983) Orkesterimuusikko-tutkimuksellaan, jonka yhtenä osa-alueena on soittajien ja kapellimestarin välinen suhde. Tutkimus määrittelee kapellimestariuden koostuvan neljästä eri piirrekasaumia kuvastavasta faktorista: karismaattisuus, demokraattisuus, ammattitaito ja persoonallisuus. Ammattiorkesterin ihannekapellimestarin soittajisto määrittelee seuraavasti:

- mukaansatempaava, kannustava, soittajia arvostava, informoiva, luotettava johtaja
- keski-ikäinen tai vanhempi
- hyvän orkesterikurin pitävä, mutta kuitenkin demokraattinen auktoriteetti
- hillitysti käyttäytyvä ja siististi pukeutuva
- älykäs ja tiedoiltaan laaja-alainen henkilö

Kapellimestarit hahmottavat puolestaan orkesterinjohtajalle asetetut vaatimukset näin:

”Korkea-asteiset musiikilliset kyvyt, perusteellinen alan koulutus liittyneenä laajaan humanistiseen sivistykseen, ankara, tinkimätön suhtautuminen työhön, mutta samalla pedagoginen kyky luoda oikea, hedelmällisen yhteistyön edellytyksenä oleva henkinen ilmapiiri soittajistoon.”(emt. 76-82, 101-103.)

Uurtimonkin (1983) tutkimus jättää kuitenkin roolipainotteisena yhtälailla huomiotta kysymyksen kapellimestarin perustehtävistä, vuorovaiikutustilanteen itse toimintaprosessista sekä työn edellyttämistä laaja-alaisista tiedoista, taidoista ja ominaisuuksista (spesifissä mielessä).

Ammattikapellimestarin perustehtäviä ja omaa harjoittelua ovat pieniltä osin väläyttelleet niin kansainväliset kuin kotimaisetkin televisoidut henkilödokumentit, mutta vasta management-tyyppisen ajattelun nousu 1990-luvulla on saanut huomion kiinnittymään tähän puoleen. Management on linkittänyt kapellimestariajattelun yleisiin johtajuusteorioihin ja korostanut erityisesti orkesteri-instituutioiden hallinnallista tehokkuustoimintaa. Samalla on lanseerattu käsite tavoitejohta-

minen myös kapellimestarityötä koskevaksi, mikä on saanut orkesterinjohtajat ajattelemaan muun muassa työnsä - ja samalla koko yhteisönsä yhteistä - perustehtävää, visiota, strategioita, tavoitteita, toimintaympäristöä, ulkoisia yhteistyösuhteita, adaptiivisuutta ja arvoja (Lönngqvist 1996). Suomessa aihetta tarkastelee esimerkiksi Tero-Pekka Henell (1997), joka kutsuu orkesterikohtaisena tapaustutkimuksena rakentamaansa systeemiä "maalivahtimalliksi".

Orkesterimusisoinnin vuorovaikutustilannetta kyllä selvittävät semioottiset tutkimukset, joita on tehty varsinkin Yhdysvalloissa, mutta koska olen rajannut tämän alueen väitöskirjatutkimukseeni, en niitä tässä yhteydessä lähemmin käsittele. Mainittakoon kuitenkin, että Suomessa naiskapellimestariutta tässä kontekstissa on tarkastellut Katri Tammisalo (1996).

Mitä tulee vielä asiantuntijuuden ja sen kehittämisprosessin määrittelyyn, ammattikapellimestarit näyttävät siltä osin jäävän vielä vaille selvitystä. Tosin pieni poikkeus tässäkin: Suomen televisiossa on esitetty professori Jorma Panulan (1989) Kapellimestarikoulu-ohjelmasarja, jossa katsojalle tarjoutui tilaisuus perehtyä orkesterinjohton kiemuroihin (siis lyöntikaavoihin) Sibelius-Akatemian kapellimestari-luokkalaisten seurassa. Johtamiskehitystä ei ohjelmassa niinkään henkilökohtaisesti analysoitu, mutta koska johtamistehtävien vaikeusaste nousi progressiivisesti mitä pidemmälle sarja eteni, saattoi katsoja havaita opiskelijoiden kehittyvän ainakin lyöntitekniikan, ilmaisun, harjoittamisen ja itsevarmuuden tahoilla.

### **Harrastajat (myös koulujohtaminen)**

Alkuhuomautus: Harrastajakapellimestareihin lasketaan tässä tutkimuksessa kuuluvaksi myös kouluorkesteria johtava musiikinopettaja, sillä kapellimestarius on vain osa hänen toimenkuvaansa.

Ilmeisesti orkesterinjohton perusteiden tutkiskelu on koettu liian yksitotiseksi ja kiinnostamattomaksi puuhaksi, kun tarjolla on ollut toinen ääripää; kuuluisat maestrot, joilla on hyppysissään jo valmiiksi niin

oma tyyliinsä spesifeine hienouksineen kuin suuri yleisökin! - Aivan näin mustavalkoinen tilanne ei onneksi ole, sillä niin orkesterin- kuin etenkin kuoronjohdosta on kirjoitettu monia ulkomaisia oppikirjoja (mm. Holst 1995; Kaplan 1985; Labuta 1982; McElheran 1989). Näiden oppaiden sisältö keskittyy luonnollisesti lyöntitekniikan kehittämiseen, joten käytännön harjoitteiden määrä on suuri. Paljon käsitellään myös harjoituttamista, jonkin verran ohjelmistoa ja muutamissa tapauksissa myös konserttitilannetta sekä esiintymisjännityksen hallintaa. Johtajuus nähdään siis hyvin teknis- ja tehtäväorientoituneena. Kuoronjohtajakirjoittajat ovat yleensä maininneet jotain myös oman kuoron perustamisesta sekä ulkoisista harjoituspuutteista. Kohderyhmäksi asetetaan useimmissa tapauksissa sekä harrastajat että ammattilaiset, mutta käytännössä ammattilaisille kirjoilla ei ole paljoakaan tarjottavaa, koska liikkeelle lähdetään perusteista asti.

Tämän tutkimuksen kannalta johtamisoppaat auttavat hahmottamaan juuri orkesterinjohtajan työkaluiksi nimeämiäni osa-alueita; suunnitelmallisuutta, johtamistekniikkaa ja harjoituttamista. Itsensä kehittäminen nähdään oppaiden valossa johtamistekniikan, musiikin yleistuntemuksen ja kokemuksen määrän lisäämisenä. Koska nämä opaskirjat<sup>19</sup> ovat lähinnä itseopiskeluun tarkoitettuja yleisteoksia, hyvin harvassa puhutaan koululaisorkesterin johtamisesta - ja jos puhutaankin, keskitytään harjoituttamisnikseihin sekä ohjelmistoihin. Muutamat

<sup>19</sup> Tutkimuksessa hyödynnetään sekä kuoron- että orkesterinjohto-oppaita, koska johtamisen perustekniikka on kummassakin sama. Tällä viitataan etenkin lyöntikaavoihin sekä esitysmarkintojen tulkintaan. Suurimmat eroavaisuudet ovat siinä, miten poikkeaviksi toisistaan vasemman ja oikean käden roolit katsotaan. Perinteisesti kuoronjohdossa kädet tekevät enemmän peilikuvaa, kun taas orkesterinjohdossa käsien roolit ovat eriytyneemmät.

Määrällisesti johtamisoppaita on tehty enemmän kuoron- kuin orkesterinjohdosta. Tämä selittyy sillä, että harrastajakuoroja on paljon enemmän kuin -orkestereita. Toisena perusteena voidaan pitää kuorojen ja kuoronjohtajien suurempaa järjestöllistä aktivoituneisuutta: yhteisiä tapahtumia ja koulutustilaisuuksia on paljon, onhan esimerkiksi Suomessakin kuorolaulajille määritelty yhteiset standardit eri tasoisten laulumerkkien suorittamiseksi. Kuoronjohtajat voivat myös suorittaa maassamme johtamistutkintoja mm. Oriveden Opiston kesäkursseilla, jolloin suoritukset ovat Sibelius-Akatemian standardien mukaiset. Orkesterinjohdossa vastaavia kesäkursseja ei järjestetä - Sibelius-Akatemian orkesterinjohtodiplomin lisäksi ammattitasoisia kurssisuorituksia tehdään konservatoriokoulutuksen (nyk. ammattikorkeakoulu) yhteydessä.

kirjat kuitenkin sisältävät varsin hyödyllisiä arviointilomakkeita, joilla voi arvioida omaa johtamistaan (esim. Labuta 1982, 233-237). Arvioinnit ovat hyvin itsekeskeisiä, eikä niissä valitettavasti juuri huomioida edes tuntumaa siitä, miten soittajisto kapellimestarin toimintaan reagoi. Laaja-alaisempia arviointilomakkeita löytääkseen on käännyttävä orkesterinjohtokouluttajien opetusmonisteiden puoleen, sillä niissä arviointikohteena ei olekaan kapellimestari itse, vaan toiset kapellimestariopiskelijat (esim. Ingebretsen 1994). Tällöin huomio riittää myös soittajiston reagoinnin tarkkailuun.

*Koulukapellimestariudesta* on todettava, että tutkimus painottuu yhä kuoronjohtoon - sekä Yhdysvaltoihin ja Englantiin. Suurin osa tutkimuksista käsittelee harjoittamista. Johtajuudessa nostetaan harjoittamisvaiheessa lyöntitekniikoiden taitojen ohi musiikin tekemisen ilo ja nautinto sekä merkityksellisyys, musisoinnin kuunteleva ote, oppilaiden (laulajien ja soittajien) tehokkaampi aktivointi<sup>20</sup> ja vastuullisempi - oma-toimisempi - asema sekä henkilökohtaisen ohjauksen merkitys<sup>21</sup>. Harjoitusten (harjoitustapahtuman, ei soittokappaleiden!) tulisi olla tehokkaita - siis ei liian pitkiä, jolloin intesiteetti säilyy korkeana. (mm. Kaschub 1997; Yarbrough 1988; Yarbrough & Madsen 1998.) Yarbrough & Madsen (1998, 473) ovat arviointitutkimuksissaan jakaneet harjoittamisen kuuteen lohkoon: ajankäyttö, muusikkous, ohjeiden täsmällisyys, oppilaiden tarkkailu (myös oppilaiden tarkkaavaisuuden aste), oppilaiden soiton laatu (etenkin esityksissä) ja yleinen opetustehokkuus.

Musisoinnin vuorovaikutustapahtuman tehokkuutta ja monipuolisuutta käsittelevissä tutkimuksissa koulukapellimestarin tärkeimmiksi nonverbaalisiksi työvälineiksi ovat osoittautuneet katsekontakti ja kasvojen ilmeet. Samaan tulokseen on päädytty niin orkesterin- kuin kuoronjohdossakin (mm. Byo & Austin 1994; Madsen & Yarbrough

<sup>20</sup> Kaschub (1997, 93) käyttää termejä *collaborative learning*, yhteistoiminnallinen oppiminen sekä *modified apprenticeship*, mestari-oppipoika -koulutus. Yhteistoiminnallisuudessa korostuu laaja-alaisuus, kun musisointiin linkitetään myös esimerkiksi kirjallisuuteen, historiaan ja säveltämiseen perehtymistä, mukautetussa oppimisessa oppilaat osallistuvat työn alla olevan kappaleen jokaiseen valmisteluvaiheeseen partituurin luvusta konserttivalmisteluihin.

<sup>21</sup> Suositellaan pienryhmäharjoittelua ainaisten tuttiharjoitusten lomaan.

1998). Hyvin ratkaisevaa kouluorkesterin työskentelyssä on myös se tapa, jolla kapellimestari neuvoo soittajiaan: mitä lyhyemmässä ajassa ja tiivistetympin opettaja antaa verbaalisia ohjeita, sitä parempi (mm. Yarborough & Price 1989). Kokonaisajankäyttöä voidaan tutkia Yarboroughhin (1988) mallintamalla syklillä: opettajan tehtävänanto - oppilaiden vastaus - opettajan palaute. Muita vuorovaikutuksen "mittareita"<sup>22</sup> ovat tutkimuksissa yleisimmin kehon liikkeit (kehokieli), äänensävy sekä johtamisliikkeet (lyöntitekniikka).

Koska suurin osa harjoittamista koskevista tutkimuksista keskittyy nimenomaan tilanteen tehokkuuden evaluointiin<sup>23</sup>, voitaisiin tätä osa-aluetta kutsua tehokkuusarvioinniksi. Ilahduttavaa näissä tuloksissa on harjoitustilanteen ymmärtäminen juuri merkityksellisyyden ja oppilaslähtöisyyden kautta: musiikilla ja musisoinnilla tulee olla omakohtaista annettavaa niin opettajalle kuin oppilaillekin ja johtajan tulee keskittää huomiotaan ennen kaikkea soittajiltaan tulevaan palautteeseen (niin soitettuun, sanottuun kuin ilmeisiinkin) - eikä omaan lyöntitekniikkaansa. Harjoittaminen ja harjoitukset käsitetään siis kokonaisvaltaisena tapahtumana.

Koska koulukokoonpanon johtaminen on muutakin kuin harjoittamista, herää kysymys muiden osa-alueiden tutkimuksesta - ja varsinkin, onko ilmiön (kouluorkesterin johtaminen) kokonaisvaltaisesta hahmottamisesta käsitteellisiä malleja. Davis (1998, 497) jakaa (kuoron)-johtajan toimintatavat<sup>24</sup> neljään faktoriin:

- |  |  |
|--|--|
| 1) sanallinen neuvonta:                    | kysely, luennointi, ohjaus, mallintaminen, kuvittaminen (esimerkkien anto) ja tehtäväkohtainen ohjeiden anto |
| 2) sanallinen neuvonta musisoinnin aikana: | opettaminen ja laulaminen (malliksi)   |

---

<sup>22</sup> So. tarkkailun kohteita

<sup>23</sup> Evaluointi eli arviointi

<sup>24</sup> Tässä tutkimuksessa rinnastettavissa kapellimestarin "työkaluihin" (luku 3.2.3).

- 3) sanallinen palaute: krittisointi, kehuminen, hyväksyminen ja vahvistaminen, oikaiseminen, vastaaminen ja arviointi
- 4) sanaton toiminta: johtaminen, hyväksyminen ja oikaiseminen (paheksunta, hylkääminen).

Koulukokoonpanon johtaminen mallinnetaan useimmissa tutkimuksissa hyvin harjoituspainotteisesti, mutta eräänlainen yhteenvedollinen yleishahmotus<sup>25</sup> on kuitenkin löydettävissä:

KAPELLIMESTARISSA tarkkaillaan ennen kaikkea tehokkuutta, teknistä osaamista ja vuorovaikutuksellisuutta. Pedagogisia taitoja arvioidaan lähinnä sanallisen viestinnän ja harjoitusten intensiteetin sekä ajankäytön suhteen. Kapellimestarin tulee olla aina tehtäviensä tasalla (hyvin valmistautunut) ja muistaa antaa musiikin elää; yleisluokkaisu pidetään tärkeänä, ja opettajan ominaisuuksien kohdalla korostetaan "musiikillista johtajuutta"<sup>26</sup>.

JOHTAMISTYÖ koostuu valmisteluista, harjoituksista (opettaminen ja harjoittaminen), esityksestä ja palautteesta (kommunikointi esityksen jälkeen). Työvälineet ovat sekä sanallisia että sanattomia. Tärkeintä on yleinen tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus.

VUOROVAIKUTUS<sup>27</sup> kapellimestarin ja soittajien/laulajien välillä: tärkeintä on oppilaiden riittävä huomiointi (itsekeskeisyyden sijaan), intensiteetti sekä tehokkuus kaikilla osa-alueilla. Kapellimestarin tärkeimpinä vuorovaikutuskeinoina pidetään katsekontaktia, kasvojen ilmeitä, kehon liikkeitä (kehokieli), äänensävyä sekä johtamisliikkeitä (lyöntitekniikka).

KEHITTYMINEN<sup>28</sup> kapellimestarina edellyttää ennen muuta käytännön kokemusta, joustavuutta, motivoituneisuutta ja laajan tietotaidon kartuttamista. Mentor-tyyppinen mestari-oppipoika -koulutus soveltuisi hyvin johtamiskoulutukseen.

<sup>25</sup> Kooste pohjautuu kaikkiin edellä mainittuihin koulujohtamista käsitteleviin lähteisiin sekä lisäksi seuraaviin: Byo 1990; Cox 1989; Woodford 1997.

<sup>26</sup> Käsitettä musiikillinen johtajuus, *musical leadership* (mm. Woodford 1997) käsitellään tarkemmin luvussa 2.2.2.

<sup>27</sup> Semioottisten mallien tarkasteluun paneudun väitöskirjatyössäni.

<sup>28</sup> Tarkemmin luvussa 2.2.3.

Kuten jo aiemmin mainitsin, en ole löytänyt omaa tutkimustani vastaavaa käsitteellistä mallia kouluorkesterin johtamisen kokonaisvaltaisesta hahmottamisesta. Siten kokonaiskuvan rakentamista (kokonaisuuden luomista) auttavat osaltaan raportit eri koulutusohjelmien sisällöistä (kuten mm. Durrant 1998) varsinaisten tutkimustietojen sijaan.

## 2.2.2 Musiikinopettajuus ja johtajuus

Musiikkikasvatuksen ja sen myötä myös musiikinopettajuuden tutkimus on tänä päivänä varsin runsasta. Tutkimuskenttä laajenee luonnollisesti jatkuvasti; viime aikoina sitä ovat levittäneet varsinkin monikulttuurinen ja musiikkiteknologinen tutkimus. Siten tässä tutkimuksen osiossa on ekonomisesti perusteltua paneutua hyvin rajatusti pelkästään musiikinopettajuuden määrittelyä käsitteleviin tutkimuksiin. Ja koska kyse on koulukapellimestariuden tutkimisesta, liitetään musiikinopettajuus vielä johtajuuteen.

Olen aiemmassa tutkimuksessani (Hämäläinen 1996) määritellyt musiikinopettajuuden musiikinopettajan *ammattikuva*<sup>29</sup>; käsitykseksi musiikinopettajan työhön sisältyvistä eri puolista, jota voidaan kutsua myös musiikinopettajakuvaksi. Musiikinopettajuus koostuu sen mukaan viidestä eri osa-alueesta; musiikinopettajan tehtävistä, tiedoista, taidoista, ominaisuuksista sekä ammatillisesta minäkäsityksestä. Tiedot ja taidot pitävät sisällään sekä ammatillisen että didaktisen puolen, ominaisuudet puolestaan persoonallisuuden piirteet ja ammatillinen minäkäsitys<sup>30</sup> työntekijän kokonaisvaltaisen arvion itsestään työnsä toteuttajana. (em. 1996, 10-12.) Tämä määritelmä<sup>31</sup> toimii myös nykyisen tutkimukseni rakenteellisena selkärankana.

<sup>29</sup> Määrittely perustuu Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmaan (Kohti opettajuutta 1993, 48), jonka mukaan opettajuudella tarkoitetaan opettajan ammattikuvaa.

<sup>30</sup> Ammatillisella minäkäsityksellä tarkoitetaan samaa asiaa kuin mitä Korpinen (1994, 141-142, 146) kuvaa käsitteellä *ammatillinen minäkuva*.

<sup>31</sup> Käsitellään vielä tarkemmin luvussa 3.1.1.

Koska musiikinopettajuus-termille ei löydy englanninkielessä suoraa vastinetta, olen päätynyt etsimään vastausta laajemmasta kontekstista hakusanoilla *musicianship* (muusikkous), *educatorship* (kasvattajuus), *music teaching* (musiikinopetus) ja *music education* (musiikkikasvatus) - eli tiivistetysti siitä käsityksestä, mikä on koulun musiikinopetuksen tehtävä. Mielipiteet jakaantuvat lähinnä kahtia musiikkikasvatuksen kahden pääfilosofian, esteettisen ja praksialaisen käsityksen välillä.

### **Esteettinen käsitys**

Käsitteelle "esteettinen" rakentuvan musiikkikasvatusfilosofian juuret ovat 1700- ja 1800-luvulla syntyneessä estetiikan tutkimusalueessa (Westerlund 1997, 30). Tunnetuimpia tämän suuntauksen musiikkikasvatustutkijoita ovat tänään Benneth Reimer ja Keith Swanwick. Nimensä mukaisesti ja esikuvansa termistöön nojautuen suuntaus näkee musiikkikasvatuksen ennen kaikkea esteettisenä kasvatuksena, jossa korostuu musiikin sekä taiteellinen että esteettinen tasokkuus, kvaliteetti (Swanwick 1988; Reimer 1989).

Leimaa-antavaa esteettiselle musiikkikasvatusnäkemykselle on musiikin näkeminen objektina, jolloin oppilas on kuunteleva ja kokeva subjekti. Siten koulun musiikinopetuksen tavoitteena pidetään juuri oppilaiden vastaanottokyvyn herkistämistä (Reimerin "pääteesi" on kuuntelukasvatus), jotta he voisivat rikastua musiikillisilla kokemuksilla. Tämän kehityksen myötä itsetunto kasvaa ja tapahtuu yleistä musiikillista kasvua. Varsinkin Reimer puhuu yksilöllisestä elämismaailmasta ja sen arvokkuudesta musiikkikasvatuksessa, mikä antaa suuntaukselle fenomenologisia piirteitä. Swanwick puolestaan puhuu samasta asiasta käyttäen kokemusmaailma-käsitettä. Tämän lisäksi hän painottaa musiikinopetuksen kriittisyyden tarvetta, sosiaalista kontekstuaalisuutta (opetus ei saa keskittyä vain koulun sisälle vaan toiminta pitää linkittää "ulkomaailmaan") sekä universaaliutta, millä hän viittaa musiikillisen kehittymisen ennustettavuuteen. (Swanwick 1988 & 1994; Reimer 1989; Westerlund 1997.)



## Praksiaalinen käsitys

Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia sai alkunsa 1990-luvun alussa<sup>32</sup> esteettisen musiikkikäsitteiden kritiikistä. Suurin ero näiden kahden näkemyksen välillä liittyy musiikillisen tiedon perusolemuksen käsittämiseen: esteettisen näkemyksen universaalin ja absoluuttisen tiedon statuksen praksiaalinen filosofia korvaa inhimillisellä kontekstilla: oppimistapahtumasta pyritään tekemään oppilaalle mahdollisimman elämyksellinen ja merkityksellinen, jolloin musiikin moninaiset arvot, merkitykset ja totuudet saadaan kumpuamaan jokaisen henkilön omista kokemuksista, joita hän saa toiminnan yhteydessä. Tämä toiminta (musiikkikasvatus, musiikinopetus) on hyvin reflektiivistä, kyse on pohjimmiltaan elämyksellisestä ongelmanratkaisusta. Näiden musiikillisten kokemusten välttämättömänä edellytyksenä on kontekstuaalisuus<sup>33</sup> (vertaa: esteettinen näkökulma pyrkii ylittämään sen rajat subjektiivis-esteettisen musiikkisuhteen saavuttamiseksi; subjekti + objekti). (Elliott 1995; Regelski 1996, 1997a; Väkevä 1999, 6. luku; Westerlund 1997, 33-34, 37.) Koenkin praksiaalisen näkemyksen sitoutuvan eksistentiaaliseen fenomenologiaan esteettistä näkemystä syvällisemmin ja kiinteämmin.

Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian pääarkkitehtejä ovat tällä hetkellä amerikkalaiset David J. Elliott ja Thomas A. Regelski. Elliottin suhde musiikin kuunteluun poikkeaa Reimerista siinä, että Elliott edellyttää kuuntelun kehittämistä nimenomaan muusikkouden näkökulmasta (aktiivisesti musiikkia tekemällä tai sen avulla), kun taas esteetikko-Reimerin mielestä musiikkikasvatuksen ydin on kuuntelukasvatuksessa, musiikin vastaanottamisessa. Näkemysero koskee myös taidon määritelmää: taidolla Elliott tarkoittaa laaja-alaisesti tilannesidonnaista *know how* -tietoa, joka merkitsee ennen kaikkea muusikkoutta, Reimer kutsuu taitoa nimellä *skill*, joka viittaa välineelliseen tekniik-

<sup>32</sup> Lähtökohtana pidetään Philip Alpersonin vuonna 1991 julkaistua artikkelia *What Should One Expect From a Philosophy of Music Education* (Väkevä 1999, 4.2.1).

<sup>33</sup> so. situationaalisuus

kaan. (Elliott 1995; Reimer 1989, 1995; Westerlund 1997, 34.)

Regelski (1996, 1997a, 1997b, 1998) painottaa ponnekkaasti aina musiikinopetuksen käytännöllisyyttä<sup>34</sup> sekä tarkoituksenmukaisuutta: musiikki on arvokasta kullekin yksilölle - sitä ei ole tarkoitettu elitistiseksi - jo siksikin, että aktiivinen musisointi (musiikillinen elämä) vaikuttaa siihen, että ihmisen elämästä yleisesti tarkasteltuna ”hyvää”; elämänlaatu kohenee. Musiikkikasvatus onkin Regelskistä yleissivistävää kasvatusta. Tässä praksiallisessa yhteydessä musiikinopettaja on yleissivistyksen tasapuolinen (kaikki huomioiva) jakaja, joka auttaa oppilaitaan identifioimaan itsensä muusikkoina todellisten musiikin arkikäytäntöjen (*real life*) parissa (Väkevä 1999, 4.2.3).

### **Musiikillinen johtajuus**

Opettajan työ on johtajana toimimista. Kun musiikinopettaja toimii siten vielä kapellimestarina, hänestä tulee ennen kaikkea *musiikillinen johtaja*. Mutta riittääkö tähän roolimutokseen pelkästään tarttuminen tahdipiikkiin tai astuminen johtamiskorokkeelle, vai tarvitaanko jotain muutakin? - Ja mitä ylipäätään johtajuus on?

Yleisesti oletetaan, että johtamiskyky on jotain synnynäistä; tiettyjä piirteitä ja taipumuksia, jotka joillakin ihmisillä vain ovat valmiina luonnostaan. Näin ei asia kuitenkaan varsinaisesti ole. (Lönnqvist, 1996, 22-24.) Musiikin puolella muiden muassa Paul Woodford (1997) osoittaa, että johtajuus on kiinni erityisesti ihmisen omasta tahdosta, sisäisestä halusta nousta: Woodford käyttää musiikillisesta johtamisesta termiä *musical leadership* ja toteaa, että johtamiseksi tulossa kyse ei ole niinkään henkilön pyrkimyksestä korkeampaan tietoon ja sosiaaliseen asemaan<sup>35</sup>, vaan taipumuksesta tai alttiudesta nostaa esiin omia ajatuksia ja toimintatapaa muiden joukosta. Musiikilliset johtajat *päättävät* olla innovatiivisia ja luovia niin ajatuksiltaan kuin teoiltaan sekä kehittää omaa yksilöllisyyttään muusikkona. He ottavat tietoisesti vastuun poh-

<sup>34</sup> Kaikki musiikinopetus pitää olla sidottua elämänyhteyteen.

<sup>35</sup> Toki on osittain siitäkin kysymys, jos asiaa tarkastellaan eksperttiyden kannalta (Woodford 1997, 52).

dinnoistaan ja tekemisistään. (emt., 52.)

Henkilökohtaisia piirteitä ei sovi kuitenkaan vallon sivuuttaa, sillä tämän vuosikymmenen johtajuustutkimukset osoittavat johtajilla olevan tiettyjä ominaisuuksia, jotka erottavat heidät muista: Esimerkiksi Bass (1990) osoittaa (ks. Lönnqvist 1996, 24) johtajien olevan "tavoite-suuntautuneita, luovalla tavalla ongelmia ratkaisevia, sosiaalisissa tilanteissa aloitteellisia, itseensä luottavia, toimistaan vastuuta ottavia, pettymyksiä ja stressiä sietäviä sekä kykeneviä vaikuttamaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja ihmisten käyttäytymiseen." Laajentamalla piirrekäsitettä (Kirkpatrick ja Locke 1991) on saatu vielä seuraavia määritteitä: sisäinen voima<sup>36</sup>, johtamishalu, rehellisyys ja eheä persoonallisuus, itseluottamus ja emotionaalinen kypsyyys, kognitiivinen kyvykkyys sekä oman alan tuntemus (ks. Lönnqvist 1996, 24).

On kuitenkin tässä yhteydessä huomattava kaikkien edellä käsiteltyjen teorioiden lähtevän siitä olettamuksesta, että johtaja on itse pyrkinyt tietoisesti asemaansa: musiikin alalla tämä tarkoittaisi esimerkiksi sitä, että niin kutsuttu rivimuusikko nousisi orkesterinsa kapellimestariksi tai perustaisi johdettavakseen kokonaan uuden kokoonpanon, yritysmaailmassa taas asteittaista kohoamista johtajan paikalle tai vastaavasti oman yrityksen perustamista. Siksi kysymys siitä, missä määrin *kouluorkesterin* kapellimestarina toimivalla musiikinopettajalla on edellä kuvattuja johtajuuden piirteitä, tulee suhteuttaa seuraaviin tosiasioihin:

- 1) Johtajuus (kapellimestarius) on vain osa musiikinopettajan työtä, ei sen ainoa sisältö tai tavoite.
- 2) Useimmissa tapauksissa opettaja ei välttämättä edes ole mitenkään erityisesti suuntautunut kapellimestariuteen, mutta hänen on ryhdyttävä johtajaksi, koska koulun kokoonpanot tarvitsevat kapellimestaria. Näin varsinkin silloin, kun musiikinopettaja tulee uuteen työpaikkaan. (Toki on myös lukuisia tapauksia, joissa musiikinopettaja itse perustaa kouluorkesterin tai -kuoron).

---

<sup>36</sup> Sisäinen voima ilmenee kunnianhimonä, energisyytenä ja lujutena.

3) Edelliseen viitaten: musiikinopettaja voi *olla* johtaja *olematta* johtaja. Hän ei siis välttämättä täytä yleisten johtajuusteorioiden asettamia johtajan vaatimuksia (so. hänellä ei ole johtajan piirteitä), mutta toimii johtajana.

4) Kapellimestarius ei ole ainoa johtamisen ilmenemismuoto musiikinopettajan työssä: opettaja toimii koko ajan ryhmänjohtajana ja yleisenä esikuvana, mutta myös talousjohtajana ja managerina, mitä tulee esimerkiksi koulun ulkopuolisten varojen hankintaan ja konserttien järjestelyihin.

Tässä kontekstissa kysymys kapellimestarina toimivan musiikinopettajan johtajuudesta, johtajuuden piirteistä ja niiden vahvistamisesta käsittelee pikemminkin *asiantuntijuutta* ja sen eri muotoja.

### 2.2.3 Asiantuntijuuden kehittyminen ja kehitysmallit

Asiantuntijuutta selvittäessään tutkija törmää ensimmäiseksi huomionarvoiseen kielieroavuuteen: suomen kielen sanalle asiantuntijuus sanakirjan englanninkielinen vastine on *expertise*, eksperttiydelle (jolla tutkija ei tarkoita samaa kuin asiantuntijuus) - *expertise*. Tämä aiheuttaa helposti sekaannusta suomalaisissa tulkinnoissa: puhutaan sujuvasti esimerkiksi eksperttiyden kehittämisestä, vaikka tarkoitettaisiin monivaiheisempaa ja laajempaa asiantuntijuuden kehittymistä. Englanniksi ekspertti "aateloidaan" etuliittein; tuloksena muiden muassa *high level expertise*, useimmiten kuitenkin eksperttiys toimii määreenä; esimerkiksi *an expert musician* tai *an expert musical thinker*. Asiantuntijuus yhdistetään monesti sanaan *competence*<sup>37</sup> (kompetenssi, pätevyys).

#### Asiantuntijuuden määrittely

Tähän asti asiantuntijatutkimuksen varsinaisia voimalähteitä ovat olleet fysiikka, matematiikka, tietotekniikka, lääketiede ja psykologia (mm. Eraut 1994). Eksperttiyden käsitteen laajentaminen myös asiantuntijuus-

<sup>37</sup> Nimenomaan kompetenssia ovat käsitelleet mm. Freeman (1992) ja Suomessa Their (1994).

den eri puolia koskevaksi on monipuolistanut ja selkeyttänyt tätä asiantuntijuutta koskevaa tutkimusta. Asiantuntijuuden tulkinnat voidaan siten jakaa karkeasti kahteen: joko pitäydytään muodollisesti hyvin koulutetussa, erityisalan kysymysten ratkaisijassa tai kokemuksen opettamassa, intuitiivisessa kokonaistilanteen hallitsijassa. (Kirjonen 1997, 16-18.) Tämän tutkimuksen yhteydessä asiantuntijuuden määritelmä painottaa jälkimmäistä tulkintaa, sillä kuten Kirsti Launis (1997) toteaa; henkilön hyvin yksityiskohtainen toimintatapojen, tiedonkäsittelyn ja erityistaitojen (horisontaalinen) kuvaaminen<sup>38</sup> jättää huomiotta todellisen toimintaympäristön monimutkaisuuden (esimerkiksi useimmat työtehtävät) sekä taitojen ulottuvaisuuden. Kokonaisvaltainen (vertikaalinen) tarkastelu hyödyntää myös henkilön kokemushistoriaa sekä niin kutsuttua hiljaista tietoa<sup>39</sup>. Kokemus nähdään oppimisen ja kehittymisen perustana. (Kirjonen 1997, 18; Launis 1997, 122-128, 132.)

Yhteistä eri tutkimussuuntauksille ovat kuitenkin seuraavat asiantuntijuuden luonnehdinnat: 1) Asiantuntijaksi kehitytään, kasveetaan - kyseessä on jatkuva elinikäinen prosessi. 2) Tutkimuksen peruslähtökohtana pidetään asiantuntijatietoa ja sen rakentumista. Asiantuntijatiedon kolme pääkomponenttia ovat praktinen, formaali ja meta-kognitiivinen tieto<sup>40</sup>. 3) Joustavuus, sopeutumiskyky uusiin ympäristöihin, tilanneherkkyys, reflektiivisyys ja pyrkimys oman kompetenssin ylittämiseen ovat asiantuntijalle tyypillistä. (mm. Bereiter & Scardamalia 1993; Chi, Glaser & Farr 1988; Eteläpelto 1997, 87; Freeman 1992, 119-121; Nuutinen 1998, 7-11.) Yhteenvedollisesti asiantuntijuutta voidaan pitää tiedon, kokemuksen ja näkemyksen keskinäisenä yhdistämisenä sekä omien kykyjen (kapasiteetin ja kompetenssin) ylärajalla toimimisenä (Bereiter & Scardamalia 1993).

---

<sup>38</sup> Launis kutsuu tätä ensimmäistä tarkastelutapaa vertikaaliseksi, jälkimmäistä horisontaaliseksi.

<sup>39</sup> *Tacit knowledge*

<sup>40</sup> Käsitellään tarkemmin luvussa 4.

## Kehitysmalleja

Jo itse ilmaisu asiantuntijuuden *kehittyminen* antaa vihjeen siitä, että kyseessä on muutosprosessi, joka sisältää erilaisia vaiheita sekä niiden välisiä liikkumisia. Tässä tutkimuskentässä voidaan karkeasti erottaa kolme pääsuuntausta (Eraut 1994, 123): 1) analyyttiset mallit, jotka pohjautuvat todennäköisyyksiin ja järkeilyyn; 2) intuitiiviset, muistipohjaiset mallit; sekä 3) edellisten yhdistelmät. Ratkaisevinta mallien luokittelussa on se, miten paljon (jos aina lainkaan) niissä huomiota ja painoa annetaan a) havaitsemiselle, harkinnalle ja päätöksenteolle, b) rutiineille, kokemukselle ja intuitiolle, c) itsesäätelylle, reflektiolle, erehtyväisyydelle ja paineen alla toimimiselle, d) vuorovaikutukselle ja ympäristösuhteille, sekä e) ajankäytölle. Näistä tekijöistä riippuen malleista muodostuu joko staattisia tai muuntautumiskykyisiä; elävästi kehittyviä rakennelmia. (emt. 123-155.)

Suurin osa staattisista malleista noudattaa niin kutsuttua noviisi-ekspertti -paradigmaa, joka perustuu noviisien ja eksperttien vertailulle. Useimmat näistä malleista (taulukko 2) rakentuvat viidestä eri tasosta, joista kukin on eräänlainen asiantuntijapiirteiden esittely. Ylöspäin edettäessä asiantuntijuuden määrä lisääntyy. Alin taso nimitään yleisimmin noviisiksi, ylin ekspertiksi.

Näiden mallien lähtökohtana toimii Dreyfusin<sup>41</sup> (1986) veljesten taidon hankintaa ja oman työn lähestymistapaa käsittelevä malli, jossa paino on käytännön tilanteiden piirteiden havaitsemisessa, kokemuksellisessa oppimisessa ja päätöksenteossa rutiinitoiminnan sijaan. Pätevyys muuttuu asiantuntijuudeksi, kun päätöksenteko ja situationaalinen ymmärtäminen muuttuu analyyttisestä intuitiiviseksi. Dreyfusien mallin heikkous piilee kuitenkin intuition ja harkinnan yksipuolisessa yhdistämistavassa, itsesäätelyn vähäisessä huomioinnissa ja erehtyväisyyden huomioimattomuudessa. (Eraut 1994, 123-128.) Vastaavia malleja ovat opettajaeksperttiydestä esittäneet muiden muassa Berliner (1986) ja Leithwood (1992 ks. Leino & Leino 1997, 111), joista viimeksi

<sup>41</sup> Dreyfusin & Dreyfusin malli on toiminut hyvin monen myöhemmän mallin perustana.

mainittu on muotoilultaan poikkeavin. Musiikkikasvatusfilosofista Elliottilla (1995) on niin ikään viisivaiheinen kaavio, jolla hän kuvaa muusikkouden oppimista.

TAULUKKO 2. Eräitä asiantuntijuuden kehitystasomalleja

	Dreyfus & Dreyfus	Berliner	Leithwood	Elliott
I	noviisi	noviisi	hengissä pysyminen	noviisi
II	kehittynyt aloittelija	kehittynyt aloittelija	perustaitojen pätevä käyttäminen	edistynyt aloittelija
III	pätevä	osaava suorittaja	opetusmallien jous- tava käyttäminen	kompetentti
IV	ammattilainen	taitava suorittaja	opetusmallien han- kittu asiantuntijuus	etevä
V	ekspertti	ekspertti	opettajatovereiden avustaminen opetus- mallien kehittämi- sessä	ekspertti (artisti)
VI			opetusjärjestelmän kehittämisen asian- tuntijuus	

Suomessa vastaavia opettaja-asiantuntijuuden tasomalleja ovat rakentaneet muiden muassa Kari Rantalaiho<sup>42</sup> (1994a, 34-50; 1994b) ja Jorma Ekola (1990, 89-91), joiden tutkimusten eräänlaisena synteessinä voidaan pitää omaa 5-askelmaista rappumalliani musiikinopettajan asiantuntijuuden kehittymisestä (esim. Hämäläinen 1996, 43-44): siinä tasot ovat kokematon noviisi, koulukeskeinen selviytyjä, pätevä osaaja, oppimiskeskeinen taitaja ja mestarillinen ekspertti. Poiketen monista muista malleista tässä tavoiteltavimpana kohteena ei pidetäkään ylintä, vaan neljättä askelmaa, sillä ylimmällä tasolla eksperttiys on koulumaailmaa ajatellen liian kapea-alaista, se on menettänyt joustavuuttaan ja muutos-

<sup>42</sup> Rantalaiho rakentaa mallinsa juuri Dreyfusin & Dreyfusin pohjalta.

herkkyyttä<sup>43</sup>.

Tällaisia *kliinisiä tasomalleja*<sup>44</sup> kohtaan on kuitenkin esitetty melko runsasta kritiikkiä esimerkiksi siitä, että yksittäisen opettajan sijoittaminen malliin on vaikeaa, mikäli (ja useimmiten kun) tasoilla ei ole riittävän selkeää kriteeristöä. Lisäksi on erittäin aiheellisesti huomautettu, ettei asiantuntijuuden kehittyminen suinkaan välttämättä etene katkeamattomana, suorana jatkumona, vaan yksilökohtaisesti voi tapahtua variaatiota; pysähdyksiä - joko hetkeksi tai pysyvästi - ja/tai harppauksia, jolloin jokin tasovaihe jää mahdollisesti kokonaan väliin. Monet tutkimukset ovat myös sortuneet keskittymään vain mallin ääripäiden keskinäiseen vertailuun. (mm. Eraut 1994, 138; Karila & Ropo 1997, 151; Kirjonen 1997, 19; Leino & Leino 1997, 107-112.)

Kanadalaistutkijat Bereiter ja Scardamalia (1993) ovat suunnanneetkin tutkimuksen polttopistettä kohti kokeneiden asiantuntijoiden ryhmää: antoisimmaksi kohteeksi on nimittäin osoittautunut keskinäisten ja erinomaisten toimijoiden vertailu. Tätä tietä on onnistuttu vähitellen luomaan eksperttiyden kriteereitä, joita ovat varsinkin luova, progressiivinen ongelmanratkaisu<sup>45</sup> pysyvänä työskentelytapana, intuitiivisuus, henkilökohtaisten tavoitteiden merkityksellisyys ja alituinen pyrkimys oman, jo saavutetun kompetenssin kohentamiseen - määreitä, jotka edellyttävät toimintaympäristöltä haasteellisuutta ja suvaitsevaisuutta<sup>46</sup> (emt.; Nuutinen 1998, 7-8; Tynjälä 1999, 7-8). Samansuuntaisiin tuloksiin on musiikkikasvatukseen liittyen päätynyt esimerkiksi Paul Woodford (1997, 53-56), joka tutkii erityisesti musiikillista ajattelua. Hän pitää olennaisena lisäksi musiikillista avomielisyyttä; ennakkoluulottomuutta musiikin eri lajeja ja tyylejä kohtaan (emt., 54). John Sloboda (1991) vielä huomauttaa musiikkieksperttiyden erityispiirteistä: on olemassa sekä vastaanottavaa että tuottavaa asiantuntijuutta. Tämä erottaa

<sup>43</sup> Aiheesta tarkemmin luvussa 5.

<sup>44</sup> *Theories of Clinical Decision-making* (mm. Eraut 1994, 128).

<sup>45</sup> Asiantuntija siis määrittelee toimintaansa ja tehtäviään jatkuvasti. Ongelmanratkaisusta ei ole seurauksena rutinoituminen, vaan omien tehtävien ja toimintojen uudelleen määrittely. (Bereiter & Scardamalia 1993.)

<sup>46</sup> Suvaitsevaisuus viittaa myös erehdysten sallimiseen.



musiikin monista muista aloista, joissa asiantuntijuus on vain jonkin asian tekemistä (kuten esimerkiksi shakinpeluu tai fysiikka) (emt, 157).

Asiantuntijuustutkimuksen kehittymisen kannalta merkittäviä virstanpylväitä ja suuntauksia ovat olleet myös a) analyyttisen ja intuitiivisen ajattelun jatkumoksi yhdistävä ja tehtävän kriittisyyden huomioiva Hammondin (1980) *kognitiivisen jatkumon teoria*<sup>47</sup>, jossa aikafaktoria ei kuitenkaan kyetä noteeraamaan; b) erittäin paljon lainattu Schönin (1983 & 1987) *reflektiivinen ammatinharjoittaja*<sup>48</sup>-malli (positivistiseen epistemologiaan pohjautuvan teknisen rationalismin kritiikin ja taiteellisen ammattilaisuuden hyvien puolien toisiinsa liittävä teoria), joka puolestaan ei kykene vastaamaan niin ikään ajankäytön, muttei myöskään tavoitteenasettelun haasteisiin; sekä c) sellaiset teoriat, jotka ovat tuoneet korostutetusti esiin harkinnan roolia, strategista ajattelua, asiakassuhdetta ja vuorovaikutusta sekä tiimityöskentelyä. Nämä mallit (mm. Eraut 1994) ovat kyenneet huomioimaan myös prosessin ajankäytön sekä nopeuden. Koulukapellimestariuden tutkimisen kannalta yksi mielenkiintoisimmista teorioista on niin kutsuttu *performance period*, joka sisällyttää tarkkailtavaan tapahtumaan *kaikki* siihen liittyvät toimet ja tehtävät. Käsite ymmärretään siis hyvin laajana, ja tähän yleiseen malliin kuuluvat niin sisältö, aloitus ja lopetus, olosuhteet sekä tapahtumakehitys; muutoksen huomiointi ja palaute. Pulmallisimpia ongelmia kaikkein joustavimpien mallien osalta aiheuttavat yhä kyky käsitellä vaikeuksia, vuorovaikutuksen määrä suhteessa aiheutuviin kustannuksiin ja ajankäyttöön, asiantuntijan erehtyväisyys/erehtymättömyys, reflektion määrittely sekä rutiinitoiminnan ja intuitiivisen ajattelun alistaminen kriittiselle tarkastelulle. (Eraut 1994, 123-157).

### Opettajaeksperttiydestä

Opettajaeksperttiyden määrittely ja tutkiminen on osoittautunut sangen visaiseksi, kirjoittavat Karila ja Ropo (1997), sillä asiantuntijuuden ilmeminen opetusalalla ei olekaan sama asia kuin se, mihin se perustuu.

<sup>47</sup> *Cognitive Continuum Theory*

<sup>48</sup> *Reflective Practitioner*

Tämä ilmeneminen voi olla hyvin moninaista ulottuen oppiainesisältöjen asiantuntijuudesta oppilaiden korkeatasoisiin oppimistuloksiin. Myöskään eksperttiyden ja kokeneisuuden välinen suhde ei ole yksiselitteinen. (emt., 149-150.)

Tutkijat Leino ja Leino (1997, 107) toteavatkin, että opettajuuden osalta ammatillisen kehityksen kokonaiskuva on vielä suurelta osalta selvittämätön. Esimerkiksi asiantuntijatiedon kolmen pääkomponentin pohjalta ei ole toistaiseksi juurikaan luotu opetussuunnitelmallisia malleja (Eteläpelto 1997, 99). Tynjälä (1999) pitää ratkaisun avaimena asiantuntijatiedon olemusta ja peräänkuuluttaa siten nimenomaan sen kehittymisen perusteellista selvittämistä. Tähän ovatkin paneutuneet esimerkiksi Bereiter ja Scardamalia sekä Eteläpelto ja Light - samat tutkijat, jotka ovat ansioituneet myös tietokomponenttien integroimisessa toisiinsa niin oppimisen kuin ammatillisen eksperttitiedonkin alalla. Voimakkaimmin Tynjälä kuitenkin painottaa oppimisen metakognitiivisten ja reflektiivisten toimintojen olennaisuuden kautta eksperttitason kehittymisen ratkaisun löytyvän hiljaisen ja sanattoman tiedon selvittämisestä. (emt., 4-6.) Eraut (1994, 157) puhuu tässä yhteydessä myös tiedon näkymättömyydestä (hiljaisuuden ohella).

Karila ja Ropo (1997) tarjoavat ratkaisuksi puolestaan Stenbergin ja Horvathin<sup>49</sup> joustavaa niin kutsuttua prototyypinäkökulmaa, jossa opettajaeksperttiyttä tarkastellaan samankaltaiseksi luokiteltavia kohteita sisältävänä käsitteekategoriana. "Tietyt standardit määrittelevät eksperttiyden olemuksen, mutta yksittäisillä eksperteillä on aina myös ominaisuuksia, jotka eivät sisälly yleiseen eksperttikuvaukseen." Lisäksi he korostavat asiantuntijuuden tarkastelua luonnollisena ja moniulotteisena ilmiönä. (Karila & Ropo 1997, 151-152.) Kun vielä hyväksytään asiantuntijoiden situationaalisten<sup>50</sup> oppimispolkujen variointi<sup>51</sup> (emt., 153), ollaan tilanteessa, jossa en tutkijana enää pidä tarkoituksenmukai-

<sup>49</sup> Stenberg, R.J. & Horvath, J.A. 1995. A Prototype View of Expert Teaching. *Educational Researcher* 24 (6), 9-17. (Tutkijan oma lähde tässä Karila & Repo 1997, 151).

<sup>50</sup> Asiantuntijuus on aina situationaalista; sidoksissa johonkin kontekstiin sekä vuorovaikutukseen.

<sup>51</sup> Jokainen kulkee omaa tietään yksilöllisesti, omana persoonanaan.

sena käyttää ilmaisua asiantuntijuuden *kehittyminen*, sillä se tuntuu - kuten Karila ja Ropo antavat ymmärtää - liian epämääräiseltä ja sidotulta ilmaisulta. Jotta pystyisin huomioimaan myös kokemukset ja niiden merkityksen musiikinopettaja-kapellimestarin asiantuntijuudelle, päädyn käyttämään mieluummin ilmaisua asiantuntijuuden *rakentuminen*, mikä antaa kullekin asiantuntijalle luvan kulkea omia, luovia kehityspolkujaan. Täten kallistun samalla yhdistelmäteorioiden ja toimintaprosessin mahdollisimman laajan hahmottamisen (performance period) kannalle.

### **3 KOULUORKESTERIN JOHTAMISEN KOKONAISKUVA**

Kouluorkesterin johtamisen kokonaiskuvalla tarkoitan tässä tutkimuksessa sitä ulottuvaista ilmiö- ja toimintakenttää, jossa musiikinopettaja kapellimestarina työskentelee. Tämän kentän käsitteellinen mallintaminen edellyttää siten sekä kohteena olevan henkilön ammattikuvan että hänen toimenkuvansa ja sen tärkeimpien työkalujen - suunnitelmallisuuden, johtamistekniikan ja harjoituttamisen - hahmottamista.

#### **3.1 Musiikinopettajan kapellimestarikuva**

Musiikinopettajan ammattia voidaan pitää "piilokerroksellisena": laajan yleisnimikkeen taakse kätkeytyy useampia toimia, tehtäviä ja rooleja. Kapellimestarius on niistä yksi; se taas puolestaan tuo mukanaan joukon tehtävälinkkejä lisää. Musiikinopettaja on siten niin kutsuttu moniammatillainen<sup>1</sup>. Koska käytän tässä tutkimuksessa sellaisia

---

<sup>1</sup> Moniammatillisuuden käsitettä on käyttänyt mm. Launis (1997, 125). Tässä tutkimuksessa käsite määritellään tarkemmin asiantuntijuuden rakentumisen yhteydessä (luku 5).

termejä kuten ilmiö- ja toimintakenttä, voisin luonnehtia musiikinopettajan kapellimestarikuvaa "olion olemukseksi" - ilmaus, jonka olen lainannut liikkeenjohdon teoreetikolta, James G. Marchilta (ks. Simola 1998, 112). Tämän olemuksen konkretisoimiseksi on kuitenkin ensin selvitettävä päällimmäinen ja laajin kerros, musiikinopettajuus, sen rakenteiden kautta päästään taas käsiksi syvemmällä olevaan kerrokseen eli musiikinopettajan kapellimestariuteen; musiikinopettajuuden läpi piirtyvään kouluorkesterin johtajan ammattikuvaan.

### 3.1.1 Musiikinopettajuus

Opetustyö on toimintaa, jolle melko helposti pystytään määrittelemään yleisiä sisältöjä sekä raameja, kuten esimerkiksi kasvattaminen, kouluttaminen ja vuorovaikutus sekä opetussuunnitelmat, koululainsäädäntö ja tulosvastuu. Samoin voitaisiin luetella lukuisia opettajuuteen liittyviä yleistyksiä, jotka kaikki yhtä lailla sopisivat musiikinopettajaan. Mutta jotta musiikinopettajuuden syvällisempi ja olemuksesta itsestään kumpuava ymmärtäminen olisi mahdollista, on lähtökohdaksi otettava se erityisasema, joka musiikilla koulun ja opetuksen parissa on.

#### Erityisasema

Musiikin ominaispiirteet ja erityisluonne oppiaineena luovat musiikinopettajuudelle erityisaseman yleiseen opettajuuteen verrattuna. Erityisasemaan ovat vaikuttamassa seuraavat tekijät (mm. Hämäläinen 1996, 12-13; Ruismäki 1991, 16-17):

- a) Ammattiin valmistavat opinnot - kuten soitto, teoria sekä säveltapailu - aloitetaan jo lapsuudessa.
- b) Musiikkiin liittyy voimakkaita emotionaalisia kytkentöjä niin opettajalla kuin oppilaillakin ja musiikin merkitys (lähinnä kuuntelun) on nuorille erittäin keskeinen.

- c) Parhaassa tapauksessa opettaja voi tarjota oppilaalle koko ajan syventyvän ja laajenettavan harrastuksen. - Tämän myötä musiikinopettaja voi laajentaa opetustaan myös yksilöpedagogiikkaan esimerkiksi soittotunteja antamalla.
- d) Mahdollisuudet syventää toimintaa systemaattisesti koulun ulkopuolella toisessa oppilaitosmuodossa: musiikkioppilaitosjärjestelmä (musiikkikoulut, -opistot, konservatoriot).
- e) Musiikkiin liittyy aineena runsaasti erilaisia arvostuksia ja mielipiteitä, mikä ei suinkaan aina helpota opetustehtävää.
- f) Toimiminen työelämässä on sangen yksinäistä, sillä yleensä koulussa ei ole saman aineen kollegaa. (Tosin musiikinopettajan työ on muuhun aineenopettajatyöhön verrattuna paljon itsenäisempää ja opettaja voi suuresti vaikuttaa haluamallaan tavalla tavoitteiden määrittelyyn sekä oppisisältöihin).
- g) Musiikin tuottamiseen vaaditaan sille ominaista välineistöä.
- h) Musiikinopettajuus edellyttää varhaista ammattiorientaatiota: musiikkikasvatuksen pääaineopiskelijat ovat automaattisesti aineenopettajakoulutuksessa; suuntautuminen kouluun ja opettajuuteen tapahtuu siten jo valintakoevaiheessa (toisin kuin esimerkiksi kielissä, joissa aineenopettajaksi hakeminen tapahtuu vasta muutaman opiskeluvuoden jälkeen).

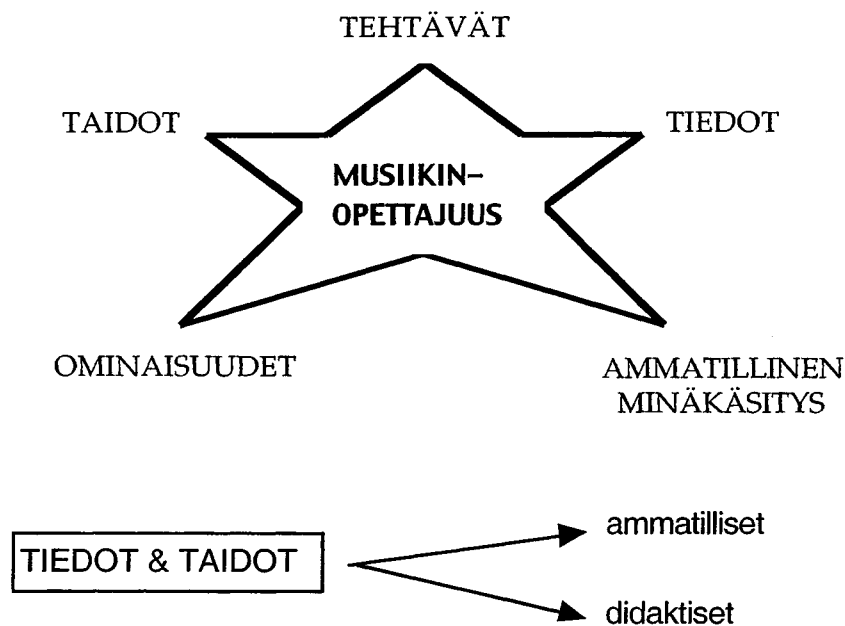
Opettajuuden yleisestä kentästä musiikinopettajuus erottuu jo lähtökohdiltaankin siis varsin spesiaalina alueena. Etenkin varhainen ammattiorientaatio on opettajuuden kannalta hyvä asia, sillä kun opiskelija tekee ratkaisunsa opettajaksi ryhtymisestä jo ennen opintojensa aloittamista, se luo edellytyksiä positiivisille asennemuutoksille opettajan työtä kohtaan (Kari 1992, 42).

### **Musiikinopettajan ammattikuva (malli)**

Musiikinopettajan ammattikuvalla<sup>2</sup> tarkoitan käsitystä siitä, mitä eri puolia musiikinopettajan työhön sisältyy. Tätä käsitystä kutsun nimellä musiikinopettajuus (Hämäläinen 1996). Musiikinopettajuuden käsitteellinen malli (kuvio 4) muotoutuu tähdeksi, jonka viisi sakaraa ovat:

<sup>2</sup> Määritelmän perustana on Korpisen (1994, 146) näkemys opettajuudesta. Voitaisiin käyttää myös nimitystä musiikinopettajakuva (Hämäläinen 1996, 10).

musiikinopettajan tehtävät, tiedot, taidot, ominaisuudet ja ammatillinen minäkäsitys (emt, 10-11). En ole asettanut osa-alueita mihinkään hierarkiseen järjestykseen, vaan lähinnä kyseessä on looginen käsittelyjärjestys. Ainoastaan taidot olen halunnut sijoittaa ennen tietoja (olettaen että lukeminen etenee ylhäältä alas noudattaen vasemmalta oikealle -reittiä) korostaakseni musiikinopettajuudessa käytännöllisyyden aspektia. Kaikki osa-alueet vaikuttavat toisiinsa.



KUVIO 4. Musiikinopettajuuden osa-alueet

Tehtäköön tässä välissä muutamia käsitteellisiä tarkennuksia:

1) AMMATTI- ja AMMATINKUVA: Ammattikuvalle erittäin läheinen käsite (miltei synonyymi) on ammatinkuva. Ammatinkuvalla tässä tutkimuksessa kuitenkin tarkoitan ammattiin liittyviä taitoja ja valmiuksia (Ruismäki, 1991, 57) - siis tietoja, taitoja ja ominaisuuksia, mutten tehtäviä. Tehtävät toimivat siten käsitteiden keskinäisenä erottajana.

2) TEHTÄVÄT eivät ole pelkästään musiikinopettajan itsensä asettamia, vaan niiden muotoutumiseen vaikuttaa kolme tasoa: yhteiskunnalliset ja alakohtaiset, kouluinstitutionaaliset sekä yksilötason tavoitteet. Samat tasot vaikuttavat siten myös muihinkin musiikinopettajuuden osa-alueisiin. (Hämäläinen 1996, 84-85; Kosonen 1993.)

3) TAIDOISSA ja TIEDOISSA erotetaan kaksi puolta: ammatillinen sekä didaktinen puoli:

- **AMMATILLISET** valmiudet (tiedot ja taidot) liittyvät nimenomaan musiikinopettajan työn eri ulottuvuuksiin. Kyseessä on siis aineenhallinta. Juuri näiden taitojen harjaannuttaminen vie suuren osan opiskelujasta (Ruismäki 1991, 61). Tällainen on esimerkiksi soittotaito.

- **DIDAKTISET** valmiudet ovat pedagogisia tietoja ja taitoja. Ne ovat hyvän aineenhallinnan välttämätön kumppani, sillä juuri didaktiset valmiudet tarjoavat taitoa saada viesti oppilaille perille (Kohti opettajuutta 1993, 40).

- **TIETO** nähdään informaation alakäsitteenä, sen suppeampana erikoistapauksena, jossa voidaan erotella eri lajeja ei-kielillisistä tiedon esiasteista propositionaalisii<sup>3</sup> tiedon muotoihin<sup>4</sup>. (Niiniluoto 1991; ks. Krokfors 1998, 70.) Informaatio muuttuu tiedoksi vasta silloin, kun se saa merkityksen ja kiinnittyy osaksi ajattelua. Tämän jälkeen tiedon soveltaminen on mahdollista. (emt., 71.)

- **TAITOA** voidaan edelliseen viitaten pitää tiedon esiasteena. Tästä taas seuraa **OSAAMISEN** käsittäminen sellaiseksi, mikä "ei edellytä kykyä ymmärtää tai kielellisesti kuvata kyseistä toimintaa tai sen sääntöjä". (emt.)

- On myös **PIILEVÄÄ TIETOA** (*tacit knowledge*), jota kutsutaan myös hiljaiseksi tiedoksi. Schön (1987) käyttää tästä ilmausta peitetty tieto, ja toteaa sen ilmenevän jokapäiväisissä ja harjaantuneissa toiminnissa, joiden perusteista henkilö ei ole tietoinen. Tieto on tällöin itse toiminnassa. (emt., 22-23.) Näin varsinkin siksi, koska piilevää tietoa on lähes mahdotonta oppia ilman tekemistä ja harjoittelua (Krokfors 1998, 71).

<sup>3</sup> Propositionaalinen tieto on kielen välityksellä ilmaistavaa tietoa. Tämä tieto esittää maailmaa koskevia väitelauseita. (Hirsjärvi & Huttunen 1991, 59.)

<sup>4</sup> Tietoa voidaan jaotella monilla tavoin: Hirsjärvi (1991) ottaa esimerkiksi Niiniluodon (1989) ryhmittelyyn, jossa tiedon lajit jakaantuvat 1) taitoon ja osaamiseen, 2) taitotietoon ja 3) propositionaaliseen tietoon (Hirsjärvi & Huttunen 1991, 58).

Tässä tutkimuksessa tieto ja taito on haluttu kuitenkin esittää tähtikuviossa erillisinä viitaten juuri musiikinopettajuuden käytäntöpainotteisuuteen. Taito ja tieto esitetään siis omina osa-alueinaan, joiden kombinaatiosta taitotieto syntyy. Korostettakoon vielä, ettei tutkija tarkoita tällä menettelyllä halua luoda teorian ja käytännön perinteistä vastakkainasettelua musiikinopettajuudessa.



- TAITOTIETO (*know-how*) eroaa osaamisesta ja taidosta siinä, että se on kielellisesti ilmaistavissa lauseina. Se on propositionaalisen tiedon erityislaji, joka ilmaisee välineellistä tietoa keinojen ja tavoitteiden suhteista. Sitä tarvitaan ennen kaikkea soveltavissa tieteissä ja se on luonteeltaan käytännöllistä. (emt. 70-71.) Musiikinopettajuudessa taidon ja tiedon osalta on ennen kaikkea kyse juuri tästä taitotiedosta, koska työ on hyvin käytäntö- ja toimintapainotteista.

3) OMINAISUUKSIIN sisältyvät opettajan persoonallisuuden piirteet. Varsinkin tähän osa-alueeseen liittyvät vahvasti käsitykset niin sanotusta hyvästä opettajasta ja hänen ominaisuuksistaan.

5) AMMATILLINEN MINÄKÄSITYS muodostaa rajatun osa-alueen itsetunnosta ja on työntekijän subjektiivisesti kokema, kokonaisvaltainen arvio itsestään oman työnsä toteuttajana. Se on samalla yksilön käsitys selviytymisestään ammatissaan, siitä mihin hän pystyy, ja mihin hän ammatissaan pyrkii. Ammatillinen minäkäsitys, jota kutsutaan myös ammatilliseksi minäkuvaksi, ilmenee ammattiroolin omaksumisena ja sisäistämisenä, siihen sisältyvät yksilön käsitykset itsestään sekä käsitykset tavoitteeksi asettamistaan "hyvän opettajan" ominaisuuksista. Määritelmässä korostuu sana työ, sillä ammatillisen minäkäsityksen muodostuminen edellyttää aina työkokemusta. (Korpinen 1994, 141 - 142, 146; Ruismäki 1991, 49, 65 - 66.)

Tarkastelen musiikinopettajuuden osa-alueiden sisältöä yksityiskohtaisemmin kouluorkesterin johtajan ammattikuvan yhteydessä. Kaikkia mahdollisia ilmiöitten esiintymismuotoja ja -tapauksia en edes pyrikään esittämään, sillä eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitykseen nojautuen (esim. Rauhala 1990) näen musiikinopettaja-kapellimestarin eräänlaisena avoimena järjestelmänä, jonka toiminta on itseohjauksellista, alati muuttuvaista ja usein ainutkertaista. Siksi muodostetamaani mallia on aiheellista luonnehtia orientoivaksi.

On kuitenkin syytä miettiä musiikinopettajan ammatin *erityisyyttä*, sitä miten hän eroaa muista opettajatovereistaan: kuten jo edellä mainitsin, on musiikinopettajan ammattiorientaatio syntynyt jo varhain, mikä mahdollistaa ammatillisen minäkuvan aikaisen ja monipuolisen kehittymisen. Toiminta on muita aineita enemmän tehtävä- ja projekti-suuntautunutta ennen kaikkea juhlien ja konserttien vuoksi. Juuri siksi olen taipuvainen muuttamaan "tehtävät"-otsikon "tavoitteiksi". Toiminta- ja tehtävätapojen kirjavuudesta ja tavoitteiden moninaisuudesta

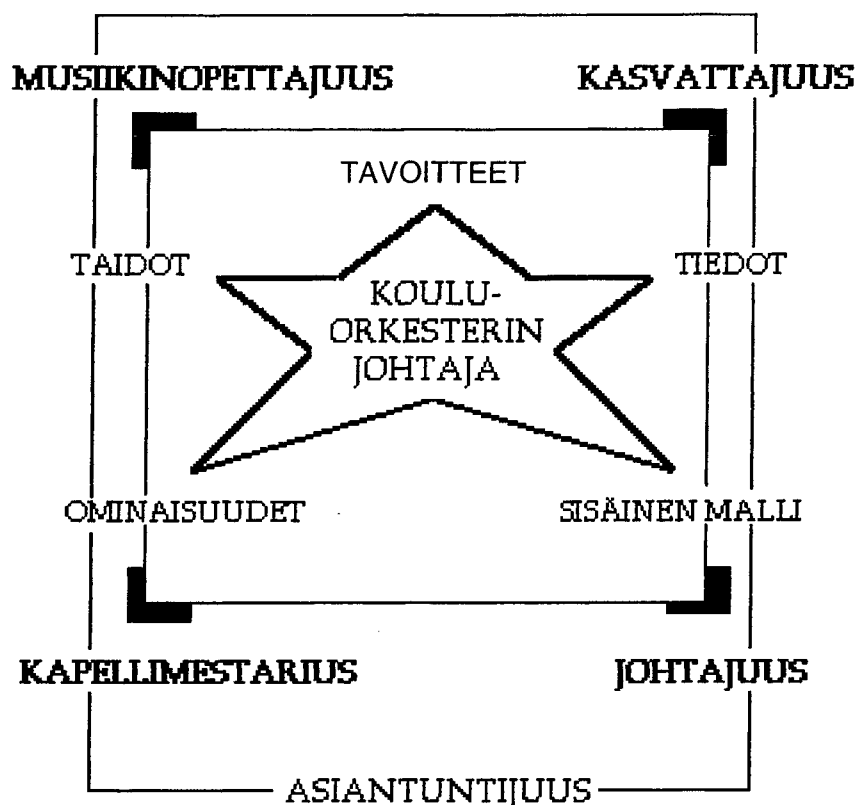
johtuen musiikinopettajan ammatti edellyttää harjoittajaltaan poikkeuksellisen monipuolisia ominaisuuksia, mukautumiskykyä sekä luovuutta, minkä lisäksi käytäntö- ja toimintapainotteisuus korostaa taitotiedon osuutta ja sitä kautta myös lisää hiljaisen tiedon määrää.

### 3.1.2 Kouluorkesterin johtajan ammattikuva

Kapellimestaritutkimusten ja -selontekojen yhteydessä käytetään joskus käsitettä *kapellimestarinkuva* (mm. Vainio 1992, 69). Tässä tutkimuksessani päädyn kuitenkin sisällöllisesti laajempaan, genetiivittömään muotoon *kapellimestarikuva*, jolla haluan viitata varsinkin differentiaalipsykologiassa esiintyvään ammattikuva-käsitteeseen: kapellimestarikuva kattaa kaikki musiikinopettajuuden osa-alueet, sen sijaan kapellimestarinkuva ainoastaan tiedot, taidot ja ominaisuudet. Musiikinopettajan kapellimestarikuva ja kouluorkesterin johtajan ammattikuva ymmärrettävään synonyymeiksi, jälkimmäinen tosin havainnollistaa paremmin johdannaissuhdetta musiikinopettajan ammattikuvaan.

Aivan sellaisenaan musiikinopettajan ammattikuva ei kuitenkaan sovellu kouluorkesterin johtamiseen: korvaan ammatillisen minäkäsityksen käsitteellä sisäinen malli, millä tahdon painottaa kapellimestariuteen voimakkaasti liittyvää luovuuden aspektia, vuorovaikutuksellisuutta sekä hiljaista tietoa; hiljaisia sosiaalisia käytäntöjä, joita ei pystytä sanallisesti ilmaisemaan (Kosonen 1998).

Kouluorkesterin johtajan ammattikuva on myös laaja-alaisempi kuin pelkkä musiikinopettajuus, sillä käsitteelliseen malliin lisäulottuvuutta antaa moniammatillisuus: kouluorkesterin johtaja on yhtäaikaan kapellimestari, johtaja, kasvattaja ja musiikinopettaja. Kaikkea tätä ympäröi asiantuntijuuden kehä. Musiikinopettajan ammattikuva -malli muuntautuu siten piirroksena seuraavanlaiseksi (kuvio 5):



KUVIO 5. Kouluorkesterin johtajan ammattikuva

Tavoitteet toimivat suuntaa-antavina päämäärinä, jotka omalta osaltaan myös muokkaavat muiden sakaroiden sisältöjä. Tähten jalat muodostuvat koulukapellimestarin sisäisistä ja persoonallisista teki-  
jöistä, joita ovat ominaisuudet ja sisäinen malli. "Käsinä" hahmottu-  
vat konkreettisesti tekemiseen liittyvät ja vaikuttavat taidot tiedot. Täht-  
teä ympäröivä roolivaatimusten monikenttä suodattuu kaikkiin osa-  
alueisiin. Kukin tähden sakara on kuitenkin sijoitettu lähimmäksi  
sitä roolia, jonka keskeisintä piirrettä se kuvastaa. Koko rakennelmas-  
ta muotoutuu musiikinopettaja-kapellimestarin asiantuntijuus.

## Tavoitteet

Tavoitteiden tarkastelu on hyvä aloittaa virallisista lähtökohdista: Mitä tehtäviä ja päämääriä valtakunnallinen opetussuunnitelma musiikin-  
opettaja-kapellimestarille asettaa? Sekä peruskoulun opetussuunnitelma  
(POPS 1996) että lukion opetussuunnitelma (LOPS 1994) antavat musii-  
kinopettajalle hyvin vapaat kädet varsinkin siksi, että valtakunnalliset

suunnitelmatekstit ovat vain yleisen raamin asemassa: tällä hetkellä kukin koulu on velvoitettu tekemään oman ”henkilökohtaisen” musiikin opetussuunnitelmansa. Ja koska useimmissa kouluissa on vain yksi musiikinopettaja, tekee hän siitä nimenomaan henkilökohtaisen, hyvin itsensä - ja toivottavasti myös paikkakuntansa musiikkiperinteen - näköisen. Valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa mainitaan musiikinopetuksen alueiksi muiden muassa soittaminen ja laulaminen sekä musiikin kuuntelu, tutkiminen ja arviointi, myös musiikillinen keksiminen - johon linkitetään myös erilaisten taideteosten tekeminen - sekä musiikkiteknologian käyttö. Myös eri musiikkityylien suhteen asettelu jää hyvin avoimeksi. (LOPS 1994; POPS 1996.)

Vallalla olevan praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian ajatuksia myötäillen tavoitteet voidaan nähdä ennen kaikkea toiminnan ilmentymänä. Ja koska juuri toiminnan kautta yksilö ratkoo ongelmia<sup>5</sup>, erittäin pelkistetysti voitaisiin musiikinopettaja-kapellimestarin yleisenä henkilökohtaisena tavoitteena pitää ongelmanratkaisua; tilanteiden ja tehtävien ratkaisujen jatkuvaa uudelleenarviointia ja soveltamista edeltäviä kokemuksia hyödyntäen. Tarkempi tarkastelu paljastaa koulukapellimestarin tavoitteiden määrittävän hänen ammatillisen nelikenttensä - musiikinopettajuuden, kapellimestariuden, kasvattajuuden ja johtajuuden - kautta. Kaikkien näiden alojen tavoitteet kuitenkin linkittyvät toisiinsa; esimerkiksi kasvattaminen sisältyy yhtä lailla musiikinopettajuuteen kuin kapellimestariuteenkin. Tarvitaan toisen tyyppistä luokittelua.

Soveltaen amerikkalaisprofessori Anita P. Davisin näkemystä koulukuoronjohtajan tehtävistä (ks. Davis 1998, 497) saadaan koulukapellimestarin työtavoitteet jaoteltua seuraavasti:

- |  |   |
|--|---|
| 1) Sanallinen neuvonta:                    | kysely, luennointi, ohjaus, mallintaminen, kuvittaminen (esimerkkien anto) ja tehtäväkohtainen ohjeiden anto. |
| 2) Sanallinen neuvonta musisoinnin aikana: | opettaminen ja stemmojen laulaminen malliksi.   |

---

<sup>5</sup> mm. Aaltola (1998, 49)

- 3) Sanallinen palaute: kritisointi, kehuminen, hyväksyminen ja vahvistaminen, oikaiseminen, vastaaminen ja arviointi.
- 4) Sanaton toiminta: johtaminen, hyväksyminen ja oikaiseminen (paheksunta, hylkääminen).

Määrittely on sinällään laaja, mutta se koskee vain orkesterin harjoittamista ja musiikinopettajan yleisiä luokkahuonetehtäviä. Yhdistämällä se orkesterinjohdon käytännön tietouteen<sup>6</sup> muodostuu tavoitekentästä kattavampi (erityispiirteet, jotka selkeästi erottavat musiikinopettaja-kapellimestarin muista opettajista tai korostuvat työssä on alleviivattu):

#### KOULUORKESTERIN JOHTAJAN TAVOITTEET:

- orkesterin johtaminen ja siihen liittyvät toimet
- humaani kasvatustyö musiikin avulla (tähän kuuluu mm. tapa- ja arvokasvatus sekä oppilaan identiteettikehityksen tukeminen)
- musiikillisten tietojen ja taitojen opettaminen
- elämysten antaminen ja musiikillisten merkitysten korostus<sup>7</sup>
- elämyksellinen ongelmanratkaisu (myös oppilaat)<sup>8</sup>
- nuorten innostaminen musiikin pariin
- luottamuksellinen vuorovaikutus
- integrointi muihin aineisiin
- musiikkiesitysten järjestäminen (esim. koulun juhlat; tämä tehtävä painottuu työssä usein liikaakin)
- yhteydenpito koulun sisällä sekä sen ulkopuolelle

<sup>6</sup> Kouluorkesterin johtajan ammattikuvan osa-alueiden määrittelyt ovat syntyneet synteetinä niin teoriataustan kirjallisesta materiaalista kuin kapellimestarikouluttajien (Almila, Lindfors, Niemistö ja Panula) kanssa käymistäni keskusteluista ja heidän opetuksestaan kuten myös omista kokemuksistani ja päiväkirjamerkinnöistäni. Siksi erillinen lähde on merkitty vain, mikäli se on jonkun henkilön spesifiä tietoa. Huomattakoon myös oma varhaisempi tutkimukseni tähän aiheeseen liittyen (Hämäläinen 1996).

<sup>7</sup> Ennen kaikkea praksiaalisen musiikkikasvatuksen mukainen tavoite

<sup>8</sup> Samoin kuin edellä

Viimeinen kohta muistuttaa siitä, että opetustyö ja oppiminen eivät tapahdu koskaan tyhjiössä, vaan ovat aina kontekstisidonnaisia sosiaaliin, historiallisiin ja kulttuurisiin tekijöihin (Aaltola 1998, 52). Tavoitekenttää on tietoisesti suunnattu nimenomaan opetuspainotteiseksi. Itse orkesterinjohtotyöhön kuuluviin yhteissoiton johtamiseen ja harjoittamiseen liittyvät yksityiskohtaisemmat tehtävät ja päämäärät käyvät ilmi, kun tarkastellaan kapellimestarin työkaluja ja niiden kohdennettua käyttöä<sup>9</sup>.

### **Taidot ja tiedot**

Vaikkakin taidot ja tiedot esiintyvät kouluorkesterinjohtajuutta kuvaavassa tähtimallisissa omina tahoinaan, käsittelen niitä tässä yhteydessä yhdistettynä, sillä moni musiikinopettaja-kapellimestarilta edellytettävä valmius on sekä tietoa että taitoa, ja suurimmaksi osaksi työssä on kyse taitotiedon hallitsemisesta.

Yleisesti todettakoon, että musiikinopettaja-kapellimestariin kohdistuu koko ajan kasvava määrä vaatimuksia. Toimenkuva on jo nyt hyvin laaja, mutta vallitsevien opetustrendien ja yhteiskunnallisten vaatimusten myötä edellytysten määrä vain lisääntyy. Viime vuosina tällaisia suuntauksia ovat olleet (ja ovat yhä) esimerkiksi musiikkiteknologia, monikulttuurinen musiikkikasvatus ja projektityöskentely. Informaatio-tulvan koko ajan laajetessa musiikinopettaja helposti keskittyy tiedon hankkimiseen kokonaisvaltaisen kehittämisen kustannuksella. Omien taitojen ja tietojen päivittäminen sekä hankkiminen ei todellakaan ole helppoa, varsinkin kun valtakunnalliset opetussuunnitelmat aiheuttavat väljyydellään epäselvyyttä; musiikinopettajan toimenkuva on siten kokonaisuutena liiankin selkiintymätön (mm. Laitinen 1989, 9-10). Lisäksi praksiaalinen musiikkikasvatussuuntaus lisää paineita moniammatillisuuteen sekä sen myötä laaja-alaiseen asiantuntijuuteen, sillä opettajan itsensä tulisi olla mahdollisimman pätevä<sup>10</sup> kaikilla niillä osa-

---

<sup>9</sup> Luku 3.2

<sup>10</sup> "Praksialismin kielellä" *kompetentti*

alueilla, joita oppilailleen opettaa (esim. Regelski 1997b).

Moninaisten vaateiden ja odotusten edessä musiikinopettajaa kuitenkin varmasti helpottaa oikeus yksilöllisyyteen, persoonallisuuteen: hyvä opetustaito on aina yksilöllistä, siis erilaista eri ihmisillä. Lisäksi ei tule keskittyä yksitotisesti vain omiin valmiuksiin: taakkaa keventää merkittävästi se, että opettaa oppilaansa itsenäiseen tiedonhakuun ja kehittää heidän ongelmanratkaisutaitojaan. (Kaschub 1997, 91-92; Krokfors 1998, 84; Teachout 1997.) Musisoinnin iloa ei sovi koskaan unohtaa!

Eräänlaisena minimivaatimuksena käytettäköön amerikkalais-tutkijoiden Yarbroughin ja Madsenin (1998) toteamusta kuoron harjoittamisesta: "Vaikka entusiasmi<sup>11</sup> saattaakin olla opetuksen korkean intensiteetin olennainen indikaattori<sup>12</sup>, sen vähäisinkään omaaminen ei viimekädessä auta, jos opettajan tiedot opetettavasta aiheesta ovat puutteelliset tai hänen suullinen taitonsa on kehno." (emt. 472).

Tarkasteltaessa alla olevan luettelon taitoja ja tietoja huomattakoon mielenkiintoinen vastakkainasettelu: Kohtia ei ole mitenkään priorisoitu, mutta muiden muassa David J. Teachoutin (1997) tutkimus osoittaa herättävästi, että musiikilliset taidot<sup>13</sup> eivät ole musiikinopetuksessa yhtä tärkeitä kuin persoonalliset ja pedagogiset taidot (emt., 41, 49). Kuoronjohtopedagogi Imogen Holst (1995) puolestaan pitää aivan ehdottomana vaatimuksena johtajan omaa orkesterisoittajataustaa: Jos et ole koskaan joutunut koululais- tai harrastajaorkesterissa kapellimestarin armoille (hampaisiin), et voi tietää, miltä se tuntuu. Kyky asettua soittajan asemaan on ensiarvoisen tärkeä. (emt., 93-94.) Kapellimestarikouluttajat (mm. Almila 1994; Lindfors 1994; Panula 1994) korostavat taasen johtamistekniikkaa ja laajaa soitintuntemusta sekä persoonallisuutta. Itse lisäisin listaan vielä oikean asenteen:

---

<sup>11</sup> So. innostaminen, into ja hurmoshenki

<sup>12</sup> So. mittari tai ilmaisin

<sup>13</sup> McElheran (1989) lisää: orkesterinjohto-opintojen alkutaipaleella muut kuin lyöntitekniikkaan paneutumista tärkeämpää on perehtyä mm. harmoniaan, korvan harjaannuttamiseen, partituurilukuun, analysointiin, musiikin historiaan ja kirjallisuuteen, orkestrointiin ja eri soitinten tekniikoihin (emt., 7).

”Turha mennäkään eteen, jos on huonolla tuulella, väsynyt eikä huvita. - - - Niin, tai partsikka hatarasti päässä. - - - Kapun ja orkan välissä on kuin kaksipuolinen peili: niin soittajisto vastaa kuin sinne huidotaan, huomaaan.” (Hämäläinen 1999.)

Yhteenvedettyinä eri lähdetahot muokkaavat kouluorkesterin johtajalta edellytettävät taidot ja tiedot seuraavanlaisiksi luetteloksi<sup>14</sup> :

#### KOULUORKESTERIN JOHTAJAN TAIDOT JA TIEDOT:

##### Ammatilliset:

- orkesterinjohtotekniikka (myös partituuriluku ja -soitto)
- musiikillinen monipuolisuus
- soitintuntemus ja soittotaito
- laaja-alainen tyyllilajien, kulttuurien ja historian tuntemus
- sovitus-, säveltapailu- ja analysointitaito
- yhteissoittokyky ja -kokemus
- luova muusikkous<sup>15</sup> ja musikaalisuus

##### Didaktiset:

- |  |                               |
|--|-------------------------------|
| - koulukokemus   | - <u>tilanneherkkyys</u>      |
| - opetusviestinnän hallinta  | - joustavuus                  |
| - sosiaaliset vuorovaikutustaidot  | - reflektointitaito           |
| - kyky asettua oppilaan asemaan  | - kehityspsykologian tuntemus |
| - ryhmänjohtokyky  | - <u>organisointikyky</u>     |
| - <u>soveltamistaito</u>   | - integrointitaito            |
| - <u>motivointitaito</u>   | - laaja katsantokanta         |
| - suvaitsevaisuus  | koko toimintaan               |
| - <u>hyvä mielikuviutus</u> (tulkinnan aikaansaanti vaatii usein musiikin kerronnallista kuvittamista) | - tietoa tiedon rakenteesta   |

<sup>14</sup> Musiikinopettajan erityyispiirteet jälleen alleviivattuina.

<sup>15</sup> Muusikkouden tärkeyttä painottaa varsinkin Elliott (1995).



Kovasti pelkistäen olisi mahdollistaa tiivistää lista ainoastaan kolmeen faktoriin: persoonallisiin, musiikillisiin sekä opetuksellisiin taitoihin ja tietoihin.

### Ominaisuudet

”Conducting is in many ways like teaching. The same virtues are needed: courage, patience, and sensitivity; the only other qualifications are a sense of rhythm and a good ear.”

Imogen Holst (1995, 2.)

Kapellimestarin ominaisuuksien pohdinta johtaa helposti roolimaisiin kuvauksiin - etenkin ammattikapellimestareitten kohdalla. Tällaiset luonnehdinnat ovat yleensä kuvailuissaan hyvinkin osuvia<sup>16</sup>, mutta ammatti- ja koulukapellimestarien toimenkuvan erilaisen luonteen vuoksi eivät sellaisenaan sovellu kouluorkesterin johtajan ominaisuuksien luokitteluun.

On vaikea asettaa ominaisuuksia tärkeysjärjestykseen, sillä arvottaminen on aina yksilöllistä ja sidonnaista omaan kokemusmaailmaan. Seuraavassa luettelossa olen pyrkinyt asettamaan ominaisuudet kuitenkin tärkeysjärjestykseen kymmenen ensimmäisen osalta. Järjestely perustuu suurimmaksi osaksi tutkija Seppo Uurtimon (1983, 76-82, 101-103) ja kapellimestarikouluttaja-musiikkikasvattaja Tim Lautzenheiserin (1992, 20-23) kategorisointeihin sekä johtamisoppaiden ja kapellimestarikouluttajien priorisointeihin kuin myös omiin käytännön havaintoihini.

---

<sup>16</sup> Esimerkkejä (kapellimestari - rooli): Claudio Abbado - sisäistynyt muusikko; Carlo Maria Giulini - kapellimestari, herrasmies ja mystikko; Herbert von Karajan - mestari ja tyranni; Lorin Maazel - mestaritekniikko; Riccardo Muti - normaali henkilö, joka elää täysin epänormaalia elämää; Georg Schnéevoigt - pulttivirtuoosi; Georg Solti - unkarilainen dynamo; Arturo Toscanini - diktaattori (Lebrecht 1991; Matheopoulos 1984; The Art of Conducting 1994; Vainio 1992, 40).

## KOULUORKESTERIN JOHTAJAN OMINAISUUDET:

1. vuorovaikutuksellisuus, sosiaalisuus ja informatiivisuus
2. välittäminen (empaattisuus) ja oppilaiden huomiointi, kannustavuus  
- kyse on siis ennen kaikkea asenteesta
3. luotettavuus
4. hyvä itsetunto, emotionaalinen tasapainoisuus, yksilöllisyys
5. intuitiivisuus ja reflektiivisyys<sup>17</sup>
6. laaja-alaisuus ja monipuolisuus
7. omistautuminen ja työstä nauttiminen
8. suunnitelmallisuus, kurinalaisuus ja käytännöllisyys (tehokkuus ja organisointikyky)
9. huumorintajuisuus, mielikuvituksellisuus (luovuus) ja mukaansatempaavuus
10. realismi, kärsivällisyys ja loogisuus

Lisäksi:

- demokraattisuus, reiluus ja auktoriteetti
- sinnikkyys ja rohkeus
- toisen kunnioittaminen
- ennakkoluulottomuus
- aktiivisuus ja ajan seuraaminen (päivittäminen)

### Sisäinen malli

Kuten kouluorkesterin johtajan kapellimestarikuvan mallintamisen yhteydessä jo todettiin, on kapellimestarin sisäinen malli musiikinopettajan ammatillisen minäkäsityksen "aistikkaampi" johdannainen<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> Käsitellään tarkemmin luvussa 4.4

<sup>18</sup> Sisäisen mallin määritelmä on syntynyt tutkimuksessa hyvin synteettisesti, vastaavaan käsitteenmäärittelyyn (termin kokonaissisältöön) tutkija ei ole aiemmin törmännyt.

Sisäinen malli kyllä vastaa perusluonteeltaan ja -määrittelyltään ammatillista minäkäsitystä, mutta on sitä huomattavasti herkempi: siihen sisältyvät ammatillisen minäkäsityksen määritelmän tapaan muiden muassa käsitykset hyvästä koulukapellimestarista, motiivit, syyt ja tavoitteet, mutta myös (musiikinopettajan tasoa paljon enemmän) intuitiivisuutta, koska suuri osa työskentelystä tapahtuu sanattomasti; eleiden, ilmeiden, katseiden ja kehokielen välityksellä.

Liitän sisäiseen malliin vielä *käyttöteoria*<sup>19</sup> -käsitteen: Käyttöteoriaksi nimitetään sitä toimintamallia, jolla ihminen työtään lähestyy. Se on ”tiedostettu malli, johon tavoitteinen, pitkäjänteinen työskentely pohjaa. Sellainen tulee jokaisen opettajan itselleen rakentaa ja sitä reflektiivisesti työtään tarkastellen jatkuvasti päivittää.” Tätä useimmiten tarkoitetaan, kun puhutaan henkilön omasta opetusfilosofiasta, joka muodostuu ihmiskäsityksen, tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen kautta. Kyse on oman arvomaailman yhdistämisestä aiemmin opittuun ja koettuun. (Luukkainen 1998, 32-33.) Ja koska orkesterinjohdossa on pitkälti kyse tekemällä oppimisesta (*learning by doing*) ja sitä kautta harjaantuneista toiminnoista, sisältyy kapellimestarin sisäiseen malliin myös hiljaista, piilevää tietoa (ks. Krokfors 1998, 71).

Varsinkin näkymätön ja kuulumaton, piilossa oleva tieto aiheuttaa sisäisen mallin määrittelemisen vaikeuden: koska kaikki ei olekaan sanallisesti verbalisoitavissa eikä myöskään tiedostettua, jää käsite helposti epämääräisen rajaamattomaksi. On kuitenkin muistettava, että sisäinen malli on kullakin henkilöllä aina yksilöllinen, uniikki.

#### KOULUORKESTERIN JOHTAJAN SISÄINEN MALLI:

- herkempi ja syvällisempi kuin ammatillinen minäkäsitys
- kokonaisvaltainen arvio itsestä oman työn toteuttajana
- käsitys hyvästä kouluorkesterin johtajasta
- työskentelyn motiivit ja syyt
- vuorovaikutuksellisuus: toiminta ja oppiminen tapahtuu aina sosiaalisessa kontekstissa

<sup>19</sup> Käsitettä käyttää mm. Schön (1987).

- hiljaiset sosiaaliset käytännöt: toiminta on reflektiivistä ja joustavaa, jolloin ongelmatilanteet johtavat soveltamiseen sekä oivaltamiseen; siis ratkaisuihin, ei kangistuneisiin rutineihin
- intuitiivisuus
- oma käyttöteoria

### 3.2 Kouluorkesterin johtajan työkalut ja niiden tehtävät

Kapellimestarikouluttaja, professori Jorma Panulan opetuksen eräänlaisiksi tavaramerkiksi on vuosien mittaan noussut se periaate, että jokainen kapellimestari saa johtaa omalla persoonallisella tavallaan, kunhan systeemi vain toimii (mm. Panula 1994). Luonnollisesti on hallittava tietty ammattitaidolliset pääperiaatteet, mutta Panulan ilmauksen tarkoituksena onkin rohkaista jokaista olemaan oma, ainutlaatuine itsensä. Musisointi on luovaa työskentelyä sekä vuorovaikutusta, jossa paras toimintatapa on olla juuri se, mitä on - oma itsensä. Tästä voidaan johtaa se päätelmä, että kapellimestarin tärkein työkalu on juuri oma persoona. Ajattelua tukee myös rehtori-tutkija Olli Luukkaisen ennustus (1998), jonka mukaan opetustyön lähitulevaisuudessa varsinkin oma persoona työvälineenä tulee korostumaan<sup>20</sup>. Ihmissuhdetaitojen ohessa sen monipuolinen ja hyvälle, tasapainoiselle itsetunnolle rakentuva uskaltava käyttö nousee tärkeimmäksi kilpailutekijäksi kaiken muun osaamisen joukossa. (emt., 23.) Kouluorkesterin johtamisessa tämä tarkoittaa sitä, että persoonallisuus ja yksilöllisyys ovat se tapa, jolla kapellimestari työkalujaan - suunnitelmallisuutta, johtamistekniikkaa ja harjoittamista - käyttää.

---

<sup>20</sup> Sama ilmiö koskee asiantuntijatoimintaa ja etenkin -johtamista: "Asiantuntijan työ ja asiantuntijoiden johtajan työ edellyttää normaalia enemmän koko persoonallisuuden likoon panemista (Sipilä 1991, 54).

### 3.2.1 Suunnitelmallisuus

Sanonta "hyvin suunniteltu on puoliksi tehty" pitää kouluorkesterin johdossa enemmänkin kuin paikkansa, sillä jo koulutyön perusluonne lukukausi- ja lukuvuosijaksotuksineen vaatii suunnitelmallisuutta, sen sisällä musiikinopettaja-kapellimestarin on huolehdittava oman opetuksensa ja kouluorkesterinsa toiminnan nivomisesta toisiinsa kuin myös ympäröivään koulu- ja "ulkomaailmaan". Organisoimisen, aikatauluttamisen, sovitustyön ja muun toiminnan vilkskeessä kapellimestari saattaa helposti sortua siihen, mitä esimerkiksi orkesterinjohto-opettaja Brock McElheran (1989, 7) pitää yhtenä kapellimestarin potentiaalisimmista virheistä: omiin taustavalmisteluihin ei jää aikaa. Tällöin tarkaltaikin aikataululta sortuu kivijalka, kun kapellimestari ei heti ensimmäisistä harjoituksista lähtien tiedäkään, mitä musiikillisesti haluaisi tai miten sen saisi aikaan. Kapellimestari olkoon siis "itsekkäämpi" ja sisällyttäköön itsensä suunnitelmiinsa.

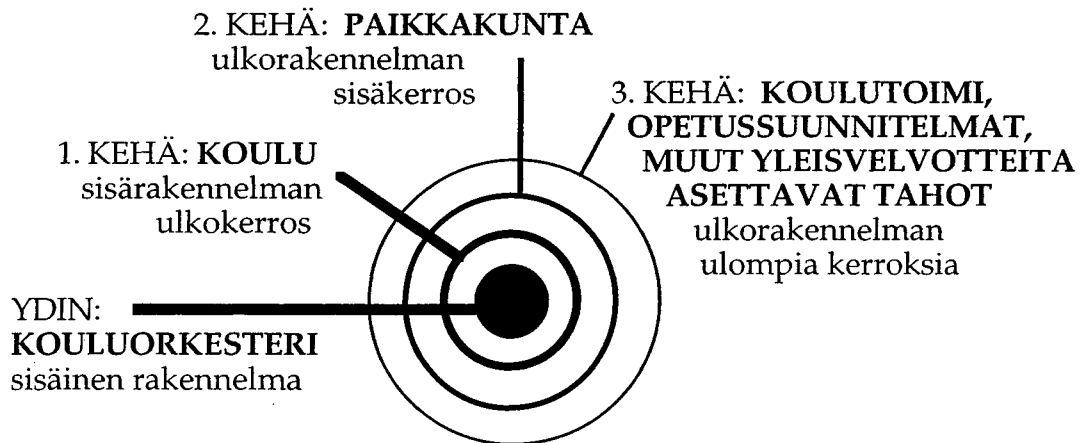
### Organisaatio ja organisointi

Kouluorkesterin johtamisessa on monia samoja piirteitä kuin yritysjohtamisessakin: johtajan on tehtävä organisaatiotaan koskevia suunnitelmia ja strategioita, kehitettävä tavoitteellisuutta ja suunnitelmallisuutta, arvioitava tiedonsiirtojärjestelmiä ja tuloksia, motivoitava, palkittava sekä annettava palautetta ynnä muuta vastaavaa (esim. Sipilä 1991, 54-55). Johtamisorganisaatiota määrittävät sen perustehtävä, rakenne ja sisäiset toiminnot, joiden kaikkien ymmärtämiseksi itse organisaatiosta täytyy välillä astua ulos ja tarkastella sitä osana laajempaa kokonaisuutta. Tällöin käyvät ilmi ne ulkoiset tarpeet, joita organisaatio varsinaisesti palvelee. Toiminta siis nojaa hyvin pitkälti siihen ulkopuolelta sijoitettuihin varoihin. (Lönnqvist 1996, 7.)

Perusorganisaatiolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kouluorkesteria, joka on kytkeytyneenä sekä kouluun että sen musiikinopetukseen, ulommilta kehiltä löytyvät muun muassa paikkakunta, koulutoimi

ja yleiset opetussuunnitelmat. Organisointi käsitetään järjestelyiksi, jotka mahdollistavat kouluorkesterin toiminnan. Musiikinopettaja-kapellimestarin tulee siten selvittää itselleen niin orkesteritoiminnan perustehtävä, rakenne kuin sen sisäiset toiminnotkin. Perustehtävä selviää oman kapellimestarikuvan selkiyttämisen kautta (s. 46), mutta rakenteen kapellimestari joutuu yleisimmin itse luomaan, sillä jokainen orkesteri on aina kapellimestarinsa näköinen.

Kapellimestarin tulee siten yleisorganisaation hahmottamisen (kuvio 6) jälkeen yhtenä ensimmäisistä tehtävistään luoda orkesterilleen koulussaan vakiintunut, selkeä asema. Tämä tarkoittaa käytännössä säännöllisen harjoituspaikan ja -ajan varaamista sekä koko toiminnan puitteiden (ja funktion) määrittelyä: ketkä orkesterissa soittavat; tapahtuuko harjoittelu kouluajalla, kerhotuntien puitteissa vai kokonaan vapaa-ajalla; millainen on rahoituspohja, ja minkä verran koulu toimintaan panostaa; mitä odotuksia orkesteriin kohdistetaan; mistä saadaan soittimisto; millaisia esiintymisvelvollisuuksia orkesterille mahdollisesti tulee ja niin edelleen. Vasta tämän vaiheen jälkeen kapellimestari voi paneutua orkesterin sisäisen rakenteen organisointiin.



KUVIO 6. Kouluorkesterin organisaatiokehät

Kouluorkesterin sisäinen organisointi on kokoonpanon omien perinteiksi muodostuvien käytänteiden luomista: esimerkiksi soittajien valinta, pulttijärjestyksen tekeminen, harjoitusten perusrakenteen selkiyttäminen sekä oppilaiden nimeäminen orkesterivirkoihin: muiden muassa konserttimestari, äänenjohtajat ja nuotistonhoitaja. Samalla opetetaan orkesteriin liittyvää tapakulttuuria. Mitä selkeämpiä ja vakiintuneempia yhteiset pelisäännöt sekä käytännöt ovat, ja mitä enemmän johtaja jakaa vastuuta soittajille itselleen, sitä paremmin orkesteri toimii. Turvallinen ympäristö luo hyvät edellytykset luovuudelle, uskaltamiselle ja omana itsenä olemiselle.

### **Konserttikokonaisuuden rakentaminen, ohjelmiston valinta ja materiaalit**

Kapellimestarin tulee harkita erittäin tarkkaan, millaista orkesterimateriaalia aikoo käyttää, sillä kappaleiden sopivuudesta riippuu paljolti se, miten soittajat orkesterissa viihtyvät. Kappaleesta sopivan tekee soittajiston tasoa vastaava vaikeusaste, selkeys (kunnollinen notaatio), saatavuus ja kiinnostavuus, joista jälkimmäisellä viitataan siihen, että kappaleella pitää olla jotain annettavaa (esimerkiksi ajankohtaisuus, opettavaisuus niin teknisessä kuin tulkinnallisessakin mielessä tai hauskuus) sekä kosketuspintaa soittajien elämään. Mikäli linkkiä ei löydy, on kapellimestarin se itse rakennettava (esimerkiksi integroimalla oma musiikinopetuksensa tätä soitettavaa teosta ja tyyliä koskevaksi), sillä soittajat on aina motivoitava. Tämä edellyttää orkesterinjohtajalta myös hyvää oppilaantuntemusta: on tiedettävä, millaiset taidot kullakin omassa instrumentissaan on sekä millaista musiikkia oppilaat kuuntelevat (mm. Swanwick 1988, 85). Ohjelmiston valinnan yhteydessä kannattaakin itseltään kysyä, mikä on teoksen arvo oppilaan kehittymisen - niin henkisen kuin spesifisti musiikillisenkin - kannalta (Jorgensen 1997, 71).

Hyvin monesti nuottien saatavuus määrää tulevan ohjelmiston, joten konsertit saattavat olla melkoista sillisalaattia, kun on vain otettu käyttöön automaattisesti ne nuotit, jotka on ensimmäisenä saatu tai

löydetty. Kappaleita ei tulisi valita yksittäisinä ideoina, vaan osana laajempaa yhteyttä, konserttikokonaisuutta. Yksittäisten, irrallisten kappaleiden kautta esityksestä muodostuu pelkkä suoritusten ketju, kun taas toisiinsa lomittuvat teokset luovat musiikillista merkityksellisyyttä ja mieltä. Tämä luonnollisesti edellyttää kapellimestarilta pidempää valmisteluaikaa. Nykyään konserttikokonaisuuksien laadinnassa käytetään paljon teema-ajattelua (esimerkiksi valitaan jonkin tietyn maan musiikkia tai vaikkapa eläinaiheisia kappaleita), suosiossa ovat myös omatekoiset musikaalit, viihdemusiikki ja erityyppiset integroivat projektit koulun sisällä.

Kouluorkesterin voimakas luonteenpiirre on vaihtelevuus: sekä soitin- että soittaja-arsenaali vaihtuu vähintäänkin vuosittain, lukuvuosien mukaan. Vanhimmat soittajat lähtevät koulusta pois ja uusia tulee tilalle. Tämä vaikuttaa työskentelyn pitkäjännitteisyyteen siten, että tavoitteet on asetettava lähinnä vuodeksi kerrallaan. Ja koska orkesteri esiintyy varsinkin koulun juhlissa (mm. joul-, itsenäisyyspäivä- ja kevätjuhla), jaksotus supistuu puolikkaisiin vuosiin, lukukausiin. Soitettavan materiaalin valmistelu on siksi aloitettava hyvissä ajoin, käytännössä esiintymiset painottuvat lukukausien loppuun. Rajallisen ajan vuoksi kapellimestarin on mitoitettava vaikeustaso käytettävissä olevaan harjoitusaikaan hyvin huolellisesti. Nuoriso- ja harrastajaorkestreilla on onneksi tapana venyä konserteissa harjoituksia paljon parempaan lopputulokseen, mutta sen varaan ei sovi suinkaan aina laskea (Hämäläinen 1999).

Kouluorkesterit käyttävät viidenlaisia materiaaleja: 1) alkuperäisessä asussaan olevia, "normaaleja" teoksia, joita ei ole suunnattu mitenkään erityisesti koulukäyttöön; 2) koulu- tai nuoriso-orkesterille sävellettyjä teoksia; 3) varta vasten kouluorkesterille sovitettuja, alkuperäisversiosta hieman helponnettuja sovituksia<sup>21</sup> ja 4) niin kutsuttua vapaata soitinnuspohjaa hyödyntäviä sovituksia ja sävellyksiä<sup>22</sup> (liitteet

---

<sup>21</sup> Ks. esim. Young Orchestra Series (1984)

<sup>22</sup> Vapaa soitinnuspohja ja vapaa soitinnus -partituuri ovat tutkijan omia termejä. Ks. esim. Ensemble Microjazz (1991); Jazz für Ensemble (1990)



1 ja 2), joiden ideana on moniääninen partituuri, johon soittimia voidaan sijoitella kulloinkin vallitsevan soitintilanteen mukaan. Tämä systeemi pelastaa kapellimestarin usein pätkähästä, kun kaikki orkesterilaiset eivät olekaan paikalla. Stemmarivejä on neljästä viiteen (ne jakaantuvat useimmiten diviiseihin) ja niiden alapuolelta löytyvät soitinsoitinstemmat (piano ja/tai kitara) sekä lyömäsoittimet. Yleensä sovitukset on rakennettu siten, että ne toimivat jopa pelkän ylimmän melodian ja pianosäestyksen varassa. Unohtaa ei sovi toki 5) big band -materiaalejakaan. Niiden ohella myös monet vapaata soitinnuspohjaa noudattavat kappaleet käyttävät orkesterissa mukana bändisoittimia, mikä antaa orkesterisoittomahdollisuuden entistä laajemmalle joukolle - niillekin, joilla ei ole perinteistä orkesteri-instrumenttia. (Hämäläinen 1998b, 1998c.)

Materiaaleja voi joko ostaa, vuokrata - tai kuten varsinkin uusien kappaleiden kohdalla käy - sovittaa itse. Tosin materiaalin vuokraus ulkomailta saattaa tulla joskus ostamista kalliimmaksi. Vielä tällä hetkellä suurin osa kouluorkesterille sovitetuista materiaaleista on amerikkalaisia, Euroopan osalta vahvimmassa asemassa on Saksa. Suomalaisittain uraa on uurtamassa tamperelainen Love-kustannus<sup>23</sup>. Suomalaisien sovitusten paljon runsaampi markkinoille tulo olisi erittäin suotavaa, sillä amerikkalaisohjelmistot painottavat yhä melkoisesti kansallista puhallinorkesteri-, marssi- ja elokuvamusiikkiaan sekä lyhennelmiä musiikin historian perusklassikoista (Warner Bros. 1998a, 1998b), saksalaiset barokin ja romantiikan ajan klassikoita sekä salonkimusiikkia, jonkin verran on myös tämän vuosisadan musiikkia (Breitkopf & Härtel 1986). Koululaisten olisi tärkeä saada tutustua soittaen myös kotimaisiin eri tyyliin edustaviin ohjelmistoihin (mukaanlukien nykymusiikki).

---

<sup>23</sup> Ks. esim. Juutilainen (1998)

## Aikataulu

Aikataulun tekeminen on välttämätöntä, sillä ainoastaan se pystyy antamaan konkreettisen vision tulevien harjoitusten sisällöistä ja kappaleiden valmistumisien dead line -päivämääristä. Kapellimestarin on siten jo ennen ensimmäisiäkään harjoituksia päätettävä, millaisen tulkinnan pääpiirteissään mistäkin kappaleesta haluaa, mitkä osiot ja tekniset seikat vaativat erityistä harjoituttamista, minkä verran ja millaista. Aikataulun rakentamisen yhteydessä myös ratkeaa, mitä ohjelmisto tulee sisältämään - toisin sanoen, mitkä kappaleet ehditään harjoitella kuntoon, mitkä jätetään mahdollisesti pois.

Aikataulun laskeminen on tarkkaa ja vaativaa puuhaa, joka tulee hoitaa rauhassa. Se myös vaatii kokemusta. Siksi aloittelevan kapellimestarin tulisikin tähdätä mieluummin tempoltaan väljään kuin liian tiukkaan aikatauluun; on helpompi tiputtaa ylimääräisiä harjoituksia pois kuin taikoa yhteistä aikaa jostakin lisää. Lisäharjoituksilla - jos ne tulevat armottomasti liian myöhään - on pikemminkin taipumus aiheuttaa soittajistossa stressaavaa epävarmuutta esitykseen.

”...Eipä sujunut, ei. Lisäprässäys sen kun nostatti kakkosviulujen angstia juoksutusta kohtaan. - - - Paniikin lietsomiseksi päätin luottaa kuuluisaan keikkaskarppaukseen.” (Hämäläinen 1999.)

Aikataulu on orkesterin luku- ja työjärjestys. Kapellimestarin kannattaa tehdä siitä kaksi erilaista versiota: toinen soittajille ja toinen - harjoitus-sisältöjä tarkemmin analysoiva versio - omaan käyttöön. Soittajaversiota käyvät ilmi harjoitusten kellonajat (myös tauot), paikat, päivämäärät, esiintymiset, leirit ja muut tapahtumat sekä tärkeät muistettavat seikat (esimerkiksi ”oma nuottiteline mukaan” tai ”sininen college päälle”). Näin yhteiset tavoitteet selkiintyvät soittajillekin paremmin ja he osaavat valmistautua harjoituksiin paremmin. Ja koska soittajat ovat koululaisia, toimii aikataulu myös mainiona tiedotteena vanhemmille<sup>24</sup>. Melko

<sup>24</sup> - Ja juuri vanhemmathan ovat tärkein yleisömmä, toteaa leikkisästi Lautzenheiser (1992) ja huomauttaa samalla, että yhtä lailla on kyse vanhempien musiikillisesta kouluttamisesta (emt., 185-187).

vastaava vaikutus sillä on koulussakin: esiintymisen lähestyessä joudutaan harjoituksia pitämään joskus muiden aineiden oppituntien aikana. Kun aikataulu on jo lukukauden alussa selvillä, tuskin tuottaa ongelmia saada oppilaille lupaa päästä soittoharjoituksiin. Aikataulun olemassaolo siis helpottaa kapellimestarin työtä melkoisesti.

### **Sovittaminen ja soitintuntemus**

Musiikin sovitustaito on kouluorkesterinjohtajalle korvaamaton apu sekä ehto, sillä kuten jo aiemminkin on todettu, varsinkaan uusiin kevyen musiikin kappaleisiin ei ole orkesterimateriaaleja nopeasti saatavilla. Samoin on pienten säestystehtävien laita: esimerkiksi virsiin, yhteislauluihin ja joululauluihin näppärimmin nuotit saa, kun sovittaa itse. Toinen peruste sovitustaidon tärkeyteen liittyy orkesterin tasoon: sangen usein kapellimestarin on muokattava joitain stemmoja helpommiksi, jotta kaikilla olisi soitettavaa. Taito on avuksi myös harjoittamisessa: partituureja pystyy lukemaan paljon ymmärtävämmiin, kun on niitä itsekin työstänyt. Siten sieltä on mahdollista tunnistaa esimerkiksi vaikeat kohdat ja melodiastemmojen suhde säestykseen.

Sovittaminen edellyttää ennen kaikkea hyvää soitintuntemusta. Kaikkia orkesterinsa soittimia kapellimestaria ei voi velvoittaa tuntemaan suvereenisti, mutta tietty perusvalmius jokaisen soittimen suhteen on oltava. Tämä tarkoittaa muiden muassa tietoa soitinten äänialoista, vireyksistä ja luonteenpiirteistä (sekä tyypillisyydet, erikoisuudet että hankaluudet mukaan lukien soittotavat). Ei ole niinkään tärkeä tietää erikoisjippoja ja hienoksia, vaan kapellimestarilla täytyy olla tietty tuntema siihen, mitä minkäkin tasoinen oppilas soittimensa kanssa voi tehdä. Esimerkiksi pystyykö kaksi vuotta oboeta soittanut oppilas puhaltamaan kaksiviivaisen d:n pehmeästi ja hyvin hiljaa. Tai mikä tempo sopii millekin soittimelle. Ja mitä pienempien kanssa olet tekemisissä, sitä tärkeämmäksi tulee esimerkiksi soittimien vireystaito. (Hämäläinen 1998a, 1998b.)

”Parikymmentä pikku jousisoittajaa ja minä på svenska. - - - Virite-  
tään vihdoin. - - - Vajavaisista alttoviulunsoittotaidoistani *hyötyä!*  
Pystyn siis jelpsimään kahta viulistia. - - - Mutta sello tuottaa jo on-  
gelmia. - - - Varsinkin kun takapultissa katketa pämähti juuri  
kieli. *Hjälp!* - - - Apu onneksi lähellä...”

(Hämäläinen 1999.)

## Uuteen kappaleeseen valmentautuminen

Uusiin kappaleisiin valmistautumistavat vaihtelevat luonnollisesti kapellimestarikohtaisesti. Tietyt asiat on kuitenkin läpikäytävä. Näitä ovat teoksen taustatiedot (historia; tyyli, säveltäjästä tietoja; löytyykö jotain mielenkiintoista kerrottavaa soittajille esimerkiksi siitä, millaisessa elämänvaiheessa säveltäjä teoksensa kirjoitti tai mitä hän milläkin teemalla kuvasi), partituurianalyysi, lyöntitekniikka (sen suunnittelu sekä itsenäinen harjoittelu), harjoitusten sisällön suunnittelu (tarkasti suunnitellaan aina tulevan harjoituksen sisältö, myöhemmät kaavailut tarkentuvat pikkuhiljaa aina edeltäneiden mukaan; kaikkia harjoituksia koskeva kokonaissuunnitelma on kuitenkin oltava olemassa) ja aikataulun tarkistus sekä mahdolliset korjaukset.

Partituurianalyysi on valmentautumisen työläin ja tärkein osa. Se koostuu seuraavista vaiheista (Almila 1994; Ericson, Ohlin & Spångberg 1984, 99-102, 127-134; Fiske 1987; Hämäläinen 1998b; Ingebretsen 1994; Labuta 1982, 55-57; Lindfors 1994):

### I KAPPALEEN YMMÄRTÄMINEN (mielikuvan muodostus)

Kuulollisen mielikuvan muodostaminen. Tässä yhteydessä puhutaan paljon niin sanotusta sisäisestä kuulemisesta (*inner hearing*): kapellimestari kuvittelee/kuulee partituurin soivana mielessään vain nuotteja katsoen. Taito kehittyy huomattavasti johtamis- ja sovituskokemuksen karttumisen myötä. Kuulokuvan muodostuksen prosessi etenee vaiheittain:

- 1) Instrumentaation tarkistaminen ja huomion kiinnittäminen etenkin transponoiviin soittimiin
- 2) Musiikkitermien selvittäminen

- 3) Tempomerkintöjen tarkistaminen
- 4) Muodollinen analyysi: eritoten fraasit, kadenssit, diviisit sekä laajemmat muotorakenteet (esim. kertaukset, kehittelyt ja variaatiot), teemat ja säestysaines, kappaleen "suuret pyrkimykset" (esim. missä on huippukohta, jonne pyritään; missä taas suvantoa), sointuharmoniat (mm. tärkeimmät sävellajialueet, modulaatiot, sointusävyt, jännitteet ja purkaukset), sävellyksen tyyppitys muotorakenteen perusteella (onko kyse esim. rondosta vai fuugasta)
- 5) Dynamiikan hahmottaminen: yleismerkintöjen (mp, f, cresc. yms.) ohella erityisesti poimittava ylös soitinkohtaiset spesifit merkinnät (sfz, sf, fp)
- 6) Keskittyminen balanssiin, sointiväreihin ja tulkintaan (tässä yhteydessä myös päätetään oma mielipide fraasien pituuksista, luonteesta ja fraseerauksesta sekä niistä aineksista - kuten esimerkiksi melodioista, vastamelodioista ja kontrapunktisista aineksista - joita kapellimestari haluaa nostaa esiin)
- 7) Taitekohtien pohdinta: miten ylimenot hoidellaan (tehdäänkö esim. hidastusta vai ei, pidetäänkö hengähdystaukoa vai jatketaan attacca)
- 8) Oman tulkinnan suhteuttaminen kappaleen omaan kontekstiin (esim. tulkitako Bachia big bandilla barokki- vai jazztyyliin; säveltäjän ajatuksia kunnioitettava, samoin sovittajan vihjeitä)
- 9) Jokaisen stemman läpikäynti (laulaminen hyvä konsti)
- 10) Partituurin soittaminen pianolla ja/tai kuunteleminen levytä.

Viimeinen kohta herättää aina vilkasta keskustelua ja argumentointia kapellimestaripiireissä. Toiset ovat sitä mieltä, ettei muiden levytyksiä tulisi kuunnella lainkaan, sillä oma tulkinta helposti kärsii siitä, toiset korostavat kuuntelun tärkeyttä alkuvaiheessa, kun tutustutaan kappaleeseen: soiva kuulokuva nopeuttaa tutustumisprosessia huomattavasti. Kukin tekee mielipiteidensä ja tottumustensa mukaisesti, mutta kultainen keskitie voisi olla äänitteen hyödyntäminen prosessin alkuvaiheessa. Etenkin aloitteleville kapellimestareille siitä on hyötyä (samalla voi harjoitella lyöntikaavojakin). Tulee kuitenkin varoa jäämästä levyn orjaksi, jolloin vain matkii jonkun toisen tulkintaa - ja mahdollisesti jopa virheitä tai tyylittömyyksiä - konemaisesti.

## II LYÖNTITEKNISIIN ONGELMAKOHTIIN PANEUTUMINEN

Tämä osio aloitetaan "lyömällä" kappale läpi ja siinä ilmenevien ongelmakohtien ratkaisemisella. Pohdintaa vaativat varsinkin tahtilaji- ja tempo- ja tyylivaihdoukset, ylimenot, dynamiikka, agogiikka, fraseeraukset, fermaatit, kadenssien kiinniotot, sisääntulot, kaksinnukset, tärkeän aineksen esiin nostaminen sekä aloitukset ja lopetukset.

Partituuriin kannattaa tehdä merkintöjä, mutta liiallinen "sotkeminenkaan" ei selkiytä tehtävää johtaessa, jolloin partituuria ei voi (eikä saa) tuijottaa tarkasti lukien. Suurin osa edellä mainituista huomioista täytyy vain opetella ja painaa mieleen. Ja tässäkin kokemus auttaa kehittymään:

Esa-Pekka Salonen: *"Silloin kun ihminen ei ole vielä paljon johtanut, täytyy partituuria opiskellessa miettiä paljonkin tapaa, jolla asiat lyödään. Kuten kaikissa motorisissa toiminnoissa kokemus tässäkin tuo tietynlaista automaatiota. Totta kai on aina tapaus tapaukselta päätettävä kuinka moneen lyödään, johdetaanko kahdeksasosia vai neljäsosia jne. - - - Usein musiikin luonteesta käy ilmi minkälaisia yksiköitä kannattaa soittajille käsillä ilmoittaa: Useimmiten kompleksiset paikat ja ylimenot selviävät, jos pystyy lyömään mahdollisimman pienet yksiköt ulos. Nykymusiikissa varsinkin olen todennut, että mitä lähempänä pientä yksikköä ollaan, sitä suuremmat ovat mahdollisuudet saada kaikki osumaan paikoilleen."* (Salonen & Otonkoski 1987, 42-43.)

### III SOITTAJISTON JA HARJOITUTTAMISEN ONGELMIEN

#### POHDINTA

Harjoitusten suunnittelu suoritetaan siltä pohjalta, että kapellimestari pohtii niitä hankaluuksia ja ongelmia, joita oman orkesterin soittajisto kappaleen yhteydessä kohtaa. Olennaista on miettiä, miten ongelmat ratkaisee - siis miten kohtia lähestyy sekä harjoituttaa, ja miten niitä soittajille selittää. Tässä vaiheessa pitää huomioida myös frasausten yhteneväisyys (jousilla jousitukset, puhaltajilla kielitykset) ja niiden harjoituttaminen. Erityisesti rytmisesti hankalat osiot vaativat ennakkopohdintaa. Tarkan harjoituskohtaisen aikataulun suunnittelu tapahtuu viimeistään tässä vaiheessa.

Valmistautuminen tulee tehdä aina huolellisesti, fuskaamatta. Aivan erityistä osaamista ja ennakkopaneutumista vaativat lapset. (Yhtä huolellisesti tulisi toki suhtautua kaikkiin johdettaviinsa iästä riippumatta). Lapsikokoonpanot ovat yleensä vain niin eläväisiä, että johtajan tuijottaessa nuottejaan saattavat lapset tehdä mitä tahansa. Partituuri on siksi oltava aina ulkomuistissa (johtaja ei saa olla niin kutsutusti pää pahvis-  
sa), sillä pienet musikantit vaativat herkeämätöntä kontaktia; innostusta, kannustusta, kurinalaisuutta sekä musiikillisia ja teknisiä muistutuksia siitä, mitä pitääkään tehdä - ja miten. (Lindroth 1999; Lindfors 1994.)

### 3.2.2 Johtamistekniikka

Musiikkitieteilijä ja kapellimestari Peter Pirie (1980) toteaa, että orkesterinjohdon varsinainen lyöntitekniikka on opittavissa yhdessä tunnissa! - Hän lisää kuitenkin heti perään, että muiden valmiuksien oppiminen ja hankkiminen omaksi henkilökohtaiseksi pääomaksi viekin sitten pitkään. (emt., 7.) Kapellimestarikouluttaja McElheran (1989) tyrmää Pirien väitteen, sillä hän huomauttaa terävästi, että monet kapellimestarit ovat taipuvaisia suhtautumaan liian kevytmielisesti johtamisen yleistekniikkaan (lyöntitekniikkaan), eivätkä niin ollen sitä enää harjoittele - kerran sen jo mielestään kunnolla opittuaan. Orkesterinjohtoa McElheran pitääkin kavalimpana musiikin alana: soolosoittaja kyllä tunnistaa tekemänsä kömmähdykset esimerkiksi asteikkojuoksutuksessa ja tekee asian korjaamiseksi jotain, mutta monet kapellimestarit suhtautuvat täysin välinpitämättömästi omiin heikkouksiinsa. Johtamistekniikkaa on tutkiskeltava, opiskeltava ja varsinkin harjoiteltava koko orkesterinjohtouran aika. Tosin tuntuu kyllä siltä, että McElherankin ymmärtää, mistä Pirien lausahduksessa on kyse, sillä McElheran myöntyy pitämään lyöntitekniikkaa enemmän tai vähemmän universaalina taitotietona, siis hyvin yleisenä ja yleistettävissä olevana. Harjoittamistekniikat sen sijaan ovat hyvin persoonallisia ja erikoistuneita, hän tähdentää. (emt., 9, 103.)

Pidän lyöntitekniikkaa<sup>25</sup> McElheranin tapaan alati päivitettävänä taitona. Johtamistekniikka, jonka osa lyöntitekniikka siis on, nähdään kapellimestarin työkaluna, jonka pintamateriana ovat käsien tehtävät (lyöntitekniikka) ja muu nonverbaali viestintä - eli kaikkiaan lavasäteilyn ulkoiset tekijät, sisus koostuu puolestaan lavasäteilyn sisäisistä tekijöistä, joita ovat musikaalisuus ja temperamentti sekä musiikillinen tietämys ja monipuolisuus. *Lavasäteily*-termiin olen päätenyt siksi, että kapellimestarin työskentely tapahtuu pääasiassa orkesterin edessä, korkeella, ja useimmiten esiintymislavalla. - Tässä käyttämäni jaottelutapa

---

<sup>25</sup> Koska tämän tutkimuksen päätarkoitus ei ole olla orkesterinjohdon oppikirja, en pidä lyöntikaavojen läpikäyntiä tarkoituksenmukaisena. Samasta syystä myös muu johtamistekniikan yksityiskohtainen kuvailu (esim. perussäännöt, liikekokojen merkitys yms.) jää pois.

on peräisin orkesterinjohtajan opettaja Torsten Lindforsilta (1994). - Johtamistekniikka-työkalulla on kaksi tehtävää: 1) ilmaista tahdinlyönnillä sekä tempo, tahtilajit että rytmiset painotukset ja 2) selvittää taiteelliset tavoitteet erilaisilla eleillä ja harjoitustyöllä (Lindfors 1994, 1).

### Lavasäteilyn ulkoiset tekijät

Lavasäteilyn ulkoiset tekijät ovat juuri niitä taitoja, joita kapellimestari pystyy hyvin harjoittelemaan, oli hän sitten synnynnäisesti miten lahjakas tahansa. Tämä johtamistekniikan osa-alue kysyykin käyttäjältään lähinnä koordinaatiokykyä, rytmittäjää, liikunnallisuutta ja luovaa ilmaisutaitoa - mutta myös tunteen aitoutta. Ulkoiset tekijät ovat: a) puikkokäden ja vapaan käden tehtävät, b) katseet, eleet, ilmeet ja keho-kieli sekä c) tekniset harjoitteet.

#### a) Puikkokäden ja vapaan käden tehtävät

Käsien liikkeistä käytetään johtamisen yhteydessä nimitystä gestiikka. Juuri gestiikan eroavuuksista kuoron- ja orkesterinjohtajat kirjaimellisesti vääntävät kättä: Puhutaan jopa kuorotyylisestä (*choral style*) ja orkestraalisesta tekniikasta (*instrumental/orchestral technique*). Suurin kysymys kuuluu, tuleeko johtaessa käsien tehdä toistensa peilikuvaa paljon, vähän tai ei juuri lainkaan. Kuoro- ja orkesterinjohtotyylit eroavat (karkeasti ottaen ja kovasti yleistäen) siinä, että kuoronjohtossa tehdään käsillä paljon peilikuvaa, kun taas orkesterinjohtajat eriyttävät käsiensä tehtävät. Ja edelleen; kuoron edessä lyödään enemmän irrallisia nuotteja, orkesteripuolella enemmänkin yleissykettä, josta voidaan myös välillä kokonaan luopua. (mm McElheran 1989, 10-12.) Eroavaisuudet johtuvat toki kokoonpanojen luonteesta: kuoroa on käytännöllistä "pitää molemmissa käsissä", koska se on niin lähellä johtajaa, ja yksittäisten nuottien poiminta tai tietyn stemman myötäily on mahdollista, koska stemmoja ei ole niin paljon kuin orkesterissa. Orkesterinjohtajan on taas pidettävä huolta paljon suuremmasta joukosta eroavaisia stemmoja ja soitintyypp-



pejä (vrt. kuorossa käytössä vain ihmisääni), joten on oltava tämä "kokonaisjohtaminen" eli lyöntikaavasta saatava syke sekä käsien eroavaiset toimenkuvat, koska on näytettävä muiden muassa lukuisat sisä-äntulot. Aivan näin mustavalkoisena tilannetta ei saa kokonaan nähdä, sillä lukuisat kuoronjohtajat käyttävät myös "orkesterityyliä". Tässä tutkimuksessani kuitenkin johtamistekniikan lähtökohtana on, että kapellimestari eriyttää käsiensä toimenkuvat.

Orkesterinjohtajat tarjoavat toisen mielenkiintoisen pohdinnan kohteen: jos jatketaan äskeistä kielikuvalinjaa, niin todettakoon kapellimestareiden vääntävän peistä siitä, käyttäkö johtamisessa puikkoa vai ei. Puikon käyttäjät - joita on valtaosa - korostavat puikon tärkeyttä varsinkin näkyvyyden ja selkeyden edistäjänä, "paljain käsin" työskentelevät haluavat olla vapaita puikon toisen käden kahlitsevasta vallasta ja väittävät olevansa plastisempia ja tunteellisempia, koska voivat vaihdella käsien keskinäisiä rooleja. Monet kapellimestarit tosin käyttävät molempia tyylejä, joten jyrkkää "puoluekantaa" ei tarvitse olla. (mm. Almila 1994; Panula 1989, 1994.)

Olen lähtenyt tutkimustyössäni siitä olettamuksesta, että puikkoa käytetään. Kuitenkin sen käyttämisestä kannattaa luopua esimerkiksi hyvin laulavissa, hitaissa osissa, joissa plastisuus pääsee parhaiten esiin vapain käsin. Korostettakoon kuitenkin, että kummallakin tapaa (siis puikolla tai ilman) taitava johtaja pystyy ilmaisemaan kaiken haluamansa. Valinta on tyyppikysymys, toiselle puikko istuu hyvin käteen, toinen kokee sen kanssa olonsa epämukavaksi. Johti sitten kummalla tyyllillä tahansa, käsien pääroolit *ovat* kuitenkin orkesterinjohtajalla eriytyneet. Siksi tässä tutkimuksessa selkeyden vuoksi puhun puikkokädestä ja vapaasta kädestä.

Puikko on kapellimestarilla yleensä oikeassa kädessä. Poikkeuksen voivat tehdä vasenkätiset johtajat, mutta useimmat heistäkin päätyvät pitämään sitä oikeassa kädessään, koska orkesterit ovat ennen kaikkea tottuneet tähän "oikeanpuoleiseen liikenteeseen". Oikean ja vasemman käden työtehtävät voidaan karkeasti jakaa seuraavasti (Hämäläinen 1998b, 1998c; Labuta 1982, 39-41; Lindfors 1994; McElheran 1989,

37-38):

OIKEA KÄSI - "teknikko":

- tahtiosoitus ja tempo
- musiikin karakteri
- työskentelee jatkuvasti

VASEN KÄSI - "tulkitsija ja balansoija":

- soinnin ja dynamiikan vivahteiden ilmaisu
- musiikin etenemisen plastinen havainnollistaminen
- fraseeraus
- agogiikka (tempo vaihtelut)
- insatsit
- tarvittaessa oikean käden viestien tehostaminen
- ei välttämättä työskentele koko aikaa; toimettomana lasketaan alas

Huomattakoon, että oikealla kädellä pitäisi kapellimestarin pystyä näyttämään periaatteessa kaikki tarvittava (mm. Almila 1994, McElheran 1989, 37). Vasen käsi on siten tavallaan tehostajan roolissa. Käytännössä oikealla näytetään kaikki, mikä siltä luontevasti sujuu (tempo, volyyymi, karakterit, fraseeraus ja sisääntulojakin sopivissa paikoissa).

Juuri oikean ja vasemmankäden yksilöllinen käyttö on orkesterinjohtotaidon tärkeimpiä ja vaikeimmin hallittavia osatekijöitä (Lindfors 1994, 4). Kuoronjohtoguru Erik Ericson kuitenkin muistuttaa, että johtamisliikkeistä tulisi työskennellessä pystyä myös nauttimaan: pyrkimyksenä on luonnollinen, hyvä olo. Ja koska jokainen kokee musiikin uniikisti, omalla tavallaan, täytyy liikkeidenkin saada olla persoonallisia. Lyönnin laatu, karakteri ja variointi ovat tärkeimmät asiat. (Ericson ym. 1984.) Johtamistekniikan suhteen ei ole absoluuttista oikeaa tai väärää, on vain toimiva tai ei-toimiva (Panula 1994).

## b) Katse, eleet, ilmeet ja kehokieli

Katse, eleet, ilmeet ja kehokieli ovat ratkaisevassa asemassa orkesterinjohtajan työssä, jossa suuri osa toiminnasta tapahtuu sanattomana viestintänä. Varsinkin konserttitilanteessa niiden merkitys on suunnaton. Pelkät kädet eivät yksinään riitä välittämään tunnetta.

Katse toimii yleensä kapellimestarin viestin tarkentajana, se tehostaa käsistä välittyvää tietoa juuri tietyille taholle. Se myös aktivoi soittajia. Katse on erittäin tärkeä työkalu siinäkin mielessä, että sen ja kuulonsa avulla kapellimestari tarkkailee soittajistoaan ja saa heiltä palautetta. Katseen on oltava siksi valpas. Mutta katse on myös orkesterinjohtajan tulkinnan ja vallankäytön väline, kuten Tammissalo (1996) muistuttaa: "Katseiden hienosyiset vivahteet ja variaatiot voivat toimia myös tiedostamattomana osana musiikin tulkintaa sekä osana niin tahallista kuin tahatonta viestintää" (emt., 22). Taitava kapellimestari käyttää katsettaan myös tiedostetusti.

Katsetyyppejä ovat esimerkiksi 1) katseen painaminen alas (viestii vaatimattomuudesta), 2) katseen kohottaminen ylös (viattomuus - usein teennäinen - tai mahtipontinen itsevarmuus), 3) mulkaisu (hämmästys ja tuohtuminen), 4) syrjäsilmyys (vaivihkainen tarkistus tai kiintymyksen osoitus), 5) sumea katse (väsymys, välinpitämättömyys tai haaveilu), 6) hämmästynyt katse (voi olla hyvän- tai pahantuulinen yllättyminen tai oudoksunta), 7) siristetyt silmät (vastenmielisyys, kärsimättömyys), ja 8) silmien kiilto (liikutus, voi olla rauhallista tai hurmoshenkeä) (mm. Tammissalo 1996, 22).

Kapellimestarin eleet voidaan jakaa ammatillisiin, ilmaisullisiin, satunnaisiin, jäljitteleviin, kaavamaisiin ja symbolisiin. a) Ammattieleillä tarkoitetaan juuri orkesteritoiminnan omaa koodikieltä, sitä varten kehitettyä kansainvälistä elekieltä. Tätä edustavat ennen kaikkea käsien liikkeet<sup>26</sup> (johtamistekniikka). b) Ilmaisueleet tehdään pääasiassa kasvoilla ja niillä välitetään tunteita: hymyily, virnistely, nenän nyripistely, punastuminen ja mulkoilu, mutta myös olkapäiden kohauttelu, nyökyt-

---

<sup>26</sup> Mm. lyöntikaavat, liikekoot ja lyönnin karakterit.

tely, nauraminen, vilkuttelu ja viittoilu. c) Satunnaiseleet puolestaan ovat henkilön toiminnantapoja, joiden avulla voidaan tehdä tulkintoja persoonallisuutta ja mielentilaa koskien. Esimerkiksi ruumiinkieli saattaa antaa signaalia väsymyksestä tai innostuksesta. d) Jäljittelyeleet ovat rikas, mielikuvitusta vaativa ja useita keinovaroja hyödyntävä osasto: orkesterinjohtaja voi esimerkiksi näytellä ilmeillään hyväntuulista ja huoletonta, vaikka olisikin hyvin huolissaan ja väsynyt. Hän voi myös kohdistaa viestinsä jotain soittajaa koskevaksi pelkällä soittotavan jäljittelemisellä tai kysyvällä katseella. e) Kaavamaiset eleet ovat kuin jäljittelevätkin, mutta vain typistetympiä. Johtaja esittää vain yhden ilmiön, henkilön tai asian näkyvimmistä piirteistä (esimerkiksi marssista saa helposti sotilaallisen vetämällä käden kuviteltuun lippaan). f) Musiikillisilla tai ulkomusiikillisilla symbolisilla eleillä viitataan johonkin abstraktiin ominaisuuteen: esimerkiksi kaksi pystyssä olevaa sormea käskivät menemään kakkosmaaliin ja pään raapiminen yhdessä tarkennetun katseen kanssa viestivät soittajalle, että hän esimerkiksi soitti onnahdellen. (mm. Tammisalo 1996, 12-15.)

Ilmeet liittyvät erottamattomasti myös katseeseen ja eleisiin, joten ilmeitä voitaisiin nimittää kasvojen eleiksi. Ne ovat kytköksissä muihin sanattoman viestinnän osatekijöihin, eivät toimi siis yksinään. Orkesterinjohtaja voi ilmehtimisessään käyttää kulmakarvojaan, silmiään, kasvojen lihaksia (erilaisiin asentoihin, venytyksiin ja nyripistelyihin), poskia ja suutaan. Tammisalo (1996, 19) nostaa esiin kysymyksen ilmeiden aitoudesta. - Teennäisistä ilmeistä on lähinnä vain haittaa musiikille. Ilmeiden pitäisi tulla automaattisesti musiikin tulkinnan ja oman sisäisen tunteen mukana, hän toteaa.

Kehokieltä kutsutaan myös kehonkieleksi ja ruumiinkieleksi. Koska johtamistekniikka on käsien liikettä, tärkeimpään asemaan keho kielessä nousevat juuri käsivarret, ranteet ja sormet. Mutta kapellimestari viestii myös sillä, missä asennossa hän on; onko esimerkiksi olkapäät kohollaan, selkä kyyryssä, pää pystyssä tai jalat harallaan. Yleinen ryhti kertoo paljon. Siis johtamiseen vaikuttavat sellaisetkin ruumiinosat, joilla ei johdeta (esimerkiksi jalat). Myös yleinen rentous tai jännittyneisyys

vaikuttavat myös orkesteriin. (mm. Tammissalo 1996, 23.) Siksi orkesterinjohtamista voidaan syystä pitää hyvin kokonaisvaltaisena toimintana, joka toisaalta on tiedostamatonta, toisaalta tiedostettua; toisaalta aitoa, toisaalta jäljittelyä tai näyttelemistä.

### c) Tekniset harjoitteet

Erilaiset tekniset harjoitteet auttavat kapellimestaria kehittämään lyöntitekniikkaansa. Tässä yhteydessä niitä en yksityiskohtaisesti selosta, mutta tyypittelevästi todettakoon, että tällaiset harjoitteet kehittävät johtajan rytmistä motoriikkaa ja ajattelukykyä (esimerkiksi vaihtuvien tahtilajien harjoittelu), plastisuutta (pyöreiden, kuvailevien linjojen muotoilu, varsinkin vasemmalla tällaista kuviolyöntiä) ja karakterisointia (vastakohtaharjoittelua kuten terävä - pehmeä, hidas - nopea, aktiivinen - lepäävä, viivyttävä, kevyt - raskas) sekä käsien eriyttämistä (päällekkäisten rytmien harjoittelu, tai toinen hoitaa rytmin ja toinen kuvailee) ja rytmin sisäistä aistintaa ("oman sisäisen metronomin" kehittäminen tempojen löytämiseksi). (mm. Almila 1994; Labuta 1982.)

Teknisiä harjoitteita ja ehdotuksia löytyy lähes kaikista orkesterinjohtajan oppaista, mutta kapellimestari voi hyvin kehittää niitä itsekin kulloinkin ohjelmistossaan olevan kappaleen vaikeuksien tai erityisvaateiden mukaan. Erittäin hyödyllisiä ovat niin sanotut lyöntietydit, joista englanninkielisissä oppaissa käytetään nimitystä *drill* (mm. Labuta 1982, 238). Niissä harjoitellaan niin rytmejä, dynamiikkaa, karaktereja, korostuksia kuin ylimenojakin. Yleensä ne ovat 8-16 tahdin mittaisia, paljon asiaa ja nopeita vaihdoksia sisältäviä "tempuratoja".

### Lavasäteilyn sisäiset tekijät

Lavasäteilyn sisäiset tekijät ovat niitä seikkoja, piirteitä, taipumuksia ja koettuja asioita, joita luonnehdin yleisnimikkeellä orkesterinjohtajan henkinen pääoma. Vastaavasti ulkoiset tekijät nimeän viestintävälineiksi. Kapellimestarin henkinen kapasiteetti muodostuu a) musikaalisuu-

desta ja temperamentista, b) musiikillisesta tietämyksestä ja c) monipuolisuudesta sekä kokemuksesta.

#### a) Musikaalisuus ja temperamentti

Sekä musikaalisuus että temperamentti ovat henkilön synnynnäisiä ominaisuuksia, jotka kumpikin heijastuvat kaikkeen kapellimestarityöskentelyyn. Ne tekevät orkesterinjohdosta juuri kyseisen henkilön näköistä, persoonallista ja siten ainutkertaista. Ne siis ohjaavat toimintatapojen sekä valintaa että toteutusta. Vaikka ominaisuudet ovatkin synnynnäisiä, voi kapellimestari niitä kuitenkin kehittää: musikaalisuuttaan voi - ja tulee - syventää ja kehittää sekä temperamenttiinsa tutustua ja muokata (kuin myös hallita).

Tanskalaisen musiikkipedagogi Peter Bastianin (1987) määrittely musikaalisuudesta soveltuu hyvin kouluorkesterin johtajalle ja hänen tehtäväänsä oppilaiden parissa: Musikaalinen ihminen saa meidät kokemaan jotain täysin muuta kuin pelkät sävelet. Tunteet eivät ole säveliä, vaikka ne kuinka koostuisivatkin sävelistä; 17 sävelen ketju koetaan "yhtenä", esimerkiksi ilona. Musikaalisuus on siten kyky ymmärtää moninaisuus ykseytenä. Ja mitä enemmän on tuota ykseyttä, sitä kehittyneempää on musikaalisuus. Musikaalisuus ja sen aikaansaannokset ovat jotain sanoinkuvaamatonta, mutta kun henkilö "on ollut siellä", ei se enää ole mitään mystistä. (Bastian 1987, 47.)

Musikaalinen kapellimestari voi siis auttaa soittajansa sekä yleisönsä "sinne", hänellä on sanottavaa ja sisältöä musiikissaan. Tavaltaan hänellä on musikaalisuuden missio, jonka toteuttamisessa temperamentti ratkaisee reittivalinnat.

#### b) Musiikillinen tietämys ja monipuolisuus

Kuten kouluorkesterin johtajalta vaadittavien tietojen ja taitojen määrä ja laajuus osoittavat<sup>27</sup>, musiikillinen tietämys sekä monipuolisuus ovat tämän moniammatillisen työn edellytyksiä. Tässä monipuolisuudella

---

<sup>27</sup> Luku 3.1.2

en viittaa pelkästään musiikkiin ja siihen liittyviin tietoihin ja taitoihin, vaan McElheranin (1989) tapaan muihin aloihin: kapellimestarin olisi hyvä osata kieliä, tuntea kirjallisuutta ja muita taiteita (esimerkiksi taidehistoriaa ja arkkitehtuuria, jotka auttavat ymmärtämään myös musiikin estetiikkaa ja rakenteita). Ja miksei tietämystä voisi olla fyysikasta ja urheiluvalmennuksestakin, McElheran lisää - tietotekniikkaa unohtamatta. Hankittavan taitotiedon määrä saattaa siten tuntua loputtomalta, mutta paljouden ja ajan rajallisuuden keskellä huomiota tulee kiinnittää lähteiden laatuun ja annin relevanttiuteen: mieluummin vähemmän tasokasta ja todella olennaista tietoa kuin valtaisesti pieniä detaljeja kirjavilta tahoilta. (emt. 1989, 8-9.) Musiikinopettaja-kapellimestari on muihin kapellimestareihin tämän asian suhteen hyvässä asemassa: jo musiikkikasvatuksen koulutusohjelman opinnot avaavat ovia monipuolisuuteen niin musiikin kuin esimerkiksi kielten ja kasvatustieteen sekä pedagogiikan tahoilla.

Musiikillinen ja monialainen tietämys on yllättävänkin olennaisessa asemassa kapellimestarityöskentelyssä. Sitä voisi luonnehtia jopa johtamistaidon - ja varsinkin johtamistekniikan - kompensattoriksi: loistavastakaan lyöntitekniikasta ei ole lopulta itse asiassa hyötyä, mikäli sanottava sisältö puuttuu. Toisin sanoen ulkoisesti kehnollakin lyöntitekniikalla pärjää, jos kapellimestarilla on muita keinoja saada viestinsä perille (esimerkiksi on hyvä harjoittaja ja osaa verbalisoida asiat hyvin) sekä ennen kaikkea runsaasti musiikillista sisältökapasiteettia. Esimerkkejä löytyy hyvin kuuluisista maestroistakin: muun muassa Wilhelm Furtwänglerillä oli karmeaa puikkotekniikka, mutta hän oli armoton harjoituttaja ja hallitsi loistavasti intensiteetin sekä tiesi musiikista lähes kaiken. Ennen kaikkea hänellä oli oma vankkumaton mielipiteensä tulkinnoista. (Pirie 1980, 8-16.) Mutta toki hyvä lyöntitekniikka olisi erittäin suotava. Se myös säästää roimasti harjoitusaikaa, kun kapellimestari pystyy neuvomaan soittajiaan vauhdissa, musisoinnin aikana.

## c) Kokemus

Kaikki johtamisoppaat, kapellimestarikouluttajat ja orkesterinjohtoa koskevat tutkimukset ovat yksimielisiä siitä, että varsinaisesti vasta kokemus vie kapellimestaria eteenpäin orkesterijohtamisen kaikilla osalueilla. Kyseessä on elinikäisen oppimisen prosessi, joten ilmaus "learning by doing" on hyvin ahkerassa käytössä (mm. Holst 1995,1). Koska orkesterinjohtotyö on kontekstisidonnaista, ei sitä voi oppia ilman sosiaalista vuorovaikutustilannetta (so. soittajiston kanssa).

David J. Elliottin (1995) praktisia arvoja korostavat ajatukset musisoinnin arvokkuudesta ja vaikutuksista kuvastavat hyvin kokemuksen tärkeyttä: Musisoinnin konstruktiviset toimintatapahtumat ja sen kautta saatavat kokemukset kehittävät itsetuntoa ja itsenäistymistä sekä antavat osallistujille nautintoa. Siten kokemus tuo järjestystä henkilön tietoisuuteen (prosessit hahmottuvat kerta toisensa jälkeen tarkemmin ja kehittyvät eteenpäin) ja motivoivat "itseä" kehittymään edelleen. Mutta on muistettava, että musiikilliset kokemukset ovat aina riippuvaisia sekä kulttuurisista että kontekstuaalisista ymmärtämisistä, niin sanallisista kuin hiljaisistakin (*tacit*), jotka puolestaan lomittuvat henkilön omiin, käytännön kautta saatuun ymmärrykseen ja käsityksiin. Koska musisointi ja musiikkiteokset ovat tällaisia moniulotteisia sosiaalisia rakennelmia (*multidimensional social constructions*), kokemukset sisältävät aina harkinnan eri asteita sekä muotoja, mutta myös merkityksiä (esimerkiksi moraalisia, didaktisia ja henkilökohtaisia). Musiikillisissa kokemuksissa ei ole koskaan kyse siitä, että ne olisivat vain "kokemuksia kokemusten vuoksi". Siksi kokemusprosessia ei saisikaan ajatella jonain sellaisena, mitä meillä *on*, vaan mitä me *olemme*. (emt., 121-128.)

### 3.2.3 Harjoituttaminen

Kolmas kouluorkesterin johtajan työkalu on nimetty harjoituttamiseksi, ei harjoittamiseksi. Käsitykseni olen tehnyt siksi, että näen harjoittamisen kohdistuvan enemmän tekijään itseensä (vertaa esimerkiksi am-

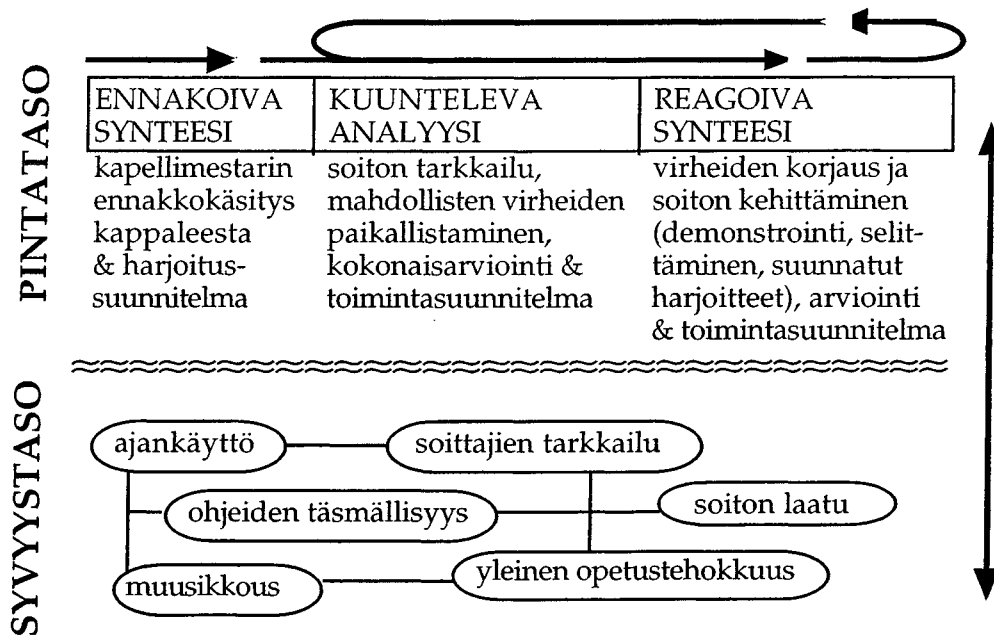


matin harjoittaminen), kun taas harjoituttaminen viestii tietyn kohteen (orkesterin) kehittämisestä useampaan otteeseen, jatkumona. Ja tätä kehittämistehtäväänsähän musiikinopettaja-kapellimestari toteuttaa juuri orkesteriharjoituksissa.

Harjoituttaminen on kapellimestarin tärkein työ, jossa johtajan aiemmin muodostama sisäinen kuulokuva vertaantuu oppilaiden konkreettiseen soittoon, aktuaaliseen sävelmaailmaan. Orkesteriharjoituksissa kapellimestari on siten ennen kaikkea opettaja, sillä hän käyttää fyysisiä liikkeitään ja sanallisia ohjeitaan opettaakseen soittajilleen niin tulkintaa, tyyliä, rytmistä tarkkuutta kuin vielä nuottejakin, mikäli tarpeellista. Tämä edellyttää kapellimestarilta jatkuvaa identifiointia (musiikillisten elementtien, tapahtumien ja yksityiskohtien tunnistamista), arviointia ja mahdollisten virheiden korjaamista. (Hämäläinen 1999; Labuta 1982, 60.)

### **Pinta- ja syvyystaso**

Kompleksisuutensa, tapahtumarikkautensa ja jatkuvan valppauden vaatimuksensa vuoksi harjoituttaminen ei ole mikään yksinkertainen tehtävä, vaan eräänlainen multitapahtuma, jota voidaan havainnollistaa kahtena eri tasona (kuvio 7) käyttämällä perusrunkona Labutan (1982) ja Niemistön (1995) harjoituttamisen kolmijakoa sekä Yarbroughin & Madsenin (1998) tutkimusta, jossa kuoronjohtajan harjoitustyöskentelyä tarkkailtiin kuuden eri osa-alueen kautta. Nämä kaksi, toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevaa tasoa ovat: 1) laajempi kokonaisprosessiin keskittyvä pintakuva, joka määrittelee harjoituttamisprosessin rakentuvan synteestistä - analyysistä - synteestistä sekä ennakoinnista - kuuntelestusta - reagoinnista ja 2) syvyyskuva, josta käyvät ilmi prosessin eri osat; ajankäyttö, muusikkous, ohjeiden täsmällisyys, oppilaiden tarkkailu (myös oppilaiden tarkkaavaisuuden aste), oppilaiden soiton laatu ja yleinen opetustehokkuus. (Labuta 1982, 60-63; Niemistö 1995; Yarbrough & Madsen 1998, 473.)



KUVIO 7. Orkesteriharjoituttamisen kaksi toimintatasoa

Pintatason toimintaprosessi muodostuu ennakoivan synteessin, kuuntelevan analyysin ja reagoivan synteessin ketjuksi, joka aina tarvittaessa toistaa itseään. Kokonaisuudessaan ketjun toisto tapahtuu seuraavassa harjoituksessa, sen sijaan kuunteleva analyysi ja reagoiva synteesi toistuvat syklinä moniakin kertoja yhden harjoituskerran aikana. Ennakoiva synteesi tarkoittaa sitä lähtötilavalmiutta, joka kapellimestarilla on hänen aloittaessaan harjoituttamisen. Se pitää sisällään ennakkokäsityksen niin kappaleen soivasta kuulokuvasta kuin tulevan harjoituksen sisällöstäkin. Siinä on mukana myös musiikinopettajan kapellimestarikuva kaikkine ulottuvuuksineen. Nämä yhdessä luovat lähtötilanteen kapellimestarin harjoituttamistoiminnalle<sup>28</sup>. Kuunteleva analyysi tapahtuu "vauhdissa", kapellimestarin johtaessa soittoa. Tänä aikana johtaja jatkuvasti analysoi kuulemaansa (myös näkemäänsä) paikallistaen mahdolliset virheet ja kehuttavat kohdat sekä tekee arvion kokonaisuudesta. Tämän pohjalta hän suunnittelee, miten harjoitus jatkuu. Tehdessään seuraavan siirtonsa kapellimestari aloittaa reagoivan syn-

<sup>28</sup> Harjoituttamiseen liittyviä ulkoisia häiriötekijöitä ei käsitellä tässä tutkimuksessa.

teesin vaiheen: hän korjaa virheitä ja kehittää kappaleen tulkitsemista demonstroiden, selittäen ja käyttäen suunnattuja harjoitteita, joilla tarkoitetaan tässä johonkin tiettyyn kohtaan tai asiaan puuttumista. Kyse on siis sekä yksityiskohtaisesta että kokonaisvaltaisesta työskentelystä, joka edellyttää kapellimestarilta herkkyyttä, reagointinopeutta ja reflektointia.

Syvyystason elementit ovat johtamistyössä jatkuvasti läsnä, ne ovat harjoituttamisen tapaa, sisältöä ja tehokkuutta muokkaavia tekijöitä, joihin kaikkiin kapellimestari pystyy päätöksillään vaikuttamaan. Ne nousevat siten pintatason prosesseihin aina mukaan. Ajankäyttö on sidoksissa ennakkosuunnitelmaan, mutta myös kapellimestarin kyvykkyyteen reagoida harjoituksen tapahtumiin ja soiton tasoon. Ajankäyttö, ohjeiden täsmällisyys ja yleinen tehokkuus vaikuttavat kaikki toisiinsa. Mutta suurin vaikutus niillä on koko harjoituksen intensiteettiin.

*“Unlike a bride, a rehearsal does not require something borrowed and something blue, but it does need something old and something new.”*

Brock McElheran (1989, 108)

Kapellimestari voi tahdittaa harjoitukset ainakin kolmella eri rakennustavalla intensiteettiä ajatellen (Cox 1989, ks. Yarbrough & Madsen 1998): 1) Nopeatempoiset harjoitteet (esimerkiksi tuttuja, hyvin osattavia kappaleita) sijoitetaan sekä harjoituskerran alkuun että loppuun, keskiosassa työskennellään hitaammin vielä kehitteillä olevan kappaleen kanssa, joka vaatii yksityiskohtaista ja analysoivaa työskentelytapaa. 2) Muuten kuin edellinen, mutta hitaaseen osaan rakennetaan huipentuma noin 2/3-kohtaan harjoitusten kokonaiskestosta. (Rakenne on siis nopea - hidas, jossa huipentuma - nopea). 3) Tiheävaihdoksinen tempo, jossa nopeat ja hitaat osat vuorottelevat ripeästi ja helpot ja vaikeat harjoitteet seuraavat toisiaan. Tutkimus on osoittanut, että koulukokoonpanojen työskentelyyn soveltuu parhaiten pääosin nopeatempoinen harjoituttaminen, joka sisältää paljon aktiviteettivaihdoksia (numero 3). (Yarbrough & Madsen 1998, 472-479.) Kapellimestarin tulisi siten olla työs-

kentelytavoiltaan varsin lyhyt- ja ytimekässänainen; harjoituksissa ei sovi käyttää paljon aikaa puhumiseen (Almila 1994; Davis 1998; Panula 1994). Nopeatempoisuudesta huolimatta harjoituksissa tulee jäädä aikaa kokonaisuuksille; ainakin kerran kappale tulisi soittaa kokonaan läpi (McElheran 1989, 108).

Syvyystason muusikkous-elementti viittaa niin kapellimestarin kuin myös soittajien muusikkouteen: kapellimestarin oma muusikkous ratkaisee sen, mitä hän niin sanotusti saa kappaleesta irti (kuinka hyvin ymmärtää musiikkia ja kuinka syvällisen oman tulkinnan siitä pystyy muodostamaan) sekä sen, miten hyvin hän pystyy soittajiaan neuvomaan haluamaansa päämäärään. Soittajien muusikkoutta puolestaan tulisi kapellimestarin koko ajan vaalia; olla innostava ja antaa haasteita, virikkeitä sekä elämyksiä (Hämäläinen 1999). Tämä edellyttää hyvää oppilastuntemusta ja intuitiivista kykyä tarkkailla ja aistia orkesterin toimintaa yksilötasolla. Oppilaiden tarkkailu kattaa toki muutakin kuin muusikkouden ja soiton laadun tarkkailun. Esimerkiksi vireystason ja mielialan seuraaminen reflektoi hyvin harjoitusten yleistilaa ja ilmapiiriä. Kapellimestari on yhtäaikaan orkesterinjohtaja, opettaja, viihdyttäjä, järjestysmies, psykologi, terapeutti sekä ystävä (Hämäläinen 1999)! Jatkuva havainnoitavaa, reflektoitavaa ja ennakoitavaa on valtavasti.

Orkesterinjohtotyöstä tekee vaativaa jatkuva ennakointi: kapellimestarin on oltava aina hieman edellä soittajiaan, kerrottava johtamisellaan, mitä tulossa on ja miten se toteutetaan. Hänen on oltava edellä siis sekä lyönnillisesti<sup>29</sup> (orkesteri tulee tavallaan hieman perässä) että ajatuksellisesti. (mm. Almila 1994; Lindfors 1994). Lyönnillinen etumatka soittajiin on hyvin pieni, ajatuksellinen sen sijaan suuri, sillä kapellimestarin ajatusten täytyy olla edistävää lyöntiäkin edellä. Huolellinen ennakkovalmistautuminen harjoituksiin auttaa suunnattomasti. Ja mitä paremmin kapellimestari hallitsee johtamisen teknisen puolen, sitä enemmän huomiota häneltä jää orkesterilleen.

---

<sup>29</sup> Ammattiorkesterit soittavat yleensä paljon suuremmalla viiveellä kuin koulu- ja harrastajaorkesterit, joista suuri osa pyrkii olemaan kapellimestarin kanssa täsmälleen samanaikaisesti iskulla.

## Viisas johtaminen

Koulukokoonpanon toiminnassa vaarana on se, että ainoana päämääränä nähdään konsertti. Kaschub (1997) toteaa, ettei harjoituksia saisi kyllästä pelkällä esitystä palvelevalla työllä, sillä musiikkikasvatukseen tulee antaa oppilaille elinikäisiä musiikillisia kokemuksia. Tavoite ei toteudu, mikäli opetus ja samalla yhteismusisointi jäävät oppilaille ulkokohtaisiksi. (Kaschub 1997, 91). Jotta tämä kosketuspinta löytyisi, on musiikinopettajan asetettava ennen kaikkea oppilaidensa asemaan ja ymmärrettävä heidän elämismaailmaansa. Kutsun tällaista ei suorituspainotteista orkesterinjohtotapaa *viisaaksi johtamiseksi*. Sitä kuvailevat hyvin oppilaskeskeisyys, aktivointi ja vuorovaikutuksellisuus. Päämäärän uudelleenasettelu ei kuitenkaan tarkoita, että soiton taso laskisi tai esiintymistä ei arvostettaisi, päinvastoin: kun oppilaat suhtautuvat orkesterisoittoon motivoituneemmin ja innostuneemmin, ovat tulokset myös konserttien suhteen parempia.

Viisas johtaminen edellyttää opettaja-kapellimestarilta vastuunjakoa ja perinteisestä tiedonsyöttäjän roolista luopumista: Kuten Michele Kaschub (1997) tutkimuksillaan osoittaa, oppilaat tulee ohjata itse tiedon aktiivisiksi etsijöiksi, kriittisiksi ajattelijoina ja ongelmanratkaisijoina. He ovat mukana soitto-ohjelmiston jokaisessa valmisteluvaiheessa, mikä auttaa musisoinnin ja musiikin kuuntelun jatkumista myös koulun ulkopuolella: musiikkia osataan löytää ja soittaa itsenäisesti. Shuellin (1988; ks. Kaschub 1997) tutkimusten mukaan vuorovaikutuksellisen opetuksen tulee sisältää monipuolisesti erilaisia tiedon lajeja. Siten harjoittamisen tulisi kehittää oppilaiden propositionaalista, proseduraalista ja psykomotorista tietoa sekä mielikuvitusta, kuuntelutaitoja, asenteita ja tunnepuolta. Kaikkien näiden sisällyttäminen harjoitusruntoon mahdollistaa oppilaiden kehittymisen parhaimmalla tavalla. (Kaschub 1997, 91-94.) Musiikinopettaja-kapellimestarilta tämä edellyttää tietämystä tiedon perusolemuksesta, sen kehittämisestä kuin myös tietoa oppilaan kehittämisestä. Kapellimestari Atso Almila (1994) tapaakin muistuttaa koulutettavilleen, että oikeastaan vain noin kym-

menen prosenttia orkesterinjohtajan työstä on varsinaista johtamista ja lyöntitekniikkaa. "Suurimman osan aikaa saa toimia psykologina" (emt.).

Viisaassa johtamisessa ovat edustettuina varsinkin praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian periaatteet elämyksellisyydestä, kokemuksellisuudesta ja henkilökohtaisesta merkitsevyydestä. Lisäksi Kaschub kehoittaa kehittämään myös oppilaiden sisäistä musiikin kuuntelu- ja hahmotuskykyä (oppilaat - ei vain opettaja - muodostavat ennakkokäsityksen harjoiteltavasta kappaleesta tutustumalla kyseisen säveltäjän tyyliin ja aikakauteen kuunnellen, lukien ja analysoiden) (emt., 1997). Tätä tukee taas Elliottin (1995) näkökulma kuuntelun kehittämisestä nimenomaan aktiivisesti musiikkia tekemällä tai sen avulla. Esteettinen musiikkikasvatus tuo puolestaan korostetusti esiin menettelyssä tarvittavan kriittisyyden (mm. Swanwick 1988).

Vastuunjako voidaan orkesteritoiminnassa toteuttaa paitsi kappalekohtaisen taustatiedon hankkimisessa myös itse soittamisessa, sillä hyvin suositeltavaa on jakaa orkesteri välillä pienempiin kamarimusiikkikokoonpanoihin, joissa jokainen soittaja on vastuullisemmassa asemassa ja opettaja-kapellimestari pystyy antamaan henkilökohtaisempaa neuvontaa (Kaschub 1997, 93). Lisäksi pienessä yhtyeessä musisointi kehittää huomattavasti toisten kuuntelukykyä. Tällöin useammalle oppilaalle tarjoutuu myös mahdollisuus toimia oman stemmansa äänenjohtajana.

Hyvin pitkälti orkesterin toimivuus on riippuvainen orkesterin omista käytänteistä: mitä enemmän totuttuja toimintatapoja (harjoituksen perusrakenne, virityksen organisointi, järjestyksen ylläpito yms.), sitä paremmin keskinäinen yhteistyö toimii ja oppilaat tuntevat olonsa turvalliseksi. Tämä koskee myös kapellimestarin johtamistekniikkaa: soittajat on opetettava lukemaan johtajan omaa viittomakieltä, mikä tietää johtamisen perusteiden selvittämistä myös soittajille. Lisäksi soittajien on oltava tietoisia kapellimestarin tavoitteista - onhan kyse yhteismusisoinnista: kapellimestarin on muun muassa selvitettävä, mitä hän

pitää onnistuneena konserttina<sup>30</sup> (Holst 1995, 120).

Kaiken kaikkiaan viisas johtaminen voidaan tiivistää ”kapellimestarin neljään kultaiseen sääntöön”(varsinkin Almila 1994; Davis 1998, 507; Holst 1995, 149; Hämäläinen 1999; Lindfors 1994; McElheran 1989, 4-7, 10):

- I Huolelliset ennakovalmistelut
  - koskee varsinkin partituuriin tutustumista ja harjoitus-suunnitelmaa
  
- II Tehokas, järkevä harjoittaminen
  - ei turhaa puhetta harjoituksissa
  - aikaa ei saa haaskata vain pienten yksityiskohtien hiomiseen
  - selitettävä aina mitä haluaa, miten ja miksi (koskee myös keskeyttämissä: poikkilyönnin syy aina ilmoitettava)
  - intensiteetin ylläpito (mielenkiintoisuus, jaksaminen, ilo, jokaisen soittajan huomiointi)
  - merkityksellisyys ja elämyksellisyys
  
- III Keskittynyt, tarkkaavainen kuuntelu
  - olennaisinta on johtaessa kuunnella, mitä orkesteri soittaa takaisin
  
- IV Yhteishengen ylläpito
  - soittajien henkilökohtainen kohtelu (osattava nimet)
  - rakentava kritiikki
  - kannustus
  - vuorovaikutuksellisuus, yhdessä tekeminen
  - yhteiset tavoitteet

---

<sup>30</sup> Holst määrittelee niin sanotun hyvän koulukonserttitulkinnan eläväksi, tunteelliseksi ja riittävän älykkääksi, jotta musiikki saa puhua puolestaan (emt., 1995, 120).

## 4 ASIANTUNTIJUUDEN RAKENTEET (SISÄISTÄ TOIMINTAMALLIA SÄÄTELEVÄT TEKIJÄT)

Viitaten tutkijoiden Karila ja Ropo (1997) määrittelyyn asiantuntijuuden moniulotteisuudesta sekä yksilöllisestä varioinnista näen kouluorkesterin johtajan asiantuntijuuden monitahoisena ja ominaisuuksien osalta yksilökohtaisena rakenteellisena ilmiönä, joka edellyttää kokonaisvaltaista, vertikaalista tarkastelutapaa (Launis 1997). Musiikinopettajan toimikuvan moniammatillisuuden johdosta määrittelen *jokaisen* kouluorkesterin johtajan asiantuntijaksi<sup>1</sup>. Asiantuntijuuden käsitteeseen sisältyvät tällöin myös toimintaympäristön monimutkaisuus (työtehtävät) sekä taitojen ulottuvaisuus, joten kaiken kaikkiaan kyse on kouluorkesterin johtajan kapellimestariuden<sup>2</sup> kokonaistilanteen hallinnasta. Tätä hallintaa kutsun sisäiseksi toimintamalliksi ja sitä sääteleviä tekijöitä asiantuntijuuden rakenteiksi. Rakenteista *rakentuu* asiantuntijuus. Näitä

---

<sup>1</sup> Asiantuntija nähdään Pirttilä-Backmanin (1997) tapaan ”ihmisenä, jolla koulutuksensa ja työkokemuksensa perusteella on muita ihmisiä paremmat tiedot ja taidot joistain tehtävistä ja niiden hoitamisesta” (emt., 223).

<sup>2</sup> yhtä kuin kouluorkesterin johtajan ammattikuva - eli musiikinopettajan kapellimestarikuva (ks. 3.1.2).



rakenteita ovat osaamisen peruspiirteet, asiantuntijatieto, tietoisuuden taso ja intuitio, joiden yhteisvaikutuksellinen kokonaisaste määrittelee henkilön asiantuntijuuden tason, toisin sanoen sen, kuinka korkealle asteelle hänen asiantuntijuutensa on rakentunut<sup>3</sup>. Kokonaisasteeseen vaikuttaa henkilön kokemushistoria ja hiljainen tieto, joita ei käsitellä erillisinä (pää)tekijöinä, sillä ne linkittyvät tiiviisti jokaiseen rakenteeseen, varsinkin intuitioon. Mallini on siten sekä analyttisen että intuitiivisen asiantuntijuusteorian yhdistelmä, jota en tarkoita staattiseksi vaan muuntautumiskykyiseksi (Eraut 1994, 123-152). Rakenteiden määrittelyperusteena toimii ennen kaikkea tutkijoiden Bereiter ja Scardamalia (1993) asiantuntijuusteoria, jonka mukaan asiantuntijuus on tiedon, kokemuksen ja näkemyksen yhdistämistä sekä oman kapasiteetin ylärajalla toimimista.

#### 4.1 Osaamisen peruspiirteet

Osaamista ja taitoa pidetään usein synonyymeinä. Näin ei kuitenkaan ole, sillä taito liittyy konkreettimmin itse tekemiseen, mutta osaaminen on sitä laajempaa, syvempää ja monimutkaisempaa: osaaminen ilmenee tekemisessä, mutta jää itse näkymättömiin. Se on kaikkien toimintojen takana, siten myös asiantuntijuuden. Tätä näkymättömyyttä selittää osaamisen dispositioluonne: tekeminen tapahtuu aina jonain tiettyinä hetkenä, mutta tekemisen osaaminen on voimassa muulloinkin. Musiikin maailmassa dispositiokäsitettä voidaan havainnollistaa esimerkiksi soittotaidolla: kun sanotaan jonkun osaavan soittaa, ei tarkoiteta hänen juuri sillä hetkellä soittavan. Osaaminen perustuu harjoitteluun - siis tottumusten eli kokemuspohjaisten rutiinien kehittymiseen käytännössä.

---

<sup>3</sup> Asiantuntijuuden rakentumisella ei tarkoiteta pelkästään kouluyhteisön jäsenen tieteellisen asenteen kehittymistä eli suhdetta tieteelliseen tietoon (vrt. Anttonen & Rii-mala 1998, 85). Sitä ei myöskään rajata ammattiuran keston tai huippuosaamiseen (Tynjälä & Nuutinen 1997, 184).

Opetustaitoa pidetään varsin monimutkaisena dispositiona. (Rantalaiho 1994a, 1-3, 11-12; 1997, 246-248.) Siten toiminta musiikinopettaja-kapellimestarina on laajemman ulottuvaisuutensa vuoksi sitäkin kompleksisempää. Rantalaihon (1994a, 31 - 33; 1997) mukaan osaamisen viisi peruspiirrettä<sup>4</sup> ovat 1) verkko, 2) tottumukset, 3) kontekstuaalisuus, 4) tehtävä/tilanne, operaatio ja tulos sekä 5) ympäristösuhde.

## **Verkko**

Osaamisen peruspiirteiden tukiranka, verkko, auttaa määrittelemään aina kulloisenkin tarkastelun kohteena olevan henkilön toiminnan, osaamisen ja oppimisen luonnetta: kyseiset aktiviteetit nähdään piirteiltään kommunikatiivisina tapahtumina, joten niiden kommunikoivana ja vuorovaikutuksellisenä yksikkönä pidetään rakenteistunutta verkkoa. Verkko on siis kytkentöjen joukko.

Koulukapellimestarin työskentely on hyvin riippuvainen orkesterin sisälle syntyvien kytkentöjen määrästä, luonteesta sekä toimivuudesta, sillä suurin osa toiminnasta (nimenomaan musiikillisessa johtamistilanteessa) on sanatonta viestintää; käsien liikkeitä, ilmeitä, eleitä, katseita ja niin edelleen. Koska viestinnän muotoja on käytössä useita, voi verkkokin kutoutua hyvin moniulotteiseksi ja kirjavaksi käytänteiltään.

## **Tottumukset**

Verkon kytkentöjen ja rakenteiden muodostajina toimivat tottumukset eli automatisoitumiset. Tällaisia ovat esimerkiksi sellaiset toiminnalliset vastaparit kuten yritys - erehdys sekä palaute/vahvistuminen - sammuinen. Tottumukset itse ovat olemukseltaan abstrakteja, jäykkiä sekä tiedostamattomia. Tämä tarkoittaa sitä, että mitä paremmin jotakin osaa,

---

<sup>4</sup> Rantalaiho (1994a, 1997) lähteenä tämän tutkimuksen sivuilla 86-88. Jokaisen peruspiirteen sovellutukset kouluorkesterin johtajan asiantuntijuuden tarkasteluun ovat omia rakennelmiani.

sitä vähemmän siitä on tietoinen. Näin ollen myös oppiminen on tiedostamatonta muodostuessaan tottumuksista.

Osaamisen ja oppimisen tiedostamattomuus pätee orkesterinjohtossa varsinkin lyöntitekniikkaan: esimerkiksi hidastuspaikan jaetusta lyönnistä<sup>5</sup> muodostuu onnistumisen jälkeen prototyyppi, jota sovelletaan myöhemmin vastaavanlaisiin paikkoihin. Syntyy omia orkesterinjohtotapoja. Mutta juuri tottumusten vajoaminen tiedostamattomuuteen tekee orkesterinjohto-osaamisen henkilökohtaisen analysoimisen ja samalla myös opettamisen vaikeaksi<sup>6</sup>.

### **Kontekstuaalisuus**

Tottumusten muodostuminen eli rakenteistuminen pohjautuu viesteihin. Viestit ovat aina jossain kontekstissa ja näistä viesteistä verkko oppii. Kontekstuaalisuus toimii siten verkon oppimispohjana.

Orkesterinjohtamistavat muodostuvat persoonallisiksi, koska jokaisen kapellimestarin tottumus pohja on uniikki - kullekin kapellimestarille muodostuu omat tottumuksensa ja rutiininsa. Tähän vaikuttaa suuresti se, että jokainen orkesteri on toimivana yhteisönä ainutlaatuinen; sillä on omat tottumuksensa, tavoitteensa, elämyksensä ja ihmis-suhteensa - kontekstinsa.

### **Tehtävä/tilanne, operaatio ja tulos**

Toiminnassa ja osaamisessa on hahmotettavissa kolme pääkomponenttia: tehtävä tai tilanne, operaatio sekä tulos. Näistä jokainen on havainnollistettavissa kysymyksen avulla: tehtävää tai tilannetta kuvastaa *mitä*, operaatiota *miten* ja tulosta *miksi*. Tulos viittaa aina motiiviin. Huomio kiinnitetään tarkkailussa siihen, millaista reittiä toiminta ja osaaminen etenevät. Toiminta tapahtuu reittiä miksi-mitä-miten (tulos-tilanne-operaatio), ja osaaminen miten-mitä-miksi (operaatio-tilanne-tulos).

---

<sup>5</sup> eli yrityksestä

<sup>6</sup> (Hämäläinen 1999; Opiskelijoiden kehitys 1999).

Tämä tarkoittaa sitä, että rutiinit ovat operaatioiden suorittamistekniikoita, kun taas osaaminen on kykyä käyttää rutiinejaan tarkoituksenmukaisesti.

Osatakseen kapellimestarilla on oltava runsaasti tehtävämymmärryskykyä<sup>7</sup>, niin kutsuttua kapellimestarisilmää, joka estää turhan röpeltämisen ja pelkän suoriutumisen. Tarkoituksenmukaisuus ja päämäärätietoisuus taas herättävät soittajissa luottamusta, mikä välittömästi heijastuu soittamisen luonnollisuutena, estottomuutena ja expressiivisyytenä<sup>8</sup>.

## **Ympäristösuhde**

Edellä mainittuun kysymysketjuun liitetään viimeisenä komponenttina *kuka*: toiminta tapahtuu aina jossakin ympäristössä ja on subjektiivista. Huomio kiinnitetään toimijan sosiaalisessa suhteessa sen a) avoimuuteen ja oppivaisuuteen/sulkeutuneisuuteen sekä b) valtaan/alistukseen.

Orkesterinjohtajan kohdalla tämä osaamisen viides peruspiirre nostaa esiin kysymyksen minäkeskeisyydestä/muiden (soittajien) huomiointikyvystä sekä empaattisuuden asteesta. On kyse kontaktin osamisesta.

## **4.2 Asiantuntijatieto**

Asiantuntijuuden muodostumisessa keskeisin aines on tieto. Asiantuntijatieto määritellään moniulotteiseksi, sillä se koostuu useista erilaisista tiedon lajeista. Näitä tiedon lajeja eli asiantuntijatiedon elementtejä hahmotetaan kuusi: 1) deklaratiivinen tieto, joka on pääasiassa fakta- ja kirjatieoa; 2) käsitteellinen tieto sekä käsitteelliset mallit; ovat faktatietoja

---

<sup>7</sup> eli arviointikykyä

<sup>8</sup> Muodostuu uskalluksen perusta.

teoreettisempia; 3) metodiset tiedot ja taidot ovat yhtä kuin alan tiedonmuodostuksen tuntemus; 4) proseduraalinen tieto käsitetään taitona; 5) itsesäätelytiedot, joita ovat metakognitiiviset ja reflektiiviset tiedot ja taidot; nämä tarkoittavat henkilön tietoisuutta omasta ajattelustaan, toiminnastaan ja oppimisestaan; 6) intuitiivinen tieto, jolle on tyypillistä hiljainen luonne; sitä on vaikea ilmaista käsitteellisesti ja sanallisesti. (Bereiter & Scardamalia 1993, 45-75; Tynjälä & Nuutinen 1997, 184.) Asiantuntijatieto voidaan hahmottaa myös toisin, sen pääkomponentteina pidettävien praktisen, formaalin ja metakognitiivisen tietämyksen kautta.

### **Praktinen tieto**

Praktinen tietämys tuo asiantuntijuuteen kapellimestariudenkin rakentumisen kannalta olennaisen tärkeän kokemuksen näkökulman, sillä henkilölle kehittyy praktista tietämystä käytännön ongelmanratkaisutilanteista saadun kokemuksen kautta. Kyse on siis kokemuspohjaisesta tietämyksestä. Mutta praktinen tietämys pitää sisällään paljon muutaakin: se on toiminnallista, kontekstuaalista ja situationaalista, henkilökohtaista, informaalista, impressionistista sekä äänetöntä.

Praktisen tiedon muuta kuin kokemuksellista luonnetta selittää seuraavasti: Toiminnallisen leiman praktinen tietämys saa sellaisissa ongelmanratkaisutilanteissa, joissa tietämys ohjaa toimintaa. Koska tietämys hankitaan konkreettisissa tilanteissa, jotka tapahtuvat aina jossain toimintaympäristössä, voidaan tietämyksen syntyä pitää sekä kontekstuaalisena että situationaalisena. Henkilökohtaisuus selittyy kokemusten omakohtaisuudella ja subjektiivisella merkityksellisyydellä. Informaalisuus viittaa puolestaan käytännön tilanteissa tehtäviin arviointeihin ja ennusteisiin sekä siihen, ettei näiden toimenpiteiden perusteluja pystytä läheskään aina muodollisesti määrittelemään tai argumentoimaan. Tästä johtuen informaalista tiedosta käytetään aina toisinaan nimitystä "käytännön ymmärrys". Tietämys voi usein olla myös tuntumatiedon kaltaista, jolloin sitä kuvaillaan impressionistiseksi:

kompleksisissa arviointitilanteissa kuten esimerkiksi jonkin vaikean orkesteriosuuden harjoittamisessa kapellimestari yrittää ratkaista tilannekohtaisen ongelman (esimerkiksi kykeneekö tietty soittaja suoriutumaan stemman tulkinnasta) yhdistämällä oppilastietämyksensä oletuksiin soittajan mahdollisista tarpeista ja odotuksista (esimerkiksi rohkeisuus ja soolokohdan erityinen tukeminen johtamistekniikalla; myötäily ja tuki). Impressionistinen tieto auttaa siten liittämään kriittisiä musiikillisia arviointeja niiden omaan kontekstiin. Impressionistista tietämystä lähellä on kapellimestarin niin sanottu äänetön tietämys - hiljainen tieto, joka jää yleensä tiedostamattomaksi, koska päätöksentekoprosessi on jo automatisoitunut sekä toimintavaiheet tiivistyneet. (Bereiter & Scardamalia 1993, 46-66; Elliott 1995, 64-65, 99; Eteläpelto 1997, 98; Hämäläinen 1999.)

### **Formaali tieto**

Formaali tieto vastaa ensimmäisen luokittelun deklaratiiivista tietoa. Sitä pidetään hyvin usein praktisen tiedon vastakohtana, jopa toisen poisulkevana elementtinä, mutta korostettakoon tässä yhteydessä, että musiikinopettaja-kapellimestariuden asiantuntijuuden katsotaan sisältävän kumpaakin lajia; orkesterinjohtaja käyttää niitä yhdistellen ja asiantuntijuuden eri kehitysvaiheissa praktisen ja formaalin tiedon keskinäiset painotukset vain vaihtelevat. Formaali tieto on niin sanottuna perinteisenä oppikirjatietona propositionaalista eli käsitteellisesti ilmaistavissa olevaa, joten sillä voidaan selittää tehtyjä ratkaisuja. Sitä pidetään siksi kommunikaation välineenä ja lähtökohtana praktiselle tietämykselle. Musiikin alalla formaalia tietoa edustavat esimerkiksi erilaiset verbaaliset faktat, käsitteet, kuvailut sekä musiikin teorit. (Bereiter & Scardamalia 1993, varsinkin 46-58, 61-75; Elliott 1995, 60-62; Eteläpelto 1997, 97-98.)

Elliott (1995) käsittelee asiantuntijatiedon lajeja muusikkouden rakenteen hahmottamisen yhteydessä ja toteaa, että formaalisen muusikkouden oppiminen tapahtuu sekä sanallisesti että sanattomasti: sa-

nallisen oppimisen väylä on kirjatieto, kun taas sanattomassa tapauksessa on kyse formaalisten periaatteiden oppimisesta omaa musisointia (siis kapellimestarin tapauksessa orkesterinjohtoa) refleктоimalla. On kuitenkin huomattavaa, että Elliottin mielestä formaali tieto on pelkkänä itsenään ei-musiikillista, millä hän tarkoittaa tiedon luonteen voimattomuutta. Siksi formaali tieto tulisi aina kytkeä musiikkikasvatuksen "praksikseen", käytäntöön. (emt. 60-61.) Kapellimestaria palvelee käytännön johtamistyössä formaalin musiikkitiedon ilmentymistä muun muassa musiikkitermistö (yleinen musiikkisanasto), joka partituurimerkintöinä antaa ohjeita johtajalle, ja jota puolestaan johtaja voi käyttää soittajistonsa neuvomisen kielenä.

### **Metakognitiivinen tieto**

Metakognitiivinen eli henkilön itsesäätelyä koskeva tietämys on asiantuntijuudessa olennaisessa roolissa, sillä sen tehtävä on integroida ja suodattaa praktisen ja formaalin - käytännön ja kirjatiedon - tietämyksen käyttämistä. Näistä kahdesta metakognitiivinen tieto<sup>9</sup> poikkeaa olemalla sidoksissa aina henkilön omaan toimintaan ja sen ohjaukseen. Kapellimestarilla tällainen tietämys pitää sisällään muun muassa valmiuden säädellä musiikillista ajattelua musisoinnin aikana ja se voi koskea huomioon (tarkkaavaisuuden) suuntaamista ja hallintaa kuten myös soittamisen ohjaamista ja valvomista. Metakognitiivista tietoa voidaan pitää orkesterinjohton, soittamisen ja ylipäätään kaiken musisoimisen kannalta elintärkeänä elementtinä, koska musiikilliseen toimintaan sisältyy aina ennustamattomuutta, mikä edellyttää joustavuutta kuin myös tilanneherkkyyttä. Jotta kapellimestari onnistuisi itsesäätelyssään, täytyy hänen ehdottomasti olla tietoinen niin oman kapasiteettinsa, tietämyksensä ja kompetenssinsa rajoista kuin käyttämistään strategioistakin. (Bereiter & Scardamalia 1993, 48-51, 58-61; Elliott 1995, 66-68; Eteläpelto 1997, 99.)

<sup>9</sup> Elliott (1995, mm. 66) käyttää tässä yhteydessä termiä *supervisory*.

### 4.3 Tietoisuuden taso

Poiketen monista muista aloista musiikillinen asiantuntijuus on sekä vastaanottavaa että tuottavaa (Sloboda 1991, 157). Tästä johtuu myös kouluorkesterin johtajan asiantuntijuuden erityispiirre, asiantuntijaan eli tässä tapauksessa kapellimestariin kohdistuva ainainen tilanneherkkyyden ja ennakoitavuuden vaatimus: Työskennellessään kouluorkesterin johtaja tekee arviointeja niin omasta toiminnastaan kuin soittajistostaankin. Tämä ei kuitenkaan läheskään aina riitä, vaan usein hän toimii kuin jazzmuusikko ikään - improvisoiden. Tällainen toiminta on metakognition käyttöä; reflektiota<sup>10</sup>, joka ilmenee taitavan toiminnan ohjailutaitona, ja joka on aina spontaania ja suunnittelematonta (Leino & Leino 1997, 78-79). Tältä pohjalta olen pohtimut, kuinka tiedostettua asiantuntijan toiminta kulloinkin ja milläkin rakentuneisuuden asteella on. Mikä on siis kouluorkesterin johtajan tietoisuuden taso? - Näin olen päätenyt pitämään tietoisuuden<sup>11</sup> tasoa yhtenä asiantuntijan sisäistä toimintamallia säätelevistä tekijöistä.

Tietoisuuden tasoa voidaan yrittää määritellä David J. Elliottin (1995) käyttämän niin sanotun tietoisuussysteemin<sup>12</sup> avulla: Merkityksiä tuottavana järjestelmänä tietoisuussysteemi koostuu tarkkaavaisuudesta (huomiokyky toimii systeemin valikoitsijana sekä organisaattorina), tietoisuudesta sekä muistista. Tietoisuus taas koostuu edelleen kognitiosta (merkitysten moniulotteinen työstö), emootiosta ja tahdosta. Tietoisuussysteemi raportoi niin henkilön sisäisistä kuin ulkoisistakin tapahtumista. Tätä henkilön minän reflektiivistä toimintaa pidetään tapana, jolla henkilö jäsentää itseään suhteessa toimiympäristöönsä. Optimaalisessa tilanteessa voi syntyä niin kutsuttu flow-kokemus. (emt.,

<sup>10</sup> Tutkijat Leino & Leino (1997, 78) selittävät reflektioimisen ”opettajan omaan työhönsä kohdistamana itsearviointina. Opettamisen reflektioinnissa aikatekijän huomiointi synnyttää kahdenlaista reflektointia: kyse voi olla joko nopeasta opetus-tilanteesta ja siinä käytetystä toiminnan reflektioinnista (*reflection in action*) tai pohdinnan ja toiminnan suunnittelun mahdollistavasta toiminnasta (*reflection on action*).

<sup>11</sup> Tietoisuutta ei tässä yhteydessä sidota kielelliseen ilmaisuun.

<sup>12</sup> Elliottin lähteenä tässä psykologi Mihalyi Csikszentmihalyi.



51-53, 110-114.) Kapellimestarin asiantuntijuuden rakentumisen kannalta kysymys on sellaisten ”yleisten fenomenaalisten elämänarvojen” kuten tietoisuuden kasvun (*self-growth*), tietoisuuden itsetietoisuuden (*self-knowledge*) ja flow:n<sup>13</sup> kaltaisten kokemusten kautta saadun nautinnon (*enjoyment*) tasosta (emt., 121-126). Näiden lisäksi olisi hyvin mielenkiintoista selvittää, mikä on asiantuntijan ajattelun itsenäisyyden ja musiikillisen luovuuden sekä musiikillisen persoonallisuuden aste (Woodford 1997, 53). Kaiken kaikkiaan esitän tietoisuuden tasoa määrittäviksi tekijöiksi kapellimestarin tietoisuuden kasvun, tietoisuuden itsetietoisuuden sekä flow-nautinnon, ajattelun itsenäisyyden ja musiikillisen luovuuden sekä musiikillisen persoonallisuuden asteet.

#### 4.4 Intuitio

Neljäntenä kouluorkesterin johtajan asiantuntijuuden rakentajana pidän intuitiota. Intuitiivista tietoa käsiteltiin jo aikaisemmin asiantuntijatiedon yhtenä elementtinä, mutta haluan nostaa itse ilmiön vielä erilliseen tarkasteluun ja siten yhdeksi asiantuntijuuden päärakenteeksi, koska oletan intuition olevan kapellimestariuden kannalta hyvin merkittävän tekijän jo orkesterinjohtajuuden ominaisluonteesta<sup>14</sup> johtuen. Intuition merkitys nousee tutkimuksessani siten eräänlaisen työhypoteesin asemaan. Tätä pääsen kuitenkin varsinaisesti testaamaan vasta väitöskirjan empiirisessä osuudessa.

---

<sup>13</sup> Flow on mielihyvääntäyteinen huippukokemus, jossa henkilö unohtaa hetkellisesti itsensä sekä ajan ja paikan tajun suuren sisäisen motivaation ja tehtävään keskittymisen yhteydessä. Tähän liittyy tekemiseen uppoutumista ja täysin omaehtoista, kestäväää ja esteet voittavaa tekemistä. Flown kokeminen edellyttää kuitenkin melko korkeita taitoja ja haasteita. (Kuusinen 1995, 212.) Kapellimestarius - ja musiikki yli-päättään - tarjoaa otollisen maaperän flow-kokemuksen mahdollisuudelle.

<sup>14</sup> Mm. sanaton viestintä, vuorovaikutuksellisuus, reflektiivisyys ja hiljainen tieto.

*"What is this mystical power, magical facility, this guardian angel that is smarter than we are and can take care of us, provided it is allowed to function? The athlete speaks of mind and movement coalescing or, less poetically, of eye-hand co-ordination. The Zen Buddhist describes the sound of one hand clapping. The businessman talks about his gut feeling. Their vocabularies differ, but their inner messages have the same submerged origin."* (Rowan 1986, 11.)

### **Olemuksesta ja ongelmallisuudesta**

Seppo Uurtimo (1983) on orkesterimuusikoita käsitelleessä tutkimuksessaan osuvasti kirjoittanut: "Orkesteri ei ole mikään kuollut massa, soitin, johon kiinnitetään huomiota vain kun se on epävireessä, vaan se on kokonaisuutena persoonallisuus, tunnontarkka, joskus suurpiirteinen, helposti haavoittuva, mutta myös helposti innostuva. Kapellimestarin psykologisesta vaistosta riippuu, millainen orkesteri hänellä on." (emt., 75.) Psykologinen vaisto tai näkemys ovat ilmauksia, joilla melko yleisesti kuvataan ilmiötä nimeltä intuitio. Intuitio mielletään usein varmana ja välähdyksenomaisena tietona, joka yhdistetään äänettömän tiedon ilmentymänä korkeamman tason asiantuntijuuteen. Myös monia niin kutsutun hyvän opettajuuden piirteitä luonnehditaan piileviksi ja vaikeasti hahmotettaviksi. (Kumpula 1998, 28.)

Intuitio syntyy henkilön mielessä. Sen varsinaisena merkityksenä pidetään kaiken uuden luomisen lähtökohtana ja voimavarana olemista (Kumpula 1998, 28). Koska tällainen liittyy ennen kaikkea tilanteiden herkkään havaitsemiseen toimintamahdollisuuksien ja lupauksen kannalta, puhutaan tilanneherkkyydestä, jossa henkilön havaitsemistaito on niin syvällä, ettei se enää ole tiedostuvaista. (Rantalaiho 1997, 249.) Kouluorkesterin johtamisessa tutkija nimittää intuitiota kapellimestarin "silmäksi" tai "kapellimestarisilmäksi", myös kehittyneeksi sisäiseksi kuuntelukyvyksi.

Tutkija Hannakaisa Kumpulan (1998) tapaan voimme todeta intuition olevan tieteellisesti hankala tapaus, koska sille ei tahdo löytyä perustelua. - Vielä ei kyetä vastaamaan kysymykseen, mistä intuitiot syntyvät. Mutta Kumpula lisää erittäin mielenkiintoisesti: "Arkielämässähän intuitiota ei välttämättä tarvitsekaan perustella, tai taiteessa." (emt., 28.) - Orkesterinjohtaja on myös taiteilija; orkesterisoitto on taidetta, joten intuitio säilynee salaisuutena, joka liitetään usein kapellimestarimyyttiin ja -karismaan? - Kumpula siteeraa loppuajatuksenaan Maija Riitta Ollila (emt.): "Ehkä paras tapa olisi hiljaisuus todellisuuden edessä, paljon puheen, jatkuvan muokkaamisen ja pakottamisen, jatkuvan 'kehittämisen' sijaan." - Niin, hiljaisuus assosioituu tutkijan mielessä musiikissa oleviin taukoihin. Ja niidenhän juuri sanotaankin tulkinnoissa puhuvan!

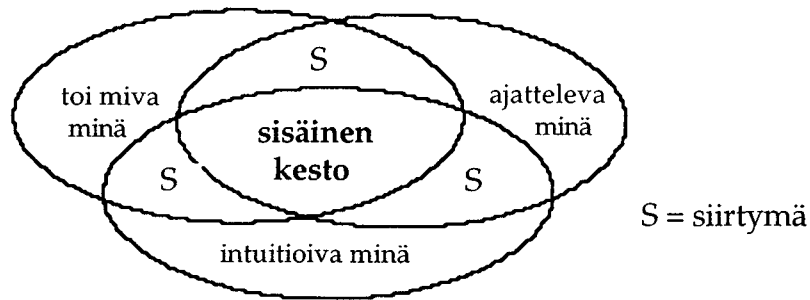
### **Sisäisen mobiliteetin teoria**

Jonkinlainen selitysmalli intuitiolle on ehkä kuitenkin löydettävissä: Koska kapellimestariudessa korostuu voimakkaasti omana itsenä oleminen ja sen myötä persoonallinen johtamistapa, olen viehättynyt intuition yhteydessä Matti Itkosen (1995) esittämään esteettis-fenomenologiseen teoriaan tietynlaisen *sisäisen mobiliteetin* olemassaolosta.

Sisäisen tiedon ja sisäisen näyn luonnehtimisen Itkonen (1995) liittää niin kutsutun lyyrisen minän elämismaailman tarkasteluun, mikä antaa hänen mielestään tutkimukselle tarvittavaa herkkyyttä sekä mahdollistaa juuri tuollaisen ulottuvuudesta toiseen siirtymisen ilmiön tutkiskelun. Teoriansa Itkonen perustaa ranskalaisen filosofin Henry Bergsonin malliin sisäisestä mobiliteetista; persoonallisuuden analyysistä, jossa erotellaan toisistaan toimiva minä, intuitiivisesti tajuava (ymmärtävä) minä ja ajatteleva minä. Itkonen on kehittänyt Bergsonin mallia eteenpäin. (Itkonen 1994, 18-19, 68-69.)

Jokainen "bergsonilaisen persoonallisuuden" kolmesta ulottuvuudesta korostaa yhtä todellisuuden (tiedostavan minän) aluetta: kuviona esitettynä kolmen tahon yhdistyminen havainnollistuu synteessä,

jota kutsutaan sisäiseksi kestoksi (*durée*), eräänlaiseksi *sisäiseksi mobiliteetiksi*. Tämä ydin on nimenomaan jotain sellaista, joka meissä kaikissa on ominta omaa, *eidosta*. Näin hahmottuu kuva eidos-minän elementeistä (kuvio 8) (Itkonen 1994, 68.):



KUVIO 8. Intuition hahmottaminen eidos-minän elementtien kautta

Tiedostava minä nousee esiin kolmessa eri muodossa: toimivana, ajattelevana ja intuitioivana minänä. Kun nämä kolme yhdistyvät, synteetin tuloksena muodostuu *durée*, sisäinen kesto, joka on ihmisellä niin sanotusti ominta omaa, *eidosta*.

Henkilön minä-projektin tavoitteena on ytimen eli sisäisen keston toteutuminen. Samalla pyrkimyksenä on itsetuntemuksen ja omien kykyjen löytäminen. Siirtymät kuvastavat tuota matkaa kohti itsetajuisuutta. Alkusysäyksen koko prosessin etenemiselle antaa elämyksellinen oppiminen. (Itkonen 1994, 68-69.) Koska orkesterijohtotoiminta on erottamattomasti tekemisissä elämyksellisyyden kanssa, selittää sisäinen mobiliteetti mielestäni hyvin kapellimestarin intuitiota, joka näin ollen tulisi-kin nähdä toimivan, ajattelevan ja intuitioivan minän prosessoituneena ytimenä. Tämä tilanneherkkä ja henkilökohtainen *sisäinen kesto* tarjoaa tietämisen sijaan ymmärtämistä ja luottamusta soittajiin. Kapellimestari luopuu omasta itseriittoisuudestaan, jolloin mahdollistuu kaksisuuntainen vuorovaikutus johtajan ja soittajiston välillä (emt., 69). Kouluorkesterin johtajan intuitiota olisin siten taipuvainen kuvailemaan synteettisesti "kapellimestarin ja soittajiston yhteisen elämis- ja kokemusmaailman aistimisen herkkyydeksi".

## 5 ASIANTUNTIJANA KEHITTYMINEN

Asiantuntijuuden ja kehittymisen olen päätenyt yhdistämään tässä tutkimuksessa toisiinsa seuraavin määrityksin: Kouluorkesterin johtajan asiantuntijuudesta käytän nimitystä musiikinopettajan kapellimestarikuva, joka on synonyymi ilmaisulle kouluorkesterin johtajan ammattikuva. Tämän kapellimestarikuvan<sup>1</sup> kokonaistilanteen hallintaa<sup>2</sup> sääteleviä tekijöitä kutsun puolestaan asiantuntijuuden rakenteiksi. Merkillepantavaa on, että kapellimestari *kehittyy asiantuntijana*, mutta hänen *asiantuntijuutensa* ei kehity, vaan *rakentuu*. Asiantuntijana kehittämisessä on siis kyse asiantuntijuuden rakentumisesta. Koska jokaisen henkilön kehitysprosessi on yksilöllinen, esitän asiantuntijuuden rakentumisesta *orientoivan* käsitteellisen mallin, jossa asiantuntijuuden eri tasot toimivat vain suuntaa-antavina esimerkkeinä. Asiantuntijana kehittymiseen vaikuttavia elementtejä olen päätenyt nimittämään hisseiksi, sillä niiden laadusta, määrästä ja keskinäisistä kombinaatioista riippuu, mille tasolle kukin musiikinopettaja-kapellimestari asiantuntijuudessaan nousee.

---

<sup>1</sup> musiikinopettajan kapellimestarikuva eli musiikinopettajan *kapellimestarius* (vrt. käsite musiikinopettajuus)

<sup>2</sup> eli sisäinen toimintamalli

## 5.1 "Hissit" ja niiden toiminnasta

Miksi mallintaa käsitteellisesti asiantuntijana kehittymistä ja sen "hissejä", kun kerran on selvää, että niin opettajuus kuin kapellimestariuskin ovat elinikäistä oppimista; sellaisia prosesseja, joissa ihminen ei ole koskaan niin sanotusti valmis? - Pääperuste asiantuntijuuden olemuksen selvittämiseksi ja sitä muokkaavien elementtien tarkastelulle on se tosiasia, että ammatilliseen kehittymiseen voidaan olennaisesti vaikuttaa, ja että tässä tapauksessa musiikinopettaja(-kapellimestari)n ammatillinen kehittyminen on samalla opettajankoulutuksen kehittymisen edellytys (Leino & Leino 1997, 112). Oman asiantuntijuuden rakentaminen edellyttää kuitenkin tietoa tästä omasta asiantuntijuudesta; sen monipuolisesta laaja-alaisuudesta ja ainutlaatuisista piirteistä. Tämän tutkimuksen käsitteellinen malli pyrkii osaltaan auttamaan musiikinopettajia tässä hahmotus- ja kehitystyössä. Voimakkaimpina koulu-kapellimestariuden hisseinä näen asiantuntijuusrakenteiden kehitysasheet eli sen, miten kokonaisvaltainen on kapellimestarin ammattikuva ja kuinka edistynyt on hänen osaamisensa, miten hyvin sujuu asiantuntijatiedon elementtien yhdistely toisiinsa, ja missä määrin kapellimestarilla on intuitiota.

Tutkijat Fullan ja Hargreaves (1992) korostavat opettajien asiantuntijuustutkimuksissa neljää perustekijää: opettajan tavoitteita, persoonaa, oppilaitoksen todellista tilannetta sekä opetuskulttuuria, johon luetaan kuuluviksi myös opettajien keskinäiset vuorovaikutustavat ja suhteet oppilaitoksen ulkopuolelle (ks. Leino & Leino 1997, 117). Tässä tutkimuksessani huomioin sekä tavoitteet että persoonan osana musiikinopettajan kapellimestarikuvaa, mutta oppilaitoksen tilanne sekä opetuskulttuuri jäävät ainoastaan organisaation tarkastelun asteelle, koska kyseessä on käsitteellisen mallin rakentaminen. Paneudun kyseisiin aiheisiin siten vasta empiirisen väitöskirjatyöni yhteydessä. Tällöin huomioin paremmin myös muita spesifimpiä asiantuntijuuden rakentamiseen yhteydessä olevia tekijöitä kuten esimerkiksi organisaation johtamis-

tavat, ilmapiiritekijät sekä motivoituminen itsensä kehittämiseen.

### 5.1.1 Ammattikuvan kokonaisvaltaisuus

Ammattikuvan kokonaisvaltaisuudella tarkoitan asiantuntijana kehittymistä tutkiessani sitä, kuinka hyvin musiikinopettaja-kapellimestari asiantuntijuutensa hahmottaa, ja miten monipuoliseksi asiantuntijuus on jo rakentunut. Asiantuntijatason luokittelussa ratkaisevinta on ammattikuvan kokonaisvaltaisuus, eivät niinkään pienet yksittäiset tekijät, sillä jokainen henkilö kehittyy ”omia polkujaan”, yksilöllisesti.

Tarkasteltaessa koulukapellimestariuden tähtimallia<sup>3</sup> sakara sakaralta ensimmäisen eli tehtävien kohdalla tyydyttäköön toteamaan, että kehittyminen on riippuvaista siitä, millä tavoin ja kuinka laajasti musiikinopettaja-kapellimestari tehtävänsä hahmottaa. Tulee huomata, etteivät kaikki tehtävät ole pelkästään hänen itsensä asettamia, vaan vaikuttamassa ovat myös yhteiskunnalliset ja alakohtaiset, kouluinstitutionaaliset sekä yksilötason tavoitteet. Tästä syntyy linkki asiantuntijan kontekstuaalisuuden tarkasteluun.

Taidot ja tiedot jakaantuvat ammatillisiin ja didaktisiin, joista ammatillinen puoli on toista paljon helpommin kehitettävissä, koska kärjistetyksi ilmaistuna sen kehittäminen vaatii vain puhdasta työtä - ovathan kyseessä ammatilliset ulottuvuudet kuten esimerkiksi soitotaito. Aineenhallinnan kehittyminen ja kehittäminen on kuitenkin aikaavievää toimintaa, sillä edistyminen vaatii taitojen harjaannuttamista, mikä ei käy hetkessä. Mutta huomattakoon, että suuri osa aineenhallinnasta saavutetaan jo opiskeluaikana. Toisaalta: jo pelkkä ammatitaidon ylläpitokin vaatii vuosien mittaan koulutusta (Kohti opettajuutta 1993, 36).

Didaktista kehittymistä sen sijaan ei tapahdu esimerkiksi opetus-, vuorovaikutus-, ihmissuhde- ja suunnittelutaidoissa ilman oma-kohtaista ajattelua ja kypsymistä. Aineenhallintaa ja pedagogiikka ei tulisi kuitenkaan tarkastella toisistaan erillisinä, vaan yhteisvaikutteise-

---

<sup>3</sup> luku 3.1.2 (sivu 40)

na elementtinä, koska kumpikin tarvitsee toimiakseen toistaan. Ratkaisevin tasomittari tällöin on kokemus. (Hämäläinen 1996.) Varsinkin piilevää tietoa on lähes mahdotonta oppia ilman tekemistä ja harjoittelua (Krokkfors 1998, 71). Tiivistetyn pelkistetysti voidaan esittää kaikkien taitojen ja tietojen kehittämisen vaativan panostusta opettajan persoonallisiin, musiikillisiin sekä opetuksellisiin valmiuksiin.

Ominaisuuksia koskien nostetaan usein esiin kysymys joidenkin piirteiden synnynäisyydestä. Olen kuitenkin vahvasti sitä mieltä, että kaikkia musiikinopettaja-kapellimestarilta edellytettäviä ominaisuuksia voidaan koulutuksella kehittää. Tähän liittyy tiiviisti myös taitojen ja tietojen sekä kokonaisvaltaisen tiedostamisen karttuminen. (Hämäläinen 1996, 13-14.)

Sisäisen mallin muodostuminen ja edelleen kehittyminen vaatii ehdottomasti aitoa työympäristöä ja työkokemusta, sillä muutoin malli on vailla aitoa kosketuspintaa ja vertailupohjaa. Sisäisen mallin rakentuminen on hyvin hidasta ja sitä nimitetäänkin työelämän puolella ammatilliseksi kasvuksi (Ruismäki 1991, 50).

Musiikinopettaja-kapellimestarin moniammatillisuus asettaa kovia vaateita kokemukselle ja käytännön harjoittelulle, sillä jokainen osa-alue vaatii praksista kehittyäkseen. Tällaisessa laaja-alaisuudessa ongelmanratkaisutaito nousee ratkaisevaan asemaan: kehittyminen edellyttää tilanteiden ja tehtävien ratkaisujen jatkuvaa uudelleenarviointia ja soveltamista aikaisempia kokemuksia hyödyksi käyttäen.

### **5.1.2 Osaamisen edistyneisyys**

Osaamisen perusta on harjoittelussa. Alkuvaiheessa toiminta on helposti luokiteltavissa räpeltämiseksi, rutiinien varassa selviytymiseksi. Kapellimestari kehittyy vähitellen yritysten ja erehdysten kautta, hankkimalla toimintaansa prototyyppinä, joita edelleen ryhtyy soveltamaan samankaltaisiin tilanteisiin. Lopulta alkaa muotoutua oma johtamistapa. Mitä pidemmälle osaaminen edistyy, sitä laajempi on tottumus- pohjakin. (Rantalaiho 1997, 247-248.)



Tilanneherkkyys on luonnollisesti osaamisen alkuvaiheessa erittäin vähäistä, koska oppiminen tapahtuu lähinnä ehdollistuen. Työssä vaadittava tehtäväymmärrys kehittyy varsinkin havainnointikyvyn edistymisen myötä. Rutiinien muodostuminen tukee tätä prosessia. Mitä kokenemmaksi kapellimestari tulee, sitä helpompi hänen on tietoisesti valita toimintatapojaan ja tehdä arviointeja. Musiikin johtaminen ilman kehittyntä arvostelu- ja itsearviointikykyä ei ota onnistuakseen. Sitten kun taito kehittyy korkeammalle asteelle, tilanneherkkyys on jo niin "aistivaista", että kapellimestari pystyy niin sanotusti lukemaan tilanteita orkesterissaan. (emt., 248-249.) Hänellä on kapellimestarisilmää, jolla tutkija tarkoittaa intuitiota.

Kommunikatiivisuus, yhteyksien ja kytkentöjen, määrä lisääntyy niin ikään kokemuksen karttuessa. Aloittelijan vuorovaikutteisuus on hyvin suppeaa, koska huomiokykyä riittää pääasiassa vain oman itsen tarkkailuun. Tämä sama ilmiö on suoraan verrannollinen myös kuuntelukyvyn määrään. Progressiivisuus avaa verkkoa ja kapellimestari oppii toimimaan tilanteen vaatimalla tavalla. Hän kokee työstään vastuuta ja lopulta saavuttanee tason, jossa hänestä on muokkautunut toimintojensa mukainen henkilö<sup>4</sup>. (Rantalaiho 1997, 249-250.)

### 5.1.2 Asiantuntijatiedon yhdistely

Kokemattoman noviisin ja kokeneen asiantuntijaekspertin välillä suurin eroavaisuus koskee nimenomaan kykyä jäsentää asiantuntijatietoa sekä sitä, miten progressiivista tämä toiminta on. Toisin sanoen määritteleekö asiantuntija tehtäviään ja toimintaansa uudelleen, seuraako ongelmanratkaisusta rutinoituminen vai uusi ongelmanasettelu ylemmällä tasolla, ja pyritäänkö oman kompetenssin ylittämiseen. (mm. Tynjälä & Nuutinen 1997, 186.) Erilaisten tasoportaiden määrittelyssä huomio kiinnitetäänkin erityisesti 1) alaa koskevan tietämyksen määrään ja organisointitaitoon, 2) ongelmanratkaisun tehokkuuteen sekä 3) näkemyksellisyyteen ja luovuuteen (liittyen esimerkiksi oman alan ongelmanratkaisu-

<sup>4</sup> Rantalaiho viittaa tällä siihen, että monista eksperteistä jo ulkomuotokin paljastaa, mitä hän tekee (1997, 250).

tilanteisiin; kokemusten kriittiseen ja eteenpäin suuntautuvaan tarkasteluun) (mm. Stenberg & Horvath 1995; ks. Karila & Ropo 1997,151). Tässäkin asiantuntijuuden rakenteessa painokkaaseen asemaan nostetaan juuri *kokemus*; se on rakentumisen elinehto ja lisäksi tilanne- ja vuorovaikutussidonnaista. Kokeneiden opettajien toiminnot automatisoituvat, mutta ovat silti joustavia - eivätkä rutiineja niin kuin kokemattomilla. (emt., 150, 156).

Mutta miten itse tiedon lajit käyttäytyvät asiantuntijuuden rakentuuessa? Bereiterin ja Scardamalian (1993) mukaan ratkaisevaa on se, mihin tietoa käytetään. Esimerkiksi jos formaalia tietoa hyödynnetään ymmärtämisen ongelmaratkaisussa, tuloksena on äänetöntä tietoa. Jos käyttökohteena onkin praktinen, taitoa edellyttävä ongelmatilanne, formaali tieto muuntuu taidoksi. (emt.) Yhtä kaikki, formaali tietämys on kokemuksen kautta hankittavan praktisen tietämyksen lähtökohta. Metakognitiivinen tieto taas toimii formaalin ja praktisen tiedon integroijana ja suodattajana. Se liittyy aina henkilön omaan toimintaan sekä sen ohjaamiseen. (Eteläpelto 1997, 99.) Launis (1997) kuvaa kehittyneimmäksi tietolajiksi tuntumatiedon eli näppituntuman, joka on hiljaista, äänetöntä, ja joka kokemuksen koulimana kehittyy ikään kuin henkilökohtaiseksi ominaisuudeksi (emt., , 123).

Mutta kaikki tieto ei ole aina asiantuntijatietoa. Asiantuntijatietona voidaan laaja-alaisesti määritellen pitää tietämystä, jossa keskenään integroituvat käsitteellinen tieto, omakohtainen kokemustieto, arvotieto, uskomukset, näkemystieto sekä laaja-alainen viisaus. Asiantuntijuuden rakentumisen alkuvaiheessa on jokin tiedon laji muita huomattavasti painottuneempi (yleensä joko formaali tai praktinen) tai jopa ylikorostunut, kun taas korkealla tasolla tiedon muodot integroituvat ja ovat läheisessä vuorovaikutuksessa keskenään. Asiantuntijatiedon luonne kehittyy siten kohti eksperttiyttä: tietorakenteet tallentuvat pitkäaikaiseen muistiin ja muotoutuvat monitasoisiksi, hierarkisiksi ja helppokäyttöisiksi, mikä tarkoittaa sitä, että ne ovat helposti ja nopeasti saatavilla. (Eteläpelto 1997, 96-97.)

### 5.1.3 Intuitiivisuus

Äänetön tieto ilmenee intuitiivisessa muodossaan vasta asiantuntijuuden korkeimmilla asteilla (Kumpula 1998, 28), koska vasta siellä kapellimestarin kapasiteetti on vapaa oman itsen säännöllisestä, tietoisesta tarkkailusta. Koska tässä tutkimuksessa intuitio käsitetään Itkosen (1995) teorian pohjalta sisäisenä kestona, joka on toimivan minän, intuitiivisesti tajuavan (ymmärtävän) minän ja ajattelevan minän prosessoitunut ydin, uskon intuitiivisuutta voitavan kehittää vahvistamalla ja kehittämällä jokaista tiedostavan minän aluetta elämyksellisesti. Elämyksellisyyttä kapellimestari kokee johtaessaan, joten hänen tulisi saada mahdollisimman paljon johtamiskokemusta.

Mutta koska elämys ei synny yksipuolisesta vuorovaikutuksesta, on kapellimestarin pyrittävä aktivoimaan soittajansa uudella tavalla; ottamalla heidät mukaan soitettavan kappaleen jokaiseen valmisteluvaiheeseen. Samalla on kyse keskinäisen luottamuksen ja ymmärryksen kasvattamisesta. Yhteisistä merkityksistä (esimerkiksi jokin tietty teknisesti vaikea pätkä kuvastaa kaikille musisoijille "vaikeuksien kautta voittoon" -asennetta ja tuottaa esityksessä hyvänolon ja onnistumisen elämyksen) syntyy sitten elämyksiä ja elämysten kautta kapellimestari oppii itsestään uutta, hänen itsetuntemuksensa kehittyy, mikä puolestaan herkistää hänen intuitiivisuuttaan. Todettakoon vielä, ettei intuitiivisuutta voi juuri syntyä, mikäli kapellimestari ei tunne soittajiaan hyvin, sillä tällöin heidän elämismaailmansa ovat liian etäällä toisistaan, eikä intuitiolle synny tarttumapintaa.

## 5.2 Orientoiva tasomalli

Olen rakentanut kouluorkesterin johtajan asiantuntijuuden rakentumista havainnollistavan tasomallin synteesisinä musiikinopettaja-kapellimestarin asiantuntijuuden rakenteista sekä niihin vaikuttavista tekijöistä hyödyntäen niin aikaisempia tutkimuksia<sup>5</sup> kuin kokemusperäistä<sup>6</sup> aineistoakin. Olen pyrkinyt luomaan mallini horisontaaliseksi, moniammatillisuutta palvelevaksi ja siten myös osittain totuttuja rajoja ylittäväksi rakennelmaksi, joka ottaa huomioon kouluorkesterin johtajuuden erityispiirteet, muun muassa intuitiivisuuden.

Haluan korostaa, että malli tulee ymmärtää vain orientoivana ja muuntautumiskelpoisena esityksenä, sillä jokainen yksilö kehittyy kulkien omia reittejään, eikä suinkaan voida typologisen jäykästi väittää, että kaikki koulukapellimestarit kävisivät samat vaiheet läpi ja samassa järjestyksessä. Tämän vuoksi tasokohtaiset luonnehdinnat pyrkivät olemaan eräänlaisten yleishahmojen muodossa; raameja antavia, mutteivät kahlitsevia. Tasot (kuvio 9) on nimetty alhaalta ylöspäin seuraavasti: kokematon aloittelija, edistynyt selviytyjä, pätevä osaaja, intuitiivinen taitaja sekä mestarillinen eksperti.

Musiikinopettajan kapellimestarikuva sekä asiantuntijuuden rakenteet, kuin myös itse kehityksellinen asiantuntijuuden rakentumisprosessi, sisältävät kuitenkin tiettyjä yleistettävyyksiä, säännönmukaisuuksia ja toisiinsa kytkeytyviä prosesseja, millä perusteella katson tasomallin rakentamisen tarpeelliseksi. Se voi toimia varsinkin musiikkikasvatuksen opiskelijoille ja harrastajakapellimestareille kartan tapaan: auttaa hahmottamaan oman sijainnin, tavoiteltavat rastit sekä alueen laajuuden. - Metsä hahmottuu puilta.

---

<sup>5</sup> Tärkeimpinä apupilareinani mallin rakentamisessa Ekola 1990; Elliott 1995; Hämäläinen 1996; Rantalaiho 1994.

<sup>6</sup> Lähinnä aineistonani Hämäläinen 1999; Opiskelijoiden kehitys 1999



KUVIO 9. Kouluorkesterin johtajan asiantuntijuuden rakentuminen - orientoiva tasomalli

### 5.2.1 Kokematon aloittelija

Asiantuntijuuden rakentumisen ensimmäistä askelmaa ei tässä tutkimuksessa nimitetäkään noviisiksi, vaan kokemattomaksi aloittelijaksi, koska musiikinopettajalla ammattiin orientoituminen tapahtuu niin varhain: musiikin harrastaminen on aloitettava jo lapsena, ilman pitkäaikaista, suunnitelmallista musiikinopiskelua ei voi edes hakea opiskelupaikkaa. Kokematon aloittelija on kuitenkin - nimensä mukaisesti - musiikinopettajuuden suhteen alkutaipaleella, joten kokemuksen tarve on suuri. Kaikkea toimintaa luonnehtii yleinen joustamattomuus, kangertelu, ohjeenmukaisuus, rutinoitumattomuus, rationaalisuus ja tilanneherkkyyden puuttuminen.

*Ammattikuvan kokonaisvaltaisuus:* Musiikinopettajan ammattikuvaa saati sitten musiikinopettajan kapellimestarikuvaa aloittelija ei vielä kykene hahmottamaan, koska hänellä on hyvin vähän tai ei lainkaan opettajakokemusta. Orkesterinjohtotilanteessa tarkkaavaisuus kohdistuu lähinnä omaan toimintaan (lyöntitekniikan opetteluun) eikä oppilaisiin. Kaiken kaikkiaan hänelle on joka osa-alueella tyypillistä aloittelijan epävarmat ja jäykät piirteet.

*Osaamisen edistyneisyys:* Verkko on vielä hyvin suppea, koska kapellimestari kykenee keskittymään lähinnä vain itseensä. Tottumukset samoin kuin kontekstuaalisuus puuttuvat häneltä kokonaan, siksi toiminta on erittäin ohjeenmukaista ja siten operaatiopainotteista. Tässä tapauksessa ei siten voida oikeastaan puhua ympäristösuhteesta, koska kunnan vuorovaikutusta ei synny - katse on ja pysyy partituurissa suurimman osan aikaa harjoituksista. Näin ollen soittajisto ei voi luottaa hänen johtamiseensa. Ja jos jotain odottamatonta tapahtuisi (esimerkiksi joku tulisi väärässä kohtaa kappaleessa sisään), ei aloittelija osaisi korjata tilannetta. Välttämättä hän ei edes huomaisi väärää insatsia.

*Asiantuntijatiedon yhdistely:* Faktatietoja on kertynyt jo jonkin verran, mutta aloittelija ei osaa yhdistää sitä vielä käytäntöön - tosin siihen ei ole ollut juuri tilaisuuksiakaan vähäisen kokemuksen vuoksi. Siksi orkesterinjohto tapahtuu yritysten ja erehdysten kautta, eikä kapellimestari osaa kokemuksen puuttuessa hyödyntää sitä pienäkään määrää informaalisesta, impressionistisesta ja metakognitiivisesta muusikkoudesta, jota hänellä on.

## 5.2.2 Edistynyt selviytyjä

Kokematonta aloittelijaa askelmaa parempi on edistynyt selviytyjä, aloittelijaa kehittyneempi musiikinopettaja-kapellimestari, joka ei enää noudata mekaanisesti opittuja toimintaohjeita, vaan pystyy jo paremmin ottamaan tilanteiden erityispiirteet huomioon.

*Ammattikuvan kokonaisvaltaisuus:* Opettaja pystyy hahmottamaan tehtävissä spesiaaleja piirteitä ja hänen tietonsa ja taitonsa ovat kehittyneet aloittelijan tasolta sen verran, että hän suoriutuu tehtävistään kuta kuinkin kaikilla työhön kuuluvilla osa-alueilla. Mutta taidollisesti hän on yhä räpeltäjä, joka ei erota tärkeää epäolennaisesta. Siksi harjoittaminenkin on tehotonta ja päämäärätöntä eikä kapellimestariuden kokonaiskuva hahmotu. Opetuskäsitys on passiivinen ja behavioristinen sekä ulkoisia tekijöitä painottava, joten jos jokin menee opetuksessa pieleen, on syy hänen mielestään yleisimmin oppilaisissa. Harjoittamises-

sakin näkyy hänen ajatuksensa opetustapahtuman ytimestä: tiedonvälitys. Elämyksiä ei siten synnytetä.

*Osaamisen edistyneisyys:* Verkossa on jo paikallisia kommunikatiivisia ulokkeita, mutta kuten edellä on todettu, kokonaisuus ei hahmotu. Opettaja toimii koulun seinien sisällä koulun traditioiden mukaisesti. Tottumuksia on karttunut jonkin verran, mutta pääosin toiminta on tilannekohtaisten temppujen ja patenttiratkaisujen varassa. Kontekstuaalisuus on puolestaan vähäistä ja paikallista, mikä heijastuu heti ymmärtämisen heikkoutena. Toiminta on edelleen operatiosuuntautunutta, ja työnsä hän hoitaa lähinnä kokemuspohjaisesti, soveltaen näitä omakohtaisia temppujaan. Ympäristösuhdekaan ei lupaa vielä hyvää, sillä siinä on havaittavissa sulkeuman ja kehityksen pysähtymisen mahdollisuus, joten tämänkään tason kapellimestari ei ole vielä luotettava johtaja. Kokonaisuus kärsii esimerkiksi harjoituttamisen yhteydessä pelkkiin yksityiskohtiin keskittymisestä.

*Asiantuntijatiedon yhdistely:* Selviytyjän verbaalinen tietämys alkaa yhdistyä kokemuksiin, koska hänellä on jo episodi- ja tapausmuistia (case). Opetuksen kokonaivaltainen tiedostaminen on kuitenkin vielä kaukana, koska niin erottelukyky kuin -taitokaan eivät riitä olennaiseen, vaan huomion painopiste säntäilee vuoroin paikalliseen (luokkahuone), vuoroin yleiseen (globaali) asiaan. Henkilö siis tiedostaa oman opetuksensa vajavaisuuden, muttei osaa analysoida, mitä hänen pitäisi tehdä kehittyäkseen.

### 5.2.3 Pätevä osaaja

Pätevällä osaajalla tarkoitetaan osaavaa suorittajaa, joka on edistynyt selviytyjän tasosta paljon. Hänellä on kapellimestarinakin jo soittajilleen omaa sanottavaa.

*Ammattikuvan kokonaisvaltaisuus:* Opetustyössään (kattaa siis aina johtamisenkin) pätevä osaaja pystyy erottamaan tärkeän epäolennaisesta. Hän siis tietää, mitä aikoo tehdä, ja osaa asettaa tavoitteita sen mukaan. Hän kokee vastuuta siitä, mitä opetuksessa tapahtuu, mutta

vastuunotto kohdistuu varsinaisesti onnistumiseen. Joustavaa opetus-käyttäytymistä ei ole vielä havaittavissa, joten hän ei osaa reagoida orkesterista saamaansa palautteeseen. Kaiken lisäksi hän voi olla vielä toisinaan kömpelö ja hidas, mikä ilmenee esimerkiksi vapaan johtamiskäden jäykkyytenä ja toimettomuutena. Uuden kappaleen omaksuminen vie vielä paljon aikaa.

*Osaamisen edistyneisyys:* Verkko kattaa tässä vaiheessa sosiaalisen tilanteen pääpiirteet ja tottumuksista on muotoutunut kehityksen myötä monipuolisia ja jäsentyneitä, joukossa myös abstraktioita. Kontekstuaalisuus on kuitenkin jäykkää; tulkintaa on, mutta se on puutteellista. Toiminnan ja osaamisen pääkomponenttien kohdalla paino on nyt tilanteessa ja siinä koettavassa vastuussa. Ympäristösuhde sisältää edelleen sulkeuman mahdollisuuden.

*Asiantuntijatiedon yhdistely:* Pätevyys eli kompetenssi ilmenee kykynä reflektoida: opettaja-kapellimestari seuraa työskentelynsä etenemistä ja siitä saatavia tuloksia, joita hän sitten vertaa vaatimuksiin. Hänellä on sekä formaalista että informaalista ymmärryskykyä. Johtaessaan hän pystyy siksi jo "vauhdissakin" ratkaisemaan ongelmia, jos ne vain hänelle selkeästi osoitetaan. Eräänlaisena mottona voisi pitää seuraavaa: "Kaikki hoituu, kunhan sitä ei tarvitse itse etsiä." Tämä viestii siitä, että asiantuntijuus on yleisellä tasolla; omatoiminen itsensä kehittäminen muun muassa muusikkona, kapellimestarina, opettajana ja johtajana ei vielä onnistu.

*Intuiitivisuus:* Reflektointikykyä on jo siinä määrin, että voidaan puhua intuiitivisuuden esiasteesta, ja näin pätevä osaaja on menossa tilanneherkempään suuntaan.

#### 5.2.4 Intuitiivinen taitaja

Intuitiivinen taitaja on sekä oppimiskeskeinen että taitava. Kuten nimiinkin vihjaa, hallitsevia ominaisuuksia ovat intuitio, ennakointi, joustavuus ja osaaminen. Tämä taso edellyttää yleensä vuosien mieluummin kuin kuukausien kokemusta ja vasta tässä vaiheessa esityksiin liittyy



ymmärtämisen syvyys ja tunne<sup>7</sup>.

*Ammattikuvan kokonaisvaltaisuus:* Intuitiivisen taitajan tasolla musiikinopettaja-kapellimestari kykenee havainnoimaan kokonaisvaltaisesti ja hän hahmottaa moniammatillisuutensa tasapainoisesti. Hänellä on niin sanotusti hyvä pelisilmä ja estettistä ulottuvuutta. Hän ylläpitää motivaatiotaan haluamalla monenlaisia ja vaativia haasteita. Opetuskäsitys on humanistinen sekä positiivinen, ja opetustapahtuman ytimen muodostavat sisäiset tekijät kuten oppilaiden motivoituneisuus ja aktiivisuus. Työtavat ovat oppilaskeskeisiä ja opettajan rooli on olla epäonnistumisissa tukija. Oppimisen ja epäonnistumisen keskeisinä tekijöinä intuitiivinen taitaja näkee oppilaiden ominaisuudet (kuten motivoituneisuus, aktiivisuus, vireys ja avoimuus), joita hän pystyy itse oikeilla oppimisolosuhteilla kontrolloimaan. Hän hallitsee herkän ongelmanratkaisutaidon ja on käytännöllinen organisaattori, jolla on toimintaan myös näkemystä. Tämän näkemyksen hän muistaa kuitenkin aina suhteuttaa oppilaittensa tasoon ja tarpeisiin. Hän hahmottaa itsensä osana laajempaa kokonaisuutta: yksilön, ammatin ja yhteiskunnan tarpeet yhdistyvät toisiinsa.

*Osaamisen edistyneisyys:* Verkko on rakenteistunut laajaksi ja monitasoiseksi ja siinä on sosiaalisia vivahteitakin. Tämä ilmenee muun muassa siinä, että hän pitää kouluajan jälkeiseen toimintaan liittyviä valmiuksia tärkeinä. Kouluorkesteri voi harjoitella siten iltaisinkin. Tottumukset ovat jäsentyneitä ja laajoja sekä kontekstuaalisuus hyvää, koska opettajalla on intuitiota. Toimintaprosessi on laaja-alainen kiinnittäen huomiota sekä tilanteeseen että motiiviin. Ympäristösuhteessaakaan ei ole moitteen sijaa, sillä se on avoin ja kehityskykyinen.

*Asiantuntijatiedon yhdistely:* Tämä opettaja pystyy tekemään esimerkiksi omasta opetuksestaan korkean abstraktiotason luokituksia ja vertailuja, joita ymmärtää. Samoin on ongelmanratkaisun laita. Tietolajit esiintyvät asiantuntijalla joustavina ja nopeasti reagoivina kombinaatioina. Hän on kaikkia muita tasoja kriittisempi omaa opetustaan kohtaan.

<sup>7</sup> Asiantuntijuutta esiintymisen yhteydessä on analysoinut mm. Joan Freeman (1992, 119).

*Intuitiivisuus:* Huomiokyvyn ylijäämä on kokonaisuudessaan vapautunut reflektointiin. Tämä kapellimestari pystyy kaksisuuntaiseen vuorovaikutukseen soittajiensa kanssa ja ymmärtäminen on tasoltaan hyvin kokonaisvaltaista. Koska kapellimestarin ja soittajiston elämismaailmat kohtaavat (varsinkin kapellimestarin empaattisuuden ansiosta), yhteismusisoinnissa ylletään ajoittain flow-tasolle. Kyseessä ei ole tällöin niinkään yksilöllinen, vaan voimakkaan yhteisöllinen, elämyksellinen hurmiokokemus, jossa suurimpana määreenä on musisoinnista nauttiminen.

### 5.2.5 Mestarillinen ekspertti

Ylimmälle tasolle kapuaa ekspertti, joka tässä yhteydessä saa vielä etuliitteen mestarillinen. Kyseessä on orkesterijohtopuolen *maestro*, jonka asiantuntijuus on sekä fokusoitunut että erikoistunut pitkälle.

*Ammattikuvan kokonaisvaltaisuus:* Mestarillinen ekspertti tuntee toimialansa läpikotaisin, joten hän tietää, miten asiat ovat, ja miten ne tulee tehdä. Siksi hän yleensä näyttää itse mallia ja käynnistää toiminnan. Orkesterin johtaminen sujuu näin hyvin joustavasti ja kulloiseenkin tilanteeseen sopivasti; hän on itse osa tilannetta. Sisäinen malli on monipuolinen, mutta suuntaa jo koulumaailman ulkopuolisiin tavoitteisiin, ”yli”: opettaja on moniammatillainen, joka panostaa yhteisen osa-alueeseen (tässä kapellimestariuteen) muita enemmän, jolloin hän etääntyy koulumaailmasta, joka juuri edellyttää tuota tasavahvaa monipuolisuutta. Mestarillisella ekspertillä on laaja-alainen kuva koulun ulkopuolisen elämän todellisuudesta ja sen haasteista, jotka hän näkee tavoittelemisen arvoisena. Siksi koulun jälkeiseen toimintaan liittyvät valmiudet ovat hänelle tärkeitä. Opetuskäsitys on positiivinen: hän näkee oppilaan kehityskelpoisena, kun opettaja osaa häneen oikein vaikuttaa. Hän kokee luokan oppilaista enemmistön positiivisena, vaikka havaitsee heissä sekä negatiivisia piirteitä että positiivisia ominaisuuksia. Siten opettajan roolinsa hän tulkitsee oppimisen onnistumisen mahdollistajana. Tähän liittyen opetustapahtuman ydin suuntautuu enemmänkin

ulkoisiin tekijöihin (esimerkiksi opetusteknologia). Työtapa on jopa itsekkääksi luonnehdittava: opettajalla on aloite ja vastuu, mutta oppilaillekin tarjoutuu mahdollisuuksia aktiiviseen toimintaan. Mestarillinen ekspertti on kaikista tasoista itsevarmin omaa opetustaan kohtaan; hän pitää sitä lähes ideaalina. "Edeltäjänsä", intuitiivisen taitajan, hän mieltää lähinnä opetusteknikkona, joka ei kykene olemaan riittävän luova taiteilija.

*Osaamisen edistyneisyys:* Verkko on syntetisoitunut, mikä tarkoittaa sitä, että sisäinen ja ulkoinen rakenne ovat yhtä. Tottumusten määrä on niin valtava, että niistä muodostuva tottumusrakenne dominoi kapellimestarin toimintaa. Hän on suvereeni kontekstien tulkitsija, mutta tulkinta tapahtuu oman eksperttiyden rajoissa. Toiminta on voimakkaasti päämäärätietoista, joten tunnusmerkkejä tälle tasolle ovat tuloksellisuus sekä hallitsevuus. Ympäristösuhteen tarkastelu osoittaa, että kapellimestari vaikuttaa jossain määrin eksperttiyteensä sulkeutuneelta. Eksperttiydessä on ilmeinen alistavuuden luonne, sillä eksperttiys on valtaa.

*Asiantuntijatiedon yhdistely:* Kapellimestarina "maestro" vaikuttaa kovin arationaaliselta (selityksiä kaihtavalta). Hän toimii ilman tietoista päätöksentekoa, hyvin intuitiivisesti. Harjoituttamisessa korostuu artistinen ilmaisu, johon hän pyrkii etsimällä ja löytämällä toistetaan hienovaraisempia mahdollisuuksia, rajaamalla ja ratkaisemalla itse hyvinkin pikkutarkkoja ongelmia. Väliin jopa häikäisevänkin osaamisen ja intuition lisääntymisen hinta on kuitenkin tietoisuuden väheneminen.

*Intuitiivisuus:* Intuitio hallitsee kaikkea toimintaa ja kapellimestari on kehittänyt itselleen laajan ymmärtämisen tason, joka yhdistää muusikkouden eri osa-alueet toisiinsa saumattomasti. Hän kykenee siten ennakoimaan sekä aavistamaan erilaisia musiikillisia mahdollisuuksia musiikillisen käytännön sisällä, sanalla sanoen improvisoimaan. Luovuus johdattaa toimintaa, mutta on myös sen päämäärä. Kapellimestari yltää omassa toiminnassaan flow-tasolle, mutta koska ekspertti ei malta luopua tarpeeksi itseriittoisuudestaan, soittajat pääse-

vät sinne hänen kanssaan vain maksimisuoritusten yhteydessä.

Eksperttiys tulkitaan tässä tutkimuksessa huippuosaamisena, jossa osaaminen kehittyy kapealle alueelle. Mestarillinen ekspertti voi olla esimerkiksi huippuosaaja juuri orkesterinjohtotekniikaltaan, mutta hallitsevuutensa ja ehdottomuutensa vuoksi kehno pedagogi. Toisin sanoen maestromainen eksperttiyys menee jo jonkin verran yli (koulun tarpeita ajatellen) menettäen laaja-alaisuutta ja muutosvalmiutta. Kouluorkesterin ideaalikapellimestariksi nimetäänkin näin ollen lähinnä intuitiivinen taitaja.

## 6 TUTKIMUKSEN TARKASTELUA

### 6.1 Musiikinopettaja kapellimestarina

Kouluorkesterin johtaminen ja sen henkilöitymänä musiikinopettajakapellimestari on ulottuvaisuudessaan laaja-alainen ja runsassisältöinen ilmiö, joka luonteensa vuoksi edellyttää synteettistä tarkastelutapaa. Tässä tutkimuksessa synteettisyys on merkinnyt tutkimuskohteen tarkastelua sen eri ilmenemis- ja toimintamuotojen kautta. Näistä olen rakentanut ilmiötä orientoivasti selittävän käsitteellisen mallin.

Musiikinopettaja kapellimestarina -tutkimusongelman selvittäminen ei ole mahdollista ilman kouluorkesterin johtaminen -käsitteen tarkastelua. Kouluorkesterina pidän koulun puitteissa toimivaa vähintään yhdeksänhenkistä, kapellimestarillista kokoonpanoa, jolle on tyyppillistä soittajamäärän, soittimiston ja tason vaihtelu. Kouluorkesterin ominaispiirteet muokkaavatkin musiikinopettaja-kapellimestarin tehtäväkenttää sekä asettavat erityisvaatimuksia muun muassa soitettavien materiaalien, organisoinnin ja kapellimestarin valmiuksien suhteen.

Kouluorkesterin johtaminen pitää kokonaisvaltaisesti määriteltyinä sisältönsä niin toimikentän (kouluorkesteri), toimijan (musiikinopettaja-kapellimestari) kuin toimintatavat ja -kohteetkin (kapellimestarin työkalut sekä niiden tehtävät).

Avain toimijan tarkasteluun on rakentamani malli, josta käytän nimeä musiikinopettajan kapellimestarikuva. Se on musiikinopettajuuskäsitteen pohjalta kehitetty käsitteellinen selvitys kouluorkesterin johtajan ammattikuvasta. Tämä "koulukapellimestarius" koostuu viidestä eri osa-alueesta: toimijan tehtävistä, taidoista ja tiedoista, ominaisuuksista ja sisäisestä mallista. Ammattikuvan tutkiskelu paljastaa kouluorkesterin johtajuuteen liittyvän piilokerroksellisuuden: toimi on moniammatillinen, sillä kouluorkesterinjohtaja on samanaikaisesti niin musiikinopettaja, kapellimestari, johtaja kuin kasvattajakin. Tässä suhteessa musiikinopettaja eroaa muista kapellimestarikollegoistaan - varsinkin ammattikapellimestareista, jotka keskittyvät "pelkkään" orkesterinjohtotyöhön.

Tiivistetysti esitettynä kouluorkesterin johtajan ammattikuva kertoo musiikinopettaja-kapellimestarista seuraavaa: Tehtäväkenttä ja siten toimenkuvakin on laaja sekä luonnollisesti opetuspainotteinen. Toiminnasta on yleisesti huomautettava, että se on aina sosiaalisesti, historiallisesti ja kulttuurisesti kontekstisidonnaista. Tärkeimpiä tehtäviä ovat orkesterin johtaminen ja siihen liittyvät toimet, humaani kasvatustyö, musiikillisten tietojen ja taitojen opettaminen, elämysten antaminen ja niiden kautta tapahtuva ongelmanratkaisu, nuorten innostaminen musiikin pariin, luottamuksellisen vuorovaikutuksen synnyttäminen sekä yhteydenpito ja integrointi myös muihin aineisiin sekä koulun ulkopuolelle. Työtään kapellimestari toteuttaa "työkalujaan"; suunnitelmallisuutta, johtamistekniikkaa ja harjoituttamista käyttäen. Kouluorkesterin johtamisprosessi noudattaa kaavaa ennakoiva synteesi - kuunteleva synteesi - reagoiva synteesi, ja siinä on havaittavissa sekä pinta- että syvä- taso.

Moniammatillisuus asettaa musiikinopettaja-kapellimestarille loppumattoman kentän erilaisia taitoja ja tietoja. Näistä muodostuu

kolmijako musiikillisiin, persoonallisiin sekä opetuksellisiin taitoihin ja tietoihin, jotka puolestaan eriytyvät ammatilliseen ja didaktiseen osaan. Tärkeysjärjestystä on hankala laatia, eikä se liene tässä yhteydessä tarpeellistakaan, koska kukin orkesteri on aina oma "persoonansa" omine vaatimuksineen. Mielenkiintoista on sen sijaan nostaa esiin ne vahvuudet ja erityisyydet, joita musiikinopettajuus kapellimestariudelle tarjoaa: musiikillinen monipuolisuus, laaja-alainen tyyllilajien, kulttuurin ja historian tuntemus, sosiaaliset vuorovaikutustaidot, empaattisuus ja tilanneherkkyys, suvaitsevaisuus ja joustavuus, ryhmänjohtokyky, opetusviestinnän hallinta ja organisointitaito, laaja-alainen katsantokanta koko toimintaan sekä tietoa tiedon rakenteesta. Ennen kaikkea siis kapellimestariuden kokonaisvaltaista hahmottamista ja intuitiivisen sekä aidon vuorovaikutuksen taitoja sekä tietoa soittajan toiminnasta ja kehitymisestä, mikä heijastuu toiminnan suunnitteluun ja harjoittamismetodien monipuolisuuteen. Musiikinopettaja tuo mukanaan orkestriin usein myös niin sanottuja pehmeitä arvoja.

Ominaisuudet tukevat taitojen ja tietojen yhteydessä hahmotettua linjaa. "Kolmen kärki" muodostuu 1) vuorovaikutuksellisuudesta, sosiaalisuudesta ja informatiivisuudesta, 2) empaattisuudesta, kannustamisesta ja yleisestä oikeasta asenteesta toimintaan sekä 3) luotettavuudesta. Ensiarvoisen tärkeää on myös työlle omistautuminen ja siitä nauttiminen sekä huumorintaju ja looginen realismi, joita ei tule käsittää toisiaan poissulkeviksi tekijöiksi. Kouluorkesterin johtajalla intuitiivisuus nousee vuorovaikutuksen välineenä erityisasemaan, jossa se myös määritellään uudella tavalla: Intuitio on kapellimestarin niin sanotun sisäisen keston ilmentymänä kykyä luopua omasta itseriitaisuudesta sekä tästä syntyvää herkkyyttä aistia itsen ja soittajiston yhteistä elämis- ja kokemusmaailmaa.

Kapellimestarius muokkaa musiikinopettajan ammattikuvaa olennaisesti ammatillisen minäkäsityksen suhteen: kapellimestarin ammattikuvassa tutkija korvaa ammatillisen minäkäsityksen niin kutsutulla sisäisellä mallilla, joka on ammatillisen minäkäsityksen herkennetty johdannainen, sillä se sisältää myös hiljaista tietoa. Sisäinen malli voi-

daan määritellä siten kapellimestarin kokonaisvaltaiseksi arvioksi itsensä työnsä toteuttajana, johon liittyvät niin käsitys ”hyvästä” kouluorkesterin johtajasta, motiivit, syyt ja vuorovaikutuksellisuus kuin myös oma käyttöteoria sekä intuitiivisuus.

Koska harjoittaminen on niin suuressa roolissa kouluorkesterin johtamisessa, nostan esiin vielä yhden musiikinopettajuuden kapellimestariudelle tarjoaman erityispiirteen: Tämä on niin sanottu viisas johtaminen, jota selittävät parhaiten tutkimuksessa muodostetut ”kapellimestarin neljä kultaista sääntöä”: 1) huolelliset ennakkovalmistelut koskien niin kappaleeseen perehtymistä kuin harjoitussuunnitelman tekoa; 2) tehokas, järkevä harjoittaminen, jossa huomioidaan myös intensiteetin säilyttäminen sekä merkityksellisyys ja elämyksellisyys; 3) keskittynyt tarkkaavainen kuuntelu; ja 4) yhteishengen ylläpito.

## **6.2 Kouluorkesterin johtajan asiantuntijuuden rakentuminen**

Tässä tutkimuksessa kouluorkesterin johtajan asiantuntijuus nähdään moniulotteisena ja yksilön persoonallisia piirteitä ominaisuuksien osalta sisältävänä rakenteellisena ilmiönä, jonka tutkiminen edellyttää kokonaisvaltaista, vertikaalista otetta. Asiantuntijan tittelin saa jokainen musiikinopettaja-kapellimestarina toimiva, perusteena käytetään jälleen moniammatillisuutta ja sen synnyttämää laajan kompetenssin vaatimusta. Asiantuntijuudeksi määritellään kapellimestariuden kokonais-tilanteen hallinta. Tällä hallinnalla tarkoitetaan kouluorkesterin johtajan sisäistä toimintamallia.

Kapellimestarin sisäistä toimintamallia säätelevät tekijät ovat asiantuntijuuden rakenteita. Tärkeimpiä näistä ovat osaamisen peruspiirteet, asiantuntijatieto, tietoisuuden taso sekä intuitio. Käsitteellisesti erotetaan toisistaan asiantuntijana kehittyminen ja asiantuntijuuden rakentuminen, samaa tapahtumaa kuvastavat prosessit. Tutkimuksessa



on päädytty puhumaan asiantuntijuuden *rakentumisesta* kehittymisen sijaan, koska rakentuminen kuvastaa paremmin ilmiön ei-standardista luonnetta: jokainen kapellimestari kehittyy omalla tavallaan ja omia reittejään; asiantuntijana kehittyminen ei ole siis mikään täysin ennustettavissa oleva jatkumo. Rakenteiden yhteisvaikutuksellinen kokonaisuaste määrittelee sitten henkilön asiantuntijuuden tason, ei niinkään yhden elementin ylivoima. Merkittäviä taustavaikuttajia ovat tässä sekä kokemus että hiljainen tieto, jotka ovat kytkeytyneet jokaiseen rakentamiseen. Ratkaisevaa on, miten kapellimestari yhdistelee keskenään tietämystään, kokemuksiaan ja näkemyksiään sekä se, miten ylärajalla hän kapasiteettiinsa nähden kykenee toimimaan. Poiketen monista muista aloista musiikillinen asiantuntijuus on sekä vastaanottavaa että tuottavaa, mikä aiheuttaa koulukapellimestariuden erityispiirteen: kapellimestarilta edellytetään jatkuvaa tilanneherkkyttä ja ennakoitaitoa.

Asiantuntijuuden rakentumista havainnollistetaan viisitasoisella porrasmallilla, jonka orientoivaa ja ei-staattista luonnetta haluan korostaa. Kukin taso on eräänlainen asiantuntijuuden roolimainen luonnehdinta, jossa huomio kiinnitetään rakenteiden kehittyneisyyteen. Tasot ovat alhaalta ylöspäin nimeltään kokematon aloittelija, edistynyt selviytyjä, pätevä osaaja, intuitiivinen taitaja sekä mestarillinen ekspertti.

Jokainen kapellimestari etenee ylemmäs omalla tyylillään ja omin reittivalinnoin, mutta prosessissa on havaittavissa muutamia voimakkaita kehitystekijöitä, joita nimitän asiantuntijuuden hisseiksi. Näitä ovat asiantuntijusrakenteiden kehitysasteet eli se, miten kokonaisvaltainen kapellimestarin ammattikuva on, ja kuinka edistynyttä on hänen osaamisensa, miten sujuvaa asiantuntijatiedon elementtien yhdistely, ja minkä verran - ja millaista - on intuitio. Portaita noustessa asiantuntijuuden määrä kasvaa, samoin (siis sen kautta) ammattikuvan kokonaisvaltaisuus, osaamisen piirteiden moninaistuminen, tietolajien määrä sekä taito yhdistellä niitä toisiinsa. Intuitiivisuutta kehittyvä vasta puolivälin yläpuolella, ylimmällä rapulla se (tilanneherkkyys) on huijussa, mutta samalla tietoisuus vähenee. Huomattavaa on, että kokemuksen määrä on suoraa verrannollinen asiantuntijuuden tasoon: mitä

enemmän kokemusta, sitä korkeampi taso. Tämä asettaa omat velvoitteensa myös opettajankoulutukselle.

### 6.3 Ideaalikouluorkesterin johtaja

Toisin kuin monissa muissa noviisi-ekspertti -tyyppisissä luokituksissa, tässä tutkimuksessa tavoiteltavimmaksi asiantuntijuuden asteeksi ei osoittaudukaan mallin ylin, vaan toiseksi ylin taso. Musiikinopettajakapellimestarin kohdalla tätä perustellaan koulutyön luonteella ja vaatimuksilla: Ylimmällä tasolla asiantuntijuutta kutsutaan eksperttitydeksi, jossa osaaminen keskittyy ja siten erikoistuu tiettyyn spesifiin kohteeseen. Tämä on huippuosaamista. Osaaminen fokusoituu kuitenkin koulua ajatellen liian kapealle alueelle ja eksperttiys eräällä tavalla menee yli sille tässä tapauksessa (kouluorkesterin johtaminen) asetetun kohteen. Ja mitä korkeammalle huipulle eksperttitydessä kivutaan, sitä enemmän se menettää laaja-alaisuuttaan ja muutosvalmiuttaan.

Mutta miksi kolmas tasanne ei riitä? - Kehityksen ”kolmosvaiheessa” koko kapellimestariutta leimaa *pätevyys*. Tältä niin kutsutulta pätevältä osaajalta puuttuu kuitenkin työssä tarvittavaa joustavuutta ja sen myötä reagointikykyä, mikä on kapellimestaritoiminnan yksi aivan olennaisimmista vaatimuksista. Kun vielä kontekstuaalisuuskin on puutteellista, on todettava pätevän osaajan kyllä pärjäävän työssään, mutta tilanneherkkään ja sujuvaan toimintaan hänellä on vielä matkaa. Jos tasot rinnastettaisiin auton vaihteisiin, voitaisiin todeta kolmosen olevan hieman epämukava välivaihe, jolla ajaminen on väliin junnaavaakin, koska välitykset eivät riitä kunnon kiihdytyksiin, saati sitten nopeaan rullaukseen. Pätevän osaajan suunta on kuitenkin oikea, se on kohti nelosvaihdetta, *intuitiivista taitajaa* - kouluorkesterin ideaalikapellimestaria.

Intuitiivista kapellimestaria kuvailevat parhaiten adjektiivit intuitiivinen (nimenomaan!), kokenut, joustava, kokonaisvaltainen ja en-

nakoiva. Hän hallitsee asiantuntijuutensa siten kokonaisuudessaan ja on kykenevä nopeaan ongelmanratkaisuun. Hän todella *osaa*. Intuitiivisuus merkitsee ennen kaikkea hyvää kapellimestarisilmää, kuuntelutaitoa, itseriittoisuudesta luopumista, joustavuutta, nopeaa reagointia sekä vuorovaikutuksen kaksisuuntaisuutta (so. toimivuutta). Soittajat voivat todella luottaa johtajaansa. Johtaja puolestaan huolehtii heidän motivoituneisuudestaan sekä aktiivisuudestaan, mihin muilla tasoilla ei tahdo riittää resursseja - eikä huomaavaisuuttakaan. Ideaalikapellimestari ennen kaikkea *ymmärtää* soittajiaan, koska johtajan ja soittajien elämissämaailmat kohtaavat.

Intuitiivinen kapellimestari on saavuttanut tason, jolla hän pysyy tekemään korkean abstraktiotason luokituksia ja vertailuja esimerkiksi omasta opetuksestaan ja johtamistekniikastaan. Tietolajit esiintyvät hänellä runsaina ja joustavina kombinaatioina, missä piilee tämän sisäisen toimintamallin kokonaisvaltaisen hallinnan salaisuus. Tällä tasolla johtaja on myös paljon kriittisempi omaa opetustaan kohtaan. Siten hän varmistaa ajan tasalla pysymisensä jatkossakin, innostuneisuudesta huolehtii motivaatio löytää alati uusia haasteita.

## 6.4 Tutkimuksen luotettavuus

”Musiikinopettaja kapellimestarina” osoittautui tutkimuksellisesti erittäin antoisaksi ja haastavaksi ilmiöksi: jo lähtöasetelma kytki tutkimuksen laajaan kontekstiin, millä viittaa kouluorkesterinjohtajan moniammatillisuuteen. Tarkastelutavasta muotoutui siten synteettinen, useita eri näkökulmia hyödyntävä. Tällaisessa otteessa piilee kuitenkin vaarana pinnallisuus: jos katsantakantoja on liikaa, ei ilmiön sisälle päästä riittävän syvällisesti. Laaja-alaista näkökulmaa tutkija puolustaa kuitenkin tutkimuskohteensa luonteella, sillä monitahoisuus kuuluu erottamattomasti kouluorkesterin johtajuuteen. Ilmiön kokonaisvaltainen hahmottaminen (tässä käsitteellinen mallintaminen) ei olisi mahdollista

ilman eri osa-alueiden yksilöllistä huomioimista. Keskittääkseeni ja tarkentaakseeni tutkimusotettani pyrin siten selvittämään olennaisimmat käsitteet nimenomaan koulukapellimestariuden näkökulmasta. Koska aiheesta ei ole tehty vastaavanlaista selvitystä aikaisemmin, oli muodostettava myös uutta käsitteistöä. Tähän liittyy oma problematiikkansa: teoriataustan enemmistön ollessa englanninkielistä en voinut aina olla täysin varma, olinko ymmärtänyt termien hienoja vivahde-eroja oikein. Suomalaisten vastaavuuksien löytämiseksi päädyin tarkistamaan epäselvät ilmaukset aina ensin englanti-englanti -sanakirjasta.

Koska tutkimusaiheeni on olennainen osa myös omaa elämis- ja kokemusmaailmaani, työn suurimmaksi ongelmaksi nousi kvalitatiiviselle lähestymistavalle tyypillinen pulma: subjektiivisuuden välttäminen. Tehtävä osoittautui varsin hankalaksi aineistoni muodostuessa ratkaisevilta osin henkilökohtaisista kokemuksellisista muistiinpanoistani, itse laatimistani opetusmateriaaleista sekä omien opiskelijoitteni kehityksen tarkkailun analyyseistä, joita en kuitenkaan käsitellyt minkään laadullisen tutkimuksen suuntauksen systemaattisen analysointimenetelmän avulla. Objektiivisuuden saavuttamiseksi päädyin käyttämään viitekehystenä laadullisen tutkimuksen fenomenologista suuntausta, joka sallii tutkijan olla osa tutkimaansa merkitysyhteyttä (Varto 1992, 26). Tutkimuksen pätevyyden ja mahdollisen toistettavuuden sekä objektiivisuuden lisäämiseksi muotoilin tutkimuksesta fenomenologisen menetelmän mukaisen kertomustyyppisen selosteen, jossa tutkijana jatkuvasti pohdin sekä perustelen toimintaani liittyviä valintoja. Näin luki ja pääsee tutkimuksen tekoon mukaan: hänelle tarjotaan mahdollisuus omiin päätelmiin. Tällainen tutkimustyyli tekee kerronasta helposti melko laveasanaista. Kuvailu, kuvittelu, päättely, kokemustiedon käyttö ja soveltaminen tähtäävät tässä tutkimuksessa kuitenkin aina ilmiön todellistumisen rajaamiseen sekä esiin nousseiden asiasuhteiden puntarointiin, joten menettelyä voitaneen pitää perusteltuna. Asioita ei siten esitetä suorina itsestäänselvyyksinä, vaan käsitteet tarkentuvat ja rakenteistuvat työn edistyessä. Tämän vuoksi tutkimuksen alussa ei esimerkiksi asiantuntijana kehittymisestä puhuta vielä asiantuntijuuden *rakentumi-*

*sena.*

Käsitteellisen mallin rakentaminen on ollut pitkälti oivaltavaa havainnointia, joka sekin voidaan asettaa kritiikin kohteeksi: kun kaikki tieto on tutkijan itsensä valikoimaa, ei aineistosta voi nousta mitään yllättävää esiin (mm. Varto 1992, 87). Tämä pitää paikkansa, mutta mielestäni vain osittain, sillä kouluorkesterin kapellimestarius alkoi hahmottaa koko laajuudessaan siten, että yksi elementti johdatti toisen luo; syntyi prosessimainen monisäikeinen ketju, jossa kaikki osaset lopulta ovat yhteydessä toisiinsa jonkin linkin kautta. Siksi olisin taipuvainen löytämään tutkimuksesta uutta tietoa - pitämään itse ilmiön laajuutta yllätyksellisenä ja uutta tietoa tarjoavana, samoin eri tahojen välille paljastuneita kytköksiä. Uutuusarvonsa on varsinkin tämän tutkimuksen yhteydessä muodostetuilla käsitteillä, joista olennaisimpina pidän kouluorkesterin johtajan intuitiota.

Asiantuntijana kehittymisessä on kyse henkilön omista reitti-  
valinnoista. Sama on toteutunut tässäkin tutkimuksessa: olen lähtenyt  
liikkeelle aikaisemmista ilmiöön läheisesti liittyvistä tutkimuksista ja  
näistä muodostuneen teoriataustan pohjalta olen sitten fokusoinut tar-  
kastelun varsinaiseen tutkimusaiheeseen. Tämän ”suppilomenetelmän”  
katson parhaimmin palvelevan tilannetta, jossa samasta aiheesta ei ole  
aikaisempaa tutkimusta. Menettelyn huono puoli on se, että lukija saat-  
taa kokea teoriataustan liian pitkänä johdantona aiheeseen tai tutkimu-  
saiheesta hyvin irrallisena osiona. Välttääkseni kummankin edellä mai-  
nitun tapahtuman a) pyrin pitämään tutkimuksen kohteen koko ajan  
perspektiivisesti mukana (linkitin teoriataustaan aina mahdollisuuksien  
mukaan kouluorkesteri-, kapellimestari- tai musiikinopettajanäkemys-  
tä), b) synnytin omaan tutkimukseeni liittyvät uudet käsitteet teoriataus-  
tan kautta tai sen ilmentyminä ja c) pidin menetelmällisinä tavoitteinani  
jatkovaa huolellisuutta, perinpohjaisuutta sekä siitä osittain seuraavaa  
laaja-alaisuutta.

Noviisi-ekspertti -tyyppisiä kehitysmalleja on tutkijapiireissä ar-  
vosteltu viime vuosina liian tylogisina ja jopa tarpeettomina. Niiden ei  
ole katsottu kuvastavan kunnolla asiantuntijuuden progressiivista ja yk-

silöllistä kasvua. Tässä tutkimuksessa rappumalli silti rakennettiin, koska mielestäni malli auttaa hahmottamaan asiantuntijuuden rakentamista *kokonaisvaltaisesti*, ei pelkästään eri rakenteiden lisääntymisinä ja vähenemisinä. Koetin luoda kullekin tasolle myös riittävän laaja kriteeristön, joka eräänlaiseksi roolityypiksi muodostuessaan konkretisoi yleisimpiä kehitysvaiheita ja antaa ilmiölle persoonallisia piirteitä, jotka toimivat lukijalle konkreettisempina - ja siten helpompina - vertailu- ja rinnastuskohteina kuin abstraktiot.

Kun jokin asia on itselle hyvin rakas, saattaa helposti innostua selittämään aihetta liiankin pikkutarkasti. Tällä viittaan työssäni lähinnä lukuun 3.2, kouluorkesterin johtajan työkalut ja niiden tehtävät. Joku saattaa arvostella osiota liiallisesta detaljitiedosta, toinen käytännön oppikirja -tyylistä. Suunnitelmallisuus, johtamistekniikka ja harjoittaminen ovat kuitenkin niin tärkeä kapellimestarityön osa, ettei niitä voitu jättää vähemmälle huomiolle; tuovathan ne esiin toimikentän piirteet sekä vaatimukset. Omat orkesterinjohtokokemukseni ovat työssä jatkuvasti vahvasti läsnä, mutta niitä olisin voinut tuoda näkyville ja käyttöön vieläkin voimakkaammin; laadullisen tutkimuksen "kerrontavapautta" paremmin hyödyntäen kuten myös käyttäen jotain tiettyä aineiston analyysimenetelmää. Yhtä kaikki; ilman omaa musiikinopettaja-kapellimestari -taustaani (ja siten kokemuksiani), ei ilmiön kokonaisvaltainen hahmottaminen olisi mielestäni ollut edes mahdollista.

## 7 LOPPUFERMAATTI

Musiikinopettaja kapellimestarina on mielenkiintoinen sekä rikas tutkimuskohde, jonka käsitteelliseen ilmiö- ja toimintakenttään tämä tutkimus on paneutunut erityisesti asiantuntijuuden rakentumisen perspektiivistä. Syntynyttä orientoivaa käsitteellistä mallia pidän varsin hyödyllisenä etenkin musiikin aineenopettajien koulutuksen opetussuunnitelmalliselta kannalta: mallin kautta kouluorkesterin johtajuudesta hahmottuu ulottuvainen kokonaiskuva, joka nostaa esiin paitsi musiikinopettajan kapellimestarikuvan monet kasvot (tavoitteet, taidot, tiedot, ominaisuudet ja sisäisen mallin) sekä tärkeimmät työkalut (suunnitelmallisuus, johtamistekniikka ja harjoituttaminen), myös asiantuntijuuden käsitteen sekä sen rakentumista kuvaavan viisiportaisen kehitysmallin, joka auttaa hahmottamaan koulukapellimestarin asiantuntijuuden rakenteita sekä yksilöllistä kehittymistä asiantuntijana. Tältä pohjalta on hyvä ryhtyä suunnittelemaan ja kehittämään edelleen niin musiikinopettajien kuin muidenkin harrastajakokoonpanojen vetäjien kapellimestarikoulutusta.

Tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää kokonaisvaltaista ja laaja-alaista käsittelytapaa, joka tuo esiin musiikinopettajuuden orkesterinjohdolle tarjoaman erityisyyden, mutta myös kouluorkesterinjohdon käsitteistön laajentamista sekä asiantuntijuuden rakentumisen konkretisoimista. Tulokset hyödyntävät suurimmalta osin myös jo edellä mainitsemaani harrastajakapellimestaritoimintaa, jossa kapellimestarin rooli yhtä lailla painottuu opettajana, neuvojana, innostajana sekä monitoimijana. Jotain jää myös ammattikapellimestariudellekin: tutkimuksen mallintama orkesterinjohdajan ammattikuva sekä työkalut hälventävät ammattimyyttiä, joka on tähän asti korostanut lähinnä vain kapellimestarin johtamistekniikkaa sekä persoonallisuuden piirteitä - ja keskittynyt pääasiassa huippukapellimestareihin, maestroihin. Hyvin valaisevaa lienee myös tieto eksperttiyden rajoitteista, muun muassa tietoisuuden vähenemisestä ja osaamisen keskittymisestä kapealle sektorille.

Tutkimuksesta käy ilmi, että kapellimestarius on opettajuuden tavoin elinikäinen prosessi, jossa kehittyminen edellyttää ehdottomasti käytännön kokemusta. Tällä saralla löytyvät myös voimakkaimmat yhtymäkohdat praksiaalisesta musiikkikasvatusfilosofian periaatteisiin. Koulutuksellisesti mielenkiintoisen ja tehokkaan ratkaisun tarjoaisi mestari-oppipoika asetelma, josta on jo saatu hyviä tuloksia Yhdysvalloissa musiikinopettajien täydennyskoulutuksen yhteydessä (mm. Colwell 1997): kokenut, taitava musiikinopettaja-kapellimestari toimii koulutettavan opettajan ohjaajana, *mentorina*. Taitaja-tason mallin seuraaminen nopeuttaa oppimis- ja omaksumisprosessia huomattavasti. Suomalaisessa musiikinopettajakoulutuksessa tämä merkitsisi käytännön kapellimestariharjoittelua ohjaavan opettajan alaisuudessa ja oikean kouluorkesterin parissa. Syksyllä 1999 Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa käynnistetään tällainen toiminta, jonka kehittämistä myös vastaan. Tutkimuksestani tulee olemaan sitten konkreettista käytännön hyötyä, mitä pidän ideaalitulanteena.

Avaintekijänä kapellimestarina kehittymisessä hahmotan tiedostamisen: kapellimestarin tulee olla tietoinen toimenkuvansa ja toimikenttensä eri elementeistä. Ilman tätä tietoa toiminta, toiminnan suunn-



nittelu ja tavoitteiden asettelu on hankalaa. Tutkimuksen edetessä aineistosta nousi esiin varsinkin asiantuntijuuden rakenteiden tiedostamisen merkityksellisyys: koulutuksen tulisi tarjota käytännön taitotiedon ohella myös teoreettista käsitteellistä tietoa osaamisen peruspiirteistä, asiantuntijatiedon lajeista, tietoisuuden tasoista ja intuitiosta.

Esitän työssäni uuden määritelmän kouluorkesterin johtajan intuitiosta, mutta muuten intuitiivisuus ja vuorovaikutuksellisuus jäävät vielä hieman heikkoon asemaan varsinaisen empiirisen tutkimuksen puuttuessa. Osviittaa ovat toki antaneet omat kapellimestarikokemukseni sekä orkesterinjohto-opiskelijoitteeni kehittymisen analysointi videonauhoilta, mutta kummassakin tapauksessa tarkastelua voidaan pitää liian subjektiivisena ja suppeana, jotta laajoja yleistyksiä voitaisiin tästä aihepiiristä tehdä. Kouluorkesterin johtajan toiminta- ja vuorovaikutusprosessiin sekä erityisesti intuitioon ja sisäiseen malliin keskityn väitöskirjatyössäni, joka tulee sisältämään kouluorkesterin johtajien videointia aidossa harjoitusilanteessa, tämän aineiston semioottista analysointia sekä musiikinopettaja-kapellimestarien haastattelututkimuksen. Tulen myös perehtymään lähemmin *performance period* -teoriamalliin (mm. Eraut 1994) ja sen mahdolliseen soveltamiseen.

Tässä tutkimuksessa muodostamaani mallia asiantuntijuuden rakentumisesta testaan väitöskirjatyössäni omien orkesterinjohto-opiskelijoideni avulla: musiikkikasvatuksen opiskelijat sekä Jyväskylän yliopistossa että Sibelius-Akatemiassa pitävät puolen vuoden ajan henkilökohtaista oppimispäiväkirjaa, joka portfoliotyyppisenä itsearviona keskittyy oman kapellimestariasiantuntijuuden kehittymiseen. Orkesterinjohtotunnit myös videoidaan, jolloin saadaan vertailuaineistoa niin näille subjektiivisille päiväkirjoille kuin myös kokeneitten kouluorkesterinjohtajien harjoitusvideoille.

Myös muita jatkotutkimusmahdollisuuksia on aihepiiristä löydettävissä paljon. Kiinnostavimpia näistä ovat kapellimestarin korkean asiantuntijuuden piirteiksi määritetyt kultivoituminen ja esiin astumisen halu (mm. Woodford 1997), harjoittamistapojen vaikutus intensiteettiin, kyky kuulla musiikkia sisäisesti, usein esitetty ajatus kutsumus-

työstä sekä asiantuntijajohtajuuden eri karakterit.

Tämän tutkimuksen perusteella kouluorkesterin johtamisen ilmiö- ja toimintakenttä saattaa vaikuttaa loputtoman laajalta - ja sitä se toki onkin. Asiantila tulisi kuitenkin nähdä pikemminkin haasteena kuin taakkana: kun aina on löydettävissä jotain uutta, ei ole pelkoa pitkästymisestä tai rutinoitumisesta. Oman asiantuntijuuden ylläpito ja ylittäminen on jatkuva prosessi, jossa auttavat varsinkin "seisemän C:tä" (Lautzenheiser 1992, 37-41):

*Competence*  
kompetenssi ja terve kilvoittelu

*Commitment*  
sitoutuneisuus

*Communication*  
vuorovaikutus

*Confidence*  
luottamus

*Consideration*  
harkinta

*Concentration*  
keskittyminen

*Cooperation*  
yhteistyö.

# LÄHTEET

## 1 Painetut lähteet

- Aaltola, J. 1998. Oppiminen, tieto ja todellisuus? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: Atena, 43-65.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Anttonen, S. & Riimala S. 1998. Asiantuntijuus ja asiantuntijavallan ongelma. Teoksessa A. Nuutinen & H. Kumpula (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylän yliopisto. Peda-forum, 81-91.
- Bass, B.M. 1990. Bass and Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Applications. Tutkimukseen viitattu teoksessa J. Lönnqvist, 1996. Johtajan ja johtamisen psykologiasta. 3. painos. Helsinki: Edita.
- Bastian, P. 1996. In i musiken. En bok om musik och medvetande. (käännös tanskasta L. Linn & B. Sylvén). Göteborg: Ejeby (alkuteos julk. 1987).
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing Ourselves. An Inquiry into The Nature and Implications of Expertise. Chicago: IL Open Court.
- Berliner, D.C. 1986. Ways of thinking about classrooms by more and less experienced teachers. Teoksessa J. Calderhead (toim.) Exploring teacher's thinking. Lontoo: Cassell.

- Breitkopf & Härtel 1986. *Ad libitum. Leicht spielbare Orchestermusik. Nuottikatalogi.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Bresler, L. 1996a. Ethnography, phenomenology, and action research in music education. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 6 (3), 6-18.
- Bresler, L. 1996b. Traditions and change across the arts: case studies of arts education. *Journal of Music Education* 27, 24-35.
- Byo, J.L. 1990. Recognition of intensity contrasts in gestures of beginning conductors. *Journal of Research in Music Education* 38, 157-163.
- Byo, J.L. & Austin, K.R. 1994. Comparison of expert and novice conductors: An approach to the analysis of nonverbal behaviors. *Journal of Band Research* 30 (1), 11-34.
- Chi, M.T., Glaser, R. & Farr, M.J. 1988. *The Nature of Expertise.* Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Colwell, R. 1997. Professional Development Residency Program. *The Quarterly - Journal of Music Teaching and Learning* 7 (2-4), 76-90.
- Cox, J. 1989. Rehearsal organizational structures used by successful high school choral directors. *Journal of Research in Music Education* 37, 201-218.
- Davis, A.P. 1998. Performance Achievement and Analysis of Teaching during Choral Rehearsals. *Journal of Research in Music Education* 46 (4), 496-509.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. 1986. *Mind Over Machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer.* Oxford: Basic Blackwell.
- Durrant, C. 1998. A Voice of Our Own: Empowering teachers to direct and develop choral and vocal activity in schools. *Teoksessa Conference Proceedings of the 23rd World Conference of the International Society for Music Education (ISME).* Pretoria: Unisa, 163-169.
- Ekola, J. 1990. Opettamisen strategia ja taktiikka pedagogisen koulunuudistuksen perustana. *Teoksessa J. Ekola (toim.) Ammatillisen keskiasteen koulunuudistus. Teoriaa ja käytäntöä 56.* Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B, 87-98.
- Elliott, D.J. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education.* New York, Oxford: Oxford University Press.
- Ensemble Microjazz 1991. *A Day in Majorca/Beach Front. Microjazz 1.* Nuottijulkaisu (partituuri). Lontoo: Boosey & Hawkes.
- Eraut, M. 1994. *Developing Professional Knowledge and Competence.* Lontoo, Washington D.C.: Falmer Press.
- Ericson, E., Ohlin, G. & Spångberg, L. 1984. *Utdrag ur kördirigering.* Tukholma: Sveriges Körförbund.

- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 86-102.
- Eteläpelto, A. & Light, P. 1999. Contextual knowledge in the development of design expertise. Vielä julkaisemattomassa teoksessa J. Bliss, P. Light & R. Säljö (toim.) *Learning Sites: Social and Technological Contexts for Learning*. Artikkeleihin viitattu väitöskirjassa P. Tynjälä 1999. *Towards Expert Knowledge? A Comparison Between a Constructivist and a Traditional Learning Environment in University*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Fiske, R. 1987. *Score Reading*. Osa I. *Orchestration*. 14. painos. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Freeman, J. 1992. *Quality basic education: the development of competence*. Pariisi: Unesco & International Bureau of Education.
- Hammond, K.R. 1980. *Human Judgement and Decision Making*. New York: Hemisphere. Lähteeseen viitattu teoksessa M. Eraut 1994. *Developing Professional Knowledge and Competence*. Lontoo, Washington D.C.: Falmer Press.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1991. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Juva: WSOY.
- Holst, I. 1995. *Conducting a Choir*. (korjattu versio) Oxford University Press (alkuteos julk.1973).
- Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 1998-2000. Jyväskylän yliopisto 1998.
- Itkonen, M. 1995. *Minuus ja aika*. Tampereen yliopisto. Mielen sisältö 1.
- Jazz für Ensemble 1990. *Down by the Riverside*. Nuottijulkaisu (partituuri). Wien: Universal Edition.
- Jorgensen, E.R. 1997. *On Teaching Music With Care*. *The Quarterly - Journal of Music Teaching and Learning* 7 (2-4), 64-75.
- Juutilainen, E.-M., 1998. *Koulu- ja nuoriso-orkesterisovitus Anssi Tikamäen Maisemakuvia Suomesta -sarjasta*. Aamu lakeuksilla ja Lapin tunturit. Nuottijulkaisu (partituuri). Tampere: Love-kustannus.
- Kaplan, A. 1985. *Conducting*. New York: Norton.
- Kari, J. 1992. *Opetus- ja kasvatustyö ammattina*. (3. painos) Keuruu: Otava.
- Karila, K. & Ropo, E. 1997. Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 149-157.
- Kaschub, M.E. 1997. *The Choral Rehearsal Reconstructed: Meeting Curricular Goals Through Collaborative Interactions*. *The Quarterly - Journal of Music Teaching and Learning* 7 (2-4), 91-101.

- Kemp, A.E. 1992. Approaching Research. Teoksessa A.E. Kemp (toim.) *Some Approaches to Research in Music Education*, numero 5. Huddersfield: ISME Research Commission, 7-18.
- Kirjonen, J. 1997. Johdanto. Asiantuntijuus tutkimuskohteena. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 11-27.
- Kirkpatrick, S.A. & Locke, E.A., 1991. Leadership: Do Traits Matter? Artikkeleihin viitattu teoksessa J. Lönnqvist, 1996. *Johtajan ja johtamisen psykologiasta*. 3. painos. Helsinki: Edita.
- Kohti opettajuutta 1993. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 5.
- Korpinen, E. 1987. Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehitys koulutuksen aikana. *Kasvatus* 5. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja.
- Korpinen, E. 1994. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvaamaan*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 141-154.
- Krokkfors, L. 1998. Muuttuva opettajuus. Tietoa vai informaatiota? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Juva: Atena, 68-88.
- Kumpula, H. 1998. Tiedeyhteisön toimintakulttuuri - oppiminen ja opettaminen. Dialogia tiedeyhteisöllisyyden olemuksesta. Teoksessa A. Nuutinen & H. Kumpula (toim.) *Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä*. Jyväskylän yliopisto. Peda-forum, 17-29.
- Kuusinen, K.-L. 1997. Motivaatio. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) *Kasvatuspsykologia*. Juva: WSOY, 192-224.
- Labuta, J.A. 1982. *Basic Conducting Techniques*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Laitinen, M. 1989. Musiikinopettajien valinnat, aineenhallinta ja opetus-taito. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 73.
- Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 122-133.
- Lautzenheiser, T. 1992. *The Art of Successful Teaching: A Blend of Content & Context*. Chicago, IL: GIA.
- Lazarus, R.S. 1982. *Persoonallisuus*. Espoo: Weilin + Göös.
- Lebrecht, N. 1992. *The Maestro Myth. Great Conductors in Pursuit of Power*. Lontoo: Simon & Schuster.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1997. *Opettaminen ammattina*. Rauma: Kirjayhtymä.

- LOPS 1994. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 1998. Uuteen Huomiseen! Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: Atena, 14-40.
- Lönnqvist, J. 1996. Johtajan ja johtamisen psykologiasta. 3. painos. Helsinki: Edita.
- Matheopoulos H. 1984. Maestro. Kapellimestarijättiläisiä lähikuvassa. Suomentaja Seppo Heikinheimo. Hämeenlinna: Karisto (alkuteos: Recallmed).
- McElheran, B. 1989. Conducting Technique For Beginners and Professionals. Oxford University Press.
- Nuutinen, A. 1998. Tiedeyhteisö ja oppija - uuden tiedon luoja ja kompetenssinsa ylittäjä. Teoksessa A. Nuutinen & H. Kumpulainen (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylän yliopisto. Peda-forum, 5-16.
- Opinto-opas A 98/99. Opetussuunnitelmat 1998. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Pearson, B. 1993. Standard of Excellence. Comprehensive Band Method. San Diego: Neil A. Kjos.
- Pirie, P. 1980. Furtwängler and The Art of Conducting. Lontoo: Duckworth.
- Pirttilä-Backman, A.-M. 1997. Miksi asiantuntijan tulee kyetä reflektiivisiin arviointeihin? Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 218-224.
- POPS 1996. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1996. (3. korjattu painos). Helsinki: Opetushallitus.
- Rantalaiho, K. 1994a. Huomautuksia osaamisesta. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 50.
- Rantalaiho, K. 1997. Osaamisen luonteesta. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 246-252.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Regelski, T.A. 1996. Taking the "Art" of Music for Granted: A Critical Sociology of the Aesthetic Philosophy of Music. Teoksessa L.R. Bartel & D.J. Elliott (toim.) Critical Reflections on Music Education. Proceedings of the Second International Symposium on the Philosophy of Music Education, June 12-16, 1994. University of Toronto: Canadian Music Education Research Centre, 23-58.
- Regelski, T.A. 1998. Schooling for Musical Praxis. Musiikkikasvatus - Finnish Journal of Music Education 3 (1), 7-37.
- Reimer, B. 1989. A Philosophy of Music Education. 2. painos. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall (alkuteos julk.1970).

- Reimer, B. 1995. Beyond Performing: The promise of The New National Standards In Music Education. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6 (2), 23-32.
- Robson, C. 1998. *Real World Research*. Oxford: Blackwell.
- Rowan, R. 1986. *The Intuitive Manager*. Boston: Little, Brown.
- Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. *Jyväskylä Studies in the Arts* 37.
- Salonen, E.-P. & Otonkoski, L. 1987. *Kirja: puhetta musiikista*. Helsinki: Tammi.
- Schön, D.A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. Lähteeseen viitattu teoksessa M. Eraut 1994. *Developing Professional Knowledge and Competence*. Lontoo, Washington D.C.: Falmer Press.
- Schön, D.A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki - opettaja muutoksen puristuksissa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Juva: Atena, 91-121.
- Sipilä, J. 1991. *Asiantuntija ja johtaja. Miten hallitsen nämä kaksi roolia?* Jyväskylä: Gummerus (Weilin+Göös).
- Sloboda, J. 1991. Musical expertise. Teoksessa A. Ericsson & J. Smith (toim.) *Toward a General Theory of Expertise. Prospects and limits*. Cambridge University Press, 153-171.
- Stenberg, R.J. & Horvath, J.A. 1995. A Prototype View of Expert Teaching. *Educational Researcher* 24 (6), 9-17. Tutkimukseen viitattu artikkelissa K. Karila & E. Repo 1997. Näkökulmia asiantuntijuuden oleukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 149-157.
- Swanwick, K. 1988. *Music, Mind, and Education*. Lontoo, New York: Routledge.
- Swanwick, K. 1994. *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. Lontoo, New York: Routledge.
- Tammen musiikkietosanakirja. 1983. Osa I. Helsinki: Tammi.
- Tarasti, E. 1992. *Johdatusta semiotikkaan. Esseitä taiteen ja kulttuurin merkkijärjestelmistä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tarasti, E. 1994. *Myytti ja musiikki. Semioottinen tutkimus myytin esteetikasta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Teachout, D.J. 1997. Preservice and Experienced Teachers' Opinions of Skills and Behaviors Important to Successful Music Teaching. *Journal of Research in Music Education* 45 (1), 41-50.
- Their, S. 1994. *Pedagoginen johtaminen*. Maarianhamina: Mermerus.
- Turunen, K.E. 1999. *Opetustyön perusteet*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja. Vaasa: Atena.



- Tynjälä, P. & Nuutinen, A., 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 182-195.
- Uurtimo, S. 1983. Orkesterimuusikko. Sosiaalinen tausta, työviihtyvyys ja suhde kapellimestariin. Helsinki: Suomen Musiikkioppilaitosten Liitto.
- Vainio, M. 1992. Orkesteri etsii tietään. Tutkielmia Suomen orkesterihistorian vaiheilta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts 40.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Warner Bros. Publications 1998a. Orchestra catalog. Miami: Warner Bros.
- Warner Bros. Publications 1998b. Music for Concert Band and Jazz Ensemble. Catalog. Miami: Warner Bros.
- Westerlund, H. 1997. Musiikkikasvatuksen "kaksi filosofiaa" diskursiivisina suunnannäyttäjinä? Musiikkikasvatus - Finnish Journal of Music Education 2 (1), 28-40.
- Woodford, P. 1997. Musical Intelligence In The World: Negotiating The Social World Of Music. The Quarterly - Journal of Music Teaching and Learning 7 (2-4), 49-63.
- Yarbrough, C. 1988. Content and pacing in music teaching. Artikkeliiin viitattu artikkelissa A.P. Davis, 1998. Performance Achievement and Analysis of Teaching during Choral Rehearsals. Journal of Research in Music Education 46 (4), 496-509.
- Yarbrough, C. & Madsen, K. 1998. The Evaluation of Teaching in Choral Rehearsals. Journal of Research in Music Education 46 (4), 469-481.
- Yarbrough, C. & Price, H.E. 1989. Sequential patterns of instruction in music. Journal of Research in Music Education 37, 179-187.
- Young Orchestra Series 1984. Concert Pieces I & II. Nuottijulkaisu (partituuri). Lontoo: Boosey & Hawkes.

## 2 Painamattomat lähteet

- Hämäläinen, K. 1996. Musiikinopettajuus musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa Jyväskylän yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu -työ.
- Hämäläinen, K. 1998a. Apua koulusovituksiin. Länsimaisen moniäänisen musiikin sovituskurssi (satsioppi ja sovitus 3) musiikkikasvattajille. Jyväskylän yliopisto. Julkaisematon opetusmonistepöytäkirja.

- Hämäläinen, K. 1998b. Kouluorkesterinjohtajan työkalut. Orkesterinjohton valmennuskurssi musiikkikasvattajille. Sibelius-Akatemia. Julkaisematon opetusmonistenippu.
- Hämäläinen, K. 1998c. Kouluorkesterin johtaminen. Orkesterinjohton kurssi musiikkikasvattajille. Jyväskylän yliopisto. Julkaisematon opetusmonistenippu.
- Ingebretsen, K. 1994. Instuderingsmetod för dirigent. Tukholman musiikkikorkeakoulu. Julkaisemattomia opetusmonisteita.
- Kosonen, P.A. 1993. Valintajärjestelmän rakenne. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelman opiskelijavalinta Jyväskylän yliopistossa. Julkaisematon moniste.
- Lindfors, T. 1994. Orkesterin johtaminen ja johtamistekniikka. Jyväskylä: Keski-Suomen konservatorio. Julkaisemattomia opetusmonisteita.
- Opetussuunnitelma 1998-1999 [online]. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma. Oulun yliopisto, 1998. Päivitetty marraskuussa 1998 [viitattu 21.7.1999]. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.musicedu oulu.fi/opetus/ops.htm>](http://www.musicedu oulu.fi/opetus/ops.htm).
- Rantalaiho, K. 1994b. Ohjaus eksperttityenä. Joensuun yliopisto. Julkaisematon moniste.
- Tammisalo, K. 1996. Nainen kapellimestarina. Merkin feminiiniset sävyt ja orkesterimusiikin tulkkiutumisen interpretanttiketjuissa. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu -työ.
- Tynjälä, P. 1999. Towards Expert Knowledge? A Comparison Between a Constructivist and a Traditional Learning Environment in University. Väitöskirjatutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos (monistemuoto).
- Väkevä, L. 1999. Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliottin praksiallisessa musiikkikasvatusfilosofiassa. Pragmatistinen tulkinta [online]. Oulu, 1999 [viitattu 12.7.1999]. Luvut Esteettisen musiikkikasvatusfilosofian kritiikki (4.2) ja Muusikkouden selittäminen (6.1.5). Musiikkikasvatuksen julkaisematon lisensiaattityö, Oulun yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.wedu oulu.fi/muko/vakeva/lisuri.htm >](http://www.wedu oulu.fi/muko/vakeva/lisuri.htm).

### **3 Muut lähteet (muistiinpanot, keskustelut ja videomateriaalit)**

- Almila, A. (1994). Kapellimestarikurssi 7.-14.8.1994. Seinäjoki: Sibelius-Akatemian koulutuskeskus & Seinäjoen kaupunginorkesteri. Julkaisemattomia muistiinpanoja opetuksesta sekä keskusteluista (Hämäläinen, K.).

- Henell, T.-P. 1997. Maalivahtimalli. Jyväskylän yliopisto. Esitelmä musiikkitieteen laitoksen tutkijaseminaarissa. Julkaisemattomia muistiinpanoja (Hämäläinen, K.).
- Hämäläinen, K. 1999. Kapuilua - kapellimestarin päiväkirja vuosilta 1993-1999. Julkaisemattomia henkilökohtaisia muistiinpanoja.
- Kosonen, P.A. 1998. Henkilökohtainen tiedonanto. Jyväskylä 27.10.1998.
- Lindroth, I. 1999. Keskusteluja lapsikokoonpanon johtamisesta. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kuoronjohtotientien arviointikeskusteluja toukokuussa 1999.
- Niemistö, P. 1995. Rehearsing a Big Wind Orchestra. Luento Keski-Suomen konservatoriolla 31.5.1995. Julkaisemattomia muistiinpanoja (Hämäläinen, K.).
- NMPU, 1999. Yleiskeskustelu pohjoismaisesta kouluorkesteritoiminnasta (3.7.). Nordisk Musikpedagogisk Unionin 21. kongressi Arvikassa (Ruotsi) 30.6.-4.7.1999. Julkaisemattomia muistiinpanoja (Hämäläinen, K.).
- Opiskelijoiden kehitys 1999. Videotallenteita musiikkikasvatuksen koulutusohjelman orkesterinjohtotunneilta lukuvuonna 1998-1999. Jyväskylän yliopisto ja Sibelius-Akatemia (Hämäläinen, K.).
- Panula, J. 1989. Kapellimestarikoulu. Opetusohjelmasarja. TV 1. Videotallenteita eri jaksoista.
- Panula, J. 1994. Kapellimestari- ja sovituskurssi 27.6.-1.7.1994. Kauha-joki: Suupohjan Musiikkiopisto & Sibelius-Akatemian koulutuskeskus. Julkaisemattomia muistiinpanoja opetuksesta sekä keskusteluista (Hämäläinen, K.).
- Regelski, T.A. 1997a. The Philosophy of Music. Vierailuluento Jyväskylän yliopiston Musiikkitieteen laitoksella 25.11.1997. Julkaisemattomia muistiinpanoja (Hämäläinen, K.).
- Regelski, T.A. 1997b. Praxis in Music Education. Vierailuluento Jyväskylän yliopiston Musiikkitieteen laitoksella 26.11.1997. Julkaisemattomia muistiinpanoja (Hämäläinen, K.).
- The Art of Conducting. Great conductors of the past. 1994. Video. Hampuri: Teldec Classics International.

## DOWN BY THE RIVERSIDE

Arr. : James Rae

Bright dixie tempo

**A**

1

2

3

4

5

Piano

Drums

no chord roll

crash cym. Rim

**A**

**Bb**

7

**Bb** **F7** **Bb**

jatkuu  
 LIITE 2. Vapaa soitinnus -partituuri

**Besetzung**

Part 1 (Melodie), Part 2 (Gegenstimme) und Part 3 (leichte Begleitung) sind jeweils in C, B, Es und F (nur Part 3) gedruckt.

- |        |                               |   |
|--------|-------------------------------|---|
| Part 1 | in C<br>in B<br>in Es         | (Flöte, Oboe, Violine oder Keyboard)<br>(Klarinette, Trompete oder Tenorsaxophon)<br>(Altsaxophon oder Horn in Es)                |
| Part 2 | in C<br>in B<br>in Es         | (Flöte, Oboe, Violine oder Keyboard)<br>(Klarinette, Trompete oder Tenorsaxophon)<br>(Altsaxophon oder Horn in Es)                |
| Part 3 | in C<br>in B<br>in Es<br>in F | (Flöte, Oboe, Violine oder Keyboard)<br>(Klarinette, Trompete oder Tenorsaxophon)<br>(Altsaxophon oder Horn in Es)<br>(Horn in F) |
| Part 4 | in C<br>(Jazz-Baß)            | (Posaune, Fagott, Violoncello, Euphonium, Keyboard)   |
| Part 5 | in C<br>(leichte Baßstimme)   | (Kontrabaß, Gitarre, Baßgitarre, Tuba oder Keyboard)  |

**Klavier**

**Schlagzeug**



# Beach Front

## Piano Score

Rumba tempo (♩ = c.144)

Christopher Norton

Part 1

Part 2

Part 3

Part 4

Rumba tempo (♩ = c.144)

(Tacet) Cmaj7 Dm7 Cmaj7 Am7 Dm7 Dm7/G

6 **A**

**A**

Cmaj7 Dm7 Cmaj7 Am7 Dm7 Dm7/G